

PROJETOS DE ENSINO COMO ALTERNATIVA DIDÁTICA DE ARTICULAÇÃO ENTRE SABERES ACADÊMICOS E SABERES EXPERIENCIAIS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO.

(Teaching projects as a didactic alternative that makes possible the articulation among academic knowledge and experimental knowledge of teachers in formation)

ABSTRACT

Studies in the area of the Applied Linguistics have been evidencing the importance of considering teachers' knowledge and achievements for the development of united and reflexive actions (former and teachers in formation) that put the theory in function of the pedagogic practice (KLEIMAN [1995] 2001). Allaying to these studies, we intend to analyze the relevance of the teaching projects as a didactic alternative that makes possible the articulation among academic knowledges, more specifically the new studies of literacy, and experimental knowledges, produced by teachers in formation and their students from fundamental and intermediate teaching levels, in the development of teaching projects. Therefore, we will discuss the data of three literacy events (two of them related to a same project) developed in a public school of a rural area in the state of Rio Grande do Norte, Brazil, during the "Supervised Phase I" of the course of Letters (PROBÁSICA/UFRN). Our intention is to demonstrate the resignification that was reached from the understanding of three fundamental concepts for the work with maternal language, which are: text, reading and writing.

Keywords: teaching projects, knowledge mobilization, teachers' formation.

RESUMO

Estudos na área da Linguística Aplicada têm evidenciado a importância de se considerar os saberes e os fazeres dos professores no desenvolvimento de ações reflexivas conjuntas (formadores e professores em formação) que coloquem a teoria em função da prática pedagógica (KLEIMAN [1995] 2001). Aliando-nos a esses estudos, pretendemos analisar a relevância dos projetos de ensino como alternativa didática que possibilita a articulação entre saberes acadêmicos, mais especificamente os novos estudos do letramento, e saberes experienciais, produzidos por professores em formação e seus alunos de ensino fundamental e médio, no desenvolvimento de projetos de ensino. Para tanto, discutiremos dados de três eventos de letramento (dois dos quais relacionados a um mesmo projeto) desenvolvidos em escola pública do agreste do RN no decorrer do "Estágio Supervisionado I" do curso de Letras (PROBÁSICA/UFRN). Nossa intenção é demonstrar a resignificação alcançada na compreensão de três conceitos fundamentais para o trabalho com língua materna, quais sejam: texto, leitura e escrita.

Palavras-chave: projetos de ensino – mobilização de saberes – formação de professores

INTRODUÇÃO

Na sociedade grafocêntrica em que vivemos, chega a ser um truísmo afirmar que a escrita tem um papel central nas diferentes esferas de atividade humana. Todavia, cabe à escola sistematizar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita e é exatamente no desempenho dessa função que tal agência social tem sofrido sérias críticas, principalmente após a divulgação dos resultados (quase sempre negativos) de diferentes exames (SAEB, SARESP, ENEM, PISA) em torno das capacidades de leitura e de escrita de estudantes brasileiros.

Nesse contexto, um acirrado debate acadêmico na área da formação do professor e nos estudos de letramento tem sinalizado a necessidade de ressignificação do ensino de linguagem escrita. Para esse debate, colaboramos, inicialmente, a partir da análise das estratégias de ensino de linguagem escrita, desenvolvidas por uma professora-agente de letramentos¹ em uma ONG de Natal/RN (TINOCO, 2003); nos últimos anos, preocupam-nos três questões centrais: como, na formação de professores de língua materna, o trabalho com a escrita é desenvolvido; que mobilizações os professores em formação fazem de suas experiências como graduandos para sua atuação profissional em sala de aula, enquanto profissionais responsáveis, por excelência, pela condução do processo de ensino-aprendizagem da escrita; como os projetos de ensino subsidiam (ou não) a ampliação de conceitos centrais para as aulas de língua materna, quais sejam: texto, leitura e escrita.

Em torno dessas questões é inegável a influência de diferentes iniciativas de várias instituições no desenvolvimento do trabalho docente. Dessas iniciativas, salientaremos algumas que estiveram em maior ebulição nas décadas de 80 e 90 cujos reflexos são atuais: divulgação de pesquisas acadêmicas na área do ensino de leitura e de produção textual, bem como sobre letramento; disponibilização de acervos bibliográficos (PNSL, PNB, PNBE, PNLD) para a formação do acervo escolar e, algumas vezes, para o acervo particular do aluno; exigência de formação em nível superior para professores de todos os níveis de ensino (LDB 9.394/96); indicações de reformulação curricular (PCN, 1997); oferecimento de cursos presenciais, semipresenciais ou virtuais de formação inicial, continuada e em serviço a professores de norte a sul do Brasil.

Além disso, há as forças do interior da escola (o projeto político-pedagógico, as crenças da equipe pedagógica, os projetos que a escola desenvolve, os interesses do público que atinge) e as experiências de vida e de

¹ Um professor-agente de letramentos é, segundo Kleiman (2006), *um mobilizador, dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade (...) um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.*

letramento de cada professor nas esferas do lar, da religião, da comunidade em que vive e/ou trabalha, da atuação sindical que exerce, dos diferentes espaços de socialização de que participa. Tudo isso compõe um complexo mosaico (TINOCO, no prelo) que pode justificar algumas das mobilizações de saberes realizadas por determinados professorandos (e não por outros) em sua própria prática pedagógica (sobre a heterogeneidade dos saberes docentes ver TARDIFF, 2001; RAFAEL, 2004). De fato, professores e alunos ao mesmo tempo em que estão sujeitos a todas essas pressões agem sobre a confluência de forças entre a ciência, a formação acadêmica, as leis, as iniciativas governamentais, as ações escolares e as experiências pessoais e, nesse movimento dialético e dialógico, o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Os dados deste artigo foram gerados no ano de 2005, no pólo de Nova Cruz (município que agrega um total de 36 professorandos, vindos de escolas públicas locais e de outras cidades da região agreste norte-rio-grandense), durante a disciplina “Estágio Supervisionado I”, do curso de Letras do PROBÁSICA, um programa de formação inicial de professores em atividade na Educação Básica, mas sem formação específica, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Desse grupo constituído por vinte e nove mulheres e sete homens (mais uma vez a feminilização da educação brasileira é comprovada), todos são norte-rio-grandenses com faixa etária média de 40 anos; trinta professores (83,3%) têm, em média, 19 anos de atividade em sala de aula; a faixa salarial média varia entre 1 e 2 salários mínimos². Entre eles, apenas cinco são solteiros (4%); vinte e três não escolheram ser professores (63%), mas foi essa a opção de emprego que lhes apareceu; trinta e cinco desses professores (97%) representam a pessoa mais escolarizada da família.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A compreensão de que diferentes concepções de linguagem escrita (expressão do pensamento – instrumento de comunicação – lugar de interação) balizam diferentes processos de ensino-aprendizagem nos conduz a perceber a relevância das pesquisas na área de formação de professores que ressaltam

² Estamos tomando como referência o salário mínimo de trezentos reais, em vigor na época em que nossos participantes de pesquisa responderam ao questionário (1^o semestre de 2005).

• não ser o trabalho em sala de aula uma pura aplicação de teorias e métodos.
• Isso implica dizer que repensar a formação do professor (inicial, continuada, em
• serviço) não significa apenas empreender alterações curriculares. Mais do que
• a proposição de modelos teórico-metodológicos é relevante que a formação de
• professores contemple a reflexão sobre as tentativas de mobilização dos saberes
• acadêmicos para a prática em sala de aula, uma vez que, nesse processo, é
• perceptível a presença de diferentes propósitos comunicativos (na perspectiva
• de SWALES, 1990) particulares a cada grupo de professores e alunos (entendidos
• como uma comunidade discursiva específica, também segundo SWALES, 1990).

É analisando esse movimento entre a sala do curso de formação e a sala de aula de ensino fundamental e médio que percebemos que o fluxo de paradigmas, evidente no desenvolvimento das ciências, também o é no âmbito do ensino, ou seja, nas décadas de 60 e 70, orientava-se o trabalho docente para que se concentrasse na classificação das palavras e da oração; nos anos 80, o privilégio passa a ser o uso do texto; no final da década de 90, o trabalho preferencialmente sugerido é com os gêneros discursivos. Todavia, assim como não se pode falar em total ruptura de paradigmas de uma década para outra, haja vista o movimento de coexistência e de disputa epistemológica de alguns paradigmas em relação a outros em um mesmo período, não se pode supor a transposição do discurso científico para o discurso pedagógico. Perdura uma forte tensão entre uma tentativa de acompanhamento das discussões acadêmicas, uma tímida aproximação entre o trabalho do professor de línguas e o do lingüista aplicado³ e um movimento de resistência de alguns profissionais da educação que questionam a validade de alguns construtos teóricos na prática cotidiana vivenciada entre professores e alunos de ensino fundamental e médio.

Com efeito, assim como existem cientistas da linguagem que, envolvidos com o trabalho SOBRE a linguagem, pouco têm a dizer a respeito de graves problemas sociais, que envolvem necessariamente questões lingüísticas, há professores de línguas que por vezes se perguntam acerca da funcionalidade de determinadas questões teóricas para o equacionamento de problemas no ensino de línguas. Entretanto, a articulação entre o pensar SOBRE linguagem e o pensar EM linguagem, ministrando aulas SOBRE linguagem, mediadas PELA linguagem,

³ Sob hipótese alguma estamos desconsiderando as pesquisas realizadas por sociólogos, antropólogos, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais que têm influência significativa na reflexão em torno da ressignificação do ensino de línguas e, especificamente, do ensino de linguagem escrita, nosso interesse maior. Entretanto, estamos assumindo que as pesquisas dos lingüistas aplicados tendem a se aproximar mais das questões de linguagem que preocupam os professores em atividade na educação básica e a apontar possíveis caminhos teórico-metodológicos para o ensino de línguas, uma vez que seu foco na linguagem lhes permite observar questões que poderiam ficar obscurecidas a outros profissionais.

além de enriquecedora, é completamente viável; todavia, requer uma formação reflexiva, crítica e de ação social.

Atingir essa meta não é tarefa fácil. Várias pesquisas e publicações vêm confirmando que, para muitas escolas brasileiras, quer públicas ou privadas, o trabalho com língua materna ainda é o de exploração de regras gramaticais (ILARI e POSSENTI, 1987; SILVA, 1994; POSSENTI, 1996; KLEIMAN, 1999; APARÍCIO, 1999; RAFAEL, 2001; NEVES, 2002). Nossos dados de pesquisa também revelam que 100% de nossos professores em formação privilegiam, em suas aulas, o ensino de gramática através de exercícios de metalinguagem, ora por meio de estruturas sintáticas desconexas, ora a partir do texto-pretexto, ora camuflando esse objeto de ensino (a gramática) dentro de um projeto de ensino.

Para tentar alterar esse estado de coisas, nossa ação no curso de Letras do Probásica se concentrou, inicialmente, em debater com os graduandos acerca da leitura e da escrita do entorno: do campus universitário, da cidade de Nova Cruz e das cidades circunvizinhas, do caminho que cada um realizava para chegar até a sala de aula de formação e da profusão de textos escritos que nos rodeiam nesses diferentes percursos. Para tanto, utilizamos fotografias desses vários locais, a fim de sensibilizá-los a perceber a sociedade grafocêntrica em que estamos mergulhados. Essa sensibilização inicial abriu espaço para o estudo do conceito de letramento, entendido como um construto que envolve práticas sociais ancoradas na leitura e na escrita (STREET, 1993; KLEIMAN [1995] 2001).

Na tentativa de mobilizar os graduandos a perceber a escrita nas práticas sociais de suas comunidades, envolvemos tais professores e seus alunos de ensino fundamental e médio em projetos sobre patrimônios municipais (por eles escolhidos) que teriam, como atividade de culminância, o encaminhamento de relatório para o Concurso Nacional Tesouros do Brasil, o qual se destina à valorização do patrimônio histórico, natural, artístico e afetivo brasileiro. Em função das ações de leitura e escrita dos projetos, outros conceitos foram discutidos, quais sejam: de gênero discursivo, noções de texto, leitura, escrita, erro e reescrita.

Neste artigo, daremos visibilidade a três dos diversos eventos de letramento vivenciados no decorrer do Estágio Supervisionado I. O primeiro foi desenvolvido em uma 4ª série do ensino fundamental por um grupo de professorandas antes do engajamento delas em um dos projetos do Concurso supracitado e os dois outros eventos são de um mesmo projeto, desenvolvido por uma das professorandas do mencionado grupo, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

3 ANÁLISE

Nossa análise está estruturada em função de três indagações centrais: os

professores operam mobilizações que indiciam aproximação dos saberes acadêmicos? Em que os estudos de letramento podem ajudar na ressignificação do ensino de linguagem escrita no âmbito escolar? Transformar os projetos de ensino desses professorandos em objetos de reflexão do curso de formação viabiliza uma aproximação mais efetiva entre os saberes acadêmicos e os experienciais?

No início do semestre (2005.1), solicitamos aos professores em formação que nos trouxessem um plano de aula de produção de textos escritos e os dados de sua planificação. Dentre os vários grupos, selecionamos para análise o plano apresentado pelas professorandas Alva, Maria e Elba⁴: muito assíduas, questionadoras e ávidas, segundo elas próprias, por sugestões de “renovação didática”.

Evento 1

AULA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Escola Estadual Profa Joana Arruda – Professoras: Alva, Maria e Elba.

Turma: 30 alunos de 4ª série, com faixa etária entre 09 e 11 anos.

Nova Cruz, maio de 2005.

- 1 – Objetivo da atividade: ler para escrever.
- 2 – Solicitação aos alunos de seus conhecimentos prévios sobre Monteiro Lobato.
- 3 – Estabelecimento de relações entre o livro “Reinações de Narizinho” (uma parte desse livro foi lida em aula anterior) e a minissérie infantil “Sítio do Pica-pau Amarelo”, produzida pela Rede Globo.
- 4 – Leitura compartilhada de um trecho da obra: A fada que tinha idéias, de Fernanda L. de Almeida. 24a. Ed. São Paulo: Ática, 1998. 56 pág.
- 5 – Indagações para a turma após a leitura: * Por que é importante ler? * Por que é importante escrever?
- 6 – Dinâmica: cada aluno escreve em um papel uma palavra que lembre o Sítio do Pica-pau Amarelo; recolhem-se os papezinhos e cola-se tudo em uma folha de papel madeira.
- 7 – Comentários (das professoras) acerca da biografia de Monteiro Lobato.
- 8 – Leitura compartilhada: O saci, de Monteiro Lobato. 56a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, 46 pág.
- 9 – Solicitação de comentários dos alunos acerca da compreensão do texto lido.
- 10 – Produção de texto

Imagine que você é Monteiro Lobato e escreva um episódio do Sítio do Pica-pau Amarelo, que ainda irá passar na Rede Globo.

Obs.: Como o tempo avançou, a finalização do texto ficou como dever de casa.

⁴ Para preservar a identidade dos participantes de nossa pesquisa, utilizamos pseudônimos.

O resultado dessa aula foi a produção de trinta redações. Para a apreciação da formadora e dos colegas, as professorandas escolheram uma redação (produzida pela aluna Daiany, 10 anos, não-repetente) que lhes parecia “sem pé nem cabeça” e direcionaram ao grupo a seguinte indagação: “como corrigir tantos erros?”.

Redação 1

Leitura falando sobre o Sítio do Pica-pau Amarelo

As história das eleições

O coronel teudorico emventon de se prefeito iai ficou desputido com seu elias é emtão eles ficarão desputindo porque o coronel teudorico queria gaia mais elias também queria gaia é emtao tinha uma caixa detro da Ingreja é emtão o padri galago a caixa no lado de fora é depois o padri galago a caixa na mão o coronel teudorico galacava 1 real é seu elias galacava 3 reais é assifoi e doi colocado diero na caixa um dia seguinte o coronel teudorico lavol muitos prezetes para a turma do Sítio para a dona benta o coronel teudorico deu para ela um televisao para dona benta mais a televissao estáva quebrada mudando de asuto o coronel teudorico deu um boneca para narizinho mudando de asuto o coronel teudorico deu um carriio de controle para pedrinho mudando de o coronel teudorico deu um avental para tia nastásia a tia nastásia adoro na frete do aventau tia a cara dele mudando de asuto o coronel teudorico deu um bone para emilia a emilia ficou comraiva é depois a vovó dona benta mandol o coronel teudorico leva tudo de volta porque estava tudo quebrado é emtao ele calago tudo no camião e levou.

FIM. ASS: DEAF

Na tentativa de construir resposta(s) coletiva(s) a essa indagação, propusemos a realização de uma sessão reflexiva inicialmente sobre o plano de aula, de cujos itens ressaltamos alguns pontos:

- o objetivo da atividade parece refletir a compreensão de que ler e escrever são processos complementares; entretanto, é importante salientar que são processos distintos, razão por que escrever bem requer um exercício sistematizado e não apenas a leitura de uma diversidade de textos de diferentes gêneros (conforme uma leitura simplista dos PCN de Língua Portuguesa pode evocar);
- a solicitação do conhecimento prévio dos alunos sobre Monteiro Lobato é uma estratégia de ensino que favorece o debate em torno do livro lido na aula anterior e da minissérie Sítio do Picapau Amarelo; todavia, na seqüência, a leitura de um livro de outro autor (recomendado pelo PNBE 2003) pode sugerir a compreensão de que escrever bem se vincula a ler textos de autores de prestígio, compreendidos como “modelos de boa escrita”. Emerge daí a concepção de ensino da escrita como um processo natural de assimilação de bons modelos;

- as indagações “Por que é importante ler? Por que é importante escrever?” sugerem a mobilização das reflexões em desenvolvimento no curso de formação para a sala de aula de 4ª série, mas ficaram vazias de sentido, uma vez que não estavam em função de um exercício de reflexão maior (algumas crianças responderam: “para colocar o pensamento no papel”, “para arrumar emprego”, “para aprender mais” e tudo foi aceito como adequado sem qualquer debate);
- a dinâmica de composição de um campo semântico em torno da minissérie infantil Sítio do Picapau Amarelo, no caso, a técnica “brainstorming” ou “tempestade de idéias”, uma atividade para explorar a potencialidade criativa das pessoas, antecede algumas atividades que também não sistematizam o ensino de escrita;
- a própria proposta de produção, por sua vez, desconsidera, primeiro, a impossibilidade de as crianças, ao se imaginarem sendo Monteiro Lobato, escreverem com um estilo próximo ao dele; segundo, Monteiro Lobato não escreveu episódios da minissérie infantil em questão; terceiro, não se escreve um gênero através da leitura de outro. As professoras leram um conto e solicitaram um episódio de minissérie de televisão.

Em suma, no evento 1, não houve sistematização do ensino de escrita. A escrita foi compreendida como um processo criativo e individual cuja materialidade é o texto-produto que o aluno, por mérito próprio, deve atingir. Na indagação inicial que as professorandas lançam para o grande grupo, subjaz a compreensão de que ao professor cabe ler cada uma das redações entregues, corrigir problemas de dimensão formal e dar uma nota compatível com o número de erros apresentados. Daí a preocupação em saber como deveriam proceder para corrigir todos os erros das trinta redações, o que implica uma visão de erro não como hipótese para o acerto, mas como algo a ser extirpado.

O que fazer com todo esse material? Por onde começar? Eram as principais indagações do grande grupo. Em primeiro lugar, ser leitor dos textos dos alunos, não avaliador tão-somente. Tentar atribuir sentido(s) ao texto, ser colaborativo, considerar o intuito discursivo desse escrevente, o seu querer-dizer. A partir disso, coletivamente fizemos uma atividade de reescrita cujo resultado foi o seguinte:

Presente de grego

Próximo ao Sítio do Picapau Amarelo em um arraial chamado Tucano moravam o Coronel Teodorico e o Sr. Elias, dono de uma bodega. Ambos sonhavam ser o primeiro prefeito daquela localidade. A campanha eleitoral se iniciou com a formação das equipes responsáveis pela organização do pleito. O padre, aproveitando a situação, trouxe a caixinha de oferta para os candidatos fazerem a sua doação. O coronel Teodorico colaborou com R\$ 1,00 e o Sr. Elias, por sua vez, com R\$ 3,00.

Um dia, o coronel visitou o sítio e levou presentes para a turma. Para Dona Benta deu uma televisão, que estava quebrada; para Narizinho, uma boneca; para Pedrinho, um carrinho de controle; para Tia Nastácia, um avental, que, como era tempo de eleição, tinha a cara dele; para Emília, um boné. Ela ficou com raiva porque gostaria de ter ganhado uma boneca.

Como Dona Benta percebeu que os presentes tinham sido dados por interesse político, resolveu devolvê-los. O coronel colocou tudo no caminhão e levou de volta.

Alunos de Letras (Nova Cruz/RN).

Maior de 2005.

Após essa atividade de reescrita, as professorandas perceberam que, embora a versão coletiva tenha se aproximado mais das convenções de um texto escrito do que a versão original (da aluna da 4ª série), ainda assim não correspondia à proposta por elas formulada: não se configurava como um episódio de minissérie de televisão nem como um conto no estilo de Monteiro Lobato, tratava-se de uma redação escolar, na qual a seqüência narrativa era predominante. Depreende-se daí que escrever é muito mais do que desenvolver a criatividade. O exercício da escrita está associado a uma série de restrições que precisam ser explicitadas: quem escreve o quê, para quem ler, a partir de que propósito comunicativo, quando e onde escreve, dispondo de que recursos lingüísticos e extralingüísticos, com que tipo de engajamento em torno do tema e a partir de que gênero.

Nesse sentido, tal exercício de reescrita foi particularmente interessante para despertar, nos participantes, a necessidade de investirem em uma análise mais crítica da linguagem, que envolve, por exemplo, a percepção dos mecanismos de textualização e as questões discursivas que do texto emergem. De fato, se por um lado, substituir palavras por sinônimos ou mudá-las de uma posição para outra implica uma série de alterações no projeto de dizer de alguém; por outro, aprender a reescrever reescrevendo propicia um metacombhecimento importante para o trabalho em sala de aula e para o reposicionamento do papel do professor diante dos textos dos seus alunos: de avaliador para leitor, colaborador. Pensando a escrita como um processo complexo, a correção da dimensão formal (preocupação maior das professoras até então) passa a ser apenas UM dos pontos a analisar, não o mais importante.

Refletir crítica e coletivamente sobre a própria ação desencadeou um processo de ressignificação conceitual e metodológica em termos de ensino de escrita a essas professorandas? Sim e não. Vejamos o porquê no evento 2.

Evento 2

Escola Estadual Joana Arruda – Professora Alva

Turma: 20 alunos de educação de jovens e adultos, com faixa etária entre 20 e 45 anos. Nova Cruz/RN, 06 de junho de 2005.

1 – Leitura em voz alta do título da matéria “Alunos criticam pronúncia de um professor”, extraída do jornal local “Gazeta do Agreste”, seção Educação, de maio de 2005.

2 – Levantamento das expectativas dos alunos acerca do texto a ser lido.

3 – Entrega de um exemplar do jornal para cada grupo.

4 – Leitura compartilhada em pequenos grupos.

5 – Debate em grande grupo.

6 – Produção de texto

Mediante matéria jornalística extraída da seção “Educação” do jornal Gazeta do Agreste, de maio/2005, trazendo no contexto a afirmação: “A obrigação da escola é preparar para a vida e não para o vestibular”, escreva, diante dessa afirmação, o que você espera da escola.

Obs.:

A matéria foi selecionada em vista de o fato ter ocorrido na cidade de Nova Cruz e estar vinculado ao interesse direto do aluno que frequenta o ensino médio visando um preparo à efetivação de um vestibular. A atividade transcorreu de forma bastante satisfatória, tendo em vista a participação da grande maioria da turma e ainda o desempenho coletivo quanto à execução da atividade. Os alunos apresentaram uma maior disponibilidade em escrever decorrente talvez da familiaridade com o tema trabalhado.

A culminância dessa aula foi a produção de vinte comentários de diferentes tamanhos (de um só período a vários parágrafos), gêneros (bilhete direcionado à professora, redação, artigo de opinião) e propósitos comunicativos (alguns aderem à proposta e oferecem sua opinião, outros apenas criticam a escola e nada escrevem sobre o tema em pauta, outros criticam o professor mencionado na matéria, mas não se posicionam quanto ao que esperam da escola).

Essa aula se desenvolveu em um período em que, no curso de formação, as leituras sobre letramento já haviam avançado um pouco mais e a Prof^ª Alva e seus alunos estavam engajados em participar do Concurso Nacional Tesouros do Brasil, razão por que escolheram a Estação Ferroviária como patrimônio da cidade de Nova Cruz/RN. Entretanto, devido à forte resistência dos alunos ao serem informados de que seriam os agentes dos textos a se produzir (ou seja, não se tratava de uma atividade escolar cujos focos são a cópia e a memorização

de informações, mas de um levantamento de dados em campo), aliando traços identitários de leitora do jornal de maior circulação na cidade de Nova Cruz e de profissional ávida por textos interessantes para suas aulas, a Prof^ª Alva seleciona uma matéria do jornal “Gazeta do Agreste” (da semana anterior à aula) com o objetivo de persuadir seus alunos quanto a: primeiro, alunos de escola pública têm legitimidade para “aparecer” em jornal impresso; segundo, é um equívoco achar que o que está escrito é “a verdade”, muitas vezes é necessário escrever e reescrever diversas vezes para que se aprimore o “projeto de dizer”. Isso é constitutivo da escrita em qualquer esfera de atividade, seja na escola ou fora dela, como deveria ter procedido o jornalista que produziu a matéria em análise, a fim de não fazer uma escolha lexical tão equivocada (de pronunciamento para pronúncia, conforme nos mostra o anexo).

Essa aula certamente sinalizou aos alunos a necessidade de repensarem certos “mitos” em torno da linguagem escrita, tais como o da superioridade da linguagem escrita sobre a oral (OLSON, 1997) e o da superioridade de nível (ou grau) de letramento de um profissional do jornalismo, leitor e escrevente autorizado da esfera da mídia, em relação a alunos e professores, nem sempre vistos da mesma forma, mas que naquela aula estavam analisando as escolhas lingüísticas, a focalização e os efeitos discursivos de uma matéria recentemente publicada no jornal da cidade.

Os avanços desse processo são significativos: a concepção de leitura como construção de sentidos ao texto; a desmistificação da escrita; o desenvolvimento da criticidade em torno da temática, da articulação textual proposta pelo jornalista, do posicionamento do professor e dos alunos mencionados na matéria; a proposta de produção se vincula a um dizer sobre a vida real e aos interesses desses escreventes-estudantes (não se trata de imitar um modelo de escrita); além disso, solicitar a opinião dos estudantes significa valorizar a contrapalavra deles acerca do tema em questão. Porém, no evento 2, perderam alguns ranços: a atividade de culminância dessa aula foi a realização de uma redação, produzida individualmente e entregue à Prof^ª Alva para a atribuição da nota.

Embora a seqüência natural para uma aula de leitura tão interessante fosse a produção de uma carta coletiva, fruto de diversas versões analisadas em grande grupo, encaminhada para o jornal “Gazeta do Agreste”, comentando a matéria lida e discutida em sala de aula, a força da tradição continua a mover uma boa parte das aulas de produção de textos escritos e com essa não foi diferente.

Evento 3

Escola Estadual Joana Arruda – Professora Alva

Turma: 20 alunos de educação de jovens e adultos, com faixa etária entre 20 e 45 anos.

Nova Cruz/RN, junho – outubro de 2005.

Projeto “Estação ferroviária de Nova Cruz: trilha de encontros e saudades”.

1 – Busca de depoimentos de pessoas que vivenciaram a época em que o trem estava em funcionamento, ou que, de alguma forma, tiveram acesso a relatos nem sempre documentados, mas testemunhados por pessoas próximas.

2 – Levantamento bibliográfico sobre a estação ferroviária de Nova Cruz.

3 – Coleta de fotografias antigas e recentes da estação junto à comunidade.

4 – Produção e realização de entrevistas.

5 – Organização de todo o material coletado.

6 – Apresentação dos dados para as outras salas da escola.

7 – Produção de um artigo coletivo sobre o projeto, a ser publicado no jornal Gazeta do Agreste.

8 – Produção do relatório para o Concurso Nacional Tesouros do Brasil.

9 – Envio do relatório.

O primeiro ponto a se destacar é que o evento 3 traz um plano que não se restringe a uma aula, mas se desdobra em muitas, intimamente relacionadas e com um fim social que ultrapassa a escrita para avaliação do professor. Outra questão interessante é o tom afetivo expresso no título do projeto, que nos remete a um trabalho de pesquisa de cunho muito mais intimista que documental, razão por que a Prof^ª Alva orienta seus alunos para a busca de depoimentos de pessoas que vivenciaram a época, ou seja, que podem colaborar na produção de uma versão não-oficial da história da Estação Ferroviária de Nova Cruz. Desse direcionamento subjaz o viés vislumbrado pela professoranda para a agência dos estudantes: importa o que as pessoas têm a dizer sobre a estação ferroviária, não a fidedignidade dos dados sobre esse patrimônio.

Para a realização dessa pesquisa, o grupo se dividiu na busca de dados sobre a linha férrea com familiares e amigos; juntos, compartilharam a leitura de matérias sobre a linha férrea de Nova Cruz, extraídas de jornais diversos (Tribuna do Norte, Diário de Natal, Gazeta do Agreste) de diferentes épocas; leram também o que os livros que tematizam a cidade de Nova Cruz registram sobre a estação ferroviária; assistiram a uma palestra da Prof^ª Karla Azevedo⁵; analisaram fotografias antigas e recentes da estação.

⁵ A Prof^ª Ms. Karla Azevedo desenvolveu sua pesquisa de Mestrado em Ciências Sociais/UFRN sobre a cidade de Nova Cruz. No primeiro semestre de 2005, ela aceitou nosso convite para proferir uma palestra aos graduandos do PROBÁSICA. A gravação dessa palestra foi cedida para exibição nos grupos de alunos de ensino fundamental e médio envolvidos nos três projetos de Nova Cruz.

A partir desses subsídios documentais, que aproximam o trabalho em sala de aula dos textos reais (não didatizados), produzidos em diferentes esferas de atividade, respondendo a diferentes situações de comunicação, os alunos começaram a preparar, coletivamente, as perguntas a serem feitas nas entrevistas com as pessoas que se dispuseram a rememorar os anos de funcionamento da estação ferroviária, o que desencadeou o registro de histórias não-oficiais, carregadas de grande emoção em torno dos significados do trem e da linha férrea na vida de cidadãos nova-cruzeses que, em geral, não têm voz nos documentos oficiais: donas de casa, ex-maquinistas, moradores da circunvizinhança da estação.

No desenvolvimento desse projeto cujas metas eram fortalecer um movimento comunitário em torno da criação de um museu na estação ferroviária e divulgar uma história não-oficial da linha férrea da cidade em Nova Cruz, localmente, por meio de um artigo coletivo (professora e seus alunos) no jornal “Gazeta do Agreste”, e nacionalmente, por meio do Concurso Tesouros do Brasil, não se pode afirmar a inexistência de percalços. A pesquisa em jornais, revistas e livros, o empréstimo de material fotográfico, as longas conversas com moradores da cidade na busca de adesão à pesquisa, as posteriores entrevistas coletivas, a produção de poemas, relatos e cartazes, entre outras ações, representam um árduo trabalho de campo, para o qual professora e alunos se lançaram pela primeira vez.

Entretanto, todo esse árduo trabalho de leitura e escrita se justifica por propiciar aos alunos (e por confirmar na professora) a compreensão de que a linguagem escrita é parte indissociável de nossa vida em diferentes esferas da atividade, não se trata de um exercício escolar tão-somente. Além disso, a multiplicidade de textos verbais e não-verbais em sala de aula trouxe aos momentos de leitura e escrita em sala de aula muito mais dinamicidade e interesse, inicialmente por se tratar de uma temática que os envolve por completo, depois por haver um projeto de leitura e escrita que oferece a esse grupo a condição de agentes de um dizer cujas ações não se limitam à esfera escolar: não se tratava de atribuição de nota, mas de fazer conhecer, local e nacionalmente, um pouco da história de Nova Cruz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados evidencia que a mobilização de saberes realizada pela Prof^a Alva contempla movimentos de aproximação de saberes acadêmicos, mas também traz movimentos de afastamento que representam o ir-e-vir próprio de quem está em processo de testagem entre o novo e o já experimentado, o sabido e o a saber, o feito e o “fazível”.

Nesse processo não linear, mas progressivo, são perceptíveis algumas

ressignificações. Em relação ao texto “apropriado” para a aula de leitura: ao uso de textos literários foi acrescentada uma matéria de jornal, depois foram incorporadas as fotografias, outras matérias de jornal, uma palestra, o que implica abrir-se para uma concepção mais abrangente de texto (unidade de sentido em ação, que pode ser verbal e/ou não-verbal). No tocante à leitura, do ponto de vista da aprendizagem, vinculavam-na ao exercício de localização de informações superficiais e à assimilação de um modelo para a conseqüente produção escrita; do ponto de vista do ensino, tratavam-na como um exercício docente de busca e marcação de erros nos textos dos alunos, que se seguia ao planejamento de aulas para a correção desses problemas (em geral, restritos à dimensão formal). Entretanto, o evento 2 demonstra uma aula de leitura em que o debate em torno dos sentidos possíveis do texto lido é o ponto central. Os reflexos dessa ampliação conceitual são muitos: a leitura passa a ter um fim que não se esvazia em si mesma (nas práticas de letramento escolar, é comum ler para mostrar que sabe decodificar), a leitura está atrelada a objetivos bem definidos (ler para conferir hipóteses lançadas pelo título, para se posicionar em relação ao pronunciamento do professor mencionado na matéria, para analisar as opções realizadas pelo escrevente da matéria), a leitura é tida como um processo que leva ao engajamento temático e à produção escrita (embora no evento 2 essa produção ainda seja individual e destinada à avaliação da professora). A ressignificação da linguagem escrita é sinalizada no evento 3, que indicia os movimentos coletivos de estudantes e professora na produção de textos escritos que comporiam a ação social de participar de um concurso e dar à comunidade visibilidade dessa participação. Nesse ponto, interessa ressaltar a parceria entre professora e alunos no sentido da construção coletiva, o que a desloca da posição de uma professora-avaliadora para uma professora-agente de letramentos.

Com efeito, os indícios de mobilização de saberes analisados nesses três eventos nos subsidiam a afirmar que a articulação entre os estudos de letramento (realizados no curso de formação), o desenvolvimento de projetos de ensino nas escolas e a reflexão em torno desses saberes e fazeres apresentam duas implicações: uma forma exitosa de encontrar sentido para o ensino de escrita é procurar razões fora da sala de aula para que os alunos leiam, escrevam e desenvolvam sua oralidade a partir de práticas sociais por eles vivenciadas; o estabelecimento de relações de diálogo e de fortalecimento entre universidade, professores em formação e/ou em atividade na educação básica, alunos e comunidade pode nos fazer perceber as chaves que viabilizariam brechas alternativas na configuração de uma nova formação de professores, de uma melhor prática pedagógica, que responda aos anseios do tempo em que vivemos, quais sejam: um ensino de língua que considere as variações, os usos e as funções sociais da leitura, da escrita e da oralidade.

Para tanto, é necessário repensar o formato conteudístico do curso de formação e sua tendência a apontar “soluções” teórico-metodológicas

homogeneizadoras. Urge trazer para o centro dos debates nas diferentes atividades do curso de formação a reflexão sobre a prática pedagógica situada, ou seja, a vivência de ensino-aprendizagem dos professores em formação a partir mesmo de todas as suas contradições, angústias e incertezas. Afinal, esses professores em formação podem subsidiar seus professores-formadores e, juntos, numa seqüência de ações reflexivas, chegarem a um bom termo quanto a que perspectivas lhes são úteis para o contexto de ensino no qual estão inseridos.

Certamente toda essa mobilização de saberes pode oferecer subsídios concretos para a melhoria da qualidade do trabalho de docentes que realmente estejam comprometidos com as camadas populares e com a luta contra as desigualdades sociais, empreendimento para o qual acreditamos ser a linguagem escrita um instrumento de significativo poder.

REFERÊNCIAS

- APARÍCIO, A. S. M. (1999). **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo**. Campinas/SP: UNICAMP/IEL/DLA (dissertação de Mestrado).
- ILARI, R.; POSSENTI, S. (1987). *Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?* In: KIRST; CLEMENTE. (org.) **Linguística Aplicada ao ensino de Português**. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) ([1995] 2001). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. B. (1999). *Concepções da escrita na escola e formação do professor*. In: VALENTE (org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. RJ: Vozes.
- KLEIMAN, A. B. (2006). Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA; BOCH (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Idéias sobre linguagem).
- NEVES, M. H. de M. (2002). **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. SP: Ed. UNESP.
- OLSON, D. R. (1997). **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. SP: Ática.
- POSSENTI, S. (1996). **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. (Coleção Leituras no Brasil).
- RAFAEL, E. (2001). **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula**. Campinas/SP: UNICAMP/IEL/DLA (tese).
- _____. (2004). **Construção de saberes conceituais e integradores sobre escrita, texto e gênero por professores de português em formação continuada**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (43): 9-18, Jan/Jun 2004.

- SILVA, L. L. M. da. (1994). **Mudar o ensino de Língua Portuguesa**: uma promessa que não venceu nem se cumpriu, mas merece ser interpretada. UNICAMP: Faculdade de Educação (tese).
- STREET, B. (1993). **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press.
- SWALES, J. (1990). **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: CUP.
- TARDIFF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes.
- TINOCO, G. A. (2003). **Passeio etnográfico pela linguagem escrita**: em busca de legitimação da cidadania. Natal/RN: PPGEL/UFRN, agosto de 2003 (dissertação inédita).
- _____. (no prelo). **Os mundos de letramento de professores em formação**: um mosaico em caleidoscópio. Campinas/SP: Unicamp.

ANEXO

1 – Jornal Gazeta do Agreste, maio de 2005 – Especial II anos – Pág. 04 – Seção Educação.

Alunos criticam pronúncia de um professor

Segundo alunos da Escola Estadual Rosa Pignataro, um professor, em sala de aula, criticou o cursinho que está sendo realizado para alunos vestibulandos da EERP. De acordo com os alunos, o professor afirmou que o cursinho não servirá para nada, e que a obrigação da Escola é preparar para a vida, e não para o vestibular. Os alunos não concordaram com a opinião dele, e disseram que a Escola tem a obrigação de preparar o alunos para o vestibular.

Um curso pré-vestibular é uma forma de estender mais os conhecimentos de um alunos, para tornar mais fácil o acesso à universidade. O professor que criticou o curso também se recusou a participar do mesmo, foi o que disseram alguns alunos. Aproveitando o ensejo, os estudantes da Escola pública agradeceram a direção que incentivou bastante a realização do cursinho pré-vestibular.