

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

Lucy Conceição Simões

Formação de professores alfabetizadores em contexto de HTPC

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

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

Lucy Conceição Simões

Formação de professores alfabetizadores em contexto de HTPC

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa

SÃO PAULO

2009

BANCA EXAMINADORA



"O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos." (Rubem Alves)

Dedico este trabalho:

A Deus, por tudo. Principalmente por colocar em minha vida pessoas tão especiais.

Aos meus pais, pelo amor imensurável e por tamanha demonstração de afeto. Minha referência de vida. Agradeço a presença constante em minha vida, a incansável parceria nos momentos difíceis e a grande ajuda na criação dos meus filhos, durante as minhas inúmeras ausências, em virtude da longa jornada de trabalho e estudos.

Aos meus filhos Stefany e Juan, em quem eu encontrei conforto e carinho. Agradeço a compreensão de vocês em cada pedido de companhia não atendido, porque eu estava envolvida com a pesquisa. Que vocês sejam felizes e cresçam buscando inspiração nos valores dissimulados por seus avós.

Ao meu amor, amigo e companheiro, por me incentivar a fazer o mestrado, cujas palavras de apoio foram de fundamental importância para que eu prosseguisse buscando a realização dos objetivos. MUITÍSSIMO obrigada pela cumplicidade.

Às pessoas que acreditam que é possível construir uma sociedade em que todos possam ter as mesmas oportunidades.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro que viabilizou esta pesquisa.

À Profa. Dra. Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, por ter me ensinado que a rigidez científica pode ser acompanhada de afeto e amizade. Pelas palavras encorajadoras e por me fazer acreditar que eu seria capaz de ir adiante. Sou-lhe grata pelas muitas discussões e pelos conflitos que me levaram a buscar respostas e me permitiram crescer como pesquisadora.

Aos amigos, pelas palavras de conforto e pelos grandes ensinamentos. Em especial ao Aparecido, pelas oportunidades profissionais que me proporcionou, dentre elas o convite para atuar no ensino superior.

Aos professores e aos alunos que tive oportunidade de conhecer, ao longo da minha profissão, com os quais aprendi a ter esperança de que o mundo pode ser melhor do que é hoje.

À Mônica, mais do que uma auxiliar de assuntos domésticos e relacionados aos filhos, deu-me provas infindáveis de sua amizade. Muitas vezes abriu mão de seus projetos pessoais para me oferecer ajuda. Desejo um dia poder retribuir tamanha dedicação.

À Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, que me fez tomar gosto pela pesquisa crítica de colaboração e cujas aulas me fizeram refletir sobre o meu papel como professora e formadora.

À Profa. Dra. Alice Yoko Horikawa, pelo afinho com que leu meu trabalho, trazendo valiosíssimas contribuições.

Aos Amigos do grupo de pesquisa, em especial: Miriam, Rubens, Jane, Gleiciane e Patrícia, pelas conversas acadêmicas e pelos almoços descontraídos, também.

Aos Professores do LAEL, que favoreceram que eu refletisse criticamente sobre o meu papel como lingüista aplicada. Há um pouquinho de cada um aqui.

Aos Participantes da pesquisa, por terem permitido o meu crescimento como formadora.

À Patrícia, Dona Marina, Marilda, Luiza e Sonia, da Instituição de Ensino Santa Izildinha, pela grande colaboração para que eu pudesse realizar este trabalho.

À Maraísa, pela ajuda com o inglês.

À grande amiga Hiloko, pelos grandes ensinamentos acadêmicos e da vida.

RESUMO

Este trabalho enfoca a formação de professores alfabetizadores, em contexto de HTPC, sob a perspectiva da reflexão crítica. Esta pesquisa tem por objetivos investigar quais são os temas abordados pelos professores alfabetizadores, em discursos sobre suas práticas, e analisar como a pesquisadora-formadora contribui para o desenvolvimento desses professores além do seu próprio. O contexto da pesquisa é uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Participam da pesquisa 15 professores, o diretor, a vice-diretora, o professor coordenador pedagógico e a pesquisadora-formadora. Trata-se de uma pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 1994a, 1998, 2007), em que a linguagem é utilizada como um espaço de negociação e reflexão para a análise das escolhas dos professores (Liberali, 2004). A partir da descrição, discussão e explicação dos conceitos que estão presentes na ação do professor, avalia-se a pertinência e a relevância dessas ações para se entender o papel do educador em determinado contexto sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934/1991, 1930-33/2007). São analisados os conteúdos temáticos (Bronckart, 2007) e a qualidade das interações de seis encontros de HTPC (Kerbrat-Orecchioni, 1943/2003), para constatar quais são os temas predominantes nas discussões e observar se a pesquisadora-formadora consegue promover espaços para a re-significação desses temas (Vygotsky, 1934/2000). Os dados revelam que a pesquisadora parece ter iniciado as bases para a reflexão crítica, como formadora. Há fortes indícios que ela vem transformando suas ações, à medida que as analisa e as confronta com as teorias que sustentam a linguagem da reflexão crítica.

Palavras-chave: formação de professores, alfabetização e letramento, reflexão crítica, ensino-aprendizagem

ABSTRACT

This work focuses the education of Literacy Teachers', in 'HTPC' (meetings for teacher education) context, under the critical reflexive perspective. The objectives of this research are to investigate what themes are tackled by Literacy teachers on their discourses about their practices, and to analyze how the formative-researcher contributes to these teachers' development. The context of the research is a state public school located in the East side of São Paulo. Fifteen teachers, the principal, the vice-principal, the pedagogical coordinator and the formative-researcher took part in this research. This is a critical-collaborative research (Magalhães, 1994a, 1998, 2007), in which language is taken as place of negotiation and reflection to analyze teachers' choices (Liberali, 2004). Considering the description, discussion and explanation of the concepts which are observed on teachers' actions, their pertinence and relevance are evaluated in order to understand the educator's role in a determined socio-historic-cultural context (Vygotsky, 1934/1991, 1930-33/2007). The thematic contents (Bronckart, 2007) and the interaction of six 'HTPC' meetings are analyzed (Kerbrat-Orecchioni, 1943/2003) to make sure what themes are predominant through these discussions and also to observe if the formative-researcher is able to promote the realm to these themes resignification (Vygotsky, 1934/2000). Data shows that the researcher seems to have established grounds for critical reflection, as a formative one. There are evidences that she has been changing her actions, while she analyzes and confront them to the theories that support the language of critical reflection.

Key-words: teachers' formation, literacy and 'letramento', critical reflection, teaching-learning process.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese dos encontros de HTPC.....	52
Quadro 2. Perfil profissional dos 19 professores que participaram dos encontros de HTPC.....	54
Quadro 3. 1º Conteúdo temático – Alfabetizar implica saber em que fase de aquisição da escrita está a criança para fazê-la atingir o nível alfabético.....	58
Quadro 4. 1º Excerto da análise da interação.....	60
Quadro 5. Síntese dos conteúdos temáticos e temas que emergiram das realizações lingüísticas dos professores, durante os encontros de HTPC.....	63
Quadro 6. 2º Conteúdo temático – Os professores ensinam conforme aprenderam.....	64
Quadro 7. 3º Conteúdo temático: O horário (condições de trabalho) do professor não favorece o processo de ensino e aprendizagem.....	65
Quadro 8. 4º Conteúdo temático - É difícil mudar a rotina.....	66
Quadro 9. 5º Conteúdo temático – Formar professores é refletir sobre a prática à luz da teoria.....	67
Quadro 10. 6º Conteúdo temático – O professor não tem formação contínua.....	68
Quadro 11. 7º Conteúdo temático – O professor não consegue transpor a teoria desejada para a prática.....	69
Quadro 12. 8º Conteúdo temático – Alfabetizar é contato com as letras, as sílabas, as frases e pequenas produções de textos.....	70
Quadro 13. 9º Conteúdo temático – A cartilha foi importante no ensino tradicional.....	71
Quadro 14. 10º Conteúdo temático - Ensino de língua consiste em ensinar os símbolos e a ortografia.....	71
Quadro 15. 11º Conteúdo temático - O ensino de língua toma como ponto de partida a leitura de mundo.....	73
Quadro 16. 12º Conteúdo temático - Alfabetizar é considerar a língua um produto cultural.....	74
Quadro 17. 13º Conteúdo temático - Alfabetizar é ensinar como a língua funciona.....	74
Quadro 18. 14º Conteúdo temático - Os diferentes dialetos são ligados a diferentes culturas.....	75
Quadro 19. 15º Conteúdo temático - A língua culta serve para inserção social, para ser um verdadeiro cidadão.....	76
Quadro 20. 16º Conteúdo temático - A classe dominante determina o nível de linguagem.....	77
Quadro 21. Conteúdo temático - A aprendizagem deve ser um processo completo.....	78
Quadro 22. 18º Conteúdo temático - Ensinar é transmitir conhecimento.....	78
Quadro 23. 19º Conteúdo temático - O professor não se sente preparado para alfabetizar determinados alunos.....	79
Quadro 24. 20º Conteúdo temático – Alfabetizar requer pensar no tempo (de maturação) do aluno	80
Quadro 25. 21º Conteúdo temático - Alfabetizar é só moldar.....	82
Quadro 26. 22º Conteúdo temático - O trabalho de Paulo Freire se pauta pela dimensão da alfabetização emancipatória.....	83

Quadro 27. 23º Conteúdo temático - A linguagem medeia a interação entre o indivíduo e seu entorno social.....	84
Quadro 28. 2º Excerto da análise da interação.....	90
Quadro 29. 3º Excerto da análise da interação.....	93
Quadro 30. 4º Excerto da análise da interação.....	95
Quadro 31. 5º Excerto da análise da interação.....	96
Quadro 32. 6º Excerto da análise da interação.....	98
Quadro 33. 7º Excerto da análise da interação.....	100
Quadro 34. 8º Excerto da análise da interação.....	101
Quadro 35. 9º Excerto da análise da interação.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Participação dos falantes em número de turnos.....	86
Tabela 2. Participação dos falantes em número de palavras.....	87

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1. Participação da pesquisadora-formadora em número de turnos e palavras..... 88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
1.1. Alfabetização e letramento.....	9
1.1.1 Alfabetização e Letramento no Brasil.....	13
1.2 Teorias de ensino-aprendizagem: a tríade professor-aluno-conhecimento.....	19
1.2.1. Behaviorismo.....	20
1.2.2. Inatismo.....	21
1.2.3 Interacionismo piagetiano.....	21
1.3 Teoria sócio-histórico-cultural	22
1.3.1 Funções psicológicas superiores.....	23
1.3.2 Desenvolvimento e aprendizagem na concepção de Vygotsky.....	25
1.3.3 Construção de significados: conceitos espontâneos e conceitos científicos.....	26
1.3.4 Zona proximal de desenvolvimento.....	27
1.4. A linguagem.....	28
1.4.1. Vygotsky: signo e instrumento.....	29
1.4.2. O dialogismo de Bakhtin.....	32
1.5. Formação de professores crítico-reflexivos.....	34
1.6 HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).....	38
1.7 A linguagem da reflexão crítica.....	41
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	46
2.1 Tipo de Pesquisa.....	46
2.2 Contexto de Pesquisa.....	47
2.2.1 A Escola e a comunidade.....	48
2.2.2 Os encontros nas HTPCs.....	51
2.3 Participantes.....	53
2.3.1 Professores	53
2.3.2 Equipe de gestão.....	54
2.3.3. Pesquisadora.....	55
2.4. Instrumentos.....	56
2.5 Procedimentos para coleta e tratamento de dados.....	56
2.6 Procedimentos e categorias para a análise de dados.....	57
2.7. Garantia de credibilidade.....	60
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	62
3.1. Temas desenvolvidos nas HTPCs.....	62
3.1.1 Tema: trabalho do professor.....	64
3.1.2 Tema: Formação de professores.....	67
3.1.3 Tema: Alfabetização.....	70
3.1.4 Tema: Variação Lingüística	75
3.1.5 Tema: Ensino-aprendizagem.....	77
3.1.6 Tema: Letramento.....	83

3.1.7 Tema: Linguagem.....	84
3.2 Distribuição dos turnos de fala.....	85
3.3 Análise das interações.....	89
3.4 Síntese dos resultados	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXOS.....	118

INTRODUÇÃO

[...] o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa.

Paulo Freire

Um sonho. Um desejo. A crença de que esse mundo pode ser “menos feio”. Um longo percurso. Poucos motivos para continuar na profissão. Muitas perguntas ainda sem respostas. Uma única certeza: minha colaboração é necessária.

Faltam recursos, sobram desafios. Atuar na escola pública, na atualidade, parece exigir de nós cada vez mais o enfrentamento de riscos e incertezas. O mundo pós-moderno move-se em velocidade supersônica, parecendo menor e compactado, em virtude dos meios de comunicação e das práticas de globalização. A escola, ao contrário, é lenta e, em muitos casos, “está caminhando na velocidade do carro de boi” (Celani, 2004, p. 41). Essa instituição parece, regra geral, estar voltada ao passado, seguindo os mesmos mapas e patinando na incerteza. A grande questão que se coloca é: como reconstruir a partir dos velhos modelos?

Segundo Celani (2004), em lugar de se abandonar velhos padrões, determinados por práticas que não foram contestadas, porque fazem parte da tradição da escola, há a necessidade de se aceitar as contradições de sala de aula, inerentes a sua imprevisibilidade. É importante que se recorra às inúmeras escolhas disponíveis, oferecidas pelas contribuições da ciência e da tecnologia. Percorrer outros caminhos, correr riscos e incertezas. É nisso que consiste a criatividade. É preciso olhar de outro modo para as mesmas coisas.

A educação brasileira tem passado por muitas e grandes transformações nas últimas décadas. Isso trouxe como resultado um aumento significativo no número de pessoas que tiveram acesso à escola. Elevou-se o nível médio de escolarização da população. No entanto, todas essas mudanças parecem não ter sido suficientes do ponto de vista da equidade de oportunidades a que todos os cidadãos merecem ter acesso.

Um olhar mais atento às questões da alfabetização brasileira possibilitará abordá-la sob duas óticas diferentes: como práticas de sucesso e como práticas de fracasso. O sucesso poderá ser atribuído às políticas de democratização do ensino, que ampliou consideravelmente o acesso e a permanência da população de 7 a 14 anos na escola.

Ao analisarmos as questões sócio-históricas relacionadas ao processo da alfabetização brasileira, poderíamos pensar, a princípio, que há motivos para otimismo, haja vista a ampliação de projetos políticos voltados à democratização do ensino, sobretudo do ensino fundamental. De acordo com Gracindo (1995), essas políticas públicas compreendem que o ensino fundamental é de grande importância para a construção de uma educação de massas, em que devem ser assegurados o acesso e a permanência de todos.

Esses projetos políticos trouxeram como resultado um aumento significativo de acesso e permanência da população de 7 aos 14 anos na escola: na década de 1980, 80,9% dos alunos nessa faixa etária estavam na escola e, no ano de 2000, esse número subiu para 96,4%, segundo dados do MEC/INEP¹. Entretanto, é preciso questionar como os sistemas de ensino vêm sendo configurados no país e em quais condições saem esses alunos que permanecem esses oito anos na escola. Cabe, ainda, questionar se as oportunidades educacionais e as condições estruturais de ensino-aprendizagem acompanharam esses indicadores (Gracindo, 1995). Se avaliarmos a qualidade dessa educação, inevitavelmente, constataremos que há um quadro de fracasso.

Essa democratização, que teve início a partir dos anos 70, fez com que a escola lidasse com um grande número de crianças com culturas e escolhas lingüísticas diferentes daquelas propostas pela escola. Isso era devido às suas condições de vida, o que acabaria implicando em dificuldades na aprendizagem, de acordo com esse modelo de escola pensado *pela* e para a *elite* (Gracindo, 1995). A linguagem oral dessas crianças estava bastante distante da língua escrita e, regra geral, elas tinham pouca ou nenhuma oportunidade de vivenciar os usos da escrita e de conviver com pessoas que valorizavam o aprendizado da escrita.

A respeito dessas dificuldades, Weisz (2009) chama-nos a atenção para o fato de que há um grande desperdício do dinheiro público com a repetência no primeiro ano de escolaridade e cita os índices do IBGE, que revelam os 56,6% de retenção em 1956 e os 41% em 1996. Segundo a autora, há duas maneiras de explicar esse fenômeno: uma científica e uma de senso comum. A primeira, diz respeito às chamadas teorias do déficit, em que se responsabilizou o aluno pelo seu próprio fracasso. De acordo com essas teorias, a aprendizagem dependeria de pré-requisitos cognitivos, psicológicos, lingüísticos, perceptivo-motores, etc. Foram criados, então, exercícios de estimulação, conhecidos como exercícios de prontidão, para "curar o fracasso, como se ele fosse uma doença" (Weisz, 2009, p.225). Dessa

¹ Fonte: Geografia da Educação Brasileira, MEC/INEP, 2002.

forma, acreditava-se que as crianças fracassavam porque não dispunham de habilidades prévias.

A segunda explicação para os problemas da alfabetização, especificamente brasileira e sem fundamentação científica, relacionou o fracasso desses alunos à pobreza, pois se acreditava que eles não aprendiam porque tinham fome. A culpa era em grande parte atribuída à família, ou porque não alimentava as crianças, ou porque não lhes dava atenção e afeto. Também os governantes acreditaram que a fome era a principal causa do fracasso escolar, uma vez que impossibilitava que os alunos aprendessem. Isso levou as políticas públicas a terem sua atenção voltada ao Programa da Merenda Escolar (Weisz, 2009). Essa iniciativa representou um dos maiores programas sociais do país. Porém, conforme já tinham alertado vários pesquisadores da área médica, o problema se manteve e as crianças continuaram com dificuldades para aprender, pois a fome não era o único problema existente.

A propósito dos problemas relacionados à alfabetização brasileira, Soares (2004) afirma que as avaliações são realizadas por meio de diferentes perspectivas, a partir de diferentes áreas do conhecimento, que abordam essa questão de maneira independente, ignorando as demais. Buscam-se explicações para o problema a partir de questões relacionadas ao aluno, ao contexto social, ao professor, ao método, ao material didático, ao meio ou ao próprio código. Por se tratar de um processo complexo, de acordo com a autora, as questões relativas à alfabetização precisam ser avaliadas levando-se em consideração uma multiplicidade de perspectivas, em que haja a colaboração das diferentes áreas do conhecimento e de uma pluralidade de enfoques, para uma melhor compreensão desse fenômeno que envolve atores e seus contextos culturais.

Para avaliar esse complexo processo que é a avaliação, é preciso considerar, também, a questão ideológica. Nesse sentido, não se pode perder de vista que a educação institucionalizada é um mecanismo de normalização e controle, que opera por meio de mecanismos diretos de controle social (Gentili & Silva, 1995). Nesse sentido, os autores chamam a atenção para fato de que o pensamento neoliberal, no campo educacional, tende a transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Isso implica que os problemas sociais e educacionais não sejam tratados como questões políticas, como “resultado e objeto – de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos de poder, mas como questões técnicas de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais” (Gentili & Silva, 1995, p. 18).

Nessa linha de raciocínio, todos os problemas enfrentados no cotidiano das escolas por professores e estudantes passam a ser vistos como: o resultado da má gestão e do desperdício

dos recursos por parte dos poderes públicos; a falta de empenho dos professores e administradores educacionais; a falha dos métodos e a inadequação dos currículos. Então, busca-se, como solução para as questões “técnicas”, políticas que contemplem apenas soluções técnicas.

De acordo com Gentili & Silva (1995), é nesse ponto que está inserido o discurso sobre a qualidade e a gerência da qualidade total, para onde se convergem as presentes propostas neoliberais e a hegemonia do discurso construtivista em educação. Dessa forma, a Qualidade Total em Educação e o Construtivismo Pedagógico acabariam sendo combinados, de modo a produzirem “identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo” (Gentili & Silva, 1995, p. 19). Em decorrência disso, esconde-se o verdadeiro motivo do deplorável estado da educação pública: existe um conflito entre os propósitos imediatos de acumulação e os propósitos de legitimação.

Segundo os autores, a escola pública encontra-se nessa situação não em virtude de gerenciar mal os seus recursos, ou em virtude de métodos e currículos inadequados, mas porque ela não tem os recursos que lhe são devidos. Isso acontece porque a população atendida por essas políticas públicas está relegada a uma posição subordinada em relação à classe dominante. Não que as questões técnicas mereçam ser desconsideradas, mas não podem ser avaliadas fora do contexto de falta de recursos e de poder. Se a qualidade existe, está restrita a alguns e passa a ser considerada como sinônimo de riqueza.

Desse modo, os objetivos da estratégia neoliberal não se restringem apenas em voltar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria ou organizar a educação para o mercado, mas eles também terão como foco reorganizar o interior da educação conforme os próprios esquemas de organização do processo de trabalho, para atingir os objetivos empresariais do lucro e da expansão. Como consequência disso, regra geral, as desigualdades e as injustiças da estrutura de poder existentes continuam sendo reproduzidas nas salas de aula. Portanto, não basta que se tenha acesso e permanência nas escolas. É preciso que nós, os educadores, não nos rendamos a essa ofensiva e que

[...] criemos e recriemos nossas próprias categorias, que definamos e redefinamos as metáforas e as palavras que nos permitam formular um projeto social e educacional que se contraponha àquelas definidas e redefinidas pelo léxico e pela retórica neoliberal. (Gentili & Silva, 1995, p. 28).

Os autores defendem que é preciso que assumamos nossa identidade como trabalhadores culturais envolvidos na produção de uma memória histórica, em que sujeitos

sociais criam e recriam “o espaço e a vida sociais” (Gentili & Silva, 1995, p. 28). Isso porque no campo educacional há um entrecruzamento de relações que conectam memória e história, pedagogia e política, poder e cultura. Desse modo, se não ocuparmos nosso lugar e assumirmos a responsabilidade que nos cabe no campo educacional, fatalmente entregá-los a forças que o moldarão, conforme seus próprios interesses e objetivos. Esses objetivos não estão, necessariamente, voltados aos objetivos de justiça e igualdade, em que seja possível um melhor futuro para todos e não apenas para uma minoria que vem sendo favorecida ao longo da história.

Em decorrência disso, a sociedade clama por professores que reflitam criticamente sobre o seu papel e suas escolhas. Nesse sentido, os programas de formação de professores não podem restringir-se à formação de meros transmissores de metodologias. É preciso ir além, isto é, ter como tônica a reflexão crítica que os impulse à busca de uma educação emancipatória. Entende-se por educação emancipatória aquela que propicia situações de aprendizagem que problematizam a realidade a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural e estimulam a curiosidade dos alunos, no sentido de que eles as compreendam e busquem soluções para os problemas que vivem, de acordo com as necessidades e urgências do grupo social ao qual pertencem (Horikawa, 2001).

É a partir dessa convicção que pesquisadores do Programa de Linguística Aplicada (LAEL), da PUC-SP, vem norteando suas ações. Pode ser citado como exemplo o Programa de Ação Cidadã (PAC). Desde 2002, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães, pesquisadores vêm desenvolvendo trabalhos de intervenção no contexto da escola pública a partir das questões de linguagem. As ações do PAC têm sua centralidade na linguagem e na sua articulação com outras áreas do saber, tais como Educação, Sociologia e Psicologia. Esse “programa de extensão procura desenvolver a cidadania como a condição daqueles que não aceitam simplesmente o que lhes é oferecido, mas que desejam, também, construir seus próprios direitos e deveres de forma interdependente (Freire, 1970 e 2000; Lessa, Liberali & Fidalgo, 2005)”². Em virtude de sua especificidade, o trabalho desse grupo de pesquisadores difere das várias propostas dos programas de formação oferecidos aos professores da rede pública, como é o caso dos seguintes programas: PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), Letra e Vida, Ler e Escrever. Tratarei, brevemente, sobre esses programas no capítulo teórico.

² <http://www.pucsp.br/pos/lael/siac/programa.html>. Acesso em 10/03/2009.

Os programas de formação aos quais os professores alfabetizadores têm acesso, regra geral, parecem não utilizar a linguagem numa perspectiva crítica, que os levem ao questionamento de suas próprias ações. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivos: a) investigar quais são os temas abordados pelos professores alfabetizadores em discursos sobre suas práticas, a partir de um programa de formação de professores em contexto de HTPC³ (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), que tem como paradigmas a reflexão crítica e o trabalho colaborativo; b) contribuir para que os participantes da pesquisa re-signifiquem os temas abordados durante os encontros de HTPC.

Este trabalho surgiu a partir de um Projeto de Ação (Anexo I) que, apesar de não ser o foco deste trabalho, foi de fundamental importância, pois acabou acenando para o projeto de intervenção. O Projeto de Ação foi desenvolvido com alunos do 3º ano do curso de Pedagogia de uma faculdade particular, localizada na Zona Leste de São Paulo, onde trabalhei como professora de Metodologia de Alfabetização. Esse projeto teve como objetivos favorecer a práxis dos alunos da Pedagogia e o processo de alfabetização e letramento de quarenta alunos de uma escola pública da região, onde também atuei como professora de Língua Portuguesa. Na escola pública, havia vários alunos de 5ª a 8ª série que não tinham se apropriado da leitura e da escrita. Isso demandou iniciativas para reverter essa situação, uma vez que os professores especialistas que atuavam com esses alunos encontravam dificuldades para ensinar os conteúdos de suas disciplinas aos alunos que não sabiam ler.

Durante o Projeto de Ação, os alunos de Pedagogia da IES aplicaram um diagnóstico de produção de texto aos alunos da escola pública, cujos resultados remeteram a vários questionamentos: Por que eles não aprenderam a ler e escrever? Quais práticas estariam sendo desenvolvidas pelos professores alfabetizadores? Quais concepções sobre ensino de língua teriam esses professores?

³ No capítulo teórico, será abordado este assunto.

Foram tais questionamentos que me levaram ao programa de Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem da PUC-SP, para fazer o mestrado na linha de pesquisa em Linguagem e Educação. Pertence a essa linha de pesquisa o grupo de Inclusão Lingüísticas em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE)⁴, do qual faço parte.

Este trabalho tem relação direta com o grupo ILCAE, pois nasce da necessidade de incluir socialmente, por meio da linguagem, alunos que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita e que estão, portanto, à margem da sociedade. Esta pesquisa está inserida em Lingüística Aplicada Crítica, área do conhecimento de caráter interdisciplinar que procura problematizar ou criar inteligibilidade sobre questões que envolvem a linguagem, considerando aspectos sociais e políticos. Moita Lopes (2006, p. 20) diz que tal abordagem interdisciplinar da Lingüística Aplicada permite que ela seja considerada como “Lingüística Aplicada mestiça ou nômade”. Assim como esse autor, compreendo a Lingüística Aplicada contemporânea “[...] como lugar de ensaio da esperança” (2006, p. 104). Esperança de que sejam abertas alternativas sociais, com base na e com as vozes dos professores alfabetizadores da escola pesquisada.

Duas perguntas norteiam a pesquisa:

- Quais são os temas abordados pelos professores alfabetizadores em discursos sobre suas práticas?
- Como a pesquisadora-formadora contribui para a re-significação dos temas abordados?

No capítulo 1, são apresentados os conceitos teóricos que nortearam a pesquisa. Como referenciais teóricos apóio-me na **concepção interacionista de linguagem** e nos **conceitos de ensino-aprendizagem e mediação**, pautados em Vygotsky (1934/2000, 1934/1991 e 1930-33/2007); na **concepção de dialogismo**, de Bakhtin (2006); no **conceito de alfabetização e letramento**, tendo como referência Soares (2003 e 2004), Kleiman (1995/2006), Ferreira (1989) e Tfouni (2006). Já para o **ensino de língua**, como objeto de estudo, faço a opção

⁴ “O Grupo ILCAE (Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais) tem por objetivo (1) promover espaços de discussão de questões relativas a cenários educacionais, (2) produzindo e divulgando conhecimento na área de Lingüística Aplicada, em sua interface com a Educação e a Psicologia. Seu foco principal está na inclusão de todos os participantes, internos e externos à escola pela discussão da linguagem produzida em espaços escolares. Mais especificamente, o grupo desenvolve pesquisas cujos temas sejam: Ensino-Aprendizagem de Línguas Materna e Estrangeira (incluindo a discussão sobre o espaço de LIBRAS), Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Formação do Professor para o trabalho com a diversidade. Para o grupo, NEE engloba desde dificuldades de aprendizagem decorrentes de necessidades físicas, psicológicas, mentais, comportamentais (violência, liberdade assistida), emocionais, até a superdotação, sempre enfocando a questão da linguagem que pode incluir ou manter em estado de exclusão as pessoas envolvidas. Em outras palavras, é pelo **questionamento** da linguagem utilizada na, com e para a escola que o grupo espera problematizar o *status quo* e promover espaços de transformação da escola e formação cidadã.” http://www.pucsp.br/pos/lael/docs/7_Forum_ILCAE.doc . Acesso em 17/11/2008.

pelas contribuições dos autores Luiz Carlos Cagliari (2002 e 2004) e Mendonça & Mendonça (2007). A **formação do professor reflexivo** está embasada nos referenciais teóricos de Freire (1970), Smyth (1992), Magalhães (1994a, 1998, 2007) e Liberali (2004, 2008), autores que atribuem à reflexão crítica um papel fundamental para promover a transformação na educação.

No segundo capítulo, apresento detalhadamente a metodologia adotada, o contexto da pesquisa, os instrumentos de geração de dados, a explicitação das atividades desenvolvidas nas HTPCs e a descrição dos participantes. Trata-se de uma pesquisa crítica de colaboração, definida por Magalhães (2007) como um processo partilhado de avaliação e questionamento dos objetivos, das escolhas e das compreensões, que possam relacionar as teorias e as práticas sócio-históricas e culturalmente constituídas na escola.

No terceiro capítulo apresento a análise e discussão dos dados coletados. Com o objetivo de tentar responder a minha primeira pergunta de pesquisa, busco subsídio teórico nos estudos de Bronckart (2007), escolhendo a categoria de conteúdo temático para fazer um levantamento dos temas discutidos pelos professores, em discursos sobre suas práticas. Para responder a minha segunda pergunta de pesquisa, faço a análise linguística por meio dos estudos da análise da conversação, de Kerbrat-Orecchioni (2006), em que procuro analisar a qualidade da interação a partir das manifestações linguísticas da polidez. Para interpretação, recorro às ações da reflexão crítica propostas por Smyth (1992) e à linguagem da reflexão crítica, de Liberali (2008).

Por último, teço as considerações finais, em que apresento as contribuições e as limitações desse trabalho.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento os referenciais teóricos que embasam este trabalho. A princípio, exploro os conceitos de alfabetização e letramento, na visão de autores como: Ferreiro & Teberosky (1989), Cagliari (2002, 2004), Soares (2003, 2004), Kleiman (1995/2006), Tfouni (2006). A primeira parte do capítulo é de cunho histórico das práticas de alfabetização e letramento no Brasil, uma vez que ela é necessária para situar o contexto de estudo desta pesquisa. Depois disso, explicito a influência da Psicogênese da Língua Escrita e do construtivismo como método nas práticas brasileiras de alfabetização.

A seguir, faço um breve percurso pelos paradigmas de ensino-aprendizagem, considerando a tríade professor-aluno-conhecimento, em relação às questões de letramento e alfabetização. Então, destino a atenção para a linguagem. Nesse sentido, dois autores merecem destaque para a compreensão da linguagem como instrumento e objeto: Vygotsky (1930-33/2007) e Bakhtin (2006). Chamo a atenção para a escrita como prática social, por meio dos estudos de Vygotsky (1930-33/2007) sobre signo e instrumento.

Apresento, então, a formação de professores, fazendo uma distinção entre reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica, tendo como referência Schön (2000), Freire (1970), Dewey (1933/2002), Smyth, (1992), Magalhães (1994a, 1998, 2007) e Liberali (2004, 2008). Diferencio os programas de formação, regra geral, desenvolvidos com os professores alfabetizadores da rede pública estadual, daqueles que têm com base a reflexão crítica, paradigma escolhido para o programa de formação desenvolvido pela pesquisadora-formadora. Finalmente, chamo a atenção para a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como um importante espaço para o exercício da reflexão crítica, no processo de formação de professores.

1.1. Alfabetização e letramento

[...] Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (Paulo Freire)

Segundo Tfouni (2006), há uma relação de produto e processo entre escrita, alfabetização e letramento, mas nem sempre os estudiosos consideram-nas como um conjunto.

Nesse sentido, enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento seriam processos de aquisição desses sistemas escritos.

Kleiman (1995/2006), afirma que a palavra letramento ainda não está dicionarizada em decorrência da complexidade e variação dos diferentes estudos que abrangem o assunto. Segundo a autora, esses assuntos são, ao mesmo tempo, incipientes e vigorosos. Incipientes, em virtude da crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. Vigorosos, devido ao fato de as pesquisas procurarem unir a teoria, a busca de descrições e as explicações sobre esse fenômeno, cujo interesse social é a transformação da realidade.

De acordo com Kleiman (1995/2006), a palavra letramento começou a ser utilizada no meio acadêmico para distinguir o impacto social da escrita dos estudos de alfabetização, nos quais era dado destaque às competências individuais ao uso e à prática da escrita, exceção feita aos sentidos que Paulo Freire (2003) construiu sobre alfabetização, em virtude do caráter emancipatório, que o autor atribuiu ao ato de conhecer.

Na visão de Freire (Freire, 1970), o homem, tornando-se humano, é capaz de perceber a conseqüência de sua ação sobre o mundo nos diferentes contextos históricos. Nesse sentido, a educação é política e as ações de educar podem tanto domesticar quanto libertar, uma vez que nenhuma educação é neutra; estará sempre a serviço do interesse de determinado grupo social. Segundo o autor, uma proposta pedagógica nunca contemplará o interesse de todos os grupos sociais, isto é, ficará a favor de alguém e contra alguém. Nesse sentido, segundo Freire (1976), há duas possibilidades de conceber a educação: a Educação Bancária e Tradicional e a Educação Popular e Libertadora.

A Educação Bancária e Tradicional concebe os educandos de maneira isolada do mundo, recipientes vazios a serem preenchidos de conteúdos por alguém que sabe mais e tem como papel adaptar os indivíduos ao modelo político-econômico em vigor. Ao contrário, a educação popular e libertadora concebe os educandos como sujeitos que constroem seus conhecimentos, a partir de suas histórias de vida e do contexto ao qual pertencem, e tem como objetivo a transformação da realidade.

A Educação Popular prioriza o diálogo nas relações de ensinar e aprender, de maneira a romper com as relações estabelecidas em que somente um ensina, defendendo uma perspectiva horizontal na relação professor-aluno, de forma que todos aprendam e também ensinem. Ela tem como princípio que os educadores respeitem e valorizem as experiências dos educandos. O autor enfatiza que é de suma importância que os educadores aprendam a amar e a acreditar na capacidade dos educandos, os quais podem transformar a realidade, com alegria e esperança, que são o alimento do sonho.

Na concepção freireana, a alfabetização tem como pressuposto incorporar a leitura de mundo dos educandos como ponto de partida para a leitura da palavra, em que saber ler e escrever implica a capacidade de elaborar projetos e de organizar espaços de participação que atendam às reais necessidades das classes populares, ou seja, uma alfabetização que leva ao empoderamento. Segundo o autor a leitura de mundo vem antes da leitura da palavra, o que implica que a criança muito antes de ler a palavra, lê o mundo que a rodeia, procurando criar sentidos para ela. Nesse sentido, torna-se mais significativo utilizar uma frase que faça parte do repertório de um determinado grupo, pois ela se torna mais autêntica e favorece que os membros desse grupo sejam capazes de levantar hipóteses para, depois disso, fazer a leitura da palavra.

Freire (2003) chama a atenção para o fato de que a ação de ler deve ser compreendida de maneira mais ampla, uma vez que ela é caracterizada pelas relações que o indivíduo mantém com o mundo que o rodeia. Ele afirma que

O processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvida na prática de ler, de interpretar o que lêem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade (Freire, 2003, p. 48).

O ato de ler implica, portanto, numa melhor compreensão da realidade, o que criará a possibilidade de transformá-la. Nesse sentido, em virtude de sua dimensão política, a concepção de alfabetização de Paulo Freire difere das demais apresentadas pelos estudiosos do assunto.

A princípio, os estudos sobre letramento consideram também o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI. Dentre eles:

[...] a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas. (Heath, 1986; Rama, 1980 apud Kleiman, 1995, p. 16)

Paulatinamente esses estudos foram sendo ampliados e o foco voltou-se para descrever as condições do uso da escrita para investigar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades não industrializadas “que começavam a

integrar a escrita como uma ‘tecnologia’ de comunicação dos grupos que sustentavam o poder” (Kleiman, 1995/2006, p. 16). Falando de outro modo, nesse momento os estudos estavam voltados não mais para os efeitos universais do letramento, mas para estabelecer uma correlação entre as práticas socioculturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Kleiman (1995/2006, p. 19) define hoje letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981)”. As idéias da autora estão presentes na Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental, Ciclo I (São Paulo, 2008), cujas prescrições colocam em evidência a importância de a escola ser responsável pela criação de um ambiente em que sejam propostas situações de práticas sociais que usem a escrita, de maneira que os alunos tenham acesso e interajam com textos de diferentes gêneros. Isso favorece que eles construam as capacidades necessárias à participação em situações sociais que estejam imersas na cultura escrita. Esse documento coloca em evidência, ainda, que ler e escrever vai além de juntar letras, decifrar códigos e que

[...] a língua não é um código: é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. É preciso ler e escrever para interagir com essa cultura com autonomia, inclusive para modificá-la, do lugar de quem enuncia, e não apenas consome (São Paulo, 2008, p.1).

Nesse sentido, o letramento vai além do mundo da escrita, conforme a escola o concebe. Apesar de ser essa instituição um dos espaços mais importantes para o letramento, tem considerado a aprendizagem de língua apenas como processo de aquisição de códigos, competência individual que determinará ou não o sucesso e, conseqüentemente, a promoção. Paralelamente, outros espaços de letramento mostram distintas orientações de práticas sociais de leitura e escrita, dentre eles podem ser citados: a família, a igreja e a rua como lugar de trabalho (Kleiman, 1995/2006).

Corroborando as idéias de Kleiman (1995/2006) e Tfouni (2006), Teberosky e Tolchinsky (1995/2006) afirmam que as diferenças entre quem sabe ou não ler e escrever vão muito além das questões da alfabetização - englobam aspectos sociais e econômicos, sendo que regiões, grupos de pessoas analfabetas vão coincidir com miséria e marginalização. As autoras atribuem à escrita um papel de suma importância para a maioria das instituições sociais que regem a vida comunitária, as quais são responsáveis pelo estabelecimento da identidade, a escolarização e a transmissão da herança.

A seguir, faço um breve percurso histórico para compreender como foram sendo desenvolvidas as práticas de alfabetização na sociedade brasileira. Depois disso, investigo a repercussão que os estudos de Ferreiro & Teberosky (1989) tiveram nas práticas de alfabetização nas escolas do Brasil.

1.1.1 Alfabetização e Letramento no Brasil

As mudanças sociais e econômicas pelas quais tem passado a sociedade brasileira vêm promovendo novas propostas metodológicas de alfabetização. No entanto, essas mudanças não implicaram uma total ruptura com o passado, em que um dos liames entre passado e atualidade pode ser percebido pela manutenção da exploração das sílabas nas práticas dos professores alfabetizadores (Correa, 2003).

De acordo com a autora, as novas propostas pedagógicas para a aprendizagem da leitura e da escrita, por mais que pretendessem romper com os modelos antigos, continuaram a se basear em experiências passadas e que foram marcadas por eles, mesmo que tivessem a pretensão de rejeitá-los. A sílaba sempre esteve presente ou no centro ou na periferia dos métodos de alfabetização, em virtude da grande importância atribuída a essa unidade da palavra, o que pode ser confirmado pela história da escrita. Desse modo, dos trabalhadores braçais à elite intelectual brasileira, todos aqueles que sabem ler e escrever hoje, foram submetidos aos métodos tradicionais que dão importância à sílaba.

Até metade do século XVIII, os professores alfabetizadores utilizavam o método sintético, que parte do fonema e da sílaba, para que o aluno aprenda a palavra. Nesse modelo, segue-se uma ordem de complexidade, segundo o ponto de vista do professor: primeiro se aprende a letra, depois a palavra, a frase e, finalmente, o texto. Depois desse período até o século XX, surgiu um movimento inverso, partindo de elementos significativos: a palavra, a frase, o texto. Desse modo, a palavra se segmenta em unidades menores e somente tem importância a correspondência entre o som e o sentido. Isso se manteve ao longo de séculos até que surgiu uma abordagem, cuja base era o som das letras na qual o aluno aprendia a distinguir as diferenças e semelhanças gráficas e sonoras entre as letras. Isso muda a partir do século XVII, depois da aprendizagem das letras do alfabeto, o aluno passava a aprender as sílabas, sem antes fazer a junção de b+a= ba. Isso eliminou a perda de tempo que havia em relação ao método fônico, em que o aluno precisava soletrar, separadamente, cada uma das letras e, somente depois disso, a sílaba. Essas práticas duraram até a primeira metade do século XX.

Da segunda metade do século XX em diante, começam a ocorrer mudanças na concepção de alfabetização, provocadas pelas contribuições da Psicologia, da Lingüística e da Sociolingüística. Dentre as contribuições dessas áreas de conhecimento, desvenda-se a distinção entre decifração e leitura e se percebe que o aluno começa a se alfabetizar muito antes de chegar à escola. Ele passa a ser visto como sujeito da aprendizagem. Nesse contexto, os estudos de Emília Ferreiro marcam uma linha divisória na história da alfabetização brasileira (Correa, 2003).

Segundo o olhar de Cagliari (2002) todas essas mudanças vêm contribuindo para uma generalizada confusão no processo de alfabetização: método sintético, analítico, fônico, global, lúdico, psicopedagógico, semiótico, construtivista e lingüístico, entre outros. Como resultado disso, um número acentuado de professores não consegue distinguir “*o que vale e o que não vale, o que é certo e o que é duvidoso, o que é verdade e o que é engodo*” (Cagliari, 2002:33). Os professores alfabetizadores tornam-se incapazes de avaliar questões relativas à alfabetização, sejam elas relativas a “pacotes” educacionais, ou pertinentes a alunos que não aprendem o que eles ensinam.

Cagliari (2002) defende que se um professor não é capaz de avaliar com precisão se um método é bom ou ruim, ele está mal preparado para o exercício de sua função. Essa falta de competência pode ser atribuída às escolas de formação, aos “pacotes” educacionais e até mesmo ao comodismo do próprio professor, que não procurou estudar por iniciativa própria assuntos relacionados à Pedagogia, Metodologia e Psicologia. O professor precisa, ainda, procurar compreender sobre o que são linguagem oral e linguagem escrita, os seus usos. Em síntese, a formação do professor alfabetizador deverá apoiar-se em sólidos e profundos conhecimentos de lingüística e dos sistemas de escrita, aos quais deverão ser somados conhecimentos pedagógicos, metodológicos e da Psicologia. Somente quando dosarem o equilíbrio desses conhecimentos é que as escolas de formação de professores alfabetizadores estarão, de fato, preparando profissionais com os conhecimentos necessários para reverter a alfabetização e o processo escolar, que se encontram seriamente comprometidos.

A propósito das ações escolares, Cagliari (2002) afirma que as práticas de alfabetização, regra geral, ainda se apóiam na cartilha, pois independentemente de os professores utilizarem a cartilha, recorrem a atividades elaboradas a partir dela, ou seja, continuam com o método da cartilha. Outros professores abandonaram os antigos métodos, mas não têm clareza de como alfabetizar. Segundo o autor, apesar de muitos professores não estarem aptos a avaliar qual método é bom para alfabetizar, é crescente o número de professores que está se dedicando ao próprio objeto de estudo e ensino: a linguagem, ou seja,

“ensinar o alfabeto, as relações entre letras e sons, os diferentes sistemas de escrita que temos no mundo em que vivemos, a ortografia estão voltando a ter importância na alfabetização” (Cagliari, 2002, p. 34).

Corroborando as idéias de Cagliari, Weisz (2004) afirma que a metodologia de ensino que traz a cartilha supõe a acumulação, em que o aluno é capaz de aprender tudo tal e qual lhe é ensinado. Esse ensino é voltado à cópia, ao ditado, à memorização e ao reconhecimento das famílias silábicas de maneira mecânica e, somente depois disso, é priorizada a leitura compreensiva. Segundo a autora, nesse modelo de ensino, “primeiro eles precisam fazer barulho com a boca diante das letras para, depois, poder aprender a ler de verdade e a produzir sentido diante de textos escritos (Weisz, 2004: 58)”.

A alfabetização tem significado para a escola um verdadeiro pesadelo e não um processo de construção de conhecimento, de certa maneira, fácil de realizar. Isso por que, de acordo com Cagliari (2002)

Enquanto a alfabetização escolar ficou presa à autoridade de mestres, métodos e livros, que tinham todo o processo preparado de antemão, constatou-se que muitos alunos que não trabalhavam segundo as expectativas dos mestres, métodos e livros eram considerados incapazes e acabavam de fato não conseguindo se alfabetizar. (Cagliari, 2002, p. 32)

O autor salienta que outros problemas na alfabetização podem ser atribuídos ao fato de os órgãos da administração pública interferirem muito no trabalho escolar, por meio de regras da burocracia, de normas pedagógicas e pacotes educacionais de acordo com as tendências pedagógicas em moda. Outro agravante é o fato de as escolas de professores para o magistério não conseguirem cumprir seu papel, que é dar formação necessária aos futuros alfabetizadores.

- **A influência da Psicogênese da Língua Escrita**

Soares (2004) afirma que, nos países desenvolvidos, foi considerado um problema relevante a constatação de que a população não dominava as habilidades necessárias às práticas sociais de leitura e escrita, mesmo depois de alfabetizada. Isso implicou que fosse dada uma atenção diferenciada ao fato, independente de questões relativas à alfabetização. No Brasil, isso aconteceu a partir de um processo inverso: as habilidades para o uso social da leitura e da escrita são vinculadas à aprendizagem do código, implicando que alfabetização e letramento fossem mesclados. Isso gerou muita confusão e tem levado à perda da

especificidade da alfabetização, um dos problemas que poderia justificar o fracasso na alfabetização das crianças no Brasil.

De acordo com Soares (2004), quando os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, de Emilia Ferreiro, chegaram ao Brasil, mudou-se o foco de como se ensina para como se aprende. Ao reconhecer as contribuições trazidas pela perspectiva psicogenética à alfabetização, ao possibilitar a compreensão do percurso que a criança faz sobre a descoberta do sistema alfabético, Soares (2004, p. 11) explicita que houve alguns equívocos e a má compreensão sobre esses estudos. Isso implicou uma “desinvenção” da alfabetização e um apagamento do objeto em construção, ou seja, ao priorizar a concepção psicológica da alfabetização, negligenciou-se a concepção lingüística: fonética e fonológica.

Outra concepção equivocada, de acordo com a autora, é que haveria incompatibilidade entre o paradigma psicogenético e métodos de alfabetização, remetendo a uma conotação negativa da palavra método, associando-a aos paradigmas tradicionais de métodos: sintéticos, analíticos, fônico, global etc. Esses equívocos podem ter contribuído para que o processo de letramento obscurecesse a alfabetização enquanto processo de aquisição do sistema convencional da escrita alfabética ortográfica.

Esse novo paradigma representou uma mudança radical para a área da alfabetização, pois alterou a concepção quanto ao processo de construção da representação da língua escrita. Nessa concepção, não se considera mais que a criança dependa de estímulos externos para que possa se apropriar da escrita. Ela passa a ser vista como um sujeito ativo, que pode construir e reconstruir, a partir de sua interação com a língua escrita. Ao contrário dos métodos tradicionais, esse novo paradigma considera as deficiências e as disfunções, apontadas pelos métodos tradicionais, como “erros construtivos”. No entanto, esses avanços de valor indiscutível, implicaram também alguns equívocos e inferências falsas, que remeteram à perda da especificidade do processo de alfabetização (Soares, 2004).

Dentre as inferências equivocadas em relação a esse novo paradigma, a autora chama-nos a atenção para o fato de que, de acordo com o paradigma conceitual psicogenético, não há lugar para métodos de alfabetização. Soares (2004) afirma, ainda, que a mudança do foco das atenções para como a criança constrói hipóteses sobre o sistema da escrita teve como consequência que o objeto do conhecimento em questão fosse relegado ao segundo plano. De acordo com a autora, ao se privilegiar “a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica” (2004, p.11). Outro equívoco diz respeito ao pressuposto de que bastaria que as crianças convivessem intensamente com os materiais escritos, que circulam em suas práticas sociais, para que elas se alfabetizassem. Dessa forma,

os estudos sobre letramento obscureceram o processo de aquisição do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica.

Também os autores Mendonça e Mendonça (2007) afirmam que há muitos equívocos na compreensão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1989). Essa concepção, adotada pelos sistemas públicos mais importantes do país, teve intérpretes que compreenderam equivocadamente a Psicogênese da Língua Escrita. Como resultado disso, eles orientaram seus seguidores a abandonarem as técnicas silábicas de análise e síntese tradicionais, substituindo-as por novas práticas: a didática do nível pré-silábico. Dessa forma, houve muito empenho em transformar o construtivismo e a Psicogênese num método revolucionário. Em decorrência disso, foram divulgadas concepções que não eram de Emília Ferreiro que, inclusive geraram constrangimento à autora. Dentre as inferências equivocadas, os autores citam as seguintes:

- confusão na definição de alfabetização e letramento. Isso fez com que se desse muita ênfase ao letramento, perdendo-se a especificidade da alfabetização;
- orientações para colocar o aluno em contato direto com textos. Essa iniciativa tem como objetivo contextualizar o trabalho com texto e dizem respeito ao processo de letramento, não de alfabetização. Parecem faltar conhecimentos lingüísticos para o trabalho com a alfabetização, em que há a necessidade de que o aluno compreenda quantas e quais letras são necessárias para se escrever as palavras. Outros conhecimentos também devem ser construídos, como: “a composição silábica, a separação das sílabas, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas, etc” (Mendonça e Mendonça, 2007, p. 58);
- prioridade aos suportes de texto, de maneira a trabalhar com a realidade e os interesses dos alunos. Nessa proposta, houve o predomínio da literatura infantil, em detrimento ao trabalho com rótulos, embalagens, receitas culinárias, panfletos, embalagens, etc. Os autores questionam o fato de que as crianças de determinadas classes sociais poderiam não ter acesso a esse gênero textual priorizado, sendo que essa proposta poderia forjar a contextualização;
- os alunos aprendem a escrever só de ver o professor escrevendo na lousa. Esse procedimento orienta que o professor leia o texto, o aluno ouve e reconta-o. Depois disso, o professor desenvolve um trabalho de escriba, anotando na lousa o texto elaborado oralmente pelos alunos. Essa orientação parece desconsiderar toda a complexidade que envolve a escrita: conhecimentos lingüísticos de fonologia e

fonética, sistemas gráficos e ortográfico, pontuação, concordância, aspectos que envolvem a produção textual, etc;

- não precisa ensinar, a criança aprende sozinha. O professor é considerado um “mediador” e há ausência de sistematização no trabalho com alfabetização. Não há clareza de seu papel de professor. Ele apenas realiza questionamentos a partir do interesse dos alunos;

- pedir que o aluno escreva do seu jeito. Essa pseudo-escrita causa estranheza ao professor e implica uma distância muito grande entre esse tipo de escrita pré-alfabética e a escrita alfabética;

- o professor não pode corrigir o aluno. Ferreiro e Teberosky (1989) sugerem que o professor não ofereça resposta direta ao aluno, quando ele perguntar como se escreve determinada palavra. Quando questionado, o professor deveria devolver o questionamento ao aluno, induzindo-o a refletir sobre o objeto do conhecimento com o qual trabalha. A inferência equivocada dessa orientação remeteu à compreensão de que é proibido corrigir, que não se deve usar a caneta vermelha para apontar os erros dos alunos;

- preconceito contra a sílaba. Apesar de saber da necessidade de se explorar a sílaba, o professor não o faz por medo do coordenador e/ou supervisor de ensino;

- o sujeito é que constrói seu conhecimento. Aí está o maior equívoco na compreensão dos estudos relacionados ao construtivismo e à Psicogênese, talvez o maior responsável pelo fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita. As orientações apontam na direção de que o professor não pode intervir. Ele apenas realiza diagnósticos, mas não faz intervenções para que o aluno avance de um nível a outro.

A esse propósito, Cagliari (2004, p. 22) afirma que a escola moderna perdeu o fio da meada e precisa começar a tecer de novo o ensino da língua. Segundo o autor, ao ensinar português, não se deve fazer disso “um campo de prova de teorias ou hipóteses psicológicas, pedagógicas, ou seja lá o que for.” Na verdade, o aluno precisa compreender como a língua funciona: o que é uma língua, suas propriedades, seus usos, o comportamento dos indivíduos e da sociedade em relação aos usos lingüísticos, nos mais diversos contextos e situações de suas vidas.

Nesse sentido, Oliveira (2002) afirma que o construtivismo não tem assegurado sucesso nas práticas de alfabetização. Segundo o autor, elas

[...] sugerem que se trata de uma concepção e de um modelo de processo de alfabetização que foi demonstrado como superado e incongruente com as evidências disponíveis. Dizendo com toda clareza – as propostas construtivistas de alfabetização são inconsistentes como o corpo de evidência teórica e empírica disponível. (Oliveira, 2002, p. 79)

O autor chama-nos a atenção para o fato de que as pesquisas existentes, que abordam experiências de professores que trabalharam com a alfabetização de crianças em condições especiais, os depoimentos sem fundamentação de autoridades científicas, ou mesmo os discursos políticos não podem ser aceitos como fontes seguras de evidência. Elas deveriam se pautar em estudos baseados em pesquisadores independentes, considerar os resultados obtidos ao longo do tempo e consistir numa amostragem que oferecesse uma vasta gama de aplicações, em distintas circunstâncias.

A propósito dessas pesquisas, o autor faz referência a alguns estudos baseados em técnicas de observação e questionários que foram aplicados a 123 professores alfabetizadores, avaliados pelos superiores como profissionais de alto desempenho. Os resultados desses estudos apontaram para o fato de que os professores pesquisados não se restringiam a um único método, mas norteavam suas práticas a partir de escolhas metodológicas de acordo com as necessidades de cada um dos seus alunos. Ou seja, esses professores não se limitaram a expor seus alunos a textos em seus portadores autênticos.

Nesse sentido, o autor afirma que o construtivismo não chega a ser um método de ensino ou de alfabetização. No entanto, ele tem representado uma importante contribuição para a educação como movimento social e, para que seja respeitado e respeitável, há a necessidade de que seus adeptos façam uma revisão de suas posições.

1.2 Teorias de ensino-aprendizagem: a tríade professor-aluno-conhecimento

Há inúmeros estudos e distintas concepções sobre ensino e aprendizagem em teorias diversas, que também podem ser chamadas de correntes epistemológicas, em que vão mudando os papéis do professor. Dessa forma, torna-se importante fazer um breve percurso a respeito dessas correntes para melhor compreender quais concepções têm norteado as escolhas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, definido os papéis por eles exercidos. Nesse sentido, apresento os principais paradigmas de ensino que vêm norteando o processo de ensino-aprendizagem: o behaviorismo, o inatismo e o interacionismo piagetiano para, a seguir, discutir a Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC).

1.2.1 Behaviorismo

Giusta (1985) afirma que o conceito de aprendizagem surge de investigações empiristas em Psicologia, as quais se baseiam no pressuposto de que todo conhecimento emerge da experiência. Conforme esse modelo, o sujeito seria considerado uma tábula rasa, um recipiente vazio, uma folha em branco. Dessa forma, fatores externos ao indivíduo é que determinam as características individuais, em que aprendizagem e desenvolvimento se confundem, ocorrendo simultaneamente.

A aprendizagem é entendida como mudança de comportamento, que se relaciona à instalação de novas respostas ou à supressão de respostas antigas. De acordo com esse modelo, grande parte dos comportamentos do ser humano é aprendida e construída na relação do sujeito com o ambiente. Outro pressuposto do behaviorismo é que tanto os comportamentos normais quanto os anormais são aprendidos e que esse padrão de normalidade é social. Desse modo, normal é tudo aquilo que o grupo aceita como tal e anormal é aquilo que a comunidade assim o considera. Nesse sentido, o desenvolvimento está atrelado à aprendizagem, uma vez que ocorre por meio de processos de alterações comportamentais, em que ela indica os padrões de comportamentos que aparecem no quadro do desenvolvimento. Desse modo é a aprendizagem que sustenta o desenvolvimento.

Pautado nesses estudos, o behaviorismo tem em Skinner seu principal representante. Milhollan e Forisha (1972) afirmam que “Qualquer estímulo é um reforçador, se aumenta a probabilidade de uma resposta”. Nesse sentido, ao professor cabe o papel de controlar para que possam ser atingidas as respostas de um determinado comportamento desejado, pois ele e o conteúdo são centrais. As aulas são expositivas, apresentadas numa seqüência linear, em que o acerto é premiado e o erro, punido. Valoriza-se a repetição como solução para assegurar a aprendizagem.

Já o aluno tem um papel passivo, em que só responde se for perguntado, não participa das decisões, é considerado manipulável, pois pode ser moldado e repetir modelos determinados pelo professor. Ele tem como atribuições: receber, escutar, escrever e repetir as informações passadas pelo professor, tantas vezes quantas necessárias, até que o conteúdo que o professor passou seja acumulado em sua mente. Ele questiona raras vezes e é pouco criativo. De acordo com Weisz (2004, p. 55), “O modelo típico da cartilha está baseado nisso.”

1.2.2 Inatismo

O professor centralizador cede lugar ao professor auxiliar do aluno. Isso porque, de acordo com esse modelo, não há ensino. O aluno não é considerado um recipiente vazio, mas aquele cujo saber é inato e precisa ser trazido à consciência, organizado e/ou recheado de conteúdo. Esse modelo fundamenta-se na filosofia racionalista, idealista e apriorista, elaboradas por René Descartes, Malebranche, Espinoza, Leibniz, Wolff e Kant, e tem como convicções que o ser humano traz em sua herança genética o conhecimento já programado.

O lingüista Noam Chomsky é um nome extremamente expressivo desse modelo, cuja teoria defende que há “um sistema autônomo de gramática formal que é determinado, em princípio, pela faculdade da linguagem e seus componentes universais” (Correa, 1999). O Inatismo de Chomsky defende a idéia de que o ser humano é dotado de uma gramática inata que vai tomando forma à medida que se desenvolve. Nesse sentido, segundo os estudos de Chomsky, a criança tem uma gramática universal (GU) inata, a qual é ativada e trabalha a partir de sentenças (INPUT), que terá como resultado a língua à qual a criança estará exposta. A criança escolherá dentre uma série de regras, aquelas que funcionam ou não na língua por ela utilizada e excluirá aquelas que não tiverem nenhum papel.

Assim, o inatismo se opõe ao behaviorismo ao entender que o ser humano já nasce com o aparato físico e biológico necessário para se comunicar por meio da língua. Nesse sentido, o professor abre mão das intervenções no processo de aprendizagem do aluno e perde de vista o que constitui a essência da ação docente. Dessa forma, o caminho equivocadamente escolhido é o do *laissez-faire*, o que corresponde a deixar fazer: o aluno aprende por si mesmo. Cabe ao professor a mera tarefa de fornecer ao aluno o material lingüístico de que ele necessita para sua atividade analítica.

1.2.3 Interacionismo piagetiano

Rompendo com os estudos que desconsideram a ação do sujeito, Piaget (1896-1980/2007) teve como foco estudar o sujeito epistêmico, a partir da observação de seus filhos e de muitas outras crianças. Essa observação o levou a perceber que as ações das crianças não se organizavam aleatoriamente. Nesse sentido, duas questões mereceram a atenção de Piaget: as estruturas mentais orgânicas são necessárias, embora não sejam suficientes para o ato de conhecer; o indivíduo depende ainda das trocas do organismo com o meio: o sujeito é que constrói o conhecimento a partir da interação como o meio físico e social.

Segundo Piaget (1896-1980/2007), a construção do conhecimento decorre de ações físicas ou mentais sobre os objetos, que provocam desequilíbrio a partir da construção de mediadores “partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles progredirão então, cada vez mais, nas duas direções complementares de exterior e interior, e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos” (Piaget, 1896-1980 /2007, p. 8).

De acordo com os estudos piagetianos, aprender independe do ensinar, pois depende do desenvolvimento mental e emocional de cada aluno. O professor é um facilitador, cujo papel é o de propor desafios e problemas, provocar desequilíbrios e estimular. O aluno é o agente do processo: observa, participa, compara, relaciona, analisa, experimenta, levanta hipóteses e somente aprende porque se desenvolve biologicamente. Segundo Piaget (1896-1980/2007), esse desenvolvimento da criança passa por diferentes estágios de aprendizagem: níveis sensoriomotores (0 a 2 anos), pensamento pré-operatório (2 a 6 ou 7 anos), operações “concretas” (7 a 11-12 anos) e operações formais (11-12 anos).

Para esse modelo, o papel do professor é conhecer bem o aluno para promover-lhe desequilíbrios e desafios. Terá também o papel de mediador, investigador, orientador, coordenador e pesquisador, sendo necessárias a observação dos comportamentos dos alunos, a elaboração de perguntas e a promoção de diálogos. Já o aluno, diferentemente do modelo anterior, terá um papel extremamente ativo e observador: experimenta, compara, relaciona, justapõe, levanta hipóteses, encaixa, argumenta, analisa, ou seja, deve encontrar a solução para os problemas propostos pelo professor. Nesse paradigma, a aprendizagem ocorre de maneira individual, ao contrário do que será proposto por Vygotsky, cujo foco de atenção se volta para o social, conforme pode ser observado, a seguir.

1.3 Teoria sócio-histórico-cultural

Becker (2003), ao se referir à aprendizagem, afirma que se por um lado Piaget considerou que ela ocorria de forma individual, Vygotsky, por outro, dirigiu sua atenção ao desenvolvimento das funções cognitivas, que consideram a interação social como um fator crucial para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano (Vygotsky, 1934/1991). Essa interação não se restringe apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas, ao contrário, por meio de uma relação dialética: sujeito-meio histórico. Dessa forma, torna-se de relevante importância recorrermos à teoria sócio-histórico-cultural para definirmos, então, o paradigma de ensino-aprendizagem que norteia este trabalho.

A teoria sócio-histórico-cultural (TSHC) tem em L. S. Vygotsky, psicólogo russo, seu principal representante. Apesar de seus estudos terem sido desenvolvidos durante os anos 30, sua teoria somente chega ao Ocidente a partir dos anos 80 e 90, em virtude da situação de isolamento da União Soviética em relação aos centros de produção científica norte-americanos e europeus (Jácome, 2006).

A TSHC tem como objetivo caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e, a partir dessas características, formular hipóteses de como elas se formaram ao longo da história humana e se desenvolveram ao longo da vida, ou seja, é a partir das relações que estabelece com os outros que todo homem se constitui como ser humano. Desse modo, ao contrário de Piaget, que considerou que a aprendizagem ocorria de forma individual, Vygotsky, dirige sua atenção ao desenvolvimento das funções cognitivas, que consideram a interação social como um fator crucial para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano (Vygotsky, 1934/1991). Nesse sentido, ele volta sua atenção para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

1.3.1 Funções psicológicas superiores

Vygotsky dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, ou seja, aos mecanismos superiores mais complexos típicos do ser humano, os quais “envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.” (Oliveira, 2003, p. 26).

As funções psicológicas superiores referem-se a mecanismos intencionais, a ações conscientemente controladas e a processos voluntários, que possibilitam ao sujeito a independência em relação ao momento e ao espaço presentes. São exemplos das funções psicológicas superiores a atenção, a lembrança voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo e a capacidade de planejamento, etc. Já as funções psicológicas elementares são determinadas pela estimulação ambiental e são reguladas por processos biológicos. Segundo Vygotsky (1930-33/2007)

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do *entrelaçamento* dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural (Vygotsky, 1930-33/2007, p. 52).

Com esses estudos, Vygotsky (1930-33/2007) oferece uma nova abordagem à psicologia, cujas idéias centrais são: a) as funções psicológicas têm um suporte biológico, uma vez que são produto da atividade cerebral; b) o funcionamento psicológico tem como força fundante as relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, que se desenvolvem dentro de um processo histórico, em que a relação do homem com o mundo é mediada por sistemas simbólicos.

Uma forte ligação com os postulados marxistas explica a importância que Vygotsky atribui aos instrumentos na atividade humana, levando-o à busca de compreender as características do homem por meio do estudo da origem e do desenvolvimento da espécie humana. Esses estudos têm como referência o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, uma vez que o trabalho, por meio da ação transformadora do homem sobre a natureza, os une e cria a história e a cultura humanas.

Os postulados básicos do marxismo incorporados por Vygotsky são:

- [...] • o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem;
- o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/ mundo;
- a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento;
- as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada “síntese dialética” onde, a partir de elementos presentes numa determinada situação, fenômenos novos emergem. Essa é exatamente a concepção de síntese utilizada por Vygotsky ao longo de sua obra. (Oliveira, 2003, p.28)

Nesse sentido, é no trabalho que é desenvolvida a atividade coletiva que resulta em relações sociais e na utilização de instrumentos. Esses instrumentos são elementos interpostos entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, de modo a aumentar as possibilidades de transformação da natureza. Por exemplo, ao utilizar um machado, o homem cortará melhor uma árvore do que se utilizar apenas as próprias mãos.

1.3.2 Desenvolvimento e aprendizagem na concepção de Vygotsky

Vygotsky (1933/1994) não somente teve seu foco de atenção voltado ao desenvolvimento humano como também para o aprendizado, buscando estabelecer relações entre um e outro. Segundo o autor, as teorias mais expressivas que tiveram como objeto de estudo a relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança podem ser agrupadas em três categorias: o primeiro grupo defende que o processo de ensino e o processo de aprendizagem são independentes; o segundo, que aprendizagem é desenvolvimento; já o terceiro busca a conciliação dos dois primeiros.

As teorias que concebem ensino e aprendizagem como processos independentes pressupõem a aprendizagem como resultado de um processo exterior que ocorre de maneira paralela ao processo do desenvolvimento, sem modificá-lo. Pode ser citada como exemplo a teoria piagetiana, cujos estudos abordaram o desenvolvimento do pensamento da criança separadamente do processo de aprendizagem, em que somente depois de atingir determinada etapa, a partir da maturação de determinadas funções, a criança poderia adquirir determinados hábitos e conhecimentos propostos pela escola. Nesse sentido, o processo educativo está limitado a seguir a formação mental.

O segundo grupo de teorias concebe que aprendizagem é desenvolvimento e a elegem em primeiro plano no desenvolvimento da criança, que é entendido como leis naturais que devem ser consideradas pela escola. De acordo com Vygotsky (1933/1994, p. 105), nesses estudos “O desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta.” Dessa forma, os dois processos ocorrem simultaneamente, diferentemente do modelo anterior em que a maturação vem antes da aprendizagem.

Na tentativa de conciliar os pontos de vista dos modelos anteriores, o terceiro grupo, tome-se como exemplo os estudos de Koffka, concebem o processo de desenvolvimento independente do processo de aprendizagem, em que um coincide com o outro; apesar de se tratarem de processos conexos, têm naturezas distintas e são reciprocamente condicionados. Se, por um lado, o processo de maturação prepara o processo de aprendizagem, por outro, o processo de aprendizagem estimula e faz avançar o processo de maturação. Isso implica uma interdependência dos dois processos, cuja interação resultará em desenvolvimento. Isso passa a atribuir um maior valor ao papel da aprendizagem para o desenvolvimento da criança, remetendo a questionar quais matérias deveriam ser ensinadas, o que rendeu muitos estudos.

Afastando-se dos três modelos anteriores, Vygotsky (1933/1994) propõe um novo paradigma: existe um processo de desenvolvimento parcialmente definido pelo processo de

maturação do organismo individual, inerente à espécie humana, mas os processos internos de desenvolvimento somente são despertados a partir do aprendizado, que ocorre por meio do contato do indivíduo com determinado ambiente cultural. Desse modo, se um indivíduo nasce numa sociedade ágrafa e ali continuar isolado, não aprenderá a ler e a escrever, pois seus processos de desenvolvimento internos não serão despertados; isso somente seria possível num ambiente sócio-cultural em que a escrita estivesse presente.

Oliveira (1992) afirma que os estudos de Vygotsky são influenciados pelo monismo de Espinosa e se opõem à perspectiva dualista, em que há a cisões como corpo e alma, pensamento e linguagem, material e não material. Em decorrência disso há uma visão holística de ser humano, por meio da qual se propõe a busca de uma abordagem em que a pessoa seja concebida de uma maneira globalizante, sem separar cognitivo e afetivo, ou seja, o intelectual e o afetivo se unem.

1.3.3 Construção de significados: conceitos espontâneos e conceitos científicos

Vygotsky (1933/1994, p.109) parte do pressuposto de que a aprendizagem da criança começa muito antes de ela chegar à escola, que sempre há uma “pré-história”, mas chama a atenção para o fato de que essa instituição não continua diretamente o desenvolvimento pré-escolar e pode desviar seu curso ou tomar uma direção contrária. Nesse sentido, Newman e Holzman (1993/2002) recorrem aos estudos de Vygotsky para afirmar que os conceitos são formados a partir de uma atividade sociocultural e histórica e que esse fato explica o desenvolvimento mental da criança.

Esses autores afirmam que o desenvolvimento dos conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos, apesar de seguirem rotas diferentes, mantêm entre si uma profunda conexão. Os conhecimentos espontâneos dizem respeito ao contato direto das crianças com as coisas, que lhes são explicadas pelos adultos. Depois de passar por um processo de desenvolvimento, é que elas serão capazes de ter a percepção consciente dessas coisas. Os conceitos científicos, ao contrário, começam sem que haja um contato direto da criança com os objetos reais, sendo que os ambientes escolares, por meio da colaboração entre professor e aluno, possibilitam a aprendizagem sobre esses conceitos. Desse modo, a relação estabelecida entre o conceito e o objeto é mediada pelas relações entre conceitos. Newman e Holzman (1993/2002) recorrem, ainda, aos estudos de Vygotsky para explicar que o desenvolvimento dos dois tipos de conceitos citados anteriormente ocorrem numa determinada criança

relativamente no mesmo nível e que não é possível separar em seu pensamento os conceitos adquiridos na escola daqueles adquiridos em casa.

De acordo com Vygotsky (1933/1994), essa maneira de conceber o aprendizado, como condição para o despertar de processos internos do indivíduo, estabelecerá relação entre o desenvolvimento da pessoa e sua relação com o ambiente sócio-cultural em que está inserida. Essa situação de organismo depende do suporte de outros indivíduos de sua espécie para se desenvolver plenamente. Falando de outro modo, o conhecimento será construído na interação entre pessoas (interpessoal) e, somente depois disso, haverá uma reconstrução interna (intrapessoal). Esses processos interativos acontecem ao longo da vida e possibilitam que o ser humano vá aprendendo e se modificando. Desse modo, nada existe no sujeito sem estar antes no social, o que explica a importância atribuída por Vygotsky ao papel do outro social. Isso implica conceber o ser humano em constante construção e transformação, por meio das interações sociais, o que lhe permite sempre partilhar novos significados no contexto em que vive, em que ele influencia e é influenciado ao mesmo tempo.

Segundo Vygotsky (1934/1991), o aluno é um ser histórico, social e político, está inserido numa classe social, num determinado contexto sócio-cultural e tem no outro as referências e as informações que lhe possibilitam questionar, formular, construir e reconstruir o espaço que o rodeia. O autor dirigiu sua atenção ao desenvolvimento das funções cognitivas, que consideram a interação social como um fator crucial para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. Essa interação não se restringe apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas, ao contrário, por meio de uma relação dialética: sujeito-meio histórico.

Corroborando os estudos de Vygotsky, Wertsch (1998) afirma que os significados são construídos num amplo contexto social, histórico e cultural, não se restringindo ao contexto imediato. Dessa maneira, a construção dos significados é realizada num contexto mais abrangente, não dependendo apenas das práticas momentâneas e locais, e tem como referências os nossos valores e as nossas crenças.

A propósito das interações sociais, Vygotsky (1930-33/2007) desenvolveu o conceito de zona proximal de desenvolvimento, que é discutido, a seguir.

1.3.4 Zona proximal de desenvolvimento

De acordo com os estudos de Vygotsky (1930-33/2007), o conceito de zona proximal de desenvolvimento (ZPD) consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, em que a criança consegue resolver problemas por iniciativa própria e o nível de desenvolvimento

proximal, a capacidade que ela apresenta em resolver problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente. Esse parceiro mais experiente pode ser o professor, a mãe, um colega de classe ou um irmão mais velho. Disso decorre a grande importância atribuída à interação, uma vez que, de acordo com as teorias de Vygotsky (1930-33/2007), a mediação simbólica desempenha um papel de suma importância na interação social e, em virtude disso, no desenvolvimento cognitivo humano, em que a linguagem medeia a interação entre o indivíduo e seu entorno social.

Quando interage com os demais membros da comunidade, o indivíduo incorporará de forma ativa a cultura, construindo conhecimento. Dessa forma, a linguagem funciona como um elemento mediador que permite a comunicação entre indivíduos, de modo a estabelecer significados compartilhados por um determinado grupo cultural, levando-os à percepção e à interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo que os rodeia. Simultaneamente, esses indivíduos são influenciados e influenciam o contexto do qual fazem parte (Vygotsky, 1934/2000).

Segundo esse modelo, o professor tem o papel de agente mediador, em que a linguagem é utilizada como ferramenta psicológica. O professor ainda intervém e auxilia o aluno para que ele possa construir e reelaborar seu conhecimento, fato que o levará ao desenvolvimento. Nesse sentido, o professor tem a responsabilidade de criar ZPDs para que os alunos se apropriem dos conceitos socialmente adquiridos, que são o resultado de experiências anteriores. Dessa forma, o aluno não é apenas um sujeito da aprendizagem, mas alguém que aprende, por meio da interação com o outro, aquilo que é produzido pelo seu grupo social, sejam os valores, a linguagem ou o conhecimento propriamente dito.

1.4 A linguagem

Conforme discutido anteriormente, os estudos de Vygotsky (1934/1991) priorizaram a concepção de desenvolvimento cultural do ser humano por meio de instrumentos, em que a linguagem é considerada um instrumento do pensamento. Nesse sentido, a linguagem é o mais importante mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela é um sistema simbólico, criado no curso da história social do homem, em que se organizam os signos em estruturas complexas, de maneira a permitir a nomeação de objetos, o destaque de suas qualidades e o estabelecimento de relações entre eles.

O surgimento da linguagem representou um salto qualitativo em relação ao psiquismo, uma vez que ela possibilita lidar com objetos não presentes, além de permitir que a abstração, a análise e a generalização das características desses objetos, de eventos e situações. Há uma proximidade entre os estudos de Vygotsky e os de Bakhtin, pois ambos consideram a linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social. Vejamos, a princípio, os estudos de Vygotsky sobre signo e instrumento (1930-33/2007).

1.4.1. Vygotsky: signo e instrumento

Para compreendermos o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico há a necessidade de se compreender o conceito de mediação. Conforme afirma Vygotsky (1930-33/2007), a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana, distinguindo dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Eles têm características muito diferentes, apesar da existência de analogia entre eles.

O instrumento é desenvolvido para um determinado objetivo e, em decorrência disso, carregará em si não só a função para a qual foi criado, como também a maneira de utilizá-lo ao longo da história do trabalho coletivo, consistindo num objeto social que medeia a relação entre o indivíduo e o mundo. De acordo com Vygotsky (1930-33/2007), também os animais utilizam instrumentos, porém de forma rudimentar. Exemplo disso são os chimpanzés, com os quais foram feitos inúmeros experimentos, os quais utilizavam varas ou subiam em caixotes para alcançar frutas penduradas no teto. Apesar de que esses instrumentos também tivessem função mediadora, sua natureza difere daquela dos instrumentos humanos, uma vez que esses animais não guardam esses instrumentos para uso futuro, tampouco preservam sua função para transmiti-la a outros animais do grupo social. Dessa forma, diferem do homem por não desenvolverem uma ação com o meio, num processo histórico-cultural.

Os signos, por sua vez, podem ser compreendidos como elementos que representam ou expressam objetos, eventos e situações. A respeito disso Vygotsky afirma que

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (Vygotsky, 1930-33, 2007, p. 52)

Os signos, como instrumentos psicológicos, auxiliam o homem nas tarefas que exigem memória e atenção, ampliando a capacidade do homem em sua ação no mundo, de modo que a memória mediada pelos signos é mais poderosa que a memória não mediada. Para melhor compreensão da importância dos signos, como mediadores, Oliveira (2003) utiliza como exemplos a elaboração de uma lista de compras por escrito, a utilização de um mapa para encontrar um local específico, um nó realizado num lenço para não esquecer determinado compromisso, etc.

Ao utilizarmos a mediação desses signos, ampliamos não só nossas possibilidades de armazenamento de informações, como também o controle da ação psicológica. Dessa forma, os instrumentos agem sobre os objetos e os signos que, por sua vez, agem sobre o psiquismo, conforme afirma Vygotsky:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. (Vygotsky, 1930-33/2007, p. 56)

Segundo o autor, é pela interiorização dos sistemas de signos, produzidos culturalmente, que se dá o desenvolvimento cognitivo. Nesse processo, de acordo com os estudos de Vygotsky (1934/2000), a linguagem é considerada como sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Ela representa um grande salto qualitativo na evolução da espécie, pois por meio da linguagem são fornecidos os conceitos, todas as formas de organização do real, além de mediar a relação do sujeito com o objeto do conhecimento. A linguagem possibilita, ainda, que as funções psicológicas superiores sejam socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Dentre os estudos de Vygotsky, duas questões ocuparão posição central: o desenvolvimento da linguagem e as relações que ela mantém com o pensamento. Segundo o autor, a linguagem é uma ferramenta que é construída nos processos intersubjetivos e, somente depois disso, torna-se uma ferramenta intra-subjetiva, ou seja, uma ferramenta do pensamento. Vygotsky (1934/2000) considera o significado das palavras como resultado da unidade dos processos da linguagem e do pensamento, pois de acordo com o autor

A palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como está refletida nas sensações e percepções imediatas. [...] Ao mesmo tempo, porém o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privado do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem (Vygotsky, 1934/2000, pp. 10-11).

Segundo o autor, o significado é ao mesmo tempo um componente essencial da palavra e um ato de pensamento, uma vez que tem em si uma generalização. Isso quer dizer que é no significado da palavra que se dá a união do pensamento e da fala em pensamento verbal. Para ilustrar, tomemos como exemplo a palavra *sapato*, em que uma pessoa, ao dizê-la, estará enunciando uma palavra que tem um significado específico. Esse significado possibilita a comunicação entre os usuários da língua e também define o modo de organizar o mundo real de maneira que essa palavra se aplique a determinados objetos e não a outros (Oliveira, 2003).

Oliveira (2003) afirma que Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. No primeiro caso, o homem cria e utiliza sistemas de linguagem para se comunicar com seus semelhantes, o que pode ser observado nos bebês. O bebê se comunica com os outros mesmo sem saber articular palavras ou compreender o significado exato das palavras que os adultos utilizam, mas expressa seus desejos e estados emocionais por meio de gestos, sons e expressões. É essa necessidade de se comunicar que o impulsionará à busca mais sofisticada de comunicação e ao desenvolvimento da linguagem.

No segundo caso, para que a comunicação se torne mais sofisticada há a necessidade da utilização de signos. Retomemos o exemplo da palavra *sapato*, que tem um significado compartilhado pelos usuários da língua portuguesa. Essa palavra denomina um determinado conjunto de elementos do mundo real, em que o conceito de sapato pode ser traduzido por essa palavra e compreendido por outras pessoas, mesmo que a experiências concretas que elas possuam em relação a sapatos sejam diferentes daquelas que possui o indivíduo que utilizou a palavra *sapato*. Nisso consiste a segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante, em que a linguagem ordena o real, de maneira a agrupar todas as ocorrências pertencentes a uma mesma classe de objetos, situações, eventos, de uma mesma categoria conceitual.

A função do pensamento generalizante torna a linguagem um instrumento de pensamento, pois a linguagem fornece não somente os conceitos como também as formas de organização do real. Isso constitui a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

A propósito da linguagem, Tfouni (2006) afirma que a escrita é um produto cultural, cuja origem data de 5.000 anos antes de Cristo e está

[...] associada, desde suas origens, ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos. (Tfouni, 2006, p.13)

Desse modo, pode ser atribuída à escrita uma grande importância quanto ao aparecimento das civilizações modernas e ao desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial das sociedades que utilizaram amplamente a escrita.

1.4.2. O dialogismo de Bakhtin

Mikhail Bakhtin, pensador russo, filósofo da linguagem, rompe com a lingüística tradicional e anuncia uma nova concepção de linguagem. Seus estudos remetem à idéia de que o princípio dialógico caracteriza o homem e a vida, chamando a atenção para o fato de que o ser humano é marcado pela alteridade, uma vez que ele precisa do outro para se constituir.

De acordo com Bakhtin (2006), a linguagem não se apresenta como concluída, sistematizada; ao contrário, por constituir o discurso cotidiano, ela resiste a essa rigidez. Isso acontece porque a língua falada tem vida e, em decorrência disso, transforma-se constantemente pela própria pressão do uso cotidiano, de modo que ela não pode ser separada do fluxo da comunicação verbal. Isso implicou considerar toda a complexidade das manifestações de linguagem nas situações sociais concretas, diferentemente de Saussure e demais estruturalistas, que conceberam a língua como um sistema abstrato, cujas características formais nos permitem repeti-las. Bakhtin, não somente considerou a linguagem como um sistema abstrato, como também o resultado de uma criação coletiva. Nesse sentido, o autor afirma que:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin, 2006, p.108).

A língua consiste, portanto, num processo de interação verbal: a linguagem vista, a partir de uma perspectiva dialógica, remete-nos a ter como foco as práticas discursivas, que se instauram como um fio dialógico/ideológico, que se interconectam em contextos históricos, sociais e culturais diversos. Apoiando-se nos estudos de Bakhtin, Brait afirma que

[...] o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. (Brait, 2001, p. 98)

A autora, tendo como referência os estudos de Bakhtin, acrescenta que o dialogismo também diz respeito às relações estabelecidas entre o eu e o outro em processos discursivos que são instaurados historicamente pelos sujeitos, os quais se instauram e são pelos discursos instaurados. Dessa forma “[...] a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação.” (Brait, 2001, p. 99) Conseqüentemente, linguagem está imbricada com poder, não consistindo apenas num instrumento que transmite uma mensagem a um destinatário: tem um caráter interativo e deve ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica.

Os estudos de Bakhtin (2006) concebem que o ato de fala, ou melhor, o que dela resulta, a enunciação, ao ser considerado, deve-se abordar não somente as condições psicofisiológicas do falante, como também que ela acontece sempre numa interação entre interlocutores. Isso é o princípio fundador da linguagem. Dessa forma, é na produção e na interpretação de textos que o sentido do texto, a significação das palavras e os próprios sujeitos são construídos.

O pensamento de Bakhtin é norteado pela interação verbal e pelo caráter dialógico e polifônico que remeterá a uma abordagem histórica e viva da língua que, a partir do uso, vincular-se-á a um conteúdo ideológico, de modo que seus signos serão variáveis e flexíveis. Isso faz com que a palavra seja concebida como *“um fenômeno ideológico por excelência.”* (Bakhtin, 2006, p. 36).

1.5 Formação de professores crítico-reflexivos

Existem inúmeros programas de formação de professores que têm como objetivo favorecer a reflexão. Mas a que tipo de reflexão eles estariam voltados? Nesse sentido, torna-se importante distinguir, brevemente, as diferentes visões sobre o conceito de reflexão que são utilizadas em contextos de formação de professores. Desse modo, Liberali (2008), busca subsídio nos estudos de Van Manen (1977) para afirmar que os tipos de reflexão podem ser descritos em três principais grupos: reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica.

De acordo com a autora, a reflexão técnica “é marcada pela avaliação e/ou mudança da prática a partir de normas da teoria” (Liberali, 2008, p.32). Nesse sentido, o professor busca, nas descobertas científicas, respostas para os problemas que o afligem no dia-a-dia, como uma maneira de aplicar esses conhecimentos teóricos as suas ações, sem que ele os compreenda previamente. Nesse tipo de reflexão, há a tentativa de utilizar novas abordagens, mas sem que haja uma análise e uma avaliação das práticas que desenvolviam anteriormente. Dito de outra maneira, o professor é um técnico que aplica teorias para a solução de problemas instrumentais e reproduz práticas consideradas como corretas sem, contudo, questioná-las.

Diferindo do modelo anterior, a reflexão prática tem seu foco de atenção voltado às necessidades funcionais, para a compreensão de fatos. Busca-se encontrar soluções para a prática a partir da prática, quando não é possível fazê-lo de modo instrumental. Há uma descrição das ações, por meio de relatos do que ocorre em sala de aula, sem que se estabeleça uma relação com teorias que embasem as colocações do professor, restringindo-se a uma visão pragmática. Isso pode implicar numa visão baseada apenas no uso do senso comum (Liberali, 2008). A autora menciona os estudos de Dewey e de Schön sobre esse tipo de reflexão.

Dewey (1933/2002) afirma que a ação rotineira é guiada pelo impulso, hábito ou submissão à autoridade, enquanto a ação reflexiva é baseada na vontade e na intuição. O ato reflexivo é questionador e implica a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. Desse modo, a reflexão consiste no exame ativo, cuidadoso e persistente das crenças ou conhecimentos, à luz dos fundamentos que venham sustentá-los e das conclusões a que eles remetam.

Schön (1983/2000) traz contribuições aos estudos de Dewey (1933/2002), reorganizando-os e expandindo-os, de maneira muito interessante. Afirma que o conhecimento se constitui de uma relação estabelecida entre a prática e as interpretações que dela fazemos, ou seja, consiste no modo de vermos e interpretarmos a maneira como agimos

no mundo. Ele ligou o conceito de reflexão à ação e desenvolveu os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. O primeiro conceito diz respeito ao processo em que o professor pensa sobre aquilo que faz, ao mesmo tempo em que ele atua. O segundo conceito se refere a uma análise em que o professor avalia as características e os procedimentos de sua ação, num momento posterior a ela. Esse modelo, muitas vezes, centra-se na busca de soluções práticas para determinados problemas, a partir da troca de experiências, e não prioriza a busca das razões éticas que as sustentavam. Apesar de se preocupar com as teorias, com a história das ações, não dá ênfase à perspectiva de transformação social, que é o foco do terceiro tipo de reflexão: a reflexão crítica.

A reflexão crítica, modelo que norteia esta pesquisa, tem como foco as questões éticas. Para isso, de acordo com Liberali (2008), esse tipo de reflexão recebeu contribuições dos estudos de Kemmis (1987), Stake (1987), Zeichner & Liston (1987), (1992), McLaren (1997) e Giroux (1999), que se basearam na pedagogia crítica proposta por Freire (1970). Na concepção de Freire (1970), a reflexão é o movimento que realizamos entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, isto é, pensar para e sobre o fazer. Nesse sentido, a reflexão emerge da curiosidade sobre a prática docente, sendo a princípio ingênua e, a partir de um exercício constante, ela se transformará em crítica, devendo acontecer de modo permanente. Esse processo precisa estar apoiado numa análise emancipatório-político-econômico-cultural.

Segundo Freire (1979b), a consciência ingênua tem um caráter estático e não dinâmico, fica ao nível do senso comum e, por essa razão, chega a conclusões precipitadas e superficiais dos fatos. Ela tende a aceitar as formas gregárias ou massificadoras de comportamento e considera que o passado foi melhor. Esse tipo de consciência, segundo o autor, não considera o saber do homem simples, não se preocupa com a investigação, satisfaz-se com as experiências e fundamenta seus argumentos na emoção, sem criticidade. A partir desse olhar, considera-se a humanidade como o resultado de fatos isolados e o mundo como produto de uma obra alheia. Dessa forma, não se assume um compromisso com a sua construção.

A consciência crítica, ao contrário da consciência ingênua, enxerga o mundo de forma dinâmica, em que o homem não é mero espectador da história e tem consciência de sua ação, pois se percebe capaz de transformar não somente a realidade como a si mesmo. Ele analisa os fatos e denuncia as estruturas desumanizantes, para buscar novas possibilidades. Isso gera pessoas portadoras de esperança, pois elas crêem que é possível reconstruir o amanhã. Isso tudo a partir de um contexto histórico.

Nessa perspectiva, a formação crítica de educadores engloba a reflexão técnica e a reflexão prática e valoriza critérios morais. A esse propósito, Liberali (2008) afirma que as questões se voltam para os objetivos educacionais, cujas atividades e experiências devem remeter a formas de vida que tenham como preocupação a justiça, a igualdade e concretas realizações. Desse modo, visa-se à emancipação dos agentes.

A reflexão crítica implica, portanto, a transformação da ação e, em decorrência disso, a transformação da sociedade. Mais do que criticar a realidade, há a necessidade de se

[...] ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. (Liberali, 2008, p.38)

Liberali (2008), apoiando-se nos estudos de Smyth, salienta que é importante o professor fazer a descrição de suas ações para ter a percepção de suas práticas a fim de que possa chegar a novas conclusões de seu trabalho. O conhecimento das ações rotineiras e a visualização das práticas pedagógicas tornam possível compreender o significado dessas ações, sempre considerando o contexto em que elas ocorrem e, dessa forma, buscar o entendimento das teorias que sustentam as ações e os sentidos construídos nas práticas escolares. Isso é condição fundamental para que o professor transforme suas ações.

A propósito da formação de profissionais críticos, Liberali (2008) defende que as principais características são:

- 1- menos medidas de desempenho profissional;
- 2- formas de verificar o silenciamento da voz dos educadores;
- 3- formas de trabalhar com os educadores para que eles descrevam e analisem suas práticas, no sentido de transformar formas autoritárias de agir;
- 4- oportunidades para o educador confrontar práticas negativas de autoritarismo;
- 5- colaboração com os educadores sobre como julgar a posição política das ações;
- 6- formas de desenvolvimento de auto-imagens robustas; permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir. (Liberali, 2008, p.39)

As características apontadas por Liberali (2008) mostram que a linguagem ocupa uma posição de centralidade em programas de formação de professores, que tem como foco a reflexão crítica. Esse modelo de formação de professores, de que nos falamos Magalhães (2004) e Liberali (2008), parece não ser a tônica dos programas aos quais, regra geral, os professores da rede pública estadual têm acesso. Nesse sentido, considero importante citar brevemente exemplos de programas de formação de professores alfabetizadores. Destaco, sem aprofundar

a discussão, três programas de formação de professores, que podem servir para ilustrar como eles vêm sendo propostos: PROFA, Letra e Vida, Ler e Escrever. Chamo a atenção para os objetivos desses programas e em virtude de eles diferirem daqueles propostos pelos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do LAEL, cujo foco de atenção está voltado para a reflexão crítica.

O PROFA, de acordo com o MEC (2001), consistiu num modelo de preparar o professor para alfabetizar crianças, jovens e adultos. Para isso, o professor deveria ser capaz de:

- **encarar os alunos** como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se pelo pressuposto da competência;
- **desenvolver um trabalho** de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- **reconhecer-se como modelo** de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- **utilizar o conhecimento disponível** sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- **observar o desempenho** dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- **planejar atividades** de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- **formar agrupamentos** produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- **selecionar diferentes tipos de texto**, que sejam apropriados para o trabalho;
- **utilizar instrumentos funcionais** de registro de desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico; responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (BRASIL, MEC, 2001) (Grifos nossos)

Os objetivos propostos para a formação de professores do programa PROFA, negritos na citação anterior, parecem não ter como foco a reflexão crítica. Eles parecem ter como referência o modelo da reflexão técnica.

O segundo exemplo, o programa Letra e Vida, é um curso destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino fundamental. Também podem participar outros profissionais da educação que queiram aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da escrita e da leitura. Tem como objetivos: **melhorar quantitativa e qualitativamente** os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual; **contribuir para mudança no paradigma** quanto à didática da alfabetização e à metodologia de formação dos professores e

favorecer a ampliação do universo cultural dos envolvidos, principalmente no que se refere ao letramento.

O programa Letra e Vida, a exemplo do anterior, mostra a partir de seus objetivos que também não tem sua preocupação voltada à reflexão crítica. Parece estar voltado à reflexão técnica, que pressupõe a aplicação de metodologias.

Quanto ao programa Ler e Escrever⁵, que atualmente está sendo desenvolvido na rede pública estadual, as prescrições da Secretaria da Educação (São Paulo, 2008) são que

Cabe ao professor coordenador a importante tarefa de **orientar** os professores no uso dos materiais do Ler e Escrever e na prática didática e pedagógica de sala de aula, sempre com o objetivo de **preservar a concepção de aprendizagem** do programa. O profissional de coordenação deve, também, **ajudar o professor** a priorizar conteúdos e exercícios disponíveis no material de apoio, de acordo com as necessidades e características de cada classe, além de servir como importante elo na relação da escola com os universitários que atuam como alunos pesquisadores nas classes de 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental. A utilização das HTPCs é essencial para o sucesso na aplicação do Programa Ler e Escrever. Nestes horários, os terão tempo e espaço para **receber a formação continuada prevista**, além ser este o momento aberto ao planejamento das ações e da atuação em sala de aula. (grifos nossos)

Ao observarmos as prescrições que se referem aos objetivos do programa Ler e Escrever, poderemos constatar que a linguagem não é utilizada como objeto e instrumento, de modo a favorecer a reflexão crítica. Dentre as prescrições, a HTPC é apontada como um espaço que garanta a aplicação do programa Ler e Escrever. Nesse sentido, a HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) se constitui num espaço para a aplicação de metodologias, em lugar de favorecer a reflexão crítica. Isso parece não constituir um dos objetivos dos programas de formação aos quais os professores têm acesso. Para isso a linguagem precisaria ser utilizada como instrumento, de maneira a mediar as interações, para que os professores pudessem re-significar os temas discutidos e fazer escolhas mais informadas. A seguir, explico em que consiste esse espaço: a HTPC.

1.6 HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo)

A HTPC é um espaço remunerado que integra a jornada de trabalho dos docentes da rede pública estadual em São Paulo, tendo sido instituída em 1996, pela Coordenadoria

⁵ <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/EsferaFormacao.aspx>

Estadual de Normas Pedagógicas (CENP), por meio da Portaria nº 1/96, regulamentada pela Lei Complementar nº 836/97. É uma nova configuração da HTP (Hora de Trabalho Pedagógico), que foi criada em 1985 e integrou o Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, como resultado de antigas reivindicações dos professores. Eles cobravam um espaço em que pudessem ser discutidos assuntos pertinentes à escola e à educação. O novo documento dá a esse espaço o caráter de um trabalho coletivo e define os seguintes objetivos:

- I- construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II- articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- III- identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- IV- **possibilitar a reflexão sobre a prática docente;**
- V- favorecer o intercâmbio de experiências;
- VI- promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- VII- acompanhar e avaliar, de forma sistemática o processo ensino-aprendizagem. (grifos nossos)

Como pode ser observado no item IV, da Portaria da CENP nº 1/96, o objetivo que se volta à questão da reflexão, parece ter como paradigma a reflexão prática, em que o professor reflete sobre suas ações num momento posterior ao que elas acontecem, definida por Schön (1983/2000) como reflexão-sobre-a-ação.

Em 2008, a CENP, por meio do Comunicado CENP, de 29/01/2008, reitera que a HTPC deve se caracterizar como espaço de formação, conforme prescrições abaixo:

- **formação continuada dos educadores**, propulsor de momentos privilegiados de estudos, **discussão e reflexão** das propostas curriculares e **melhoria da prática docente;**
- trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. (grifos nossos)

A partir desse comunicado, pela primeira vez se menciona a formação continuada dos educadores. Novamente aparece a palavra reflexão, mas restrita ao estudo das propostas curriculares e à melhoria da prática docente. Ao que parece, os paradigmas de reflexão que norteiam essas prescrições privilegiam apenas a reflexão técnica e a reflexão prática. Em momento algum a atenção parece estar voltada às questões éticas e aos valores morais.

Os professores, dependendo de sua jornada de trabalho, participam dos encontros de HTPC, de duas a três horas semanais, de acordo com organização de horário proposta pela unidade escolar em que atuam. Somente participam dos encontros de HTPC professores com

jornada igual ou superior a 10 aulas semanais. Entre 10 e 27 aulas, o número de HTPC corresponderá a duas horas/relógio e se o professor tiver entre 28 e 33 aulas semanais, serão três horas/relógio.

A princípio, os encontros ocorriam durante o período de uma hora, mas isso foi alterado pelo Comunicado CENP, de 06/02/09, que reiterou os objetivos e as características da HTPC, prescritas pela legislação anterior, trazendo novas instruções em relação ao cumprimento do horário de HTPC. De acordo com as instruções da CENP, o horário das HTPCs deverá ser organizado pelo Professor Coordenador, de maneira a assegurar que todos os professores de determinado segmento de ensino participem das reuniões com, no mínimo, duas horas consecutivas, num único dia da semana. Essa medida teve como objetivo favorecer o trabalho coletivo, de maneira a reunir o maior número possível de professores em cada encontro e contribuir para que as discussões pudessem ser iniciadas e concluídas no mesmo dia. Isso não era possível com o cumprimento de apenas uma hora, de modo que a continuidade das discussões era prejudicada, uma vez que havia rotatividade no grupo de professores. Essa rotatividade ocorria em virtude de existir mais de uma opção para o cumprimento dessas horas de HTPC.

Atualmente as HTPCs, regra geral, têm se constituído num espaço para que o Professor Coordenador Pedagógico (PCP) socialize com os professores aquilo que foi trabalhado com ele no programa de formação *Ler e Escrever*, de modo a assegurar a aplicação desse programa. Nesse sentido, a HTPC parece ser constituída de aplicação de metodologias. Discutem-se, também, questões de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, projetos da escola, trocas de experiências, etc.

Cabe ressaltar que não é exigida formação pedagógica aos PCPs. Em razão disso não são chamados de Coordenadores Pedagógicos, mas, de Professores Coordenadores Pedagógicos. Eles são submetidos a uma prova, cujos conteúdos são: a legislação educacional em vigor e as orientações curriculares do Estado de São Paulo. Se aprovados, são submetidos a um processo de seleção em que apresentam uma proposta de trabalho ao Diretor e ao Supervisor de Ensino. Eles decidem qual é a proposta que atende as necessidades da escola. Dessa forma, cabe questionar se esses profissionais vêm sendo formados para dar conta de tamanha responsabilidade, que é essa formação em serviço.

Ao que parece, são poucas as iniciativas de formação específica que subsidiem o trabalho do PCP, para que ele atinja os objetivos elencados para o desenvolvimento do trabalho nas HTPCs. Algumas iniciativas têm se preocupado com essa questão, como é o caso da pesquisa de Oliveira (2006), cujo foco de atenção está voltado à formação do PCP. Essa

iniciativa teve como objetivo que o PCP utilizasse o espaço de HTPC de maneira a possibilitar a formação em serviço, a partir da reorganização do contexto, de modo que novas significações fossem construídas e as práticas, transformadas.

A experiência de ter atuado com PCP, durante cerca de 12 anos, possibilita-me afirmar que, nesse período, em nenhum momento de minha formação os objetivos estiveram voltados à reflexão crítica foi priorizada. Pode ser citado como exemplo o *Circuito Gestão*. Esse programa foi implantado em 2000, com o objetivo de fomentar a discussão de uma pedagogia inclusiva, democrática e com novos paradigmas para a educação pública. Essa iniciativa privilegiou o atendimento aos supervisores, diretores e professores coordenadores para que eles transmitissem o conteúdo trabalhado aos professores.

Dessa forma, o programa ostenta, apesar de uma nova roupagem, a antiga dicotomia: transmissão e reprodução, e parece ter como paradigma a concepção tecnicista, muito criticada nos anos 80⁶. Modelo pautado na transmissão de conteúdos, o *Circuito Gestão* parece não ter priorizado a reflexão crítica, pois não instrumentalizou os PCPs a organizarem o espaço de HTPC de modo a privilegiar interações, em que os professores pudessem refletir criticamente.

A seguir, apresento as discussões de Magalhães (2004) e Liberali (2008) sobre as características da linguagem da reflexão crítica.

1.7 A linguagem da reflexão crítica

Magalhães (2004, p. 68), tendo como referência Vygotsky e Bakhtin, afirma que a linguagem é compreendida como uma prática discursiva uma produção simbólica que é constituída nas práticas sócio-histórico-culturais. A autora afirma que o homem se constitui como ser humano “nas e pelas práticas sociais”, em que ele desenvolve o pensamento e a linguagem de maneira a constituir sua subjetividade. Ele sempre será o resultado das interações sociais e terá se apropriado de outros discursos tecidos nessas relações.

Corroborando as idéias de Magalhães (2004), Liberali (2008) afirma que na concepção da lingüística aplicada de formação de professores, a linguagem é o objeto e o instrumento da ação do professor, pois possibilita perceber o discurso na e sobre a sala de aula. Ela materializa o processo reflexivo e também constitui a prática pedagógica do professor. Desse

⁶ <http://www.abrapee.psc.br/encontrointer2.htm> Acesso em 23/03/09.

modo, o trabalho com a linguagem possibilita instrumentalizar os educadores para que possam refletir sobre suas ações e agirem nas salas de aula.

A propósito da constituição de profissionais críticos, Magalhães (2004, p. 69) aponta como fundamental “que os formadores repensem a organização das ações de linguagem nos discurso dos contextos de formação, para que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenha lugar.” Isso implica que as interações que ocorrem nos programas de formação, mais do que focar conteúdos a serem transmitidos, devem propiciar que os participantes se distanciem e estranhem suas práticas rotineiras de modo a questionar a que elas se destinam e a que interesses estão servindo.

Liberali (2008) chama-nos a atenção para a importância do estudo das características lingüísticas das ações da reflexão crítica, uma vez que ele permite instrumentalizar o processo reflexivo crítico. Segundo a autora,

Para concretizar esse processo reflexivo, quatro ações são descritas como essenciais (Smyth, 1992; Freire, 1970; Bartlett, 1990): o descrever (*O que faço?*, informar (*Qual a fundamentação teórica para minha ação?*), confrontar (*Como me tornei assim?* ou *Quero ser assim?*) e reconstruir (*Como posso agir de forma diferente*). (Liberali, 2008, p. 42)

Dessa forma, de acordo com Liberali (2008), as ações da reflexão crítica podem instrumentalizar o professor para que ele compreenda o que faz e a serviço de quem ou de quem estão suas escolhas. A reflexão crítica implica, portanto, uma possibilidade de emancipação, pois o professor não estaria apenas sujeito às teorias formais, mas estabeleceria uma relação entre a teoria e a sua prática, de modo a confrontar suas escolhas com a realidade e os valores éticos. Nesse sentido, a transformação informada da ação possibilita a emancipação. É importante salientar que essas ações ocorrem de modo entrelaçado em processos de reflexão, não há uma hierarquia para o seu desenvolvimento. A separação deve-se à necessidade de se tratar didaticamente essas ações. Elas são abordadas, a seguir.

A ação do descrever, de acordo com a autora, implica um processo em que se tem a percepção daquilo que se conhece sobre a própria ação, do cotidiano. Liberali (2008) se apóia em Bakhtin (1953) para afirmar que o descrever é compreendido a exemplo da própria palavra, ou seja, em que se tem a voz do ator sobre sua ação. A partir de uma descrição detalhada de suas ações, o professor pode ter consciência do que fez e chegar a outras conclusões sobre elas. Para exemplificar como pode ser favorecida a ação do descrever, apresento algumas perguntas propostas pela autora:

- Quais são os valores dessa comunidade escolar?
- Que tipos de atividades são desenvolvidas por essa comunidade (sociais, culturais, políticas, dentre outras)?
- Como se caracteriza essa comunidade?
- Quais são os princípios essenciais da escola?
- Qual é o objetivo geral dessa matéria para esta série?
- Como a apresentação do conteúdo ocorreu?
- Como o professor trabalha com o erro? (Liberali, 2008, pp. 50-54)

Desse modo, por meio de determinadas perguntas, é possível se chegar a uma descrição detalhada sobre a escola e sua comunidade, e também de como o professor realiza suas ações em sala de aula. Isso será de fundamental importância para que o professor interprete o que faz, tendo como referência as teorias que foram desenvolvidas ao longo da história.

A ação do informar consiste na busca da compreensão dos princípios que embasam as ações, independentemente de o professor ter consciência disso ou não. Desse modo, o professor procura compreender quais são as teorias formais que subsidiam suas ações e os sentidos construídos nas práticas da escola. De acordo com Liberali (2008, p. 60), essa ação possibilita o “desmascaramento das premissas que regem o ato de ensinar e permitem a contextualização histórica das ações.” Dito de outro modo, a ação do informar está fundamentada nas teorias formais e procura promover a busca das origens sociais que sustentam as ações do professor. São exemplos de perguntas da ação do informar:

- Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?
- Que objetos/conteúdos foram trabalhados?
- Como foi a postura do professor?
- Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividade? Por quê?
- Qual foi o papel do professor nessa aula/atividade? Por quê?
- Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê? (Liberali, 2008, p. 61)

Desse modo, a ação do informar remete à generalização da prática, que pode ser realizada à medida que há a interpretação do conteúdo trabalhado em sala e da metodologia utilizada. Depois disso, questionam-se as teorias e as ações do praticante em relação aos valores que norteiam essas formas de pensar e agir. É nesse momento, do confrontar, que são percebidas as ações adotadas pelo professor como resultado de normas culturais e históricas que ele absorveu.

A ação de confrontar implica questões políticas, em que se busca a compreensão, por exemplo, de quem tem o poder na sala de aula e a que interesses as formas de agir do professor estão servindo. Implica, ainda, questionar se o professor realmente acredita em

determinados valores ou somente os reproduz. Isso é feito mediante um profundo conhecimento dos valores que sustentam as ações pedagógicas. Dessa forma, a ação do confrontar favorece a emancipação, uma vez que temos a possibilidade de concluir se agimos conforme acreditamos e se isso não pode ser transformado.

Vejamos alguns exemplos de perguntas da ação do confrontar, propostas por Liberali (2008):

- Como essa aula contribui para a formação do aluno?
- Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do contexto de ensino?
- Que visão de homem e de sociedade essa forma de trabalhar ajudou a construir?
- Para que serviu essa aula?
- Que interesses a forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiou? (Liberali, 2008, pp. 78-79)

Essas perguntas podem contribuir para que o professor desenvolva o conteúdo da ação crítico-reflexiva e mude suas práticas em sala de aula.

A ação do reconstruir implica que os educadores transformem essas práticas, o que remete ao planejamento de mudanças. Isso ocorre porque, quando o professor tem o propósito de mudar, ele planeja novas maneiras de fazer, novos caminhos, outras propostas de atividades. Dessa forma, reconstruir tem como referência a emancipação, a partir da compreensão de que as práticas acadêmicas podem ser mudadas. Também deve ser exercido o poder de contestação, pois o educador está inserido na história como agente que assume um poder maior de decisão sobre como agir e pensar as práticas acadêmicas. São exemplos de perguntas do reconstruir:

- Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê?
- Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos?
- Que outra postura você adoraria nessa aula/atividade?
- Que papéis você trabalharia em você e com seus alunos? (Liberali, 2008, p.82)

Nesse sentido, o educador questiona as próprias escolhas em relação a sua relevância e a sua consistência, de acordo com valores morais e éticos. Segundo com Magalhães (2004, p. 72), a materialidade lingüística das ações da reflexão crítica se organiza de modo diferente para o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir. A esse propósito, a autora faz essa distinção da seguinte maneira:

Descrever: verbos concretos, pouco ou nenhum uso de expressões de opinião, uso de primeira pessoa, caso o relator se sinta confortável em discutir própria ação, ou o uso da terceira pessoa, caso o relator necessite de maior distanciamento de sua própria ação.

Informar: uso de expressões explicativas, uso de vocabulário técnico (referente a teorias).

Confrontar: uso de expressões de opinião (argumentação).

Reconstruir: uso do futuro do pretérito, verbos de ação e de dizer. (Magalhães, 2004, p. 72) [grifos nossos]

Isso permite que os professores aprendam a analisar a linguagem, a partir de sua materialidade, de modo que eles compreendam o que significam as escolhas que faz na sala de aula e a que interesses elas podem contemplar.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresentarei a metodologia adotada, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos para a coleta e os procedimentos para a análise de dados.

É preciso ir lá para ver com os olhos dos outros!

(Simoni, 2000)

2.1 Tipo de Pesquisa

A metodologia deste trabalho está inserida no quadro de pesquisa crítica de colaboração, cujo principal foco de atenção está voltado a intervenções escolares, com base na colaboração e na reflexão crítica (Magalhães, 1994).

De acordo com Bray et al (2000), a pesquisa colaborativa foi parcialmente derivada da pesquisa-ação, mas dela difere à medida que busca a democracia nos processos de pesquisa e tem como pressupostos que a compreensão e a melhora das condições humanas exigem trabalhos que defendam uma perspectiva holística sobre o que constitui um conhecimento válido. A pesquisa deverá, portanto, promover a aprendizagem acessível a todos os interessados, numa melhor compreensão do mundo, que não será privilégio apenas dos pesquisadores. Os autores afirmam, ainda, que a pesquisa colaborativa cobre um largo espectro de práticas de pesquisa participativa, constituindo-se de várias nuances e vários focos com valores em comum, consistindo num grande guarda-chuva para caracterizar esse novo paradigma.

Magalhães (2007) sintetiza a pesquisa colaborativa como

- Um método de pesquisa intervencionista que, envolve de modos diferentes, todos os participantes na mediação, coleta, análise e compreensão dos conceitos, de julgamentos de valores, de decisões do que fazer e como agir.
- Um método que propicia instrumentos para a ação de todos os participantes na visualização, no questionamento das contradições da atividade em questão e na apropriação e uso de novas ferramentas mediacionais para a análise e reorganização das próprias práticas.
- Um método que possibilita a análise e compreensão de discursos de diferentes perspectivas, levando em conta as múltiplas vozes e redes interacionais presentes nos sistemas de atividades e a “reorquestração” dessas vozes, pontos de vista e abordagens. (Magalhães, 2007, p. 156)

Uma vez que esta pesquisa tem como objetivo contribuir para o empoderamento de professores alfabetizadores e da pesquisadora, que atua com a formação de alfabetizadores, o foco de atenção deste trabalho estará voltado à reflexão crítica e à colaboração na formação de educadores. De acordo com Magalhães (1998). Isso é de fundamental importância para a construção do conhecimento em que as práticas discursivas são compreendidas como local e instrumento de transformação.

Esta pesquisa está situada nos paradigmas Construtivista e da Teoria Crítica, uma vez que visa usar os espaços de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) para favorecer que professores alfabetizadores tornem-se sujeitos e não objetos do processo sócio-histórico, dominando o próprio discurso. A partir desse domínio os professores podem entender as contradições do processo social e, em virtude disso, transformarem suas ações, por meio de um processo constante de reflexão, de crítica e de problematização dos discursos. Isso não significa simetria de concepções, sentidos, valores e representações. Ao contrário, implica tensões, conflitos, negociação e o diálogo como foco central, consistindo-se num processo compartilhado de avaliação, questionamento dos conceitos, dos objetivos, das escolhas e das compreensões. Desse modo, é possível relacionar as teorias e as práticas sócio-histórica e culturalmente constituídas na escola, conforme propõe Magalhães (2007).

Em consonância com o que defende Magalhães (1998) esta pesquisa objetiva que os participantes

[...] se tornem pesquisadores de sua própria ação o que, em geral, significa trabalhar contra representações estabelecidas pela cultura da instituição/escola quanto a ações que, implícita e explicitamente, são mantidas por coordenadores, professores, alunos e pais. (Magalhães, 1998:174)

Este trabalho foi desenvolvido com as pessoas (professoras, coordenadora, diretor e pesquisadora) e não sobre as pessoas, que colaboraram durante o processo de pesquisa e ajudaram a escolher os temas que foram discutidos nos encontros de formação, de acordo com suas dúvidas e necessidades. Além disso, procurou-se criar espaço para que todos pudessem ter oportunidade de participar das discussões.

2.2 Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa surgiu a partir de um Projeto de Ação (Anexo 1) de prática docente como meio de inclusão social, conforme já relatado na introdução deste trabalho. Esse projeto

foi desenvolvido com graduandos do 3º ano do Curso de Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na Zona Leste de São Paulo e alunos de 5ª a 8ª série de uma escola pública, que passaram pelo Ensino Fundamental sem terem sido alfabetizados. É a partir desse contexto do Projeto de Ação na escola da 5ª a 8ª série, doravante Escola PA, que foi construído o presente Projeto de Pesquisa, que consiste num Projeto de Intervenção na escola pública anterior, isto é, na escola de Ciclo I do Ensino Fundamental, doravante Escola PI, que havia sido freqüentada pelos alunos.

Convém salientar que as escolas são separadas apenas por um muro. Dessa forma, os alunos freqüentam metade do Ensino Fundamental nessa escola que atende somente as séries iniciais (Escola PI) e a outra metade, na escola vizinha, onde foi realizado o Projeto de Ação (Escola PA).

2.2.1 A Escola e a comunidade

Esta pesquisa foi desenvolvida numa escola pública da rede estadual de ensino localizada num bairro situado no extremo sudeste, a cerca de 22km da Praça da Sé, marco-zero da Cidade de São Paulo. A ocupação desse bairro teve início na década de 60 e até os anos 90 existiam muitas chácaras e granjas nos arredores, cujos proprietários eram famílias de origem japonesa. Eles cultivavam hortaliças e criavam, aves e suínos. A partir dos anos 80, sem planejamento de ocupação do solo, várias famílias de baixa renda começaram a construir suas moradias no local. Essa ocupação desordenada implicou num acelerado crescimento da população, estimada em 136 mil habitantes em 2004⁷. Esse crescimento populacional foi resultado de loteamentos irregulares, conjuntos habitacionais, mutirões de construção de casas populares, que formaram vários bairros próximos à região. Em decorrência do rápido e desordenado crescimento da região surgiram sérios problemas para a população: falta de vagas e/ou salas muito lotadas nas escolas públicas, transportes coletivos superlotados, atendimento básico de saúde insuficiente no setor público e crescimento dos índices de violência.

Até 1995, a Escola PI atendia alunos de 5ª série ao Ensino Médio e a Escola PA, alunos de 1ª a 8ª série. Mas, com a reorganização proposta pelo Decreto Nº 40.473, de 21 de

⁷ [http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Rafael_\(distrito_de_S%C3%A3o_Paulo\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Rafael_(distrito_de_S%C3%A3o_Paulo)). (Acesso em 03/02/2007)

novembro de 1995, a escola PI tornou-se de 1ª a 4ª série e a Escola PA, de 5ª série a Ensino Médio. Dessa forma, os professores de 5ª série a Ensino Médio da Escola PI foram transferidos para a Escola PA, que foi o meu caso e de vários colegas de trabalho. Os demais professores permaneceram na unidade escolar. Já na Escola PA, os professores de 5ª a 8ª série permaneceram e os de 1ª a 4ª foram remanejados para a escola PI.

O período de adaptação posterior à reorganização foi tenso, de muitos conflitos e insatisfações, tanto para os professores quanto para os alunos, uma vez que eles foram transferidos contra sua vontade. Mas, com o passar do tempo, passou a existir relações menos tensas.

A Escola PI completou duas décadas em 2007 e é composta por dois andares, nos quais estão distribuídas 13 salas de aula, uma sala de leitura, uma pequena sala de recursos midiáticos para utilização do professor: dois computadores, uma impressora, uma televisão 29 polegadas, um DVD, um vídeo e um retroprojetor. Havia até 2005 um laboratório de Biologia e Química mas, em virtude da reorganização citada anteriormente, ele foi desativado, sendo transformado na atual sala de leitura. Em 2006 foi criada a sala ambiente de informática (SAI) que, infelizmente, durou apenas seis meses porque a instituição, a exemplo de muitas outras na região, foi invadida durante a madrugada, tendo sido roubados os 10 computadores e a impressora enviados pela Secretaria da Educação. A escola possui, ainda, um pátio pequeno que, segundo a direção, não atende às necessidades da comunidade; uma quadra descoberta, cercada de árvores, muitas delas floridas. A instituição está bem localizada na região, pois fica próxima a uma avenida que dá acesso a grandes avenidas que ligam a periferia ao centro da cidade.

De acordo com estudos feitos pelos docentes ao elaborarem o projeto pedagógico da Escola PI, a comunidade atendida pertence às classes sociais D e E. De acordo com pesquisa realizada pela equipe de gestão, 12% dos responsáveis pelos alunos têm empregos formais, 83% empregos informais como camelôs, pintores, auxiliares de pedreiros, cobradores de lotação e 5% estão envolvidos em atividades escusas. Em 2007 a escola tinha em seu corpo discente 957 alunos, distribuídos em 13 salas no período da manhã e outras 13 salas no período da tarde. Já em 2008, o número de alunos atendidos baixou para 890, sendo extinta uma sala por período. Já o corpo docente, em 2007, era composto por 33 professores, dentre os quais 2 de Educação Física, 2 de Educação Artística e 3 professoras readaptadas, na sala de leitura, em decorrência de problemas de saúde. Ao final do ano, o corpo docente sofreu alteração, em virtude do concurso remoção de 3 professoras, cujas vagas foram preenchidas com a vinda de 3 novas professoras. Uma das professoras aposentou-se no início de 2008.

A equipe de gestão é composta por um diretor efetivo, uma vice-diretora, um professor coordenador pedagógico e conta com 10 funcionários para a realização das atividades: 4 na secretaria escolar e 6 na limpeza. Esse quadro de apoio é composto por 7 funcionários efetivos, os quais estão na escola há mais de 10 anos e 3 funcionários contratados temporariamente.

A maior parte dos alunos da escola pesquisada, cuja faixa etária está entre 6 e 12 anos, mora no bairro, pertence a uma classe socioeconômica desfavorecida e têm, nessa instituição, uma das únicas possibilidades de cultura e lazer, a partir das atividades oferecidas aos finais de semana. A princípio, essas atividades eram de responsabilidade da Secretaria Estadual da Educação, que desenvolveu o projeto *Escola da Família* até 2006, nessa instituição.

A equipe de gestão da escola pesquisada parecia ter clareza que as atividades de cultura e lazer oferecidas aos finais de semana são importantes para sua comunidade e que as elas precisariam ter continuidade. Nesse sentido, uma saída encontrada pela equipe de gestão foi firmar parceria com a faculdade da região, em que foi delegada para os graduandos a responsabilidade sobre as atividades que haviam sido interrompidas.

Regra geral, integrantes de famílias numerosas, os alunos da Escola PI apresentam não só carência socioeconômica como também emocional. Grande parte dos alunos habitava uma favela que foi reurbanizada há pouco tempo e vários deles vendem balas nos faróis ou limpam vidro de carros para compor a renda familiar. Há ainda aqueles que passam o período que estão fora da escola pedindo trocados aos motoristas do trânsito local.

Existe bem próximo à Escola PI um Núcleo Sócio Educativo (NSE), projeto da Obra Social Dom Bosco, criado em 1984, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade de vida das famílias inscritas nesse programa. Esse projeto recebeu ao longo de sua existência outros três nomes: OSEM (Orientação Sócio-Educativa do Menor), Centro de Juventude e Espaço Gente Jovem. Na comunidade, o projeto é conhecido como OSEM e, durante o dia, quando não está na Escola PI, é nessa instituição que grande parte dos alunos permanece, desenvolvendo atividades sócio-educativas, que objetivam a socialização, a elevação da auto-estima, além da formação de senso crítico deles, de forma a contribuir para uma cultura da paz.

A opção de escolha do local da pesquisa é justificada pelo fato de ser a Escola PI o local onde a grande maioria dos jovens atendidos pelo Projeto de Ação frequentou as séries iniciais do ensino fundamental e de lá saíram sem ter se apropriado da leitura e da escrita. Dessa forma, ressalto a importância da formação contínua de professores, objetivando a

constituição de profissionais que, a partir da reflexão crítica, possam avaliar e transformar suas ações.

2.2.2 Os encontros nas HTPCs

Foram realizados, ao todo, sete encontros de HPTC: seis encontros no período de outubro de 2007 a abril de 2008, às terças-feiras, das 11h30min às 12h30min e um encontro no período da tarde, também na terça-feira, das 17h30min às 18h30min. O encontro do período da tarde não foi considerado para a análise e a interpretação de dados, pois não foi possível a áudio-gravação das atividades realizadas, em virtude de problemas técnicos. Não foi possível realizar outros encontros no período da tarde devido à incompatibilidade entre o horário de trabalho da pesquisadora-formadora e o horário destinado à realização da HTPC da tarde. Dessa forma, somente os seis encontros que ocorreram no período da manhã foram considerados para a análise e a interpretação de dados.

Ao todo, participaram dos 6 encontros que são foco desta pesquisa, 19 educadores, assim distribuídos: 1º encontro, 16 pessoas; 2º encontro, 16 pessoas; 3º encontro, 17 pessoas; 4º encontro, 18 pessoas; 5º encontro 19 pessoas; 6º encontro, 16 pessoas.

Alguns fatores foram fundamentais à abertura do espaço, nas HTPCs, para o desenvolvimento dessa pesquisa, são eles: o fato de trabalhar numa faculdade que estabeleceu parceria com a Escola PI; ser ex-professora dessa escola, onde firmei bons vínculos de relacionamento interpessoal; a pesquisa vir ao encontro de um grande problema enfrentado pela escola pública - muitos alunos não se apropriam da leitura e da escrita.

Nesse sentido, apresentei a proposta inicial do projeto de intervenção para que os professores e a equipe de gestão pudessem fazer considerações, críticas e sugestões, esclarecendo que deveria ser o resultado de um trabalho em colaboração e que seria muito bom se todos participassem do projeto. Mas, apesar de informar que não traria respostas prontas e que elas seriam construídas a partir da reflexão crítica, foi possível perceber que o grupo, incluindo o diretor, criou uma expectativa de que os trabalhos consistiriam na exposição de conteúdos, ou seja, a pesquisadora desenvolveria palestras durante as HTPCs. Em virtude disso, a pesquisadora-formadora precisou rever suas ações para que elas pudessem ao mesmo tempo atender as necessidades do grupo e também possibilitar uma construção colaborativa. Desse modo, no segundo encontro a pesquisadora-formadora escolheu alguns

textos que pudessem favorecer maior interação com o grupo, para que ficassem mais claros os objetivos da proposta de intervenção, cujas escolhas deveriam ter a participação deles, também. As ações podem ser sintetizadas no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Síntese dos encontros de HTPC

Quadro síntese dos encontros de HTPC		
Datas	Objetivos	Atividades desenvolvidas
09/10/2007	Discutir com os professores sobre suas condições de trabalho para juntos construirmos uma proposta de trabalho colaborativo com base na reflexão crítica.	Apresentação da proposta (Anexos A e B)
16/10/2007	Favorecer a compreensão de que as ações rotineiras costumam impedir que olhemos para a nossa prática pedagógica e reflitamos sobre ela.	Discussão de textos Foram utilizados dois textos para provocarem as discussões: - "Mude", de Rubem Alves, publicado na Revista Educação, edição 114, out/2004 (Anexo C); - "A Sombra da Vida", de Maurício de Souza (Anexo D), que é uma adaptação em quadrinhos do Mito da Caverna, de Platão, (arquivo gentilmente enviado por e-mail pela Mauricio de Souza Produções Ltda. e pode ser acessado em http://www.monica.com.br/comics/piteco/welcome.htm)
23/10/2007	Conhecer as concepções dos professores sobre métodos de alfabetização	Discussão sobre o depoimento de ex-alunos Apresentação de um vídeo com a história da escrita. Na seqüência, de acordo com a sugestão do diretor, foi apresentada a gravação com a entrevista concedida pela pesquisadora ao telejornal SPTV, da Rede Globo com o depoimento dos ex-alunos da Escola PI, os quais participaram do projeto de ação que deu origem à pesquisa. Leitura e discussão de texto do Frei Beto (Anexo E).
06/11/2007	Compreender as concepções dos professores sobre o ensino de língua.	Discussão sobre ensino de língua Começou-se a reunião com a seguinte pergunta: O que é ensinar Português para quem já fala português?. Ficou combinado que os professores leriam o texto para o próximo encontro.
13/11/2007	Analisar a própria prática à luz de concepções teóricas sobre ensino de língua.	Discussão sobre a prática à luz da teoria O assunto do encontro anterior foi retomado, dessa vez a partir do texto <i>O que é ensinar português para quem já chega à escola falando português?</i> CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e Lingüística. São Paulo. Scipione, 2006, 10ª edição (Anexo F), relacionando-o às discussões anteriores. Situações de sala de aula e do cotidiano foram relacionadas às discussões feitas pelo autor. O grupo sugeriu que no próximo encontro fosse discutido sobre variantes lingüísticas e dialeto, pois não tiveram muita clareza sobre esses assuntos.
07/04/2008	Compreender dialeto e variantes lingüísticas e conhecer as concepções dos professores sobre língua.	Discussão sobre variantes lingüísticas Foi exibida uma fita de vídeo com um quadro de um programa humorístico em que uma pessoa pobre emerge para a classe dominante e tenta entrar na alta sociedade e leva consigo seu dialeto coloquial de origem. O vídeo provocou uma discussão sobre preconceito lingüístico, variantes dialetais e a língua como fato social (Anexos G, H e J).

2.3 Participantes

Participam desta pesquisa 19 professores: entre eles um diretor, uma vice-diretora, um professor coordenador pedagógico (PCP), a pesquisadora e 15 professores que atuavam diretamente em sala de aula. Convém salientar que os nomes verdadeiros dos participantes foram substituídos por nomes fictícios, segundo orientações do Comitê de Ética da PUC-SP.

2.3.1 Professores

Participaram da pesquisa 19 professores com idade entre 28 e 57 anos. Dentre eles, 68,4% cursaram o magistério em nível de ensino médio e todos são formados em nível superior. Dentre os participantes, 36,8% têm entre 16 e 20 anos de experiência no magistério; igual porcentagem se aplica àqueles que atuam há mais de 20 anos; 15% entre 6 a 10 anos; 5,7% entre 11 e 15 anos; e 5,7% atuam há menos de 5 anos na profissão. Desses professores, 52,6% acumulam cargo na rede municipal de ensino e/ou na rede particular. Continuaram os estudos em nível de pós-graduação 36,8% deles e 78,9% utilizam o computador como ferramenta pedagógica.

Apresento a seguir o quadro 2, em que poderá ser observado um breve perfil dos professores participantes da pesquisa.

QUADRO 2 – Perfil profissional dos 19 professores que participaram dos encontros de HTPC

Nome fictício	Idade	Tempo no magistério	Tempo na instituição	Trabalha em outra instituição	Fez magistério	Formado em nível Superior	Pós Graduação	Usa o computador como ferramenta pedagógica
Alice	45	18	03	sim	não	Pedagogia	não	sim
Amanda	28	08	01	não	sim	Letras	não	sim
Catarina	38	16	02	sim	sim	História	não	sim
Cinira	46	19	03	sim	sim	Magistério	não	sim
Edvânia	50	16	02	sim	não	Mat. e Artes	sim	sim
Elvira	34	15	1	sim	sim	Pedagogia	sim	sim
Ester	54	25	18	não	sim	Pedagogia	não	sim
Fabiana	31	09	01	sim	sim	Pedagogia	não	não
Helenice	51	24	15	sim	sim	Pedagogia	não	não
Izilda	39	19	16	não	sim	Biologia	não	não
José	44	20	08	não	sim	História	sim	sim
Larissa	42	01	01	sim	não	Artes	sim*	sim
Laura	44	23	19	não	sim	Pedagogia	sim	sim
Lorena	51	30	13	sim	sim	Hist, e Geog.	não	sim
Luciana	39	18	05	não	sim	Pedagogia	não	não
Maria Rosa	57	22	18	não	não	Pedagogia	não	sim
Paulo	55	27	18	não	não	Matemática	sim	sim
Pesq.Form.	49	23	06	sim	não	Letras e Ped..	sim*	sim
Sara	31	09	01	não	sim	Letras	não	sim

* Mestrado

2.3.2 Equipe de gestão

Aos 55 anos de idade e 27 anos de atuação no magistério, dentre os quais 18 anos na instituição, o diretor efetivo da Escola PI é formado em Matemática, Pedagogia e possui pós-graduação em Gestão Educacional, pela UNICAMP. É bem popular, muito querido pelas crianças e procura abrir o espaço escolar para a comunidade do entorno. Pode-se utilizar,

como exemplo, a quadra de esportes, onde são vistas, com frequência, pessoas da comunidade jogando futebol.

O diretor da Escola PI tem como parceira uma vice-diretora com 44 anos de idade, 23 no magistério sendo 19 deles na instituição. Formada em Pedagogia e com pós-graduação em Estudos dos Problemas Brasileiros, essa professora integra a equipe de gestão há quase 9 anos. O fato de ter feito o curso de magistério, participar de cursos de capacitação, atuar como formadora de professores alfabetizadores no antigo curso magistério e possuir dez anos de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental, faz dela uma grande parceira no desenvolvimento dessa pesquisa colaborativa, pois sempre contribuía, nesta pesquisa, a partir de seus questionamentos ao grupo e à pesquisadora.

Compõe também a equipe de gestão um professor coordenador pedagógico com 44 anos de idade, formado em História e pós-graduação em Psicopedagogia. Ele tem 20 anos de experiência no magistério e atua há 8 anos na Escola PI na mesma função. Segundo ele, seu grande desafio profissional é “caracterizado por uma intensa busca pelo aperfeiçoamento e atualização, decifrar os códigos da informação e transformá-la em conhecimento”.

Cabe ressaltar que os professores que integram a equipe de gestão sempre procuraram estar presentes e apresentar contribuições às discussões, exceção feita quando havia a convocação para reuniões em nível de diretoria de ensino ou algum atendimento a pais.

2.3.3. Pesquisadora

Graduada em Letras pela Universidade São Judas Tadeu (1983), iniciei o exercício no magistério no ano de 1985, como professora de Língua Portuguesa, numa escola pública da rede estadual próxima à escola PI. No ano seguinte prestei concurso, fui aprovada em Português e Inglês, tornando-me titular nas duas disciplinas em escolas distintas. Em 1989, removi os dois cargos para a Escola PI, e dois anos depois recebi o convite para coordenar um projeto nessa instituição que, na ocasião, havia se tornado escola-padrão. No ano seguinte, tornei-me professora coordenadora do período noturno, até a reorganização das escolas públicas estaduais de São Paulo, que ocorreu em 1995, ocasião em que fui transferida para a Escola PA, onde trabalho até a presente data. Também atuei na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo durante 3 anos, como professora de inglês, tendo solicitado a exoneração em 1996, em virtude de um convite para trabalhar como coordenadora pedagógica na rede particular de ensino, função que desempenhei por 10 anos.

Os desafios da profissão levaram-me a uma busca constante de formação. Por essa razão, participei de um curso de especialização promovido pela Secretaria da Educação: *Alfabetização: Teoria e Prática* em parceria com a PUC-SP (1993); fui aluna especial em duas disciplinas no departamento de lingüística da USP-SP (1994), momento em que pude ampliar meus conhecimentos em análise do discurso. Cursei Pedagogia na Universidade do Grande ABC (1998); participei do Programa de Educação Continuada (PEC), em 2003 e do Circuito Gestão (2001-2002), além de inúmeros simpósios, e congressos. De volta à PUC-SP, cursei pós-graduação em nível de lato sensu, *Magistério do Ensino Superior* (2002), formação que me possibilitou atuar como professora especialista no ensino superior, com as disciplinas Metodologia de Alfabetização, Desenvolvimento de Diferentes Linguagens na Educação Infantil, e Projeto Experimental, desde 2004. Esse último desafio profissional acabou me levando de volta à PUC-SP, desta vez ao Programa de Pós-Graduação de Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem para cursar o mestrado (2007).

2.4 Instrumentos

Foram áudio-gravadas seis reuniões de HTPC, as quais foram por mim transcritas, com o objetivo de fornecer dados para que pudessem ser levantados os temas discutidos pelos professores alfabetizadores em discursos sobre suas práticas e analisar, por meio das manifestações lingüísticas, como a pesquisadora-formadora contribuiu para a re-significação desses temas.

2.5 Procedimentos para coleta e tratamento de dados

Os dados foram coletados por meio de áudio-gravações de um trabalho de formação de professores, realizado em HTPCs, consideradas como um espaço de reflexão crítica. A coleta teve início em outubro de 2007 e terminou em abril de 2008. Conforme discutido na descrição do contexto da HTPC, ao todo foram realizadas sete reuniões de HTPCs, áudio-gravadas: seis no período da manhã e apenas uma no período da tarde. Vale ressaltar que somente serão analisadas apenas as reuniões de HTPCs do período da manhã (das 11h30min às 12h30min).

As áudio-gravações dos seis encontros de HTPC foram transcritas tendo como referência teórico-metodológica Marcuschi (2003). Nas transcrições, cada turno de fala recebeu dois números: o primeiro referente à ordem cronológica dos turnos e o segundo diz respeito à ordem cronológica dos encontros. Foram acrescentados alguns fatos observados pela

pesquisadora-formadora, durante a coleta de dados, que ela considerou importante revelar. Eles aparecem escritos entre parênteses duplos. A pesquisadora-formadora utiliza palavras em negrito para evidenciar as escolhas lexicais que são objeto de análise. Quando há a necessidade de evidenciar uma palavra que aparece numa frase já negritada, fez-se a opção por sublinhá-la.

Na análise, foram feitos recortes dos dados que, por vezes compreendiam vários turnos. Tais recortes foram necessários para a compreensão do contexto. Por vezes, algumas seqüências de turnos foram deixadas de lado, pois eram digressões que não se relacionavam ao tópico em discussão.

Apesar de a conclusão da coleta de dados ter sido realizada em abril de 2008, as intervenções da pesquisadora continuam durante todo o ano letivo, em atendimento à solicitação da equipe de gestão. Essa equipe considerou que as atividades sugeridas pela pesquisadora vêm ao encontro das diretrizes da Secretaria Estadual da Educação quanto às questões de linguagem e ensino de língua. Por esse motivo, os encontros deveriam ter continuidade.

2.6 Procedimentos e categorias para a análise de dados

Com o objetivo de definir as categorias de análise desta pesquisa, retomo, a seguir, as perguntas dessa pesquisa:

- Quais são os temas abordados pelos professores alfabetizadores em discursos sobre suas práticas?
- Como a pesquisadora-formadora contribui para a re-significação dos temas abordados?

Para tentar responder a primeira pergunta utilizo como categoria de análise os conteúdos temáticos de Bronckart (2007:97), definido pelo autor como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.” De acordo com o autor, o conteúdo temático é composto por informações que são construídas pelo agente-produtor, cujos conhecimentos são aprendidos pelo meio cultural e social em que ele vive, e variam de acordo com o nível de desenvolvimento e a experiência de vida de cada indivíduo. Nesse sentido, o conteúdo temático emerge da recuperação de um conjunto de informações que o indivíduo realiza no momento em que utiliza a linguagem, momento em que ele ativa seus conhecimentos prévios. Dessa forma, os conteúdos temáticos possibilitam observar quais são os assuntos que

merecem destaque nas discussões dos professores sobre os discursos de suas práticas, para que possa ser respondida a primeira pergunta de pesquisa.

A seguir, apresento um exemplo de como foram estabelecidos os conteúdos temáticos e realizada a análise. Para isso, apresento, o quadro 3, cujo conteúdo temático emerge dos excertos das discussões do primeiro encontro de HTPC e se refere à importância que os professores dão às hipóteses que as crianças têm sobre a escrita.

QUADRO 3: 1º Conteúdo temático – Alfabetizar implica saber em que fase de aquisição da escrita está a criança para fazê-la atingir o nível alfabético.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
11. (1) Luciana: Nós estamos agrupando. A gente pega aquele que está pré-silábico pra dar atenção no dia . Então... a gente pega um... dois...	Alfabetizar implica saber em que fase de aquisição da escrita está a criança para fazê-la atingir o nível alfabético.
12. (1) Fabiana: [...] já tenho 33 alfabéticos... e os outros oscilando entre valor sonoro e uns dois, três pré-silábicos .	
21. (1) Cinira: [...] Agora, no meio do ano, nós estamos tentando que aqueles que não atingiram o nível alfabético cheguem lá.	

As escolhas lexicais das professoras Luciana, Fabiana e Cinira, em negrito no quadro 3, remetem ao conteúdo temático que evidencia a grande importância que elas dão à perspectiva psicogenética. As professoras parecem apoiar-se ns estudos de Emilia Ferreiro em relação ao processo de alfabetização, ao possibilitar que as professoras conheçam os caminhos que a criança percorre até chegar à descoberta do sistema alfabético (Soares, 2004).

Com o objetivo de tentar responder a segunda pergunta de pesquisa e analisar a qualidade da interação nas intervenções utilizo como referencial teórico a Análise da Conversação, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), tendo como foco os turnos de fala (quem fala? o que fala? fala com qual objetivo? os tipos de pergunta mudam durante os encontros? a escolha dos temas, do estilo da troca foram objeto de negociação? como as pessoas se entendem no diálogo? como elas conseguem interagir coordenada e cooperativamente? como os conflitos são resolvidos?). Dessa forma, segundo a autora

[...] podemos negociar: o contrato de comunicação, o tipo de troca no qual nos encontramos envolvidos, seu cenário global, sua organização local, a alternância dos turnos de fala, os temas da conversação, a adequação dos signos produzidos, a significação das palavras dos enunciados, as opiniões emitidas de ambos os lados e os diversos aspectos da relação interpessoal... (Kerbrat-Orecchioni (2006: 141)

Nesse sentido, busco subsídios nos estudos da autora para analisar como ocorreu a alternância de turnos de fala entre os participantes e escolho os pronomes e os modalizadores para analisar as manifestações lingüísticas da polidez (Kerbrat-Orecchioni (2006). Dessa forma, analiso em que medida esses recursos favorecem ou não a interação dos participantes, de modo que os temas abordados nos encontros de HTPC possam ser por re-significados pelos professores.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), o discurso é um processo interativo que tem como pressuposto a manutenção de acordos que são realizados por meio de negociações, cujo objeto pode ser a forma ou o conteúdo da interação. A autora, tendo como referência os estudos de Brown e L Levinson, utiliza as noções de “face” e “FTA”, sigla de *Face Threatening Act*, expressão utilizada pelos autores para “atos que ameaçam as “faces” e propõe a noção de “anti-FTA” ou “FFA”, sigla que corresponde a *Face Flattering Acts*. Esses autores se apoiaram no conceito de *face* discutido por E. Goffman. A FTA considera que todo indivíduo tem duas faces: a face negativa, que corresponde aos “território corporal, espacial ou temporal, bens materiais ou saberes secretos...” (Kerbrat-Orecchioni, 2006:78); e a face positiva, em que o interlocutor tenta convencer os participantes, durante a interação, sobre as imagens positivas que constrói de si próprio. Nesse sentido, a noção de FTA considera que, numa interação entre dois interlocutores, durante os atos verbais, quatro faces coexistem : a face positiva e a face negativa do emissor, e a face positiva e a face negativa do receptor. Nesse sentido, o ato de fala pode se constituir em ameaça constante para essas faces.

A noção de FFA, proposta por Kerbrat-Orecchioni (2006), surge da necessidade de aperfeiçoar o modelo de Brown e Levinson, correspondendo ao lado positivo do FTA e possibilita uma melhor compreensão de que os atos de fala podem produzir efeitos negativos ou positivos. A autora aborda as noções de polidez negativa e polidez positiva. Por polidez negativa ela compreende os procedimentos que evitam ou abrandam a produção de um FTA que ameace a face do destinatário, enquanto que a polidez positiva consiste na produção de um FTA para sua face negativa. Nesse sentido, a autora compreende a polidez como a utilização de estratégias discursivas que tem como objetivo evitar ou atenuar um conflito, de modo a “preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal (Kerbrat-Orecchioni, 2006:77). Dentre essas estratégias os participantes de uma interação podem recorrer a procedimentos substitutivos (formulação indireta do ato de fala, desatualizadores modais, temporais ou pessoais, eufemismo) e a procedimentos subsidiários (enunciado “preliminar”, procedimentos de suavização como modalizadores, minimizadores, desarmadores, moderadores).

A seguir, cito um exemplo resumido de como procedi a análise da qualidade da interação para responder minha segunda pergunta de pesquisa.

QUADRO 4: 1º Excerto da análise da interação

226.(3) Cinira: tou atrapalhando, Seu Paulo , aqui?
227.(3) Paulo: não imagina! É que você é maior que as outras, mas tá tudo bem. Tudo bem, tudo bem, professora. Você é a atriz principal, então tem de aparecer mais mesmo!
228.(3) Pesq. Formadora: agora seus olhos maravilhosos vão aparecer mais.
229.(3) Lorena: olhe para nós.

Avaliando a qualidade da interação, o quadro 4 poderá ilustrar que havia entre os participantes uma relação horizontal, de aparente familiaridade, observada pelo emprego do pronome de tratamento **você**, que marca a proximidade entre os participantes, apesar de no turno 226, a professora Cinira dirigir-se a Paulo, utilizando o pronome de tratamento **senhor**. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), trata-se de uma marca verbal que corresponde a uma relação que assinala o distanciamento, o que é próprio da relação vertical. Isso pode ter acontecido em virtude do contexto sócio-histórico-cultural em que a professora está inserida, onde é comum os diretores de escola serem chamados mediante a utilização do pronome de tratamento **senhor**. Isso não implica necessariamente que houvesse formalidade nas interações.

2.7. Garantia de credibilidade

Descreverei, a seguir, os eventos dos quais participei, tais como palestras, fóruns e seminários, como maneira de mostrar como minha pesquisa foi discutida em vários espaços acadêmicos, conferindo para dar credibilidade à pesquisa.

Este trabalho foi submetido a seminários de orientação e pesquisa, em que as perguntas de pesquisa e os dados foram apresentados para discussão e contribuições do grupo, a partir das quais a pesquisa passou por alterações. Também foram apresentados modelos de análise piloto durante as aulas de Linguagem e Reflexão Crítica, da Prof^a Dra. Maria Cecília C. Magalhães, ocasião em que foram feitos questionamentos e apresentadas sugestões ao trabalho.

Para validação desta pesquisa cito ainda outros eventos em que contribuições foram agregadas ao trabalho: III Jornada Pedagógica da Faculdade Santa Izildinha; 4º Fórum LACE

Linguagem e Formação Crítica; 1º SIAC - Colaboração e Criatividade na Ação Social, promovidos pelo Programa de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL); I Jornada do Grupo de Pesquisa DIME, promovida pelo Programa de Pós-Graduação de Língua Portuguesa; X Seminário de Linguística Aplicada da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e 17º INPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada) da PUC-SP.

Gostaria de ressaltar as grandes contribuições oferecidas pela minha orientadora Angela B. C. T. Lessa e pelo grupo de Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE), cujos pesquisadores tiveram papel fundamental para a criação de espaços de ZPDs, de modo a ampliar o meu olhar sobre as questões que envolvem a inclusão.

Os questionamentos e as contribuições citados anteriormente proporcionaram que o trabalho fosse refinado, ao longo do curso, de modo a aprofundar determinados conceitos e abandonar outros, mudar algumas escolhas, optar por outras referências bibliográficas. Enfim, possibilitaram à pesquisadora fazer escolhas com maior convicção para prosseguir na pesquisa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise e a discussão dos dados, que têm como suporte os referenciais teóricos desta pesquisa e, para isso, organizo-o em duas seções que correspondem às duas perguntas de pesquisa, respectivamente.

Pergunta de pesquisa 1 - Quais são os temas abordados pelos professores alfabetizadores em discursos sobre suas práticas?

3.1. Temas desenvolvidos nas HTPCs

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, analiso as realizações lingüísticas dos participantes dos seis encontros de HTPC, ou seja, suas escolhas lexicais e apresento os conteúdos temáticos que emergiram das discussões desses encontros. Os conteúdos temáticos foram agrupados por temas afins e o número de excertos correspondentes a cada encontro variou, uma vez que eles foram selecionados levando-se em consideração sua importância para responder a primeira pergunta de pesquisa.

Apresento a seguir um quadro síntese com os conteúdos temáticos e os temas que revelam as concepções dos professores alfabetizadores, no contexto de HTPC. Entre parênteses, indico o número do encontro em que ocorreram as realizações lingüísticas dos professores, que deram origem aos conteúdos temáticos.

QUADRO 5: Síntese dos conteúdos temáticos e temas que emergiram das realizações lingüísticas dos professores, durante os encontros de HTPC

Conteúdos temáticos	Temas
Os professores ensinam conforme aprenderam. (1) O horário (condições de trabalho) do professor não favorece o processo de ensino e aprendizagem. (1) É difícil mudar a rotina. (2)	Trabalho do professor
Formar professores é refletir sobre a prática à luz da teoria. (1) O professor não tem formação contínua. O professor não consegue transpor a teoria desejada para a prática. (2)	Formação do professor
Alfabetizar é contato com as letras, as sílabas, as frases e pequenas produções de textos. (1) A cartilha foi importante no ensino tradicional. (3) O ensino de língua toma como ponto de partida a leitura de mundo. (3) Alfabetizar é considerar a língua um produto cultural. (3) Ensino de língua consiste em ensinar símbolos e ortografia. (4) Alfabetizar é ensinar como a língua funciona. (5)	Alfabetização
Os diferentes dialetos são ligados a diferentes culturas. (3 e 5) A língua culta serve para inserção social, para ser um verdadeiro cidadão. (6) A classe dominante determina o nível de linguagem. (6)	Variação lingüística
A aprendizagem deve ser um processo completo. (3) Ensinar é transmitir conhecimento. (3) O professor exige competências que o aluno não tem. (1) O professor não se sente preparado para alfabetizar determinados alunos. (3) Alfabetizar é pensar no tempo (de maturação) do aluno. (1) Alfabetizar é só moldar o aluno.	Ensino-aprendizagem
O trabalho de Paulo Freire se pauta pela dimensão da alfabetização emancipatória. (3)	Letramento
A linguagem medeia a interação entre o indivíduo e seu entorno social. (5)	Linguagem

A seguir, analiso e discuto os conteúdos temáticos que compõem cada um dos temas apresentados no quadro 5.

3.1.1 Tema: trabalho do professor

Vejam, a seguir, os quatro quadros sobre os conteúdos temáticos que dizem respeito ao tema trabalho do professor. Início a discussão com o conteúdo temático que aparece no quadro 6: os professores ensinam conforme aprenderam.

QUADRO 6: 2º Conteúdo temático – Os professores ensinam conforme aprenderam.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
54. (1) Laura: [...] A gente continua fazendo ainda como a gente aprendeu. Eu acho que nós não saímos disso. Nós ainda vivemos com aquelas aulas preparadas e assim... (56) Mas nós temos essa dificuldade, porque nós fomos formados assim...a gente acha que na cabeça da gente isso tá funcionando...	Os professores ensinam conforme aprenderam.

Pode-se observar nas realizações lingüísticas da professora Laura, no em negrito no quadro 6, que ela afirma que os professores ensinam conforme aprenderam. Apesar de os professores receberem materiais de apoio sobre alfabetização e letramento, tanto da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo quanto do Governo Federal, eles parecem não tecer relações entre esses estudos e suas ações, uma vez que continuam reproduzindo práticas de alfabetização dos professores que os antecederam. Desse modo, as prescrições oficiais orientam os professores para que trabalhem com o ensino de língua, a partir de uma perspectiva discursiva e com ênfase no letramento, mas os professores parecem manter suas formas de agir voltadas ao ensino de língua tendo como paradigma o modelo estruturalista (Rojo, 2005). Eles parecem não considerar suficiente a entrega de materiais didáticos feita pela Secretaria da Educação.

No próximo quadro, apresento o conteúdo temático referente às condições de trabalho dos professores.

QUADRO 7: 3º Conteúdo temático: O horário (condições de trabalho) do professor não favorece o processo de ensino e aprendizagem.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
4. (1) Fabiana: Isso implica no trabalho, na carga individual desse professor trabalhar com o aluno. Não tem como. Não tem mesmo!	O horário (condições de trabalho) do professor não favorece o processo de ensino e aprendizagem.
14. (1) Fabiana: Foi muito legal que... nas primeiras séries... a gente não tem um horário na escola pra sentar e montar nossa aula , mas a gente sempre tenta pegar assim um horário da HTP (HTPC) ou então eu monto minha aula e trago. [...]	
41. (1) Maria Rosa: O professor faz uma parte de pai e mãe, de professor, às vezes de médico , porque a criança vem com problema [...] Além do número de alunos, as salas hiperlotadas.	
62. (1) Laura: Eu já sou descrente. Eu acho que o professor e os profissionais de educação, com a jornada de trabalho que têm... eu não acredito... nós vamos ter esse profissional que nós gostaríamos.	

Os professores estão inseridos num contexto sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934/1991), em que sua profissão goza de pouco prestígio social. Historicamente, com a democratização do ensino brasileiro, os professores tiveram perdas salariais e, em decorrência disso, foram levados a ampliar sua jornada de trabalho, chegando muitas vezes a trabalhar em três jornadas, não lhes sobrando tempo para o preparo de aula, conforme depõe a professora Fabiana “**a gente não tem um horário na escola pra sentar e montar nossa aula**”. Essa democratização do ensino também implicou na ampliação do número de alunos por turma, o que implica a necessidade de maior empenho do professor para dar conta de atender às necessidades individuais do aluno, conforme comenta a mesma professora “**Isso implica no trabalho, na carga individual desse professor trabalhar com o aluno**”. Também a professora Laura se refere à falta de tempo do professor “[...] **com a jornada de trabalho que têm...**”

Outro agravante é que a sociedade passa por uma crise de valores em que muitas famílias parecem ter delegado para a escola a responsabilidade integral da educação das crianças e jovens, o que exige do professor múltiplos papéis. É o que aponta a professora Maria Rosa “**O professor faz uma parte de pai e mãe, de professor, às vezes de médico**”.

Lorena ao mencionar que o professor do estado não tem renovação, parece estar se referindo à ausência de programas de formação dirigidos aos professores da rede pública estadual que realmente atendam suas necessidades e que poderiam levá-los a pensar para e sobre o seu fazer (Freire, 1970).

No quadro 8, as professoras Elvira, Lorena, Laura e Edivânia falam que têm dificuldade em mudar sua rotina de trabalho. Vejamos suas realizações lingüísticas.

QUADRO 8: 4º Conteúdo temático - É difícil mudar a rotina.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
168. (2) Elvira: Nesse momento eu já tenho tudo esquematizado e... pra mim, se mudar fica difícil.	É difícil mudar a rotina.
169. (2) Lorena: surge também aquela dúvida, aquele medo, aquela a insegurança, aquele medo , será que eu pulo, ou será que não?	
185. (2) Laura: Quem não quer sair da caverna... vem de lá... continua... Continua na caverna, não é?	
186. (2) Edvânia: Mas... olha, foram muitos dias, muitos dias... foi desde a sexta-feira nós estamos em casa, ficamos até a segunda-feira, mas eu realmente sai da caverna , e praticamente eu voltei pra caverna de novo.	
190. (2) Edvânia: Porque eu acho que a gente precisa de mais coragem pra... sabe... sai de uma vez, sabe.	
191. (2) Laura: Então ela fica naquele mundo, naquela redoma que ela acredita ser real.	

As professoras, cujas realizações lingüísticas compõem o quadro 8, fizeram referência ao Mito da Caverna⁸, temática do texto discutido no 2º encontro de HTPC⁹, em que Maurício de Souza fez uma releitura da parábola de Platão. Convém salientar que elas utilizaram a palavra **caverna** de maneira figurada para se referir a suas rotinas. Laura, nos turnos 185.(2) e 191.(2), estabeleceu um paralelo entre o Mito da Caverna e essa situação de trabalho em que as professoras, mergulhadas em sua rotina, pareceram não refletir sobre o que faziam. Sem essa reflexão, não é possível que elas visualizem suas práticas pedagógicas, para compreender seu real significado, situando-as no contexto em que elas estão sendo desenvolvidas. Isso poderia levá-las à compreensão das teorias que subsidiam suas formas de agir e ao questionamento de suas escolhas (Liberali, 2008).

A reflexão implica que o professor examine de maneira ativa, cuidadosa e persistente suas crenças e seus conhecimentos, tendo como referência os fundamentos que os sustentam e

⁸ No livro *Um Convite à Filosofia*, Chauí (2003) lembra o **Mito da Caverna**, que foi narrado por Platão no livro *A República*, em que seres humanos viviam acorrentados numa grande caverna no solo, sentados de costas para a entrada da caverna e de frente para um paredão ao fundo, no qual podiam perceber apenas sombras do que acontecia no mundo exterior e que acreditavam ser a realidade. Até que um dia um prisioneiro foi movido pela curiosidade, conseguiu fugir e fabricar um objeto para quebrar as correntes. Ele saiu da caverna e seu primeiro contato com a luz do sol causa-lhe total cegueira, mas depois fica encantado com as descobertas e decide voltar ao local de onde fugira para contar aos demais sobre sua descoberta. A autora comenta que, de acordo com Platão, o conhecimento se processa dessa forma em cada ser humano.

⁹ 2ª HTPC – Objetivo: favorecer a compreensão de que as ações rotineiras costumam impedir que olhemos para a nossa prática pedagógica com base na reflexão crítica.

as conclusões que deles derivam. Quando não param para compreender sua rotina, as professoras podem não desenvolver atos crítico-reflexivos. Por meio deles, as professoras podem definir qual é seu papel e questionar a serviço de que e de quem estão suas escolhas e suas ações (Magalhães, 2004) e, conseqüentemente, isso pode remeter à mudança na prática dessas professoras.

3.1.2 Tema: Formação de professores

Os conteúdos temáticos que apresento, a seguir, estão relacionados ao tema formação de professores. A primeira análise refere-se ao quadro 9, cujo conteúdo temático é: *Formar professores é refletir sobre a prática à luz da teoria.*

QUADRO 9: 5º Conteúdo temático – Formar professores é refletir sobre a prática à luz da teoria.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
1. (1) Pesq.Form.: então... o que eu estou propondo é juntos construirmos algumas reflexões , algumas discussões, pra que a gente olhe com um outro olhar para as mesmas coisas , não é? ... buscando aí subsídios na teoria, não é?	Formar professores é refletir sobre a prática à luz da teoria.
60.(1) Pesq.Form.:a sociedade mudou... então... tudo isso passa pela formação de professores. Leitura, discussão, debate , não é? A partir da prática... não é? a partir do que tem a dizer o professor que está aqui na lida com a criança. [...]	
113. (1) Pesq.Form.: então, gente, o que a gente propõe: discutir necessidades específicas aqui desse grupo, estabelecer objetivos comuns à escola, descrever, analisar e interpretar a própria prática, à luz de concepções teóricas, éticas e políticas.	

O conteúdo temático, apresentado no quadro 9, emergiu da realização lingüística da professora-formadora, em que ela destacou a importância da formação de professores a partir da descrição, da análise e da interpretação da própria prática, tendo como referência as concepções teóricas, éticas e políticas (Smyth, 1992). Ela chamou a atenção para a necessidade de se ouvir o professor e, a partir de sua prática, buscar subsídios na teoria para que ele pudesse melhor compreendê-la. Isso contraria o que, regra geral, tem sido feito nos programas de formação de professores, que parecem fazer o percurso inverso, ou seja, pretendem que as concepções teóricas determinem novas formas de agir do professor. Um bom exemplo disso é que grande parte dos professores, que atuam na escola pública estadual

de São Paulo, foi aprovada em concurso público, em que a prova traz uma vasta exigência sobre as concepções teóricas e as prescrições pedagógicas. Isso não tem assegurado, necessariamente, que esses conhecimentos exigidos mudem a prática dos professores.

Conforme discutido anteriormente, no quadro 6, os professores parecem não compreender as ações que desenvolvem em sala de aula, não conseguem relacioná-las às teorias disponíveis no contexto sócio-histórico em que atuam. Desse modo, eles continuam repetindo as mesmas práticas por anos, sem questionar sua validade (Magalhães, 2007; Liberali, 2008).

Apesar de algumas iniciativas como as de Magalhães, Lessa e Liberali (2006), Liberali, Lessa, Fidalgo e Magalhães (2007), Magalhães (1994a, 1998, 2007) e Liberali (2004, 2008), historicamente os programas de formação de professores não têm priorizado o trabalho colaborativo, em que o professor seja ouvido e possa falar sobre suas práticas, suas necessidades, suas dúvidas, restando-lhe um papel passivo. Isso pode implicar que esses programas não atinjam seus objetivos, uma vez que o professor não consegue estabelecer uma relação entre o que faz e o que diz a teoria. Nesse sentido, a pesquisadora-formadora apresenta uma proposta em que parece pretender ouvir o que tem a dizer o professor e, a partir disso, estabelecer relações com as concepções teóricas. Para isso, há a necessidade de que se verifique o silenciamento da voz dos professores, oferecendo-lhes oportunidades para julgar a posição política de suas ações e buscar novas formas de agir, por meio de escolhas apoiadas na reflexão crítica (Liberali, 2008).

O próximo quadro mostra as realizações lingüísticas da professora Lorena sobre a ausência de programas de formação do professor, na rede estadual de ensino.

QUADRO 10: 6º Conteúdo temático – O professor não tem formação contínua.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
98. (1) Lorena: [...] Qual foi a renovação que o professor tem? Nenhuma. Professor do estado não tem.	O professor não tem formação contínua.
280. (3) (Lorena... eu não aprendi e ninguém me deu, ensinou-me, me orientou o que fazer com a dificuldade de uma aluno assim.	

Pode-se observar, a partir das escolhas lexicais da professora Lorena, que ela parece estar insatisfeita, em virtude de não existirem programas de formação que a orientassem para o trabalho com alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Conforme discutido no capítulo teórico, os programas de formação oferecidos aos professores alfabetizadores da

rede estadual de ensino não têm como foco a reflexão crítica e tampouco utilizam a linguagem como instrumento e objeto (Vygotsky, 1934/2000).

O próximo quadro traz como conteúdo temático que o professor não consegue transpor a teoria desejada para a prática.

QUADRO 11: 7º Conteúdo temático – O professor não consegue transpor a teoria desejada para a prática.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
191. (2) Laura: Mas que tem a vida real e a gente não consegue transpor essa teoria pra vida real da gente, pra prática da gente.	O professor não consegue transpor a teoria desejada para a prática.

As escolhas lexicais da professora Laura, turno 191.(2), parecem evidenciar a dificuldade que ela enfrenta em transpor para a prática a teoria que deseja. Isso pode acontecer em virtude de o professor estar inserido num complexo contexto de trabalho, em que reformas são impostas e exigem que ele as implemente rapidamente, muitas vezes sem apoio teórico. Há outras questões associadas ao problema: as pressões do rápido desenvolvimento tecnológico, as complexidades da família e da comunidade, além dos baixos salários destinados a esse profissional. Outro problema diz respeito ao fato de os programas de formação nem sempre possibilitarem que os participantes desconstruam suas representações tradicionais, que estão ancoradas em sólida concepção de ensino-aprendizagem, em que há a transmissão e devolução de conhecimento (Magalhães, 2004).

É relevante destacar, aqui, que a professora Edvânia, no turno 188.(2), corrobora a fala de Laura (turno 191.[2]) e parece estabelecer um paralelo entre a teoria e suas ações. Desse modo, ela relaciona o Mito da Caverna, de Platão, e suas ações rotineiras: “[...] **antes mesmo até de falar do Mito da Caverna eu já tava lembrando** desse bendito, desse Mito da Caverna que todo mundo estudou. Eu **estudei várias vezes, em Filosofia, sempre tava o Mito da Caverna, né? E eu pensava assim “que bobagem, de novo esse Mito da Caverna?” Bobagem nada, caramba!... olha só, tanto estudo...**” A professora Edvânia afirma ter estudado esse assunto em Filosofia, teoria mencionada pela colega, mas isso não garantiu, necessariamente, a sua relação com a prática. Interessante notar que ela parece ter re-significado sua concepção em relação a essa teoria: a princípio a considera uma bobagem, mas depois estabelece uma relação entre esse estudo e suas ações rotineiras.

3.1.3 Tema: Alfabetização

Apresento, a seguir, os quadros que correspondem ao tema alfabetização, que esteve presente nos discursos dos professores, durante os encontros de HTPC. Vejamos o quadro 12:

QUADRO 12: 8º Conteúdo temático – Alfabetizar é contato com as letras, as sílabas, as frases e pequenas produções de textos.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
12. (1) Fabiana: cada um no seu lugarzinho, aí teve aquele primeiro contato com o alfabeto, com as letras... junção de letras, formação de sílabas... a gente foi por esse lado, né Cinira? Depois... no meio do ano eles começaram com a formação de frases, pequenas produções de textos...	Alfabetizar é contato com as letras, as sílabas, as frases e pequenas produções de textos.

Pode-se observar, no quadro 12, a partir das escolhas lexicais utilizadas pela professora Fabiana que, apesar de não haver adoção de cartilha nas escolas públicas estaduais de São Paulo, as práticas dessa professora parecem apoiar-se no modelo da cartilha, pois ela considera importante **primeiro contato com o alfabeto, com as letras... junção de letras, formação de sílabas...[...] a formação de frases, pequenas produção de textos...** Assim como Fabiana, muitos professores alfabetizadores, apesar de não utilizarem a cartilha, ainda continuam optando por atividades que se baseiam no método da cartilha. (Cagliari, 2002).

O modelo da cartilha está inserido no paradigma de ensino comportamentalista (Weisz, 1990), paradigma que pode nortear as escolhas feitas pela professora Fabiana, que parece conceber a linguagem como um comportamento operante, que consiste no resultado de associações provenientes de estimulação externa (Arantes, 1994): a professora ensina as letras, depois as sílabas, as frases e depois a criança pode escrever pequenos textos. Desse modo, conforme discutido no capítulo teórico, compreende-se a aprendizagem como uma mudança de comportamento, que é o resultado da experiência ou do treino, ou seja, do condicionamento, em que o professor toma todas as providências necessárias ao reforço, para aumentar a probabilidade de que a resposta a ser aprendida ocorra. Já os alunos são os receptores passivos dessas informações, que deverão ser memorizadas para serem recuperadas, quando necessário.

O quadro 13 traz as escolhas lexicais da professora Maria Rosa, cujo conteúdo temático diz respeito ao fato de a cartilha ter sido importante no ensino tradicional.

QUADRO 13: 9º Conteúdo temático – A cartilha foi importante no ensino tradicional.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
219. (3) Maria Rosa: Acho que volta ao tradicional, no tempo da cartilhinha.	A cartilha foi importante no ensino tradicional.
258. (3) Pesq.Form.: E assim... quando a gente falou do “Ivo viu a uva” o pessoal lembrou da cartilha. O que é que vocês pensam da cartilha?	
259. (3) Maria Rosa: Eu acho que no momento ela foi importante. No momento! Só que ela nos dias de hoje, no meu conceito, não.	

A professora Maria Rosa relaciona a cartilha às práticas tradicionais de alfabetização e afirma que, em sua opinião, nos dias de hoje, esse recurso didático não é mais importante. Apesar de os professores alfabetizadores negarem a importância da cartilha não a utilizando em sala de aula, elaboram atividades pautadas nesse modelo (Cagliari, 2002). Nesse sentido, as práticas de alfabetização ficam voltadas à cópia, ao ditado, à memorização e ao reconhecimento das famílias silábicas de maneira mecânica. Por fim, a atenção é voltada à leitura compreensiva e à produção de textos, de acordo com o que propõe o método da cartilha (Weisz, 2004).

Apesar de a professora Maria Rosa ter afirmado que a cartilha foi importante, poderá ser observada uma contradição em sua fala. O próximo quadro traz as realizações lingüísticas da mesma professora que, a princípio, nega a importância da cartilha, mas depois, ao definir o ensino de língua, ela afirma que consiste em **passar símbolos e ensinar ortografia.**

QUADRO 14: 10º Conteúdo temático - Ensino de língua consiste em ensinar os símbolos e a ortografia.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
304. (4) Pesq.Form.: o que é ensinar português para esses alunos que já chegam à escola falando português?	Ensino de língua consiste em ensinar os símbolos e a ortografia.
305. (4) Maria Rosa: a escrita.	
306. (4) Pesq.Form.: como assim?	
307. (4) Maria Rosa: é ensinar ortografia.	
309. (4) Maria Rosa: eu acho ... é ensinar os símbolos , porque os símbolos já existem. Porque cada um tem seu determinado nome. Reconhecer esta organização... é que é encontrada a dificuldade.	

As escolhas lexicais da professora Maria Rosa “... **é ensinar os símbolos**”, turno 309 (4) e “**passar os símbolos**”, turno 317. (4), parecem revelar que, em sua concepção, o ensino de língua consiste na transmissão dos símbolos, em que o aluno precisa memorizar as relações

entre fonemas e grafemas (Weisz, 1990), conforme propõe o método da cartilha. Esse assunto já foi discutido em relação ao quadro 13.

As práticas que têm como referência o método das cartilhas não consideram o processo de alfabetização com a dimensão emancipatória de que nos fala Paulo Freire (1970). Conforme já discutido no capítulo teórico, aprender a ler vai muito além de se estabelecer uma relação entre letra e som, de se ler textos sem significado algum para o aluno. Implica uma melhor compreensão da realidade, de modo a aumentar os conhecimentos que o aluno já tem, e a incorporar sua leitura de mundo para que ele leia a palavra. A partir disso, ele poderá criar projetos e participar de maneira ativa na sociedade, de acordo com suas reais necessidades, ou seja, a alfabetização deve levar ao empoderamento. Nesse sentido, a leitura e a escrita consistem em processos que vão além do cotidiano escolar, devem possibilitar compreender por que as coisas são de determinada maneira e não de outra, e criar a possibilidade de reescrevê-las de outra maneira, na busca de mudanças. Esses processos precisam perseguir uma percepção criativa do mundo econômico, social e cultural, que vise ao desenvolvimento da consciência crítica (Freire, 2003).

As escolhas lexicais feitas pela professora Maria Rosa revelam que ela parece priorizar, também, a ortografia em suas práticas de ensino da língua materna. Essa escolha pode estar pautada na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, em que a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que são combinados a partir de regras específicas para tornar possível a comunicação entre um emissor e um receptor (Traváglia, 1996). Se o ensino de língua se restringe a ensinar ortografia, o aluno não terá oportunidade de compreender o que é uma língua, quais propriedades ela tem, seus usos, como é o comportamento da sociedade e dos indivíduos em relação aos usos lingüísticos, nas mais diversas situações de suas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. (Cagliari, 2004).

As escolhas feitas pela professora Maria Rosa parecem contrariar as orientações que aparecem nos documentos oficiais que norteiam as práticas dos professores alfabetizadores: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Nesses documentos, a linguagem é concebida como um processo de interação, o lugar da interação humana, em que o ensino de língua considera o princípio dialógico que caracteriza o homem e a vida, sendo que a linguagem é considerada como não acabada, não sistematizada, conforme discutido no capítulo teórico (Bakhtin, 2006). Apesar dessas orientações, um grande número de professores alfabetizadores parece ainda não ter suas práticas orientadas por esse novo paradigma de ensino de língua, uma vez que parece

que eles enfrentam dificuldades para transpor a teoria desejada para a prática, conforme discutido no quadro 11.

As escolhas lexicais da professora Maria Rosa e da pesquisadora-formadora deram origem ao conteúdo temático apresentado no quadro 15.

QUADRO 15: 11º Conteúdo temático - O ensino de língua toma como ponto de partida a leitura de mundo.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
237. (3) Maria Rosa: Porque no mesmo tempo que ele pegou “Ivo viu a uva” ele pega, ele vai para a plantação de uva, ele vai para o colhedor de uva, ele vai para a produção... quem produz a uva.	O ensino de língua toma como ponto de partida a leitura de mundo.
246. (3) Pesq.Form.: Para a partir da leitura de mundo, fazer a leitura da palavra.	
269. (3) Maria Rosa: Então, vamos supor, não adianta eu colocar uma coisa pra criança começar a aprender, que ele nem ouviu , que na televisão ele tá ouvindo falar é... de de favela, é... do McDonald’s, quer dizer... pra alfabetizar eu vou ter de pegar alguma coisa que ele já ouviu falar . Não adianta falar “Ivo viu o ovo. Ivo viu a uva.”	

A professora Maria Rosa e a pesquisadora-formadora, a partir de suas escolhas lexicais, que aparecem em negrito no quadro 15, pareceu considerar importante que o ensino de língua deva tomar como referência os conhecimentos que o aluno já tem. O professor, ao considerar a leitura que a criança faz do seu entorno social, pode possibilitar que ela levante hipóteses sobre os assuntos que lhe são familiares, que fazem parte do seu cotidiano e estabeleça uma relação com a leitura da palavra. Dessa forma, a leitura é compreendida de uma maneira mais abrangente, pois considera as relações que a criança mantém com o mundo (Freire, 2003).

Quando valoriza o universo cultural dos alunos com os quais trabalha, por meio do ato de ler, o professor pode favorecer que eles melhor compreendam a realidade e, a partir dessa compreensão, tornem-se capazes de nela interferir, visando à libertação das práticas de opressão (Freire, 1970). Isso implica ter como ponto de partida o que os alunos já sabem, uma vez que o conhecimento é social e pessoal, produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. O professor precisa considerar os conhecimentos prévios dos alunos sobre aquilo que pretende ensinar, para que eles possam refletir sobre os usos sociais desses conhecimentos e questionar a serviço de que e de quem eles estão. Dessa forma, o papel do professor é o de mediador, em que ele dialoga com os alunos sobre suas visões de mundo e, a partir disso, problematizar a realidade concreta deles.

O conteúdo temático apresentado, no quadro 16, emergiu da realização lingüística da pesquisadora-formadora.

QUADRO 16: 12º Conteúdo temático - Alfabetizar é considerar a língua um produto cultural.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
238. (3) Pesq.Form.: Então assim, tanto aqui quanto no filme mostra a escrita como um sistema de representação, não é?	Alfabetizar é considerar a língua um produto cultural.
240. (3) Pesq.Form.: ... a escrita é apontada como um sistema de representação, um produto cultural, não é?	

A partir da análise das escolhas lexicais da pesquisadora-formadora, que aparecem em negrito no quadro 16, pode-se observar que ela parece conceber a escrita como um produto cultural. A escrita, assim concebida, implica que o processo de alfabetização não se restringe à aquisição de uma habilidade mecânica de correspondência entre grafemas e fonemas (Weisz, 2004). Ao contrário, implica compreender a escrita como um sistema de representação da realidade, em que o processo de alfabetização corresponde ao domínio progressivo de um sistema de signos, cujos significados são construídos socialmente. Nesse sentido, quando o aluno interioriza esse sistema de signos produzidos culturalmente, há o desenvolvimento cognitivo e, à medida que o aluno vai tendo acesso a esse sistema de signos e a maneira de utilizá-los, vai se desenvolvendo. Portanto, tanto mais a escola terá cumprido seu papel quanto mais favorecer que o aluno se aproprie de ferramentas e signos, o que amplia o leque de atividades que ele poderá aprender (Vygotsky, 1934/2000).

O próximo quadro traz como conteúdo temático que *Alfabetizar é ensinar como a língua funciona*.

QUADRO 17: 13º Conteúdo temático - Alfabetizar é ensinar como a língua funciona.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
473. (5) Pesq.Form.: Então basicamente assim... numa redução simplista, o Cagliari tá chamando atenção aí pra importância de saber como a língua funciona, não é isso? Então o aluno chega falando português, de uma maneira... fazendo uma escolha ou outra, mas falando português. E a escola... ele sabe muitas coisas, mas ignora um tanto de outras coisas e cabe à escola fazer o quê? Levá-lo a compreender como funciona a língua.	Alfabetizar é ensinar como a língua funciona.

A pesquisadora-formadora, a partir de sua realização lingüística, apresentada no quadro 17, parece conceber que as práticas de alfabetização devem estar voltadas a ensinar ao aluno como a língua funciona. Isso implica que o ensino de língua materna deve estar voltado a ensinar aos alunos o que é uma língua, suas propriedades, como se comportam os indivíduos ao utilizarem a linguagem em diferentes situações de sua vida (Cagliari, 2004). Nesse sentido, a alfabetização não se restringe a aprender as relações entre letras e sons, formação de sílabas e, por meio de um processo cumulativo, formar palavras, frases e textos.

Ensinar como a língua funciona implica considerar todo o conjunto das práticas sociais que utilizam a escrita não somente como um sistema simbólico, mas também como uma tecnologia, voltada a objetivos específicos em determinado contexto (Kleiman, 1995/2006). Isso significa que o aluno precisa se apropriar dos recursos lingüísticos e dos diferentes gêneros discursivos para as práticas sociais que utilizem a escrita e a leitura nos diferentes segmentos da sociedade em que está inserido.

3.1.4 Tema: Variação Lingüística

Apresento, a seguir, três conteúdos temáticos sobre o tema *variação lingüística*. Vejamos o quadro 18.

QUADRO 18: 14º Conteúdo temático - Os diferentes dialetos são ligados a diferentes culturas.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
242. (3) Pesq. Form.: Então nós temos os dialetos... e a escola recebe esses alunos com diferentes dialetos e o que a escola vai trabalhar é... mostrar pra esse aluno, construir com esse aluno que é o dialeto que é aceito, prestigiado, que tem prestígio na sociedade é aquele que segue o padrão culto da língua .	Os diferentes dialetos são ligados a diferentes culturas.
249. (3) Maria Rosa: Então ele deixa assim o pedreiro é bem na profissão dele, o médico é bem na profissão dele, em padrões diferentes .	
250. (3) Pesq. Form.: São saberes diferentes, são culturas diferentes , não é? Essa coisa da cultura é bem interessante, não é?	
251. (3) Cinira: Culturas paralelas .	
318. (5) Pesq. Form.:... é entender que o aluno que, regra geral, estuda aqui no PA, desculpem, no PI, ele chega com um tipo de dialeto que não é o padrão culto da língua .	
324. (5) Laura: [...] é nossa obrigação como educador, tá mostrando o tempo todo essa linguagem culta...	
369. (5) Pesq. Form.: porque existem diferentes dialetos, nem melhores nem piores que o dialeto que o aluno traz . Mas que... nós sabemos que o dialeto aceito socialmente é o padrão culto da língua .	

De acordo com a realização lingüística da pesquisadora-formadora, no turno 242 (3), ela afirmou que é o padrão culto “**que tem prestígio social na sociedade**”. Nesse sentido, ela parece estar se referindo às questões ideológicas que envolvem o letramento, em que as necessidades e práticas do uso da escrita nesse ou naquele contexto, em que se desenvolvem, implicam maior ou menor inclusão/exclusão em relação ao acesso aos bens culturais relacionados à escrita (Kleiman, 1995/2006).

Os alunos chegam à escola com diferentes dialetos em virtude de se originarem de famílias de classes sociais e de culturas diferentes. Desse modo, as práticas de alfabetização precisam ter como pressuposto a incorporação da leitura de mundo desses alunos, como ponto de partida para a leitura da palavra (Freire, 1970). Assim, essas práticas podem favorecer que os alunos se apropriem dos diferentes níveis de linguagem para que possam adequar sua fala ou escrita a qualquer situação de uso em suas práticas sociais. Ou seja, se o aluno estiver entre os pares que utilizam um nível de linguagem mais informal, ele faz determinada escolha, se houver a necessidade de realizar uma entrevista de emprego, a escolha será outra.

Como a escolha do nível culto de linguagem é determinada pela classe dominante, cabe à escola mediar o acesso dos alunos a esse conhecimento, pois disso dependerá que eles possam melhor compreender a realidade em que estão inseridos. Isso é fundamental para que eles sejam capazes de transformar o seu entorno e até mesmo questionar se essa escolha feita pela classe dominante está em consonância com suas necessidades (Freire, 1970).

Vejamos o próximo quadro, que traz como conteúdo temático que *A língua culta serve para inserção social, para ser um verdadeiro cidadão*.

QUADRO 19: 15º Conteúdo temático - A língua culta serve para inserção social, para ser um verdadeiro cidadão.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
545. (6) José: É porque nós temos uma forma culta da língua... né... até por questão de inserção e... da gente ser um verdadeiro cidadão , tal... a gente tem que dominar essa forma culta .	A língua culta serve para inserção social, para ser um verdadeiro cidadão.
547. (6) José: Então a forma culta da língua serve pra gente inserir na sociedade como cidadão...	

De acordo com as escolhas lexicais feitas pelo professor José, pode-se constatar que ele parece relacionar a aquisição da língua ao exercício da cidadania e à ascensão social. A nossa sociedade é hierarquizada, de modo que os bens e os valores culturais que nela circulam, construídos ao longo da história, inclusive a língua, também o são. Desse modo, a

maneira de falar de cada um determina sua camada social. Isso faz da língua um instrumento poderoso de controle social, pois dependendo do nível de linguagem que se utiliza, podem ser obtidas vantagens ou passar por constrangimento e humilhação; ser aceito ou excluído por determinado grupo social (Cagliari, 2004).

O próximo quadro traz as realizações lingüísticas da pesquisadora-formadora.

QUADRO 20: 16º Conteúdo temático - A classe dominante determina o nível de linguagem.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
548. (6) Pesq.Form.: E por que que precisa da língua culta pra ser inserido na sociedade como cidadão?	A classe dominante determina o nível de linguagem.
550. (6) Vários: Ela é dominante!	
572. (6) Pesq.Form.: [...] E aí para fazer um gancho com aquele quadro... com aquela questão do... quadro... do vídeo que nós assistimos... A língua é um fato com repercussões sociais.	
585. (6) Pesq.Form.: Então... vejam aqui... a questão novamente da língua...marcando essa diferença de classes sociais , não é ? ... e a questão dos níveis de linguagem.	

Nos turnos 548.(6), 572.(6) e 585.(6), a pesquisadora-formadora chamou a atenção para o fato de a língua ser **um fato com repercussões sociais**. Isso implica dizer que, se a escola é pensada pela e para a elite, a escolha do dialeto que ela vai priorizar é o dialeto padrão, o que é por ela valorizado, perpetuando o prestígio desse nível de linguagem. Isso pode implicar que outros modos de falar, diferentes do dialeto padrão, possam ser vítimas de preconceito, como é o caso do dialeto caipira, que revela a classe social a que pertence o falante. O dialeto denuncia sua pobreza e, como consequência disso, ele poderá ser vítima de exclusão, conforme discutido no excerto anterior (Cagliari, 2004).

3.1.5 Tema: Ensino-aprendizagem

Apresento, a seguir, os conteúdos temáticos que se referem ao tema ensino-aprendizagem. Início com o quadro 20, é que será feita a análise e a interpretação do conteúdo temático: *A aprendizagem deve ser um processo completo.*

QUADRO 21: 17º Conteúdo temático - A aprendizagem deve ser um processo completo.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
224. (3) Sara: Primeiro ela tem que ter a idéia pra depois fazer algo escrito. Se não tiver a idéia não vai ter uma aprendizagem completa.	A aprendizagem deve ser um processo completo.

As escolhas lexicais feitas pela professora Sara, turno 224 (3), revelam que ela parece considerar que a aprendizagem deva ser um processo completo. Conforme discutido no capítulo teórico (Oliveira, 1992), os estudos de Vygotsky concebem que os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e da atividade são interdependentes no homem, apoiando-se na perspectiva monista de Spinoza. Nesse sentido o ser humano é compreendido a partir de uma maneira holística, em que há também uma conexão com o contexto social e natural.

A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de modo geral. Desse modo, a escola precisa considerar essa abordagem globalizante de ser humano, em que exista um sistema dinâmico de construção de significados que contemple, ao mesmo tempo, o afetivo e o intelectual. Isso permite que o aluno transforme a si mesmo, por meio do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (Vygotsky, 1934/2007), o que implica na transformação da própria totalidade.

A seguir, analiso as realizações lingüísticas que deram origem ao conteúdo temático do quadro 22.

QUADRO 22: 18º Conteúdo temático - Ensinar é transmitir conhecimento.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
230. (3) Edvânia: Mesmo que a pessoa não soubesse ler, ela levava a experiência da pessoa e a partir dali é que ele ia sendo alfabetizado, mas assim ele ia sendo alfabetizado, mas também transmitia conhecimento para a pessoa que estava alfabetizando, né?	Ensinar é transmitir conhecimento.

As escolhas lexicais feitas pela professora Edivânia, que integram o quadro 22: “**transmitia conhecimento para a pessoa**”, revelam que suas concepções parecem nortear-se pelo paradigma behaviorista de ensino, em que o professor detém o conhecimento e o transmite ao aluno. Dessa forma, o professor concebe a aprendizagem como mudança de

comportamento e que o conhecimento pode ser separado de um sujeito e transferido a outro, independentemente de seu nível de abstração e formalização.

Conforme discutido no capítulo teórico, os professores alfabetizadores, cujas concepções se apóiam no paradigma behaviorista têm o seu foco de atenção voltado à eficácia dos métodos tradicionais de alfabetizar, que têm como prescrições uma vasta gama de habilidades perceptivas e a memorização das relações entre grafemas e fonemas. Dessa forma, o aluno desempenha o papel passivo de receber as informações, conforme um modelo fechado de ensino, em que o conhecimento é compreendido como resultado do acúmulo de informações decoradas sem significado real (Weisz, 2004).

Se a concepção que norteia as práticas dos professores tem como referência a transmissão de conhecimentos, eles deixam de considerar o contexto sociocultural dos alunos. Desse modo as ações voltam-se à transmissão e à recepção de conteúdo, que são chamadas por Freire (1976) de educação bancária. Isso implica que o aluno não se aproprie da linguagem escrita, que é uma ferramenta psicológica sofisticada, de suma importância para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (Vygotsky, 1934/2007).

Nesse sentido, alguns professores parecem não se sentir preparados para fazer escolhas de metodologias para alfabetizar. Exemplo disso poderá ser observado no quadro a seguir, em que a professora Lorena afirma não saber como alfabetizar determinados alunos.

QUADRO 23: 19º Conteúdo temático - O professor não se sente preparado para alfabetizar determinados alunos.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
277. (3) Lorena: e de acordo com a sala. É difícil... tem aluno que eu não consegui. Eu pediria socorro, o que fazer com eles? Ele tá no reforço, tá na paralela ((modalidade de recuperação fora do horário)) e uma menina lindinha, não tem uma falta... ela faz tudo, copista ...	O professor não se sente preparado para alfabetizar determinados alunos.
280. (3) Lorena: eu não aprendi e ninguém me deu , ensinou-me, me orientou o que fazer com as dificuldades de um aluno assim.	
299. (3) Lorena: e aí, infelizmente eu vou assinar a minha aposentadoria qualquer dia desses sem aprender como tirar , como esses alunos, não é? A minha preocupação maior é esse aluno que ficou comigo 200 dias letivos e não consegui alfabetizá-lo.	

As escolhas lexicais negritadas nos turnos 277.(3), 280.(3) e 299.(3), no excerto que aparece no quadro 23, mostram que a professora afirma ter dificuldade para alfabetizar determinados alunos. Isso pode acontecer em virtude de a escola interpretar erradamente a realidade das crianças e não se preocupar com o que elas pensam dela. Essa instituição parece

ter tudo pronto, tudo decidido sem levar em consideração as reais necessidades das crianças. Regra geral, a escola não pergunta à criança o que ela acha da escrita, para que ela serve em sua comunidade e sobre o que pretende fazer quando se apropriar desse conhecimento (Cagliari, 2004). À medida que não parte do conhecimento real da criança, a escola enfrenta dificuldades em criar espaços de ZPD (Vygotsky, 1930-33/2007), que possam levá-lo ao desenvolvimento.

Desse modo, parece importante compreender a perspectiva pela qual a criança vê a escrita. Isso parece ser possível se o professor se colocar na posição de um observador cuidadoso do que o aluno diz e faz, em relação ao que está sendo ensinado. Cabe ressaltar que o conteúdo ensinado e aquilo que o aluno sabe não são sinônimos. É importante conhecer o que a criança já sabe e o que ela pode produzir com e sobre esses saberes (Weisz, 2004).

Durante o primeiro encontro de HTPC, os professores falaram sobre a necessidade de se pensar no tempo do aluno, isto é, em seu processo de maturação. Vejamos suas realizações lingüísticas, no quadro a seguir.

QUADRO 24: 20º Conteúdo temático – Alfabetizar requer pensar no tempo (de maturação) do aluno.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
47. (1) Laura: [...] Eu acredito que quando a gente fala em diversidade de atividades... é que a gente tá pensando nesse tempo do aluno... a gente dá cinco horas para fazer a mesma coisa, ele não vai fazer	Alfabetizar requer pensar no tempo (de maturação) do aluno.
48. (1) Pesq.Form.: Sem contar que cada aluno tem um tempo diferente, né?	
49. (1) Sara: Aí nós temos de pensar... será que lá fora ele vai ter esse tempo?	
51. (1) Laura: o tempo da escola não tá batendo com o tempo do aluno.	
113. (1) Pesq.Form.: Na escola particular, a diferença é que a gente trabalha a favor do vento. Então... a gente recebe as crianças, regra geral, as crianças vêm cultura letrada, de família de cultura letrada, tem computador o pai lei jornal, lê revista, leva pro cinema, vai ao teatro, viaja, vai para outros estados, outros países. Compram livros, têm mais infra-estrutura, mais tecnologia, né... tem professor [...]	

A professora Laura, a pesquisadora-formadora e a professora Sara comentam, nos excertos que aparecem no quadro 24, sobre as diferenças em relação ao tempo de aprendizagem de cada aluno. As escolhas lexicais dos professores parecem revelar que eles reconhecem que o processo de alfabetização começa muito antes de a criança chegar à escola, conforme diz Freire (2003). Nesse sentido, as crianças que estão inseridas num contexto de família com cultura letrada, em que presenciam práticas de leitura e de escrita, têm acesso a livros, revistas, jornais, computador, gibis, ouvem histórias, quando elas chegam à escola, têm nesse local uma extensão daquilo que habitualmente vêm em casa e continuam avançando

em sua aprendizagem. Quando ocorre o contrário e a escola se constitui no único ambiente em que a criança pode ter acesso às práticas de escrita, tudo é novo e poderá não fazer sentido para ela, pois não ela provavelmente não sabe o que a escrita representa, fato que pode levá-la a não valorizar tal conhecimento. A professora parece acreditar que essas diferenças culturais influenciam no processo de amadurecimento do aluno. Nesse caso, a escola tem uma responsabilidade ainda maior, já que a escrita é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (Vygotsky, 1934/2007), conforme discutido anteriormente. O espaço escolar deve favorecer, portanto, que o aluno domine os instrumentos de mediação e que ele tenha acesso aos conceitos científicos pois, a partir da apropriação desse conjunto de saberes externos, haverá uma reestruturação de suas funções psicológicas superiores, o que implicará em desenvolvimento. Isso tornará possível que cada vez mais o aluno tenha controle sobre suas operações intelectuais (Baquero, 1998).

Parece que muitos alunos passam pelo sistema escolar sem aprender a ler e a escrever porque a escola desconsidera que eles vêm de classes sociais e de culturas diferentes. Agindo dessa forma, a escola parece valorizar apenas a cultura da classe dominante. Nesse sentido, há uma ruptura entre a cultura do aluno e os saberes da escola, graus diferentes de formalidade, o que pode impedir que sejam criadas ZPDs, uma vez que a escola não considera, não parte do desenvolvimento real do aluno, ou seja, dos processos de desenvolvimento já consolidados para percorrer o caminho que desenvolva as funções que estão em amadurecimento (desenvolvimento potencial) e que se tornarão funções consolidadas (Vygotsky, 1930-33/2007). Se processos já consolidados não necessitam de ajuda externa para serem desencadeados, processos ainda não iniciados não se beneficiam dessa ação externa; logo, a escola somente terá sucesso em suas ações se dirigir o ensino para o nível de desenvolvimento real do aluno, como ponto de partida, e perseguir os objetivos estabelecidos para o processo de alfabetização e letramento.

A professora Sara, por sua vez, no turno 49.(1), propõe que essa discussão vá para um contexto maior ao perguntar “**será que lá fora ele vai ter esse tempo?**” Vê-se aqui que a professora vai além do contexto de sala de aula, comparando o tempo que a escola dá para o aluno, considerando seu processo de maturação e a vida real, fora dos muros escolares.

Observa-se, então, que realizações lingüísticas da professora Laura “**o tempo da escola não tá batendo com o tempo do aluno**” parecem revelar que o tempo da escola e o tempo do aluno não coincidem. A noção de tempo está mudando e a escola não pode fazer vistas grossas a isso. Grande parte dos alunos, mesmo aqueles de menor poder aquisitivo, tem acesso a celular, *games*, televisão, acessam a internet em casa ou em *lan houses*, interagem

com sistemas informatizados em bancos e no comércio, criaram um novo dialeto para se comunicar pelo Microsoft Network (MSN). E a escola, como se comporta diante dessas mudanças? Regra geral, parece estar a reboque da história, uma vez que ainda está tentando ensinar a ler na página do livro, quando os alunos estão lendo na tela do computador hipertextos, hipergêneros, que exigem novos conhecimentos que a escola talvez ainda não esteja discutindo (Celani, 2004; Soares, 2002).

Muitos alunos têm acesso a novos e diversos ambientes de aprendizagem proporcionados pelos avanços tecnológicos e pelas inúmeras formas de comunicação da atualidade, que provocam uma nova maneira de pensar e de se comportar muito diferente daquela apresentada pelos alunos de outras gerações. Em decorrência disso, houve o estabelecimento de novas relações com o tempo e com o espaço, o que exige da escola que sejam repensados o processo de ensino-aprendizagem e o que entende por conhecimento, uma vez que essas mudanças resultam em novas formas de aprender e de pensar.

O próximo quadro mostra as realizações lingüísticas da professora Maria Rosa.

QUADRO 25: 21º Conteúdo temático - Alfabetizar é só moldar.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
317. (4) Maria Rosa: É essa bagagem pra chegar aqui e se transformar e competir com aquele que já traz uma linguagem formada de casa. Você chega aqui, você vai só moldar ele . Existe essa diferença sim!	Alfabetizar é só moldar.

Ao afirmar “**você vai só moldar ele**”, a professora Maria Rosa parece ter suas práticas alicerçadas no paradigma comportamentalista (Milhollan e Forisha, 1972). Ela parece considerar que alguns alunos já vêm preparados para receber esse molde, já outros apresentam níveis diferentes de conhecimento sobre a linguagem, isso vai implicar em problemas na hora de modelar.

Como já discutido no capítulo teórico, a professora, por meio das escolhas lexicais “**essa bagagem pra chegar aqui e se transformar**”, parece considerar importante a administração das condições para que a transmissão do conteúdo aconteça, em que ela decide seus objetivos tendo em vista o comportamento de entrada dos alunos e também aqueles que eles devem apresentar durante o processo de ensino.

3.1.6 Tema: Letramento

O tema letramento esteve presente nos discursos dos professores durante o 3º encontro de HTPC¹⁰. O conteúdo temático apresentado no quadro 26 emerge das realizações lingüísticas do professor Paulo e da pesquisadora-formadora.

QUADRO 26: 22º Conteúdo temático - O trabalho de Paulo Freire se pauta pela dimensão da alfabetização emancipatória

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
231. (3) Paulo: Então não tem nada a ver MOBREAL com toda a alfabetização, todo o movimento social do qual Paulo Freire fez parte , tá?	O trabalho de Paulo Freire se pauta pela dimensão da alfabetização emancipatória
236. (3) Pesq.Form.: É isso que marca o trabalho do Paulo Freire: a dimensão do social , não é? A relação opressor-oprimido . E aí ele antecipa algumas coisas, ele vai antecipar essa questão do letramento, não é? Quando o Paulo Freire fala em alfabetização, ele fala numa alfabetização emancipatória, é o que pressupõe o letramento, que é o uso social da escrita, se apropriar da escrita, torná-la própria pra uso na sociedade , pra tudo que for preciso, que envolver leitura e a escrita na sociedade.	

A partir das escolhas lexicais feitas pelo professor Paulo, turno 231.(3), “**a alfabetização, todo o movimento social do qual Paulo Freire fez parte**”, nota-se uma preocupação com a dimensão social nos trabalhos de alfabetização desenvolvidos por Paulo Freire. Como já foi discutido no capítulo teórico, Paulo Freire coloca em evidência que a educação é um ato político e que as ações de educar tanto podem domesticar quanto libertar, ou seja, nenhuma prática pedagógica é neutra, estará sempre a serviço de determinados interesses, favorecendo alguns em detrimento de outros.

A pesquisadora-formadora por meio de suas escolhas lexicais, em negrito no turno 236.(3), afirmou que as práticas de alfabetização de Paulo Freire visavam à emancipação das pessoas e estabeleceu um paralelo com o conceito de letramento. Essa emancipação de que nos fala Freire é conquistada a partir de uma educação popular e libertadora, em que os conhecimentos emergem das histórias de vida das pessoas, de seu contexto e visa à transformação da realidade (Freire, 1970).

Quando estabeleceu um paralelo entre o conceito de letramento e os trabalhos de Paulo Freire, em alfabetização, a pesquisadora-formadora parece vincular as práticas de letramento também ao interesse social de transformação da realidade (Kleiman, 1995/2006). Isso pode

¹⁰ O 3º encontro de HTPC teve como objetivo conhecer as concepções dos professores sobre métodos de alfabetização.

ser observado nas escolhas lexicais que ela faz, turno 236. (3), **“é o uso social da escrita, se apropriar da escrita, torná-la própria pra uso na sociedade.”** Apropriar-se da escrita implica apropriar-se de práticas sociais que a utilizam, em determinado contexto sócio-histórico-cultural para finalidades específicas, ou seja, permite ao sujeito participar de forma ativa das diferentes instituições sociais que determinam as regras da vida comunitária, em que a escrita é extremamente valorizada (Tfouni (2006; Kleiman, 1995/2006; Teberosky e Tolchinsky, 1995/2006).

3.1.7 Tema: Linguagem

Analiso, a seguir, os conteúdos temáticos que emergiram das escolhas lexicais da pesquisadora-formadora do último encontro de HTPC.

QUADRO 27: 23º Conteúdo temático - A linguagem medeia a interação entre o indivíduo e seu entorno social.

REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
576. (6) Pesq.Form.:...na base da malandragem... Então eu estou partindo da concepção de que ((lendo a transparência)). A linguagem medeia a interação entre o indivíduo e seu entorno social. “Eu tou usando como referência Vygotsky, certo.	A linguagem medeia a interação entre o indivíduo e seu entorno social.

As escolhas lexicais utilizadas pela pesquisadora-formadora **“A linguagem medeia a interação entre o indivíduo e seu entorno social”** parecem revelar que ela concebe a linguagem como um sistema de signos sociais.

Conforme já discutido no capítulo teórico, dentre as ferramentas, a linguagem é a mais sofisticada, pois ao mediar a interação do ser humano com o outro e com o seu entorno social, ela possibilita todas as formas de organização do real. Quanto mais a escola favorecer que os alunos desenvolvam essa ferramenta, mais possibilitará que eles tenham acesso aos diferentes segmentos sociais. Dessa forma, a linguagem é o mediador mais importante na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e também uma ferramenta que possibilita a inclusão.

Pergunta de Pesquisa 2: Como a pesquisadora-formadora contribui para o desenvolvimento do professor alfabetizar em espaço de HTPC?

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, utilizei como referência teórica a *Análise da Conversação*, de Kerbrat-Orecchioni (2006), tendo como foco primeiramente uma análise dos turnos de fala, para verificar se houve equilíbrio entre participação dos professores e da pesquisadora-formadora. A princípio fiz uma análise dos turnos de fala por encontro e analisei a quantidade de palavras que compõem os respectivos turnos. Realizei, ainda, uma análise comparativa entre o número de turnos e o número de palavras utilizadas pela pesquisadora-formadora, em cada encontro de HTPC, com o objetivo de verificar sua contribuição para a criação de espaços à participação dos professores.

Feita essa primeira análise dos turnos de fala, considerei importante avaliar o tempo de participação dos professores nos turnos de fala e decidi contar o número de palavras. No entanto, como a quantidade de turnos não possibilita analisar qual foi o tipo de participação da pesquisadora-formadora e dos demais professores, optei por fazer também uma análise das interações com o objetivo de observar como foram feitas as negociações: quem fala? o que fala? fala com qual objetivo? os tipos de pergunta mudam durante os encontros? a escolha dos temas, do estilo da troca foram objeto de negociação? como as pessoas se entendem no diálogo? como elas conseguem interagir coordenada e cooperativamente? como os conflitos são resolvidos?

A seguir, analisei como ocorreu a relação interpessoal e verifiquei se foi preservada a da polidez durante a conversação (Kerbrat-Orecchioni, 2006), utilizando como categorias de análise linguística as manifestações linguísticas da polidez: os pronomes, os desarmadores e os modalizadores, que já foram discutidas no capítulo metodológico. Optei por essas categorias porque acreditei serem elas as que melhor responderiam a segunda pergunta de pesquisa.

3.2 Distribuição dos turnos de fala

Inicialmente, apresento, na tabela 1, a distribuição de turnos entre a pesquisadora-formadora e demais participantes, na qual poderá ser observada a quantidade de turnos de fala de todos os participantes da pesquisa.

TABELA 1: Participação dos falantes em número de turnos

Participantes	Número de turnos						Total
	1 ^a HTPC	2 ^a HTPC	3 ^a HTPC	4 ^a HTPC	5 ^a HTPC	6 ^a HTPC	
Alice	-	01	01	-	06	-	08
Amanda	-	-	-	-	-	05	05
Catarina	-	-	-	-	04	-	04
Cinira	05	02	03	02	01	-	13
Edvânia	-	08	04	05	04	-	21
Elvira	-	03	-	-	-	-	03
Éster	09	06	-	-	-	02	17
Fabiana	08	-	-	-	01	-	09
Grupo	05	1	05	01	03	03	18
Helenice	10	-	02	-	05	-	17
Izilda	-	03	-	-	-	02	05
José	-	-	-	-	06	03	09
Larissa	-	-	-	-	-	2	02
Laura	21	08	-	02	-	14	45
Lorena	06	06	12	06	09	-	39
Luciana	04	-	-	-	-	-	04
Maria Rosa	08	-	19	07	20	25	79
Paulo	13	01	14	08	27	09	72
Pesq.Formadora	61	03	36	16	52	50	218
Sara	08	02	03	-	02	-	15
Total	156	44	101	47	140	115	603

Ao examinarmos a tabela 1, poderemos observar que, de um total de 603 turnos de fala, 218 (36%) deles foram de responsabilidade da professora-formadora, enquanto que os 385 (64%) restantes foram distribuídos entre os demais professores. Poderemos constatar, na tabela 1, que as três pessoas que mais participaram dos turnos de fala foram Maria Rosa (13,1%), Paulo (11,9%) e Laura (7,5%), sendo que o número de turnos de fala variou em maior ou menor quantidade entre os participantes, mas todos participaram.

Ainda na análise da distribuição dos turnos de fala, convém salientar que isso não assegura maior ou menor participação, uma vez que a duração deles varia, ou seja, um falante pode demorar mais ou menos tempo no ato de fala. Nesse sentido, considerei importante verificar também a duração dos turnos de fala em cada uma das HTPCs, para constatar se houve “um equilíbrio relativo dos turnos” (Kerbrat-Orecchioni, 2006:45) da pesquisadora-formadora em relação aos demais participantes.

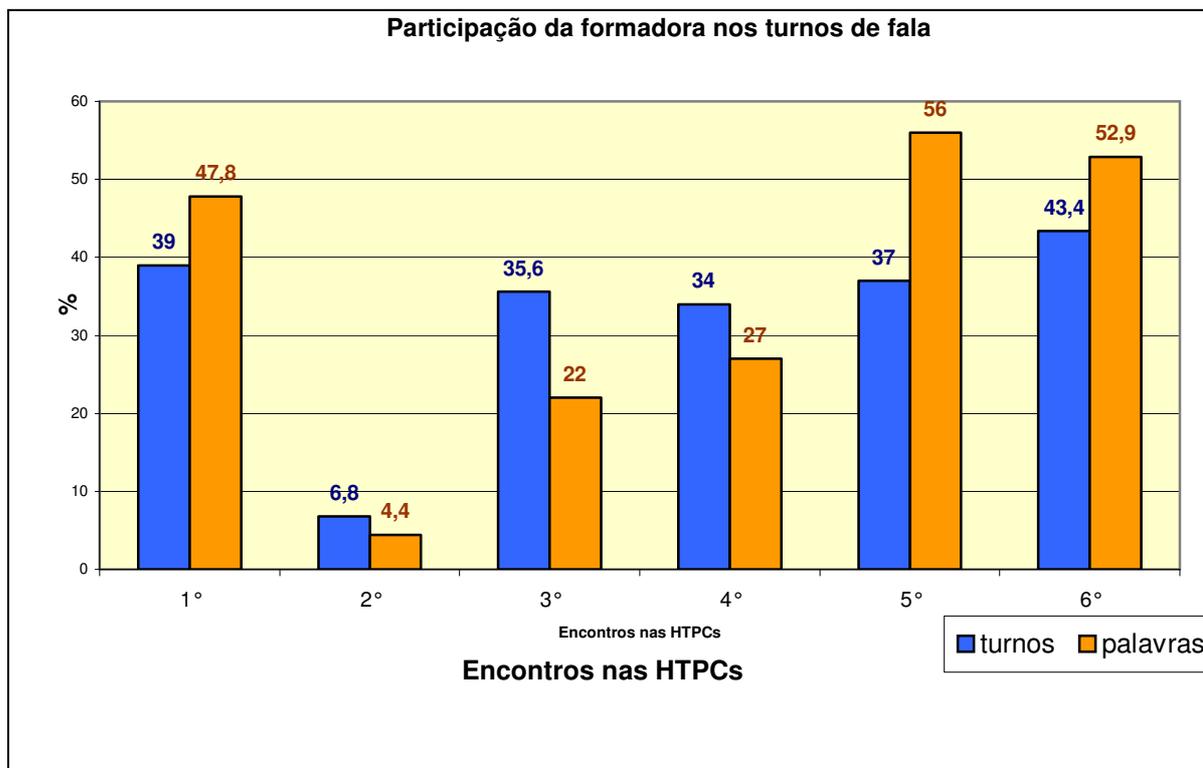
A seguir, a tabela 2 mostra a quantidade de palavras que cada participante utilizou, ao longo dos 6 encontros, auxilia na análise da duração dos turnos, e que possibilita compreender se a pesquisadora-formadora abriu espaços para que os participantes pudessem trazer contribuições às discussões.

TABELA 2: Participação dos falantes em número de palavras

Participantes	Número de palavras						Total pessoa
	1 ^a HTPC	2 ^a HTPC	3 ^a HTPC	4 ^a HTPC	5 ^a HTPC	6 ^a HTPC	
Alice	-	31	31	-	42	-	104
Amanda	-	-	-	-	-	143	143
Catarina	-			-	-	69	69
Cinira	188	48	22	10	15	-	283
Edvânia	-	630	322	534	80	-	1566
Elvira	-	86	-	-	-	-	86
Éster	266	202	-	-	-	10	478
Fabiana	292	-	-	-	8	-	300
Grupo	18	-	7	11	6	09	51
Helenice	174	-	56	-	46	-	276
Izilda	-	267	-	-	-	12	279
José	-	-	-	-	268	473	741
Larissa	-	-	-	-	-	50	50
Laura	1103	291	-	156	-	300	1850
Lorena	313	236	426	521	66	-	1562
Luciana	149	-	-	-	-	-	149
Maria Rosa	411	-	809	160	410	556	2346
Paulo	158	-	542	125	217	18	1060
Pesq. Formadora	3.310	97	669	564	1.592	1766	7998
Sara	550	331	153	-	10	-	1044
Total / HTPC	6932	2219	3037	2081	2829	3337	20435

Ao analisarmos a tabela 2, é possível perceber que, apesar de o número de turnos de fala da pesquisadora-formadora na 1^a HTPC corresponder a apenas 36%, ao observarmos a quantidade de palavras empregadas nos respectivos turnos, poderá ser verificado que essa porcentagem será maior: 47,8%, conforme poderá ser verificado no gráfico 1, que apresento, a seguir, em que há a comparação entre o número de turnos e o número de palavras utilizadas pela pesquisadora-formadora, para verificar qual foi a evolução de criação de espaços nas HTPCs para a construção de ZPDs.

GRÁFICO 1: Participação da pesquisadora-formadora em número de turnos e palavras.



No gráfico 1, ao analisar a participação da pesquisadora-formadora nos dois primeiros encontros de HTPC, é possível observar que ela parece ter percebido que seus turnos foram muito longos na primeira intervenção. Isso implica que a pesquisadora teve uma grande participação, revelada pelo tamanho do turno, o que pode ter comprometido a criação de espaços para que os outros participantes apresentassem suas contribuições às discussões, que eles expressassem o seu ponto de vista e/ou levantassem questões sobre o assunto. Em contrapartida, no segundo encontro de HTPC, houve uma queda abrupta na participação da pesquisadora-formadora, que foi reduzida de 47,8% para 4,4%. Ela parece ter percebido que não criou espaço para os outros professores darem suas contribuições, no 1º encontro, e vai de um extremo a outro, provavelmente perdendo oportunidades de lhes fazer perguntas que possibilitassem uma participação maior.

Ainda observando o gráfico 1, é possível verificar uma certa regularidade na quantidade de turnos de fala da pesquisadora-formadora, do 3º ao 6º encontro, mas ao analisarmos a quantidade de palavras, nos dois últimos encontros, poderá ser constatado que ela utilizou mais de 50% das palavras. Isso revela que os turnos, nos dois últimos encontros, foram mais longos, o que pode sinalizar que a pesquisadora-formadora poderia ter aberto

pouco espaço para a participação dos demais professores. Esse assunto foi explorado de maneira mais detalhada na análise das interações, que apresento no próximo item.

3.3 Análise das interações

A seguir, faço a análise das interações ocorridas nos encontros de HTPC, na tentativa de compreender como elas foram construídas e verificar se a pesquisadora-formadora possibilitou que fossem re-significados os temas discutidos durante esses encontros. Para isso, faço um recorte em meus dados e escolho os excertos de cada encontro que melhor respondem a segunda pergunta de pesquisa. Faço a opção por apresentar excertos mais longos, para que seja possível observar a movimentação e a qualidade da interação, isto é, de que maneira um falante deu seqüência à fala do outro, tomou para si uma pergunta que era do outro, questionou aquilo que não ficou suficientemente claro, como foram negociados os conflitos, como foram feitas e respondidas as perguntas, se elas mudaram ao longo dos encontros, etc. Dessa forma, apresento o quadro 29.

QUADRO 28: 2º Excerto da análise da interação

1. (1) Pesq. Form.: [...] **Não trago** nada pronto, **juntos nós vamos construir** aquilo que **vocês** precisam, a idéia e essa. Porque **eu** posso pensar coisas fantásticas, segundo o **meu** ponto de vista, **mas** que não é **necessariamente** o que **vocês** precisam. Por isso que **a gente** está aqui para procurar atender da melhor maneira possível. E também para **eu** rever a **minha** prática, repensar as **minhas** questões também, não é? É isso! Então assim... Pra isso **eu** trouxe algumas questões iniciais. A primeira delas é: **Como estão as condições dos professores... as condições de trabalho dos professores alfabetizadores?** Não passando pela questão de sindicato, não passando por essas questões... o **nosso** trabalho em sala de aula, a **noossa** lida do dia a dia. **Como é que está isso, ta fácil?**
2. (1) Fabiana: 42 alunos na primeira série... começa por aí.
3. (1) Pesq. Form.: E isso implica...
4. (1) Fabiana: Isso implica no trabalho, na carga individual desse professor trabalhar com o aluno. Não tem como. Não tem mesmo! O que a gente consegue... assim... nós, da primeira série, é por dia... fazer avaliação de duas crianças, dar uma atenção bem específica. Quer dizer num mês... 42 alunos... só que por dia são...
5. (1) Pesq. Form.: **Em todas as séries está assim?**
6. (1) Grupo: Todas!
7. (1) Sara: Isso chega a ser desumano para o professor! E a gente ainda tem de alfabetizar os alunos que não foram alfabetizados na primeira série. **O que é que a gente faz?...**
8. (1) Pesq. Form.: **Quais são as maiores dificuldades que vocês enfrentam com relação a essa questão?** Há vários alunos e **vocês** têm que desenvolver uma proposta de trabalho, **vocês** têm um plano e se propõem a desenvolver determinadas estratégias durante a aula e **como é que isso é feito ... pra superar essas dificuldades que vocês enfrentam?** É uma realidade: são 42 alunos na sala, 40, 42. Então **vocês**...
9. (1) Paulo: 43, 44...
10. (1) Pesq. Form.: Então vocês pensam no plano A, plano B... Então... **como é que vocês lidam com essa questão?** Como é que ...
11. (1) Luciana: Nós estamos agrupando. A gente pega aquele que está pré-silábico pra dar atenção no dia. Então... a gente pega um... dois...
12. (1) Fabiana: Num primeiro momento, no primeiro semestre acho que foi um trabalho mais individual... cada um no seu lugarzinho, aí teve aquele primeiro contato com o alfabeto, com as letras... junção de letras, formação de sílabas... a gente foi por esse lado, né Cinira? Depois... no meio do ano eles começaram com a formação de frases, pequenas produção de textos... e nós começamos o agrupamento. E nas primeiras séries da manhã... eu tenho 42... já tenho 33 alfabéticos... e os outros oscilando entre valor sonoro (hipótese silábica com valor sonoro) e uns dois, três pré-silábicos.
13. (1) Pesq. Form.: **E os demais?** porque... a alfabetização... **a gente** pressupõe que é no ensino fundamental todo, **mas**... assim...
14. (1) Luciana: Então a gente discute, tem essa atividade aqui. Então... o que você acha? Vamos montar um projetinho? [...]

Como pode ser observado, no 2º excerto, a pesquisadora-formadora apresentou sua proposta de trabalho, afirmando que isso talvez não fosse o que o grupo precisava, afirmação que foi modalizada pelo advérbio **necessariamente**. A partir de uma oposição marcada pelo uso da conjunção adversativa **mas** e pelos pronomes **eu**, **meu**, **minha** em oposição a **vocês**, para estabelecer a oposição entre as suas escolhas e as necessidades do grupo, parece que a pesquisadora-formadora buscou uma negociação, para chegarem a um consenso e utilizou como estratégias lingüísticas os pronomes **nosso** e **noossa**, que dá idéia de coletivo, em lugar do pronome “seu”, como recurso para mostrar solidariedade ao grupo (Kerbrat-Orecchioni, 2006). Essa escolha pareceu favorecer a interação, de modo a substituir a oposição **meu** e **seu** por **nosso**, condição necessária para o trabalho colaborativo.

Essas escolhas feitas pela pesquisadora-formadora parecem ter favorecido o relacionamento de maneira a preservar a polidez, que é de fundamental importância para a preservação da face dos professores. Dessa forma, parece que eles não se sentiram ameaçados em expor seu ponto de vista e descrever sobre suas condições de trabalho, que é fundamental

à compreensão daquilo que fazem para que pudesse ser aberto espaço para a re-significação de suas representações.

Outro recurso utilizado pela pesquisadora-formadora foi o pronome de tratamento **vocês**, em que ela parece mostrar certa familiaridade com os professores e estabelecer uma relação de proximidade com os eles, o que é típico da relação horizontal. Ao evitar o distanciamento do grupo de professores, a pesquisadora-formadora parece ter favorecido que a interação ocorresse de maneira não formal, de modo que eles pudessem estar mais à vontade para expor o que pensavam sobre suas condições de trabalho.

Ainda, no 2º excerto, a pesquisadora-formadora concluiu sua fala com uma pergunta iniciada com **como**, o que possibilitou a entrada dos professores na discussão, em que obteve uma resposta da professora Fabiana, turno 42.(1). A pesquisadora-formadora utilizou, então, uma afirmação incompleta com valor de pergunta e **isso implica...**, turno 3.(1), que sugeriu a continuação da fala da professora Fabiana. Esse recurso parece ter possibilitado que ela pensasse sobre as conseqüências de trabalhar com salas muito lotadas, o que pode ser observado no turno 4.(1).

O turno 5.(1) mostra que a pesquisadora-formadora utilizou uma pergunta fechada, do tipo sim ou não: **em todas as séries está assim?**, para possibilitar a participação dos demais, que foi respondida pelo grupo e pela professora Sara. Ela fechou seu turno de fala com uma pergunta que não foi respondida pela pesquisadora-formadora: **O que é que a gente faz?...**, turno 7.(1). Pode ser que a pesquisadora-pesquisadora não soubesse responder essa questão, em virtude de toda a sua complexidade. A seguir, ela retomou o turno de fala com uma pergunta recorrente: **como é que vocês lidam com essa questão?**, turno 10.(1). Ao retomar a questão inicial, a pesquisadora-formadora possibilitou que os professores oferecessem uma descrição mais detalhada de como procuravam resolver os problemas relacionados à superlotação das salas, turnos 11.(1) e 12.(1).

A pesquisadora-formadora retomou o turno de fala e pergunta: **E os demais?** Esse questionamento foi seguido de uma afirmação **porque... a alfabetização... a gente pressupõe que é no ensino fundamental todo, mas... assim...**, turno 13.(1). A pesquisadora-formadora possibilitou que outros professores descrevessem suas ações que envolvem questões de alfabetização. A afirmação da pesquisadora-formadora apresenta o uso de **a gente**, recurso utilizado para indicar solidariedade, mas que, na verdade, parece referir-se a ela mesma. A seguir, quando recorreu ao uso da conjunção adversativa **mas**, ela parece estar fazendo oposição entre sua pressuposição e o que acontece de fato, ou seja, apesar de que a alfabetização deva ser de responsabilidade de todos os professores durante todo o ensino

fundamental, na realidade fica restrita aos professores das primeiras séries. Depois disso, ela interrompeu seu turno com o advérbio **assim...** que possibilitou a continuidade da explicação da professora Luciana, turno 14.(1).

As escolhas feitas pela pesquisadora-formadora, que podem ser observadas no 2º excerto, mostram que seu foco de atenção esteve voltado à descrição das ações dos professores, condição necessária para que eles compreendessem aquilo que faziam e para se informarem sobre quais paradigmas teóricos elas estavam alicerçadas (Liberali, 2008). Conforme discutido no capítulo teórico, ela parece ter atuado como mediadora e utilizado a linguagem como ferramenta psicológica para a criação de ZPDs, visando ao estabelecimento de significados compartilhados pelo grupo, para que eles percebessem e interpretassem suas práticas de alfabetização (Vygotsky, 1934/2007).

O 3º excerto possibilitará observar que, a partir da descrição das ações dos professores, a pesquisadora-formadora fez perguntas do informar e do confrontar, que acabaram levando a um conflito que parece ter ameaçado sua face e a deixado numa situação delicada diante do grupo.

Apresento, a seguir, o quadro 29.

QUADRO 29: 3º Excerto da análise da interação

60. (1) Pesq.Form.: [...] A teoria também é importante... não só a teoria, **mas** a teoria é importante. **Então... que formação é essa que vocês gostariam... de ter? ... essa teoria que vem de... não é adequada... então qual é a formação que vocês considerariam adequada para esse grupo aqui da escola?** (O nome citado incorretamente é o da escola onde atua a pesquisadora.)
61. (1) Lorena: **Se nós soubéssemos... já teríamos feito.**
62. (1) Laura: Eu já sou descrente. Eu acho que o professor e os profissionais de educação, com a jornada de trabalho que têm... **eu não acredito... nós vamos ter esse profissional que nós gostaríamos.**
63. (1) Pesq.Form.: Você não...
64. (1) Laura: **Não vamos ter esse profissional que nós gostaríamos!**
65. (1) Lorena: **Não adiante, Laura...**
66. (1) Laura: **Não teremos.** Existe preparação... até porque essa preparação, essa mudança de prática e nós não... **Eu não vejo esse tempo, eu não vejo essa disponibilidade dos profissionais de educação,** eu não vejo é... como é que se fala?... **eu não vejo ter essa vontade,** até porque **a profissão não ajuda a gente a ter essa auto-estima** pra tá fazendo isso. Eu assim... sinceramente... eu vejo algumas coisas acontecendo. Mas ter isso como um contexto... geral (acena que não com a cabeça)... **Eu não acredito.** Até porque **a gente sabe que não vai mudar... não muda isso. Não vai mudar.** [...]
67. (1) Paulo: Eu tou louco pra falar.
68. (1) Maria Rosa: [...] quando eu me deparo com uma classe com 43 alunos que eu quero agrupar de 4 e não dá, que o máximo que eu consigo é fazer de 2, pra aquele aluno que tá lá trás olhar pra aquele que tá um pouquinho lá na frente pra não ser um copista, poder pelo menos renovar a sua idéia, **eu não vejo esse espaço.**
69. (1) Paulo: Não, Maria, mas a Cinira tem 24 (alunos), né, Cinira? E por que que ela não consegue?
70. (1) Maria Rosa: Seu Paulo, eu não posso responder por ela.
71. (1) Paulo: Não é isso! O que eu quero dizer é que não é isso. Não é a quantidade de alunos. A Laura: abriu uma discussão boa! Entendeu... **é estrutural, é muito mais que isso, gente.** É outra escola que nós temos de montar. Essa que tá não dá dando conta, entendeu?
72. (1) Pesq.Form.: **Agora... vou mudar o direcionamento da minha pergunta:** é assim... **Tá difícil?**
73. (1) Grupo: Muito!
74. (1) Pesq.Form.: **Dá pra mudar tudo?**
75. (1) Grupo: Não!
76. (1) Pesq.Form.: **Nós estamos felizes do jeito que tá?**
77. (1) Grupo: Não!
78. (1) Pesq.Form.: **Dá pra melhorar? Será que dá pra gente perseguir uma melhora dentro daquilo que a gente pode?**
79. (1) Maria Rosa: Dá pra melhorar pelo menos.

O 3º excerto revela a interação em que a pesquisadora-formadora iniciou uma discussão sobre a relevância da formação e introduziu duas perguntas, por meio do uso do passado de polidez: **Então... que formação é essa que vocês gostariam... de ter? então qual é a formação que vocês considerariam adequada para esse grupo aqui da escola?** (turno 30). Essas duas perguntas foram iniciadas pelo advérbio **então**, ao que parece, para denotar uma pressuposição: já que é fundamental a formação, ela consultou o grupo para saber qual seria a formação que eles gostariam de ter. Ao utilizar o passado de polidez, a pesquisadora-formadora pode ter afastado uma possível ameaça à face dos professores, pois foi estabelecida certa distância da realização do ato problemático (Kerbrat-Orecchioni, 2006). Por meio dessa estratégia, novamente a pesquisadora-formadora agiu como mediadora e possibilitou que os professores confrontassem os programas de formação existentes com um projeto específico que atendessem suas reais necessidades.

A pergunta da pesquisadora-formadora foi respondida pela professora Lorena, turno 61, **Se nós soubéssemos... já teríamos feito.** Apesar de ela recorrer à modalização por meio

do condicional e do passado de polidez, parece ter ameaçado a face da pesquisadora-formadora, que tenta retomar o turno de fala, turno 33.(1), mas é interrompida pela fala de Laura, turno 34.(1). Ao afirmar reiteradas vezes, turnos 34.(1) e 36.(1), que não acreditava na mudança, Laura pareceu reprovar a proposta, utilizando, a princípio, modalizadores como **eu não vejo, eu não acredito** e, a seguir, deixou de modalizar sua fala: **a gente sabe que não vai mudar... não muda isso. Não vai mudar**. Isso prejudicou a harmonia da interação e encaminhou a discussão na direção de que nada poderia ser feito. Ao ter sua face ameaçada, a pesquisadora-formadora recorreu à utilização do advérbio **agora** para redirecionar sua pergunta e favorecer a interação do grupo em relação ao objetivo proposto inicialmente: **Agora... vou mudar o direcionamento da minha pergunta... é assim... Tá difícil?**, turno 72.(1).

A pesquisadora-formadora utilizou perguntas abertas do tipo sim ou não, turnos 72, 74, 76 e 78.(1), conseguiu reunir o grupo para a questão inicial e parece ter conseguido retomar a harmonia da interação. Desse modo, ela recorreu a vários recursos lingüísticos para preservar não somente a sua face, como também a face dos professores, de modo a favorecer que todos participassem das discussões. Suas escolhas parecem ter criado espaço de ZPD (Vygotsky, 1934/2007) e possibilitado a re-significação do pensar dos professores, à medida que a representação **não é possível mudar** foi transformada em **é possível fazer algo**. Eles parecem ter saído da condição de meros expectadores e se perceberam capazes de iniciar um processo de transformação em seu trabalho. Conforme discutido no capítulo teórico, a consciência crítica enxerga o mundo de maneira dinâmica, em que o homem não é apenas um expectador, ele tem consciência de sua ação, uma vez que se percebe capaz de transformar não somente a realidade como também a si mesmo. (Freire, 1979b).

O próximo excerto diz respeito às discussões do grupo, que foram motivadas a partir da leitura do texto *Mude*, de Rubem Alves, que ocorreu no segundo encontro de HTPC¹¹. O texto encontra-se em anexo (Anexo C).

¹¹ O 2º encontro de HTPC teve como objetivo favorecer a compreensão de que as ações rotineiras costumam impedir que olhemos para a nossa prática pedagógica e reflitamos sobre ela.

QUADRO 30: 4º Excerto da análise da interação

163. (2) Sara: **Nós** projetamos, no nosso inconsciente um mundo idealizado, né? E **acreditamos** que pulando nesse buraco **nós** vamos encontrar o que **nós** queremos. Se **nós** não tivéssemos confiança que **iríamos** encontrar **nós** não **fariamos**. Se você pula, você pula na esperança de encontrar alguma coisa. Se você não tem esperança, você não se mexe, você não muda, você não pula.
164. (2) Elvira: **Eu acho** que além da **gente** ser professor, **a gente** é mãe, é mulher... **acho** que **a gente** pula de um buraco pro outro. Dentro desse buraco, **a gente** faz o que tem de fazer. Então, dentro da minha casa com os meus filhos eu tenho uma rotina. Se acontecer alguma coisa diferente, eu entro em pânico, porque vai mudar... [...]
165. (2) Izilda: E às vezes **a gente** se atrapalha quando tem de fazer as coisas de um buraco no outro, né? Quando **a gente** tem de fazer coisas aqui da escola lá, lá na **nossa** casa, como **a gente** se atrapalha, né? Porque é outro buraco que tem outros afazeres.
166. (2) Elvira: **A gente** já tem uma rotina, uma regra, né?
167. (2) Alice: Esses buracos são os sonhos e as renovações. **A gente** tem que tá sempre sonhando, sempre renovando. Não pode deixar que a coisa caia assim... Tem de mudar, pensar, renovar, praticar...
168. (2) Elvira: Ver... vai descobrir alguns trabalhos, vai mudar a minha rotina, assim é minha rotina dentro da escola. Eu vou crescer como professora... eu espero que eu cresça, né? Nesse momento eu já tenho tudo esquematizado e... pra mim, se mudar fica difícil. Que nem o ensaio da formatura, pra mim vai ser um buraco diferente porque vai ter coisa que eu vou ter que dar conta, porque eu vou ter que fazer.
169. (2) Lorena: E de repente... também ... **Eu acredito** que é assim... surge também aquela dúvida, aquele medo, aquela a insegurança, aquele medo, **será que** eu pulo, ou **será que** não? Como **será que** eu vou ser recebido nesse meu... né?... nessa mudança. **Será que** eu vou ter apoio? [...]
170. (2) Laura: E **será que** é correto isso, trazer, transpor de lá pra cá?
171. (2) Lorena: ... mas **a gente** acaba fazendo, Laura. Às vezes... **eu pessoal**, eu pessoal, eu pessoa. Eu jamais trouxe meu buraco de casa pro buraco de escola, eu sempre consegui separar, mas **infelizmente** eu levo daqui pra minha casa.
172. (2) Laura: **Será que** assim... o buraco pessoal, individual, pra pessoa, ele é assim tão intransponível que **ele** não consegue sair dali que **ela** começa a trazer isso tudo pra outra vivência dela?
173. (2) Lorena: **Eu acho** que vai da personalidade de cada um...

Como já foi constatado, durante a análise da distribuição de turnos de fala, a pesquisadora-formadora reduziu abruptamente suas intervenções do primeiro para o segundo encontro de HTPC. Se compararmos a participação da pesquisadora-formadora no 2º encontro de HTPC em relação ao anterior, é possível perceber que suas intervenções tornaram-se menos frequentes. Isso talvez se deva ao fato de ela estar em processo de formação no curso de mestrado e, provavelmente, ter questionado sua atuação no contexto de formação de professores. Desse modo, ela parece ter observado que teve uma grande participação no primeiro encontro e pode ter reduzido suas intervenções para abrir mais espaço para que os outros participantes pudessem colaborar com as discussões. Então, ela foi de um extremo ao outro e deixa de criar ZPDs (Vygotsky, 1934/2007).

Apesar de a pesquisadora-formadora não ter feito intervenções, nesse momento, é possível observar, a partir das palavras negritadas no excerto 3, que os professores também fizeram escolhas lingüísticas que podem ter preservado a polidez. Esse recurso parece ter favorecido a interação e possibilitado que a professora Laura, no turno 170, atuasse como mediadora e fizesse uma pergunta do confrontar. Essa pergunta foi modalizada pelo uso de **será que** e pelos pronomes **ele** e **ela** em lugar do pronome **vocês**. Desse modo, ela parece ter produzido o efeito de distanciar o grupo da questão relacionada ao fato de não saberem

separar os problemas de natureza pessoal daqueles de natureza profissional. A partir da utilização desses recursos lingüísticos, a professora Laura parece ter preservado a face dos professores, o que pode ter contribuído para a harmonia da interação.

Dentre os recursos que podem favorecer a interação, a escolha do tema também merece ser considerada Kerbrat-Orecchioni (2006). Desse modo, apesar de a pesquisadora-formadora ter feito poucas intervenções durante o segundo encontro de HTPC, o tema e o texto por ela escolhidos parecem ter colaborado para que os professores refletissem sobre suas rotinas e suas dificuldades em relação às mudanças.

Outra questão em relação à interação poderá ser observada no 5º excerto, que se refere ao terceiro encontro de HTPC¹².

QUADRO 31: 5º Excerto da análise da interação

290. (3) Paulo: E o que se faz mais? É isso que gente quer ouvir, tem mais coisas que vocês fazem.
291. (3) Pesq.Form.: **Por que, por que será que essas crianças passam dois anos na escola, às vezes três, às vezes quatro e não aprendem?**
292. (3) Alice: No oral... tá falando do oral? Eu tenho um aluno que ele é ótimo na oralidade, ele responde coisas que os que são mais espertinhos não respondem, mas não sabe ler.
293. (3) Pesq.Form.: **E vocês já tentaram investigar se as crianças, essas crianças elas... entendem o que a escrita representa? Vocês já tentaram investigar isso? Se a criança sabe o que a escrita representa, o que é a escrita?**
294. (3) Maria Rosa: Eu tenho um aluno...
295. (3) Lorena: A gente fala 24 horas qual é a importância da leitura pra eles, isso a gente fala. Com certeza ele vai me responder que ele precisa, porque ele precisa ser um cidadão, ele precisa trabalhar. [...]
296. (3) Maria Rosa: Não vai.
297. (3) Lorena: Não vai. Então é essa a nossa preocupação. Então... eu com todo esse tempo de trabalho, eu já trabalhei o tradicional, tudo o que vem, a gente tenta resolver da maneira que a gente pode fazer. Então eu tenho aí, vamos por aí 28 anos de profissão na alfabetização. Eu sei que eu tenho muita coisa pra aprender, mas eu também tenho muita bagagem...
298. (3) Pesq.Form.: **pra ensinar.**
299. (3) Lorena: E aí, infelizmente eu vou assinar a minha aposentadoria qualquer dia desses sem aprender como tirar, como esses alunos, não é? A minha preocupação maior é esse aluno que ficou comigo 200 dias letivos e **não consegui alfabetizá-lo.**
300. (3) Pesq.Form.: Eu **só queria** dizer que estou desenvolvendo uma experiência... **porque tou aprendendo também. A gente aprende, eu aprendo** a cada dia, com vocês e com os alunos... e com todo mundo, com os alunos que estão sendo alfabetizados, os alunos da Pedagogia, os professores nos encontros de formação. E assim... uma experiência que está dando certo, que **a gente** vem desenvolvendo, é trabalhar com o método sociolingüístico, com treze palavras geradoras, **mas não é só isso.** É a partir de um trabalho de resgate de auto-estima, de construção da identidade, de dinâmica de grupo, de uma série de ações necessárias a esse trabalho. Posso trazer o livro que aborda esse método, é de professores de Metodologia de Alfabetização da UNESP. **Isso é um grande desafio.** Bem pessoal o nosso tempo acabou. Boa tarde e até o próximo encontro.

No turno 291.(3), a pesquisadora-formadora, após uma pergunta feita pelo professor Paulo, que parece não ter sido respondida, fez uma pergunta do informar. Ela utiliza o modalizador **será que**, de maneira a abrandar o impacto da pergunta e parece ter colaborado para que os professores refletissem sobre as possíveis causas que levam seus alunos a não

¹² O 3º encontro de HPTC teve como objetivo conhecer as concepções dos professores sobre métodos de alfabetização

aprenderem. No entanto, no turno 292.(3), a professora Alice apenas descreveu uma situação de sala de aula e não respondeu a pergunta feita pela pesquisadora-formadora. Dessa forma, no turno 293.(3), a pesquisadora-formadora fez uma nova pergunta do informar, em que ela utilizou o pronome de tratamento **vocês**, provavelmente, visando a abrir espaço para que o grupo também trouxesse sua colaboração às discussões **Vocês já tentaram investigar isso? Se a criança sabe o que a escrita representa, o que é a escrita?** Ela pareceu questionar sobre qual seria a relação dos aprendizes com o objeto de conhecimento *escrita* (Liberali, 2008).

Nos turnos 294, 295, 296.(3), os professores continuaram descrevendo situações de sala de aula, mas não apresentaram propostas de reconstrução em relação aos motivos que levariam algumas crianças a passarem quatro anos na escola e não aprenderem a ler e escrever.

A pesquisadora-formadora, no turno 300.(3), por meio do uso do advérbio **só** e do passado de polidez **queria**, afirmou para o grupo que também estava aprendendo. Ela utilizou, ainda, a forma coletiva **a gente** para mostrar solidariedade ao grupo e reconhecer que também ela tem enfrentado dificuldades. Depois disso, descreve uma experiência e faz referência à teoria, provavelmente, para dar mais força a sua voz. Outro recurso utilizado pela pesquisadora-formadora foi a escolha da conjunção **mas**, possivelmente, para chamar a atenção dos professores em relação ao fato de que esse trabalho envolve uma série de atividades e afirma que **Isso é um grande desafio**. A partir da utilização desses recursos lingüísticos, que parecem atenuar o impacto de sua fala, a pesquisadora-formadora pode ter preservado a face de Lorena, que fora exposta quando ela disse que não conseguia alfabetizar determinado aluno.

Diferentemente do exemplo anterior, no 6º excerto, que foi retirado do quarto encontro de HTPC¹³, podemos observar, no turno 308.(3), que a pesquisadora-formadora abriu a discussão com uma pergunta que parece ter possibilitado que os participantes confrontassem os valores que estão presentes em suas ações pedagógicas: se os alunos já chegam à escola falando português, em que deveriam consistir, então, as ações pedagógicas dos professores?

¹³ O 4º encontro de HTPC teve como objetivo compreender as concepções dos professores sobre o ensino de língua.

QUADRO 32: 6º Excerto da análise da interação

- 304.(4) Pesq.Form.: Adolescentes que **nós** vemos já foram alunos dessa instituição. Eles falam português. A pergunta que **a gente** vai fazer... uma provocação... **O que é ensinar português para quem já fala português? O que é ensinar português para esses alunos que já chegam à escola falando português?**
- 305.(4) Maria Rosa: A escrita.
- 306.(4) Pesq.Form.: **Como assim?**
- 307.(4) Maria Rosa: É ensinar ortografia.
- 308.(4) Pesq.Form.: **É ensinar ortografia. Gostaria de entender, como é que é isso?**
- 309.(4) Maria Rosa: Eu acho ... é ensinar os símbolos, porque os símbolos já existem. Porque cada um tem seu determinado nome. Reconhecer esta organização... é que é encontrada a dificuldade
- 310.(4) Pesq.Form.: **Você pode dar um exemplo, professora, para eu entender como isso funciona?**
- 311.(4) Cinira: A gente pode trabalhar o português, matemática, ciências em cima do conhecimento dele... o conhecimento que ele já traz.
- 312.(4) Pesq.Form.: **E como seria isso?**
- 313.(4) Edvânia: Ele fala português, mas qual é o tipo de fala e para quem está destinada? [...] Por que... de repente... esse rapaz iria trabalhar, assim, num banco? O português que ele tem serviria para ser atendente num banco? Porque eu acho que a gente tem de fazer também essas distinções. Porque é assim... ele tá pronto. O rapaz fala português, mas ele tá pronto pra que mercado de trabalho? [...]
- 314.(4) Pesq.Form.: **Então... você está fazendo uma ligação...**
- 315.(4) Edvânia: Principalmente acredito, né... que vai mais influenciar na vida dele, porque dependendo do lugar que ele trabalha, vai ser assim. [...] quando ele paquera uma menina de lá (cita uma escola particular), como é a forma dele paquerar uma menina de lá. Será que ela olha pra ele? Sabe... por que que ela olha ou por que que ela não olha? Com que tipo de olho? Qual é o tipo de olhar dela? Aí eu acho que também depende da cultura dele. É onde ele sente o maior preconceito. É o que eu acho.
- 316.(4) Pesq.Form.: E vocês... **vocês concordam com essa questão da professora Edvânia? Vocês seguem essa linha de raciocínio? Como vocês enxergam essa questão?**
- 317.(4) Maria Rosa: Eu já... do jeito que nós trabalhamos... é lógico que tem aquela criança que tem uma linguagem social que vai para conseguir um emprego no banco, do tipo da aluna dela que tá sendo professora lá e tem aquele também que vai trabalhar na feira e você trabalhou e nem sempre conseguiu **passar os símbolos** todos da Língua Portuguesa para ele atingir uma linguagem num nível daquele que se elevou, porque ele já traz uma bagagem de casa. É essa bagagem pra chegar aqui e se transformar e competir com aquele que já traz uma linguagem formada de casa. Você chega aqui, você vai só moldar ele. Existe essa diferença sim!

No turno 304.(4), a exemplo do que ocorreu em turnos anteriores, a pesquisadora-formadora recorreu ao uso do pronome **nós** como maneira de mostrar solidariedade ao grupo, de fazer parte dele. Ela fez a opção pela variante oral de **nós**, **a gente**, para introduzir uma pergunta: **A pergunta que a gente vai fazer... uma provocação... [...] O que é ensinar português para essas crianças que já chegam à escola falando português?** Essas escolhas lexicais podem ter favorecido que a pesquisadora-formadora se aproximasse do grupo de professores e diminuísse o impacto que a pergunta poderia provocar.

Essa iniciativa da professora-formadora possibilitou que a professora Maria Rosa oferecesse uma resposta curta, no turno 305.(4). Diante disso, no turno 306.(4), a pesquisadora-formadora fez uma pergunta do descrever - **como assim?** - para que a professora pudesse fazer uma descrição mais detalhada e se informasse sobre quais teorias norteiam suas ações pedagógicas. No entanto, no turno 307.(4), pode ser observado que a professora, mais uma vez, respondeu brevemente a pergunta.

Dessa forma, a pesquisadora-formadora utilizou o recurso do eco, que pode ser observado no turno 308.(4), em que ela repetiu a afirmação da professora e fez uma nova pergunta: **Gostaria de entender, como é que é isso?** Ela utilizou o passado polido **gostaria** para fazer uma pergunta do descrever, provavelmente para que a professora pudesse dar mais detalhes de como eram suas ações ao alfabetizar. Com isso, a pesquisadora-formadora parece ter conseguido que não só a professora desse mais detalhes sobre o assunto, como também que a professora Cinira participasse da discussão.

No turno 312.(4), a pesquisadora-formadora voltou a fazer uma pergunta do descrever: **E como seria isso?** Parece ser recorrente o uso do passado de polidez nas perguntas que ela faz. Também é possível observar que a pesquisadora-formadora parece insistir na ação do descrever. A pergunta proposta permitiu que a professora Edivânia entrasse na discussão, conforme é mostrado no turno 313.(4). A partir disso, a pesquisadora-formadora utilizou uma frase incompleta, introduzida pelo advérbio **então: Então... você está fazendo uma ligação...** que possibilitou que a professora Edivânia continuasse a expor seu ponto de vista sobre o assunto.

A pesquisadora-formadora utilizou, no turno 314.(4), o pronome **vocês** para fazer uma pergunta em que ela parece abrir espaço para que os outros professores participassem da discussão. No entanto, mais uma vez a pergunta foi respondida pela professora Maria Rosa, que já participava da discussão. Ela, apesar de ter saído do contexto de sala de aula, de maneira a levar a discussão para o contexto social dos alunos, insistiu que o ensino de língua consistia em passar os símbolos. A ausência de perguntas do informar e do confrontar parece não ter possibilitado que a professora Maria Rosa re-significasse, nesse momento, em que consiste o ensino de língua.

O próximo excerto refere-se ao quinto encontro de HTPC¹⁴.

¹⁴ O 5º encontro de HTPC teve como objetivo: analisar a própria prática à luz de concepções teóricas sobre ensino de língua.

QUADRO 33: 7º Excerto da análise da interação

392. (5) Maria Rosa: Uma coisa que... oh... aí bem regional. Eu não estou falando dos paulistas, porque eu sou paulista, mas eu fui criada no sul e os paulistas trocam “leitchi, tomatchi” e no Sul é “leite, quente, parte, sente” (o e com som de e). Quando eu estou na sala de aula, se eu falar “leitchi” igual ao paulista, eu escrevo errado. Então, eu tenho que falar aquilo regional que eu aprendi, que é o certo. Então é “leite, quente, vende, sente”.
393. (5) Pesq.Form.: **Mas nós** falamos **assim** em adequação... existem variantes... E **assim... você**, fazendo essa escolha, **você** vai criar um idioleto, o que **o autor chama de um idioleto**, que é um dialeto só seu na sala de aula, que o aluno não vai reconhecer como o dialeto que ele usa.
394. (5) Maria Rosa: Exatamente. Mas se eu falar “leitchi”, se eu usar o i como o paulista, eu escrevo errado, porque eu aprendi o certo e do modo que todo mundo fala. Eu mudei pra aqui com 23 anos. Eu fui pro Sul com um ano de idade. Se eu falar, do jeito que eu falar, eu escrevo.
395. (5) Edvânia: (Ergue a mão, aguardando a vez de falar.)
396. (5) Pesq.Form.: **Mas se você mantiver esse jeito de falar que é do pessoal do Sul, em contrapartida, você não comete os erros da escrita, mas o que isso pode representar na sala de aula?**
397. (5) Maria Rosa: As crianças riem e depois eu faço a comparação da minha linguagem com a escrita e a linguagem deles com a escrita, essa suave troca, que pro paulista é normal, ele está acostumado, ele escreve e não erra. Eu sou paulista, mas eu fui trocada de casa. Então, se eu falar assim, eu escrevo errado.
398. (5) Pesq.Form.: **Na verdade... o que falta é... separar a língua oral da língua escrita.**
399. (5) Paulo: É! Isso aí é verdade.
400. (5) Pesq.Form.: **São duas coisas diferentes.**
401. (5) Maria Rosa: Exatamente.
402. (5) Pesq.Form.: O fato de o aluno falar “leitchi”, não implica **necessariamente** que ele vá escrever “leitchi”. Não implica **necessariamente... mas** no texto do nosso aluno ainda é... de 1ª a 4ª, a marca da oralidade é constante. Por exemplo, por que é que ele escreve “de repente” tudo junto, não é? Marca da oralidade.

No turno 393.(5), a pesquisadora-formadora, depois de uma consideração feita pela professora Maria Rosa, turno 392.(5), por meio da conjunção adversativa **mas**, parece discordar de seu ponto de vista e escolheu a primeira pessoa do plural - **nós falamos** - em lugar de **eu falo** para buscar proximidade com o grupo. Depois disso, a pesquisadora-formadora recorreu à teoria, provavelmente, para dar mais força ao que estava sendo dito. No entanto, a professora Maria Rosa, turno 394.(5), parece insistir no fato de que a língua oral e a língua escrita devem ser idênticas, para que não haja inadequação na escrita. A princípio, ela parece concordar com a pesquisadora-formadora, por meio da escolha do advérbio **exatamente**. No entanto, ela recorre à conjunção adversativa **mas**, para se opor ao que a pesquisadora-formadora tinha afirmado.

A partir de uma nova escolha, a pesquisadora-formadora fez uma pergunta do confrontar, que pode ser observada no turno 396.(5), iniciada pela conjunção adversativa - **Mas se você mantiver esse jeito de falar que é do pessoal do Sul, em contrapartida, você não comete os erros da escrita, mas o que isso pode representar na sala de aula?** Ela parece ter feito essa escolha para marcar a oposição de seu ponto de vista e a opinião da professora Maria Rosa. Isso parece ter possibilitado que a professora refletisse sobre as conseqüências de sua escolha, o que é fundamental para que ela possa reconstruir suas práticas em sala de aula.

No turno 400.(5), a pesquisadora-formadora fez a opção pela locução adverbial **na verdade**, provavelmente para introduzir uma afirmação que não poderia ser refutada: **Na verdade... o que falta é... separar a língua oral da língua escrita**. A partir dessa escolha ela obtém a aprovação do professor Paulo, turno 399.(5) e faz nova afirmação: **São duas coisas diferentes**, que pode ser observada no turno 400.(5). Por meio dessas escolhas, a pesquisadora-formadora que também a professora Maria Rosa concordasse com ela, por meio do advérbio **exatamente**, turno 401.(5).

No turno 404.(5) a pesquisadora formadora fala sobre a necessidade de distinguir a língua oral e a língua escrita, recorrendo ao advérbio **necessariamente** para modalizar a sua fala e preservar a polidez. Ela utiliza, também, a conjunção adversativa **mas**, visando a alertar os professores para o fato de que a oralidade geralmente está presente nos textos das crianças, nas séries iniciais. Com essas estratégias lingüísticas, a pesquisadora-formadora parece ter possibilitado que a professora Maria Rosa, turno 403.(5) re-significasse sua convicção inicial de que era preciso corrigir a fala para corrigir a escrita.

Os próximos excertos fazem parte das discussões que aconteceram no sexto e último encontro de HTPC¹⁵. Com o objetivo de analisar como ocorreu a interação nesse encontro, apresento o quadro 35.

QUADRO 34: 8º Excerto da análise da interação

- 502.(6) Maria Rosa: Meio de comunicação com linguagem. Assim... totalmente... às vezes assim diferente dependendo tanto do nível social como cultural, e regional, porque aqui em São Paulo mesmo, o estado paulista, a linguagem é tão rica, tão mística que... é difícil falar... Eu ainda não aprendi a linguagem do paulista. Eu não sei a linguagem do paulista.
- 503.(6) Pesq.Form.: **E por que você acha que isso acontece?**
504. (6) Maria Rosa: Porque... É... eu acho que houve uma mistura assim... de todas as regiões. Vamos supor que o paulista foi casando com nordestino, foi casando com europeu e aí foi misturando... que a língua original do paulista, eu que sou paulista não conheço.
505. (6) Pesq.Form.: **E como isso é explorado na sala de aula?**
506. (6) Maria Rosa: Eu mesma..
507. (6) Pesq.Form.: **Essa riqueza... essa mistura... como é que...**
508. (6) Maria Rosa: **Eu tou** aprendendo muito, cada dia mais. **Eu sou** paulista entre aspas. **Fui** pro Sul com um aninho de idade. A linguagem do Sul é muito do concreto. Esses dias mesmo... Como diz a linguagem das crianças **“eu paguei** o maior mico” porque... no Sul... se você falar filho de uma égua, você tem que provar isso, porque é. Já **encontrei** alguém do Nordeste... que isto é uma linguagem figurada... um... ali familiar. Não é relativo à égua. É uma linguagem que adquiriu um modo ali. [...]
509. (6) Pesq.Form.: É... um recorte da sociedade da sociedade vem pra sala de aula. **E como o professor alfabetizador lida com essa pluralidade cultural que vem pra sala de aula?**
510. (6) Maria Rosa: **Eu exploro** todas as linguagens... porque apesar... há trinta anos **estou** aqui... **Eu fui** criada no Sul... Vamos supor... o paulista aqui quando ta nervoso fala um monte de coisa... vai tomar isso... um monte de coisa... Já no Sul, quando você ta nervoso, tá esgotado... você fala “ba” Isso tá cansativo. [...]
518. (6) Pesq.Form.: **E vocês acham que o que marca isso? Essas diferenças? O folgado ter essa construção de sentido no Sul e outra construção de sentido aqui? O que marca isso? O que determina isso?**
519. (6) Grupo: A cultura.

¹⁵ O 6º encontro teve como objetivos: compreender dialeto e variantes lingüísticas e conhecer as concepções dos professores sobre língua.

No turno 502.(6), podemos observar as realizações lingüísticas da professora Maria Rosa, em que ela comentou sobre sua dificuldade de falar como o paulista. No turno 503.(6), a pesquisadora-pesquisadora fez uma pergunta, modalizada pelo verbo achar - **E por que você acha que isso acontece?** - que parece ter possibilitado que a professora expusesse o seu ponto de vista em relação aos motivos que determinam essas variantes lingüísticas. A resposta um tanto vaga da professora Maria Rosa, turno, 504.(6), parece ter remetido a uma nova intervenção da pesquisadora-formadora, por meio de uma pergunta do descrever: **E como isso é explorado na sala de aula?**, que aparece no turno 505.(6). Ela parece ter utilizado essa pergunta para direcionar a discussão para as ações que os professores desenvolviam em sala de aula, de maneira que eles pudessem descrevê-las.

No entanto ao observamos o turno 506.(6), podemos observar que a professora Maria Rosa parece ter dado início a um discurso com foco somente na sua experiência, a exemplo de outras participações. Mas sua fala foi interrompida pela pesquisadora-formadora, que parece ter retomado a pergunta para possibilitar a participação dos demais professores. Contudo, ela não obtém sucesso, pois é novamente interrompida pela professora Maria Rosa. Desse modo, a pesquisadora-formadora parece ter recorrido a outro recurso (turno 509), levando a pergunta para a terceira pessoa: **E como o professor alfabetizador lida com essa pluralidade cultural que vem pra sala de aula?** Com essa escolha, a pesquisadora-formadora parece ter distanciado o problema do grupo, de modo a preservar-lhe a face, já que a pergunta estaria dirigida ao professor alfabetizador de maneira genérica. Novamente ela parece não ter atingido seu objetivo de interagir com os demais professores, pois mais uma vez quem respondeu a questão foi a mesma professora, empregando o discurso auto centrado, o que pode ser observado no turno 510.(6).

Insistentemente, a pesquisadora-formadora inicia outra pergunta, turno 518.(6): **E vocês acham que o que marca isso?** Ao fazer essa escolha de utilizar o modalizador **vocês acham**, ela pode ter favorecido a polidez e aberto espaço para a colaboração dos demais professores do grupo. Parece que ela atingiu esse objetivo, pois os professores responderam, em coro, que é a cultura que determina essas variantes lingüísticas. A pesquisadora-formadora parece ter iniciado um espaço para a re-significação sobre os fatores que determinam as variantes lingüísticas.

O próximo excerto permite ver como prosseguiram as intervenções da pesquisadora-pesquisadora, no último encontro de HTPC. Foram selecionados alguns turnos e desprezados

outros em que aconteceram digressões que não foram consideradas importantes para a análise da interação.

QUADRO 35: 9º Excerto da análise da interação

528. (6) Pesq.Form.: Então... vejam... Numa mesma região, dependendo do grupo... **Outra coisa interessante... A Laura disse** que nós nos apropriamos da fala do adolescente. **Então... a minha interação com o outro e com o meu entorno social não é passiva.**
529. (6) Paulo: **Não é!**
530. Pesq.Form.: Ela é... Da mesma forma que eu interfiro eu sou influenciado desse meio. **Então**, eu falo com o aluno... se eu me aproximo da linguagem dele se eu trago alguma coisa dele pro meu repertório... **então... na mesma medida que eu influencio, eu sou influenciado.** [...]
531. (6) Maria Rosa: **É!**
532. (6) Pesq.Form.: Ela diz que chega... usa uma linguagem que se aproxima da linguagem do aluno na sala. Agora outra coisa... **Como isso é feito na sala de aula?**
533. (6) Maria Rosa: **Eu** vou citar um exemplo que pra **mim** foi algo novo.
534. (6) José: **É porque nós temos uma forma culta da língua... né... até por questão de inserção e... de a gente ser um verdadeiro cidadão** tal... a gente tem que dominar essa forma culta. Isso não quer dizer que a gente tem que desprezar a oralidade... dependendo de cada região... mas aprender a forma culta da língua é imprescindível! [...]
548. (6) Pesq.Form.: Agarrou, pegou... ela juntou tudo: garrolê.
546. (6) José: [...] Então a forma culta da língua serve pra gente inserir na sociedade como cidadão...
547. (6) Pesq.Form.: **E por que que precisa da língua culta pra ser inserido na sociedade como cidadão?**
548. (6) Maria Rosa: Pra aproximar...
549. (6) Vários: Ela é dominante!
550. (6) Pesq.Form.: **Ela é a dominante. Ela é a que tem prestígio, pra você ter... ela que é valorizada na sociedade. Então... a língua tem isso... a língua é um fato social.**
574. (6) Pesq.Form.: **Tem de trabalhar as diferenças.** (A partir de uma projeção em retroprojetor, continua) **A língua nunca é falada de maneira uniforme pelos seus usuários: ela está sujeita a muitas variações. O modo de falar de uma língua varia: de época para época.** O falar de cem anos atrás não é o mesmo do nosso falar de hoje. de região para região – aqui vocês já colocaram, né? O Sul, o Nordeste, Norte... **de grupo social para grupo social** – quer dizer aquele exemplo aqui... (vídeo sobre o programa humorístico) Vocês têm uma nova rica tentando entrar para a alta sociedade mas... cuja linguagem marca a classe de onde ela está vindo. **De situação para situação** (fala formal – fala informal) – uma mesma pessoa dependendo **do ambiente em que ela está, ela vai usar de mais formalidade ou mais informalidade.** Ela vai utilizar mais formalidade ou mais informalidade dependendo do contexto. De outras maneiras: grupos profissionais... a Laura colocou bem... de uma maneira bem interessante... a questão da polícia, [...]

No turno 528.(6), a pesquisadora-formadora utilizou a polidez positiva, por meio das escolhas lexicais [...] **Outra coisa interessante... A Laura disse que [...]**, em que sua intervenção parece ter criado um efeito antiameaçador para o destinatário Laura, que foi conseguido a partir do uso do adjetivo **interessante**. Depois de ter utilizado essa estratégia lingüística, a pesquisadora-formadora usou o advérbio **então** para colocar em evidência que a interação com o outro e com o meio não é passiva. Essa intervenção pode ter colaborado para a re-significação do tema relacionado às variantes lingüísticas. O professor Paulo, turno 529.(6), concordou com a pesquisadora-formadora, que utilizou, novamente, o advérbio **então** para falar sobre a dialética que há na interação com o outro e com o meio, turno 530.(6). Sua fala teve a aprovação da professora Maria Rosa, turno 531.(6).

A próxima intervenção da pesquisadora-formadora, que aparece no turno 532.(6), trata-se de uma pergunta que parece retomar a discussão para o contexto de sala de aula:

Como isso é feito na sala de aula? Mais uma vez a professora Maria Rosa tentou responder a pergunta tendo como referência suas experiências pessoais, mas foi interrompida pelo professor José, que chama a atenção para a importância da língua culta para a inserção social: **É porque nós temos uma forma culta da língua... né... até por questão de inserção e... de a gente ser um verdadeiro cidadão**, turno 534.(6). A participação do professor José pode ter colaborado para que os professores confrontassem suas ações pedagógicas com as demandas da sociedade para o exercício da cidadania.

Nova intervenção é feita pela pesquisadora-formadora, turno 550.(6), em que ela pergunta: **E por que que precisa da língua culta pra ser inserido na sociedade como cidadão?** A partir dessa pergunta, que é respondida pelo grupo, em coro, a pesquisadora-formadora pode ter criado espaço para a re-significação sobre a importância atribuída à linguagem. Dessa forma, a linguagem é concebida como instrumento de inserção social e que tem relação com questões de poder. Depois disso, ela parece ter recorrido à teoria para trazer sua colaboração em relação aos fatores que estão relacionados às variantes lingüísticas. Essas escolhas feitas pela pesquisadora-formadora parecem ter favorecido que houvesse uma construção por meio da colaboração, em que cada participante pôde agregar algo ao que estava sendo discutido. Desse modo, parece que as iniciativas da pesquisadora-formadora não tiveram como objetivo apresentar prescrições aos professores. Ao contrário disso, parecem ter possibilitado que os conceitos fossem construídos a partir de um trabalho colaborativo, em que ela também parece ter dado sua parcela de contribuição como formadora, o que pode ser observado no turno 574.(6). Ela fez escolhas que parecem ter criado ZPDs, de modo a favorecer o processo da reflexão crítica (Vygotsky, 1934/2000).

3.4 Síntese dos resultados

Os conteúdos temáticos, que foram agrupados sob o tema trabalho do professor, parecem revelar que há uma tendência de os professores alfabetizadores continuarem a desenvolver as mesmas práticas tradicionais ao alfabetizar. Eles parecem acreditar que é difícil mudar a rotina de seu trabalho e que é difícil transpor a teoria desejada para suas práticas

Os professores parecem considerar adversas suas condições de trabalho, quer pela falta de prestígio a sua carreira profissional, quer pela falta de programas de formação que lhes

possibilitem mudar as práticas. Eles indicam, também, como dificuldade para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico as salas lotadas. Segundo eles, a escola de hoje parece não atender às necessidades dos alunos de um novo contexto social.

Há também a preocupação em relação aos alunos que chegam sem limites e que não sabem respeitar as regras estabelecidas pela escola. Isso parece dificultar o trabalho dos professores, pois primeiro é necessário ensinar essas regras aos alunos e, somente depois disso, alfabetizar. Sobre as práticas de alfabetização, as discussões acenaram para o método da cartilha, apesar de as prescrições da Secretaria Estadual da Educação não recomendá-lo.

Outro tema discutido diz respeito ao funcionamento da língua e à variação lingüística, em que a atenção parece ter se voltado para a importância do domínio do dialeto padrão para a inserção social e que isso acontece porque ele é eleito pela classe dominante.

As questões de ensino-aprendizagem foram outro tema contemplado pelos professores, cujas escolhas lingüísticas parecem revelar que há um predomínio da transmissão e reprodução de conteúdo. Já o letramento foi pouco discutido, houve referência à importância do trabalho de Paulo Freire, em que a alfabetização é concebida como possibilidade de emancipação. Parecem ter predominado discussões sobre alfabetização, em detrimento a questões sobre letramento. É possível constatar que a alfabetização foi um assunto recorrente nos encontros de HTPC. O mesmo aconteceu com questões relacionadas ao trabalho do professor.

Quanto à interação, por meio de intervenções, a pesquisadora-formadora, a partir de perguntas das ações do descrever, informar, confrontar e reconstruir, parece ter utilizado a linguagem como ferramenta para instrumentalizar os professores para o processo reflexivo crítico. Essas ações que foram descritas pelos professores, cujas explicações foram buscadas a partir dos conceitos nelas presentes, parecem ter sido avaliadas em relação ao contexto sócio-histórico. Desse modo, o foco parece ter recaído sobre a pertinência e a relevância dessas formas de agir, em que se procurou entender o papel de cada um no processo ensino-aprendizagem. Essas ações foram situadas no contexto sócio-histórico-cultural, o que correspondeu ao confrontar. Apesar de ter sido pequena a iniciativa da pesquisadora-formadora em relação a questionamentos do reconstruir, parece que ela contribuiu para o processo da reflexão crítica, de modo que os professores pudessem re-significar alguns temas discutidos nos encontros de HTPC.

Isso parece ter sido possível, por meio das escolhas lingüísticas feitas pela pesquisadora-formadora, em que ela recorreu a um conjunto de procedimentos, ora para poupar, ora para valorizar os professores durante a interação, de modo a preservar-lhes a face:

a polidez. Por meio dessa iniciativa, parece que ela conseguiu que todos se sentissem valorizados e tivessem voz de fato e de direito nas discussões. Vale ressaltar que a simetria não esteve sempre presente nas discussões. Ocorreram momentos de conflito, de divergência de opiniões, mas que, a partir da negociação e da colaboração, foram resolvidos, fato que possibilitou que a harmonia da interação fosse retomada e que novos significados fossem construídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não, do tamanho da minha altura...

Fernando Pessoa

Neste momento, discuto como esta pesquisa trouxe contribuições à minha formação profissional, ao investigar as questões sobre alfabetização e letramento, e questionar os meus papéis de professora e formadora. Depois disso, retomo os objetivos deste trabalho para avaliar se eles foram ou não atingidos e se as perguntas foram respondidas. Destaco as contribuições da pesquisa para a Lingüística Aplicada, para a linha Linguagem e Educação e, em particular, para o grupo ILCAE. Por fim, reconheço as limitações deste trabalho e aponto caminhos para novas pesquisas.

Retomo a epígrafe, que traz os versos de Fernando Pessoa, para evidenciar o meu crescimento profissional, tanto como professora de língua portuguesa da rede pública estadual de ensino, como de formadora de professores em serviço e em pré-serviço. Hoje, me percebo maior, porque meu olhar tem um alcance mais largo e profundo, possibilitado pelos estudos realizados no mestrado e pelas contribuições do grupo de pesquisadores do ILCAE (Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais), da linha de pesquisa *Linguagem e Educação*. Apesar dos progressos observados, tenho a convicção que ainda há muito para eu crescer, pois o meu olhar precisa ser ampliado.

Como professora de metodologia de alfabetização, venho estudando há alguns anos questões relacionadas à alfabetização e ao letramento, bem como as prescrições legais que têm norteado as práticas dos professores das séries iniciais, quanto ao ensino de língua. Há mais de quinze anos tenho atuado como coordenadora pedagógica e, portanto, com a formação de professores. No entanto, meus estudos restringiam-se à linguagem como objeto de ensino, de modo que eu ainda não tinha voltado o meu foco de atenção para sua importância como ferramenta psicológica, que pode instrumentalizar os professores para a reflexão crítica, que é fundamental para sua emancipação.

Olhando para trás, ao avaliar as minhas ações, como formadora, posso perceber que elas eram subsidiadas pelos paradigmas da reflexão técnica e da reflexão prática. Dessa forma, minhas ações estavam voltadas ora para a aplicação de metodologias, ora para criação

de situações em que os professores pudessem refletir sobre suas práticas de sala de aula. Desse modo, não era possível estabelecer uma relação entre as práticas dos professores e as teorias que as sustentavam. Hoje, por meio dos estudos sobre linguagem, reflexão crítica, trabalho colaborativo, inclusão, teoria sócio-histórico-cultural, dentre outros, posso repensar minhas intervenções em programas de formação de professores. Cabe ressaltar que, ao observar os dados, foi possível constatar a intensificação e a melhora na qualidade das intervenções que realizei ao longo dos encontros.

É importante enfatizar a colaboração da equipe de gestão e dos professores da escola em que foi realizada esta pesquisa. Graças a eles, foi possível que eu revisse muitos valores cristalizados pelos discursos hegemônicos que permeiam os espaços educacionais. Pude contar com a ajuda do diretor, tanto para questões técnicas, como a filmagem dos encontros e a proposição de perguntas ao grupo de professores. Foi interessante notar que ele, a princípio, respondia perguntas que eram dirigidas aos professores. No entanto, tivemos uma conversa antes do segundo encontro, que parece ter possibilitado que ele entendesse os objetivos do programa. Então, ele passou não só a fazer perguntas para o grupo, como também a retomar o foco da discussão, quando eram feitas digressões pelos professores.

Todos participaram em maior ou menor intensidade dos encontros, trazendo o seu ponto de vista, sugerindo temas, descrevendo suas ações de sala de aula, comentando sobre suas condições de trabalho, complementando a explicação de um colega, etc. Essa colaboração, somada às escolhas lexicais feitas pela pesquisadora-formadora, que parecem ter preservado uma relação harmoniosa, possibilitaram que todos pudessem ter voz.

Esta pesquisa foi norteada por dois objetivos: a) Investigar quais os temas abordados pelos professores alfabetizadores em discursos sobre suas práticas, a partir de um programa de formação de professores, em contexto de HPTC, tendo como referência a reflexão crítica e o trabalho colaborativo; b) contribuir para que os participantes da pesquisa re-significassem os temas abordados durante os encontros de HTPC. A análise dos dados parece revelar que os objetivos foram atingidos, uma vez que, por meio das escolhas lexicais dos participantes da pesquisa, emergiram os conteúdos temáticos, que foram agrupados em grandes temas, a partir dos quais foi possível identificar os assuntos priorizados, durante o desenvolvimento do programa de formação. Os dados revelam, ainda, que a pesquisadora-formadora parece ter contribuído para que os professores refletissem criticamente sobre suas ações, de maneira que alguns temas fossem re-significados.

A propósito desse assunto, a primeira pergunta desta pesquisa foi: Quais são os temas abordados pelos professores alfabetizadores em discursos sobre suas práticas? Nesse sentido,

acredito tê-la respondido, pois as escolhas de temas, os textos, os vídeos, e as escolhas lexicais feitas pela pesquisadora-formadora parecem ter criado espaço para a participação de todos. Nesse sentido, os grandes temas priorizados pelos professores em discursos sobre suas práticas foram: trabalho do professor, formação de professor, alfabetização, variação lingüística, ensino-aprendizagem, letramento e linguagem. Os dados revelam que os assuntos presentes nos discursos dos professores estiveram mais voltados à alfabetização e às suas condições de trabalho e a ensino-aprendizagem, do que aos demais assuntos.

A segunda pergunta de pesquisa foi: Como a pesquisadora-formadora contribui para a re-significação dos temas abordados? Para respondê-la, escolhi como suporte teórico a análise da conversação fazendo um recorte para os turnos de fala e a polidez. Desse modo, a análise da distribuição dos turnos de fala me permitiu observar que houve um equilíbrio na minha participação e dos demais professores. Isso possibilitou a criação de espaço para que os professores participassem das discussões. Além disso, os dados revelam que eu, a partir de determinadas escolhas, utilizei recursos lingüísticos de modo a preservar a face dos participantes da pesquisa e priorizar uma relação horizontal. Dessa forma, parece que eu consegui favorecer que predominasse a harmonia na interação. Isso não quer dizer que, alguns momentos não tivessem sido de conflito e de tensão. No entanto, eles foram resolvidos a partir da negociação e do trabalho colaborativo.

Outro fator importante, para a re-significação dos temas, foi a utilização da linguagem como instrumento, que parece ter possibilitado que os professores repensassem o ensino da língua materna, de forma crítica e colaborativa, de modo que eles possam dar início à transformações suas ações. Portanto, a criação de espaço para a participação dos professores, a utilização de recursos da polidez, o trabalho colaborativo e a utilização da linguagem da reflexão crítica foram fatores de fundamental importância para que os professores pudessem re-significar alguns temas abordados. No entanto, não foi possível que alguns dos temas fossem re-significados, ao que parece, porque eu ainda não tinha o domínio das perguntas das ações do confrontar e do reconstruir. Esse fato parece ter inviabilizado a desconstrução de alguns valores cristalizados ao longo da história da educação, para que os professores fizessem novas escolhas e buscassem novas formas de agir. Apesar disso, acredito ter construído as bases para a reflexão crítica.

Em virtude de seu compromisso com questões morais e éticas, e de seu caráter interdisciplinar, esta pesquisa concebe a linguagem como objeto e instrumento para a formação de professores. Por esse motivo, ela traz contribuições para o programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). Este trabalho tem relação direta com

o grupo ILCAE, porque contribui para que os alunos não continuem chegando às séries finais do ensino fundamental sem terem se apropriado da leitura e da escrita. Novas ações dos professores alfabetizadores podem possibilitar que os alunos se apropriem da ferramenta psicológica mais sofisticada: a escrita. Evita-se, com isso, que esses alunos fiquem à margem na sociedade, uma vez que esse conhecimento é de fundamental importância para o pleno exercício da cidadania, em sociedades letradas como a nossa.

Para isso, torna-se importante que sejam desenvolvidos programas de formação de professores que tenham seu foco de atenção voltado não apenas para a atualização de conteúdos. Regra geral, parece faltar clareza nos programas de formação de professores quanto a um projeto em que a concepção de indivíduo, de formação de professor, de escola e de sociedade sejam articulados.

Os professores parecem não refletir criticamente sobre suas práticas e podem não ter a percepção de suas ações, o que é fundamental para que cheguem a novas conclusões de seu trabalho, a fim de buscar novas formas de agir. Nesse sentido, é importante que os programas de formação de professores favoreçam a compreensão das ações por eles desenvolvidas, condição para que possam relacioná-las às teorias sobre alfabetização e letramento disponíveis no contexto histórico em que estão inseridos. Desse modo, os professores poderão questionar a validade dessas práticas que, regra geral, emergem de normas culturais e históricas.

Desse modo, é preciso enxergar cada vez mais ampla e profundamente. Nesse sentido, revendo minhas ações, como formadora, percebi como são necessárias as intervenções do formador durante os encontros de HTPC. Todavia, cabe perguntar como isso pode ser possível, se os programas de formação de professores coordenadores não priorizam a reflexão crítica? Isso parece acenar para novos estudos que priorizem a formação de professores coordenadores pedagógicos para eles possam intervir, de modo que um número muito maior de professores reflita criticamente sobre suas escolhas.

Encerro as minhas considerações com a convicção de que transformar as práticas de alfabetização e letramento é **NECESSÁRIO, POSSÍVEL E URGENTE!**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, L. M. G.(1994) *O fonoaudiólogo esse aprendiz de feiticeiro*. In: Lier-DeVitto, Maria Francisca. (Org.). *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 23-38.

BAQUERO, R. (1988) *Vygotsky e a Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (Voloshinov, V. N.). (2006) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC.

BRAIT, Beth (1997/2001) *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp.

BECKER, F. (2003) *Vygotsky versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação*. In: R. L. L. Barbosa (org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo. Ed. UNESP.

BRAY, J. N; LEE, J.; SMITH, L.L., & YORKS, L. (2000) *Collaborative inquiry in practice: action, reflexion, and making meaning*. London: Sage Publications.

BRONCKART, Jean Paul (2007) *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.

CAGLIARI, Luiz Carlos (2004) *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 10ª ed.

_____ (2002) *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione

CELANI, Maria Antonieta Alba (2004) *Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação*, in MAGALHÃES, Maria Cecília C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras.

CORREA, L. M. S. (1999) *Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos*. Delta. v.15, pp.339-383.

CORREA, Vilma Reche. (2003). *Método silábico: do passado à atualidade*. In FARIA, Dóris Santos de (org.). *Alfabetização: práticas e reflexões - subsídios para o alfabetizador*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. pp. 29-33.

DEWEY, J. (1933). *Thinking and reflective experience*. In Pollard, Andrew. *Reading for reflective teaching*, 2002.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1989) *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, Paulo. (1970) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1976) *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2003) *A importância do ato de ler*. São Paulo. Moderna.

_____. (1979b) *Educação e Mudança*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tadeu Tomaz (1995). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 3ª ed.

GIUSTA, A. S. (1985) *Concepções de aprendizagens e práticas pedagógicas*. In: Educ. Rev. Belo Horizonte, v.1, pp. 24-31.

GRACINDO, Regina Vinhaes (1995). *Democratização da educação e educação democrática: duas faces de uma mesma moeda*. Ensaio: Aval. Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 3, n.7, pp. 149-156, abr./jun.

HORIKAWA, Alice Yoko (2001) *As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula*. 218 f. Dissertação de Mestrado em

Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

JÁCOME, Maria de Queiroz Dias (2006) As apropriações da teoria de Vigotski em livros de psicologia voltados para a formação de professores, 154f. Dissertação de Mestrado em Educação, UnB, Brasília. http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=833. Acesso em: 14 de jun. 2008.

KEMMIS, S. (1987). Critical reflection. In: M. F. Widdén, & I. Andrews (Eds). Staff development for school improvement. Philadelphia: The Falmer Press.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1943/2003). *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de Nilze Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas.

KLEIMAN, Angela B. [org.] (1995/2006). *Os significados do letramento: uma nova prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LIBERALI, Fernanda Coelho (2008) *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.

_____, (2004) *As linguagens das reflexões*, in MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras

LIBERALI, F.; LESSA, A. B. C.T.; FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (2007). PAC: um programa para a formação crítica de educadores. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 10, p.187-199.

MAGALHAES, M. C. C. (2007). *Por uma Prática Crítica de Formação Contínua de Educadores*. In: FIDALGO, S.S. ; SHIMOURA, A. da Silva. (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração Um Percuro na Formação Docente*. 1 ed. São Paulo: Ductor, v. 1, p. 88.

_____. (2007) *A Pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada*. In: FIDALGO,

S.S. ; SHIMOURA, A. da Silva. (Org.). Pesquisa Crítica de Colaboração Um Percurso na Formação Docente. São Paulo: Ductor, 2007, v. 1, p. 148-157.

_____. (1998) *Processos de formação contínua de educadores para uma prática crítica*. The Specialist, v.19, n.2, p. 169-184. São Paulo: LAEL/EDUC.

_____. (1994a) *Teoria crítica e desenvolvimento do professor*. XXIII Anais de Seminário do GEL, vol. 1. Ribeirão Preto, pp. 66-73.

MAGALHÃES, M. C. C. & LIBERALI, F. C. & LESSA, A. (2006). A formação crítica: bases teórico-metodológicas. In FIDALGO, S.S. e LIBERALI, F. C. *Ação cidadã: formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: UNIER.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2003) *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática

MENDONÇA, O.S.; MENDONÇA, O. C. (2007) *Alfabetização método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez.

MILHOLLAN, Frank e FORISHA, Bill e (1972) *Implicações no ensino: A facilitação de aprendizagem*. (Cap. 8 - Parte III). In: MILHOLLAN, Frank e FORISHA, Bill e. *Skinner X Rogers – maneiras contrastantes de encarar a educação*. São Paulo: Summus Ed.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da [org.] (2006) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (2002) *A zona de desenvolvimento proximal*. In: NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola.

OLIVEIRA, Marta Kohl. (2003). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione (Pensamento e Ação no Magistério) 4ª ed.

_____. (1992). *O problema da efetividade em Vygotsky*. São Paulo: Summus.

OLIVEIRA, João Batista Araujo (2002). *Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo*. Revista Ensaio, v. 10, nº 35. abr/jun.pp. 161-200. São Paulo.

OLIVEIRA, Noeli Aparecida Rodrigues de (2006). *HPTC como espaço de formação: uma possibilidade*. 113 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PIAGET, Jean (1896-1980/2007). *Epistemologia Genética*. Trad. Álvaro Cabral. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.

ROJO, Roxane H. (2005). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Mercado de Letras Edições, São Paulo.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação (2008). *Proposta curricular do estado de São Paulo: Ensino Fundamental (Ciclo I). Ensino de língua portuguesa nas séries iniciais – expectativas de aprendizagem*. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/expectativas_portugues.pdf. Acesso em: 15 de jan. 2009.

SCHÖN, Donald A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (1983/2002) *Reflection-in-action*. In Pollard, Andrew. Reading for reflective teaching,

SIMONI, M. (2000) In: *Metodologia e Experiências em Projetos e Extensão*. Organizadores: THIOLENT, M., ARAÚJO FILHO, T., e SOARES, R. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense.

SMYTH, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29 (2) pp. 267-300

SOARES, Magda.(2004) *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2004, no.25, p.5-17.

_____ (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____ (2002). *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez.

TEBEROSKY, Ana & TOLCHINSKY, Liliana (orgs.) (1995-2006) *Além da alfabetização- a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 4ª ed.

TFOUNI, Leda Verdiani (2006) *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; vol. 47

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1996). *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1933/1994) *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone

_____. (1934/1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1930-33/2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

_____. (1934/2000) *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

WEISZ, Telma (2009). *Alfabetização no contexto das políticas públicas*. In: WEISZ, T.; TEBEROSKY, A.; RIVERO, J. *Simpósio 15: Alfabetização no contexto das políticas públicas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol11.pdf> Acesso em: 15 de jan. 2009.

_____. (2004) *Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2ª ed.

_____.(1990) *Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado*. CENP/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

WERTSCH, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford Uni Press.

ANEXOS

ANEXO A - Apresentação da proposta (cópia da transparência)**UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO PARA PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EE “X”**

Referindo-se às idéias de Cole and Knowles (1993), Bray, Lee, Smith and Yorks (2000), Ninin (2006), Magalhães (1994 a-b), Magalhães (prelo) define a pesquisa colaborativa

“[...] como um desenho em que todos os participantes são co-pesquisadores na pesquisa, compreendida como uma atividade coletiva, se envolvem nas discussões de todas as etapas da investigação, de alguma forma, no desenho da pesquisa, nas discussões sobre as necessidades particulares do contexto específico, na organização das questões de pesquisa que serão construídas e respondidas, na coleta de dados, nas discussões sobre como analisá-los e na escrita dos relatórios. É importante salientar que os modos de participação colaborativa de todos os envolvidos na pesquisa variam muito, conforme suas possibilidades e objetivos, mas todos participam de alguma forma em toda a condução da pesquisa”.

- Participação e democracia na pesquisa;
- Pesquisa com pessoas e não sobre pessoas;
- Participantes = pares, co-pesquisadores: formulam a pergunta, desenham o processo da pesquisa, participam da experiência e da exploração das questões;
- Através do diálogo, buscar um espaço de negociação e transformação do contexto, aprendendo a partir da experiência;
- Pessoas envolvidas – participam da produção de conhecimento sobre as próprias ações e de outros.

Segundo Magalhães (prelo), a partir da pesquisa colaborativa “[,,] é possível compartilhar práticas, relacioná-las ao quadro teórico que as embasa, ao objetivo do contexto de ação, o que possibilita a compreensão de significados que não tinham sido cogitados.”

Questões iniciais:

1. Qual é a escola que queremos?
2. Qual é a formação que queremos para os alunos?
3. Como estão as condições de trabalho dos professores alfabetizadores?

Proposta: a partir de um trabalho de colaboração, durante as HTPCs de terça-feira, criar espaços de reflexão crítica e transformação a todos os envolvidos, construindo novos sentidos sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre a colaboração entre os pares, alunos, equipe de gestão, comunidade, pesquisadora, com o objetivo de produzir novas formas de trabalhar com alfabetização e letramento.

- Discutir as necessidades específicas;
- Estabelecer objetivos comuns à escola;
- Descrever, analisar e interpretar a própria prática à luz de concepções teóricas, éticas e políticas;
- Desconstruir ações rotinizadas para construí-las com base em novos significados;
- Relatos orais (gravações e filmagens) e escritos, questionário, atividades de produção de texto desenvolvidas pelos alunos, debates, HTPCs de terça-feira do 4^o bimestre.

ANEXO B - Letra da Música *Todos Juntos***Todos Juntos****(Enriquez - Bardotti - Chico Buarque)**

Uma gata, o que é que tem?

- As unhas

E a galinha, o que é que tem?

- O bico

Dito assim, parece até ridículo

Um bichinho se assanhar

E o jumento, o que é que tem?

- As patas

E o cachorro, o que é que tem?

- Os dentes

Ponha tudo junto e de repente

Vamos ver no que é que dá

Junte um bico com dez unhas

Quatro patas, trinta dentes

E o valente dos valentes

Ainda vai te respeitar

Todos juntos somos fortes

Somos flecha e somos arco

Todos nós no mesmo barco

Não há nada pra temer

- ao meu lado há um amigo

Que é preciso proteger

Todos juntos somos fortes

Não há nada pra temer

Uma gata, o que é que é?

- Esperta

E o jumento, o que é que é?

- Paciente

Não é grande coisa realmente

Prum bichinho se assanhar

E o cachorro, o que é que é?

- Leal

E a galinha, o que é que é?

- Teimosa

Não parece mesmo grande coisa

Vamos ver no que é que dá

Esperteza, Paciência

Lealdade, Teimosia

E mais dia menos dia

A lei da selva vai mudar

Todos juntos somos fortes

Somos flecha e somos arco

Todos nós no mesmo barco

Não há nada pra temer

- Ao meu lado há um amigo

Que é preciso proteger

Todos juntos somos fortes

Não há nada pra temer

E no entanto dizem que são tantos

Saltimbancos como nós

ANEXO C- Texto *Mude***REVISTA EDUCAÇÃO - EDIÇÃO 114****Mude!**

Rubem Alves

... eu gostaria que vocês lessem o livro *Viagem a Ixtlan*, do antropólogo Carlos Castañeda. Ele relata suas experiências com os índios Iaquí em cujo meio se encontrava fazendo pesquisas sobre uma planta alucinógena, o peiote. Acidentalmente ele fez amizade com um bruxo, D. Juan, que o tomou como discípulo. No livro não há nenhuma receita de feitiçaria. Nele se encontra a sabedoria de D. Juan. O bruxo dizia que a sabedoria começa quando conseguimos fazer o mundo parar...

Não, não é fazer a Terra parar de rodar e nem fazer os eventos pararem de acontecer. Esses fenômenos acontecem de fora, e não é aí que mora a sabedoria. A sabedoria mora dentro da gente.

Para D. Juan, todos nós somos presas que caíram dentro de uma armadilha, um poço profundo. De tanto morar ali nos esquecemos de que somos seus prisioneiros e passamos a acreditar que o buraco é do tamanho do mundo. O meu poço pode ser um partido político, o casamento, uma religião, um emprego, a escola... Esse poço engaiola minhas percepções, meus pensamentos, minhas ações. Sou um prisioneiro das suas rotinas.

O primeiro passo no caminho da sabedoria é ver com clareza. E para ver com clareza é preciso fazer parar esse mundo do qual somos prisioneiros. Quando isso acontece, ocorre uma grande transformação: as coisas que nos apareciam como sólidas e fixas se revelam como espuma. As coisas não têm "ser". Elas apenas "parecem ser".

O caminho para essa iluminação é simples: basta deixar de fazer as coisas da forma como sempre as fazemos e começar a fazê-las de um jeito diferente.

Suspeito que a Clarice Lispector tenha aprendido sabedoria com D. Juan. Porque o que ela faz no seu poema *Mude* é nada mais que trocar em miúdos o conselho:

"Mude! Mas comece devagar porque a direção é mais importante que a velocidade. Sente-se em outra cadeira, no outro lado da mesa, mais tarde mude de mesa. Quando sair, procure andar pelo outro lado da rua. Depois, mude de caminho. Ande por outras ruas calmamente observando, com atenção, os lugares por onde você passa. Veja o mundo de outras perspectivas. Abra e feche as gavetas e portas com a mão esquerda. Assista outros programas de TV, compre outros jornais, leia outros livros. Não faça do hábito um estilo de vida. Ame a novidade. Tome banhos em novos horários. Use caneta de outras cores. Vá passear em outros lugares. Ame muitos, cada vez de modos diferentes. Troque de bolsa, de carteira, de malas. Troque de carro, compre novos óculos. Escreva outras poesias..."

A poesia é comprida. Tive de fazer cortes. Quem sabe a revista *Educação* achará um jeito de publicá-la inteira numa outra edição.

Eu transcrevi esses versos pensando em vocês e no mundo em que vocês estão presas. É um mundo feito com regras precisas, ditadas pela burocracia, pela tradição, pelos seus pensamentos costumeiros, pelas teorias pedagógicas e pela linguagem. Ah! A linguagem... "Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo", escreveu Wittgenstein.

...

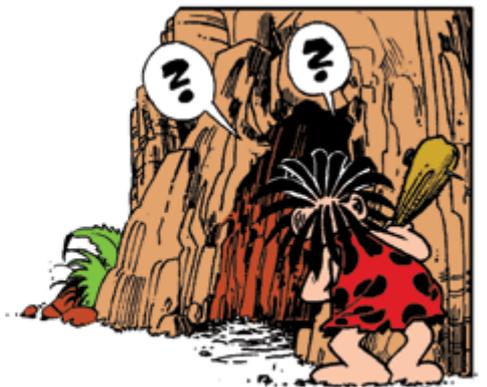
Fonte: Revista *Educação* – 10/2006 – Edição 114 Editora Segmento

ANEXO D - Quadrinhos “Sombras da Vida”

MAURICIO APRESENTA **AS SOMBRAS DA VIDA** COM PITECO



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.









Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

fonte: <http://www.mspnet.com.br/comics/piteco/welcome.htm> (último acesso: 20/10/2007)

Anexo E: Paulo Freire - 10 Anos: *A leitura do Mundo*

PAULO FREIRE – 10 ANOS
A leitura do Mundo

Frei Beto

“Ivo viu a uva”, ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire, com o seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Ivo não viu apenas com os olhos. Viu também com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura.

Ivo viu que a fruta não resulta do trabalho humano. É Criação, é natureza. Paulo Freire ensinou a Ivo que semear uva é ação humana na e sobre a natureza. É a mão, multiferramenta, despertando as potencialidades do fruto. Assim como o próprio ser humano foi semeado pela natureza em anos e anos de evolução do Cosmo.

Colher a uva, esmagá-la e transformá-la em vinho é cultura, assinalou Paulo Freire. O trabalho humaniza a natureza e, ao realizá-lo o homem e a mulher se humanizam. Trabalho que instaura o nó de relações, a vida social. Graças ao professor, que iniciou sua pedagogia revolucionária com trabalhadores do Sesi de Pernambuco, Ivo viu também que a uva é colhida por bóia-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores, que ganham melhor.

Ivo aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Ivo sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. O médico, o advogado ou o dentista, com todo o seu estudo, não era capaz de construir como Ivo. Paulo Freire ensinou a Ivo que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas paralelas, distintas, que se complementam na vida social.

Ivo viu a uva e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira, a plantação inteira.

Ensinou a Ivo que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto do autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre texto e contexto que o autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre texto e contexto que Ivo extrai o pretexto para agir. No início e no fim do aprendizado é a práxis de Ivo que importa. Práxis-teoria-práxis, num processo indutivo que torna o educando sujeito histórico.

Ivo viu a uva e não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. O que Ivo vê é diferente do que vê a ave. Assim, Paulo Freire ensinou a Ivo um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. O mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão Ptolomeu, ao observar o sistema solar com os pés na Terra, e a de Copérnico, ao imaginar-se com os pés no Sol.

Agora Ivo vê a uva, a parreira e todas as relações sociais que fazem do fruto festa no cálice de vinho, mas já não vê Paulo Freire, que mergulhou no Amor na manhã de 2 de maio de 1997. Deixou-nos uma obra inestimável e um testemunho admirável de competência e coerência.

Paulo deveria estar em Cuba, onde receberia o título de *Doutor Honoris Causa*, da Universidade de Havana. Ao sentir dolorido seu coração que tanto amou, pediu que eu fosse representá-lo. De passagem marcada para Israel, não me foi possível atendê-lo. Contudo, antes de embarcar fui rezar com Nita, sua mulher, e os filhos, em torno de seu semblante tranqüilo: Paulo via Deus.

Fonte:

http://www.contee.org.br/docente/materia_19.htm (último acesso em 20/03/2008)

NEXO F - Texto A *Variação Lingüística*

A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Tem-se falado, em vários momentos, a respeito da variação lingüística. Esse é um ponto da maior importância neste livro. A maior parte dos problemas de fala e escrita estão ligados a esse fenômeno. Até hoje os autores de livros didáticos não o têm levado em conta, confundindo elementos importantes e não entendendo de fato o que acontece sobretudo nos primeiros momentos da escolarização, ocasião dos primeiros contatos das crianças com o estudo da sua língua, e em particular com a aquisição do sistema de escrita na alfabetização. A própria visão da Gramática muda dependendo do modo como se incorpora a variação lingüística: de uma maneira tradicional ou da forma como a Sociolingüística explica esse fenômeno. Todo mundo sabe que há modos diferentes de se falar uma língua, mas diante das diferenças se pode ser intransigente, atribuindo a isso valores de certo ou errado de acordo com uma gramática normativa preestabelecida pelos estudiosos, como se pode, por outro lado, fazer uma gramática dessas mesmas diferenças e observar como a sociedade as manipula para justificar seus preconceitos. A escola, como representante da sociedade, costuma incorporar esses preconceitos, mesmo sem ter consciência do fato. Por isso, parece importante discutir mais detalhadamente esse assunto. Muitos dos aspectos técnicos apresentados antes se tornam de mais fácil compreensão, mais claros, quando se entende de fato o que é a variação lingüística e como ela ocorre numa sociedade como a nossa. Juntamente com o problema da variação lingüística será preciso discutir alguns pontos relacionados muito intimamente com ela, como, por exemplo, as funções da linguagem e a noção de gramaticalidade, a linguagem e a mente humana, a relação entre linguagem e cultura.

As funções da linguagem

A linguagem humana tem uma função comunicativa. Mas essa é apenas uma dentre uma série de outras funções, e nem sempre a comunicação é a função mais importante no uso da linguagem. Quando as

pessoas falam, não pretendem sempre e só transmitir informação, conhecimento novo. Por exemplo, pode-se dizer a uma pessoa: "Cale a boca" simplesmente informando uma ordem ao interlocutor, mas, com a entoação apropriada, podem-se dizer as mesmas palavras não só informando, como, ainda, ameaçando. Ameaça a pessoas não é transmissão de um conhecimento novo. A própria ordem não o é. Quem diz "Cale a boca" pode até não querer informar nada além da ameaça, uma vez que a ordem, isto é, o não-falar, é algo que o interlocutor sabe muito bem, como sabe até que está infringindo uma regra e o "Cale a boca" o relembra disso.

A promessa é uma instituição social que se realiza através da fala, quando alguém diz, por exemplo, "Eu prometo comprar o brinquedo no Natal". A informação "comprar o brinquedo no Natal" tem um valor muito peculiar neste caso, porque é entendida pelos interlocutores como um compromisso, um contrato, que obriga o falante a fazer algo e o ouvinte a exigir que isso seja feito pelo falante. Tanto é assim que, se no Natal o brinquedo não for comprado, o ouvinte reclamará ao falante: "Você prometeu e não cumpriu!"

Como se vê, além de comunicar, a linguagem estabelece direitos e deveres entre os interlocutores. Quando eu digo a alguém "Passe o sal", eu não o estou informando apenas do fato de "passar o sal", mas estou exercendo um direito que a linguagem me confere de ordenar ou pedir algo a alguém, e esse alguém, porque é ouvinte da minha fala, tem a obrigação não só de entender o que lhe disse, mas ainda de fazer o que mandei ou pedi. Se a pessoa não tomar nenhuma iniciativa real, ela passará por mal-educada.

Como se nota, a linguagem tem funções muito especiais. Às vezes é um exercício de poder de uns sobre os outros. Através dela podemos convencer as pessoas, aliviar seus traumas, como nos divas dos psiquiatras e psicólogos, condicionar os telespectadores a comprar produtos, dizendo maravilhas de coisas simples como um sabão em pó ou uma escova de dentes. Pode-se relatar uma história omitindo fatos para que o ouvinte pense que sabe tudo e na verdade adquira um conhecimento falso, porque incompleto.

E através da linguagem que se mente, e a mentira não pretende só comunicar algo errado ao falante, mas fazer com que ele use essa informação para cometer um outro erro. Induzir as pessoas a tomar certas atitudes através da fala é algo mais do que uma simples transmissão de mensagem do falante para o ouvinte.

A linguagem nem sempre é bonita; às vezes esconde na sua picada um veneno mortal. Se fosse só comunicação, seria inócua e as pessoas não manipulariam provas através da linguagem, como num tribunal.

A linguagem pode ofender as pessoas: há os palavrões, xingamentos, além de outras formas mais sutis. Usar o nome de uma pessoa malvista pela sociedade para chamar alguém pode ser também uma forma de ofender o ouvinte, por exemplo, "Você é um Hitler".

É comum dizermos coisas nas entrelinhas e um exemplo impressionante na nossa literatura é encontrado no "Miguilim", de Guimarães Rosa.

Às vezes uma frase pode ter várias conotações; convivemos com isso a todo instante, tendo de chamar a atenção do ouvinte para a idéia que se quer transmitir.

Há um tipo especial de interpretação que decorre de determinadas pressuposições. Se alguém diz, por exemplo, "Carlos parou de xingar os colegas", não só significa que ele não xinga mais os colegas, mas significa também que antes ele xingava os colegas. Se o ouvinte negar esse conhecimento dizendo "Carlos não xingava os colegas", criar-se-á um impasse.

Esse fenômeno semântico explica alguns fatos que ocorrem na escola.

O exemplo que analisaremos a seguir mostra como uma pergunta que parece tão simples e fácil pode criar embarços sérios para alguns alunos, não por causa do que a resposta exige em termos de conteúdo, mas por causa da própria maneira de se lidar com a pergunta e a resposta. A questão é a seguinte: "Por que os holandeses não colonizaram o Brasil?" A resposta que a professora esperava era: "Porque os holandeses perderam a guerra contra os portugueses e foram expulsos do Brasil". Pelas respostas inesperadas de alguns alunos, observou-se que eles se encontraram num impasse para responder àquela pergunta. Eles sabiam que os holandeses tinham se instalado no Brasil e que aqui ficaram por um certo período,

durante o qual colonizaram parte do país, sendo depois expulsos pelos portugueses, que, de fato, foram os nossos principais colonizadores. A pergunta, tal como foi feita, trazia consigo uma ambigüidade: a colonização a que se referia dizia respeito ao processo maior de colonização, ou se aplicava a qualquer tentativa de colonização no país? A professora interpretou a pergunta da primeira forma, deixando de lado a segunda. Alguns alunos responderam simplesmente que os holandeses colonizaram o Brasil, negando o pressuposto da pergunta segundo a interpretação da professora, mas não segundo a sua interpretação, baseada nos seguintes fatos: os holandeses vieram para cá, ficaram certo tempo, colonizaram e depois foram expulsos. Outros alunos responderam dizendo que os holandeses não colonizaram o Brasil porque não sabiam como fazê-lo e foram expulsos. Esses alunos reinterpretaram os fatos que sabiam, a partir da pergunta da professora, concluindo que os holandeses perderam a guerra porque não sabiam colonizar, eram incapazes e por isso não colonizaram o Brasil, o que não corresponde exatamente aos fatos. Como se pode ver pelos poucos exemplos acima, a pergunta tinha uma resposta fácil para quem, além de conhecer os fatos, sabia das expectativas da professora. Só a partir do conhecimento dos fatos, a resposta não era óbvia nem fácil; pelo contrário, exigia um esforço de raciocínio lingüístico que podia ser expresso da seguinte maneira: apesar de os holandeses terem vindo ao Brasil, ficando aqui por um certo tempo, durante o qual colonizaram parte do país, e terem sido depois expulsos pelos portugueses, na pergunta *colonizar* não está se referindo a qualquer pequena e episódica colonização do Brasil, mas à grande colonização no tempo e no espaço. Aí está a resposta; contudo, para chegar a esse ponto, o caminho não foi fácil. Por fim, percebe-se claramente através desse caso como a linguagem nem sempre comunica o que deve de maneira fácil, mesmo por meio de palavras cujos significados literais isolados são de fácil e comum compreensão. Ainda mais: a experiência que as pessoas adquirem na manipulação de fenômenos desse tipo leva-as a usar e abusar da linguagem.

Um outro ponto não muito bem compreendido, nem mesmo por alguns lingüistas, é o caráter convencional da linguagem. Naturalmente, a linguagem é

convencional e por isso a comunicação pode se estabelecer, bem como todas as outras funções da linguagem. Porém, a linguagem não é necessariamente aberta, clara, explícita. Podem-se dizer muitas coisas de modo que, em seu sentido literal e por uma interpretação superficial, apresentem um determinado significado, mas que, interpretadas à luz de certos conhecimentos específicos, revelam seu significado diferente.

A sociedade é regida por leis públicas que todo cidadão deve conhecer. Acontece, porém, que as leis são escritas numa linguagem que nem todo cidadão consegue entender. E, para quem entende, elas dão margem a interpretações várias, pois, embora escritas numa linguagem convencional, esta não é óbvia, não é explícita de maneira absoluta.

A convencionalidade da linguagem não rege só as relações entre os signos lingüísticos e o mundo, mas está presa também a valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos, religiosos. Dependendo de contextos desse tipo, o próprio sentido literal das palavras muda.

Através do modo de falar de cada um, revela-se o *status* social dos indivíduos e grupos sociais, ficando definido o lugar de cada um na sociedade.

A ESCOLA E A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Já vimos que as línguas evoluem com o tempo, se transformam e vão adquirindo peculiaridades próprias em função do seu uso por comunidades específicas. Todas as variedades, do ponto de vista estrutural lingüístico, são perfeitas e completas em si. O que as diferencia são os valores sociais que seus membros têm na sociedade. Desse modo, um baiano falará como baiano, não como gaúcho, uma pessoa de classe social alta não falará como uma de classe baixa, e assim por diante.

Os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem. O latim vulgar foi numa certa época considerado dialeto das classes pobres, e por isso desprestigiava-se quem o falava. Depois transformou-se nas línguas

românicas, e a sociedade trocou o latim clássico por essas línguas (do ponto de vista dos antigos, mais bárbaras que o próprio latim vulgar). Então as línguas românicas, vindas do latim vulgar, passaram a exercer a função de línguas de prestígio na nova sociedade estabelecida.

Essas considerações mostram que as línguas, quando se transformam com o passar do tempo, não se degeneram, não se tornam imperfeitas, estragadas, mas adquirem novos valores sociolingüísticos, ligados às novas perspectivas da sociedade, que também muda. Nessas transformações não aparece o certo e o errado lingüístico, mas o diferente. Certo e errado são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelos modos de falar e para revelar em que consideração os tem, se são pessoas que gozam de influência ou ocupam posições de prestígio ou não, se exercem o poder instituído ou não, etc. Essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, pois marca as diferenças lingüísticas com marcas de prestígio ou estigmas.

A escola, incorporando esse comportamento preconceituoso da sociedade em geral, também rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar. Um é inteligente, culto, capaz, bem dotado fisicamente, possuidor de boa visão, audição e controle motor; outro é ignorante, incapaz para o trabalho intelectual, para aprender coisas abstratas e lógicas, portador de deficiência visual e auditiva e desprovido de habilidade manual para executar tarefas delicadas. Em outras palavras, um se torna o aluno "certinho" porque é falante do dialeto de prestígio, o outro é um aluno carente ("burro") porque é falante de um dialeto estigmatizado pela sociedade. A escola, como espelho da sociedade, não admite o diferente e prefere adotar só as noções de certo e errado, numa falsa visão da realidade. E claro que o diferente é de difícil avaliação, e a escola gosta de avaliar seu trabalho em tudo ou nada, sim ou não, xis no quadradinho de cima ou no de baixo, como acontece em muitas provas e testes. Alternativas que não oferecem possibilidade de interpretação ou de discordância.

Para a escola aceitar a variação lingüística como um fato lingüístico, precisa mudar toda a sua visão de valores educacionais. Enquanto isso não acontece, os professores mais bem esclarecidos deveriam pelo menos discutir o problema da variação lingüística com seus alunos e

mostrar-lhes como os diferentes dialetos são, por que são diferentes, o que isso representa em termos das estruturas lingüísticas das línguas e, sobretudo, como a sociedade encara a variação lingüística, seus preconceitos e a consequência disso na vida de cada um.

Chegamos agora a um ponto importante. A escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si; entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade lingüística. A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo cerrado lingüístico, têm consequências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas. Uma pessoa que deseja trabalhar como operário que lida em silêncio com uma máquina pode consegui-lo mesmo se falar um dialeto estigmatizado pela sociedade (aliás, se falar "bonito", vai chocar as pessoas). Porém, se alguém aspira a um emprego em que se lida com o público, sobretudo envolvendo as classes sociais mais altas, só o obterá se for falante do dialeto dessas mesmas classes. Se uma pessoa deseja freqüentar os mesmos lugares que pessoas de determinada classe social considerada de prestígio, ou ocupar cargos de poder, deverá saber falar como as pessoas desse grupo, ou satisfazer as expectativas lingüísticas que a sociedade tem a respeito da fala de seus dirigentes.

Portanto, aprender português, como se disse antes, não é só aprender como a língua (e suas variedades) funciona, mas também estudar ao máximo os usos lingüísticos; e isso não significa só aprender a ler e a escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar variedades lingüísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão. A escola dessa forma não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade.

Convém enfatizar aqui que essa tarefa de promoção social através do treinamento no uso do dialeto-padrão não deve ser feita à custa do respeito às demais variedades lingüísticas. Não é difícil, não cria confusão na cabeça dos alunos explicar a verdade. Pelo contrário, ajuda os alunos a entender

melhor o que aprendem e até a ter uma motivação maior em seus estudos.

Para o aluno, o respeito às variedades lingüísticas muitas vezes significa a compreensão do seu mundo e dos outros. Um aluno na escola não pode chegar à conclusão de que seus pais são "burros" porque falam errado, não pode achar que as pessoas de sua comunidade são incapazes porque falam errado, não têm valor porque falam errado, ao passo que a cultura só está com quem fala o dialeto-padrão, que a lógica do raciocínio só pode ser expressa nessa variedade lingüística, que o¹ bom, belo e perfeito só pode ser expresso através das "palavras bonitas" do dialeto-padrão. Esses preconceitos, de tanto serem ensinados geração após geração estão profundamente enraizados na sociedade, na escola, em tudo. Mas isso deve ser mudado. Se os alunos aprenderem a verdade lingüística das variantes, geração após geração, a sociedade mudará seu modo de encarar esse fenômeno e passará a ter um comportamento social mais adequado com relação às diferenças lingüísticas.

COMO É ESTABELECIDO O DIALETO-PADRÃO

Tem-se falado em variedade-padrão, dialeto-padrão e é preciso dizer o que isso significa e como pode ser identificado em meio às variações lingüísticas.

Num país como o Reino Unido, além de se falarem cinco línguas diferentes: o inglês (English), o gaélico (Gaelic), o gaulês (Welsh), o cômico (Cornish) e o irlandês (Irish), existe um número surpreendente de diferentes dialetos da Língua Inglesa, semelhantes entre si em alguns aspectos, por isso são inglês, e diferentes entre si em outros aspectos, por isso são variedades diferentes do inglês. Há, porém, uma variedade ou dialeto conhecido como "inglês da rainha" (ou da BBC, ou, como chamam os lingüistas, RP, isto é, *received pronunciation*) que é considerado a variedade-padrão, o dialeto-padrão. Regionalmente, as pessoas falam com sotaque local, usando a variedade lingüística típica da região (*Cockney*, escocês, irlandês, *Yorkshire* etc.), mas, quando não querem revelar suas origens, passam a usar o sotaque da rainha ou inglês-padrão, sejam elas de que região forem, pertençam a que

classe social pertencerem. Falando o inglês-padrão, todos os outros valores de prestígio e desprestígio, revelados pelos modos diferentes de falar a língua, ficam de certo modo "neutralizados", em favor da forma 'neutra' (que na verdade é a de prestígio absoluto). Todas as outras variedades de inglês revelam a origem geográfica do falante. Esse é um exemplo de como uma sociedade estabelece o que é o "padrão lingüístico" e os demais valores de prestígio e estigma para as variedades lingüísticas.

No Brasil a situação é diferente. Não existe um português da rainha, nem do imperador, presidente da República ou equivalente.

Observando o comportamento da sociedade, nota-se que em São Paulo, por exemplo, há um modo de falar que goza de grande prestígio e vários outros modos que, em graus diferentes, são estigmatizados, chegando-se ao dialeto caipira, que o é em maior grau. No Rio de Janeiro, há um modo de falar que é considerado de prestígio, mas que é diferente do modo de falar de prestígio de São Paulo.

Em outras regiões ocorre o mesmo, desde o Norte até o Sul. As linhas divisórias desses dialetos não se confundem com as fronteiras dos estados.

Com a entrada do rádio e sobretudo da televisão nas casas e na vida das pessoas, criou-se um novo conceito de fala de prestígio: a fala formal da televisão. Como a influência da TV Globo é hoje muito grande, o assim chamado "padrão global" está penetrando na fala das pessoas e comunidades. Tendo viajado nestes últimos anos para Aracaju, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Curitiba e Porto Alegre, pude observar que, nas rádios locais dessas cidades, os locutores têm um mesmo padrão de fala (exceto nos programas regionais). As crianças também usam de maneira muito natural a fala da TV.

Essa realidade lingüística precisa ser bem entendida pela escola, para que ela não cometa injustiças para com os alunos e comprometa o processo de Educação a que se propõe. Por isso, volto a insistir nessa questão. Muitos "problemas de fala", atribuídos à falta de "discriminação auditiva", são de fato problemas de variação lingüística. A professora reclama da criança que não distingue sons como *p* e *b*, /*e* *v* etc. e diz que ela tem problemas de discriminação auditiva com relação à sonoridade. Geralmente o problema não é

nem de produção nem de audição. Pode ser que a criança fale uma variedade do português dizendo, por exemplo, *bassoura* em vez de *vassoura*. Muitos casos de "trocas de letras" na alfabetização podem ser causados ainda pelo fato de o aluno transferir uma análise que faz de sua fala para a forma escrita. Assim, pode escrever *fugão* em vez de *fogão*.

Por último, é preciso lembrar mais uma vez a fala artificial usada por algumas professoras alfabetizadoras, uma tentativa falsa de facilitar o trabalho escolar na alfabetização. A professora pronuncia as letras do sistema de escrita tendo em vista a ortografia, mas isto é falso, pois o objetivo da escrita é permitir a leitura e não fazer transcrição fonética. Ela fala soletrando e sem dar a entoação própria do tipo de enunciado que está estudando. Essa é a causa dos muitos erros aprendidos pelos alunos; o pior de seus resultados é a incapacidade que os alunos demonstram mais tarde de ler corretamente e de se expressar oralmente com a perfeição de falantes nativos que são. A variação lingüística é de fato uma questão mais complexa do que é aqui apresentada. A variação lingüística provém não apenas da evolução histórica das línguas e de suas raízes locais, geograficamente delimitada, nem só aparece na sociedade estratificada à maneira das classes sociais e grupos étnicos. É encontrada também no comportamento lingüístico de uma única pessoa, em diferentes circunstâncias de sua vida, independentemente da classe social ou região a que pertença. Uma pessoa fala com diferenças às vezes notáveis quando numa conversa informal ou em público, representando um certo *status* social. Uma pessoa que lê procura uma pronúncia que nem sempre corresponde à pronúncia de sua fala coloquial. Essa é a variação estilística, segundo a nomenclatura dos lingüistas. Todos nós, na verdade, somos de certa forma falantes de mais de um dialeto, os quais usamos de acordo com as circunstâncias.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & lingüística. São Paulo, Scipione, 2006, 10ª ed. pp. 76-86.

ANEXO G – Atividade**Retomando o penúltimo encontro de formação:**

O que é ensinar português para quem já chega à escola falando português?

O grupo solicitou que se discutisse sobre variantes lingüísticas e dialetos.

Para refletir:

Linguagem é _____

Linguagem serve para _____

A língua portuguesa é falada de maneira uniforme por todos as pessoas? Justifique sua resposta.

ANEXO H - Texto *Riqueza Semântica*

Riqueza semântica



Um político que estava em plena campanha chegou a uma cidadezinha (Botucatu), subiu em um caixote e começou seu discurso:

- Compatriotas, companheiros, amigos! Nos encontramos aqui convocados, reunidos ou ajuntados para debater, tratar ou discutir um tópico, tema ou assunto, o qual é transcendente, importante ou de vida ou morte. O tópico, tema ou assunto que hoje nos convoca, reúne ou ajunta, é minha postulação, aspiração ou candidatura à Prefeitura deste Município.

De repente, uma pessoa do público pergunta:

- Escute aqui, por que o senhor utiliza sempre três palavras para dizer a mesma coisa?

O candidato responde:

- Pois veja, meu senhor: A primeira palavra é para pessoas com nível cultural muito alto, como poetas, escritores, filósofos etc. A segunda é para pessoas

com um nível cultural médio como o senhor e a maioria dos que estão aqui. E a terceira palavra é para pessoas que têm um nível cultural muito baixo, pelo chão, digamos, como aquele bêbado ali jogado na esquina.

De imediato, o bêbado se levanta cambaleando e responde:

- Senhor postulante, aspirante ou candidato! (hic) O fato, circunstância ou razão de que me encontre (hic) em um estado etílico, bêbado ou mamado (hic) não implica, significa, ou quer dizer que meu nível (hic) cultural seja ínfimo, baixo ou ralé mesmo (hic). E com todo o respeito, estima ou carinho que o Sr. merece (hic) pode ir agrupando, reunindo ou ajuntando (hic), seus pertences, coisas ou bagulhos (hic) e encaminhar-se, dirigir-se ou ir diretinho (hic) à leviana da sua mãe biológica, à mundana de sua genitora ou à p. que o pariu!



ANEXO I - Projeto de Ação

Apresento, a seguir, o projeto de ação que deu origem a esta pesquisa. Apesar de o foco da atenção da pesquisa não estar direcionado a ele, considero importante apresentá-lo, para colocar em evidência sua importância para a tomada de decisão da pesquisadora-formadora em relação ao desenvolvimento desta pesquisa.

Vários indicadores de avaliação (SAEB, SARESP, PISA), conforme já discutido na Introdução, apontam que muitos alunos chegam à 5ª série sem saber ler e escrever. Como, regra geral, os professores especialistas não sabem alfabetizar, esses alunos ficam, muitas vezes, abandonados à própria sorte, excluídos do processo ensino-aprendizagem. Esse problema foi constatado por professores, no ano de 2006, numa escola da Zona Leste da cidade de São Paulo, na qual atuo como professora de Língua Portuguesa.

Paralelamente, numa faculdade da região, onde sou professora de Fundamentos e Metodologia de Alfabetização, havia a necessidade de que fosse desenvolvido um projeto de ação com alunos do 3º ano do Curso de Pedagogia, na disciplina *Projeto Experimental*. A referida disciplina integra o currículo do Curso de Pedagogia e a cada dois anos um novo projeto é desenvolvido.

Dessa forma, os alunos da Faculdade precisavam colocar em prática os conhecimentos construídos em sala de aula, enquanto os alunos da referida escola pública tinham a necessidade de se apropriar da leitura e da escrita. Então pensei ser esta a oportunidade para favorecer a práxis dos alunos do Curso de Pedagogia e a inclusão social dos alunos da escola pública, por meio de um projeto de ação sob minha responsabilidade.

Inicialmente o projeto, em fase de elaboração, foi apresentado à Direção da escola pública e à Coordenação do Curso de Pedagogia da Faculdade, para o estabelecimento de uma parceria entre as instituições. Firmada a parceria, o projeto foi exposto ao corpo docente da escola pública, durante uma HTPC para que os professores pudessem fazer considerações e sugestões sobre as ações propostas. O mesmo foi feito em relação aos alunos do 3º ano do Curso de Pedagogia.

Esse projeto de ação teve como objetivos:

- a) favorecer a práxis dos futuros professores alfabetizadores, por meio de um exercício contínuo de leitura, reflexão, discussão, avaliação e tomada de decisão para as intervenções necessárias à superação dos problemas apresentados e
- b) favorecer a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita de 40 alunos da rede pública estadual.

O referido projeto de ação, que recebeu o nome de *Uma Contribuição para a Alfabetização de Jovens de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental*, foi construído paulatinamente com os alunos do curso de Pedagogia e com a colaboração dos professores da escola pública, os quais tiveram papel fundamental para a realização dos trabalhos.

Conforme Celani (2004:54), “todo processo de transformação inclui o medo” e conosco não foi diferente. Tanto eu quanto os alunos da Pedagogia enfrentamos riscos e temores, mas não permitimos que, em momento algum, o medo nos paralisasse. Fomos movidos pela vontade de buscar novos lugares verdadeiros que, segundo a autora, nunca estão em nenhum mapa e nos permitem ir sempre para diante e para o alto, “[...] estão em nossa capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente, fazer com que eles façam sentido para nossos alunos (Celani, 2004:56)”.

No percurso escolhido, utilizou-se como fundamentação teórica a concepção sócio-interacionista de linguagem como ferramenta psicológica, de Vygotsky (1994, [1934] 2000, [1930-1933] 2007, a concepção de dialogismo de Bakhtin (2006), o conceito de alfabetização e letramento de Soares (2003, 2004), Kleiman (2006), Rojo (2005), Tfouni (2006) e a Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro (1989).

O projeto de ação foi desenvolvido no período de março de 2006 a dezembro de 2007. Durante as aulas, os alunos da Pedagogia foram

divididos em grupos e elaboraram um diagnóstico de produção de texto para aplicar a cada uma das séries, cuja aplicação foi realizada com a colaboração dos professores da escola pública. Todos utilizaram suas aulas para a aplicação desse diagnóstico. Foram avaliados os alunos de 5^a a 8^a série presentes no dia da aplicação, o que correspondeu a um total de 694 alunos. O objetivo foi o de diagnosticar, a princípio, alunos analfabetos e/ou com um baixo nível de letramento.

De acordo com as informações dos professores especialistas da referida escola, havia cerca de seis alunos que não haviam se apropriado da leitura e da escrita. Mas os resultados superaram as expectativas à medida que apresentaram um número muito maior de alunos analfabetos: 28. Havia ainda uma quantidade significativa de alunos com base muito rudimentar de alfabetização: 105.

Esses 105 alunos conseguiam recontar, por escrito, uma história. Contudo, apresentavam várias inadequações, tais como: não apropriação de sílabas complexas, como por exemplo **tra**, **cri**, **pre** etc (**trabalho**, **criança**, **preto**), da nasalização de vogais com **m** e **n** (**samba**, **canto**), das consoantes travadoras **r**, **s**, **l** (**carta**, **susto**, **salto**). Outras inadequações também foram observadas, como a falta de segmentação entre palavras, a ausência de pontuação entre frases e dificuldade na utilização de elementos coesivos. Além disso, percebia-se marcas constantes da oralidade como **e aí**, **daí**. De acordo com as expectativas de aprendizagem apresentadas na Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o domínio desses conhecimentos deve acontecer no 1^o ciclo do Ensino Fundamental. Vale lembrar que muitos desses alunos que foram submetidos ao diagnóstico estavam concluindo o 2^o ciclo desse nível de ensino e não dominavam esses conhecimentos.

A partir da avaliação dos textos, houve a necessidade do estabelecimento de critérios para decidir quais seriam os 40 alunos com os quais os graduandos de Pedagogia fariam as intervenções necessárias. Optou-se por trabalhar com os 28 alunos que não estavam alfabetizados e 12 alunos do grupo de 105 com base muito rudimentar de alfabetização,

priorizando aqueles cuja escrita mais se desviou da escrita alfabética ortográfica.

Os alunos selecionados foram entrevistados para expor se gostariam ou não de participar do projeto e, a seguir, foi enviada uma carta aos responsáveis, a qual esclarecia sobre a parceria com a faculdade e estabelecia uma agenda com horários para maiores esclarecimentos. Após a conversa com os alunos selecionados e seus responsáveis, foi estabelecido um cronograma de atividades de leitura e escrita, natação, capoeira, dança, futebol, informática, dinâmicas de grupo e atividades extraclasse para serem desenvolvidas aos sábados, das 8h às 11h. Essas atividades foram divididas em três eixos:

- a) identidade: desenvolvimento de dinâmicas de grupo e modalidades esportivas, a partir das quais eram realizadas rodas de conversa, que tinham como objetivo melhorar a interação dos jovens e fortalecer-lhes a auto-estima;
- b) escrita: atividades voltadas à compreensão da escrita como sistema de representação;
- c) gênero: trabalho que teve como foco favorecer a familiaridade com textos em seus portadores autênticos, tais como fábula, receita culinária, bula de remédio, notícia de jornal, poesia, conto de fadas, piada, *e-mail*, *scrap*, manual de instruções, propaganda, reportagem, carta, bilhete, dentre outros.

Um exemplo interessante pode ilustrar as ações desenvolvidas pelos grupos de alunos da Pedagogia. Vários jovens do projeto costumavam jogar futebol aos sábados de manhã mas, em virtude de estarem participando do projeto, deixaram de fazê-lo, fato que sensibilizou os alunos da Pedagogia, os quais passaram a incluir essa modalidade esportiva nas atividades desenvolvidas na faculdade. Porém, a grande dificuldade enfrentada por eles consistia no fato de não haver uma pessoa para apitar os jogos, ocasião em que tive a idéia de usar essa necessidade dos jovens para que eles utilizassem socialmente a escrita, sugerindo aos alunos da faculdade para trabalharem o gênero carta. Nesse sentido, os jovens utilizaram o laboratório

de informática para escrever uma carta à responsável pelo Departamento de Esportes da instituição, solicitando-lhe que um professor de Educação Física apitasse os jogos de futebol deles. Essa solicitação foi atendida no sábado seguinte, causando grande alegria aos jovens da escola pública.

À medida que o projeto era desenvolvido outras dificuldades eram observadas. A precária situação socioeconômica das crianças e dos jovens atendidos levou-nos a buscar parcerias com o comércio local para a obtenção de alimentos para que pudéssemos oferecer-lhes um café da manhã, uma vez que a grande maioria vinha para o encontro sem ter se alimentado. Graças à iniciativa dos alunos da Pedagogia, pudemos contar com o comércio dos arredores, não somente para oferecer o café da manhã às crianças e jovens da escola pública, como também para obter materiais escolares e transporte para uma atividade extraclasse.

Três grupos da Pedagogia atuavam com os alunos da escola pública a cada encontro. Durante as aulas, cada grupo fazia o relato da experiência e, juntos, buscávamos novas alternativas para superar as dificuldades enfrentadas. Dessa forma, as aulas possibilitavam refletir criticamente sobre as ações, estudar teorias que pudessem subsidiar a prática, e também para a elaboração dos planos de aula.

Esse projeto de ação teve uma grande repercussão junto à Diretoria de Ensino da região e foi motivo de interesse do telejornal SPTV da Rede Globo, emissora que me procurou para uma entrevista e a gravação de uma matéria, que foi ao ar em novembro de 2006. O telejornal mostrou as atividades desenvolvidas e entrevistou os jovens e os alunos do Curso de Pedagogia.

Foi muito gratificante o desenvolvimento do trabalho, pois os depoimentos dos alunos da Pedagogia e dos alunos da escola pública eram impregnados de entusiasmo e foi possível constatar os progressos de ambos. Houve muito empenho dos alunos da Pedagogia, os quais criaram fortes vínculos de amizade e respeito com os jovens da escola pública,

colaborando, dessa forma, para o fortalecimento da auto-estima deles, muitos dos quais tinham chegado à 8ª série sem saber ler e escrever.

Puderam ser percebidos muitos avanços na aprendizagem dos referidos jovens em seu processo de alfabetização e letramento. É certo que muito ainda há por fazer, razão pela qual a faculdade está estudando meios de continuar oferecendo o projeto, apesar de seu período de realização já ter sido concluído.

As reflexões e as aprendizagens proporcionadas pelo desenvolvimento do projeto de ação levaram-me a um grande questionamento: Quais concepções sobre linguagem e ensino de língua norteiam as práticas dos professores alfabetizadores que atuaram com esses alunos da escola pública, que chegaram à 5ª série analfabetos? Esse questionamento acenou para a necessidade de um projeto de intervenção com esses professores alfabetizadores, a partir de uma (re)construção colaborativa sobre alfabetização e letramento, que resultou nessa pesquisa, em que procurei desenvolver um programa de formação de professores na escola em que esses alunos da escola pública freqüentaram o 1º ciclo do Ensino Fundamental. Isso durante os encontros de HTPC.

ANEXO J - Transcrições das áudio-gravações dos encontros de HTPC**1º Encontro de HTPC**

1. Pesq.Form: Então, pessoal, continuando a nossa conversa do último encontro (a pesquisadora já havia estado na instituição, a convite, para uma palestra na ocasião do replanejamento do 2º semestre/2007), é... estou feliz... que a instituição tenha aberto de novo a oportunidade de nós voltarmos pra concluirmos algumas coisas relativas aí a um trabalho, né... relativas à prática pedagógica com algumas questões de alfabetização e letramento, não é isso? Então... assim... eu não sou a salvadora da pátria, não tenho receitas prontas, não vou chegar com nenhuma orientação, com nenhuma estratégia, com nenhum modelo, correto? O que a gente vai propor que, juntos, nós possamos construir alguma coisa diferente pras duas partes. Então... lidar com alfabetização e letramento é um coisa que faz parte do dia a dia de vocês e já de bastante tempo. Então... o que eu estou propondo é juntos construirmos algumas reflexões, algumas discussões, pra que a gente olhe com um outro olhar para as mesmas coisas, não é? ... buscando aí subsídios da teoria, não é? Buscando o que a gente pensa, as nossas idéias e reconstruir novas idéias, porque nós vamos nos renovando a cada dia, não é isso? Então... pra que a gente... Cada vez que a gente lê um texto a gente desconstrói algumas coisas e constrói outras no lugar, não é assim, toda hora, que a gente faz? Vai mudando, lê, aprende, desconstrói e constrói outras coisas no lugar. Então, nesse sentido, eu estou aqui pra gente poder conversar a respeito disso, não é? Não trago nada pronto, juntos nós vamos construir aquilo que vocês precisam, a idéia e essa. Porque eu posso pensar coisas fantásticas, segundo o meu ponto de vista, mas que não é necessariamente o que vocês precisam. Por isso que a gente está aqui para procurar atender da melhor maneira possível. E também para eu rever a minha prática, repensar as minhas questões também, não é? É isso! Então assim... Pra isso eu trouxe algumas questões iniciais. A primeira delas é: Como estão as condições dos professores... as condições de trabalho dos professores alfabetizadores? Não passando pela questão de sindicato, não passando por essas questões... o nosso trabalho em sala de aula, a nossa lida do dia a dia. Como é que está isso, tá fácil?
2. Fabiana: 42 alunos na primeira série... começa por aí.
3. Pesq.Form: E isso implica...
4. Fabiana: Isso implica no trabalho, na carga individual desse professor trabalhar com o aluno. Não tem como. Não tem mesmo! O que a gente consegue... assim... nós, da primeira série, é por dia... fazer avaliação de duas crianças, dar uma atenção bem específica. Quer dizer num mês... 42 alunos... só que por dia são...
5. Pesq.Form: Em todas as séries está assim?
6. Grupo: Todas!
7. Sara: Isso chega a ser desumano para o professor! E a gente ainda tem de alfabetizar os alunos que não foram alfabetizados na primeira série. O que é que a gente faz?...
8. Pesq.Form: Quais são as maiores dificuldades que vocês enfrentam com relação a essa questão? Há vários alunos e vocês têm que desenvolver uma proposta de

trabalho, vocês têm um plano e se propõem a desenvolver determinadas estratégias durante a aula e como é que isso é feito ... pra superar essas dificuldades que vocês enfrentam? É uma realidade: são 42 alunos na sala, 40, 42. Então vocês...

9. Paulo: 43, 44...
10. Pesq.Form: Então vocês pensam no plano A, plano B... Então... como é que vocês lidam com essa questão? Como é que ...
11. Luciana: Nós estamos agrupando. A gente pega aquele que está pré-silábico pra dar atenção no dia. Então... a gente pega um... dois...
12. Fabiana: Num primeiro momento, no primeiro semestre acho que foi um trabalho mais individual... cada um no seu lugarzinho, aí teve aquele primeiro contato com o alfabeto, com as letras... junção de letras, formação de sílabas... a gente foi por esse lado, né Cinira? Depois... no meio do ano eles começaram com a formação de frases, pequenas produção de textos... e nós começamos o agrupamento. E nas primeiras séries da manhã... eu tenho 42... já tenho 33 alfabéticos... e os outros oscilando entre valor sonoro (hipótese silábica com valor sonoro) e uns dois, três pré-silábicos.
13. Pesq.Form: E os demais, porque... a alfabetização... a gente pressupõe que é no ensino fundamental todo, mas... assim...
14. Fabiana: Foi muito legal que... nas primeiras séries a gente não tem um horário na escola pra sentar e montar nossa aula, mas a gente sempre tenta pegar assim um horário da HTP (HTPC) ou então eu monto minha aula e trago. A gente junta e discute... vai incrementando... então... tá sendo muito legal no período da manhã a gente...
15. Helenice: Troca experiência, né?
16. Fabiana: Tá sendo muito legal.
17. Luciana: Então a gente discute, tem essa atividade aqui. Então... o que você acha? Vamos montar um projetinho? Essa semana a gente tá com um projeto "Brincadeiras", para o dia das crianças. Então a gente arrumou vários textos, algumas brincadeiras... então a gente conseguiu a partir de a partir de desenhos, de gravuras, brincadeiras de menino, de meninas, fez o desenho... fez a construção do texto coletivo na lousa... e a partir daí... ele vai pegar o desenho que ele gosta... e daí ele vai fazer sua produção individual... a partir daí ele vai começar a escrever...
18. Pesq.Form: E os que continuam, os professores que atuam com a 2ª série, com a 3ª série que continuam o trabalho dos professores da 1ª série?
19. Cinira: É difícil né? Esse ano tá sendo uma luta porque primeiro nós temos que educá-los.
20. Paulo: Boa!
21. Cinira: Eles não sabem se comportar na sala de aula. Eles não sabem o que querem do professor. Eles não queriam ficar ali na sala, respeitar o coleguinha... A primeira parte do ano foi educar. Agora, no meio do ano, nós estamos tentando que aqueles que não atingiram o nível alfabético cheguem lá. É muito difícil porque assim... são salas assim super agitadas... e indisciplinadas ao extremo,

você tem de ficar controlando, né?

22. Laura: Na realidade, essas turmas já vêm da EMEI, né... Então... fala assim... salas agitadas... dá impressão que a gente escolheu e colocou lá...
23. Pesq.Form: E continuam lá (na Escola x onde eles continuam os estudos na 5ª série), depois que saem daqui... dando trabalho... na quinta série... Lá o comportamento não é diferente daqui.
24. Fabiana: Eles estão vindo mais novos, chegam com 6 anos, muitas crianças na primeira série chorando. Ainda tem criança chorando até hoje. Eles querem brincar... Educação Física, então...
25. Luciana: Nossa! Eles gritam, batem palmas... Tem aquele que, quando chega oito e meia, ele fala pra você: "tô com fome, quero comê, quero comê!"
26. Fabiana: Ele vem de uma rotina da creche, da creche...
27. Lorena: Na prefeitura eles têm dois lanches! Eles têm um lanche quando chegam depois eles têm um intervalo. Vai assim até a 4ª série. Já no estado, não.
28. Pesq.Form: Então... assim... esse é o perfil de chegada... São esses os nossos alunos reais... não é? Existem aqueles virtuais, aqueles que... como nós gostaríamos que eles fossem... e existem esses reais com os quais nós lidamos... E... diante desse... desse contexto, de acordo com esses alunos reais que nós temos, qual é a formação que nós queremos pra eles? O que é que nós pretendemos em termos de formação pra esses alunos que nós recebemos e que são indisciplinados, que... têm de aprender uma série de regras de convivência antes... ? Têm de ser educados pra essas regras de convivência... têm de aprender as linguagens da escola... muitas coisas das linguagens da escola não são familiares pra ele..., muitas coisas de limites não são familiares. Diante desse real que a gente vive, diante de todas essas dificuldades que nós temos, qual é a formação que nós queremos pra esse aluno que chega aqui nessas condições?
29. Fabiana: Eu falei hoje na minha reunião: autonomia! O aluno em primeiro lugar começar a buscar essa autonomia, porque eles são totalmente dependentes, para poder chegar à segunda série e ter cuidado pelo menos com o seu próprio material.
30. Pesq.Form: Ele tem de ser autônomo. Que mais?
31. Luciana: Tem que ter limites. Sem limites não dá.
32. Éster: Em lugar nenhum do mundo se não tiver respeito, educação... não...
33. Pesq.Form: Precisa ser autônomo, precisa ter limites...
34. Helenice: Precisa saber ouvir, as crianças não sabem ouvir. Sabe... você fala três, quatro vezes... e eles continua... Em casa, também os pais precisam ensinar as crianças a aprender a ouvir. Quando alguém tá falando... quando um coleguinha tá falando... Eles não sabem parar e ouvir você... na hora que você tá explicando uma atividade.
35. Pesq.Form: E essas crianças que vocês recebem aqui, que depois nós recebemos lá, elas têm com quem conversar em casa? Regra geral, há diálogo

em casa?

36. Maria Rosa: A maioria não.
37. Helenice: É isso que a gente percebeu, também.
38. Pesq.Form: Então... assim... se não há diálogo, é difícil né?
39. Maria Rosa: Sobra tudo pra quem?
40. Helenice: Pra gente!
41. Maria Rosa: O professor faz uma parte de pai e mãe, de professor, às vezes de médico, porque a criança vem com problema... Até que você vai descobrir aquele problema, confirmar que a criança tá com dificuldade por causa disso, é difícil. A questão nossa não é só educar, tornar que a criança seja alfabetizada e... lute pela cidadania, pelos seus direitos, respeitar.. não é só direito, é respeitar o direito dos outros. Além do número de alunos, as salas hiperlotadas. Eu trabalho com 3ª que agora é a primeira fase. Primeira e segunda é com professor individual, chega na terceira aí começa por componentes, né? Quer dizer... já são quatro professores: eu trabalho com Português e Ciências, aliás, Matemática e Ciências; minha colega com Português e Geografia e História; aí você tem que integrar pra continuar a alfabetização, quer dizer, já é um passo diferente... da primeira e da segunda... e com esse problema, toda essa mudança... você fazer com que ele chegue na quarta e solucionar os problemas que vêm desde o pré-vestibular, e passou pela primeira e não foi atingidos todos os objetivos... Passou pela segunda e não foi atingido todos os objetivos... foi pra terceira... e às vezes chega na quarta sem atingir todos os objetivos... o que foi proposto por todos os colegas, todos os objetivos, mas com toda aquela ausência de faltar o diálogo em casa, às vezes o pai trabalha e quando chega em casa... ele tem a presença dos pais, mas o pai chega, ele não quer olhar o desenho do aluno, ele quer o todo já: "Mas você só fez isso?" Ele leva a auto-estima da criança lá embaixo. E tem aqueles que tem aqueles que são totalmente ausentes.
42. Paulo: Então, mas... é o seguinte... a Pesq.Form perguntou aí exatamente os objetivos... é isso aí... O que que é objetivo?
43. Pesq.Form: Quer dizer, esses problemas todos... nós enfrentamos todos esses problemas com esse aluno que vem pra cá. Agora...
44. Paulo: Qual é o objetivo?
45. Pesq.Form: Ele chega de um jeito não é o jeito que nós consideramos que fosse o ideal. Então... assim... nós temos... nós temos alguns objetivos, então nós temos uma visão de como ele deveria ser formado, ser educado e ele tá longe disso. Então... assim... de que maneira... nós podemos interferir para reverter isso? Então nós lidamos assim esse aluno real, real. Então assim... qual é o aluno... que formação nós queremos pra esse aluno? Ele chega assim... é um aluno que não tem conversa em casa, não tem diálogo, o pai não presta atenção, às vezes tem baixa estima, como o pessoal tá falando. Então assim... esse é o aluno que nós temos, o que nós queremos pra ele? O que nós queremos pra ele? Quando ele terminar a quarta série, o que nós queremos ter feito por ele? Como é que nós gostaríamos que ele saísse daqui da Escola X? Esse aluno real que nós recebemos nessas condições... ele não vai sair daqui do jeito que entrou... Ele vai passar por uma série de transformações através das mediações e das interferências de vocês. Como vocês gostariam que essas crianças reais, que chegaram aqui com essas dificuldades todas, como elas saíssem? O que é

possível construir?

46. Sara: Que elas não saíssem daqui sendo apenas reprodutores, na verdade. Eu dou aula na 4ª série e nós encontramos alunos na quarta série com 14 anos, 15 anos, 16 anos na quarta série com problemas de ausência, com problemas de tudo, né? E esse aluno... ele fica com a gente o ano todo e a gente percebe que pela escola e não a escola em geral, por ser um vínculo de ideologia... a gente acaba preparando o nosso aluno pra ser um copiador, ou então... fazer assim um trabalho manual, não pra ser uma pessoa de idéias. Você acaba deixando a criança aqui o tempo todo pra aprender a fazer uma operação... olha você vai fazer isso e não tem aquela criatividade, aquela espontaneidade e isso vem da família, a gente percebe que vem da família, mas nós professores não temos como manifestar a nossa vontade assim... suprema, não vamos... porque a escola virou assim o lugar para terceirizar tudo, tudo é problema da escola... porque a disciplina que não tem na vida, na sociedade. Nossa sociedade não tem disciplina, nossa política não tem disciplina... a economia e por aí vai... Aí criança vem pra escola sabendo que aqui ela tem que obedecer algumas regras e é claro que ela vai entrar em parafuso... porque a escola é outro ambiente, um ambiente onde as coisas devem seguir tudo em ordem. É a mesma coisa, a criança vem cheia de vontade de fazer as coisas... e o que é que você fala pra ela? “Espera!” Senta e espera fazer a chamada, aí quando faz a chamada... “Ah... agora a gente vai fazer...?” “Espera!” (a professora responde). Essa criança não vai ter muita paciência... essa coisa de ficar esperando... porque... porque o mundo é muito rápido. Então a criança que sai do ciclo I, a gente percebe que ela sai sem espontaneidade, sem interesse, não é? Com pouca participação da família, então são vários fatores, não tem como você colocar qual é o que nós queremos... Nós queremos é claro... um cidadão... eu quero formar um cidadão, né!... para que eu possa conviver com ele em sociedade. Agora o que ele vai fazer é difícil a gente estipular, porque às vezes tem a escola particular de um lado, que prepara para o mercado de trabalho, intelectualmente falando, e a escola pública que, infelizmente, acaba preparando para mão-de-obra barata e desqualificada. E o professor tá no meio, ele trabalha com dois núcleos, porque o professor trabalha na particular e na pública. Então... ele tem de ser o mesmo professor e como ele pode ser o mesmo professor com tantas dificuldades, tantas arestas? Com tantas diferenças? Então... eu vejo a escola pública ela é assim... vira um campo de ideologia. Às vezes a gente segue. Nós fazemos coisas que nós não concordamos, porque as idéias têm de mudar lá e nós somos aqui o campo de batalha. Nós somos os piões no jogo de xadrez, os primeiros que vão cair. E aí quem fica atrás? Quem se... se resguarda, se prepara, quem estuda. Mas quem estuda vira o quê? Teórico? Ele é um especialista, ele vai estudar o comportamento da criança, mas ele não vai trabalhar com a criança todo dia pra ver o que a criança tá fazendo, né? De segunda e terça eles trocam de componente, tem dias que eles não trocam. Eles ficam dia inteiro com Língua Portuguesa pra sair uma produção de texto. No ciclo II ele não vai ter, ele vai ter 50 minutos. Então onde a escola já está errando? Em abrir esse espaço pra criança ficar quatro horas pra fazer uma coisa que daqui um tempo... ele vai ter 50 minutos. Então... nós também colaboramos com isso, nós damos essa abertura para que ele faça essa atividade em muito tempo, mas que pelo menos ele faça. E no ciclo II não vai ter isso. E aí nós tomamos um choque profundo.
47. Laura: É interessante... porque num dos cursos que a gente fez foram feitas essas colocações e aí uma pessoa especialista, com um quadro teórico, que também está na prática colocou o seguinte: nenhuma criança, ninguém, nem nós agüentamos ficar mais de 35, 40 minutos com uma atividade. É o que você tem que propor: é 40, 50 minutos para a atividade; não realizou... Você tem de partir pra outra. Aí... chegar no final da aula e dizer... ele não conseguiu copiar o cabeçalho. Não vai copiar mesmo, entendeu. Então... a gente... Eu acredito que quando a gente fala em diversidade de atividades... é que a gente tá pensando nesse tempo do aluno. Porque... é igual ela falou... a gente dá 5 horas pra fazer a mesma coisa, ele não vai fazer até porque nós não temos concentração pra

ficar batendo na mesma tecla 4 - 5 horas num assunto. Não temos... imagina as crianças ... Então hoje é muito rápido isso... Então eu acho... que temos muita dificuldade porque a gente vinha... eu tou fora há quase dez anos da sala, mas a gente vinha com todas aquelas atividades propostas pro aluno e a gente ficava esperando... quantas vezes a gente não esperou... E aí ele vai ter que atividade... porque... todos fizeram e ele vai ter que conseguir também. Só que não é assim que funciona...

48. Pesq.Form: Sem contar que cada aluno tem um tempo diferente, né?
49. Sara: Aí nós temos de pensar... será que lá fora ele vai ter esse tempo?
50. Pesq.Form: E a propósito disso... da teoria... do especialista...
51. Laura: Acho que quando ela fala do tempo... acho que essa organização do tempo... o tempo da escola não tá batendo com o tempo do aluno. Não tá batendo com o mundo.
52. Paulo: Mas com o mundo todo, não é só com o aluno... conosco... conosco... gestores, povo em geral, todas as frentes...
53. Pesq.Form: Eu estou tentando evitar fazer interferências porque nesse momento... a minha idéia é ouvir vocês e aí sim... a partir do que eu ouvir... se eu ficar interferindo... eu vou...
54. Laura: Aí... a gente volta no tempo igual ela colocou, porque você tem um grupo, você tem um grupo, o tempo de um não é o tempo do outro, com 40, 42 alunos na sala... aí é que as dificuldades têm mesmo. Não vai ser uma coisa fácil de fazer... aí que nós temos que saber... o que nós estamos fazendo? O que nós estamos fazendo? A gente continua fazendo ainda como a gente aprendeu. Eu acho que nós não saímos disso. Nós ainda vivemos com aquelas aulas preparadas e assim...
55. Pesq.Form: Rotinizadas, né?
56. Laura: É... e com muita dificuldade a gente tenta fazer de forma diversificada. Mas é com muita dificuldade. Nós vemos vê o colega, o profissional todos correndo atrás... Mas nós temos essa dificuldade, porque nós fomos formados assim... A gente acha que na cabeça da gente isso tá funcionando assim, mas não tá funcionando assim.
57. Éster: Será que esse pessoal novo tá vindo assim? Nós somos antigos e pensamos assim, mas essa turma que tá vindo agora, se formando agora, como está?
58. Pesq.Form: Ainda vem de uma formação tradicional, mas assim...
59. Laura: Mas, hoje em dia essas pessoas já se preocupam com essas questões de alfabetização, e elas já percebem essa questão do tempo muito antes. E já estão fazendo a diferença. Mas... algumas pessoas fazem a diferença. Com um grupo funciona assim: algumas pessoas. Como tudo funciona assim. Alguns momentos, algumas pessoas na rede. Não é um contexto todo, não é todo mundo fazendo a diferença, até porque o tempo de cada um é diferente. Eu também tenho dificuldade.
60. Pesq.Form: Convém ressaltar que a gente não tá aqui pra negar tudo o que foi construída na empiria, porque muita coisa interessante foi feita na empiria, que foi feita na prática, passada de geração pra geração de professores e que naquele

momento surtia... naquele momento, com algumas ressalvas, naquele momento, alguns resultados, não é? Então... naquele momento funcionavam algumas coisas que hoje não funcionam mais, porque a sociedade mudou, muita coisa mudou. Como algumas coisas que funcionavam lá, hoje precisam ser valorizadas hoje. Então assim... não dá pra negar tudo e não dá pra aproveitar tudo. A sociedade mudou... então... tudo isso passa pela formação de professores. Leitura, discussão, debate, não é? A partir da prática... não é? a partir do que tem a dizer o professor que está aqui na lida com a criança. Não adianta vir a idéia de uma pessoa que está muito distante... de outro país... que não se aplica... mas não é isso! A teoria também é importante... não só a teoria, mas a teoria é importante. Então... que formação é essa que vocês gostariam... de ter? ... essa teoria que vem de... não é adequada... então qual é a formação que vocês considerariam adequada para esse grupo aqui do (nome da escola Y)? (O nome citado incorretamente é o da escola onde atua a pesquisadora.)

61. Lorena: Se nós soubéssemos... já teríamos feito.
62. Laura: Eu já sou descrente. Eu acho que o professor e os profissionais de educação, com a jornada de trabalho que têm... eu não acredito... nós vamos ter esse profissional que nós gostaríamos.
63. Pesq.Form: Você não...?
64. Laura: Não vamos ter esse profissional que nós gostaríamos!
65. Lorena: Não adiante, Laura...
66. Laura: Não teremos. Existe preparação... até porque essa preparação, essa mudança de prática e nós não... Eu não vejo esse tempo, eu não vejo essa disponibilidade dos profissionais de educação, eu não vejo é... como é que se fala?... eu não vejo ele ter essa vontade, até porque a profissão não ajuda a gente a ter essa auto-estima pra tá fazendo isso. Eu assim... sinceramente... eu vejo algumas coisas acontecendo. Mas ter isso como um contexto... geral (acena que não com a cabeça)... Eu não acredito. Até porque a gente sabe que não vai mudar... não muda isso. Não vai mudar. Como a própria secretária falou, isso não tem como a gente mudar. No fim vai cair sim em política!
67. Paulo: Eu tou louco pra falar.
68. Maria Rosa: Só pra completar o que a Laura falou. A Laura falou da auto-estima do professor pra renovar seus conhecimentos e a busca corrente... que falta, um número x que me afeta muito, porque eu tenho muito orgulho, muito carinho do que eu faço, só que quando eu me deparo com uma classe com 43 alunos que eu quero agrupar de 4 e não dá, que o máximo que eu consigo é fazer de 2, pra aquele aluno que tá lá trás olhar pra aquele que tá um pouquinho lá na frente pra não ser um copista, poder pelo menos renovar a sua idéia, eu não vejo esse espaço.
69. Paulo: Não, Maria, mas a Cinira tem 24 (alunos), né, Cinira? E por que que ela não consegue?
70. Maria Rosa: Seu Paulo, eu não posso responder por ela.
71. Paulo: Não é isso! O que eu quero dizer é que não é isso. Não é a quantidade de alunos. A Laura: abriu uma discussão boa! Entendeu... é estrutural, é muito mais que isso, gente. É outra escola que nós temos de remontar. Essa que tá não dá dando conta, entendeu?

72. Pesq.Form: Agora... vou mudar o direcionamento da minha pergunta: é assim... Tá difícil?
73. Grupo: Muito!
74. Pesq.Form: Dá pra mudar tudo?
75. Grupo: Não!
76. Pesq.Form: Nós estamos felizes do jeito que tá?
77. Grupo: Não!
78. Pesq.Form: Dá pra melhorar? Será que dá pra gente perseguir uma melhora dentro daquilo que a gente pode?
79. Maria Rosa: Dá pra melhorar pelo menos.
80. Paulo: Aí dá!
81. Pesq.Form: Dá pra gente...
82. Cinira: A gente trabalha... Acho que a gente ainda consegue trabalhar porque **sonha** (ênfase) que vai melhorar. A gente **sonha** que pode mudar.
83. Laura: Quando eu falei pra você, eu falei como gestora, mas na sala de aula isso é muito mais gratificante, porque você tá com os seus 40 e você pode fazer diferença, mesmo!
84. Pesq.Form: Lá você tem autonomia, não é?... poder de ação. Lá é você com eles, né?
85. Laura: Quando eu tenho essa visão formalizada da coisa... da situação...
86. Paulo: Você vê como muda de repente? (em relação à nitidez do retroprojeto)
87. Pesq.Form: Tudo bem, a gente lê. Então o que é que a gente...
88. Éster: Você vê, não dá pra mensurar. Em alguns você vê transformações grandes, em outros você vê transformações pequenas... mas contínuas. Às vezes o pouquinho que ele cresceu pra mim... a gente já vê nele uma transformação.
89. Laura: Aí volta naquela pergunta: o que é que nós esperamos desse aluno na 4ª série? Depende do aluno. Por exemplo... dependendo do aluno... a Éster tem muito disso... Gente, se chegar na 4ª série respeitando alguma regra, tá ótimo pra nós. É isso que nós temos que olhar: o individual, não é o geral. Por exemplo, ela tem 40 alunos, as meninas estão 40 lá na quarta série, elas sabem que cada um vai ser diferente do outro. Agora tem aluno aqui, como a Éster falou, que chegou aqui na 1ª e as meninas já estão na 2ª com eles, se eles chegarem à 4ª série ouvindo alguma coisa...
90. Éster: ... produzindo...
91. Laura: Produzindo o mínimo que for, pra gente vai ser... enorme... Agora tem outros que vão chegar além, muito além disso .

92. Éster: Então... ela vai dar uma avaliação como o Saresp, Então ela chega lá na sala e vai dar a avaliação... então ela vai ver os alunos da Cinira, os oito meus lá que não são de produzir muito...
93. Laura: ... mas pra gente...
94. Éster: Mas você viu a transformação. A transformação é dia a dia, o nosso trabalho é dia a dia. É como se fosse uma gestação. É durante um ano inteiro, gente! A criança nasce no fim do ano... e começa a definir e por aí vai. Então ninguém a sua dor dos três meses. Então, chega uma pessoa de fora, uma pessoa teórica lá de cima e não vê sua labuta do dia a dia e quanto a sua criança cresceu.
95. Laura: Isso é progressão continuada!
96. Lorena: Essa diferença eu discuto muito, porque... infelizmente,,, essa igualdade de pensamento entre professor I e professor II não existe. Não, não tem. É muito difícil... A gente trabalha... porque eu tou com uma sala dessa de 2ª e eu estou realizada porque eu consegui alcançar os meus objetivos. Dessa sala, eu consegui. É o mínimo... é um pensamento, como a Éster falou..., como a Cinira falou. Será que esses alunos... quando saírem daqui da 4ª série perfeita, maravilhosa. Amém. Eles vão ter uma dificuldade danada, mas vão continuar! Agora... será que esse meu colega de 5ª série, principalmente o professor de português, ele vai pensar mesma forma que a gente pensou aqui? Amigo que nós tivemos conhecimento que essa continuação foi seguida, porque chega lá... no final... o pensamento é completamente diferente. Existe aquela... infelizmente existe. Diferenças entre professor nível I e nível II e aí também uma outra cobrança que eu até falei pro Seu Paulo, na primeira reunião.
97. Paulo: Esse debate é bom.
98. Lorena: Quando a gente veio na primeira reunião que Seu Paulo falou... só renovação, renovação, renovação. E pra nós? E pra nós, que renovação vocês têm? Qual foi a renovação que o professor tem? Nenhuma. Professor do estado não tem. Ou então quando você vai, o que é que você passa? O mínimo de um cursinho... aquela salinha com um mínimo de 12 alunos, 10 aluninhos, tudo filhinho de papai, tudo lindo, uniformizados, limpinhos...
99. Éster: ... as escolas melhores é que vão lá no curso.
100. Lorena: Aí faz aquele trabalho aí acreditam que nós somos obrigados e capacitados pra pegar 40. Que seja... na minha sala eu tenho 21 alunos. Eu duvido eu conseguir e... olha... eu tenho 30 anos de profissão! Então... existem essas diferenças e que ninguém pensa!
101. Pesq.Form: É assim... Só pra pegar a linha de raciocínio dela. Então eu fico preocupada em dizer assim... nenhum faz... Por exemplo, eu sou professora de Língua Portuguesa que trabalho com os alunos de vocês lá e eu tenho um olhar diferenciado pra isso. Então... se fosse só eu... já não seriam todos. Se fosse só eu já não seria nenhum... Eu tenho uma na 7ª que, diante de todos os objetivos que eu tenho pra atingir ali, eu tenho de alfabetizar no paralelo. Al-fa-be-ti-zan-do na 7ª série, que é a Janaína, que passou por vocês. E eu nunca neguei o trabalho que foi feito aqui. Eu não neguei porque eu sei da dificuldade que não fica só na alfabetização. Ela tinha uma série de problemas. Então... eu faço isso lá e num projeto paralelo, na escola Z, com os alunos de Pedagogia, que é... construção da identidade, trabalho em grupo, dinâmica de grupo, sabe..., resgate da auto-estima, valorização enquanto pessoa...

102. Laura: Isso faz a diferença. Isso é legal.
103. Pesq.Form: Primeiro... fazer tudo isso, pra depois disponibilizar pra alfabetização. Então... eu nunca neguei o trabalho que foi feito aqui.
104. Laura: Agora esse trabalho... em sala de aula... a equipe tem muita dificuldade de trabalhar.
105. Pesq.Form: É assim... e ontem teve o conselho e assim... ela teve nota azul comigo... e nota vermelha com grande parte dos meus colegas. Porque...
106. Laura: ... porque você viu progressos nela.
107. Pesq.Form: A minha avaliação foi a partir de... A comparação dela com ela mesma. Ela era assim... ela olhava a gente assim (com olhar baixo). Hoje ela já dá beijo, já toca na gente!
108. Cinira: Eu tive ela na 3ª série, Janaina Alvarenga, eu me lembro acho que é a mesma.
109. Pesq.Form: Uma negra...
110. Cinira: Eu acho que é a mesma. A Janaína já era assim na 3ª série. Eu me lembro, a Janaína teve avanços. Eu dava aula até com a Sonia, uma morena que pegou aula aqui... e a Sonia dava aula de Português e eu de Matemática. E eu ajudava a Sonia muita com a Janaína. E a Janaina já teve pequenas evoluções na 3ª série.
111. Pesq.Form: A gente sabe que... vai além das condições do professor alfabetizador, a gente sabe... são vários casos. A gente tá usando a Janaína como um exemplo. E a gente sabe que tem muitos, muitos como ela.
112. Paulo: E como motivador, Professora, como motivador da turma, professora – e no particular que você também conhece, tem muita diferença da escola pública?
113. Pesq.Form: Na escola particular, a diferença é que a gente trabalha a favor do vento. Então... a gente recebe as crianças, regra geral, as crianças vêm cultura letrada, de família de cultura letrada, tem computador o pai lei jornal, lê revista, leva pro cinema, vai ao teatro, viaja, vai para outros estados, outros países. Compram livros, têm mais infra-estrutura, mais tecnologia, né... tem professor... A infra-estrutura é diferenciada, mas em contrapartida tem muito problema emocional... tem muitos desarranjos emocionais e muito bloqueio por conta da emoção. Então, assim os problemas lá também existem, numa outra esfera. Porque você tem criança que viu o pai ser assassinado em assalto, tem aluno que viu a mão colocar fogo no corpo por problemas emocionais, você tem...
114. Sara: Alunos que vêm as mães tomando antidepressivo.
115. Pesq.Form: Antidepressivo, problema de alcoolismo, problemas de drogas, problemas de “n” naturezas, problemas de pais que tinham uma grande posse e perderam a posse e aí têm de lidar com essa coisa de ter e não ter mais. Temos muitos... é muitas crianças e cujos pais estão em outros países e as crianças são criadas por outras pessoas. Os problemas também existem... e são muitos.
116. Sara: Tem uma exceção, não é professora? O pai da escola particular compensa a ausência dele...

117. Pesq.Form: ... com presentes.
118. Sara: ... com coisas materiais.
119. Pesq.Form: e não têm limites também... porque eu tenho pouco tempo pro meu filho, então o pouco tempo que eu fico, eu vou ser legal, vou ser bonzinho, vou ser coleguinha. Regra geral (ênfase), existem vários pais maravilhosos! Então... os professores de lá também enfrentam dificuldades, não é? Existe uma cobrança muito grande, muito grande.
120. Sara: ... de resultado!
121. Pesq.Form: ... é foco em resultado, foco em resultado.
122. Laura: Lá o pai também pressiona porque está pagando.
123. Pesq.Form: ... porque é uma prestadora de serviços.
124. Pesq.Form: Pessoal, um tempinho por favor, eu vim pra ouvir vocês num primeiro momento. Então... que a gente tem aqui é uma proposta, mas a gente vai ouvir os pares, a gente vai voltar noutro momento para que a gente possa construir juntos... Pois o trabalho em colaboração é aquele onde cada um tenha algo pra deixar e algo pra levar.
125. Pesq.Form: Então, essa é uma proposta de trabalho em colaboração onde cada um tenha algo pra deixar e algo pra levar, também, basicamente é isso. Então assim... A partir de um trabalho em colaboração durante a HTPC... não é propor espaços de reflexões, criar espaços de reflexões, pra críticas e transformações para todos os envolvidos, de modo a criar novos sentidos sobre o processo ensino-aprendizagem. Então assim... tem uma questão técnica aí. Às vezes a gente usa uma linguagem muito acadêmica aí. Assim, construir sentido... existe um significado, que tá posto, que é comum, por exemplo "letramento", as pessoas comentam de uma maneira geral em termos gerais que é o uso social da escrita. Então, existe aí o que tá posto e aí cada um a partir disso constrói o seu sentido sobre isso. O meu é diferente do José, que é da (?)...
126. Maria Rosa: Maria Rosa...
127. Pesq.Form: Maria Rosa, que é diferente da Laura do Seu Paulo... e aí cada um constrói o seu sentido. Então... sobre o processo ensino-aprendizagem sobre a colaboração entre pais, alunos, equipe de gestão, comunidade, pesquisador, com o objetivo de produzir novas formas de trabalhar com alfabetização e letramento. O aluno que chega à 4ª série, na pré-adolescência e na adolescência já chegou à adolescência e não domina a leitura e a escrita?... E o professor pede pra ele "Lê esse texto aqui."! Então ele está chegando num ambiente... o professor não o conhece, ele não conhece o professor, e o professor exige o domínio de uma competência que ele não tem. Aí ele se torna... indisciplinado, desinteressado, muitos problemas de indisciplina, muita dificuldade, não é?
128. Laura: Imagino esse professor (na Escola X) que pega esse aluno, como nós que vamos fazer a continuidade na 1ª, sem uma ficha de acompanhamento. Pra que é que a gente se debruça nesses documentos pra escrever sobre o aluno, de levantar tudo sobre o aluno, se o colega adiante não vai fazer uso disso? Que é pra isso que a gente faz, então... esse tipo de coisa talvez falte. Eu não sei... a predisposição do profissional de estar realmente tá fazendo de tudo pra ter olhar diferente para o aluno. Porque não vai ser fácil demais, chegar e achar que a sala vai estar toda igualzinha e nós vamos começar por aqui porque toda 5ª série começa por aqui. Não é bem assim, como nós também... chega... a 2ª série

começa com isso aqui e eu vou começar com isso aqui. Não é mais assim! Com a progressão continuada esse referencial não existe e nós aqui pra trabalhar as dificuldades.

129. Pesq.Form: As dificuldades mudam... são outras
130. Helenice: Até tem as crianças dislé...
131. Pesq.Form: Dislética?
132. Helenice: Não.
133. Pesq.Form: Com dislexia?
134. Helenice. É. Passou no jornal que as crianças aprendem... é hereditário, vem de família. Então... passou no jornal que a criança não consegue aprender... é um fator genético.
135. Pesq.Form: A dislexia pode ser um fator genético, pode, pode, pode. Mas assim... Não é necessariamente que tenha de ser, pode ser. Eu deixei, mandei pela Izilda um CD do fônico computadorizado, não sei se chegou pra você, Paulo, que é uma das estratégias, chegou pra você (José)? Eu deixei com aquela professora que trabalha comigo lá no X... na Y.
136. Maria Rosa: A Izilda.
137. Pesq.Form: É. Ela não deixou com vocês. Não deixou o CD, do fônico computadorizado? É... eu prometi e não fiz igual político, não. Eu mandei por ela... que é... Tem alunos da Pedagogia que estão fazendo estágio na rede municipal e os professores, alguns professores fazem assim "Esses quatro aqui não aprendem, fica com eles." Então assim... o problema é teu. E eles estão usando, na sala de informática, na prefeitura, o fônico computadorizado com excelentes resultados. Então todo mundo agora, quem vai descobrindo está assim... não é? Então, o fônico computadorizado não é a resposta, mas é uma resposta possível.
138. Helenice: Será que a gente não tem criança assim (dislética) aqui também?
139. Pesq.Form: Tem, provavelmente tem. E essas crianças são extremamente inteligentes. Extremamente inteligentes, não é? Tem muitos atores, cientistas aí, que enquanto não descobriram que eram disléxicos eram um fracasso... na escola. O Einstein que era dislético, não é?
140. Éster: O Tom Cruise.
141. Pesq.Form : O Tom Cruise! Só como eles são extremamente inteligentes eles não lidam com o erro e aí a gente fica circulando ele fica frustrado, mas na oralidade ele se sai muito bem, muito melhor que os outros.
142. Sara: Nessa 4ª série que nós trabalhamos, professora, tem um monte. Não faz uso do registro... escrito. Eles lêem o texto, explicam do que fala o texto, mas na hora de escrever o que entendeu. Mas precisamos desenvolver a leitura e a escrita, não é?
143. Pesq.Form: Então, gente, o que a gente propõe: discutir necessidades específicas aqui desse grupo, estabelecer objetivos comuns à escola, descrever, analisar e interpretar a própria prática, à luz de concepções teóricas, éticas e

políticas. É exatamente o que a gente tá fazendo aqui. Discutir a prática. Então eu não vou trazer a teoria pra discutir aqui. Então a idéia é pegar a prática aqui e buscar subsídios que coloque assim uma lupa pra gente entender algumas coisas e a gente ponderar. Eu digo a gente, eu também.

144. Laura: Olha lá: a nossa maior dificuldade ((lendo a transparência)). Desconstruir ações rotinizadas para construir novas ações com base em novos significados.
145. Pesq.Form: A gente engata... na nossa rotina, a gente vai fazendo, vai fazendo a mesma coisa. Eu tenho a minha rotina lá no ensino fundamental, se eu não parar pra pensar, refletir sobre aquilo, ter alguém interferindo, ter uma roda de discussão com o grupo, eu vou continuar assim ali naquela rotina, que tem coisas boas, mas que pode agregar outras coisas.
146. Laura: Eu acho que descrever, analisar, interpretar a prática à luz de concepções teóricas, isso a gente consegue fazer, certo.? Eu acho... Aí na hora de desconstruir ações rotinizadas... aí a gente não consegue.
147. Pesq.Form: Aí a prática fica aqui (de um lado) e a prática aqui (do outro lado). A teoria não pode estar contra nós. Ela precisa estar a nosso favor pra resolver os nossos problemas. Senão não adianta.
148. Helenice: E esses alunos que saem daqui e lá no X, eles ficam isolados ou o professor ajuda, ou deixa o aluno lá?
149. Pesq.Form: Existem as duas coisas. Existem as duas coisas.
150. Pesq.Form: Pessoal, eu tou sentindo tanto assim... Assim... Parece que o diabo está sendo pintado mais feio do que ele é. Honestamente, eu estou lá no, no Eu estou lá no ... e parece que o significado, o sentido que vocês construíram sobre a avaliação que tem lá do trabalho que está sendo feito aqui, parece que o sentido que não está de acordo com a realidade lá. Parece que... eu tou sentindo aqui que há uma mágoa que ... O sentido que eu tou construindo disso é que vocês estão achando que o pessoal lá avalia muito mal o trabalho que vocês fazem aqui.
151. Éster: Mas é infelizmente isso que nos chega.
152. Grupo: É isso mesmo! É o que a gente ouve. É o que chega.
153. Pesq.Form: Então eu tou em outra escola...!
154. Helenice: Então, porque que os professores de 5ª série não vêm conversar com os professores de 4ª série, vem no final do ano, pra ver a realidade do aluno? Chega lá aí eles vão trabalhar. Chega lá precisa trabalhar assim, assim, assim. Chega aqui...
155. Pesq.Form: Vocês pensam que lá eles sabem o que fazer também? Não sabem, tá todo mundo na mesma discussão. E eu... vocês pensam que eu sei? Eu tou construindo...
156. Éster: Quatro meses, eu cheguei na sala de aula em julho/agosto, eu falei "Cinira..." é duro, gente, chegar e pegar o bonde andando, aí peguei todo o conteúdo do diário de classe e anotei tudo numa folha pra ver e... o que é que eu vou fazer, meu Deus? Agora é que eu tou conhecendo aluno, já notei melhora... Até fiquei pensando... será que... eu acho que avalei demais, na minha cabeça...

alguns ficaram na mesma. E todo mundo tem de fazer isso...

157. Pesq.Form: Então, gente, é assim... Vocês têm inquietações, eu tenho inquietações, o pessoal que está lá no mundo das idéias, na universidade, está inquieto também. Se a gente achar que tá tudo bom... acabou... Então a gente tá propondo essa iniciativa, e a gente procura registrar pra poder anotar, refletir, discutir, rever, retomar e depois de um tempo ver o que a gente falou, assistir o que a gente disse, pra ver se a gente construiu outro sentido, se mudou alguma coisa, se não mudou. Isso tudo vai ser devolvido pra vocês. Nada é meu, tudo é nosso. Aliás, a idéia é chegar aqui é... tudo que for discutido, tudo que for produzido, tudo que for anotado é devolver. Ver se vocês concordam com aquilo, se não concordam. Se foi construído outro sentido, se não é. É um trabalho... nesse momento eu não fiz interferência que eu queria escutar mesmo, registrar, pra depois a gente continuar um trabalho a partir dessas questões que surgirem, que vocês têm, a partir da prática. A gente vai tirando da prática. Vocês dizem "Nós temos um problema assim, assim..." Não tenho todas as respostas, não sou salvadora da pátria... Estou construindo... A idéia é construir junto com vocês! Fazer um trabalho não sobre vocês, mas com vocês! A gente pode junto construir uma proposta que possa melhorar o nosso trabalho. A tornar o nosso trabalho menos árduo. Então para terminar eu gostaria de tocar uma música, eu não sei se eu toquei aqui da outra vez, mas eu não achei outra mais propícia. (Todos Juntos - Chico Buarque). Então qual é a proposta? É aproveitar cada potencial... o que há de melhor em cada um de nós pra fortalecer o grupo. Cada um aqui tem uma parcela, cada um aqui tem uma característica, cada um aqui tem muita coisa interessante pra partilhar... e a gente potencializa o grupo.

158. Paulo: Todos juntos somos fortes!!! (alto e em bom som)

159. Pesq.Form: Obrigada, pessoal

2º Encontro de HTPC

160. Pesq.Form: Bom dia, pessoal. Para continuarmos a nossa última discussão, em que foi apresentada a proposta desse trabalho e nós discutimos sobre como estão as condições de trabalho do professor alfabetizador, eu trouxe um texto para iniciarmos nossa conversa. Quem poderia ler o texto?

161. Sara: Eu posso, professora.

162. Pesq.Form: Alguém gostaria de comentar o texto?

163. Sara: Nós projetamos, no nosso inconsciente um mundo idealizado, né? E acreditamos que pulando nesse buraco nós vamos encontrar o que nós queremos. Se nós não tivéssemos confiança que iríamos encontrar nós não faríamos. Se você pula, você pula na esperança de encontrar alguma coisa. Se você não tem esperança, você não se mexe, você não muda, você não pula.

164. Elvira: Eu acho que além da gente ser professor, a gente é mãe, é mulher... acho que a gente pula de um buraco pro outro. Dentro desse buraco, a gente faz o que tem de fazer. Então, dentro da minha casa com os meus filhos eu tenho uma rotina. Se acontecer alguma coisa diferente, eu entro em pânico, porque vai mudar... que nem... eu limpei o chão eu tenho que lavar louça, se cai alguma coisa no chão, eu vou ter de largar o que tou fazendo e vou ter que fazer aquilo de novo, aquela mesma coisa. Aquilo me agonia. Na sala de aula é a mesma coisa, quando eu entro no buraco da sala de aula, eu faço o que tenho de fazer.

E às vezes bato de frente com algum aluno ou com outro e a gente tem de resolver, já estressa a gente, porque você quer fazer aquilo que já tá acostumado a fazer... Eu acho que a gente pula de um buraco pro outro.

165. Izilda: E às vezes a gente se atrapalha quando tem de fazer as coisas de um buraco no outro, né? Quando a gente tem de fazer coisas aqui da escola lá, lá na nossa casa, como a gente se atrapalha, né? Porque é outro buraco que tem outros afazeres.
166. Elvira: A gente já tem uma rotina, uma regra, né?
167. Alice: Esses buracos são os sonhos e as renovações. A gente tem que tá sempre sonhando, sempre renovando. Não pode deixar que a coisa caia assim... Tem de mudar, pensar, renovar, praticar...
168. Elvira: Ver... vai descobrir alguns trabalhos, vai mudar a minha rotina, assim é minha rotina dentro da escola. Eu vou crescer como professora... eu espero que eu cresça, né? Nesse momento eu já tenho tudo esquematizado e... pra mim, se mudar fica difícil. Que nem o ensaio da formatura, pra mim vai ser um buraco diferente porque vai ter coisa que eu vou ter que dar conta, porque eu vou ter que fazer.
169. Lorena: E de repente... também ... Eu acredito que é assim... surge também aquela dúvida, aquele medo, aquela a insegurança, aquele medo, será que eu pulo, ou será que não? Como será que eu vou ser recebido nesse meu... né?... nessa mudança. Será que eu vou ter apoio? E quanto aos buracos, também o que a gente faz? Além do buraco escolar, a gente acaba levando um pedacinho do buraco escolar... se vocês forem lá na minha mesa, lá na minha casa, na minha cozinha... é 2,5 metros minha mesa... só tem diário, tá lá. Eu passei o feriado trabalhando, fazendo isso. Então... a gente leva ...
170. Laura: E será que é correto isso, trazer, transpor de lá pra cá?
171. Lorena: ... mas a gente acaba fazendo, Laura. Às vezes... eu pessoal, eu pessoal, eu pessoa. Eu jamais trouxe meu buraco de casa pro buraco de escola, eu sempre consegui separar, mas infelizmente eu levo daqui pra minha casa.
172. Laura: Será que assim... o buraco pessoal, individual, pra pessoa, ele é assim tão intransponível que ele não consegue sair dali que ela começa a trazer isso tudo pra outra vivência dela?
173. Lorena: Eu acho que vai da personalidade de cada um...
174. Éster: Sua mente não é um... Eu acho que é como ela falou... Não dá... Agora eu vou desligar agora, vou ser só professora...
175. Lorena: Não dá tempo, Laura. Não dá tempo!
176. Éster: Você deixa um filho doente, cê tá dando aula, você pensa "será que melhorou? Será que melhorou? Ah, meu Deus, será que deram o remédio?" Então... a gente não pode... a gente tem que tentar, mas é difícil... Você falar "Agora eu não sou mais a Éster do marido, da filha..." Então eu tou aqui... Mas a gente sempre se preocupa sim!
177. Lorena: Você entra nessas salas de aula e não dá tempo de pensar... eu não consigo!

178. Éster: Tem épocas que você é influenciado por problemas externos. Não adianta.
179. Laura: Tem períodos da vida da gente que... doença
180. Éster: Você já deixou uma situação da vida que você ainda não resolveu... então situação não resolvida não sai da sua mente. É como o aluno ali da classe, às vezes eu tou em casa, eu penso “que que é que eu vou fazer?” Vocês não são assim, às vezes?
181. Lorena: Então, assim, Éster, em relação ao nosso dia a dia, até eu entendo. Por isso que eu falo que depende muito da personalidade da pessoa. Tem pessoas então porque que separaram do marido, fica a semana inteira, choram dentro da sala de aula, o aluno fica sabendo. Então, Laura, depende muito da personalidade da pessoa.
182. Laura: Então, gente... Ela não conseguiu transpor isso.
183. Éster: Tem pessoas que têm facilidade de transpor obstáculos e têm outros que não. A coisa de não se desligar, é uma coisa menor, agora tem pessoas que deixam o problema dominar totalmente. Aí ela vai chorar, aí ela vai faltar dez dias, ou ela vai tirar uma licença... para ela se recompor...
184. Pesq.Form: A propósito dessa questão de rotina, do buraco que muitas vezes nos encontramos e acreditamos seja a realidade, eu lembrei de um texto em quadrinhos, do Mauricio de Souza em que ele reconta o mito da caverna de um jeito diferente. Trouxe isso em transparência, pois achei oportuno.
185. Laura: Quem não quer sair da caverna... vem de lá... continua... Continua na caverna, não é?
186. Edvânia: Nós estávamos conversando, né? É... e... agora já tou relacionando a conversa que nós tivemos lá, né? Porque a professora falou assim, né?... “poxa eu só dormi.” Poxa, eu pensei assim... caramba!... eu também só dormi, né? Dormi bati papo, né? Mas... olha, foram muitos dias, muitos dias... foi desde a sexta-feira nós estamos em casa, ficamos até a segunda-feira, mas eu realmente sai da caverna, e praticamente eu voltei pra caverna de novo. Exatamente...
187. Laura: ... a outra caverna.
188. Edvânia: é... porque eu não soube... não tinha outra coisa pra mim fazer? Eu até, eu até... assim... Eu passei por uma experiência muito triste (falecimento do marido há um ano) e eu fico pensando assim quantos momentos eu assim muito bons eu não perdi. Eu tive assim uma pessoa excelente do meu lado e muitas vezes assim ela propôs que eu realmente saísse da caverna, mas saísse e fosse embora. Não saísse e voltasse igual eu faço sempre. Mas... porque hoje quando a professora falou, eu vi quando, antes mesmo até de falar do mito da caverna eu já tava lembrando desse bendito, desse mito da caverna que todo mundo estudou. Eu estudei várias vezes, em Filosofia, sempre tava o mito da caverna, né? E eu pensava assim “que bobagem, de novo esse mito da caverna?” Bobagem nada, caramba!... olha só, tanto estudo...
189. Lorena: ... e você continua na caverna.
190. Edvânia: tanto estudo e eu fui, fui, fui e voltei. Então eu fico pensando assim... caramba, mas o nosso aluno, né? Ele tá na fase da expansão, ele tá saindo. Caramba, ele tem contato com uma pessoa que saiu e tá voltando, voltando, voltando. Então foi um choque muito grande, eu acho talvez que é por isso que a

gente vive tão insatisfeito, né? Porque eu acho que a gente precisa de mais coragem pra... sabe... sai de uma vez, sabe. Você vai sentar lá e assistir o Fantástico... caramba, vamos ver se a gente faz outra coisa, sei lá... até ouvir uma música. A psicóloga falou pra mim “senta lá e vai ouvir uma música”, mas você fica lá assistindo Fantástico, sempre aquelas mesmas coisas. Olha... segue isso aqui, ou então uma reportagem idiota, totalmente idiota. Mas, caramba, o que é que é isso? A gente não sai de lá da frente, parece que fica esperando pra ouvir aquela musiquinha que mata... Olha a musiquinha do Fantástico (ironia)... olha, amanhã é dia de trabalhar. Parece que é masoquista! Sempre toda a semana, aquilo. A gente tem de parar com isso.

191. Laura: É como a Lorena falou “Muitas pessoas fazem isso muito bem na sua vida, na sua profissão, em todos os lugares; outras não!” Outras não conseguem sair, umas têm bastante facilidade pra fazer isso, mas outras não têm. Então ela fica naquele mundo, naquela redoma que ela acredita ser real. E às vezes é como a Pesq.Form falou, o negócio é tão... às vezes é só um tiquezinho assim e alguém chegar, mas a pessoa não consegue enxergar, não consegue! Mas eu acho que essas provocações.... feitas conosco... é importante pra gente mesmo tá fazendo esse momento na vida da gente, pessoal, profissional, na vida na sociedade maior: o que é que nós estamos fazendo aqui? Por que é que tem que ser assim? Entendeu? Então leva você... Então, essas provocações são muito boas! Pra que realmente a gente possa estar trabalhando com o eu da gente. O que é que nós podemos fazer? É o que ela falou “conhecimento todo mundo tem”. Quem não viu o mito da caverna no magistério ou na Pedagogia, né? São coisas que o tempo todo a gente tá falando, na verdade, faz parte da vida real, né? É uma coisa que as teorias, né? Mas que tem a vida real e a gente não consegue transpor essa teoria pra vida real da gente, pra prática da gente.
192. Edvânia: Eu não sei se é porque a gente tá dentro do magistério, um dia eu fiz um comentário e a gente deu muita risada, porque a minha colega todo dia chegava e falava assim “porque... olha... meu marido fez isso, olha o meu marido fez aquilo. Aí um dia eu cheguei pra ela e falei assim “Olha você não fala mais do seu marido não porque você não larga dele, se tá sempre com ele.” Aí ela ficou com um bico desse tamanho (gesto com as mãos). Aí ninguém mais quis falar do marido, porque todo dia era aquele mesmo assunto. Mas... caramba... na classe das mestras, mas... caramba,mas como o povo fala mal dos maridos, mas tá grudada com aqueles maridos, com aquelas porcarias de marido...
193. Éster: ... tratando os maridos.
194. Edvânia: ... gente... tratando dos maridos, exatamente. Mas, gente, como a gente vê no magistério tanto problema que parece que dá pra resolver tudo rapidinho e o povo, assim, não resolve. Fica aquela assim... Eu tenho a impressão que essa situação é levada um pouco pra sala de aula e fica aquele negócio vai lá, bate cá e a gente todo dia “mas... porque o fulano não sei o que... não sei o que... não sei o que... No outro dia “porque o fulano não sei o que, não sei o que...”
195. Laura: Isso tudo porque não resolveu.
196. Edvânia: Não resolveu!
197. Cinira: Principalmente no intervalo, né?
198. Edvânia: Principalmente!
199. Cinira: Você vai dar aula, vai dar aula. Vai fazer faxina, vai fazer faxina. Tem de ter limite, tem de saber dividir as coisas. Não pode misturar as coisas, cada coisa

no seu lugar. Tem de fazer tudo passo a passo, não pode se desesperar também.

200. Izilda: Eu lembrei de uma aluna... por que? ... ela não produz nada e eu vivo falando... pego no pé da menina até. Mas, Márcia, você não fez uma linha. A Márcia não fez nada, por que a Márcia não fez a lição de casa? A Márcia... eu acho que eu sou mesmo chata pra ela. E aí veio uma turma lá de outra sala me entregar uma carta... da Márcia né? E guardei. E na carta tinha assim... "A professora Izilda é muito chata. Ela hoje... eu, Márcia, tou falando, ela hoje veio me pedir... veio falar de um trabalho, eu nem sabia que ela pediu um trabalho. Aí... eu queria matá-la, eu queria matar a professora Izilda, mas como eu sou esperta eu me calei e fiquei na minha carteira."
201. Elvira: Mas ela escreveu isso certinho?
202. Izilda: Aí eu falei "Meu Deus, a Márcia que não escreve nada!" Puxa vida, ela explorou... eu falei "Márcia, isso é uma carta! Não é de amor, mas é uma carta! Você é capaz de escrever, mas você poderia ter usado a sua palavra pra coisa boa né?" Porque a mesma coisa, Márcia, eu poderia estar sentindo por você, mas eu não fui falar, porque a gente tem que falar uma palavra amiga, mas ela saiu da caverna. Quantos anos será que essa menina tá com vontade de falar?...

3º Encontro de HTPC

203. Pesq.Form: Bom dia:
204. Grupo: Bom dia:
205. Pesq.Form: Eu vou exhibir pra vocês um filme de 15 minutos sobre a história da escrita (produção da FDE).
206. Paulo: Todo mundo feliz, com o bônus no bolso, não é, professora?
207. Pesq.Form: Vocês preferem fazer uma leitura silenciosa e depois... ou lemos.. em voz alta e depois da leitura...
208. Lorena: Melhor em voz alta.
209. Pesq.Form: Alguém gostaria de ler?
210. Paulo: Leitura barulhenta.
211. Pesq.Form: Alguém gostaria de ler? No encontro anterior a Sara... (dúvida) É Sara, não é?
212. Sara: É
213. Pesq.Form: A Sara deu a parcela dela de contribuição e hoje alguém gostaria de dar a parcela de contribuição?
214. Edvânia: Eu começo e alguém continua, tudo bem?
215. Grupo: Tudo bem.

216. Pesq.Form: Em que medida esse texto conversa com o texto do filme? Esse texto que está aqui tem ligação com... o filme que foi visto agora? O filme e esse texto, existe ligação entre eles?
217. Maria Rosa: Porque no texto fala “Ivo viu a uva” e, no entanto, foi crescendo naquilo... não só a respeito da leitura “Ivo viu a uva”, de repente a parreira, aquele outro que outro... aquele bóia fria que colhe a uva, a visão, a visão foi ampliando, não fica só naquilo... Então tem segmento sim, tem ligação sim.
218. Pesq.Form: É... vocês perceberam alguma crítica aqui nesse primeiro parágrafo? Esse texto aqui conversa com algum outro texto que vocês conhecem? Esse primeiro parágrafo “Ivo viu a uva”?
219. Maria Rosa: Acho que volta ao tradicional, no tempo da cartilhinha.
220. Lorena: Eu estudei com cartilha.
221. Grupo: Eu também.
222. Pesq.Form : E... que leitura é possível fazer? Por que que ele... por que que ele se reportou, por que ele foi buscar lá no Ivo viu a uva?
223. Maria Rosa: Eu acho que ele pegou uma coisa que estava sem acrescentar, porque era isso que o povo ensinava, e ele trabalhou uma construção em cima..., vamos dizer ali do construtivismo. Abrangeu...
224. Sara: Não dá pra ensinar uma criança lá do Norte que “Ivo viu a uva” se ela não imagina que uva é essa, que essa fruta é cultivada no Sul do país, e que vem dos imigrantes, ela tá querendo... ela vai escrever uma coisa que ela não conhece, aí Paulo Freire fez outra criação no contexto da criança. A criança que nunca viu a uva vai escrever uma coisa, sem ter a idéia do que foi... Primeiro ela tem que ter a idéia pra depois fazer algo escrito. Se não tiver a idéia não vai ter uma aprendizagem completa.
225. Pesq.Form: Esse texto, esse texto
226. Cinira: Tou atrapalhando, Seu Paulo, aqui? (Ela estava na frente da filmadora.)
227. Paulo: Não, imagina! É que você é maior que as outras, mas tá tudo bem. Tudo bem, tudo bem, professora. Você é a atriz principal, então tem de aparecer mais mesmo!
228. Pesq.Form: Agora seus olhos maravilhosos vão aparecer mais.
229. Lorena: Olhe para nós.
230. Edvânia: Tem uma parte que fala assim, mesmo sem aprender a ler a pessoa não é ignorante. Então... ele não é ignorante. Então... eu lembro assim... quando aquele pessoal começou a estudar o MOBREAL, os adultos, se eu não me engano, eles partiam desse tipo de estudo. Mesmo que a pessoa não soubesse ler, ela levava a experiência da pessoa e a partir dali é que ele ia sendo alfabetizado, mas assim ele ia sendo alfabetizado, mas também transmitia conhecimento para a pessoa que estava alfabetizando, né? Então eu diria assim que a contribuição... é a contribuição de quem está aprendendo, porque também quem está aprendendo está ensinando, né? Por que eu lembro que a gente falava que é o estar... (pausa) é sempre estar aprendendo. Cada professor também aprende. Então aprende com quem? ... mas o meu aluno não sabe ler...

Tanto o adulto como a criança, ele traz a experiência dele, ele tem o conhecimento dele. Eu diria assim... que... é mais ainda... que é a própria cultura do ser humano, mesmo que ele não saiba ler, mesmo que ele não tenha aquele aprendizado acadêmico como a gente tem.

231. Paulo: Só que é preciso organizar a história no tempo e organizar um pouco... O MOBREAL veio depois do movimento de alfabetização da... que o Paulo Freire participou, que era, era na época, a sociedade organizada na busca da reforma agrária e formaram núcleos de alfabetização, também tinha nas cidades, através dos centros acadêmicos, das universidades e no campo. E o Paulo Freire fez um núcleo esses, ajudou em Angicos, que uma região de camponês. Era um grupo de camponeses, de oleiros, de pessoas que faziam tijolos. Aí veio, veio... a ditadura e implantou, tentando tapar o sol com a peneira, implantou o MOBREAL, foi um grande movimento oficial querendo dizer que tava resolvendo a questão da alfabetização. Então não tem nada a ver MOBREAL com toda a alfabetização, todo o movimento social do qual Paulo Freire fez parte, tá?
232. Edvânia: Então... eu não... tou falando da experiência que eu tive quando eu tinha quinze anos. Porque foi assim... eu me lembro que eu estava no colégio e... na verdade eu tou falando não na verdade que eu tivesse participado, não. Mas assim... nós tivemos um trabalho, eu tava no primeiro ou no segundo colegial, eu não lembro. Tinha passado pra noite e o professor deu um trabalho e a gente foi fazer a pesquisa na escola que eles estavam lá desenvolvendo um estudo lá, do MOBREAL e foi assim a minha primeira percepção diferente de alfabetização. Porque até então a gente conhecia o quê? Era a “Caminho Suave” mesmo, né? Acho que é a que todo o povo aqui foi alfabetizado, eu também fui, né?
233. Maria Rosa: E a “Sodré”. Eu estudei pela “Sodré”.
234. Edvânia: Então, foi a primeira visão diferente, e assim... sedada... nem imaginava ser professora. É... mas já era alguma coisa diferente que eu vi na alfabetização. Eu me lembro que eu tinha uns quinze, dezesseis anos nessa época.
235. Paulo: Tinha sim. E tinha os movimentos dentro das universidades que tinham a visão mesmo crítica. Eram um contratempo ao movimento oficial que não tinha nada a ver, que as cartilhas eram, inclusive, dos Estados Unidos. Era um acordo MEC/USAID (United States Agency for International Development) e as cartilhas vinham prontas, de fora até, entendeu? Eram fabricadas Aí o programa oficial é... havia um movimento paralelo que tentava levar em consideração o social, o contextual, entendeu? Você tem razão, professora, mas também tinham os movimentos que eram, eram, eram resistências que haviam, entendeu?
236. Pesq.Form: E hoje, a educação de adultos, ela se apropri... regra geral, ela se apropria da maneira como Paulo Freire trabalhou, a partir de palavras geradoras, né? Hoje quando se trabalha, quando se alfabetiza jovens e adultos, muitas experiências estão pautadas no trabalho do Paulo Freire, com a questão das palavras geradoras e com a dimensão do social. É isso que marca o trabalho do Paulo Freire: a dimensão do social, não é? A relação opressor-oprimido. E aí ele antecipa algumas coisas, ele vai antecipar essa questão do letramento, não é? Quando o Paulo Freire fala em alfabetização, ele fala numa alfabetização emancipatória é o que o que pressupõe o letramento, que é o uso social da escrita, se apropriar da escrita, torná-la própria pra uso na sociedade, pra tudo que for preciso, que envolver leitura e a escrita na sociedade. Então quando ele fala em alfabetização, a gente já tem a dimensão do letramento, e ele antecipa várias coisas. A questão de análise do discurso, nos Parâmetros Curriculares, eles falam de... uma concepção discursiva... Se é o opressor que vai interpretar um texto, ele vai interpretar a partir do seu ponto de vista de opressor. Se é o oprimido ele vai fazer a leitura a partir da sua situação de oprimido. Ele antecipa

várias coisas com o seu trabalho. Que mais vocês perceberam aí no texto que chamou a atenção de vocês?

237. Maria Rosa: Tem uma coisa muito que me chamou a atenção... que eu não sei... vamos dizer... se eu colocasse isso aqui na minha prática, uma coisa que eu acho muito interessante que é se... a pessoa mesmo saber e quer integrar toda a disciplina, ele integra. Porque no mesmo tempo que ele pegou "Ivo viu a uva" ele pega, ele vai para a plantação de uva, ele vai para o colhedor de uva, ele vai para a produção... quem produz a uva. Então, quer dizer... ele termina integrando tudo. Ele não fica só naquele cantinho, ele integra tudo.
238. Pesq.Form: Então assim, tanto aqui quanto no filme mostra a escrita como um sistema de representação, não é? Um sistema de representação, não propriamente um código, porque se aprender uma língua fosse significasse aprender um código, era só decorar as palavras, não é?
239. Maria Rosa: A evolução.
240. Pesq.Form: ... mas tanto no texto, quanto na fita, é... a escrita é apontada como um sistema de representação, um produto cultural, não é?
241. Maria Rosa: Em evolução constante, também.
242. Pesq.Form: É, num processo constante de mudanças, não é? Então, assim... um sistema de representação, resultado de um produto cultural. E nós temos como socialmente aceito na sociedade o padrão culto da língua, não é isso? Então nós temos os dialetos... e a escola recebe esses alunos com diferentes dialetos e o que a escola vai trabalhar é... mostrar pra esse aluno, construir com esse aluno que é o dialeto que é aceito, prestigiado, que tem prestígio na sociedade é aquele que segue o padrão culto da língua.
243. Paulo: Daí, assim ... Paulo Freire colocava que esse dialeto é da classe dominante.
244. Pesq.Form: Da classe dominante!
245. Paulo: ... Entendeu? E isso é a crítica que faz ao sistema mais tradicional e a tentativa do discurso de tentar resgatar... Será que é essa linguagem culta que cabe à nossa sociedade mesmo? Entendeu? Então é mais ou menos isso que é o ponto chave da discussão do método Paulo Freire: de tá indo no contexto, de tá indo no pedreiro, no apertador de parafuso e estar trazendo a linguagem dele pra dentro da escrita, entendeu?... traduzindo a partir daí uma nova linguagem.
246. Pesq.Form: Para a partir da leitura de mundo, fazer a leitura da palavra.
247. Paulo: Isso evita até... interferir nessa questão desse padrão de linguagem, não é, professora, que às vezes não é a mais correta?
248. Pesq.Form: É a que tem mais prestígio hoje na sociedade. Então é importante que o aluno saiba que na sociedade... essa, esse é o padrão que tem mais prestígio e que se ele for atuar em determinado segmento, é esse o padrão aceito. Nem melhor, nem pior que o seu, é o que tem mais prestígio na sociedade, hoje. Isso é o interessante. O que mais vocês perceberam aí?
249. Maria Rosa: Tem mais prestígio, mas tem aquilo que você fazer, você fazer bem. Porque... de repente... vamos supor, o médico é bem como médico, só que ele não é bem como ele depositar tijolo numa construção como um pedreiro faz. Então ele deixa assim o pedreiro é bem na profissão dele, o médico é bem na

profissão dele, em padrões diferentes.

250. Pesq.Form: São saberes diferentes, são culturas diferentes, não é? Essa coisa da cultura é bem interessante, não é?
251. Cinira: Culturas paralelas.
252. Pesq.Form: Culturas paralelas, paralelas.
253. Maria Rosa: Por isso que eu não dou muita lição na sala de aula, porque tem aquele pai que orienta bem, que tem aparelhos bons, tem mídia, tem tudo, e tem aquela criancinha que mal me traz o lápis. Mas... mostrar pra ele que se a mãe dele faz uma faxina numa casa e ela fazer bem feita, isso tem o seu valor também. Aquele que tá trabalhando, tá fazendo uma faculdade, procurar fazer o melhor. Quer dizer, há a necessidade da diversidade de funções, né? Porque vamos supor... porque numa mesma classe que eu tenho uma criança que o pai tá terminando a faculdade, eu tenho aquele que é criado com a mãe e ela vai lavar roupa. Ela vai lavar roupa pra, fazer alguma coisa...
254. Helenice: Que bom que você tocou agora nesse ponto, eu perguntei pra uma mãe e ela falou assim "Eu trabalho." Aí eu perguntei "Em quê?" Depois ela não quis falar. Eu falei "Mãe, pode falar... não tem nada a ver. Eu sou professora..." Aí ela falou "Eu sou doméstica." Ela ficou assim... sabe? Eu falei "Tá bom."
255. Lorena: Eu conheço professores que fazem faxina porque não pegam aula.
256. Pesq.Form: Eu tenho várias alunas na Pedagogia que trabalham como domésticas .
257. Helenice : Sei lá... ela ficou assim...
258. Pesq.Form: E assim... quando a gente falou do "Ivo viu a uva" o pessoal lembrou da cartilha. O que é que vocês pensam da cartilha?
259. Maria Rosa: Eu acho que no momento ela foi importante. No momento! Só que ela nos dias de hoje, no meu conceito, não.
260. Pesq.Form: Por quê?
261. Maria Rosa: Porque eu acho que a criança já vem com uma bagagem muito rica, nesse tempo a mídia não era tão fluente do jeito que é. Agora... eu vejo criancinha do jeito, por exemplo a minha netinha, por exemplo, o presente que ela me pediu foi um *laptop* .
262. Maria Rosa: No meu tempo, o que fluía... eu fiquei muito orgulhosa que eu falei uma bela mentira de um pedaço de jornal. Eu catei um pedaço de jornal e eu cismeiei que eu queria ler aquele jornal. Aí o colega do meu pai falou "Nossa a tua filha é de uma filha inteligência! Ela tava lendo o jornal." Eu, para não passar por não inteligente, porque o meu ego tinha que subir mesmo. Eu consenti que eu sabia mesmo, mas mal estava pegando umas letrinhas ali. Aí eu falei assim "É honra, eu tenho que aprender! Eu tenho que aprender." No meu tempo o acesso que eu tive foi isso. Hoje, minha netinha chega, com dois anos, e fala "Vovó, quero um *laptop*." Naquele tempo foi importante, mas nos dias de hoje que uma criança de dois anos fala "Eu quero um *laptop*" , o que é que aquela cartilha vai falar?

263. Pesq.Form: E... qual é o método que vocês usam aqui ao alfabetizar?
264. Paulo: Eu faria uma pergunta: há métodos de alfabetização? No mundo existe isso? É a pergunta melhor.
265. Maria Rosa: Eu acho que o método é aquele que você fazer melhor.
266. Pesq.Form: E... como assim? Como é esse método?
267. Maria Rosa: Vamos supor... eu não vou falar da tradicional porque se me colocassem o tradicional, me falassem assim "Rocha, você vai trabalhar só no tradicional." , eu acho que iria parar no psiquiatra. Agora... vamos supor, eu chegar numa sala de aula... eu ainda não alfabetizei, porque o seu Paulo fala assim que se eu falar a criança vai chorar, vai começar, vai ser aquele chororô na sala de aula. Eu já pedi e ele não deixa eu dar aula na 1ª série, né? Então, de 2ª em diante ele deixa, né?
268. Paulo: (risos) Sempre, sempre sou eu o culpado, né? Não adianta.
269. Maria Rosa: Então... eu tenho de falar pro senhor ouvir, porque se o senhor falar que é mentira, eu vou mudar. Então, vamos supor, não adianta eu colocar uma coisa pra criança começar a aprender, que ele nem ouviu, que na televisão ele tá ouvindo falar é... de de favela, é... do Mac Donald's, quer dizer... pra alfabetizar eu vou ter de pegar alguma coisa que ele já ouviu falar. Não adianta falar "Ivo viu o ovo. Ivo viu a uva."
270. Pesq.Form: Oh, pessoal, quando eu falo de método...
271. Paulo: Então, mas aí... ela não disse nada, não é? Vamos ver se alguém tem outras... Vamos dizer o que que é tradicional e o que que não é tradicional. O que que é isso? O que que é isso?
272. Pesq.Form: Vamos ver... eu tou entendendo por método: um caminho pra chegar a um determinado fim. Eu não tou aqui radicalizando método, global, sintético, analítico. Método: um caminho pra chegar a um fim. Vocês têm um objetivo, que é alfabetizar.
273. Grupo: Sim.
274. Pesq.Form: E vocês definem o caminho que vocês vão escolher pra chegar lá. Como é que isso acontece aqui?
275. Lorena: Mas não dá pra acontecer definitivo. Eu vou trabalhar e desenvolver a alfabetização de acordo com a minha sala de aula. Foi o que eu comecei a fazer, esse ano, com a 2ª série. Eu peguei uma 2ª série que eu tive de começar, como diz o outro, "do início", trabalhando com recortes. Como eu falei pro Seu Paulo, eu trabalhei com gibi. Então eu trabalhei com eles das primeiras palavrinhas, circulando o alfabeto, trabalhando com palavras-chave. E tem alunos que já foram embora, sozinhos... e tem alunos que eu ainda continuo trabalhando assim.
276. Cinira: É que tem alunos que já vêm alfabetizados e outros que nunca vêm a escrita.
277. Lorena: É de acordo com a sala. É difícil... tem aluno que eu não consegui. Eu pediria socorro, o que fazer com eles? Ele tá no reforço, tá na paralela (modalidade de recuperação fora do horário) e uma menina lindinha, não tem uma falta... ela faz tudo, copista... tem tudo no caderno , tem tudo lindo, lindo,

maravilhoso!

278. Pesq.Form: E você atribui a que esse não aprender dela? Você acredita que... você tem alguma hipótese sobre isso?
279. Sara: Talvez a escola seja o único mundo leitor que ela conhecia. Na casa dela ela não tem contato com nenhum tipo de letra. Na escola vem a professora com um monte de texto pra ela e ela não sabe nem o que fazer, porque na casa dela ninguém tem contato com texto escrito.
280. Lorena: Mas... olha, dois anos? Dois anos? Vamos colocar a hipótese aí que o professor da 1ª não fez nada, nada, nada, cruzou os braços. Duzentos dias letivos. Eu, a mesma coisa, a professora de, de recuperação a mesma coisa e aí? E ela é uma criança saudável, calma, ela é um amor de menina. E aí? Você entendeu? Porque esse eu não tou consertando e, infelizmente, isso eu vou levar comigo. Eu não aprendi e ninguém me deu, ensinou-me, me orientou, o que fazer com as dificuldades de um aluno assim. Eu trabalhei praticamente o ano inteirinho. Eu tomo leitura junto com ela, sabe? É uma aluna nota 10. Mas você nota que ela não aprendeu a ler.
281. Maria Rosa: Num caso desses dá pra escolher só um determinado método?
282. Lorena: É esse o nosso problema.
283. Paulo: O pior é isso... eu vi o seguinte... tem de ter mais alternativa, não é isso, professora? Eu vi, é... eu vi propaganda de supermercado, a pesquisa, os gibis, eu vi a preocupação da professora, que ela... falou "Lá ele não tem o contato com a linguagem escrita.", mas você nem falou... mas tem a oral. E a gente aproveitou a oral? Eu queria... é isso mesmo... é mais coisas que se faz pra melhorar isso. Quem mais tem outras, outras saídas?
284. Lorena: Tem que trabalhar com diferentes tipos...
285. Pesq.Form: Não é o único caso, essa aluna não é o único caso.
286. Paulo: Tem mais.
287. Pesq.Form: Não é o único caso e não é só aqui na Escola Y.
288. Maria Rosa: E tem em todas as séries também.
289. Grupo: É
290. Paulo: E o que se faz mais? É isso que gente quer ouvir, tem mais coisas que vocês fazem.
291. Pesq.Form: Por que, por que será que essas crianças passam dois anos na escola, às vezes três, às vezes quatro e não aprendem?
292. Alice: No oral... tá falando do oral? Eu tenho um aluno que ele é ótimo na oralidade, ele responde coisas que os que são mais espertinhos não respondem, mas não sabe ler.
293. Pesq.Form: E vocês já tentaram investigar se as crianças, essas crianças elas... entendem o que a escrita representa? Vocês já tentaram investigar isso? Se a criança sabe o que a escrita representa, o que é a escrita?

294. Maria Rosa: Eu tenho um aluno...
295. Lorena: A gente fala 24 horas qual é a importância da leitura pra eles, isso a gente fala. Com certeza ele vai me responder que ele precisa, porque ele precisa ser um cidadão, ele precisa trabalhar. Se eu pergunto pra ele "Você quer trabalhar no mesmo emprego que o seu pai tem?" "Não, pro." "Então, então a gente precisa trabalhar. Eu preciso pegar um ônibus, eu preciso ir ao médico, eu preciso tirar os documentos pra ser um cidadão." Então... isso é o cotidiano das nossas vidas. Agora... será que só o oral lá fora ele vai?
296. Maria Rosa: Não vai.
297. Lorena: Não vai. Então é essa a nossa preocupação. Então... eu com todo esse tempo de trabalho, eu já trabalhei o tradicional, tudo o que vem, a gente tenta resolver da maneira que a gente pode fazer. Então eu tenho aí, vamos por aí 28 anos de profissão na alfabetização. Eu sei que eu tenho muita coisa pra aprender, mas eu também tenho muita bagagem...
298. Pesq.Form: ... pra ensinar.
299. Lorena: E aí, infelizmente eu vou assinar a minha aposentadoria qualquer dia desses sem aprender como tirar, como esses alunos, não é? A minha preocupação maior é esse aluno que ficou comigo 200 dias letivos e não consegui alfabetizá-lo.
300. Pesq.Form: Eu só queria dizer que estou desenvolvendo uma experiência... porque tou aprendendo também. A gente aprende, eu aprendo a cada dia, com vocês e com os alunos... e com todo mundo, com os alunos que estão sendo alfabetizados, os alunos da Pedagogia, os professores nos encontros de formação. E assim... uma experiência que está dando certo, que a gente vem desenvolvendo, é trabalhar com o método sociolingüístico, com treze palavras geradoras, mas não é só isso. É a partir de um trabalho de resgate de auto-estima, de construção da identidade, de dinâmica de grupo, de uma série de ações necessárias a esse trabalho. Posso trazer o livro que aborda esse método, é de professores de Metodologia de Alfabetização da UNESP. Isso é um grande desafio. Bem pessoal o nosso tempo acabou. Boa tarde e até o próximo encontro.

4º Encontro de HTPC

301. Pesq.Form: Grande parte de ex-alunos daqui com os quais vocês trabalharam... vocês vão reconhecer alguns deles. Na verdade, eu ia começar com o depoimento deles, mas o Prof. Paulo pediu para passar a entrevista porque eu fiz uma retrospectiva do projeto em si para apresentar na jornada acadêmica da faculdade, sobre o projeto dos alunos do 3º ano de Pedagogia. Mas o Prof. Paulo não viu a matéria e ele pediu para colocar a entrevista que eu dei para o SPTV, há um ano atrás. Acho que foi no final de novembro do ano passado. Você pode colocar pra gente, Paulo, por favor?
302. Paulo: Vamos lá.
303. Pesq.Form: Ela envolveu muito mais falas do que foi apresentado. Na reportagem, o pessoal cortou e falou o que foi conveniente. Eu falei da necessidade de outras estratégias, de parcerias, que o professor sozinho não dá conta. Que é preciso ir além da dimensão da sala de aula. Que é preciso... há

- problemas sociais, problemas emocionais, reconhecendo que o professor sozinho não dá conta. É preciso de outras iniciativas para poder auxiliar essa criança. Enxuga-se a matéria e eles colocam as partes que interessam ali, naquele contexto.
304. Pesq.Form: Adolescentes que nós vemos já foram alunos dessa instituição. Eles falam português. A pergunta que a gente vai fazer... uma provocação... O que é ensinar português para quem já fala português? O que é ensinar português para esses alunos que já chegam à escola falando português?
305. Maria Rosa: A escrita.
306. Pesq.Form: Como assim?
307. Maria Rosa: É ensinar ortografia.
308. Pesq.Form: É ensinar ortografia. Gostaria de entender como é que é isso?
309. Maria Rosa: Eu acho ... é ensinar os símbolos, porque os símbolos já existem. Porque cada um tem seu determinado nome. Reconhecer esta organização... é que é encontrada a dificuldade.
-
310. Pesq.Form: Você pode dar um exemplo, professora, para eu entender como isso funciona?
311. Cinira: A gente pode trabalhar o português, matemática, ciências em cima do conhecimento dele... o conhecimento que ele já traz.
312. Pesq.Form: E como seria isso?
313. Edvânia: Ele fala português, mas qual é o tipo de fala e para quem está destinada? Porque olha... um dos rapazes que falou ali, né... eu não trabalhei com ele aqui, mas eu trabalhei com ele no (fala o nome da escola vizinha). Nossa! Ele é um rapaz muito simpático! Ele está sempre lá na porta do (cita o nome de uma escola particular próxima). Pra mim ele é um rapaz bem educado. Pra que o conhecimento dele atualmente está servindo? Por exemplo, pra que tipo de função ele está servindo. Porque... de repente... esse rapaz iria trabalhar, assim, num banco? O português que ele tem serviria para ser atendente num banco? Porque eu acho que a gente tem de fazer também essas distinções. Porque é assim... ele tá pronto. O rapaz fala português, mas ele tá pronto pra que mercado de trabalho? Já que eu acho que isso é mais importante. Assim, esse jovem, ele sai da escola e ele vai trabalhar, mas poxa... ele vê, assim, ele vê que ele pode trabalhar assim num... pode vender alguma coisa, mas nem em todo lugar. Ele vê que um outro sai da escola e ele consegue arrumar serviço num escritório, ele consegue arrumar serviço num banco. Por que ele consegue ser um vendedor, mas tem de ser um vendedor ambulante? Por que isso? Eu acredito que a forma de passar conhecimento pra ele tenha que ser diferenciado. Para que ele aprenda para trabalhar num desses lugares. Ah... ele tá pronto pra trabalhar, mas não em qualquer lugar. Isso pra mim não serve não! Porque a cultura que ele tem é a cultura do outro? Essa hora... eu acredito que ele sinta o preconceito, que ele sinta a diferenciação. Então o conhecimento que ele precisará ter que adquirir tem de ser assim... focado pra esse tipo de utilidade que ele tem de ter de mercado de trabalho.
314. Pesq.Form: Então... você está fazendo uma ligação...
315. Edvânia: Principalmente acredito, né... que vai mais influenciar na vida dele, porque dependendo do lugar que ele trabalha, vai ser assim. A namorada que ele vai arrumar é tudo... tudo, tudo. Então, dependendo do lugar que ele trabalha... Olha... sei lá... que tipo de pessoas que ele vai encontrar, né? E ele sente essa diferenciação. Eu tenho certeza absoluta que ele sente. Quando aquele rapaz, quando ele tá lá na porta do (cita o nome de uma escola particular próxima), eu to me baseando por ele porque eu conheço ele faz tempo. Eu já trabalhei com ele um ano, mas eu já conheço ele faz tempo. Então quando ele tá lá na porta do (cita o nome de uma escola particular próxima), quando ele

paquera uma menina de lá, como é a forma dele paquerar uma menina de lá. Será que ela olha pra ele? Sabe... por que que ela olha ou por que que ela não olha? Com que tipo de olho? Qual é o tipo de olhar dela? Aí eu acho que também depende da cultura dele. É onde ele sente o maior preconceito. É o que eu acho.

316. Pesq.Form: E vocês... vocês concordam com essa questão da professora Edvânia? Vocês seguem essa linha de raciocínio? Como vocês enxergam essa questão?
317. Maria Rosa: Eu já... do jeito que nós trabalhamos... é lógico que tem aquela criança que tem uma linguagem social que vai para conseguir um emprego no banco, do tipo da aluna dela que tá sendo professora lá e tem aquele também que vai trabalhar na feira e você trabalhou e nem sempre conseguiu passar os símbolos todos da Língua Portuguesa para ele atingir uma linguagem num nível daquele que se elevou, porque ele já traz uma bagagem de casa. É essa bagagem pra chegar aqui e se transformar e competir com aquele que já traz uma linguagem formada de casa. Você chega aqui, você vai só moldar ele. Existe essa diferença sim!
318. Pesq.Form: Então, assim... é entender que o aluno que, regra geral, estuda aqui no (fala equivocadamente o nome de outra escola), desculpem, no (fala o nome correto)... ele chega com um tipo de dialeto que não é o padrão culto da língua?
319. Maria Rosa: Não é!
320. Pesq.Form : Que é o que a sociedade valoriza?
321. Maria Rosa: Exatamente!
322. Edvânia: Eu não sou alfabetizadora, mas...
323. Pesq.Form: A questão da formação...
324. Laura: Um pouco do que a Edvânia tá falando, as meninas vão olhar de lado. Ele não é... não faz parte do nosso grupinho, como uma coisa diferente, uma coisa menor, não vai sair disso mesmo. Vai conseguir criar preconceitos, mas se nós mostrarmos que é nossa obrigação como educador, tá mostrando o tempo todo essa linguagem culta... aí sim! Porque essa é a nossa dificuldade, porque nós temos dificuldade mesmo. Nós não temos mesmo. Nós não temos mesmo. Nós o tempo estamos falando de leitura e de escrita. Pouco lemos e pouco escrevemos, né? E isso é nós mesmos... Agora... o como fazer isso?... é andando e fazendo... Às vezes o governo coloca e, às vezes, temos de ser nós mesmos.
325. Pesq.Form: Aqui saem idéias brilhantes, eu tenho certeza. Aí a Prof^a Laura e o Prof. Paulo falam "Olha... faz um projeto, registra, documenta, coloca no papel isso que você tá fazendo. Como é que se dá isso, como é isso?"
326. Grupo: Difícil. Temos dificuldade. Não dá.
327. Laura: Como temos dificuldade... Quantas vezes eu falo pro professor, no hino, que esse espaço é seu. Não é da direção e da coordenação. Quem é que quer falar. Seja qualquer coisa: boa tarde, bom dia.
328. Pesq.Form: Por que vocês acham que a grande maioria tem dificuldade de falar para um grupo grande, de se expor? Aqui mesmo, quantos se calam e ficam na

defensiva? Fica assim como...

329. Lorena: Eu acho que a gente tem de mostrar... Como o seminário do EJA. A cultura, cê sabe que é complicado, né. Então, tem temas livres, né... Assim... do social... e foi uma coisa maravilhosa... Então quando... Depois de tudo que passou... se sentia que... uma pedição para ir ao banheiro... calma! “Deixa eu beber água” Calma! Precisei mostrar que eles tem de Ter autoconfiança. E foi um trabalho magnífico! Eles apresentaram muito bem. Tinha senhoras que fazia 40 anos que não iam à escola. Eles foram na frente e me apresentaram o trabalho. Foi assim... lindíssimo! E a outra experiência com os meus alunos da 2ª série foi esse bimestre, que eu trabalhei com o Maurício de Souza. O José me arrumou uns gibis, eu não tinha material. Até mostrei pro seu Paulo, né? Foi um trabalho lindo, eu comecei com pequenas palavras que são ...
330. Paulo: Conta o da Chiquinha Gonzaga. É mais... É a que dá mais tesão, a da Chiquinha Gonzaga... e você vai deixar pra lá?...
331. Lorena: Depois.. frases diálogos e a gente terminou em livros. Todos com as personagens do Maurício de Souza. E a da Chiquinha foi lá, né.
332. Paulo: Isso que é interessante! Depois a gente pensa que tá fazendo um negócio que não é tão importante. Aí você descobriu depois, em outro lugar que...
333. Lorena: Até mesmo falta de conhecimento meu... Cheguei na sala e não tinha aluno. Tinha meia dúzia de alunos no EJA, 8ª série. O que eu fiz ... Não vou dar o que eu tinha prepara pra eles, que ia ser do resumo do seminário. Aí eu dei a música da Chiquinha, né seu Paulo? Mostrei pro seu Paulo. Aí... sempre tem aquele que acha que tem que encher a lousa... História... Ah... mas eu vim pra escola pra fazer isso, professora? Que num sei o quê. Que num sei o quê. Aí eu falei que era uma cultura, uma música.
334. Paulo: E cria os conhecimentos da cultura, né?
335. Lorena: Aí eu falei que era uma música.
336. Paulo: Não sabia quem era ela. Por que tem de falar dela? Crítica... isso é falta de conhecimento.
337. Lorena: Aí um aluno falou assim “Professora, isso aí não é uma música de carnaval que começa assim...?” Aí a classe foi junto, né. Quando foi após o intervalo, tinha um teatro, tinha um teatro, aí nós fomos convidados e a gente foi. Adivinha?... O cara tem um programa na TV Cultura . Eu esqueci, realmente eu esqueci o nome agora, porque eu me empolguei. E ele começou a cantar a música... A música do Luiz Gonzaga, do sertão...
338. Paulo: Asa Branca.
339. Lorena: É... Asa Branca... Aí, em seguida, veio a fala da Chiquinha Gonzaga, né. Ah... eu me levantei e olhei pra eles... e... aí... Por quê? E a cultura? Eles não têm o valor, não têm o conhecimento e, às vezes, deixa a gente mesmo... Aí outro dia quando eles chegaram, eu coloquei a música de novo na lousa. Então nós fomos trabalhar a música... Então saiu muito. Deles mesmos saíram várias coisas, várias palavras-chave que fazem parte do nosso cotidiano. Daí eles foram entender. Aí eu falei que o que interessa não é a quantidade, mas a qualidade, a cultura. Às vezes a gente está no ponto do ônibus, uma pessoa encosta e começa a conversar e você se prende. Se prende por quê? Por que que alguém é melhor que alguém, né? Por que realmente a gente se fecha ao mundo, né? Se fecha aos novos conhecimentos porque aquilo não é interessante. Quem disse

que uma marchinha do carnaval era interessante? E aí foi, né?

340. Paulo: Aí, nessa conversa, quem pegou o CD, do DVC lá, vão ver tanta coisa, tantos programas gravados ali na TV Escola, que nós já fizemos, projetos que nós já fizemos aqui bem semelhantes, entendeu. Aí você vê que nós... uma ação extraordinária... e a gente não registrou.
341. Edvânia: A própria festa do livro, quando se escolheu o Maurício de Souza, eu achei muito legal. Eu mesma fui dar uma pesquisada sobre o Maurício de Souza, coisa que eu não sabia.
342. Paulo: Legal, legal, a gente aprendeu.
343. Edvânia: Eu fui lá, pesquisar porque eu ia ter de falar alguma coisinha. Achei ótimo.
344. Pesq.Form: Bom pessoal. Se pudéssemos, acho que passaríamos o resto do dia conversando, mas a nossa agenda é complicada e já deu a hora. Eu trouxe aqui pra vocês um texto em que o Cagliari, que é um lingüista da UNICAMP. Ele traz o ponto de vista dele, como ele entende sobre o que é ensinar português para quem já fala português. Então eu vou pedir pra vocês que, à medida que vocês tenham um tempinho, durante a semana, vocês... é... Não é um texto enorme, não é um livro, são 6 páginas. O livro é um excelente subsídio para vocês. Alfabetização e Lingüística traz algumas respostas interessantes pro trabalho de vocês em sala de aula. Pode ser companheiro interessante. Escolhi um trecho do livro em ele fala, ele responde essa pergunta, de acordo com os estudos, as pesquisas, não é... E... no próximo encontro, nós vamos continuar a conversa a partir dessa leitura, tudo bem?
345. Maria Rosa: Que editora é?
346. Pesq.Form: Bom dia, pessoal.

5º Encontro de HTPC

347. Grupo: Bom dia!
348. Pesq.Form: Hoje nós vamos discutir o texto do Cagliari em que ele responde o que é ensinar português para quem já fala português. Então... eu deixei o texto para vocês lerem.
349. Pesq.Form: Quem está com o texto aí?
350. Pesq.Form: Quem mais? É porque algumas pessoas não estavam no encontro passado e... e os que estavam estão sem o texto?
351. Paulo: Estavam todos aqui e eu... Todos estavam, viu professora. Não é dedurando não, mas todos estavam.
352. Fabiana: Eu não estava.
353. Pesq.Form: Estavam, eu lembro.

354. Sara: A 4ª série estava em reunião.
355. Pesq.Form: Bem, não precisa o texto estar aí, se estiver na memória, também tudo bem.
356. Alice: Elas estavam em reunião.
357. Paulo: Ah, Eu não estava, eu que não estava, então.
358. Alice: O senhor não estava também?
359. Paulo: Eu estava?
360. Sara: Eu também não estava.
361. Alice: Tava sim, o senhor estava. O senhor estava, Seu Paulo.
362. Paulo: É... não é o dia que você trouxe a sua amiga pra filmar? Não, mas tava todo mundo aqui.
363. Fabiana: É, mais o senhor falou...
364. Paulo: Não tinha ninguém faltando.
365. Pesq.Form: Eu entreguei o texto pra todo mundo.
366. Alice: Não, as meninas da tarde estavam em reunião aqui na salinha do lado (apontando para a salinha ao lado).
367. Pesq.Form: Alguns professores não estavam não.
368. Paulo: Eu não percebi. Olha a empolgação que eu estava, professora!
369. Pesq.Form: Então assim... só resgatando algumas... falas... que nós tivemos no encontro anterior, é... em que a pergunta era “Como é ensinar português para quem já fala português?”, não é isso? E o grupo foi é... fazendo algumas considerações que o aluno chega aqui com alguns conhecimentos e que cabe à escola fazê-lo refletir sobre outras coisas que envolvem a língua portuguesa, não é. Ele chega aqui com dialetos diferentes do padrão culto... da língua e... cabe à escola colocá-lo para refletir sobre o padrão aceito socialmente, não é isso? Porque existem diferentes dialetos, nem melhores nem piores que o dialeto que o aluno traz. Mas que... nós sabemos que o dialeto aceito socialmente é o padrão culto da língua. É... vocês ficaram com o texto, como “lição de casa”, a leitura do texto, eu sei, eu entendo da dificuldade, embora muita coisa pra fazer... fechamento de ano letivo... Nós entendemos tudo isso, quanto é árdua a nossa tarefa. Dentro desse contexto das dificuldades, alguém conseguiu, alguém leu o texto? Ou deu uma olhada, fez uma “varredura” no texto, assim?
370. Grupo: Não.
371. Pesq.Form: Não?
372. Paulo: O negócio é ler aí, né, professora? A melhor coisa é ler.
373. Pesq.Form: Quem está com o texto aqui?

374. Paulo: A Cida eu vi que tá.
375. Pesq.Form: E os demais? Tá no armário, tá em casa?
376. Grupo: No armário.
377. Pesq.Form: Tem como pegar?
378. Paulo: Quantas páginas são?
379. Pesq.Form: Três.
380. Paulo: Um minutinho só, professora. Quem não tá com o texto aí?
381. Pesq.Form: Pelo menos um pra cada dupla. E a gente deixa três minutinhos pra...
382. Maria Rosa: O sotaque, o dialeto todinho da Elza.
383. Catarina: Viu, Pesq.Form. A Elza fala bastante, direto, ela conversando com você... não é só o fato dela estar junto dos dela, ela mantém bastante. Ela fala totalmente com o dialeto de lá. Eu falo também.
384. Pesq.Form: Então... ela pensa que deixou, mas não deixou.
385. Ela pensa, mas não deixou. Observa, você já observou? Ela fala totalmente o dialeto de lá.
386. Paulo: Mas... mas... mas eu creio que...
387. Catarina: Mas eu creio que eu fale menos que ela.
388. Edvânia: Dá pra perceber assim... Se a gente não souber que ela é da região do Nordeste, dá pra perceber. Paulo: Só, só, só me esclarece, professora. Olha só... veja se não está havendo uma confusão. Ela tem o som, a sonoridade, mas ela fala o português corretíssimo. Isso não é o dialeto.
389. Maria Rosa: Mas o modo e o sotaque, sim.
390. Paulo: Tô certo ou tô errado?
391. Pesq.Form: É assim... Nós chamamos de variantes... é... nesse caso, geográficas, regionais. A pronúncia muda, isso é um dialeto, mas não constitui uma coisa gritante, como se falar “drento”, não é? “Drentu, truxe, não é?”
392. Maria Rosa: Uma coisa que... oh... aí bem regional. Eu não estou falando dos paulistas, porque eu sou paulista, mas eu fui criada no sul e os paulistas trocam “leitchi, tomatchi” e no Sul é “leite, quente, parte, sente” (o e com som de e). Quando eu estou na sala de aula, se eu falar “leitchi” igual ao paulista, eu escrevo errado. Então, eu tenho que falar aquilo regional que eu aprendi, que é o certo. Então é “leite, quente, vende, sente”.
393. Pesq.Form: Mas nós falamos assim em adequação... existem variantes... E assim... você, fazendo essa escolha, você vai criar um idioleto, o que o autor chama de um idioleto, que é um dialeto só seu na sala de aula, que o aluno não

vai reconhecer como o dialeto que ele usa.

394. Maria Rosa: Exatamente. Mas se eu falar “leitchi”, se eu usar o *ij* como o paulista, eu escrevo errado, porque eu aprendi o certo e do modo que todo mundo fala. Eu mudei pra aqui com 23 anos. Eu fui pro Sul com um ano de idade. Se eu falar, do jeito que eu falar, eu escrevo.
395. Edvânia: (Ergue a mão, aguardando a vez de falar.)
396. Pesq.Form: Mas se você mantiver esse jeito de falar que é do pessoal do Sul, em contrapartida, você não comete os erros da escrita, mas o que isso pode representar na sala de aula?
397. Maria Rosa: As crianças riem e depois eu faço a comparação da minha linguagem com a escrita e a linguagem deles com a escrita, essa suave troca, que pro paulista é normal, ele está acostumado, ele escreve e não erra. Eu sou paulista, mas eu fui trocada de casa. Então, se eu falar assim, eu escrevo errado.
398. Pesq.Form: Na verdade... o que falta é... separar a língua oral da língua escrita.
399. Paulo: É! Isso aí é verdade.
400. Pesq.Form: São duas coisas diferentes.
401. Maria Rosa: Exatamente.
402. Pesq.Form: O fato do aluno falar “leitchi”, não implica necessariamente que ele vá escrever “leitchi”. Não implica necessariamente... mas no texto do nosso aluno ainda é... de 1ª a 4ª, a marca da oralidade é constante. Por exemplo, por que é que ele escreve “de repente” tudo junto, não é? Marca da oralidade.
403. Maria Rosa: Olha, uma outra coisa, se eu fico muito junto com alguém do Sul e ele usa muito *x* eu me confundo quando a palavra correta é com *x* e quando é com *s*.
404. Pesq.Form: Então, vamos a uma outra questão...
405. Edvânia: Oh, Pesq.Form, dá pra esclarecer... pra mim né?... o que é dialeto. Por exemplo a palavra leite, a gente não fala leite, costuma falar “leitchi”... mas o que é dialeto? Por que pra mim isso não é dialeto, mas...
406. Maria Rosa: Não é!
407. Edvânia: ... é uma força... um hábito de se falar. Mas tem algumas coisas que é erro mesmo. Tem alguns alunos que falam assim...
408. Maria Rosa: “preda” ...
409. Pesq.Form: Então... isso são escolhas... da língua, que fogem ao padrão culto. Quando o aluno chega à escola falando assim “Nós não vai, eu não truxe..., tipo assim, eu voí lá” . São escolhas lingüísticas que faz daquela comunidade, ali onde ele vive. Ou um tipo de gíria regional, então ele chega na escola com escolhas lingüísticas diferentes do padrão... que não são aceitáveis de acordo com o padrão culto da língua.

410. Paulo: “Pra onde tu vai, pra onde tu vem? Donde tu vem?”
411. Pesq.Form: “Eu vou apiá aqui. Quer dizer... Nós vai apiá aqui.”
412. Lorena: “Nós fumo lá.”
413. Pesq.Form: “Nós fumo lá.” Existem variações de pronúncia que não são aberrações, que a lingüística chama de variantes lingüísticas, não é?... que podem ser regionais “forte, porta” ((puxando o erre como fazem pessoas do interior do estado de São Paulo, por exemplo)).
414. Helenice: Mas, não é bem assim. Antigamente era, mas mudou muito, o pessoal mudou muito...
415. Lorena: Não mudou não, meu amor.
416. Helenice: Lá na roça eles falam bem! Eu já vi fala de nordestino. Fala bem...
417. Lorena: Mas eu sei, a nossa língua é a coisa mais linda do mundo, o nosso sotaque lá é coisa fantástica. E quando o nordestino vem...
418. Pesq.Form: Gente, Sorocaba – São Paulo, pertinho daqui, “porta, forte” (puxando o erre), não é? Sorocaba-SP, Rio de Janeiro...
419. Helenice: Tinha um carioca que falava assim não é porta é “porta” (com sotaque carioca)
420. Pesq.Form: Então assim... são variantes... que não são nem melhores nem piores do que o falar do paulista. Não é nem melhor nem pior. Como os dialetos que os alunos trazem não são nem melhores nem piores, mas diferentes. A única diferença que ele tem que entender é que o que a sociedade... o que tem prestígio social é o padrão ... o dialeto que representa o padrão culto da língua. Não é melhor nem pior, é o que tem mais prestígio.
421. Helenice: Por exemplo, os nordestinos não falam o *r* final... E tem que falar...
422. Pesq.Form: Mas... eu pergunto: nós falamos? “Ah, eu vou fazê, vou corrê, vou entregá, vou... levá” Nós falamos? Nós não falamos também.
423. Helenice: E na escrita que nós temos que ensinar...
424. Pesq.Form: Mas é assim... o aluno precisa entender que a língua escrita, é o que o Cagliari vai falar também, que a gente... que existem é... diferenças entre fala, escrita e leitura. Cada um envolve, requer habilidades diferentes.
425. Lorena: “Professora, o que é priquito?”
426. Paulo: Tão querendo zoar. (risos)
427. Lorena: Ela não respondeu.
428. Pesq.Form: Perdão, meu amor. É que nós estamos mantendo um “triálogo”. Priquito ou priquita?
429. Lorena: Priquito.

430. Pesq.Form: Priquito que eu saiba é um passarinho.
431. Paulo: É pe-ri-qui-to. (risos)
432. Grupo: (risos)
433. Paulo: Suas assanhadas, não falem essas coisas aqui. (risos)
434. Pesq.Form: Até onde eu saiba, mas... depende do contexto...
435. Lorena: Nós vivenciamos essa história dentro de uma sala de aula. É por isso que eu te fiz essa pergunta.
436. Pesq.Form: Aí eu vou responder da seguinte maneira: as palavras não têm uma construção de sentido fora de um contexto. Traduzindo, eu preciso olhar onde essa palavra tá colocada. Porque... por exemplo, o que é que é casa, professora? É habitação, aí o aluno fala assim “Não, professora. Meu irmão casa amanhã.” A casa da roupa.
437. Paulo: Casa do botão.
438. Pesq.Form: Manga... “Professora, o que é que é manga?” Ah, é uma fruta. “Ele manga de mim toda hora. Que é que é isso?”
439. Maria Rosa: A manga da minha camisa.
440. Pesq.Form: Por isso que eu preciso do contexto pra saber o que é “priquito”. Viu, professora, eu tô respondendo sua pergunta.
441. José: Pesq.Form...
442. Lorena: Conta pra ela a história do “priquito”.
443. Paulo: É melhor esse povo vir lavar.
444. Pesq.Form: Gente, desculpa, eu não desliguei o celular.
445. José: É exatamente a história do...
446. Paulo: Izilda, é melhor esse povo vir lavar logo esse “priquito”. (risos)
447. José: A história do
448. Pesq.Form: Eu quero ouvir a história, agora... Vamos só encerrar esse assunto, se não eu vou levar bronca de novo.
449. Paulo: Vai, vai, sim, professora. Pesq.Form, nós estamos desvirtuando mesmo... (risos)
450. José: Deixa eu falar a história do “malamem”, caramba!
451. Grupo: Fala!
452. Maria Rosa: O homem falou, pronto!

453. Paulo: Bota ordem na casa!
454. José: É a tal da escrita fonética, né?... como o aluno comete muito, assim como ele fala e ele transcreve pra escrita. Então o menininho... ele tava dando aula de língua portuguesa, né? E aí ele entrou num assunto lá... do que as crianças têm mais medo. Zezinho do que você tem mais medo? “Ah, eu tenho medo de bruxa, professor”. Ah, tá bom. E você? “Ah eu tenho medo de vampiro”. Ah... e você. “Ah... eu tenho medo de saci pererê.” Ah... e você, Joãozinho? “Ah... eu tenho medo de malamem.” Malamém? Mas que bicho é esse, menino? “Ah... não sei, professor, minha mãe reza todo dia: livrai-nos de todo malamém.”
455. Pesq.Form: Mas é... Como eu também vi fazer uma avaliação num texto de..., agora eu não lembro de que região do Nordeste é. Mas eu vi assim... papa figo eu desconheço muita coisa da cultura do Nordeste e aprendi com uma aluna de lá. Eu vi papa figo, mas eu fiquei tentando entender papa figo que pra mim não dizia, mas uma aluna disse assim... não, professora, tem uma lenda lá que fala papa fígado, que pegava as crianças e tirava o fígado, entendeu? Dizia alguma coisa pra vocês esse papa figo. Na verdade é papa fígado, mas na existe uma tendência de reduzir palavras grandes, então fígado vira figo. Então: papa figo. Mas pra eu entender isso eu precisei entender a cultura que... que esse... na qual esse aluno do EJA estava inserido pra poder entender o que era o papa figo. Precisei entender a cultura, por isso a gente tem de ter o contexto. Respondi sua pergunta?
456. Lorena: Respondeu.
457. Paulo: O pessoal quer zoar com a “priquita”.
458. Pesq.Form: A amiga aqui tem uma consideração.
459. Maria Rosa: Uma coisa...
460. Lorena: Eu também tinha uma pergunta, mas tudo bem.
461. Paulo: Eu levei muita surra porque fui olhar a “priquita” dos outros.
462. Maria Rosa: Gostaram do assunto. Uma coisa... porque... olha... acho que todas as regiões do Brasil são riquíssimas, então eu acho assim que cada vez que eu penso assim mais a respeito de uma eu admiro o Brasil e eu amo ser brasileira. Mas voltando pra região que eu fui criada, né? Eu acho... eu quero que você tire a dúvida se isso é um dialeto regional ou se... No Sul, criança... é comum você ouvir falar assim piazinho, guri, guria, criança.
463. Alice: Mas lá na Paraíba também é guri. Que linda potranca!
464. Pesq.Form: Isso são variantes lingüísticas. Eu vou propor o seguinte, que no próximo encontro nós peguemos e trabalhemos com a questão do dialeto, já que é uma questão que as pessoas têm...
465. Maria Rosa: ... complexo.
466. Pesq.Form: Só a questão, a gente explora só a questão do dialeto, no próximo encontro? Pode ser? E a gente encerra esse assunto.
467. Maria Rosa: É bom porque...
468. Pesq.Form: Só dialeto e a gente fecha esse assunto. Dialeto e variantes

lingüísticas, tudo bem?

469. Pesq.Form: Nossa, hoje o pessoal tá com a corda toda.
470. Maria Rosa: Realmente hoje... tá parecendo a Praça é Nossa.
471. Pesq.Form: Só foi falar do priquito aqui que...
472. Paulo: ... que assanhou todo mundo.
473. Pesq.Form: Então basicamente assim... numa redução simplista, o Cagliari tá chamando atenção aí pra importância de saber como a língua funciona, não é isso? Então o aluno chega falando português, de uma maneira... fazendo uma escolha ou outra, mas falando português. E a escola... ele sabe muitas coisas, mas ignora um tanto de outras coisas e cabe à escola fazer o quê? Levá-la a compreender como funciona a língua. Quais escolhas que ele faz, em determinado contexto, quando que ele faz, vai falar pra alguém, não é? Quem é o ouvinte? Qual é a intenção dele? Que escolhas ele vai fazer pra atingir o objetivo que ele se propôs, não é? Então, esses mecanismos da língua é que a escola vai ensinar, que a escola vai levar a essa reflexão. Como a língua funciona, como é que ela se organiza. Basicamente é isso.
474. Maria Rosa: A língua portuguesa do Brasil, né? Porque eu encontro em contato com pessoas de Portugal e a língua de Portugal não é tão complexa do jeito que a daqui.
475. Pesq.Form: Por falar em Portugal... é assim... nós fazemos piadinhas com os portugueses e eles conosco. Um grupo de amigos nossos, dentre os quais estavam o professor Cido e a professora Simone, que veio aqui e ela saiu indignada porque ela estava esperando o elevador e ela estava assim esperando o elevador e ela perguntou assim pro rapaz. Ela apertou e o elevador chegou, parou e ela falou assim “tá subindo?” e ele falou assim “Não, está parado.”
476. Pesq.Form: Ele errou?
477. Maria Rosa: Não, falou certo, tá parado. Se tivesse subindo não tinha parado.
478. Pesq.Form: No nosso contexto essa pergunta faz sentido... a pessoa “Não, tá descendo” ou “Não, realmente tá subindo” . No nosso contexto faz sentido, no contexto deles, não. E aí vêm as piadinhas. Uma outra professora, que foi professora minha na PUC, ela disse assim que ela estava no hotel, no quarto e ela ligou pra recepção e falou assim “Você pode conseguir o telefone de fulano de tal?” e a pessoa respondeu “Eu posso arrumar o número, mas o telefone, não!” Não... ela passou por isso e depois o marido dela ficou... perguntou assim... Não é piada não, aconteceu com ela. Também olha o que você perguntou, você queria o quê? E ela ficou nervosa... e é lingüista! É PHD em Lingüística! Quer dizer... sabe como funciona... No nosso contexto, no nosso contexto dá entender mas no contexto lá de Portugal não essa informação não se aplica. Então ela não foi suficientemente clara pra se comunicar naquele contexto. Por isso que a gente precisa saber como a língua funciona pra que a gente possa comunicar.
479. Maria Rosa: A mesma coisa, quando chega pra comprar algo e pergunta “Tá funcionando?” Eles falam não, “Se ligar funciona.”
480. José: Sem falar dos sinais. Tem um colega meu, que ele foi lá pra Argélia e lá o pessoal faz (faz um gesto circulando o dedo indicador ao redor da orelha), aqui o que significa isso?... que tá “lelé” (da cuca). Lá é não entendi. A construção de

sentido que eles fazem pra isso é diferente. E mesmo aqui nós estamos falando de um assunto e o outro tem uma construção de sentido diferente da nossa. Por exemplo, uma batida no trânsito, já viu gente errada? Dos dois motoristas, existe algum que está errado? Os dois estão certos, cada um de acordo com seu ponto de vista que ele tem razão, não é assim? De acordo com o seu ponto de vista... As pessoas quando brigam... marido, com está com ciúme por exemplo, que não acontece aqui... só noutra lugar (ironia).

481. Grupo: Não. (ironia)

482. Pesq.Form: Ou você com ciúme, nós, com ciúme do marido, namorado, noivo... Nós construímos um sentido diferente. Nós entendemos um determinado negócio e fica ali... é... não é... Porque o sentido construído é diferente.

483. Maria Rosa: Também acho.

484. Lorena: Por exemplo, segunda-feira, nós, professores do Y temos certeza que nós não devermos trabalhar (feriado na terça). O nosso diretor persiste dizer que sim.

485. Maria Rosa: ...devemos trabalhar segunda-feira.

486. Pesq.Form: Eu construí o sentido de que segunda-feira importante pra eu dar aula na faculdade porque eu tou com... a programação apertada pra cumprir e os alunos construíram o sentido que não vão. Que não vão.

487. Cinira: E nosso diretor providencia substituto pra todas as salas.

488. Paulo: Vocês não vão me tirar do sério, não vão. (em tom de descontração)

489. Pesq.Form: Pessoal, então no próximo encontro retomaremos a questão do dialeto e das variantes lingüísticas. Obrigada e boa tarde!

6º Encontro de HTPC

490. Pesq.Form: No último encontro nós discutimos a respeito do que é ensinar português para quem já chega à escola falando português. E depois disso nós lemos um texto do Cagliari em que ele, de acordo com duas concepções... vai responder essa questão: o que é ensinar português para quem já chega à escola falando português. E nesse texto apareceu, com muita frequência, é... o termo variantes lingüísticas, variantes lingüísticas, dialetos, dialetos. E o grupo entendeu que era importante buscar ampliar o que é variante lingüística. E o grupo sugeriu que para o próximo encontro nós discutíssemos essas questões: o que são variantes lingüísticas e em que consiste dialeto... para até poder desenvolver um trabalho diferenciado em sala de aula. Eu pensei em que medida eu poderia pegar alguma coisa para ilustrar essa marcação de dialeto e... de repente... passando pela sala, vendo um programa com um quadro de humor... eu acreditei ser aquele quadro um exemplo bem indicado para começar a nossa conversa sobre variantes lingüísticas e dialeto.

491. Pesq.Form: Eu vou entregar agora, aqui, uma folhinha com algumas questões para vocês responderem rapidamente, cinco minutinhos, para nós começarmos... continuarmos a nossa discussão.

492. Alguns minutos depois...
493. Pesq.Form: Acabaram? E a língua portuguesa é falada de maneira uniforme por todas as pessoas? Justifique sua resposta. Cinco minutinhos mais... Então... a gente vai trabalhando e não pára para pensar naquilo que a gente faz, por conta da correria. Como se fosse... meio automático... não paramos pra olhar a nossa prática. E aí... como é que vocês... é... completaram aí... Linguagem é ... Vale lembrar que aqui não se tem respostas prontas... eu também não tenho. Estamos todos na condição de aprendiz. Tudo bem? Linguagem é...
494. Laura: Todas as formas de comunicação.
495. Pesq.Form: Várias...
496. Laura: ... formas de se comunicar.
497. Éster: A fala ou a escrita.
498. Pesq.Form: A fala ou a escrita.
499. Amanda: Mudar a postura.
500. Larissa: Forma de comunicação entre as pessoas que compartilham o mesmo código e podem se comunicar.
501. Pesq.Form: Alguém gostaria de complementar? Alguém colocou diferente?
502. Maria Rosa: Meio de comunicação com linguagem. Assim... totalmente... às vezes assim diferente dependendo tanto do nível social como cultural, e regionais, porque aqui em São Paulo mesmo, o estado paulista, a linguagem é tão rica, tão mística que... é difícil falar... Eu ainda não aprendi a linguagem do paulista. Eu não sei a linguagem do paulista.
503. Pesq.Form: E por que você acha que isso acontece?
504. Maria Rosa: Porque... É... eu acho que houve uma mistura assim... de todas as regiões. Vamos supor que o paulista foi casando com nordestino, foi casando com europeu e aí foi misturando... que a língua original do paulista, eu que sou paulista não conheço.
505. Pesq.Form: E como isso é explorado na sala de aula?
506. Maria Rosa: Eu mesma..
507. Pesq.Form: Essa riqueza... essa mistura... como é que...
508. Maria Rosa: Eu tou aprendendo muito, cada dia mais. Eu sou paulista entre aspas. Fui pro Sul com um aninho de idade. A linguagem do Sul é muito do concreto. Esses dias mesmo... Como diz a linguagem das crianças “eu paguei o maior mico” porque... no Sul... se você falar filho de uma égua, você tem que provar isso, porque é. Já encontrei alguém do Nordeste... que isto é uma linguagem figurada... um... ali familiar. Não é relativo à égua. É uma linguagem que adquiriu um modo ali. Alguém que você amou fala assim comigo. É uma pessoa culta. Uma pessoa que tem estudo, numa reunião de trabalho, você fala isso? Ele falou... nem lembro... Dali, daquela família humilde, ele adquiriu cultura, é uma pessoa culta que trabalha comigo há muito tempo, muito intelectual, porque cada intelectual tem sua origem guardada. Muitos ficam nos bancos das

faculdades. Ele vai melhorar, enriquecer sua origem européia, paulista, nordestina. Só que essa coisa rica... só que na hora que ele está sentido no íntimo como família, ele volta à raiz.

509. Pesq.Form: É... um recorte da sociedade da sociedade vem pra sala de aula. E como o professor alfabetizador lida com essa pluralidade cultural que vem pra sala de aula?
510. Maria Rosa: Eu exploro todas as linguagens... porque apesar... há trinta anos estou aqui... Eu fui criada no Sul... Vamos supor... o paulista aqui quando ta nervoso fala um monte de coisa... vai tomar isso... um monte de coisa... Já no Sul, quando você ta nervoso, tá esgotado... você fala "ba" Isso tá cansativo. E o paulista já fala blá blá, eu não vou citar tudo aqui. Às vezes quando desabafo, as crianças "tchê"... as crianças falam "tchê" Às vezes ou em casa eu escuto todo esse místico de linguagem que chegou aqui que eu não sei definir, tanta coisa que pra mim é imoral. Então... quer dizer é uma mistura que se você perguntar pra mim eu te respondo: não sei! É claro que de acordo com o ambiente eu procuro melhorar e... às vezes... na minha cabeça confunde. No Sul o folgado não é o relaxado. É que não teve necessidade daquilo. O Seu Paulo mesmo me corrigiu numa coisa, já me corrigiu ano passado e esse ano. Agora ele está presente aqui... no Sul, fala-se folgado na vida. Vamos supor, não precisa se matar. Se tá folgado no seu estudo, porque seu estudo satisfaz suas necessidades e Seu Paulo me respondeu o folgado como sendo uma coisa pejorativa.
511. Alice: Olha, eu vou citar um exemplo que aconteceu esses dias que pra mim foi algo que pra mim foi até algo novo, algo novo. Só que o... pra pessoa adulta analisar e ... vamos se dizer... conciliar ali entre a criança... É mais fácil que pra própria criança. Veio uma menininha ... eu não sei de que região do Nordeste e ela confunde região Nordeste com Norte. Aí eu tava falando com a menina, não sei ela citou de um modo... não sei... eu entendi ela falou bichinha assim de um jeito assim meu carinhoso... afetivo... e já o menino... quando falou bichinha... levou para o termo de ...
512. Pesq.Form: Homossexualidade.
513. Maria Rosa: Exatamente. Então... quer dizer... às vezes são linguagens... eu tento me aproximar ... porque nem eu mesma iria entender bichinha... ela teve assim um atitude de falar de pena... de cuidado ... é... já o menino sentiu pela maldade. Bichinha, bichinho...
514. Pesq.Form: É... Ao próprio diminutivo ele pode ser tanto afetivo como pode depreciar ... Por exemplo: Ah... ele escreveu um livrinho aí... Ou seja, um livro qualquer... Então esse diminutivo ele passa a ser pejorativo, um livrinho.
515. Laura: Assim características. Ta tão bonitinho!
516. Pesq.Form: Ah... Bonitinho é um feinho arrumado... De repente eu tenho mania de chamar os alunos assim: o lindinho, o lindinha... O diminutivo nesse caso... quando a gente fala assim... amorzinho, benzinho... Aí há uma carga de afetividade bem grande! O diminutivo pode levar a uma construção de sentido tanto afetiva quanto pejorativo... dependendo da região...
517. Maria Rosa: Nesse momento... Nesse momento eu acho que ele...
518. Pesq.Form: E vocês acham que o que marca isso? Essas diferenças? O folgado ter essa construção de sentido no Sul e outra construção de sentido aqui. O que

marca isso? O que determina isso?

519. Grupo: A cultura.
520. Pesq.Form: A cultura das pessoas é que são diferentes? De região pra região. E nesse sentido pra que que serve a linguagem?
521. Maria Rosa: Para o enriquecimento, sabe... Porque... vamos supor... eu tive um conhecimento... Quer parar... eu paro... eu calo a boca.
522. Grupo: Não! Continua... vai...
523. Paulo: Sabe o problema... tá bom o papo, mas ela perguntou na sala de aula e... até agora... não foi falado.
524. Maria Rosa: Não, em sala de aula... Eu falei pro senhor... só que na sala de aula eu nem falo isso... De repente o professor na sala de aula, ele tem que chegar à linguagem da criança. Quando ele vai falar com outro professor ele acaba falando a linguagem da criança misturada com a sua linguagem, que você fala de adulto pra adulto.
525. Laura: Isso é bastante visível quando se trabalha com adolescente. Essa forma deles falarem, a gente acaba adquirindo. Às vezes você vai se comunicar com o seu grupo e você acaba usando o que ouviu de alunos. Então é...
526. Maria Rosa: Você pega do regional, você pega lá do seu íntimo. A linguagem que você vai aproximar da criança, porque se você vai usar o dicionário... Eu esqueço...
527. Laura: É uma linguagem mais o grupo porque a gente também como educador... Eu fala "Mãe, aqui não é o Y não!" Às vezes a gente tá comentando uma coisa e ele já sabe. É do meio, do grupo que a gente convive. Além do regional, a gente fala de um jeito aí vai para outro lugar que fala de outro. O médico... além do regional.
528. Pesq.Form: Então... vejam... Numa mesma região, dependendo do grupo... Outra coisa interessante... A Laura disse que nós nos apropriamos da fala do adolescente. Então... a minha interação com o outro e com o meu entorno social não é passiva.
529. Paulo: Não é!
530. Pesq.Form: Ela é... Da mesma forma que eu interfiro eu sofro influências desse meio. Então, eu falo com o aluno... se eu me aproximo da linguagem dele se eu trago alguma coisa dele pro meu repertório... então... na mesma medida que eu influencio eu sou influenciada. Agora então... outra coisa... a Maria Rosa (?)
531. Maria Rosa: É!
532. Pesq.Form: Ela diz que chega... usa uma linguagem que se aproxima da linguagem do aluno na sala. Agora outra coisa... Como isso é feito na sala de aula?
533. Maria Rosa: Eu vou citar um exemplo que pra mim foi algo novo.
534. Laura: Desculpa... deixe eu contar aqui ... não sei o que aconteceu... não sei se foi a Bia ou de foi o Paulo mesmo... que falou assim ... eu já puxei a capivara...

(risos). Na minha cabeça veio o bicho capivara ... que eu meu pai... olha pra você ver como você volta... Capivara na minha cabeça ... veio o meu pai ... sempre gostava de caçar... tudo... então..tinha esse negócio de capivara... Então veio a capivara... Mas aí isso foi tão recente gente... eu não sabia o que era capivara na linguagem da... polícia..., né, Seu Paulo?

535. Pesq.Form: Eu não sei o que é puxar a capivara...
536. Paulo: É fazer o levantamento do cadastro deles...
537. Pesq.Form: Ah...
538. Paulo: Total!
539. Pesq.Form: A ficha?
540. Paulo: A ficha corrida total... da polícia... específico... é só na polícia...
541. Laura: Puxei a capivara... Eu fiquei com aquilo...
542. Pesq.Form: Ah...Você se imaginou arrastando a capivara.
543. Laura: ... a capivara... depois é que eu fui saber... até a ficha... né... Não é um linguajar da gente...
544. Maria Rosa: Responda essa!
545. José: É porque nós temos uma forma culta da língua... né... até por questão de inserção e... da gente ser um verdadeiro cidadão tal... a gente tem que dominar essa forma culta. Isso não quer dizer que a gente tem que desprezar a oralidade... dependendo de cada região... mas aprender a forma culta da língua é imprescindível! Se não você cai naquela uma do texto do Millor Fernandes que eu passei pra vocês, lembram? Lembra das vírgulas? É lógico que você tem que dominar a forma culta se não você acaba não se comunicando, não é?... legal... Eu acho que ...a oralidade, dependendo de cada região, ela é variável. não é? Eu tive um conflito nos meus 7 anos, porque eu morei com a minha vó e como o meu pai gostava muito de ler, meu pai, ele tava almoçando e lendo. E então... a minha vó falava assim: "Menino, tu acabou de almoçar e garrolê? E aí eu pedi pra minha mãe que eu queria garrolê, eu pensava que garrolê era um prato, né. Até eu entender que ela, a minha vó, falava pro meu pai que ele acabava de comer e agarrou a ler, eu entendia que agarrou a ler era um prato. Eu não dominava essa forma.
546. Pesq.Form: Agarrou, pegou... ela juntou tudo: garrolê.
547. José: Tem a história da feiticeira, né... que pra mim era uma mulher feita de cera. Falavam legal lá na minha cidade... Mas... até eu me apropriar dessa linguagem... tal... demorou... Então a forma culta da língua serve pra gente inserir na sociedade como cidadão...
548. Pesq.Form: E por que que precisa da língua culta pra ser inserido na sociedade como cidadão?
549. Maria Rosa: Pra aproximar...
550. Vários: Ela é dominante!

551. Pesq.Form: Ela é a dominante. Ela é a que tem prestígio, pra você ter... ela que é valorizada na sociedade. Então... a língua tem isso... a língua é um fato social.
552. Éster: Mas... Por exemplo, no Nordeste eles falam da mesma forma, eles têm... então é a forma dominante, né? Os políticos, os médicos, aquela região...
553. Laura: Isso é o sotaque, né! É sotaque! Sotaque permanece igual, gente.
554. Maria Rosa: (ao fundo) Eu quero perguntar uma coisa.
555. Laura: O carioca ele vai continuar falando com o jeitinho dele, o gaúcho... e o Nordeste também.
556. Amanda: Mas se você lê um livro de um intelectual lá do Nordeste você vai entender porque ele não vai escrever palavras só do meio deles...
557. Pesq.Form: Pode até acontecer de usar uma palavra... por exemplo... mandioca, macaxeira... pode até acontecer... mas assim... o padrão culto da língua ele é mais... estável, mas em termos de escolhas lexicais isso pode mudar de acordo com a região, pode mudar. Mas...a língua escrita e a língua oral têm características diferentes, portanto a fala da professora procede no sentido de... a partir da escrita isso é menos percebido, vai mais para a questão de escolhas de palavras que ele vai usar ali.
558. Maria Rosa: Oooo... Pesq.Form, agora retomando à pergunta que você fez... que desencadeou todo esse... diálogo agora. Vamos supor... quando essa criança falou bichinho assim de um modo carinhoso, que nem eu mesma não entendi na minha linguagem, que a criança relacionou... o... bicho, bichinho de...
559. Pesq.Form: Um tava sendo carinhoso e o outro entendeu que tava sendo agredido.
560. Maria Rosa: Escuta... Eu não... não me aproximei? Porque eu senti que na hora que eu reagi... eu reagi... eu tentei aproximar...
561. Pesq.Form: Você procurou entender o que aquela criança quis dizer com a fala dela.
562. Maria Rosa: Exatamente! Eu me aproximei a linguagem de um com a linguagem do outro, com intenções diferentes: um de um modo afetivo e o outro, malicioso... Será que eu agi certo?
563. Pesq.Form: Eu não estou aqui pra julgar, certo!
564. Maria Rosa: Mas eu tou falando... isso aí não é a aproximação da criança? Esse exemplo que eu citei...
565. Pesq.Form: A professora, quando ela procura entender o que a criança quis dizer com aquela fala, ela tá se aproximando.
566. Maria Rosa: Então... É o que eu falei. Você falou... como é que é pra aproximar da criança... Esse exemplo que eu citei...
567. Paulo: Pelo menos confirma.

568. Pesq.Form: É uma aproximação, com certeza!
569. Maria Rosa: Tem que conversar.
570. Pesq.Form: Conversar. Pra saber o sentido ... Pra saber que pro outro tem um outro sentido. Tem dois sentidos diferentes.
571. Amanda: Pra palavra tem outro sentido. Eu entendi o que tem de fazer. Não tem de saber se ta certo ou errado.
572. Pesq.Form: Tem de trabalhar as diferenças. (A partir de uma projeção em retroprojetor, continua) A língua nunca é falada de maneira uniforme pelos seus usuários: ela está sujeita a muitas variações. O modo de falar de uma língua varia: de época para época. O falar de cem anos atrás não é o mesmo do nosso falar de hoje. de região para região – aqui vocês já colocaram, né? O Sul, o Nordeste, Norte...de grupo social para grupo social – quer dizer aquele exemplo aqui... Vocês têm uma nova rica tentando entrar para a alta sociedade mas... cuja linguagem marca a classe de onde ela está vindo.de situação para situação (fala formal – fala informal) – uma mesma pessoa dependendo do ambiente em que ela está, ela vai usar de mais formalidade ou mais informalidade. Ela vai utilizar mais formalidade ou mais informalidade dependendo do contexto.de outras maneiras: grupos profissionais... a Laura colocou bem... de uma maneira bem interessante... a questão da polícia, a questão do professor, a questão do médico, a questão do técnico de informática, a questão do jogador de futebol, até o povo do... do... poder paralelo, não é?... tem que está no mundo do crime tem uma linguagem própria...Ham... Oral e escrita... as gírias... As gírias que nós guardamos na nossa memória não são as mesmas gírias utilizadas pelos jovens. Numa mesma região, de acordo com a faixa etária, não é? Aqui em São Mateus mesmo... O jovem e... o adulto, o idoso... tem fala, tem... linguagens, não é?... tem modos de usar a língua de maneira diferente.
573. Laura: Depende da tribo de cada jovem.
574. Pesq.Form: De cada tribo... se ele é do hip hop... se ele é do pagode... se ele é do rock... Então... vejam... como a língua... passa por escolhas diferentes de acordo com a cultura, de acordo com a região, de acordo com a idade, de acordo como o grupo, de acordo com uma série de coisas...
575. Laura: E na apresentação de cantores né?... Você vê um que canta samba, na hora que ele se dirige ao palco... à platéia né... ele fala daquele jeito assim próprio do samba, aí você vê um roqueiro, ele vem assim...
576. Pesq.Form: ...na base da malandragem... Então eu estou partindo da concepção de que (lendo a transparência) A linguagem medeia a interação entre o indivíduo e seu entorno social. Quando interage com os demais membros da comunidade, o indivíduo incorporará de forma ativa a cultura, construindo conhecimento. (Comentário: Aquela coisa... ele interfere e recebe influência, ou seja ele influencia e é influenciado por esse entorno) Dessa forma, a linguagem funciona como um elemento mediador que permite a comunicação entre indivíduos, de modo a estabelecer significados compartilhados por um determinado grupo cultural, levando-os à percepção e à interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo que os rodeia. Simultaneamente, esses indivíduos são influenciados e influenciam o contexto do qual fazem parte. (Eu tou usando como referência Vygotsky, certo). E aí para fazer um gancho com aquele quadro... com aquela questão do... quadro... do vídeo que nós assistimos... A língua é um fato com repercussões sociais. Então... antes havia uma concordância com o conteúdo. Por exemplo: O povo exageram. A concordância era feita com o conteúdo propriamente dito. Como povo era uma palavra que remetia a muita gente, dá idéia de muitas pessoas, então... a

concordância era feita assim... no plural. Hoje nós temos essa concordância feita com a forma. Povo é uma palavra que... apesar de dar uma idéia de muita gente junta, ela é uma palavra no singular. Então nós fazemos a concordância com a forma e não com o conteúdo como era feito antes. Então... nós percebemos uma aproximação máxima entre língua e etiqueta social, como aqui no caso... Então... o que era proposto antes... não é mais... Porque de acordo com combinados sociais é... há uma mudança de escolha... aqui... de concordância. Isso quem determina... é a classe dominante.

577. José: É o caso da farmácia que até a década de 30...

578. Pesq.Form: Tudo bem até aqui? Ta corrido... eu sei... como temos horário... e pra gente fechar... porque o horário já...

579. Izilda: Esse papel vai ficar com a gente?

580. Pesq.Form: Se vocês... se vocês... não se importarem de me dar.. eu, eu recolho. Se vocês fizerem objeção, aí eu não recolho. Aqui tudo é democrático. Eu gostaria de ter, mas se vocês não quiserem me dar, eu respeito.

581. Izilda: Nós damos com todo carinho.

582. Pesq.Form: Peço licença que tou usando um texto vai ter uma linguagem vulgar aí. Vai aparecer um palavrão, mas ele se aplica bem. Se quiserem usar com aluno, substituam... coloquem só as iniciais...

583. Paulo: Muito legal!

584. Laura: ... as aparências enganam...

585. Pesq.Form: Então... vejam aqui... a questão novamente da língua...marcando essa diferença de classes sociais, não é ? ... e a questão dos níveis de linguagem. Então... se nós tivéssemos que responder o que é dialeto, hoje, como nós responderíamos o que é dialeto? Nós vimos que a língua... que as escolhas das pessoas variam... dependendo da idade, dependendo da região, dependendo do grupo... Podemos entender por dialeto as variações de pronúncia, vocabulário e gramática pertencentes a uma determinada língua. Os dialetos não ocorrem somente em regiões diferentes, pois numa determinada região existem também as variações dialetais etárias, sociais, referentes ao sexo masculino e feminino, estilísticas. Aí nós temos os maiores dialetos da língua portuguesa no Brasil: o caipira, o fluminense, o gaúcho, o mineiro, o nordestino, o nortista, o paulista, do sertão e o sulista. Então assim... o que são os dialetos? São essas diferentes escolhas que as pessoas fazem pra falar... quando falam a língua portuguesa e que podem variar de acordo com essas coisas todas que vocês colocaram.

586. Professora Larissa: Varia muito mais, que nem... por exemplo... Se você pegar Minas Gerais que está entre quatro estados, o mineiro do norte fala próximo ao baiano, o do sul, próximo ao paulista, tem assim... suas variações...

587. Pesq.Form: E mesmo dentro desse grupo que fala próximo ao paulista, dependendo do gueto, dependendo da faixa etária, dependendo da... cultura, numa mesma região. Aqui em São Mateus mesmo... vamos pegar o micro... não é...aqui nós temos uma variedade muito grande dependendo do grupo. Isso... Nisso consistem nos dialetos. São essas escolhas que são marcadas por essas questões todas: de idade, de sexo... ham... enfim... é... região.

588. Maria Rosa: De acordo com a colonização... paulista, de origem... europeu...

africano...

589. Pesq.Form: Tudo bem? Dá pra responder o que é dialeto? Dá?
590. Maria Rosa: Ficou mais claro agora.
591. Pesq.Form: Ficou mais claro o que é dialeto e variantes lingüísticas são essas escolhas que as pessoas fazem ao falar.
592. Maria Rosa: Acho que o que confunde mais é a questão do dialeto, porque eu mesma tinha essa dúvida comigo, como classificar o que é dialeto.
593. Pesq.Form: Então... nós temos o padrão culto determinado pela classe dominante, depois tem toda essa... e mesmo dentro do padrão culto, de região para região, tem as variações de pronúncia. Tudo bem?
594. Amanda: Às vezes a gente não consegue se comunicar com um o brasileiro. Tem um primo do meu marido ele veio há muito tempo do Nordeste pra cá, e aí ele foi na padaria, e aí ele chegou lá e pediu duas tabicas, um carrego e o resto de confeitos. E aí ninguém entendeu nada o que ele queria.
595. Laura: O Paulo tá rindo...
596. Amanda: Na verdade, ele tinha pedido pão que era tabica, pilha - que é o carrego e confeito que era a bala. No mesmo Brasil, nós conseguimos entender o que o outro fala... nem os nossos alunos...
597. Maria Rosa: Nossa linguagem é muito rica!
598. Pesq.Form: Gente, eu agradeço a paciência de vocês, já passamos dez minutos do tempo.
599. Paulo: Nossos agradecimentos, professora.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)