

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

FERNANDA GRAZZIOTIN

**ENSINANDO-SE A ENSINAR PROFESSORAS A ENSINAREM-SE A ENSINAR
SEUS ALUNOS A ENSINAREM-SE A ENSINAR...**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras da
UFRGS como requisito para obtenção do título
de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem no
Contexto Social.

Orientador: Dr. Paulo Coimbra Guedes

Porto Alegre

2004

SUMÁRIO

RESUMO	04
ABSTRACT	05
INTRODUÇÃO	06
1. COMO TUDO COMEÇOU	15
1.1 Da escola surgiu o grupo, e deste, a pesquisa.....	23
1.2 Todos os envolvidos no processo teriam conhecimento de seu papel.....	28
2. COMO O TRABALHO SE DESENVOLVEU	32
2.1 O primeiro contato.....	33
2.2 As diferenças influenciam positivamente em uma aula de português.....	40
2.3 O desafio de comentar a primeira produção textual planejada.....	44
2.4 A professora como produtora de textos e a diferença entre as línguas Portuguesa e Brasileira.....	55
2.5 Diferenças no significado das palavras e a armadilha da prova... ..	61
2.6 ... que teve um final frustrado.....	64
2.7 O trabalho com alguns tópicos gramaticais e a compra da gramática.....	65
2.8 Desistir do planejado pode ser muito útil.....	70
2.9 A importância do tema na escolha dos textos a serem trabalhados.....	71
2.10 A confusa intromissão da gramática.....	74
2.11 Atividades diversas e o aproveitamento do não planejado – a importância do relacionamento fora da sala de aula.....	76
2.12 O papel do improviso.....	78
2.13 A apresentação das qualidades discursivas e o trabalho com elas na leitura da segunda produção textual planejada.....	80
2.14 O trabalho com textos do manual.....	88
2.15 Novamente a professora como produtora de textos e o trabalho com um texto de qualidade.....	93
2.16 Aproveitar os fatos e, ao mesmo tempo, proporcionar algo interessante para leitura.....	98
2.17 Mais uma vez a tradicional prova, embora com um texto bem interessante.....	100
2.18 Terceira produção textual planejada.....	102
2.19 Um depoimento solidário.....	107
2.20 Problemas com a segunda prova.....	112
2.21 A leitura de livros faz parte do trabalho.....	113
2.22 O difícil trabalho com vocabulário.....	114
2.23 O texto e o seu efeito de sentido.....	118
2.24 Napoleão Mendes de Almeida continua atacando... ..	121
2.25 Na tentativa de consertar, o erro novamente foi cometido.....	123
2.26 Quarta produção textual programada.....	124
2.27 Outras informações importantes.....	130
2.28 A última prova do ano.....	131

2.29 Descontração também faz parte do trabalho.....	133
2.30 O último contato do ano.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXOS.....	144

RESUMO

Este trabalho estuda como é virar professora de professoras por meio da análise de aulas de Português trabalhadas com alunas do primeiro ano do Curso Normal durante o período letivo de 2003, sendo a professora a própria pesquisadora. A hipótese analisada é a seguinte: o ensino da escrita e da leitura como habilidades a serem desenvolvidas e a serem processadas ensina Português e ensina a ensinar Português, ao mesmo tempo em que valoriza os alunos e o professor nele envolvidos como produtores de conhecimento, produzindo a auto-estima tão necessitada por eles para empenharem-se no processo de ensino – aprendizagem. Para tanto, a professora pesquisadora tem a tarefa de ensinar as suas alunas a ler, escrever e refletir sobre a linguagem, ao mesmo tempo em que assume o desafio de ensinar-se a fazer isso tudo e de ensinar as suas alunas a ensinarem-se a fazer isso tudo também, para futuramente poderem repetir o mesmo processo, ensinando-se a ler para produzir sentido e a escrever para produzir conhecimento, a fim de passarem isso tudo para seus futuros alunos também. Trata-se, então, de desenvolver uma nova maneira de ensinar, o que implica em um posicionamento teórico-prático diferente do tradicional, utilizando-se para tanto das idéias de Bagno, Foucambert, Geraldi, Travaglia e Guedes (orientador deste trabalho) com relação às questões de ensino de língua, linguagem, leitura, escrita, e outros tópicos relacionados a estes. Embora não tenha chegado a um final mais conclusivo, por analisar a prática de somente um dos quatro anos que se pretende trabalhar com a turma, a pesquisa constata, pelas aulas analisadas, que a professora aprendeu muito sobre o Português e sobre o ensino do mesmo, e pôde passar isso tudo às alunas, que também iniciaram um processo de reflexão mais geral em relação aos tópicos trabalhados, embora elas não tenham mostrado um resultado totalmente satisfatório relacionado às questões mais específicas.

Palavras-chave:

Ensino de Língua Portuguesa, interação em sala de aula, constituição sujeitos (aluno e professor), leitura e produção textual.

ABSTRACT

This paper studies how to become a teacher of teachers by an analysis of Portuguese classes with students from the first level of “Curso Normal” during the year 2003, being the teacher the own researcher. The analyzed hypothesis is the following: the teaching of writing and reading as abilities to be developed and to be processed teaches Portuguese and teaches how to teach Portuguese, at the same time that gives value to students and teacher involved as producers of knowledge, producing the self-esteem so needed by them to apply themselves to the teaching - learning process. So, the researcher teacher has the task of teaching her students how to read, to write and do reflect about the language. Simultaneously she assumes the challenge to teach herself how to do these and to teach her students how to teach themselves of also doing these. In the future they can repeat the same process, teaching themselves how to read to produce meaning and how to write to produce knowledge, with the intention of doing these things with their future students too. Then, it deals with the development of a new way of teaching, what involves a new theoretical-practical attitude, different from the traditional, using some Bagno, Foucambert, Geraldi and Guedes (orientated professor of this paper) ideas related to topics like language, reading, writing and other questions that involve these aspects. Although it hasn't achieved a more conclusive end, by analyzing the practice of only one of the four years the teacher intends to work with that same group, the research shows, through the analyzed classes, that the teacher learned about Portuguese and about the teaching of this language a lot, and she could pass it to her students, who also initiated a process of general reflection related to the developed topics, even though the students haven't showed a total satisfactory result related to more specific questions.

Key-words: The teaching of Portuguese, classroom interaction, the student and teacher constitution, reading and writing.

INTRODUÇÃO

As disciplinas Conteúdos Básicos para o ensino de Português e Práticas de Ensino de Português I e II oferecidas na Graduação do Curso de Letras da UFRGS representaram um momento muito especial em minha vida profissional, porque foi a partir delas que comecei a compreender qual seria realmente o meu papel nessa aventura de ser professora. Mas não me refiro aqui a qualquer pessoa que se disponibilize a dar aulas, não. Escrevo pensando naquele profissional que acredita que o seu trabalho não é apenas cumprir o seu horário na escola e o programa do livro didático, naquele que não aceita a tradição escolar de uso da língua para a exclusão social. Refiro-me aqui àquele profissional que está disposto a entregar-se ao desafio de ensinar-se a aprender e a ensinar Português, ensinar a ler para produzir sentido e a escrever para produzir conhecimento para tornar-se capaz de ensinar os seus alunos a lerem para produzirem sentido e a escreverem para produzirem conhecimento, acreditando, assim, que o verdadeiro professor é aquele que se ensina.

Para prosseguir nesta idéia de o professor se ensinar a aprender a ensinar Português é preciso desenvolver a capacidade de refletir sobre a própria prática, com o intuito de atingir um aprimoramento profissional e também pessoal. É por isso, então, que mencionei anteriormente aquelas disciplinas, que me ensinaram a acreditar naquela proposta e a

compreender a importância da reflexão, que efetivamente iniciou durante a realização de minha Monografia de final de curso no ano de 2001, intitulada *Uma metodologia de produção textual que não deu certo*, onde fiz uma análise de meu estágio da Prática de Ensino de Português II realizada em uma escola estadual da capital gaúcha no ano anterior. A dissertação mostrou que a metodologia utilizada pela professora (no caso, eu) foi a principal responsável pelo fracasso das produções textuais escritas pelos alunos no decorrer daquele período, visto que deu margem à reprodução de argumentos previamente mencionados por autores de textos trabalhados em sala de aula, contrariando a proposta inicial de proporcionar àqueles alunos um espaço para reflexão e expressão da forma oral e escrita e para a exposição de suas próprias idéias e pensamentos frente a temas polêmicos como racismo e aborto, por exemplo.

Após fazer esta análise e constatar os problemas, passei a acreditar ainda mais na importância do professor em sala de aula e na eficácia da autocrítica, que se faz necessária, acredito eu, em todos os momentos da prática do magistério, sejam eles de fracasso ou de sucesso. Apostando nesta postura, continuei a refletir sobre a minha vida pessoal e, em especial, a profissional e constatei que ainda havia muita coisa para aprender, para aperfeiçoar e – por que não dizer? – mudar em minha prática após a conclusão do curso de Letras em julho de 2001. Então, percebi que não poderia parar de estudar. Não poderia usar a situação precária do magistério como desculpa para uma aparente desmotivação, ao mesmo tempo em que me engajava para trabalhar em uma escola estadual de minha cidade. Foi então que decidi montar um projeto e tentar entrar para o Mestrado naquele mesmo ano, para não correr o risco de ser afetada pela tradicional acomodação, tão utilizada como desculpa por muitos profissionais da área da educação.

Sendo assim, durante os anos de 2002 e 2003 cursei as disciplinas do pós-graduação naquele nível em Porto Alegre, continuando sempre a dar aulas de Português em uma escola de Nova Prata – cidade na qual resido até hoje – indo e voltando todas as semanas, encaixando os períodos letivos nos momentos em que estava na cidade, juntamente com as de Inglês, em um curso particular de idiomas. Precisava ter recursos financeiros para custear minhas viagens até Porto Alegre, compra de livros e xerox, além de, é claro, buscar experiência, que tanto afeta os profissionais que estão iniciando uma carreira.

Na sede do refletir, aprender e ensinar é que conduzi o ano de 2002. No seguinte, para ilustrar tudo isso, fui objeto de estudo para esta dissertação juntamente com uma turma de garotas que estava iniciando o Curso Normal, não diminuindo, por este motivo, minha carga horária na escola, que era de 33 horas. Em 2004, por ordem dos órgãos competentes que regem a Educação no Estado, por estar faltando professor, precisei ampliar minha carga horária para 40 horas semanais, ministrando aulas de Português e Inglês para diferentes níveis, o que representa muito em termos de volume de trabalho feito fora da sala de aula; além disso, este é o período no qual estou produzindo esta dissertação a fim de obter o título de Mestre em Letras. Também em razão de uma determinação dos órgãos que regem a pesquisa no País, preciso defender esta dissertação mesmo sem ter chegado a um final mais conclusivo para o trabalho que ela examina já que vai analisar a prática de apenas um dos quatro anos necessários para a conclusão do Curso Normal.

Continuo, neste ano, sendo a professora de Português da mesma turma, preparando, executando e refletindo sobre as minhas aulas, dando continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior, aprendendo a aprender a ensinar minhas alunas a fazerem isso também, visto que estou trabalhando com futuras professoras. Isto acontecerá também no próximo ano, quando elas terão que realizar seus estágios; pretendo também continuar mantendo contato

com a atividade profissional dessas minhas alunas para poder examinar em maior longitude os efeitos deste trabalho que começou no ano passado, está continuando neste e, se depender desta professora, continuará nos próximos. Lamento, então, não poder esperar para produzir um relato muito mais interessante de uma experiência de quatro ou cinco ou seis anos. Por isso, limito-me aqui a contar o que aconteceu no meu primeiro ano de professora de professoras e de minhas alunas que começam a virar professoras tendo aulas com essa professora que está virando professora de professoras.

Esta dissertação apresenta, então, como interesse principal, estudar como é virar professora de professoras, visto que eu tenho a tarefa de ensinar as minhas alunas a ler, escrever e refletir sobre a linguagem, assumindo, ao mesmo tempo, o desafio de ensinar-me a fazer isso tudo e de ensinar as minhas alunas a ensinarem-se a fazer isso tudo também, pois acredito que professor é quem se ensina. Portanto, a hipótese inicial deste trabalho é esta: o ensino da escrita e da leitura como habilidades a serem desenvolvidas e a serem processadas ensina Português e ensina a ensinar Português, isto é, conduzir esse processo e tal procedimento pedagógico valoriza os alunos e o professor nele envolvidos como produtores de conhecimento. Na continuidade dessa cadeia de causa e efeito, esse processo todo produz a auto-estima, de que tanto alunos como professores estão tão necessitados para empenharem-se no processo ensino – aprendizagem.

Esta busca implica em um posicionamento teórico-prático por parte da professora e alunas bastante diferente do tradicional, porque defende um ensino comprometido com o desenvolvimento em sala de aula de sujeitos conscientes e críticos, sujeitos com opiniões próprias, considerando que eles não vão para a escola para aprender Português, pois, como questiona Travaglia (1998) para que o professor precisa dar aulas de Português para pessoas que já sabem esta língua? Desta maneira, estas alunas resgatarão sua autonomia,

tomando novas posições em sala de aula e também fora dela, quando forem exercer a sua prática.

Este trabalho defende que é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Acredito, assim como o faz Geraldi (1984, p. 46), que “se a linguagem serve para bloquear – e disto ninguém duvida – também serve para romper o bloqueio”. Todas as variedades lingüísticas são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado. O papel da escola, então, é trabalhar com todas elas, para possibilitar ao seu aluno os seus usos em situações específicas. O estudante, então, não deve apagar a variedade de seu grupo de origem e/ou a substituir por outra, pois isso acarretaria um abalo na identidade de cada um. As propostas da educação lingüística, de acordo com Bagno (2003, p. 56), são

[...] estimular o trabalho com a multiplicidade de gêneros discursivos, conscientizar o aluno da riqueza da variação lingüística inerente a qualquer língua viva, fazê-lo reconhecer as instâncias adequadas de uso desta ou daquela variedade, mostrar que as formas “certas” são o produto de uma seleção-exclusão que corresponde às seleções-exclusões que vigoram na organização da sociedade, etc..

Para Geraldi (1997, p. 4-5), a linguagem é fundamental no desenvolvimento de qualquer homem,

[...] ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo.

E o lugar privilegiado deste desenho é a *interlocução*, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. [...] a linguagem [...] só tem consistência enquanto “real” na singularidade do momento em que se enuncia.

Focalizar a interação verbal como o lugar de produção da linguagem e de sujeitos que se constituem pela linguagem significa poder afirmar que os sujeitos se constituem assim à proporção que interagem com os outros: não há um sujeito pronto, ele vai se completando e se construindo nas suas falas (seu conhecimento de mundo e a sua consciência resultam como *produto* deste processo). “Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui” (GERALDI, 1997, p. 6)

Esta concepção de linguagem é bastante similar à defendida por Travaglia (1998): o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com a formação que a sociedade estabelece para tais lugares sociais. Esta concepção situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

A língua, então, segundo Geraldi (1997), é (re)construída a cada vez na atividade da linguagem pelo próprio processo interlocutivo, não estando antecipadamente pronta, não

sendo um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la de acordo com suas necessidades específicas do momento da interação.

Neste trabalho, leitura é tida como processo de construção de sentido. Ler é atribuir significado ao texto, conseguir relacioná-lo a outros, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e concordar ou rebelar-se contra ela. A leitura é um processo completo que envolve não só os componentes lingüísticos, mas experiências prévias do leitor, visão do mundo, situação emocional atual do leitor. Conforme Geraldi (1984) “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (p. 80). Nesse processo, o leitor não é passivo; ao contrário, é o agente que busca significações, produzindo sentido de um texto nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis. O autor de um texto não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este o reconstrói na sua leitura, atribuindo-lhe a sua significação.

Para Foucambert (1994, p. 5),

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

A interlocução, então, é fundamental para este processo. E foi esta a perspectiva de leitura assumida no trabalho desenvolvido com as alunas, envolvendo textos de autores diversos e, principalmente, com a leitura dos textos produzidos pelas alunas em sala de aula, a fim de encaminhá-los para a reescrita.

O trabalho com a linguagem se caracteriza pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos”. (GERALDI, 1997, p. 105). Porém, há uma questão aqui bastante importante que se refere a *como* o texto vai ser trabalhado em sala de aula: ele deve servir para a produção de novos sentidos que se liguem aos sentidos anteriores, reafirmando-os ou deslocando-os. Assim, segundo o mesmo autor, para produzir um texto é preciso que se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e, se escolham as estratégias para realizar todos estes fatores.

Dessa maneira, *escrever é ler* (aqui refiro-me também à leitura de mundo), pois “ler só faz sentido se for para escrever e para reescrever, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual organizar e reorganizar a compreensão do tema em questão e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido” (GUEDES, 2002, p. 22).

Então, para o sucesso de um texto escrito não basta saber que escrever é diferente de falar: é necessário preocupar-se com a construção de um discurso entendido como um ato de linguagem que apresenta uma interação entre o produtor do texto e seu receptor. Em vista disso, é preciso ter em mente a figura do interlocutor-leitor e a finalidade para a qual o texto foi construído. Nesse contexto específico, os textos produzidos pelas alunas ao longo do ano letivo devem mostrar

- a) valorização da atividade e da habilidade de escrever não só para a formação profissional mas também para o entendimento das questões pessoais, do mundo e da vida;

- b) superação da desvalia diante da língua escrita para a tomada de ponto de vista sobre a realidade a respeito da qual se manifestam por escrito;
- c) reconhecimento das atividades de ler e escrever como centrais para o ensino de Português;
- d) aquisição das qualidades discursivas da unidade temática, da objetividade, da concretude e do questionamento (GUEDES, 2002).

1. COMO TUDO COMEÇOU

O presente trabalho surgiu a partir da escolha do que seria o seu possível objeto de estudo: uma turma de primeiro ano do Curso Normal, antigo Magistério, no período de março a dezembro de 2003, do Colégio Estadual Tiradentes, localizado na cidade de Nova Prata. Embora eu tenha cursando a faculdade de Letras na Capital gaúcha, nos finais de semana retornava àquela cidade, a fim de encontrar minha família, namorado e amigos. Dessa maneira, sempre mantive contato com os pratenses, inclusive antigas professoras e colegas de escola, o que colaborou para o convite de integrar o quadro de professores daquela escola, um ano antes de estar formada, em 2000.

Nova Prata está localizada na encosta superior do nordeste do Rio Grande do Sul, na Serra Gaúcha, a 186 Km de Porto Alegre, com uma população de aproximadamente dezenove mil habitantes (IBGE – censo/2000)¹. É um município diversificado, graças aos imigrantes italianos – em sua maioria – poloneses, alemães, árabes, portugueses, africanos, e seus descendentes que aqui se estabeleceram. De acordo com Xerri (2004), a imigração

¹ Fonte: <http://www.portaldoprata.com.br/comocheGAR.htm> Acesso em 03 de maio de 2004.

européia para o local onde se desenvolveu Nova Prata misturou-se com os acontecimentos da época, marcada por adversidades políticas, econômicas e sociais que obrigaram seus habitantes a procurarem sobrevivência longe de sua terra natal.

Os imigrantes italianos que vieram ao Rio Grande do Sul abandonaram sua pátria no final do século XIX, pois a Itália estava sendo governada por descendentes de outros povos, como os austríacos, por exemplo, passando, então, por uma crise política interna relacionada ao processo de unificação de seu território. Este movimento teve início em 1848 e, durante este período, houve alguns fatos decisivos para a vinda daquelas pessoas, como um descontentamento por parte da população, disputas entre o norte e o sul da Itália, falta de recursos econômicos, o esgotamento da terra, além dos problemas sociais. Então, a possibilidade de buscar terra, trabalho e vida nova era a melhor alternativa entre as poucas que lhes eram oferecidas.

A colônia Dona Isabel (hoje Bento Gonçalves) estava em desenvolvimento quando, em 1884, os primeiros imigrantes foram encaminhados para a recém-criada Colônia Alfredo Chaves (atual Veranópolis), da qual fazia parte o que hoje é Nova Prata. A Estrada Buarque de Macedo interligava as duas colônias, sendo, assim, fator relevante para a colonização do nordeste gaúcho, visto que muitos imigrantes chegavam para trabalhar ali. O que efetivamente iniciou a imigração italiana foi, então, a vinda de uma comissão de engenheiros, com a finalidade de traçar esta estrada de Montenegro a Lagoa Vermelha.

Depois de muitos anos pertencendo àquela Colônia, Nova Prata foi emancipada em 11 de agosto de 1924 com o nome de Prata, abrangendo os atuais municípios de Nova Bassano, Nova Araçá, Paraí, Vista Alegre do Prata, Guabijú, São Jorge e Protásio Alves. Posteriormente, recebeu o nome de Nova Prata e teve sua área reduzida devido às emancipações ocorridas, tornando-se, assim, o centro da região para onde convergem todas

as atividades não existentes naqueles municípios, inclusive as relacionadas à educação, como veremos posteriormente neste trabalho.

Com relação a este aspecto, Nova Prata cresce a cada dia, mantendo, neste ano um total de trinta escolas: dezesseis municipais na zona rural; quatro municipais na zona urbana; oito estaduais (quatro na rural e quatro na urbana); e duas particulares na urbana, sendo que uma delas é de Educação Especial. Além disso, a Universidade de Caxias do Sul possui o Núcleo Universitário de Nova Prata, oferecendo os cursos de Administração de Empresas, Pedagogia, Letras e Ciências Contábeis no turno da noite.

Dentre as escolas estaduais, está o Colégio Estadual Tiradentes, o cenário deste trabalho. É uma escola tradicional na cidade, fundada em 1929, sendo a primeira estadual do município. Já nesta época, ela era freqüentada por alunos das cidades vizinhas como Veranópolis, Vila Flores, Fagundes Varela, Cotiporã, Vista Alegre do Prata, Guabiju, São Jorge, Nova Bassano, Nova Araçá, Paraí, Ibiraiaras, Protásio Alves, entre outras. A escola recebeu o atual nome em 2000, depois de ter passado por vários como Grupo Escolar de Nova Prata (1929), Grupo Escolar Tiradentes (1940), Escola Normal de 1º Ciclo (1962), Curso de Aplicação da Escola Normal Tiradentes (1969), Curso Normal de 2º Ciclo (1971), Escola Estadual de 2º Grau Tiradentes (1980) e Escola Estadual de 1º e 2º Graus Tiradentes (1984). Há aproximadamente trinta anos a escola vem formando professores de Educação Infantil e de Nível Fundamental – Séries Iniciais através do Curso Normal. Atualmente, seu prédio localiza-se na rua Luís Marafon, 115.

Além deste curso, são oferecidos Educação Infantil – Jardim B, Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Finais), Ensino Médio Regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), contando com um quadro de mais ou menos oitenta professores, quatorze

funcionários e aproximadamente 1350 alunos, divididos nos turnos manhã, tarde, vespertino e noite.

De acordo com a filosofia presente no Plano Político Pedagógico, cuja elaboração foi coordenada pela Direção e Serviço de Coordenação Pedagógica, com a participação direta dos professores e da comunidade escolar, segundo consta no próprio documento, a escola deve trabalhar para a formação de homens e mulheres capazes de articularem-se na diversidade, tendo, assim, condições de lerem a sociedade em que estão inseridos e modificá-la. O conhecimento deve ser tratado como fator de transformação e não de perpetuação de estruturas opressoras, desenvolvendo a prática educativa de forma democrática, participativa e dialógica, fundada nos valores humanistas da solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito às diferenças. Enfim, formar sujeitos autônomos, críticos e criativos, identificados com os valores éticos, voltados à construção de um projeto social e solidário, além de fortalecer a participação da comunidade na escola e da escola na comunidade, estabelecendo objetivos comuns e qualificando a integração escola-família-sociedade em torno do processo educativo.

Além destas idéias gerais, todos os cursos apresentam objetivos específicos. Os do Curso Normal são os seguintes: proporcionar ao seu aluno condições para a construção do conhecimento, sendo autônomo e solidário, capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, construindo soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática; vivenciar situações de estudos e aprendizagens, necessárias ao exercício profissional, socialmente contextualizadas e teoricamente fundamentadas na prática; investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar, construindo soluções criativas; integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico da escola,

considerando a realidade histórica, tendo como perspectiva um novo patamar de qualidade na educação; elaborar, desenvolver e avaliar Planos de Estudos e Planos de Trabalho; contribuir com a sociedade através do exercício docente, produzindo conhecimentos, favorecendo mudanças, assumindo sua condição de intelectual, integrando-se em debates a respeito de valores, de concepções e de modos de convivência que deverão ser priorizados através do currículo escolar; e atuar numa sociedade pluralista integrando-se com as diferenças sócio-político-histórico-culturais e, através da prática, interagir e atender as necessidades da comunidade escolar.

Na prática, a escola tem conseguido realizar alguns dos seus objetivos nos últimos dois anos, encabeçando, por exemplo, projetos sociais em prol de determinadas entidades do município, dos quais os alunos e a comunidade são convidados a participar, além de dar autonomia aos alunos para construírem as suas próprias regras de convivência, que deverão vigorar durante o ano letivo, como por exemplo poder usar ou não o boné durante as aulas, poder levar ou não o celular para a escola, etc., estabelecendo, assim, os seus deveres mas também os seus direitos. Além disso, os alunos são solicitados a manifestarem a sua opinião sobre decisões importantes tomadas pela escola que afetam diretamente as suas vidas como a delimitação do período de recesso escolar na metade do ano, por exemplo. Há também um dia durante a semana dedicado especialmente à presença dos pais na escola, estando a Diretora, então, disponível para ouvi-los em qualquer circunstância, para reclamação, esclarecimento, sugestão, etc.

Algumas vezes, porém, os próprios alunos não cumprem o que foi estabelecido por eles mesmos, dificultando, então, o desenvolvimento do trabalho. É verdade que isso ocorre também com os professores que, algumas vezes, não agem de acordo com o que foi previamente decidido. Além disso, não é sempre que as diferenças são vistas de maneira

positiva por parte de alguns alunos e professores, o que acaba contrariando a proposta de trabalho da escola. Também há uma barreira na participação ativa do estudante em sala de aula criada, muitas vezes, pelo livro didático, visto ainda, por alguns ou em alguns momentos, como uma ferramenta primordial e eficaz para a *transmissão* do conteúdo, esquecendo-se, assim, de trabalhar com a construção do conhecimento, o que denuncia a permanência da idéia de professor como *detentor do saber*. A interlocução, entendida por Geraldi (1997, p. 5) como “espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” se perde, então, nesse momento, contrariando a Proposta da escola e deste trabalho.

Por outro lado, para enriquecer ainda mais os objetivos presentes no Plano Político Pedagógico, a escola realiza dias de formação para os professores, trazendo profissionais das mais diversas áreas, a fim de se refletir sobre o processo ensino – aprendizagem, a relação professor – aluno, avaliação, motivação, dentre outros assuntos.

O processo de ensino é desenvolvido através de projetos tendo em vista o eixo “Ler e Escrever, compromisso de todas as áreas”, que existe na escola desde 2000, inspirado no livro de mesmo nome, de cuja comissão organizadora faz parte o orientador deste trabalho. Considerando aquela idéia, há dois anos, a escola desenvolve um projeto bastante interessante intitulado Hora da Leitura. Com um calendário pré-estabelecido, uma vez por semana, todo o colégio pára as suas atividades por um período para ler, incluindo direção e funcionários em geral, a fim de estimular o hábito da leitura, o que acontece em todos os turnos.

Em seu primeiro ano de realização, este procedimento funcionou bem, pois todos realmente paravam para ler. Este ano, infelizmente, isto não vem acontecendo: muitos alunos queixam-se de que alguns professores utilizam este espaço para fazer outras atividades, como corrigir provas, por exemplo. Há muitos alunos que também ainda

resistem a esta prática, persistindo na desculpa do *esqueci que era hoje o dia*. Por outro lado, outros vêm ansiosos para a sala de aula exibindo o seu livro dentre os didáticos, orgulhando-se em dizer que aquele já é o terceiro ou quarto lido no ano.

Além de proporcionar à comunidade escolar um momento para a leitura, a fim de estimular o seu gosto, outro aspecto importante deste projeto é que o aluno é quem escolhe o que vai ler naquele período específico, sem qualquer cobrança de nota por parte dos professores, embora, quando solicitado pelo estudante em particular, sejam sugeridos alguns títulos de livros e/ou revistas, sempre tentando satisfazer o seu assunto de interesse, o que vem ao encontro do que pensa Foucambert (1994, p. 10) com relação à leitura, pois, segundo ele, “a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la a leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler”.

Particularmente, tento mostrar durante as aulas a influência positiva da leitura nos textos trabalhados em sala de aula e naqueles produzidos pelos próprios alunos (enriquecimento vocabular, entendimento da idéia exposta, diversificação nos pontos de vista e na linguagem, e – por que não – a satisfação pessoal em estar lendo algo que realmente lhes desperte interesse), fazendo com que os alunos percebam a contribuição indispensável daquela no ensinamento da Língua Portuguesa, além de entenderem que aquele período oferecido pela escola, se bem aproveitado, é sim bastante útil para o seu crescimento como sujeito crítico, e não é *matação de aula*, como alguns o definem. Dessa maneira, estes ainda precisam ser seduzidos pela leitura para que o projeto cresça ainda mais e se fortaleça dentre os alunos, corpo docente e funcionários em geral.

A abertura oferecida pela escola através deste projeto que viabiliza a leitura e a acolhida feita à minha pesquisa têm, contudo, uma relação indireta, porque a escolha do colégio para a sua realização decorreu do fato de que eu já trabalhava lá, e a pesquisa

decorreu do fato de que eu ia dar aulas de formação de professores. Porém, não deixei de aproveitar aquele projeto em minhas aulas, pois proporcionou uma maior liberdade para desenvolver o meu trabalho, que seria não reproduzir aquele ensino gramatical tradicional, mas sim tentar inserir naquele contexto uma prática bastante ligada à produção e leitura de textos.

Além disso, talvez me sentisse mais segura por estar trabalhando num local familiar pois, até eu ir morar para Porto Alegre em virtude de ter entrado na faculdade, sempre estudei nesta escola, tendo, assim, uma afinidade ainda maior com a mesma. Quando retornei, agora não mais como aluna, reencontrei minhas antigas professoras, algumas não mais trabalhando em sala de aula, mas sim na coordenação e direção. Dessa maneira, quando conversei com a diretora – minha antiga professora de Português – sobre o desenvolvimento de um projeto na escola relacionado ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, chegamos a conclusão de que seria interessante fazer um estudo em uma turma diversificada, visto que ela sabia do meu interesse em trabalhar e valorizar as diferenças, sejam elas na fala, se tomarmos como referência a da região metropolitana, por exemplo; ou nos costumes, sejam eles sociais, familiares, ou escolares, todos de alguma maneira relacionados à linguagem.

Ela falou, então, que o primeiro ano do Curso Normal daquele ano (2003) seria composto por meninas de várias cidades da região, podendo ser o grupo para a pesquisa, esta que, objetivamente, teve seu projeto elaborado posteriormente, como será exposto a seguir.

1.1 Da escola surgiu o grupo, e deste, a pesquisa

Visto que o grupo com o qual a pesquisa seria realizada estava definido, alunas de 1º ano do Curso Normal, eu e meu orientador começamos a pensar o que exatamente seria interessante de ser estudado com um grupo que tivesse o objetivo de formar futuras professoras. Realmente uma turma como esta seria bastante interessante, porque eu estaria lidando com futuros profissionais da educação, em breve minhas colegas. Mas o que exatamente desenvolver com estas meninas? Confesso que eu estava um pouco assustada, pois recém havia terminado a faculdade. Será que eu saberia trabalhar na formação de professoras se há pouco havia passado por isso, só que em situação contrária? Foi então que, refletindo sobre estes questionamentos, é que chegamos à conclusão de que eles estavam nos dando a pista para chegarmos ao objetivo desta pesquisa: quem seria o objeto e foco deste estudo não eram as meninas, mas sim a própria professora.

Então, depois de algumas conversas ficou estabelecido que o principal interesse deste trabalho seria estudar como é virar professora de Português de professoras; descobrir qual o caminho para se fazer isso, ou melhor, um dos caminhos, contrário à tradição, que secularmente tem posto todos os professores a fazerem a mesma coisa como se, de fato, só houvesse um só ponto de partida, um único ponto de chegada ao longo de um mesmo caminho supostamente claro e iluminado. Supostamente, porque parece que ninguém vê alguma luz neste caminho, visto que a maioria dos professores há muito já andam, e estão conformados em andar no escuro o tempo todo, além do fato de temerem que alguém risque um fósforo e lance alguma luz sobre o que eles não querem ver.

A professora pesquisadora se responsabilizaria pela tarefa de ensinar as suas alunas a ler, escrever e refletir sobre a linguagem, assumindo, ao mesmo tempo, o desafio de ensinar-se a fazer isso tudo e de ensinar as suas alunas a ensinarem-se a fazer isso tudo também, para poderem futuramente repetir o mesmo processo: ensinarem-se a ler para produzir sentido e a escrever para produzir conhecimento, para tornarem-se capazes de ensinar os seus alunos a lerem para produzirem sentido e a escreverem para produzirem conhecimento. Trata-se, então, de uma nova tarefa de ensinar, tal como explica Foucambert (1994, p. 155-156):

A “transmissão do saber”, sobre a qual hoje parece depositar-se tanta esperança, não existe; e uma prova mais que suficiente é a ignorância manifestada por “especialistas-que-falam-coisas-alheias-à-sua-especialidade” ... Informações transmitem-se, fatos comunicam-se, observações partilham-se, técnicas revelam-se. Mas um saber, entendido como uma organização de conceitos e métodos que permitem apreender a realidade, constrói-se através da própria atividade do sujeito que o exerce. Esse saber não é um ‘objeto’ externo a ser transfundido de quem tiver o bastante para quem ainda não o tenha. A aprendizagem de um saber sempre é o desenvolvimento de uma “nova maneira de ser” no mundo.

A partir deste contexto de ensinar-se a aprender para poder ensinar a aprenderem, para então ensinarem-se a aprender para ensinar é que surgiu esta proposta, pois tem-se consciência de que todos os professores precisam aprender a aprender, permanentemente. Segundo Guedes, ensinar Português é ensinar a escrever, aprender Português é aprender a escrever, aprender a ensinar Português é aprender a ensinar-se a escrever, e que isso professores e alunos aprendem juntos, escrevendo e lendo uns para os outros, exercitando juntos uma crítica produtiva do que lêem uns dos outros.

Partindo desta concepção, estabeleceu-se que o trabalho que as alunas teriam de desenvolver com elas era exatamente o mesmo que eu faria com a turma e comigo mesma: assim como eu e meu orientador estaríamos aprendendo a sermos professores nesse processo de nos ensinar a ser professores de Português - ensinando-nos a ler, escrever e refletir sobre a linguagem para aprendermos a fazer tudo isso - as alunas seriam orientadas a fazer isso e a ensinarem-se a ensinar seus futuros alunos a fazerem isso, e estes os seus, seguindo, assim, com o mesmo processo sucessivamente. De acordo com Geraldi (1997, p. 6)

[...] os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas.

Além daquele principal objetivo, o trabalho teria outros interesses, como por exemplo, mostrar para as alunas – a fim de fazer com que elas assumam esta posição com seus futuros alunos também – que o professor não é o *detentor do saber*, como muitos afirmam, mas sim um aprendiz na posição de professor, passível de enganos e incertezas. Isso implicaria, então, diretamente no modo como as minhas aulas seriam conduzidas, além, é claro, do fato de serem centradas na produção de textos, na leitura e na reflexão sobre a linguagem, não estando, assim, atreladas ao ensino tradicional da metalinguagem da gramática normativa. O desafio de ensinar e aprender Português, então, deveria acontecer dentro de um contexto real, que considerasse a heterogeneidade presente em sala de aula,

respeitasse e valorizasse as diferenças sociais e dialetais por exemplo, aproveitando-se destes fatores particulares para descobrir caminhos por onde conduzir a tarefa de ensinar a ler e a escrever àquele grupo específico. Como define Bagno (2003, p. 20),

a língua (*entendida como atividade social*) é a ferramenta e ao mesmo tempo o resultado, ela é o processo e o produto. E não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela.

Questões ligadas à produção de textos, em especial os das alunas, e à leitura (tanto dos de sua autoria como de outros autores), seriam, então, imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho, mas esta última não como mera decodificação de discursos e idéias, mas como construção de significados. Aqui inclui-se a leitura oral dos textos produzidos por elas, que serviria para encaminhar o roteiro de reescrita, com o intuito também de mostrar para as alunas que o texto pode ser melhorado cada vez mais, à medida que aluno e professor vão ensinando-se a escrever, pois quando reescrevem os seus textos a partir de comentários feitos por alunos, colegas, professora, começa um processo de reflexão sobre vários fatores: para quem estou escrevendo? O que estes leitores sabem sobre este assunto? O que não sabem? Estou fazendo uma escolha vocabular que possibilita a compreensão? Estou falando sobre um aspecto, ou escrevendo sobre tudo, e ao mesmo tempo não falando bem sobre nada? Estou repetindo idéias alheias ou estou apresentando as minhas?

Dessa maneira, a produção textual e também a leitura passam por um processo mental e também físico, porque sofrem todos estes questionamentos, que depois tentarão ser respondidos na reescrita, exigindo, assim, muita concentração e um olhar diferente

frente às atividades com textos por parte dos envolvidos no processo, no caso professor e alunos. Conforme define Guedes²,

[...] dar aula de Português, isto é, aprender a ensinar-se a escrever, implica não apenas ensinar-se a dialogar com a própria cabeça e o próprio coração mas também dialogar com os alunos e seus textos com a cabeça e o coração, pôr à disposição deles mais cabeças e mais corações a quem consultarem a respeito do que permitem expor do que acham que sabem deles, em outras palavras, **fazer-se leitor dos textos deles e dar mais leitores aos textos deles.**

Somente com muita prática estas atividades se tornarão um hábito para quem lê e, principalmente, para quem escreve, tornando-se, então, o texto cada vez melhor, cada vez mais bem escrito e único, pois não há uma metodologia definida para apontar e responder a todas as indagações/observações que ele pode sofrer, visto que cada autor criará o seu texto e, supostamente, o melhorará por meio de um amadurecimento frente aos aspectos levantados. Esta prática, então, mostra que cada indivíduo pode ser o seu melhor professor e, automaticamente, seu melhor aluno. É possível acreditar, então, que uma pessoa ensina-se a escrever e a ler, sendo então, provavelmente possível um professor se ensinar a ensinar o Português e passar este processo para os seus alunos, e estes para os seus, e assim, sucessivamente.

O fio condutor das aulas, portanto, seriam as atividades de ler e escrever, visto que o estudo da Língua Portuguesa é entendido como um instrumento para o aprimoramento da expressão escrita, sendo a produção de texto a atividade central utilizada como ferramenta para a organização da experiência pessoal, intelectual e profissional dos envolvidos neste

² ZATT, A C. S.; SOUZA, J. M. de. *Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 16.

trabalho. Aqui, a leitura propiciaria às alunas a possibilidade de um confronto de suas experiências pessoais com as experiências de vida expostas nos textos lidos, considerados como propostas de diálogo de que elas seriam convidadas a participar. As propostas de textos a serem redigidos proporcionariam a elas a oportunidade de começar a escrever sobre temas que falassem de suas experiências pessoais e de sua realidade social mais próxima, para aos poucos irem tratando de assuntos mais abrangentes e de interesse mais geral. Mas não seriam só elas convidadas a escrever: na medida do possível, os mesmos textos seriam escritos por mim também, e eu também os reescreveria, tendo como leitores/ouvintes o orientador desta pesquisa e as próprias alunas, visto que ele e eu manteríamos um diário dialogado de campo durante todo o período de realização da pesquisa, o ano escolar de 2003: eu registraria tudo o que estivesse pensando a respeito do que faria nas aulas, as dificuldades que estaria encontrando e tudo o mais, e mandaria para ele responder.

1.2 Todos os envolvidos no processo teriam conhecimento de seu papel

Havia chegado o momento, então, de pensar numa estratégia que envolvesse as alunas naquele processo todo, o que gerou algumas dúvidas, como, por exemplo, dizer e como dizer para elas que aquela seria a tarefa delas também, de modo que entendessem com alguma clareza e, principalmente, a aceitassem; ou, ao contrário disso, não contar num primeiro momento, para ir fazendo isso no desenrolar das aulas? Depois de algumas

conversas com o orientador, e considerando o papel delas neste processo todo, ficou decidido que o “jogo” seria aberto, pois assim seria mais fácil situá-las no seu papel. A tarefa, além de ser da orientanda como professora delas e dela mesma como sua própria professora, seria, desde que começassem a ter estas aulas, a de cada uma delas.

Porém, “abrir o jogo” não se resumiria a explicar o porquê da realização de um trabalho diferenciado daquele que provavelmente estariam acostumadas a presenciar em sala de aula com relação à postura da professora, à escolha da metodologia e do conteúdo, à existência de um outro professor que orientaria todo o trabalho, mas também denunciar a existência de uma falsa ilusão alimentada por muitos professores de que existe um único caminho a ser percorrido na prática do magistério, cercado de certezas e resultados seguramente positivos.

Mas como fazer isso? Provavelmente chegariam na sala de aula com uma idéia totalmente torcida (que todos já tiveram - ou têm até hoje - um dia, e que, às vezes, nos piores momentos, ainda volta à mente para assustar e ameaçar o professor) do que seja uma aula de Português ou de um professor de Português. Será que as alunas teriam maturidade suficiente para entender tudo isso? E a minha insegurança, o que fazer com ela? (afinal, eram menos de dois anos de trabalho em sala de aula). Esta última parte, graças ao trabalho do professor orientador em se ensinar a ser professor de português nos seus longos anos de experiência, foi amenizada em uma das conversas por escrito com a orientanda: [...] *tua inexperiência é a tua melhor qualidade, embora, é claro, o monstro, lembra o Napoleão Mendes de Almeida que foi escrito em nossa alma pela nossa experiência de alunos e alunas de Português, esse tenha de ser permanentemente açoitado*. Eu precisava, então, primeiramente abrir o jogo comigo mesma, resolvendo, assim, a questão da inexperiência: se não há um único caminho, só os que assumem que o caminho se faz ao andar é que

podem cultivar a esperança de construírem uma experiência, reforçou o orientador, inspirado no poeta espanhol Antonio Machado.

Sabia-se que seria preciso que elas lessem bastante, que eu não só propiciasse oportunidades para que elas lessem mas também que o fizesse para elas. Seria preciso que a professora delas propiciasse oportunidades para que escrevessem e que ela escrevesse também. Considerando tudo isso, então, decidiu-se trazer para ser trabalhado na primeira aula, como “tratamento de choque” para as alunas, a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que mandam ensinar Português através daquelas práticas que iriam ao encontro de como o trabalho seria direcionado a partir de então. Portanto, não seria a professora que estaria dizendo aquilo tudo: o MEC, o governo, a escola é que estariam de acordo com aquela metodologia. Dessa maneira, alguns trechos foram selecionados para serem lidos e discutidos em sala de aula, como por exemplo os que seguem:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico.

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. (...)

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O uso da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (p. 139)

Havia chegado, então, o momento do primeiro dia de aula, no qual eu teria o primeiro contato com a turma, daria o primeiro passo concreto de uma pesquisa que se

estenderia ao longo de todo o ano letivo de 2003, num encontro único de três períodos semanais, durante as aulas de Português da turma 111 daquele ano.

2. COMO O TRABALHO SE DESENVOLVEU

Nesta capítulo ocorrerá um relato do trabalho desenvolvido com aquele grupo, ao mesmo tempo em que farei análises e comentários de aspectos que considerar pertinentes no decorrer do mesmo, a fim de apontar a confirmação ou não da hipótese inicial.

Para orientar a leitura, este capítulo apresentará várias subdivisões que representam tópicos e/ou atividades desenvolvidas durante o ano letivo que foram, muitas vezes, agrupadas aqui em uma mesma aula, embora elas não representem especificamente cada encontro ocorrido, pois algumas vezes a atividade começava em uma semana e terminava na seguinte, ou até na outra.

Além disso, não estarão presentes neste relato algumas aulas nas quais ocorreram outras atividades que envolviam toda a escola e que não influenciavam no meu trabalho, permitindo-me, então, deixá-las de fora desta análise, até porque o prazo para a realização desta dissertação se faz insuficiente para que seja comentado exatamente tudo o que aconteceu naquele ano.

2.1 O primeiro contato

Ao entrar na sala de aula, me deparei com vinte e duas meninas sentadas, exibindo uma aparência inofensiva, mas que indiscutivelmente me faziam sentir um tremor interno e uma vontade infinita de escapar dali. Intimamente, pensava comigo: *Calma Fernanda, são só algumas meninas de quatorze/quinze anos, não fique com tanto medo...* . Mas o desafio do novo, o medo da frustração e do fracasso falavam mais forte naquele momento, deixando os meus lábios trêmulos. Entretanto, tinha que conduzir aquela situação, pois apesar de tudo, eu era a professora ali.

Foi então que, com a boca seca, me apresentei, tentando encarar aquela situação inicial com a maior naturalidade possível, a fim de que elas não percebessem o meu nervosismo. Estava trabalhando com futuras professoras; então, não poderia começar mostrando a elas que estava com medo, pois isto não seria um bom exemplo. É claro que eu estava consciente de que essa história de professor como exemplo só atrapalha na interação em sala de aula; pelo menos, acho que estava. Naquele momento, meus pensamentos diziam que eu precisava passar segurança a elas para que confiassem em mim. Depois da apresentação inicial, eu já estava mais tranqüila, o que contribuiu para o momento da explicação do porquê de eu estar ali, do porquê de eu ser a professora de Português daquele ano, dando atenção especial à explicação sobre a realização do projeto. Para a minha surpresa, encararam a situação com naturalidade, sem muitos questionamentos. Será que haviam entendido direito?

Depois de fazer esta apresentação inicial, pedi que falassem como eram as suas aulas de Português e expliquei, com mais detalhes, como elas seriam a partir de então. Feito

isso, elas leram aqueles trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Português no Ensino Médio. Algumas dúvidas passavam pela minha cabeça enquanto elas faziam a leitura: será que estão entendendo a linguagem deste documento? Será mesmo válido mostrar para elas isso tudo, se não estiverem entendendo? Mas logo veio à mente a realidade que se fazia presente naquela sala de aula. Dali sairiam futuras professoras alfabetizadoras, que precisavam, sim, ter um primeiro contato com o que seriam os PCNs, para que fossem informadas sobre a sua existência e também sobre o seu conteúdo, ou pelo menos uma parte deles.

Num primeiro momento, elas ficaram um pouco desconfiadas daquilo tudo, mas de tanto eu falar em produção de texto naquela tarde, parecia que alguma coisa válida estava entrando naquelas cabecinhas, que exibiam - a maioria - um olhar muito desconfiado (*Não estudar gramática, como assim?*), mas que, ao mesmo tempo, apresentavam um sorriso de confiança no rosto, depositando, então, naquele momento, esperança naquilo que estavam lendo e ouvindo. Impressionante foi a cara de espanto que fizeram quando eu falei que também escreveria os textos propostos! Ainda mais quando contei que elas leriam em voz alta os seus textos para as colegas e, além disso, que o orientador deste trabalho seria um dos leitores dos textos da pesquisadora e de todo o processo que estaria acontecendo, inclusive dos textos delas, se necessário: *Nossa prô, que vergonha, mas ele vai ler os nossos textos também?* Nesse momento aproveitei para falar um pouco sobre texto ser público e necessário de ser feito, mas somente introduzi, pois teria um ano todo pela frente para discutir estas questões.

Inicialmente, quando falaram sobre as aulas que tiveram de Português, muitas delas reclamaram das atividades e das professoras, porque, segundo as meninas, com bastante frequência precisavam decorar listas de palavras para realização de um ditado; *responder*

folhas e folhas de exercícios achando os termos da oração: sujeito, verbo e outras coisas que eu nem me lembro, disse a Maira com uma certa indignação; professoras muito chatas e autoritárias, que separavam as mais inteligentes das menos; fazer ficha de leitura, em que precisavam responder sobre personagem principal, dados do autor, etc.; ser motivo de risada e deboche por parte da turma e da professora porque falava “errado”, por exemplo *caro* no lugar de *carro*; enfim. Para a minha felicidade, algumas relataram que faziam interpretação de texto, mas muito pouco, embora quase nada de produção textual. Talvez todo o meu discurso inicial tenha influenciado para elas terem esta liberdade e julgar o abandono pelas antigas professoras da leitura e produção de texto como um fato negativo, apesar de outras afirmarem que adoravam estudar gramática, fazer bastante exercício e decorar qual era o sujeito da frase.

Certamente a minha responsabilidade de ensinar-me a ensinar a ensinarem-se a ensinar... aumentou muito naquele momento, ao mesmo tempo em que reapareceu rapidamente aquele sentimento de insegurança, que dizia *será que eu vou conseguir levar esta posição e postura até quando?; será que não vou fraquejar?*. Lembrei-me novamente das palavras do orientador e de tudo o que já tinha lido, ouvido, estudado, praticado até então e resolvi tentar não pensar e não sentir mais aquilo de novo. Então, a frequência de aparição daquela sensação ruim foi realmente diminuindo no decorrer da realização do trabalho.

Depois das apresentações e da leitura dos Parâmetros, confirmou-se o que eu havia pensado. Como as meninas vinham de cidades diferentes, pouco se conheciam; então, era necessário fazer uma atividade que permitisse a cada uma delas falar um pouco de sua vida, sua procedência, sua origem, sua família, enfim, apresentar-se ao grupo e à professora. A atividade seguinte, então, propôs a produção de uma carta a uma colega previamente

selecionada que não pertencesse à mesma cidade, convidando-a para uma festa, um passeio, enfim, o que quisessem, desde que, através da carta, cada uma conseguisse mostrar para a turma como era a sua cidade, o que gostava ou não de fazer lá, o que tinha para ser feito, a sua família, o seu melhor passatempo, etc. Elas resistiram um pouco para realizar a atividade, mas em seguida pegaram o lápis e começaram a escrever.

Mesmo sem perceber, fizeram por escrito o que a professora delas tinha feito oralmente no início da aula: contei todos os fatos que pudessem interessar naquele momento sobre a minha vida em Nova Prata, naquela mesma escola até há alguns anos atrás, quando saí para prestar vestibular e comecei a viver uma situação muito parecida com a que muitas delas estavam passando naquele momento, visto que algumas haviam saído da casa dos pais no interior para morarem aqui em alguma casa de família.

Além desta atividade, durante a qual estariam contando sobre as suas origens, concluí que seria interessante que as futuras professoras continuassem falando sobre si mesmas, para que começassem a construir uma identidade dentro da sala de aula e da escola. Propus, então, a produção de um texto sobre o nome próprio de cada uma delas, fazendo-as contar por escrito por que se chamavam Ana Paula K., Ana Paula L., Andréa, Betânia, Bruna, Daiane, Franciele, Gabriela, Géssica, Janice, Jenifer, Luana, Maira, Mariana, Marina, Raquel, Suelen, Suian, Susi, Taise, Tâmisa, Vanderléia. Portanto, esta seria a tarefa de casa, sendo, então, a primeira produção textual que seria realmente trabalhada durante o ano: perguntar aos pais que estavam morando em Vila Flores, Veranópolis, Protásio Alves, Nova Bassano, Nova Araçá, Paraí, Fagundes Varela, Nova Prata por que elas tinham estes nomes, atividade que seria feita também por mim.

É preciso confessar que o tema não teve uma aceitação imediata por parte das meninas, pois algumas reclamaram, protestando: *O que eu vou escrever? Sei lá, prô, nunca*

pensei nisso!. Algumas alegavam que, em apenas um parágrafo, responderiam ao proposto. Então, expliquei que é muito mais fácil para aprender a escrever, fazê-lo com temas que falem sobre coisas pessoais, pois só o escritor é que sente e que consegue/ou não mostrar com detalhes tudo o que envolve o assunto em questão. Eu já estava tentando encaminhá-las para uma reflexão sobre um aspecto que interessa muito para este trabalho: começar a desenvolver a aprendizagem do ensino da aprendizagem da produção textual. *Prefiro escrever sobre drogas*, exclamou uma delas, não deixando de ouvir gritos de protestos de uma parcela da turma, o que me deixou bem animada.

Aliás, como se pode perceber através dos nomes, só existiam meninas na turma. Como foi estranho entrar numa sala de aula só de mulheres! Realmente o Curso Normal se diferencia do Ensino Médio desde a escolha do público. Este fato certamente ajudou muito a realização da pesquisa, pois eu senti muito mais liberdade para me expor perante a turma, ler os meus textos, como, por exemplo, um que veio logo em seguida dos mencionados acima, que tinha como tema relatar sobre *O cara mais bonito da cidade*, que será posteriormente tratado aqui.

Depois desta primeira aula, eu tinha, então, várias tarefas para serem realizadas, dentre elas ler todas aquelas cartas que falavam sobre o lugar de onde vieram, pois eu as havia recolhido no final. A expectativa era grande para ver se tinham valido para alguma coisa pelo menos algumas poucas das palavras que eu tinha dito em meu discurso inicial sobre produção de texto como, por exemplo, tentar *mostrar* tudo para o leitor a fim de tornar o texto mais objetivo, não fazer apenas uma descrição física, valorizar o lugar de onde vinham para descobrirem quem, na verdade, elas eram, não querer falar de tudo, *pois quem fala de tudo não fala bem sobre nada*.

No decorrer da leitura das cartas, porém, fiquei decepcionada, pois apareceram coisas que eu sabia que iriam surgir, mas que não queria que acontecessem, pois, afinal, tinha feito um belo discurso no início daquela aula. Dois aspectos foram os mais frustrantes: a maioria dos textos tratava o assunto com um certo deboche e em quase todos predominou a descrição física das cidades. Como exemplo disso, trago aqui a primeira versão do escrito pela Ana Paula K para a Vanderléia, que vem exemplificar o que foi dito acima, sendo transcritos alguns trechos sem qualquer alteração. Vale lembrar que a proposta da atividade era escrever uma carta convidando a amiga para passear, conhecer a sua cidade, etc.:

Nova Araçá é uma cidade calma e pequena. O único perigo que você não corre e de se perder, pois caso isso aconteça é só pedir informação, pois todo mundo se conhece. Aqui não tem nada pra fazer no final de semana, se você quer refletir e só ir na praça, pois tem fins de semana que você não vê nenhuma alma pela rua, todo mundo sai da cidade pra se divertir.

Agora, um trecho do da Jenifer para a Suian:

Como você mora no Bassano tem que passa em Vila Flores terá que percorrer 32 Km, estará chegando a Veranópolis quando avistar a placa Estação Experimental siga em frente passará o Colégio Agrícola e o Rincão da Roça Reúna, siga e encontrará um posto de gasolina as fábricas Oleoplan e Alpargatas a loja Vicenza Mix então avistar uma placa Terra da Longevidade entre nesse retorno verá a igreja vá até ela então dobre a direita e entre na rua a seguir então verá o clube Alfredo Chaves dessa nessa rua até encontrar um orelhão dessa a rua de pedra e estará em minha casa.

Considerando a leitura dos dois trechos, percebe-se um tom irônico bastante acentuado quando escreveram sobre o tamanho e opções oferecidas pelas cidades, fator este que até ofusca os problemas ortográficos e de acentuação, embora não estivessem sendo considerados naquele momento. O que realmente importava era fazer com que elas tivessem um primeiro contato com a produção textual de modo que a utilizassem para falar sobre si mesmas, se conhecessem melhor e contassem sobre suas vidas para as colegas e para mim, proporcionando a elas um primeiro contato no mundo da produção e autoria.

Refletindo sobre o fato de a maioria delas ter abusado da descrição quase pura em seus textos, concluí que isto poderia ser devido ao fato de eu não ter escrito a minha carta para mostrar como eu gostaria que os textos fossem feitos. Como esperar uma boa produção, se algumas ali nunca tinham feito uma? Se nunca tinham lido uma, para ter uma idéia de como fazer pelo menos? Percebe-se, então, que eu comecei errando, tendo como aprendizado o seguinte: só falar como é ou não é, não adianta nada; realmente é necessário mostrar como se faz, para que elas tenham uma idéia concreta do que mais ou menos é esperado da atividade. É importante ressaltar que esta conclusão foi exposta às alunas, deixando clara a intenção de compartilhar com elas o meu aprendizado naquele contexto.

O problema foi que este primeiro texto não estava programado para ser efetivamente trabalhado através da reescrita, mas, devido ao fato de as produções terem saído tão ruins, decidi propô-la; afinal, o interesse do aluno é bem mais importante do que o programa de aula. Além disso, apresentaram sérios problemas de ortografia e acentuação, se levarmos em conta que ali estavam sendo formadas futuras professoras. Porém, antes de serem reescritos, houve todo o processo de leitura em voz alta em sala de aula, o que aconteceu na aula seguinte. Cada uma leu a carta para a colega endereçada, enquanto o

resto da turma tinha a incumbência de comentar, discutir, comparar, analisar o que tinha de bom e de ruim, para encaminhar a segunda versão.

2.2 As diferenças influenciam positivamente em uma aula de Português

Durante a discussão oral daquelas cartas em sala de aula e de uma comparação entre elas, levantei algumas questões de modo que as alunas percebessem alguns problemas presentes/ou não nos textos, como por exemplo:

- a) O motivo que levou à escrita da carta está claro?
- b) O seu objetivo foi compreendido, considerando o modo como a cidade, de um modo geral, foi descrita?
- c) A importância do convite para o autor ficou clara no texto?
- d) A descrição feita consegue mostrar como é a beleza/atrativos/agitação da cidade, ou apenas as cita?

Depois de questioná-las e fazer com que percebessem que as produções que apresentavam pouca descrição física estavam mais interessantes para quem estava ouvindo – e também para quem as escreveu – as alunas começaram a perceber os problemas do seu próprio texto: o que estava bom, o que precisava mudar. Claro que com a minha ajuda, pois as colegas ainda estavam um pouco caladas, visto que era a primeira vez que estavam fazendo esta atividade em suas vidas, sem contar com o fato de estarem se expondo frente à turma e à professora.

Assim, começamos a encaminhar o trabalho de casa: a reescrita que não estava programada e que, entrando para o programa, me possibilitou, desde o início das atividades, mostrar para a turma como o trabalho seria conduzido durante o ano: nada do que está programado não pode ser desprogramado, nada do que não está programado não pode ser programado.

Como segunda atividade desta tarde, foram entregues para as alunas dois tipos de cartas. A primeira era para um amigo brasileiro de um brasileiro que estava visitando Paris. Nessa carta, ele contava como era o lugar, comparando com o Brasil, mas não desprezando; muito pelo contrário, mostrando as diferenças culturais (em vinte dias só tinha tomado banho três vezes; custo de vida muito caro) valorizando, então, a sua terra natal, o que se diferenciava bastante das cartas escritas por elas. Aproveitei para discutir as diferenças culturais existentes dentro do nosso país, cidade e sala de aula, inclusive. A segunda era escrita por um filho (ou filha) para alguém, não se sabia exatamente se era para a mãe, ou talvez para Deus, contando sobre situações cotidianas que envolviam sentimentos, do tipo “Liguei para todos que conhecia, mas os números desfaziam-se antes mesmo de eu completar a chamada”, um estilo bastante diferente da anterior e das produzidas por elas, o que me fez levá-la também para a sala de aula, a fim de mostrar um outro estilo possível para aquele tipo de texto. (ANEXO A).

Depois que leram as duas e que comentaram novamente sobre as suas próprias, elas começaram a fazer comparações, questionando-se, então: o que há nas nossas que não há nas outras duas? Ou então, o que não há nas nossas que há nas outras? Assim, dentre outras coisas, concluíram que poderiam ter escrito mais informações culturais sobre a sua cidade, como aquela do menino que estava visitando Paris, por exemplo, mostrando fatores positivos, além de acharem a segunda muito estranha, ao ponto de uma das alunas dizer que

estava confusa, e que achava que nunca escreveria algo assim. A partir de todo este trabalho – leitura oral das cartas produzidas por elas, seguida de comentários e o trabalho com as outras duas levadas por mim para a sala de aula - é que foi se montando efetivamente o roteiro para a reescrita das cartas das próprias alunas.

Toda esta atividade serviu também para introduzir algo que já havia sido comentado por mim mas que agora deveria ser explorado e discutido mais em sala de aula: as diferenças culturais. Questionou-se sobre os aspectos culturais presentes nas cartas, principalmente, tentou-se arrancar informações sobre as meninas mesmas, questionando-as sobre lugares diferentes que já haviam visitado que apresentassem algum costume diferente dos seus; comidas típicas de determinadas cidades; os problemas de se viver longe de casa, muitas vezes morando com alguma família, fazendo a limpeza em troca de uma cama para dormir e poder estudar – caso este que era real naquele contexto. Nesta discussão foi incluído o tópico sobre diversas diferenças na fala, assunto este que era de grande interesse de minha parte para que virasse pauta de discussão em sala de aula, a fim de começar a falar sobre estes assuntos para as alunas. Este tópico foi de alguma serventia, pois uma menina levantou o braço e contou que alguns anos atrás a sua professora de Português ria, juntamente com seus colegas, do jeito que ela falava. *Eu dizia “morrar” ao invés de “morar”*, relatou Andrea, referindo-se ao verbo *morar*. Segundo ela, o deboche vinha acontecendo em todas as aulas, até que um dia ela não suportou mais: pegou a sua borracha e atirou-se contra a cara da professora, acertando bem no olho, deixando-o roxo. Este fato, de acordo com o relato, levou o Conselho Tutelar até a escola para conversar com a professora, que, segundo a aluna, precisou assinar algum papel por estar discriminando-a em sala de aula. *Era difícil pra mim falar como ela queria. Eu até tentava, mas não conseguia*, dizia a aluna, com os olhos cheios d’água.

Neste momento, aproveitei para falar mais detalhadamente sobre variedade lingüística, certamente uma expressão nova para as alunas, mas que achei justo informá-las sobre a sua existência, apoiada nas palavras de Bagno (2003, p. 30) quando escreve sobre o modo de falar do Presidente Lula, definindo, assim, o que é *variedade* quando se trabalha com questões de fala e escrita:

[...] o termo *variedade* de acordo com a definição já bem estabelecida na sociolingüística. Este termo designa as características (fonéticas, morfossintáticas, lexicais etc.) de um dado conjunto de falantes, delimitado por características sociais (zona de residência, classe socioeconômica, grau de escolaridade, faixa etária etc.). Com *variedade* é possível substituir termos de uso mais tradicional como dialeto, falar, linguajar que não têm uma conceituação muito precisa e que tendem a ser empregados com sentidos pejorativos.

É importante destacar que não era a minha intenção enchê-las de conceitos já estabelecidos, embora acredite que, na posição de futuras professoras, elas precisam ter conhecimento deste vocabulário, mas a minha principal preocupação naquele momento era mostrar para elas a valorização das diferenças dialetais dentro da sala de aula, tanto pela professora quanto pelos colegas, tentando fazê-las compreender que isso faz parte da individualidade da fala de cada ser humano e que dificilmente será apagado. O que poderia acontecer, talvez, e que tentei deixar claro para elas, seria uma adequação deste linguajar a um determinado contexto de uso real da língua, o que não era o caso naquele momento específico relatado pela aluna.

Nesta tarde, recolhi os textos sobre os nomes delas que haviam feito como tema da primeira aula. Eu estava muito curiosa para lê-los, pois, enquanto eu os recolhia, algumas delas diziam que aquilo estava uma droga, enquanto outras olhavam-me confiantes naquilo

que tinham feito. Em casa, depois desta aula, minha primeira atividade foi pegá-los para ler, pois a ansiedade era grande demais. Estava, mais uma vez, apostando positivamente no resultado, embora o medo da frustração permanecesse comigo, juntamente com o receio de que aquela primeira atividade com as cartas não tivesse valido para nada.

2.3 O desafio de comentar a primeira produção textual planejada

Nesta aula, eu devolvi os textos que elas haviam produzido sobre os nomes, onde deveriam ter contado por escrito por que haviam recebido o seu. Eu já havia lido todos eles, mas sem fazer qualquer anotação naquele papel; apenas havia tomado nota, um a um, em um caderno separado, para posterior comentários. Então, pedi que fizessem um círculo para que começássemos a lê-los. *Mas por que fazer círculo, prô?*, questionou uma delas. Então, expliquei que sempre que fizéssemos esta atividade de leitura de texto em voz alta, nos colocaríamos naquela posição para que todas se enxergassem, ouvissem e participassem ativamente; afinal, aquilo deveria interessar a todas, pois estaríamos igualmente na situação de aprendizes, inclusive eu, que me coloquei na mesma posição. Além disso, a disposição diferenciada marcaria formalmente a atividade.

Então, apareceu novamente aquele sentimento de insegurança: será que eu saberia conduzir a atividade? E se elas não entendessem aquilo que eu estivesse querendo dizer? Apoiada na leitura prévia dos textos e em minhas anotações, tentei amenizar o medo, dando, então, com a voz um pouco trêmula, início ao desafio.

Durante a atividade, algumas coisas interessantes foram realmente acontecendo. À medida que cada uma ia lendo o seu texto, eu ia pedindo opiniões, comentários, sugestões, comparando um com o outro, comparando com as cartas já trabalhadas anteriormente, encaminhando, assim, um a um, para a reescrita. Devo confessar que, no início, foi difícil conseguir fazer com que elas lessem e, em especial, falassem sobre as produções, mas, no decorrer da atividade, começaram a fazer isso com um pouco mais de coragem, apesar de ainda serem comentários comuns, do tipo *repetiu muitas vezes a palavra “pai”*. O interessante foi que, depois de ouvirem a leitura de alguns textos e os nossos comentários, juntamente com as minhas colocações, elas mesmas reconheciam: *Ah, profe, o meu tá ruim, eu não botei isso, botei só aquilo; realmente eu esqueci de botar aquilo lá; eu tinha uma coisa legal pra botar mas não botei, etc.*

Convenci-me, então, de que eu realmente estava no caminho certo, de que elas iriam conseguir escrever um bom texto. Em meus comentários, eu ia sugerindo o que poderia ser mais desenvolvido, o que poderia ter sido falado como, por exemplo, comentários sobre supostos apelidos, situações interessantes que haviam vivenciado em função do nome e, também, comentários a respeito do sobrenome. É importante destacar que, neste momento, os meus comentários tinham como objetivo principal encorajá-las à aventura do escrever, fazer com que elas perdessem o medo de fazê-lo, ao mesmo tempo, é claro, ajudá-las a notar a necessidade de reformulação de alguns aspectos que poderiam facilitar este caminho para que, então, elas percebessem uma melhora em suas produções, incentivando-as para o desafio da escrita.

Estes foram alguns pontos para os quais chamei a atenção no decorrer da leitura:

- a) o texto deve responder ao proposto;

- b) o tema do texto não deve servir de título, pois o título precisa identificar o texto e, ao mesmo tempo, convidar o leitor à leitura;
- c) apenas um fato principal deve ser contado no desenrolar da história para que o texto não se disperse por tentar tratar de várias coisas;
- d) os livros que trazem informações para o texto (como, por exemplo, algum dicionário de nomes) devem ser mencionados;
- e) tudo que for posto no texto deve estar ligado à sua idéia central;
- f) os detalhes são importantes, portanto, não devem ser ignorados;
- g) algumas perguntas devem ser respondidas, do tipo *Você gosta do seu nome? Trocaria por outro? Por quê?*

Neste primeiro contato efetivo com a língua escrita, achei não ser interessante fazer correções de linguagem, com o intuito de não prejudicar o real objetivo da atividade no momento.

Transcrevo aqui, sem qualquer alteração ou correção, a primeira e a segunda versão de alguns desses textos para mostrar a necessidade desses comentários, que, naquele momento, não garantiram uma reescrita com melhoras surpreendentes, o que por certo me deixou decepcionada e insegura. Abaixo estão as duas versões do texto escrito pela aluna Tâmis, pela ordem, a primeira e a segunda.

Tâmisa

Em 08 de março de 1986 minha mãe engravidou da 3º filha, como ã sabiam se era menino ou menina meus pais escolheram Tais, Tamires, ou Fernando. Mas eles souberam que era menina e como minhas irmãs também têm a inicial T, resolveram por Tamires.

Um dia meu pai pegou o dicionário para achar um nome diferente, achou Tâmisa que significa o nome de um rio na Inglaterra, meus pais gostaram e ficou Tâmisa que para mim é um nome + lindo que eles poderiam ter me dado.

Tâmisa, por quê?

Meu nome é considerado diferente. Muitas pessoas não conseguem falar e nem escrever corretamente, por isso acontece as piadas como: camisa, camisola, Tamíza, entre outros...

Tâmiza foi dado por meu pai, em primeiro lugar as duas outras filhas também começam com “t” Tamara e Tânia, um dia meu pai resolveu olhar no dicionário Orelhano se havia algum nome diferente e achou Tâmisa que significa o nome de um rio da Inglaterra. Esse rio a mais ou menos 10 anos atras era completamente poluído, mas hoje pode ser usado para banho, pesca e navegação.

Meu nome por ser um pouquinho complicado quando aprendi a ler e a escrever tive um pouco de dificuldade para lê-lo eu falava Misa e para escrever Tãmiza, depois de um tempo aprendi a falar e escrevê-lo direitinho.

Gosto do meu nome pois também descobri que meu nome tem um outro significado filha do Deus do Sol, acho que tem tudo haver comigo. Não sei se eu gostaria de ter outro nome pois esse é perfeito.

Como é possível perceber, há uma melhora do primeiro para o segundo, se considerarmos alguns aspectos levantados em sala de aula como escolher um título adequado, não ir tão direto ao assunto, dar mais detalhes que interessem ao leitor.

Considerarei-a, no entanto, muito pequena perto do que eu estava esperando após toda a discussão que encaminhou a reescrita: um texto com uma idéia central organizada, a qual outros fatos estariam ligados, sustentando e dando informações interessantes ao leitor sobre o tema proposto.

Além disso, a impressão é que o segundo texto foi “montado” apenas com o intuito de responder aos questionamentos feitos, estando a autora, então, não tão preocupada com o como fazer isso, mas sim em responder a todas as perguntas feitas em aula pela professora durante a leitura de seu texto. Em suma, o resultado foi ainda uma redação escolar, assim distinguida de texto por Guedes³ : “ [...] *texto sou eu. Redação escolar é o que eles querem que eu seja, e o que eles querem que eu seja é que eu não seja*”. Considerando o exposto, eu havia fracassado, então, pois a proposta da atividade não havia sido atingida de uma maneira mais ampla.

Quase a mesma coisa aconteceu com os da Vanderléia. Mas, para agravar o meu desespero e a minha decepção, a segunda versão do texto desta aluna parecia pior em termos de organização dos parágrafos e idéias do que a primeira, embora o conteúdo do texto tenha sido enriquecido pela mudança de título e pelo uso de algumas informações adicionais interessantes. Mais uma vez as questões levantadas em sala de aula foram automaticamente utilizadas na “montagem” da reescrita como, por exemplo, o final da primeira versão, que havia sido questionado por mim, porque que eu já havia percebido o seu gosto musical.

Então, os textos da Vanderléia, na ordem: primeira e segunda versão.

³ ZATT, A C. S.; SOUZA, J. M. de. *Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 14.

Por que tu se chama assim, como tu se chama?

Tudo começou assim:

Num lindo dia de sol, em uma festa que acontecia na capela onde meu pai morava. Foi ai que papai e mãe se conheceram, gostaram um do outro, e algum tempo depois começaram a namorar, e um tempo depois se casaram, quando eles se casaram, mamãe já estava grávida.

Os meses iam se passando e começaram a pensar um nome para seu bebê. Daí papai e mamãe fizeram um acordo, mamãe escolia o nome de um menino e papai de uma menina. Mamãe escolheu Sander para menino, mas sempre gostou de Katia. Papai sempre gostou da banda Jovem Guarda e se amarrou no nome de Vanderléia. Pois é um nome diferente.

Meus pais nunca quiseram que eu tivesse um nome comum, como tantos outros, por isso escolheram Vanderléia que não tem muitas pessoas com esse nome.

Essa é a história do meu nome.

Entre o nome e o ROCK'N ROLL

Tudo começou assim:

Num lindo dia de sol, em uma festa, que acontecia na capela onde meu pai morava. Foi ai que se conheceram, gostaram um do outro e algum tempo depois começaram a namorar, e logo se casaram, quando se casaram mamãe já estava grávida.

Os meses iam se passando e começaram a pensar um nome para seu bebê. Daí fizeram um acordo. Papai escolhia para menina e mamãe para menino. Mamãe escolheu Sander para menino, mas sempre gostou de Katia e papai sempre gostou da banda de rock Jovem Guarda e se amarrou no nome de Vanderléia, pois é um nome diferente.

Mamãe nunca teve curiosidade em saber se era menino ou menina, desde que vinha com saúde estava ótimo.

Até que no dia 9/2/87 nasce uma linda menina com 3500 kg às 6h25min da tarde de Segunda-feira, no hospital São João Batista em Nova Prata. E passa a se chamar Vanderléia.

Quatro anos se passaram e para mim meu nome não era Vanderléia, era Gegé, cada pessoa que pedia meu nome eu falava que era Gegé e se falassem que era Vanderléia eu ficava muito braba.

Daí endiante passaram a me chamar de Gegé. Mas meu pai não gostou muito da idéia e começou a ficar bravo comigo e com as pessoas que me chamavam de Gegé.

Daí então começaram a me chamar de Vandinha.

Comecei a ir para a escolinha e continuavam me chamando de Vandinha. Os tempos passaram daí reduziram para Vandy. Que é um apelido que eu gosto muito.

E meu sobrenome Prescendo é de origem Italiana.

Apesar de não gostar muito do meu nome, tenho o maior prazer em ter o mesmo nome de uma “roqueira”.

Foi neste contexto de desapontamento e questionamentos que comecei a ler o texto da aluna Raquel e pude perceber que nem tudo estava perdido, pois ela havia conseguido reescrevê-lo de uma maneira mais pessoal, não explicitamente atrelada às questões levantadas em sala de aula, trazendo até informações novas e interessantes para o leitor. Além disso, a melhora ficou evidente também na sua apresentação formal. Neste momento, voltei, então, a apostar novamente nas idéias defendidas pelo meu trabalho, tentando não me deixar abater pelas frustrações iniciais, que certamente abafaram as minhas expectativas. Não poderia me sentir fracassada logo no início da caminhada, pois esta era somente a primeira produção textual que efetivamente havia sido planejada para ser trabalhada com as alunas.

Transcrevo agora os textos da aluna em questão, sua primeira e segunda versões.

“Por que tu te chama assim como tu te chama”

Eu me chamo Raquel porque meus pais e meu irmão escolheram esse nome pra mim. A escolha desse nome foi assim; depois que minha mãe fez a segunda ultrasonografia

e viu que era uma menina, ela, meu pai e meu irmão logo providenciaram uma lista com uns vinte nomes. Minha família é grande e eles queriam um nome diferente, que ninguém da família tivesse. Alguns nomes que tinha na lista, alguns meses antes de eu nascer, foram dados a meninas, filhas de conhecidos, que nasceram. Então meu irmão escolheu Raquel, pois era o nome que ele mais gostava, meus pais concordaram, então ficou esse nome. Após a escolha do nome minha mãe logo mandou fazer um enfeite para porta do quarto, com o nome.

Raquel – significa mansa como uma ovelha e indica uma pessoa muito otimista, que descobre sempre os caminhos mais suaves para subir na vida. Para ela, cada dificuldade é uma forma de se aperfeiçoar.

Minhas férias

Para a alegria de todos em fevereiro de mil novecentos e oitenta e oito minha mãe ficou sabendo que esperava um bebê, aos dois meses de gestação. Meu irmão ao ficar sabendo começou a fazer listas com nomes. Mas foi após a Segunda ultrasonografia que viram que o lindo bebê era uma menina. As listas logo foram modificadas, os nomes agora eram apenas de meninas, sendo que os preferidos pelos meus pais eram Débora, Ana Paulo, Raquel e Bárbara, meu irmão gostava de todos mas sempre preferiu Raquel. Além das listas serem mudadas minha mãe providenciou as cobertinhas e os lençóis, todos bordados cor de rosa.

Das listas também foram eliminados os nomes que alguém da família já tinha, pois eles queriam um nome diferente. Alguns meses antes de eu nascer algumas filhas de conhecidos, que hoje são minhas amigas, nasceram e receberam os nomes, Débora, Ana Paulo e Bárbara. Foi depois disso que meu irmão decidiu finalmente que o nome seria Raquel, que significa mansa como uma ovelha e indica uma pessoa muito otimista, que descobre sempre os caminhos mais suaves para subir na vida. Sendo que, cada dificuldade é uma forma de se aperfeiçoar.

Essa escolha foi antes que eu nascesse, portanto ele não sabia como eu seria, mas escolheu o nome certo, acho até que fui eu que disse para ele que queria esse nome, pois acho que tem quase tudo a ver comigo, portanto não deixei nem minha mãe, nem meu pai discordar da escolha.

Após o nome ter sido escolhido, minha mãe mandou fazer o enfeite para a porta do quarto.

Todo esse tempo eu e minha mãe tivemos umas pequenas férias, pois ela tem problema de pressão alta e precisou parar de trabalhar, sendo que, ela é professora e lecionou só no mês de março, ficando o resto do tempo em casa, só descansando.

Nossas férias foram bem longas mas terminaram antes do previsto, pois aos oito meses e meio de gestação eu estava muito cansada de ficar o tempo todo dormindo, pois tá certo que eu sempre fui bem calma e tranqüila, mas aquela moleza já era de mais.

Então, no dia vinte e dois de agosto de mil novecentos e oitenta e oito, às oito horas da manhã, nasci, no hospital Nossa Senhora Aparecida, em Paraí, aos oito meses e quinze dias. Não sei se foi uma boa idéia, pois o enfeite para a porta do quarto ainda não estava pronto, mas sem problemas meu irmão providenciou outro.

Acredito que os textos transcritos aqui mostrem bem com que tipo de alunas eu estava lidando naquele momento, sua (falta) de habilidade com a escrita, suas facilidades e dificuldades, os problemas que eu enfrentaria. Foi necessário bastante coragem para não ser derrotada pela decepção. Por outro lado, aproveitei estes fatos para aprender mais uma vez, e, ao mesmo tempo, ensinei a elas que, com este tipo de trabalho, o resultado não é totalmente imediato, embora tentasse sempre mostrar-lhes o seu crescimento, não importando o quanto este fosse, com o intuito de instigá-las positivamente ao processo.

Feitos os comentários sobre estes textos, volto ao relato do que ocorreu durante a leitura das primeiras versões em sala de aula. Enquanto uma menina do interior (neste momento, *interior* representa cidades ao redor de Nova Prata) lia o seu texto (não me lembro exatamente quem era), um fato interessante aconteceu. Dentro da sala havia um grupinho (as duas de Veranópolis, a de Vila Flores e as repetentes) que começou a debochar rindo cinicamente do modo que a menina estava lendo, pois ela falava *caro* para

carro. Eu, de onde estava sentada, percebi tudo e fiquei, então, só controlando o que elas faziam: olhavam-se e riam baixinho, escreviam coisas na classe para a colega ao lado ler. Então solicitei que comentassem o texto, e uma delas, em meio a sua fala, repetia as mesmas palavras da colega, debochando. Esta, pelo que pude perceber, não notou nada, não achou estranho. Claro, para ela aquilo só poderia soar normal, visto que estava acostumada a ouvir e falar aquelas palavras daquela maneira.

Mas não parou por aí. Quando chegou a vez da Andrea ler, as gracinhas continuaram, pois, ao contrário da outra, ela dobrava o som do *r* onde era só um, fato já relatado anteriormente neste trabalho. Eu fiquei com raiva daquilo que elas estavam fazendo, mas resolvi não chamar atenção explicitamente, pois, em seguida, trabalharia novamente com questões de fala e escrita, mas devo dizer que aquilo me causou uma enorme frustração, visto que já havíamos comentado sobre diferenças no modo de falar entre as pessoas.

Com este acontecimento, lembrei-me das palavras de Bagno (2003, p. 54) quando ele escreve que o preconceito “[...] baseia-se em mitos sem fundamentação na realidade da língua viva, inspirados em modelos arcaicos de organização social”, tendo mais claramente a certeza de que ele precisa ser permanentemente questionado e trabalhado em sala de aula, por estar internalizado no ser humano de uma maneira, que fica difícil eliminá-lo com um único discurso em uma aula introdutória, como eu havia feito. Assim, Bagno define o preconceito:

Na verdade, trata-se muito mais de um *preconceito* do que de um *conceito* propriamente dito. E que preconceito seria esse? É o preconceito de que existe uma única maneira “certa” de falar a língua, e que seria aquele conjunto de regras e preceitos que aparece estampado nos livros chamados *gramáticas*. Por sua vez,

essas gramáticas se baseariam, supostamente, num tipo peculiar de atividade lingüística – exclusivamente *escrita* – de um grupo muito especial e seletivo de cidadãos, os grandes estilistas da língua, que também costumam ser chamados de “os clássicos”. (p. 43)

Terminada a atividade de leitura oral dos textos das alunas, elas deveriam reescrevê-los em casa. Foi então que eu comecei uma conversa sobre falar X escrever, antes de trabalhar o texto *Brasil e Portugal já falam duas Línguas diferentes* de Marcos Bagno (Galileu, 2002), que traz uma discussão sobre isso e que, coincidentemente, eu havia preparado para a aula de hoje. Quando comecei a falar que existem diferenças entre esses dois aspectos, algumas começaram a me olhar de um jeito estranho, ficando, assim, um silêncio profundo na sala. Aproveitei para ressaltar as diferenças na fala, que estas devem ser respeitadas, porque são as nossas marcas, a nossa identidade. Foi então que dei como exemplo a palavra *carro*, motivo de tanto deboche anteriormente. Logo, algumas meninas que se enquadravam naquilo que eu estava falando, começaram a se manifestar e dar os seus depoimentos sobre o assunto. A Andrea contou novamente aquele fato de ter jogado a borracha no olho da professora que ficou rindo do seu jeito de falar juntamente com o resto da classe.

Depois de toda esta conversa, apresentei o texto do Bagno, que foi trabalhado somente na outra aula porque o período havia acabado. Um fato interessante é que, na saída da sala, uma aluna cobrou a leitura do meu texto sobre o meu nome. Prometi que na próxima aula o levaria para ler em voz alta, como elas haviam feito.

2.4 A professora como produtora de textos e a diferença entre as línguas Portuguesa e Brasileira

Quando entrei na sala nesta tarde, pedi a atenção de todas, a fim de que elas ouvissem o que eu tinha para ler. Não disse que era o meu texto. Então, comecei a lê-lo, já com as alterações feitas na reescrita, indicadas pelo orientador. Conforme ia progredindo na leitura, o silêncio ia aumentando na sala, voltando a atenção e os olhares todos para mim. Quando terminei, levantei a cabeça e percebi que todas estavam me olhando sorrindo. Então expliquei-lhes que gostaria que comentassem a minha produção. Não disseram muitas coisas interessantes para a segunda reescrita, pois afirmaram que o texto estava ótimo, bem diferente do delas pois eu havia escrito sobre coisas que elas não tinham pensado em colocar no papel, fazendo, então, diferente delas. Transcrevo aqui o meu texto, já com as alteração sugeridas pelo orientador:

O chute

Era agosto de 1978. Comecei a perceber uma movimentação estranha ao meu redor, mas não conseguia identificar o que estava acontecendo. Meus dois irmãos mais velhos discutiam com meu pai e minha mãe, em especial o sone, como viria a ser carinhosamente chamado por mim alguns anos depois. “O que será que está acontecendo com eles?”, pensava eu, enquanto observava-os mexendo as mãos e a boca como se estivessem fazendo um discurso para uma platéia em época e eleição... Enquanto isso, via minha irmã olhando-me de seu berço, percebendo que ela queria dizer-me alguma coisa. Então, dirijo minha atenção totalmente a ela, quando ouço: “Mana, tu é a causa da briga, não sabia?” Então digo; “Eu não fiz nada, não me culpe...”. Nesse momento, lembro-me de um sentimento estranho tomando conta de mim, como se nunca quisesse sair daquele lugar onde estava, pois ali eles não poderiam fazer nada contra mim.

A discussão estava organizada em pares: meus pais contra meus irmãos, que pareciam estar furiosos, pois tinham o rosto vermelho de tanta raiva. No meio da gritaria, ouço minha mãe dizer:

“- Francine, sim, será este o nome. Nós já decidimos. A minha menina se chamará assim”.

“-Não, nunca. Este nome é horrível. Coitada da mana, na escola chamarão ela de “frã”, muito sem sal”, relutava o Lenio.

“- Isso mesmo, é horrível. Não vou deixar. E tem mais, quem vai decidir desta vez o nome sou eu, já que o Lenio escolheu o da Larissa”, falava irredutivelmente o sone.

Depois da discussão demorar por mais alguns minutos, fizeram um instante de silêncio. Neste momento, fiquei feliz, pois pensava que finalmente estivesse tudo resolvido, que tinham chegado a um acordo. De repente, começa tudo outra vez. Porém, no meio da gritaria, ouço o sone dizer:

“- Fernanda, sim, o nome da mana será Fernanda!”

O Lenio olhou para ele e disse achar este nome bonito, alegre, Porém, meus pais insistiam na idéia de me colocar o nome Francine. E a gritaria continuava... Confesso que eu já estava começando a ficar chateada, porque não agüentava mais ouvir eles falarem sobre o assunto. Além disso, minha irmã me encarava com os olhos arregalados e com a testa franzida, condenando-me pela situação.

Eu, percebendo que tudo aquilo realmente era por culpa minha, me senti triste e profundamente irritada, pois também não estava mais suportando tanta gritaria e discussão, precisava dormir, pois, afinal, não tinha outras coisas interessantes para fazer onde eu estava... Neste momento, ouço meu pai – que fala pouco e me parece que na hora certa – dizer:

“- O que vocês acham de ouvirmos a opinião da maior interessada no assunto? Vamos perguntar para ela o que ela prefere.”

Começaram, então, a acariciar a barriga da minha mãe, que já estava enorme, ao mesmo tempo em que me perguntavam qual nome eu preferia. Pediram que eu desse algum sinal, para que percebessem qual eu gostava mais. Neste momento, começaram a discussão novamente, pois meus pais repetiam insistentemente “Francine” e meus irmãos, ao mesmo tempo, “Fernanda”. Como disse antes, já estava irritada, e isto foi para completar o meu

nervosismo, pois gritavam pertinho do meu ouvido. Foi, então, que não agüentei mais, berrei, chutando a barriga da minha mãe com toda a força, esperneando de raiva. Enquanto isso aconteceu, meus irmãos pronunciavam “Fernanda”, achando, assim, que eu havia escolhido o nome, finalmente.

Então, quando nasci, em outubro, batizaram-me com este nome. Nesta altura, meus pais já estavam conformados com a “minha escolha”, achando até bonitinho. Meus irmãos, precisava ver. Estavam tão orgulhosos de mim por ter ficado do lado deles, que não paravam de posar para fotos comigo no colo.

O tempo foi passando e até hoje eles não sabem o quanto foi casual esta escolha. Quer dizer, até lerem este texto... Bom, atualmente não me queixo de ser chamada de Fernanda, apesar de alguns probleminhas que isto tem me causado como, por exemplo, estar no dentista e alguém ligar lá para falar comigo, dizendo ser uma amiga. Quando atendi, percebi que era outra Fernanda Grazziotin que estavam procurando. Além disso, durante o ensino médio era mais conhecida como Fer3, visto que era a terceira Fernanda da chamada.

Sabe, semana passada estava dando uma olhadinha num Dicionário de nomes e, obviamente interessei-me pelo meu, e lá estava escrito: “a que se atreve com o intuito de conservar a paz”. Então, comecei a refletir sobre o episódio que contei aqui, e hoje penso que aquele chute não foi tão casual assim...

Depois de ler o meu texto e de ouvir os comentários das alunas sobre ele, que quase não aconteceram, aproveitei esse momento para explicar que eu não sabia escrever quando estava cursando o primeiro ano do Ensino Médio, pois poucos foram os textos que produzi, para não dizer quase nenhum, mas que, depois de muita prática, escrita e reescrita durante a faculdade, é que fui mudando o meu jeito, ou melhor, descobrindo o meu estilo, o que certamente aconteceria com elas se continuassem com estas práticas, já que fariam isto desde já. Segundo elas, eu não precisaria reescrever nada, estava tudo claro. Foi então que

contei que esta já era a segunda versão, o que as deixou surpresas: *mas o que tinha para melhorar?* Então comentei sobre a escolha vocabular de algumas expressões, que poderiam gerar dúvida entre elas por não as conhecerem, deixando claro que, embora professora, eu também apresentei algo em meu texto para ser melhorado, tentando, mais uma vez, mostrar para elas que professor não sabe tudo, mas que está sempre aprendendo, mesmo sobre aquilo que ensina. Em relação ao fato de elas não comentarem a minha produção, acredito que isto possa estar vinculado à minha posição de professora, pois elas vêm de um contexto no qual o aluno é que precisa melhorar, não o contrário. Mas devo ressaltar aqui que, nos próximos textos lidos por mim, esta situação não se repetiu, pois fizeram alguns apontamentos. Parece-me, então, que já estavam mais envolvidas no nosso contexto de sala de aula.

Dando continuidade a esta aula, trabalhei com elas alguns aspectos importantes para a produção textual, que são coerência, clareza, concisão, a fim de chamar-lhes a atenção, em especial no momento em que fossem escrever os seus textos, porque notei que apareciam aqueles problemas nos textos delas. Então, trouxe para a aula explicações teóricas com exemplos, seguidos de exercícios (ANEXO B).

Um aspecto que me chamou a atenção nesta atividade foi que, pelo fato de os exercícios mostrarem que ocorrem problemas na edição de uma novela, por exemplo, elas perceberam que nem este tipo de produção, que, muitas vezes, parece ser perfeita, está livre de reparos. Por que os textos delas – e os meus – estariam, então?

Depois de discutirmos os exercícios acima, propus o trabalho com aquele texto do Bagno que comentei anteriormente. Para esta atividade, havia preparado algumas questões que iriam ajudá-las na leitura, por exemplo: o que é trabalhar a língua numa perspectiva social?; considerando o português brasileiro, existem erros na língua falada?; o que é fala?;

o que é escrita?. Além destas questões, trabalhei com vocabulário, pois o texto apresentava algumas palavras interessantes. Pedi que não trabalhassem com o dicionário no primeiro momento na procura dos significados, tentando defini-los através do contexto.

Eu estava esperando ansiosamente pela discussão deste texto, a fim de levantar novamente a questão da fala, momento este que somente aconteceu na aula seguinte. Agora, transcrevo aqui o texto, para facilitar o entendimento das atividades e comentários que foram realizados na aula seguinte, e que serão expostos neste trabalho, então.

Brasil e Portugal já falam duas línguas diferentes

Marcos Bagno

Me perguntam freqüentemente se o português do Brasil e o português de Portugal já são línguas diferentes. Os cientistas que encaram a língua como uma atividade social, um trabalho empreendido pelos falantes nativos em conjunto, por meio do qual eles constroem a identidade cultural de sua comunidade lingüística, respondem sim, brasileiros e portugueses falam línguas diferentes. Línguas muito aparentadas, é verdade, mas diferentes, porque nenhum brasileiro está preocupado em construir, com sua atividade lingüística, a identidade cultural do povo português, e vice-versa.

Quanto ao nome que se deve dar à língua falada aqui, acho que a designação português brasileiro (empregada como termo técnico pelos pesquisadores) já dá conta de mostrar que estamos nos referindo a uma língua diferente da língua dos portugueses. É importante reconhecer essas diferenças, deixar de considerá-las como “erros” e admitir que são, de fato, regras que pertencem à gramática da língua materna de 170 milhões de seres humanos.

Infelizmente, porém, o reconhecimento tranqüilo dessas diferenças ainda está muito longe de ser uma realidade. Apesar dos grandes avanços da ciência lingüística no Brasil e das importantes contribuições que ela tem dado à reformulação do ensino de língua nas escolas, o espírito colonial ainda é muito forte em nossa sociedade no que diz respeito às

questões lingüísticas. A maioria dos brasileiros rejeita sua maneira de falar, porque tenta ouvir e ver sua língua com ouvidos e olhos do Outro, do Português, suposto “dono” da língua.

Basta ver o comportamento francamente esquizofrênico dos nossos meios de comunicação. De um lado, existe a prática dos jornalistas e demais comunicadores, que oferecem ótimos exemplos de uso eficiente e criativo do português brasileiro. Do outro lado, os manuais de redação das empresas jornalísticas, que cobram a obediência estrita a regras sintáticas obsoletas, que ninguém mais emprega, nem mesmo os escritores, tidos como “modelos” de uso “correto” do idioma. Esses manuais, em muitos casos, são mais conservadores e inflexíveis do que as próprias gramáticas normativas, que já se baseiam em concepções arcaicas de língua e de linguagem, cristalizadas numa doutrina que se mantém intacta há 2300 anos!

Seria muito saudável, para uma efetiva democratização das relações sociais em nosso país, que os profissionais da comunicação procurassem se inteirar das discussões científicas sobre a língua do Brasil. Para fazer isso, será preciso que recorram aos lingüistas profissionais, e não a autoproclamados “defensores da língua” que, sem nenhuma formação científica consistente, lutam contra a “ruína” e “corrupção” do português.

Acreditar que existem erros na língua falada ou que ela pode se corromper é tão científico quanto acreditar que a Terra é plana e o Sol gira em torno dela, ou que as moscas nascem da carne podre. É triste verificar que esse folclore lingüístico, que não resiste à menor análise empírica, ainda vigora com tanta intensidade no senso comum dos brasileiros. Pior ainda é que ele seja alimentado diariamente pelos meios de comunicação, que dão roupagem eletrônica de última geração ao que existe de mais arcaico, rudimentar e tosco em termos de concepções de língua.

Galileu, fevereiro de 2002.

2.5 Diferenças no significado das palavras e a armadilha da prova...

Ao entrar na sala, uma das aluna perguntou se poderíamos fazer um círculo, o que achei positivo, pois já começávamos a manter esta prática em dias de trabalho com textos. No desenrolar da discussão do texto do Bagno, quando comentávamos sobre diferenças culturais que também envolvem a fala, algumas alunas começaram a se manifestar para contar fatos que acontecem em suas cidades que envolvem estes aspectos. Como exemplo, uma delas comentou que não sabia o que significava *cueca virada* porque na sua cidade isto era conhecido como *grustoli*; outras apontaram a diferença entre *canudinho e palheta*, alegando que em Porto Alegre, por exemplo, se fala a primeira. Um outro depoimento interessante foi dado pela Daiane. Esta contou que quando era mais nova passou a maior vergonha em sala de aula pois, ao invés de falar *mofo* quando abriu o pote de têmpera e percebeu que estava velha, exclamou *muffa* como em italiano, pois ouvia seus pais falarem assim em casa, tendo que agüentar a gozação de toda a classe.

Aproveitando este fato, levantei em sala de aula a questão da influência dos dialetos em nossa fala e as convidei para discutirmos sobre o fato de pessoas pronunciarem palavras com apenas um *r* ao invés de dois (ou ao contrário), tentando mostrar que isto faz parte da cultura de cada um e que estas pessoas não devem ser motivo de deboche ou de desprezo em função disso. Aproveitei para perguntar como elas lidariam com estes aspectos quando fossem trabalhar com os seus alunos descendentes de italianos. Este questionamento estava direcionado em especial para aquelas que estavam rindo das colegas anteriormente, numa tentativa de fazer com que percebessem que aquelas diferenças na fala estão presentes em sala de aula, em especial na nossa região. Muitas ficaram caladas neste momento, embora

algumas tenham se manifestado, respondendo que não usariam o fato para debochar ou desprezar os alunos, mas sim deixar claro para eles que aquilo é parte de sua cultura, algo bastante parecido com o que eu havia discutido com elas. Neste momento, questionei-me: será que farão isto realmente?

Outro aspecto interessante de ser comentado é que, neste dia, elas pediram para ler as atividades em voz alta, além de começarem a relacioná-las com os aspectos formais de sala de aula, como a disposição das classes por exemplo, ao contrário do que vinha acontecendo no início. Parecia-me um bom sinal de que elas estavam começando a ter confiança em mim. Mas será que estavam entendendo tudo aquilo que eu falava? Será que lembrariam disso quando comessem a dar as suas aulas, ou só concordavam e contribuía nas atividades para ganhar nota? Mesmo assim, ainda me parecia que os comentários dos textos produzidos por elas e aqueles trabalhados em aula eram insuficientes perto daquilo que eu estava esperando, visto que havíamos discutido muito sobre aspectos ligados à fala, escrita e gramática durante as aulas, em especial por eu não trabalhar esta última do mesmo modo que estavam acostumadas

Alguns destes questionamentos foram respondidos logo, na prova que aconteceu na outra semana. Mas fazer prova, por quê? Embora preocupada em fazer um trabalho diferenciado, me observando e, ao mesmo tempo, observando as meninas, deixei-me levar pelo tradicional modo de avaliação. Tentei explicar que seria um trabalho de avaliação, sem usar explicitamente a palavra prova, mas não tive um sucesso surpreendente. Elas obviamente marcaram nas agendas: prova de Português. Sentia a necessidade de ter algo no meu caderno de chamada que apontasse uma nota que não fosse somente de textos ou de participação em sala de aula, por exemplo, até para mostrar para elas que todo aquele nosso trabalho era sério. Pronto, havia caído mais uma vez na armadilha do tradicional: prova

para fazer o aluno estudar o conteúdo e este ser cobrado, caso contrário estaria sendo uma professora relapsa. Que fracasso! A consciência pesou quando percebi o que estava acontecendo, pois me parecia que assim perdia muito do que havia me proposto a fazer naquela sala de aula, mas mesmo assim continuei com a idéia da prova.

Ao mesmo tempo, uma delas questionou: *Mas o que vai cair nesta prova, prô, tu nem deu matéria!*, mostrando mais uma vez que elas estavam ainda bastante atreladas à crença de prova para cobrar conteúdo gramatical. Então, expliquei que teria um texto para elas lerem, alguns exercícios sobre aquele material de coerência e concisão trabalhado em aula, mas também questões onde elas deveriam escrever parágrafos ou textos, posicionando-se, algumas vezes, como professoras para responder às questões, afinal, segundo Guedes⁴,

Ler só faz sentido se for para escrever e para reescrever, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual organizar a compreensão do tema em questão e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido.

As alunas ficaram apavoradas e reclamaram bastante. O fato de não terem “matéria” para memorizar parecia amedrontá-las.

⁴ ZATT, A C. S.; SOUZA, J. M. de., 1999, p. 21.

2.6 ... que teve um final frustrado

Preparei, então, a tal da prova com todo o carinho possível, levei horas para decidir qual texto escolheria para ser trabalhado. Pensei que, como havíamos discutido bastante sobre diferenças relacionadas à linguagem, seria interessante utilizar um texto que trabalhasse esse aspecto. Assim, decidi pelo *Mudança* de Graciliano Ramos, que utiliza uma linguagem regional do sertão pensando, especialmente, em colocar uma questão nesta atividade de avaliação: que relação podemos fazer entre este texto e o de Marcos Bagno trabalhado em aula? (ANEXO C).

Estava ansiosa para ler as respostas, quase não conseguia conter a curiosidade enquanto respondiam às questões. Pelo fato de o texto escolhido ter como ponto forte um diferencial na linguagem, esperava que as respostas fossem relacionadas com este assunto, mas me enganei profundamente, pois quase todas as meninas falaram sobre outras coisas que não a linguagem. Que frustração! A prova foi toda planejada em cima desta questão, e ela não foi respondida. Quando comecei a ler as respostas, fui direta nela pois era a que mais me interessava naquele momento. Ao perceber o meu fracasso, comecei a pensar onde havia falhado, pois alguma coisa não devia ter saído direito, visto que não haviam atingido um estágio de reflexão que eu estava pensando que haviam feito. Encontrei respostas relacionadas à estória em si e também em relação aos personagens, mas nada relacionado à linguagem. Então, começaram os questionamentos: será que escolhi o texto errado para uma situação de prova? Será que a discussão não tinha sido suficiente para elas terem ferramentas necessárias para uma comparação entre os textos? Onde falhei?

Refletindo sobre todos estes questionamentos me lembrei que durante a prova elas reclamaram muito desta pergunta, alegando que não estavam conseguindo encontrar a resposta no texto. Então, talvez isso possa ter acontecido pelo fato de elas estarem acostumadas a responder provas de uma maneira diferente, sem ter que refletir sobre as questões, mas sim encontrar no texto, ou em qualquer lugar que fosse, uma resposta pronta. Mas não estava certa de que o problema era este, visto que no trabalho em sala de aula eu sempre colocava questões deste estilo para reflexão. Outro detalhe a ser mencionado é que, durante as aulas, elas não questionavam aquilo que eu falava, aceitando passivamente, concordando e até exemplificando; mas, depois do resultado da prova, não tive tanta certeza de que estavam conseguindo me acompanhar efetivamente nas discussões.

2.7 O trabalho com alguns tópicos gramaticais e a compra da gramática

Amenizada a frustração, preparei para a próxima aula um texto muito legal do Luís Fernando Veríssimo cujo título é *Diminutivos*⁵, com o intuito de começar a trabalhar com os efeitos que as palavras produzem (ou não) no leitor/ouvinte, ao mesmo tempo em que trabalharia com sufixos, matéria esta presente nos conteúdos deste ano. Neste texto, o autor mostra os diversos sentidos que a utilização de um sufixo pode dar para uma determinada palavra, influenciando, assim, em seu entendimento e contexto. Transcrevo-o aqui para conhecimento dos leitores deste trabalho:

⁵ VERÍSSIMO, Luís Fernando. Diminutivos. In: CARNEIRO, Agostinho Dias. *Textos: compreensão, interpretação e produção*. A Farias. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

DIMINUTIVOS

Luís Fernando Veríssimo

Sempre pensei que ninguém batia o brasileiro no uso do diminutivo, essa nossa mania de reduzir tudo à mesma dimensão, seja um cafezinho, um cineminha ou uma vidinha. Só o que varia é a inflexão da voz. Se alguém diz, por exemplo, “Ó vidinha!” você sabe que ele está se referindo a uma vida com todas as mordomias. Nem é uma vida, é um comercial de cigarro com longa metragem. Um vidão. Mas se disser “Ah vidinha...” o coitado está se queixando dela e com toda a razão. Há anos que o seu único divertimento é tirar sapatos e fazer xixi. Mas nos dois casos o diminutivo é usado com o mesmo carinho.

*O francês tem o seu **tout petit peu**, que não é um diminutivo, é um exagero, Um “pouco todo pequeno” é muita explicação para tão pouco. Os mexicanos usam o **poco**, o **poquito** e – menos ainda do que o poquito – o **poquetim!** Mas ninguém bate o brasileiro.*

*Era o que eu pensava até o dia, na Itália, em que ouvi alguém dizer que alguma coisa duraria um **mezzoretto**. Não sei se a grafia é essa mesma, mas um povo que consegue, numa palavra, reduzir uma meia hora de tamanho – e você não tem nenhuma dúvida de que um mezzoretto dura os mesmos 30 minutos de uma meia hora convencional, mas passa muito mais depressa – é invencível em matéria de diminutivo.*

O diminutivo é uma maneira ao mesmo tempo afetuosa e precavida de usar a linguagem. Afetuosa porque geralmente o usamos para designar o que é agradável, aquelas coisas tão afáveis que se deixam diminuir sem perder o sentido. E precavida porque também o usamos para desarmar certas palavras que, na sua forma original, são ameaçadoras demais.

***Operação**, por exemplo. É uma palavra assustadora. Pior do que **intervenção cirúrgica**, porque promete uma intromissão muito mais radical nos intestinos, Uma **operação** certamente durará horas e os resultados são incertos. Suas chances de sobreviver a uma operação... sei não. Melhor se preparar para o pior.*

*Já uma **operaçãozinha** é uma mera formalidade. Anestesia local e duas aspirinas depois, Uma coisa tão banal que quase dispensa a presença do paciente.*

- *Alô, doutor? Olha, aquele meu quisto no braço direito que nós íamos tirar hoje?*

A operaçãozinha?

- *Sim.*
- *Não vou poder ir, mas o Asdrúbal vai no meu lugar.*
- *O Asdrúbal?*
- *Meu assistente direto aqui na firma. Homem de confiança.*
- *Mas ele vai fazer a operaçãozinha por você?*
- *Ele é o meu braço direito, doutor.*

*Se alguém disser que precisa ter uma **conversa** com você, cuidado. É coisa da maior importância. Os próprios destinos do Pacto do Atlântico podem estar em jogo. Uma **conversa** é sempre com hora marcada.*

*Já uma **conversinha** raramente passa do nível da mais cândida inconseqüência. E geralmente é fofoca. A hora para uma **conversinha** é sempre qualquer hora dessas.*

*Num **jogo** você arrisca tudo, até a hora. Num **joguinho** aceita-se até o cheque frio.*

*Entre ter um **caso** e ter um **casinho** a diferença, às vezes, é a tragédia passional.*

No Brasil, usa-se o diminutivo principalmente com relação à comida. Nada nos desperta sentimentos tão carinhosos quanto uma boa comidinha.

- *Mais um feijãozinho ?*

O feijãozinho passou dois dias borbulhando num daqueles caldeirões de antropófagos com capacidade para três missionários. Leva porcos inteiros, todos os miúdos e temperos conhecidos e, parece, um missionário. Mas a dona da casa o trata como um mingau de todos os dias.

- *Mais um feijãozinho?*
- *Um pouquinho.*
- *E uma farofinha?*
- *Ao lado do arrozinho?*
- *Isso.*
- *E quem sabe mais uma cervejinha?*
- *Obrigadinho.*

O diminutivo é também uma forma de disfarçar o nosso entusiasmo pelas grandes porções. E tem um efeito psicológico inegável. Você pode passar horas tomando

cervejinha em cima de cervejinha sem nenhum dos efeitos que sofreria depois de apenas duas cervejas.

- *E agora, um docinho.*

E surge um tacho de ambrosia que é um porta-aviões.

A partir deste texto, fizemos uma discussão da diferença semântica das palavras que são construídas ou não com o diminutivo, analisando algumas situações que elas teriam diferença, como as apresentadas no texto. Propus algumas questões para reflexão, como por exemplo: por que, na sua opinião, o autor compara uma vida boa, com todas as mordomias a um comercial de cigarro? Você conhece alguma palavra que na língua falada seja usada com sufixo e na escrita não? Você concorda com a afirmação de que os diminutivos influenciam no significado e na intensidade da palavra? Por quê? Além destas, fiz algumas perguntas específicas sobre o texto, momento em que elas precisavam reler para encontrar as respostas: O autor exemplifica a mania de usar diminutivos (típica do brasileiro) com três palavras. Quais?; Retire do texto palavras que apresentam sufixo e prefixo de negação; tente explicar o porquê da ocorrência da crase na linha tal, etc. Precisava trabalhar estas questões de alguma maneira, e esta foi a melhor que encontrei no momento.

Mas não posso deixar de contar um fato um tanto constrangedor que aconteceu nesta aula. De repente, um professor entrou na sala para conversar e uma menina se aproximou da minha classe para falar comigo. No meio da sua fala ela disse ... *eu corrijo...* ao invés de *corrijo*. Eu encarei aquele fato com toda a naturalidade do mundo, pensando que ele fosse fazer o mesmo, visto que parecia ser bastante consciente sobre estes aspectos da fala, pois parecia valorizar os mesmos princípios em sala de aula que eu. Porém, estava enganada, porque ele olhou para ela e perguntou, rindo *Tu corrije o quê?* A menina ficou

totalmente sem graça, deu uma rápida olhada para mim e correu para sentar. Neste curto espaço de tempo, eu olhei para ela e fiz uma cara como quem diz *Não liga pra ele*, tentando amenizar a vergonha que percebi que ela sentiu naquele momento.

Quando ele saiu da sala, fui até a classe dela para conversar sobre esse assunto, porém, para mais uma frustração, não consegui fazê-lo. Fui derrotada pelo meu medo de constrangê-la ainda mais. Hoje percebo que perdi uma excelente oportunidade de mostrar para ela e talvez para a turma toda como realmente o preconceito contra pessoas que falam diferente de nós estava e está presente em nossas vidas, mesmo que, muitas vezes, a gente ache que não. Nesta aula, dentre outras coisas, aprendi que para aprender a tratar sobre este assunto é necessário não ter medo de magoar os outros, devendo encará-lo de uma forma natural, inclusive pelo fato de eu acreditar ser normal este tipo de fala num contexto tão diversificado como aquele. Além disso, tem outra questão envolvida neste fato que é o corporativismo, pois pensei que não ficava bem chamar a atenção de meu colega, mesmo achando que estava equivocado. Mas agora sei que é preciso enfrentar isso também.

Como tarefa de casa, pedi que elas lessem a parte de sufixos e prefixos na gramática que elas haviam comprado *Curso Prático de Gramática* – Ernani Terra (faz parte do curso todas as alunas comprarem uma gramática) para ficarem conhecendo um pouco mais sobre a construção das palavras após termos trabalhado com aquele texto. Porém, avisei a elas que eu não trabalharia com aquilo em sala de aula, e que, se, por acaso, tivessem alguma dúvida surgida durante a leitura, discutiríamos na aula seguinte. Com relação à compra de uma gramática, acredito ser interessante elas terem para manuseá-la e até conhecê-la melhor, pois não adianta criticar (ou não) uma coisa se não a conhecemos, como aconteceu comigo na disciplina *Visão Crítica da Gramática* quando entrei no Curso de Letras. Minhas

alunas serão professoras também de Português; portanto vão precisar tomar contato com este tipo de material. Expliquei isto a elas, e compreenderam.

2.8 Desistir do planejado pode ser muito útil

Quando cheguei na sala de aula naquela tarde, senti que algo não estava bem. Conversas laterais, risos e até um certo nervosismo em relação ao relógio. Foi então que resolvi parar de fazer a chamada e perguntar o que estava acontecendo. Imediatamente, uma aluna levantou o braço e perguntou se era possível eu levá-las até o ginásio municipal porque naquela tarde ocorreriam jogos de futebol masculino entre as escolas e elas adorariam ver, *pois os guris iriam entrar em quadra dali uns minutinhos*. Percebi, então, que esta seria uma ótima oportunidade para eu conhecê-las fora do contexto escolar, resolvendo deixar de lado a programação que havia feito para aquela tarde, a fim de levá-las, então, para ver os jogos. A reação que tiveram após a minha autorização foi engraçada, pois começaram a gritar, me abraçaram em meio a gritos de *melhor professora*. Quanto importante, então, deveriam ser estes jogos para elas!

Ao chegarmos no ginásio, elas escolheram um lugar, digamos, estratégico para sentar: bem em frente ao banco de reservas do time da nossa escola, para poderem olhar bem para os meninos e mostrarem que estavam lá. Pelo que pude notar, elas olhavam para tudo, menos para o jogo em si: *olha aquele, olha lá o fulano de tal...* Foi nesse momento, então, que comecei a pensar no tema da próxima produção textual da turma, pois teria que ser relacionado com garotos, porque certamente teriam muito para escrever. Claro, não

eram apenas futuras professoras, mas adolescentes normais com sentimentos e desejos também.

Dessa maneira, percebi que, apesar de estar programada de maneira diferente para aquela tarde, a ida inesperada até o ginásio ajudou-me na escolha de uma atividade muito importante em minhas aulas, que era a produção textual. Eu sabia que precisavam ter algum motivo para escrever o texto, valorizando assim não só este tipo de atividade e a habilidade da escrita na formação profissional, mas também para o entendimento de questões pessoais.

Assim, nesta tarde tivemos uma aula diferente, onde a maior aprendiz fui eu: uma atividade que parecia inicialmente prejudicar o andamento daquilo que havia sido planejado foi decisiva para a continuidade e melhora do mesmo. Então, mais uma vez, o que não estava nos planos, mas que passou a fazer parte deles, contribuiu positivamente.

2.9 A importância do tema na escolha dos textos a serem trabalhados

No Colégio Estadual Tiradentes, dividimos o ano em trimestres, e esta seria a última aula do primeiro. Então, no início, comentei as notas das alunas, aproveitando para questioná-las sobre as aulas. Neste momento, algumas disseram que não tinham entendido muita coisa sobre prefixo e sufixo, pedindo que eu desse algumas explicações; outras manifestaram-se dizendo que estavam adorando as aulas: boas explicações, aulas dinâmicas porque nem percebiam a hora passar. Aquelas que não tinham tirado uma nota muito boa estavam um pouco assustadas; então, pedi que praticassem mais a escrita e a leitura também, que assim os problemas nestas áreas iriam diminuir bastante. Logo ficaram mais

tranqüilas, e pude iniciar a atividade programada para este dia, que era trabalhar o texto *O Repouso* de Martha Medeiros. Era a primeira aula depois do dia dos namorados, o assunto tratado no texto. Transcrevo-o aqui para uma maior apreciação e melhor entendimento por parte dos leitores deste trabalho:

Repouso

Martha Medeiros

Uma jornalista outro dia me perguntou se eu achava que a conquista amorosa tinha que ser cotidiana. Para ilustrar a pergunta (ou sutilmente condicionar minha resposta), ela citou um verso do poeta Nei Duclós: “ninguém é lugar de repouso”. Um belo verso, que faz a gente pensar que não podemos descansar sobre um amor já conquistado, que devemos permanecer incansáveis em busca de seu incremento.

Pois é, belo verso, mas não concordo. Acho que a pessoa com quem a gente vive pode e deve ser lugar de repouso: é uma das sofisticções do amor. Depois de muitos anos juntos, é claro que a paixão evapora e a rotina toma conta. São favas contadas, acontece com todos os casais. Fazer o quê? Usar lingerie sexy, descobrir lugares inusitados para transar, “reinventar” a relação? Bobajada. Uma relação desgastada é coisa séria, não se salva com meia dúzia de truquezinhos de revista. Ao contrário, a gente tem é que tirar proveito deste momento sereno, que também tem seu valor.

É a delícia das delícias seduzir, cometer insanidades, viver adrenalizado por uma paixão. Muitos casamentos acabam pela falta disso tudo, mas se você não pretende terminar o seu e não está disposto a voltar para a excitante vida de solteiro, tire proveito da mansidão da sua história. Se você está há muitos anos com a mesma pessoa, provavelmente ela é quem melhor conhece você, já não é preciso dar muita explicação. Seus motivos, ânsias, métodos e desejos são conhecidos de cima a baixo, de trás pra frente, economiza-se muito em palavras, os gestos falam por si, e o silêncio é bem-vindo. Quer coisa melhor do que poder ficar quieto ao lado de alguém, sem que nenhum dos dois se atrapalhe com isso?

Longos amores conseguem atravessar a fronteira do estranhamento, um vira pátria do outro, amizade com sexo também é um jeito legítimo de se relacionar, mesmo não sendo bem encarado pelos caçadores de emoções. Se o telefone toca, é ótimo; se não toca, o mundo não acaba: não é pela ansiedade que se mede a grandeza de um sentimento. Sentar, ambos, de frente pra lua, se houver lua, ou de frente pra chuva, se houver chuva, e fazer um brinde com as taças, contenham elas vinho ou café, e isso chama-se trégua. Alguém como lugar de repouso. Até que sejam reconvocados pra guerra.

Zero Hora, 08 de junho de 2003

Aproveitei o trabalho com o tema namoro para questioná-las sobre este assunto, além de trabalhar o texto escolhido. Deste, levantei algumas questões relacionadas ao sentido de alguns prefixos e sufixos, como por exemplo, analisar os termos *reinventar/truquezinhos*, visto que tinham apresentado dúvidas e relatado que estavam confusas. Na realidade, eu não tinha interesse algum que elas memorizassem aquelas famosas listas presentes nas gramáticas, mas sim que, pelo menos, percebessem a diferença de alguns mais importantes, para que tivessem condições de definir o significado de certas palavras nos textos – sejam lidos ou escritos - e, também, para poderem criar algumas. Então, falamos um pouco também sobre neologismos, o que as deixou bastante surpresas, pois, além de desconhecerem o termo, não sabiam que criar novas palavras era possível na língua que possui um dicionário próprio. Aquele fato deixou-me um pouco preocupada, visto que indicou que elas estavam ainda atreladas ao pensamento que acredita que a língua é fixa e sem possibilidades de mudanças. Precisava, então, continuar trabalhando nisso no decorrer das aulas.

Aproveitei o trabalho com o texto da Martha Medeiros para conhecê-las mais um pouco. Questionei se achavam que o amor deveria ser um lugar de repouso, se a conquista

amorosa deveria ser cotidiana. Aquelas que já tinham namoradinho disseram que não necessariamente precisa ser cotidiana, já as outras afirmaram que sim, que é necessário que aconteça todos os dias.

Um aspecto que me chamou muito a atenção foi o interesse delas pela leitura. Quando entreguei o texto, ficaram reclamando sobre o seu tamanho, mas no momento em que começaram a lê-lo pareciam muito interessadas, só tirando os olhos do papel minutos depois, quando tinham acabado de fazê-lo. Certamente mais um fator aprendido por mim e também por elas: o professor deve proporcionar leituras que tragam a atualidade para a sala de aula, que despertem a sua curiosidade e até mesmo a empolgação dos alunos e não que tratem de assuntos que o professor quer que eles tomem conhecimento. Certamente, no caso deste texto, a opinião de uma mulher (que ainda não tinha aparecido em nenhum dos textos que já tínhamos trabalhado) também despertou o interesse delas.

2.10 A confusa intromissão da gramática

Iniciamos com a correção de alguns exercícios sobre prefixos e sufixos que as alunas tinham para fazer de tema, mas eu procurava agir de modo que elas percebessem que este tipo de exercício não era o mais importante em uma aula de Português. Deixei claro que, em virtude de ser costume do curso adquirir uma gramática, às vezes faríamos alguns dos exercícios dela mas que a aula não seria baseada naquele livro. Uma gramática deve ser

utilizada para análise e, em alguns casos, para solucionar alguma dúvida envolvendo questões de algum assunto específico, como era o caso no momento.

Ouvi algumas reclamações pelo fato de terem comprado o livro e de não o estarem utilizando tanto. Expliquei a elas, então, que aquela gramática seria utilizada tanto durante o Curso Normal quanto durante a faculdade, posteriormente. Além disso, expliquei que era importante elas conhecerem uma obra dessas para poderem analisar o que ainda vigora em nossa língua e o que não se aplica mais a ela. Então, aproveitei para questioná-las sobre a intenção deste costume do Curso, visto que todas sabíamos que gramática não se aprende em sala de aula. Percebi que realmente ficaram um pouco confusas, mas ao mesmo tempo concordaram comigo, pois eu já havia dito que não era necessário aprender gramática na escola. Então, seria mesmo necessário comprá-la?

Confesso que ficou um pouco complicado explicar para as alunas isso tudo, porque, ao mesmo tempo em que a filosofia da instituição e eu mesma enfatizávamos um trabalho para a formação de homens e mulheres capazes de articularem-se na diversidade, acreditava-se ser necessário comprar este livro e trabalhar com ele. Porém, penso que o mais importante é como utilizar a obra adquirida, e isto vai depender do professor. Se ele usá-la como livro didático a ser seguido em todas as aulas, a fim de que os alunos decorem suas regras, estará indo contra as idéias que defende a escola, mas se utilizá-la talvez como fonte para consulta e análise, como eu tentei fazer, não vejo tanto problema em sua compra, e foi por isso que não coloquei empecilhos quanto a este fator. Além disso, acredito que deva ser assim a sua utilização em sala de aula, se é que ela precisa estar presente neste contexto.

É importante deixar claro, mais uma vez, que sempre expliquei para as alunas a minha posição frente à compra e uso da gramática em nossas aulas de Português, em

especial pelo fato de eu estar trabalhando com futuras professoras que, provavelmente em algum momento de sua vida profissional, entrariam em contato com este tipo de texto, independente da situação. Não tenho certeza se agi certo ao apoiá-las neste sentido, mas naquele momento refleti sobre o quanto foi difícil para mim, por exemplo, entrar no Curso de Letras e cursar uma disciplina que exigia uma visão crítica de algo cuja composição desconhecia formalmente, apesar de ter estudado muito seu conteúdo em minhas aulas no ensino médio.

Segundo Neves, (2003, p. 19),

[...] ficam assentadas como base para o trabalho de proposição de uma gramática que possa ser operacionalizada na escola, indicações como:

- a) O falante de uma língua natural é competente para, ativando esquemas cognitivos, produzir enunciados de uma língua, independentemente de qualquer estudo prévio de regras de gramática. [...]
- c) A disciplina escolar gramatical não pode reduzir-se a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua.

2.11 Atividades diversas e o aproveitamento do não planejado – a importância do relacionamento fora da sala de aula

Uma prática que eu adotei enquanto lia os textos que as alunas haviam produzido, foi a de anotar em uma folha os problemas de ortografia que ia encontrando. Depois, em aula, colocava todas as palavras no quadro e mostrava o porquê dos erros, sem mencionar regra alguma. Por exemplo, alguns problemas bastante frequentes aconteciam com as palavras “responsabilizar”, “atraz”, “estam X estão”, etc. Então, nesta aula, pedi que

anotassem todas elas no caderninho em que estavam montando o seu próprio dicionário, atividade esta que se desenvolveu até o final do ano.

A produção deste dicionário foi proposta em função de eu e meu orientador acreditarmos ser interessante elas terem algo fácil de ser manejado e, ao mesmo tempo, que mostrasse para elas as palavras que particularmente tinham mais dificuldade. Além disso, no final do ano, se sentiriam orgulhosas em ver quantas palavras cada uma havia aprendido a escrever e que antes não sabia. Existia, também, a idéia de continuar com esta técnica no segundo e terceiro anos também.

Depois do trabalho com o vocabulário, propus finalmente nesta aula uma nova produção textual, que versaria sobre o tema *O cara mais bonito da cidade*, tema este inspirado especialmente naquela ida ao ginásio. Imediatamente após eu falar sobre que assunto seria o texto, houve gritaria na sala, em especial quando lembrei que todas leriam em sala de aula. Mas a euforia logo passou. Baixaram a cabeça e começaram a escrever.

Eu havia gostado muito do assunto também porque trabalharia descrição nas próximas aulas, e ela provavelmente estaria presente nos textos que estavam sendo produzidos. Então, neste momento aproveitei para dar algumas dicas sobre como trabalhar com este tipo de linguagem, com o intuito de fazer com que elas percebessem que deveriam mostrar com maiores detalhes a descrição ao invés de só mencioná-la no texto, a fim de que o leitor conseguisse percebê-la e compreendê-la.

Ao término da aula, uma delas me olhou e perguntou: *tu vai escrever o teu, né profe?*, então respondi que sim. Este acontecimento é um ponto bastante positivo para elas reafirmarem a posição da professora, que também é produtora de textos, que também está ali para lê-los em voz alta e estar sujeita a críticas no sentido de aperfeiçoar as suas produções. Então, nos despedimos, e neste momento elas convidaram-me para participar da

Festa de São João que aconteceria à noite na escola. Algumas nem voltariam para casa no final daquela tarde, ficariam direto para a festa.

Teria, dessa maneira, outra oportunidade de relacionar-me com elas fora da sala de aula. E foi isto que ocorreu, pois nesta noite aconteceu um fato bastante curioso. Durante a festa, as meninas me puxaram para dançar com elas. Foi muito divertido, pois ali estava existindo uma outra situação que não a de professora – alunas mas talvez já de colegas de profissão. Acredito que este relacionamento extraclasse seja importante, ao mesmo tempo em que reflete o comportamento que estamos tendo também dentro da sala de aula. Elas me olhavam com cara de que não estavam acreditando que eu havia aceitado dançar com elas, o que reflete o quando integradas ao sistema tradicional de ensino elas ainda estavam, onde professor e aluno não se misturam.

2.12 O papel do improviso

Nesta aula após a festa, elas me elogiaram muito, afirmando que eu dançava bem. Parecia que achavam impossível uma professora ir a uma festa e se divertir. Então, aproveitando o assunto daquela comemoração, nesta tarde trabalhei com um texto de um jornal aqui da região que explicava o motivo das festas juninas, comidas típicas, etc. por achar importante o contato delas com este tipo de texto informativo, até com o intuito de já irem guardando material para futuramente trabalharem com os seus alunos (ANEXO D).

Depois, pedi que sentassem em grupos e escrevessem uma estória envolvendo festa de São João para, então, representarem-na como um teatro relâmpago – tudo nesta mesma aula, sem muito ensaio. Esta última atividade foi criada na hora por mim, visto que elas

estavam comentando da vergonha que as gurias do segundo ano do Curso Normal sentiram ao apresentarem o casamento caipira e a quadrilha na noite da festa da escola, por serem tradicionalmente responsáveis por esta atividade. Então, quis mostrar que elas também são capazes de fazer esse tipo de coisa, ao mesmo tempo em que sentiriam a sensação de uma apresentação caipira.

Novamente o improviso fez parte da minha aula, convencendo-me, mais uma vez, que ele é uma peça fundamental para complementar o trabalho previamente desenvolvido. Além disso, arrisco dizer que os alunos, de um modo geral, é que proporcionam estes momentos de aprendizagem, mas não só para eles, para a professora também, que não espera que eles aconteçam, mas que deve saber (ou então aprender) a lidar com eles num tempo às vezes imediato.

E foi isto o que aconteceu. Uns textos ficaram bons, outros nem tanto. A representação foi surpreendente, pois as mais tímidas foram as que melhor se saíram. Eu, explicando para elas os motivos da atividade, expus que um professor também precisa saber ser ator em determinadas situações, em especial quando se trabalha com crianças, que são o público futuro das meninas, além de precisar lidar com os imprevistos. Durante a minha explanação, elas me olhavam e gesticulavam positivamente com a cabeça. Depois, abri um espaço para que falassem o que sentiram, o que acharam da atividade, e as respostas foram muito interessantes. Segundo elas, o desafio foi bastante produtivo e, ao mesmo tempo, assustador, pois não tinham nada preparado.

Neste instante, uma aluna pediu a palavra e disse que naquele ano elas estavam com sorte, pois não existia professor em um degrau superior ao aluno, mas sim uma integração. Fiquei feliz, e aproveitei para mostrar que estava lidando com futuras professoras e não

com alunos “normais”, e que por isso também esta postura era importante, embora acredite que ela deva persistir em todas as salas de aula.

É válido deixar registrado aqui que, para esta tarde, tinha planejado, além do trabalho com o texto sobre festa junina, a leitura em voz alta dos textos que elas haviam produzido na aula anterior, e elas sabiam disso. Então, quando mudei os planos substituindo esta leitura pela representação, uma delas ficou decepcionada, pois queria muito ler o seu texto. Dessa maneira, prometi que a sua leitura seria a primeira na próxima aula, e confesso que fiquei muito curiosa para ouvir o que ela tinha para dizer, considerando toda a sua empolgação. Através daquela colocação, pude perceber que todo o meu trabalho estava gerando algum efeito, pelo menos com relação ao trabalho de leitura em voz alta em sala de aula e exposição pessoal frente às colegas e professora, embora esta manifestação tenha surgido somente por parte de uma aluna. Eu estava consciente, então, de que precisava continuar persistindo em todas as atividades e posicionamentos que eu havia me proposto a desenvolver ali desde o início do ano.

2.13 A apresentação das qualidades discursivas e o trabalho com elas na leitura da segunda produção textual planejada

Havia chegado o dia da leitura da segunda produção textual feita por elas, cujo tema era escrever sobre *o cara mais bonito da cidade*. Foi nesta aula, inclusive, que comecei a encaminhar a reescrita dos textos baseada no manual *Da redação escolar ao*

*texto: um manual de redação*⁶, produzido pelo orientador deste trabalho, que destaca quatro aspectos necessários a um bom texto: concretude, objetividade, questionamento, e unidade temática.

Durante a leitura das produções das meninas, tentei encaminhar a reescrita pensando nesses aspectos, embora não tivesse mencionado isto a elas em momento algum até então. Uma a uma foi lendo o seu texto, mas a primeira foi a Suelen, visto que estava ansiosa desde a última aula para fazê-lo. E então ela começou falando sobre o seu príncipe encantado, misturando ficção e realidade, pois mais tarde descobri que o Fernando realmente existia. Transcrevo aqui o texto da aluna em questão (primeira versão) sem qualquer alteração.

“Nossas vidas são tecidas pelo mesmo fio dos nossos sonhos”

O cara mais bonito da cidade se chama Fernando.

Eu o conheci numa festa à fantasia, ele estava vestindo de príncipe e eu de princesa.

Olhei para a porta e lá estava ele, lindo como se tivesse saído dos meus sonhos, o meu príncipe encantado.

Passei por ele várias vezes, mas ele só me olhava. Percebi que era um caso perdido, mas mesmo assim continuei lutando, pois estava ali, para me divertir e seria com ele que iria dançar, nem que fosse só uma vez, iria ser como nos meus sonhos.

Michele era minha amiga e estava coordenando a festa, troquei algumas palavrinhas com ela. Num instante lá estava ela, no palco e pedindo a atenção de todos.

Seguindo meu plano, ela anunciou: - Agora vamos todos achar o seu par, conforma a fantasia, e dançar.

Mais do que depressa fui no seu lado, mas para minha surpresa a patricinha Cintya (que era filha da diretora da escola) foi falar com ele, e começaram a dançar.

⁶ GUEDES, Paulo C. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

*Desanimada fui sentar, senti alguém me pegar pela mão (**adivinhem quem era? – Pedir para as colegas**), era o João, me convidando para dançar, dei mil e uma desculpas, mas ele não acreditou em nenhuma. Dancei com ele à noite toda.*

Michele comentou que era a hora de anunciar quem era os escolhidos da festa, é claro que foram Cintya e Fernando.

Convenci João que estava cansada. Voltei a sentar, depois de 10 minutos percebi que alguém havia sentado ao meu lado, pensei que era o João e comecei a puxar papo.

– Como está chata esta festa, você não acha?

Para minha imensa surpresa, não era o João, era o Fernando.

Levei um enorme susto quando ele respondeu.

– Acho que sim, nós aqui dentro com esta noite maravilhosa. Você não quer dar uma volta?

Mais do que depressa respondi que sim.

Ele me levou num lugar mágico, onde dava para ver o céu com suas brilhantes estrelas e com a lua refletida no lago.

Nos sentamos e ele falou:

- Estava de olho em você a festa inteira, mas não tive coragem de ir falar com você, muito menos, de convidar você para dançar.

Olhei para aqueles olhos verdes e ele sorriu. Confessei à ele:

- Também queria falar com você, mas não tinha coragem.

Ele pegou minha mão, beijou-a e falou baixinho no meu ouvido:

- Te amo!

Voltou-se para mim e aquele olhar profundo penetrou nos meus olhos.

Quando percebi estava nos seus braços. Confesso que nunca tinha me sentido tão segura antes.

Moral da história!

Não tenha medo de sonhar, pois quem sabe, um dia seus sonhos não se tornarão realidade.

O mais bonito de um sonho não é realizá-lo, mas ter a coragem de sonhá-lo.

Este texto, diferentemente daquele escrito sobre o nome, não havia sido lido por mim, pois aquelas que não o haviam terminado na aula, deveriam fazê-lo em casa. Então, no momento em que a aluna começou a lê-lo, senti medo de não saber fazer os comentários, visto que ainda não o conhecia. Mas precisava enfrentar a situação, e então, juntamente com o restante da classe, fui tentando fazê-los baseada naqueles quatro aspectos propostos naquele manual. Claro que as alunas reforçavam aquilo que eu falava, mas aos poucos elas começaram a refletir sobre os seus próprios textos e perceber o que estava bom e o que não estava, apoiando-se nos comentários feitos.

As observações versavam sobre vários aspectos, dentre eles

- a) apontar quem era o narrador;
- b) determinar qual era o questionamento da autora/narradora do texto (quando havia um);
- c) avaliar se existia ou não uma relação entre narrador/personagem/história a ser contada;
- d) avaliar se o relato dos fatos era concreto;
- e) verificar se havia muitos tópicos a serem tratados, pois texto que quer falar sobre tudo não consegue falar bem sobre nada;
- f) verificar se o texto mostrava, ao invés de somente mencionar os fatos.

Estes dois últimos foram os que mais apareceram, visto que a proposta textual sugeria bastante descrição.

Aquele texto narrado pela Suelen, embora tenha sido ovacionado pelas colegas ao término da leitura, causou-me um certo desconforto, visto que expunha um contexto de contos de fadas difícil de ser trabalhado. Então, na hora, eu não sabia muito bem como ajudá-la com relação a este aspecto. Como me pareceu que estava faltando concretude, fui

dando dicas, que ela tentasse mostrar mais os detalhes, passar para os ouvintes/leitores a importância daquela festa para a personagem (e indiretamente para ela, também).

Achei estranha a presença da moral da história no final, mas passei a reparar que isto acontecia em textos de outras alunas também; ou, ao invés dela, a aparição de um pensamento alheio que ilustrasse a situação exposta. Talvez isto seja um reflexo do tipo de texto e do tipo de trabalho feito nos anos anteriores, quando cursavam o ensino fundamental.

No decorrer das leituras dos outros textos, fui tentando, então, fazer com que elas refletissem sobre estes aspectos e sobre a sua própria produção para que assim pudessem perceber o que e onde tinham que melhorar. Como já disse, não dei o nome daqueles quatro aspectos a serem trabalhados no texto: minha intenção inicial era somente conduzi-las à reflexão. Se elas conseguiram me entender naquele momento, isso só a reescrita do texto é que iria me mostrar.

Tive esta dúvida esclarecida quando refizeram os seus textos: embora alguns apresentassem uma melhora, nem todas haviam me compreendido, e nem tudo havia sido esclarecido. Então, somente a partir da segunda versão é que eu fui lê-los pessoalmente para trabalhar com elas as questões estruturais e ortográficas, além de continuar observando aqueles fatores comentados oralmente em sala de aula, dentre outros que foram aparecendo. Depois desta minha leitura, elas reescreveram pela terceira vez, atentando, agora sim, para as minhas anotações nos textos.

Transcrevo agora o texto final da Suelen (terceira versão), para ilustrar o que foi exposto no início do parágrafo anterior. Fiquei um pouco frustrada porque o texto continuou apresentando os problemas ortográficos que já haviam sido apontados. Com relação à distribuição dos parágrafos, a aluna seguiu as minhas orientações, mas não fez uso

de conectores, como eu estava esperando que acontecesse, isto é, texto melhor, mas não como eu esperava:

“Nossas vidas são tecidas pelo mesmo fio dos nossos sonhos”

O cara mais bonito da cidade se chama Fernando. Eu o conheci numa festa a fantasia, ele estava vestido de príncipe (com calça e camisa preta e com uma capa vermelha que caía sobre os ombros) e eu de princesa (com um brilhante vestido vermelho, com uma capa vermelha e uma coroa dourada sobre a cabeça).

Olhei para a porta e lá estava ele, lindo como se tivesse saído dos meus sonhos, o meu príncipe encantado.

Passei por ele várias vezes, mas ele só me olhava. Percebi que era um caso perdido, pois seu olhar tinha um certo desprezo, mas mesmo assim continuei lutando, pois seria com ele que iria dançar, nem que fosse só uma vez, iria ser como nos meus sonhos.

Michele era minha amiga e estava coordenando a festa, troquei algumas palavrinhas com ela. Num instante lá estava ela, no palco e pedindo a atenção de todos.

Seguindo meu plano, ela anunciou: Agora vamos todos achar o seu par, conforme a fantasia e dançar.

Mais do que depressa fui ao seu lado, mas para minha surpresa a “patricinha” Cintya (que era filha da diretora da escola) foi falar com ele, e começaram a dançar.

*Desanimada, fui sentar, senti alguém me pegar pela mão (**adivinhem quem era?** – perguntar para as colegas), era o João me convidando para dançar, dei mil e uma desculpas, mas ele não acreditou em nenhuma. Dancei com ele à noite toda.*

Michele comentou que era hora de anunciar quem era os escolhidos da festa; é claro que foram Cintya e Fernando.

Convenci João que estava cansada. Voltei a sentar, depois de 10 minutos percebi que alguém havia sentado ao meu lado, pensava que era o João e comece a puxar papo.

- Como está chata esta festa, você não acha?

Para minha imensa surpresa, não era o João, era o Fernando.

Levei um enorme susto quando ele respondeu:

Acho sim, nós aqui dentro com esta noite maravilhosa. Você não quer dar uma volta?

Mais do que depressa respondi que sim.

Ele me levou num lugar mágico, onde dava para ver o céu com suas brilhantes estrelas e com a lua refletida no lago.

Nos sentamos e ele falou:

- Estava de olho em você a festa inteira, mas não tive coragem de ir lhe falar, muito menos de convidá-la para dançar.

Olhei para aqueles olhos verdes e ele sorriu.

Confessei a ele que também queria falar com ele, mas não tinha coragem.

Ele pegou minha mão, beijou-a e falou-me:

- Gostei muito de você.

Voltou-se para mim e aquele olhar profundo (como se você olha-se para várias pessoas, e sem saber o porquê, parou naquela) penetrou nos meus olhos.

Quando percebi estava nos seus braços. Confesso que nunca tinha me sentido tão segura antes. Segura, pois estando com ele, nada me aconteceria, ele seria um escudo me protegendo, de tudo e de todos.

Ficamos neste local por aproximadamente 1 hora, após, voltamos para a festa. Dançamos juntos só algumas músicas, pois a festa estava terminando, Nos divertimos muito, após a festa ele me levou para casa, combinamos que no dia seguinte, iríamos ao cinema.

Não foi tudo como nos meus sonhos, mas percebi que quando queremos alguma coisa, temos que lutar, pois sem luta não a glória.

Senti que a atividade proposta de leitura e reescrita dos textos (tantas quantas for possível realizar) foi uma das mais interessantes e importantes que eu havia proposto até então, porque elas começaram a sinalizar uma compreensão daquilo que eu estava tentando fazer com que elas percebessem. Porém, penso que ainda era pouco para a resposta que eu

estava esperando, ou seja, que produzissem textos “brilhantes”, que não cometessem os mesmos erros, que melhorassem bastante de uma versão para outra, que me surpreendessem de alguma maneira.

Talvez aí esteja a aventura deste trabalho todo e da profissão professora: levar os alunos para onde nem a gente saiba bem onde. E isso é o contrário da crença tradicional que pensa que sabe onde está o limite e fica sempre aquém dele ou perde o rumo e leva os alunos para onde eles não conseguem ou não acham interessante ir. Então, pelo fato de eu ter ficado um pouco decepcionada com o resultado do texto da Suelen, (decepção que não senti com relação à maioria dos outros textos), pude perceber que aquele pensamento tradicional ainda estava presente em mim, devendo ser permanentemente trabalhado comigo também.

Outro aspecto relevante é que fiquei surpresa comigo mesma na condução das discussões durante a atividade de leitura, visto que por várias vezes pensei que não fosse conseguir em função da ansiedade e insegurança que ainda sentia: *Será que saberei comentar os textos? O que comentarei? E se não tiver nada para falar? Será que vou conseguir relacionar os aspectos dos textos delas com os do Manual?* Entretanto, no decorrer do trabalho, fui percebendo o quanto eu poderia melhorar os textos que eu estava escrevendo para ler para as alunas nas próximas aulas Esta é, afinal, a idéia deste trabalho todo: uma professora virando professora por ensinar-se a virar professora, encarando o desafio de não se entregar à velha rotina e de não delegar suas alunas ao comando do livro didático, embora com uma carga horária bastante grande na escola e atividades paralelas fora dela também, sem falar na carga de trabalho feita em casa, seja preparando aulas, seja corrigindo trabalhos e/ou estudando.

Parecia-me que a maioria delas estava gostando da metodologia desenvolvida; então, resolvi questionar sobre isso. Segundo elas, esta atividade de leitura em voz alta dos textos era muito boa, e elas gostavam bastante de fazê-la. Inclusive, elas já se posicionavam em círculo antes de eu entrar na sala. Um fato interessante é que, nesta última proposta de produção, apenas duas meninas relutaram para ler, alegando que tinham vergonha. Mas não teve desculpa: tiveram que ler como as demais. Eu espero que elas futuramente desenvolvam estas práticas com os seus alunos também, em especial a produção, a leitura dos textos e a importância do autor do texto como interlocutor. Eu estou tentando mostrar isso também a elas: como estão aprendendo a escrever e refletir desta maneira, devem fazer assim para ensinar os seus alunos também.

2.14 O trabalho com textos do manual⁷

Nesta aula, continuei a questioná-las sobre a metodologia, agora em relação à atividade em si, sobre o que tinham aprendido e como tinham feito isso. Então, elas responderam coisas do tipo *aprendi a não botar só as palavras, mas explicar mais as coisas no texto; aprendi que escrever sobre a gente é bem melhor do que falar sobre “drogas”, por exemplo, como a professora pedia o ano passado; aprendi que tem que ter um motivo e um alguém para escrever o texto; aprendi que tem que desenvolver*

⁷ GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre. Ed. UFRGS. 2002.

poucas/uma só idéia. Aproveitei para comentar sobre o futuro profissional delas, que precisam proporcionar aos seus alunos este tipo de reflexão e experiência.

Embora tenhamos discutido em primeira instância os textos produzidos pelas alunas – o que acredito ser o mais apropriado, visto que elas não teriam, assim, inspiração alguma para o seu – achei interessante proporcionar a elas um contato com outros escritos por autores que não fossem os consagrados, mas sim pessoas “comuns” como elas, com o objetivo de mostrar que não somos só eu e elas que estávamos aprendendo a escrever escrevendo e que escrever uma coisa ruim é muito comum nesse tipo de situação. Então, selecionei alguns textos do manual para que fossem lidos e trabalhados em aula (ANEXO E).

Destes, deveriam ser detectadas as partes boas e também o que não estava tão bom, até para ver se existiam problemas semelhantes aos encontrados nos delas. Além disso, deveriam tentar descobrir os motivos e soluções para melhorá-los.

A primeira parte da tarefa era, então, discutir os textos em pequenos grupos, para depois, como segunda etapa, fazermos uma discussão/explanação geral dos pontos levantados. Então, apareceram comentários não muito relevantes, como *Acho que poderia estar escrito o nome do cara*, o que não tirou a importância da atividade, pois conseguiram enxergar aspectos para serem melhorados, inclusive dando sugestões. Também, comparavam com os trabalhados na turma, *Ah, esse é igual ao meu, credo, olha só, realmente ficou uma droga, não diz nada...* Alguns analisados traziam frases e expressões idênticas a algumas que apareceram nos textos das alunas, como por exemplo o de número 2, cujo título era *Meu namorado: ...1,80 m de altura, muito bem distribuídos...*

Aproveitei para reforçar a importância de *mostrar* no texto, não só falar, e então discutimos em relação a algumas palavras que se referiam a sentimentos e beleza, como

muito bem distribuídos, por exemplo. Tentei deixar claro que o que estava expresso naquele texto do manual poderia ser diferente do que estava escrito no texto de uma delas. Por isso existe a importância da entrega ao texto produzido, visto que, depois que ele chega às mãos do leitor – quando este não é o seu autor - não se sabe se este vai estar junto durante a leitura que aquele vai fazer para, se necessário, responder às perguntas que surgirem a fim de uma melhor compreensão do texto.

Aquele texto do manual, *Meu namorado* (p. 167), cuja qualidade é péssima por conter muita descrição física, dando a impressão de que o seu autor não está comprometido com a tarefa de escrever, foi utilizado como exemplo desta questão. Transcrevo aqui para uma melhor visualização do mesmo:

Meu namorado

Quando é necessário fazermos a descrição de uma pessoa, geralmente escolhemos quem gostamos, e essa é a linha que vou seguir. Meu namorado tem olhos claros (cor de mel) e físico avantajado. Gosta de jogar tênis e é muito ativo: está sempre arranjando coisas pra fazermos. Ele parece ter uma necessidade de movimento, agitação, festas. É sincero e muito habilidoso, gosta de crianças e tem personalidade forte. Ele é alto: tem 1,80 m de altura, muito bem distribuídos nos seus 75 kg de peso. Gosta de pescar e, modestia à parte, ele pesca muito bem e é muito apegado à família; enfim, posso considerar o meu namorado uma pessoa perfeita.

Questionei se elas tinham uma ideia de para quem este texto havia sido escrito. Rapidamente uma aluna levantou a mão e disse: *para a professora, só para cumprir a tarefa, porque não explica muita coisa. Tá até parecido com o meu, que só citei as características físicas.*

Eu fiquei realizada, pois percebia que elas estavam conseguindo fazer comentários interessantes, mas, ao mesmo tempo, torcia para que não repetissem estes mesmos erros quando estivessem escrevendo os seus textos, pois sabemos que criticar o do outro é mais fácil do que corrigir o nosso. Será que conseguiriam? Só o tempo iria dizer.

Ainda nos comentários desta atividade, aproveitei para levantar as questões que havíamos discutido durante a leitura dos textos delas, sempre pensando naqueles quatro conceitos *unidade temática, questionamento, objetividade, concretude*, nomenclatura que só foi apresentada a elas ao término deste exercício, quando entreguei a cada uma a definição de cada um destes aspectos. Além disso, deixei claro que este material era interessante para elas terem conhecimento daqueles nomes e também para que o usassem como ferramenta sempre que fossem produzir um texto, visando colocá-las também numa posição de leitoras, não só produtoras de seu texto. Além disso, por estar trabalhando com futuras professoras que pretendem cursar faculdade de Letras, achei que só poderia estar contribuindo ao apresentar estes conceitos, o que não seria, então, novidade para elas futuramente. A teoria apresentada foi a seguinte, retirada do manual em questão:

Unidade temática: Trate de apenas um aspecto, seja ele uma dificuldade, uma paixão, uma birra, um desejo, um hábito, uma particularidade, um trajeto, uma característica identificadora, um único seja lá o que for, de preferência o mais importante do personagem-narrador que você vai compor para se representar diante dos seus leitores ou do cotidiano que você instituiu para esse personagem (p. 115).

Concretude: Fale de coisas concretas, fale de coisas específicas, fale de particularidades, de diferenças fale daquilo que torna seu personagem um ser único, mas mostre, por meio de fatos, ações, exemplos, pequenos relatos de situações ocorridas, como ele reage, como ele se relaciona com o mundo lá fora. Dê a seus leitores

condições de uma concreta identificação e de um concreto confronto com ele ou com sua atividade cotidiana (p. 115)

Questionamento: *Trate de um problema, de um conflito, equacione-o, encaminhe-o, proponha uma solução, se tiver uma, mas uma solução útil, ao alcance da mão, executável agora mesmo. De nada adianta dizer que todos os homens deveriam dar-se as mãos para que o mundo fosse melhor. Propostas desse tipo já se revelaram inviáveis milhares de vezes. Se não tiver uma, organize uma maneira original de encaminhar uma reflexão interessante a respeito dela. Ou, ainda, descubra uma questão a respeito da qual ninguém ainda disse nada. Só faz sentido escrever a respeito de alguma coisa que não está pronta nem clara em nossa cabeça; o que já está pronto e claro já está também pronto e claro para nossos leitores, pois o que está pronto e claro já entrou assim em nossa cabeça; logo, entrou assim também na cabeça dos outros.*

Em outras palavras, só vai ser útil pro leitor o texto que for útil pro autor. Lembre-se de que nossos conflitos começam pela peculiar relação que temos com a natureza deste planeta, uma relação de trabalho, de transformação, de adequação da natureza a nossas necessidades. Passam, a seguir, nossos conflitos pela relação forte que temos com nossos semelhantes, a partir de nossas afinidades e contradições de interesses. Costumam chegar até nossas questões conosco mesmo, divergências entre corpo e alma, ou entre matéria e espírito, ou entre corpo e mente; entre amor e ódio, vocação e necessidade, vontade e medo, etc. Isso tem sido assim desde que, por um motivo ou outro, nos expulsaram do paraíso, lugar onde – lá sim – não havia problemas (p. 115).

Objetividade: *Trate-se como um de seus personagens, como uma criação sua; procure ver-se de fora. Lembre-se: apresentar-se é também descobrir-se. Não fale apenas do que está aparente ou já comprovado; lance hipóteses, projeções, previsões a respeito desse personagem; faça planos para ele. Afinal, ele não nasceu pronto, não está pronto e pode ser projetado, transformado naquilo que você quer que ele seja quando crescer. Você, certamente, se acha capaz de sonhar, planejar, projetar e executar seu caminho. Daí apresente a seu leitor todos os dados necessários para que ele componha um quadro completo desse personagem e possa estabelecer um diálogo com ele. Você verá que seu primeiro e entusiasmado leitor será você mesmo, travando com seu texto um diálogo de reconhecimento e descoberta. Isso também vale para o seu cotidiano: o que ele revela para você mesmo e para seus leitores por trás da aparência da rotina? (p. 116).*

2.15 Novamente a professora como produtora de textos e o trabalho com um texto de qualidade

Uma festa especial

Estava um dia daqueles!... O verão estava na metade, dias quentes, daqueles que só dá vontade de ficar tomando banho de rio, fazendo festa com os amigos, tomando muita água gelada. Toda a noite tinha encontro com a turma, mas aquela parecia especial, não sabia exatamente o porquê, mas estava empolgada com a festa que aconteceria. Não, mentira, sabia sim a razão. O gatinho que estava de olho tinha confirmado a presença no encontro. Sim, tinha esperança de fisgá-lo naquela noite. Será que conseguiria? Afinal, ele era bastante disputado entre as garotas.

Alguns amigos passaram em casa para me pegar e depois fomos recolhendo o pessoal na subida da rua, até o local onde a aconteceria a festa. Numa dessas nossas paradas foi que o vi e que conversamos pela primeira vez. Estava realmente muito bonito, com aquela camisa bege clarinho. Uma calça jeans um pouco desbotada e uma bota marrom de couro. Sua roupa realmente estava uma graça, mas o que mais me impressionou foi o sorriso, daqueles que faz gelar dos pés à cabeça. E foi entre um sorriso e outro que começamos a conversar, enquanto continuávamos a subida do morro. Fiquei um pouco nervosa pois, apesar de estar bastante interessada, jamais pensei que ele iria vir conversar comigo, a mais gordinha (não gorda, mas farta) e inexperiente da turma, pois jamais tinha tido um relacionamento mais sério – daqueles de sair junto todo o fim de semana – com alguém. Apesar do susto, resolvi aproveitar aquele momento, não pensando em mais nada, só nele, que era para mim o garoto mais bonito da cidade.

Depois de alguns minutos chegamos ao local onde aconteceria a festa. Era a casa da avó de um amigo da turma, que estava viajando. Porém lá, o que eu tanto temia aconteceu. Mal entramos na casa e ele foi conversar com o resto da galera, não dando tanta atenção para mim (eu já achava que ele deveria dar, pois tínhamos tido um papo legal no caminho até ali). Então, resolvi ficar na minha, só de olho nele, para ver se ia

“ficar” com alguém. Conversa com um, conversa com outra, e nada. E eu só tomando o meu refrigerante e observando-o de longe. Todas aquelas gurias lindas, claro, ele nunca iria querer algo mais sério comigo, afinal, não sabia nem como beijar direito.

Resolvi aproveitar mais a festa, mas não deixei de cuidá-lo o tempo todo. Foi então que, num determinado momento, começou a tocar uma daquelas músicas mais lentinhas, que se reza para que o cara venha e tire para dançar; ou, se dançar com outra, está sinalizando que você ficou em segunda, terceira, ou última opção – aquelas que sobram, vocês sabem. Nesse momento, me distraio um pouco para encher o meu copo de refri, quando, de repente, percebo que ele vem se aproximando lentamente, como um príncipe entrando em seu palácio. Olhava-me sorrindo, como quem diz “chegou a hora”. Dei uma olhada disfarçada para os lados e percebi que realmente só poderia ser para mim que ele estava sorrindo, pois tinham apenas gurus do meu lado. Conforme ele se aproximava, um frio ia subindo dos pés, passando pela barriga – igual à sensação de fome – até o coração, que já estava batendo muito desordenado. Fiquei até com medo de que ele percebesse meu nervosismo, mas não podia dar tanta bandeira, pois tinha medo de demonstrar toda a minha insegurança e achava que poderia assustá-lo. Ele se aproximou e me convidou para dançar. Imediatamente larguei meu copo e, meio desajeitada, estendi minha mão para ele segurar, apertei bem forte, sinalizando a minha satisfação. Dançamos esta, a outra, a outra, outra, outra... até a hora de irmos embora. Estava radiante, perdi até a noção do tempo. Para ter uma idéia, quando a festa acabou, eu nem percebi, achando que aquelas horas tinham passado voando.

No momento de ir para casa precisávamos descer o morro, afinal eu morava lá na outra ponta, mas ele fez questão de me acompanhar. Eu, como estava meio anestesiada com tudo o que havia acontecido, fiquei mais contente ainda com a sua companhia até em casa, e continuo ficando assim até hoje, pois depois daquela noite é que começamos a dançar, e dançar mais vezes em festas de amigos, em festas no clube, etc. A ansiedade e o nervosismo foram passando com o tempo, e hoje dançamos com a maior naturalidade, mas ainda sinto aquele frio gostoso subindo pelo meu corpo quando dançamos juntinhos. Agora, depois de dez anos, já pude perceber por que ele preferiu a gordinha...

Fazendo a leitura em voz alta do texto acima produzido por mim, cujo tema era *o cara mais bonito da cidade*, é que iniciei a aula nesta tarde. Quando terminei, pedi às alunas que comentassem, apontando o que poderia ser melhorado e o que estava bom. Mas não foi assim tão fácil convencê-las a falar; precisei questioná-las bastante *Vamos, gurias, que tal o texto? Entenderam tudo, ou ficou algum questionamento?* Depois de um certo tempo e de várias exclamações positivas, uma delas levantou a mão e disse que eu havia usado algumas gírias, como por exemplo *papo legal*, e que não tinha ficado muito bom, sugerindo-me que trocasse por outra expressão; outra, apontou que eu deveria explicar mais o final, pois não havia ficado tão claro para ela, que não conhecia a minha história tanto quanto eu, autora do texto. Percebe-se que, em comparação com o texto do nome que eu havia lido para elas, já estavam conseguindo e se encorajando a dar os seus palpites, mostrando, assim, que estavam assimilando a idéia de que texto pode e deve ser melhorado, inclusive aquele escrito pela professora. Além disso, percebi que realmente as indicações feitas pelas alunas contribuíram para a clareza do meu texto, passando a ter mais atenção nestes aspectos quando em situação de produção.

Esta experiência, então, dá credibilidade à idéia expressa por Guedes (In: ZATT, A. C. S.; SOUZA, J. M. de., 1999) de que

[...] ensinar a escrever é orientar a escrita, a leitura e a reescrita de um texto na direção da legibilidade, do interesse, da clareza, do encanto, da provocação. Como fazer isso, se os professores não aprenderam a fazer isso nem no colégio nem na faculdade? Aprendendo a fazer isso fazendo isso: **escrevendo com os alunos, para os alunos, lendo com eles, dando palpites, escutando os palpites deles, errando com eles** para descobrir o que se erra, por que se erra, como se erra e o que se corrige, por que e como. Reescrevendo com eles os textos deles e os próprios textos experimentando, discutindo com colegas, lendo, [...].

Prosseguindo com o trabalho dos textos do manual, decidi levar para a sala de aula um considerado bom, da aluna Patrícia Rocha *Mudando para melhor* (p. 208), visto que na discussão em aula dos outros já apresentados, haviam sido levantados mais aspectos negativos. Fiz questão de escolher um produzido por uma aluna de licenciatura, para mostrar a elas que também são e serão capazes de escrever um texto bom. Apliquei, então, a mesma metodologia dos anteriores. Deveriam ler em pequenos grupos para depois discutirmos juntas.

Sem falar nada sobre a qualidade do texto, comecei a questioná-las nesse sentido. Foi então que uma ou outra destacou algo sem relevância para o texto, visto que a maioria delas falou que ele era bom, que não tinha nada para acrescentar no sentido de melhorá-lo: *ela mostra as coisas, não só fala; o texto fala sobre uma coisa só; nossa, consegui sentir a tristeza dela*. Em virtude do texto falar sobre mudança de escola, aproveitamos para discutir um pouco sobre este assunto, pois a maioria daquelas alunas tinha passado por isso no início do ano, o que fez com que elas se identificassem com alguns trechos escritos por Patrícia. Transcrevo aqui, então, alguns trechos do texto mencionado. O texto na íntegra encontra-se no ANEXO F:

Mudando para melhor

Patrícia Rocha

Sempre resisti a mudanças. O simples ato de mudar me angustiava, pois eu preferia as situações costumeiras, que me proporcionavam segurança, mesmo quando limitavam minhas possibilidades de crescimento. Felizmente, um fato modificou meu posicionamento, deixando boas lembranças.

Desde o Jardim da Infância até a conclusão do primeiro grau, estudei no Colégio Maria Auxiliadora, pertencente a uma congregação de irmãs. É uma tradicional escola

católica, com um convento anexo que dedica grande parte de suas atividades à igreja matriz da cidade. O caráter religioso é presente nos corredores, através das estátuas cristãs, dos cartazes com oração, de velas e, principalmente, do ir e vir constante das freiras em seu sóbrio hábito cinza. A filosofia era de recato e obediência. [...]

Quando deveria me matricular no 2º grau, meus pais decidiram que eu deveria mudar de colégio. Alegaram que o Auxiliadora era fraco, sua média 6 era muito baixa, que eu precisava de um estudo mais forte. Queria que eu fosse para o colégio estadual Marechal Rondon, pois, curiosamente, em Canoas, minha cidade, o ensino mais rigoroso é representado por essa escola pública. [...]

A primeira impressão que tive do Randon foi terrível. A construção, além de antiga e mal conservada, tinha cores extravagantes, que não combinavam em nada com a idéia que eu tinha de escola: o prédio era verde e rosa. [...]

As diferenças eram grandes, mas meu medo de não acostumar, de ficar sozinha aqueles três anos de 2º grau foi maior e fez com que eu procurasse fazer amigos o mais depressa possível. Conheci pessoas que jamais imaginaria conhecer: gente que trabalhava desde a infância para ajudar em casa, gurias que me falavam de métodos anticoncepcionais quando eu mal havia encontrado meu primeiro namorado, jovens ricos em poderio financeiro e dotados de grande simplicidade. [...]

Quando me formei fui a oradora da turma. Apesar de saber que era a porta-voz de todos, minha vontade era de fazer meu próprio agradecimento por ter recebido tanto daquela instituição que me havia transformado por completo. [...]

Como estávamos comemorando o Dia do Amigo naquele dia, além de trabalhar com este texto, resolvi fazer uma atividade para tentar perceber o quanto elas já estavam entrosadas umas com as outras (como já foi dito, elas não se conheciam antes de entrarem para esta turma). Eu queria saber se elas já não sentiriam tanta vergonha de exporem-se ao lerem para as colegas o que andavam escrevendo. Eu julgava que um bom entrosamento entre elas facilitaria o meu trabalho. Pedi que escrevessem, com a maior sinceridade de que

fossem capazes, duas características suas em uma folha. Recolhi todos os papéis e comecei a ler em voz alta um por um para que a turma tentasse identificar de quem eram aquelas características.

Eu estava um pouco receosa, pois inicialmente não tinha certeza de que elas iriam escrever a verdade naqueles pedaços de papel. Porém, mais uma vez, elas me surpreenderam, porque escreveram aspectos positivos mas também negativos, e foi bastante engraçado durante a minha leitura, pois as colegas acertavam quase que de primeira quem era a colega. Eu posso estar enganada, mas este fato mostrou que elas já estavam bastante ligadas umas com as outras. Talvez a liberdade que eu tenha dado nas aulas possa ter contribuído para isso, até pelo fato de elas precisarem opinar sobre o texto da colega e da professora, construindo um contexto de produtividade e não de competitividade. Foi bom também ficar sabendo que eram capazes de autocrítica, de reconhecerem, admitirem e registrarem os seus aspectos negativos, importante qualidade para formarem-se professoras.

2.16 Aproveitar os fatos e, ao mesmo tempo, proporcionar algo interessante para leitura

Durante o recesso escolar no mês de julho do ano de 2003, o escritor Moacyr Scliar entrou para a Academia Brasileira de Letras; então, escolhi um texto dele para ser trabalhado no retorno à aula, aproveitando para apresentar-lhes este autor, já que não tinha certeza se elas o conheciam. Como tinha que levar algo que interessasse a elas, optei por

um cujo título era *A sabedoria dos sexos (segundo os jovens)*, que falava sobre situações que homens e mulheres enfrentam em seus momentos mais íntimos, como por exemplo ... *só uma mulher sabe o que é menstruar justo no dia em que vai à praia, o que é ter TPM, etc; só um homem sabe o que dói um pontapé no saco....* (ANEXO G)

Considerando que a faixa etária presente naquela sala de aula era de quatorze/quinze anos, é fácil imaginar a forma com que receberam aquele texto. Enquanto faziam a leitura individual e em voz baixa, era possível ouvir o barulho das lâmpadas devido ao enorme silêncio que tomou conta da classe, intercalado com risos discretos e gestos de afirmação com a cabeça. Além destes fatores, existia um outro bastante importante que justifica ainda mais a sua escolha: o fato de este texto ter surgido a partir do trabalho que uma professora da capital gaúcha fez com seus alunos a partir de crônicas deste mesmo autor, propondo a eles que completassem frases como *Só uma mulher sabe o que é...* ou *Só um homem sabe o que é...*, enviando as respostas a Scliar, para ele montar o seu texto. Com isso, aproveitei para mostrar para as minhas alunas que não era só eu que trabalhava com produção de texto em sala de aula e que, muitas vezes, autores considerados famosos são acessíveis às pessoas anônimas como aquela professora e seus alunos. Não esqueci de dizer que, de repente, um texto produzido por elas poderia ser também enviado a ele ou a qualquer outro escritor. Texto não é apenas para ser escrito para a professora com a finalidade única de obter uma nota no final do trimestre ou de ser jogado dentro de uma gaveta e ser esquecido lá. A produção de texto serve para valorizar o trabalho do aluno. Segundo Guedes (p. 14), “Texto a gente escreve para leitores; redação escolar a gente esconde no meio daquela pilha em cima da mesa do professor” (ZATT & SOUZA). Consegui fazer com que elas percebessem isso e espero que, no futuro, elas façam o mesmo com os seus alunos.

Propus, a seguir, algumas questões de análise textual, incluindo uma reflexão sobre aquelas quatro qualidades discursivas apresentadas anteriormente (não de uma forma explícita, mas conduzindo-as a uma percepção em torno disso). Os aspectos levantados foram os seguintes: análise dos recursos textuais utilizados pelo autor, em especial a ironia presente no texto, e questões, agora sim, específicas à forma escrita: um estudo do conector *mas* (a que/quem ele se referia), outro da crase (o porquê dela estar ali, se havia justificativa ou não), além de questões de ortografia, pontuação e vocabulário. Para finalizar, pedi que completassem a frase *Só uma mulher sabe o que é...* agora a partir de suas experiências e percepção, deixando como tarefa refletirem sobre outras possíveis atividades que poderiam ser feitas a partir do trabalho de outros escritores.

2.17 Mais uma vez a tradicional prova, embora com um texto bem interessante

Estava marcada para esta tarde mais uma avaliação formal, ou seja, uma prova (ANEXO H). Para tanto, escolhi um texto bem bacana para ser trabalhado, cujo título era *O namorar e o ficar: a relatividade dos conceitos*, que tratava da questão da mutabilidade dos sentidos das palavras namorar e ficar, fazendo uma comparação destes no decorrer dos tempos. Para nossos pais, *namorar* tinha um outro sentido; e *ficar*, existia?

A escolha do texto mais uma vez não foi aleatória, visto que tínhamos discutido bastante sobre o fato da mudança de significado das palavras e expressões, seja pelo passar do tempo, seja por outros fatores como local e modo de criação. Além disso, o tema envolvendo sexualidade despertava muito interesse nelas, como eu já havia percebido

anteriormente ao propor a produção do texto cujo tema era *o cara mais bonito da cidade* e a leitura daquele texto do Scliar.

Então, as alunas foram convidadas a discorrer um pouco sobre o assunto, atividade na qual elas conseguiram explicar a idéia da mutabilidade do sentido das palavras, inclusive trazendo exemplos discutidos em aula. Propus uma questão sobre prefixos/sufixos: deveriam explicar a influência deles no sentido de palavras retiradas do texto. Além disso, selecionei mais dois textos do manual para serem analisados, e desta vez a maioria das alunas conseguiu articular algumas observações com aqueles quatro conceitos trabalhados em aula.

Como atividade para casa, solicitei a produção de um texto contando sobre uma *emoção forte* que já tivessem experimentado, um dos temas de *Da redação escolar ao texto*, manual de autoria de meu orientador. Eu precisava não só continuar trabalhando com narração e descrição, mas também – e principalmente – dar mais oportunidades para que as alunas se conhecessem melhor umas as outras e para que cada uma tivesse outra chance de refletir sobre sua vida também. Inspirado no que diz Paulo Freire sobre alfabetização, Guedes (2002, p. 19-20) escreve:

[...] só um olhar curioso e armado pela palavra escrita, que traz consigo o ponto de vista e a habilidade de ler o mundo como condição e como finalidade para a leitura da palavra pode tornar significativa a relação entre a experiência pessoal e a experiência humana, facultando a tomada de distância necessária para tornar objetiva a experiência pessoal para que a ela se possa atribuir um significado relevante para examinar a experiência humana. É assim que se produz um texto. [...].

O ato de ler e escrever (são), no fundo, indicotomizáveis, e eu não poderia usar apenas este pedaço de frase e autoridade de Paulo Freire para convencer meus leitores de que *escrever é ler* (grifo meu).

2.18 Terceira produção textual programada

Quando pisei na porta da sala, percebi que as alunas estavam bastante empolgadas, exibindo o texto nas mãos e questionando com uma certa ansiedade e tom de afirmação: *Profe, vamos fazer o círculo pra gente ler os textos, né?!?* Depois de minha resposta afirmativa, aquelas que ainda não tinham se posicionado imediatamente arrumaram as suas classes, sem reclamação alguma.

Então, começamos a fazer as leituras e o encaminhamento para a reescrita. Para a minha satisfação, os textos haviam melhorado muito – se comparados aos primeiros – em relação ao seu desenvolvimento, porque agora já conseguiam trabalhar com menos idéias, eliminando aquela “poluição” de tópicos tratados. Porém, eles ainda apresentavam muitos problemas, inclusive algumas coisas que já havíamos comentado como aspecto negativo em uma produção, como repetição de palavras e uso de expressões do tipo *não sabia o que falar, a emoção era tanta...*; etc. Como exemplo, transcrevo primeiro um trecho do texto da Gabriela (primeira versão) e, depois, todo o da Bruna (primeira versão), que não apresenta concretude, pois a aluna apenas narra, não mostrando os sentimentos por meio de fatos, exemplos, ou ações, além de apresentar problemas de pontuação que interferem no sentido. Com relação à concretude e repetição de palavras, no momento da leitura já indicamos (eu e as alunas – sim, porque agora elas estavam participando ainda mais das discussões) o que precisava ser melhorado, e a parte de pontuação e ortografia ficou para o momento em que eu li particularmente a segunda versão, pois não havia tido contato com a primeira antes desta leitura inicial em voz alta para atentar sobre estes aspectos.

*Em nossas **vidas** freqüentemente ocorrem **emoções**. Mas há algumas que nos marcam mais, são as **emoções** mais fortes de nossa **vida**.*

*Uma **emoção** que me marcou muito, foi além de uma grande **emoção** uma imensa alegria. [...] (grifos meus)*

“Tuma”

Eu sempre tive uma cachorra a Rabita faz 9 anos que ela está comigo, eu adoro ela mas já enjoiei pois ela é pequena e muito engraçada, quem vai lá em casa acha aquela cachorra inofensiva. Então decidi pedir a meu pai um cachorro grande.

A cachorra do meu tio tinha ganhado filhotinhos, só que ela teve um casal que já tinha dono. Mas meu primo me falou que ele tinha um cachorro e se eu quisesse ele dava pra mim, a primeira pergunta que eu fiz pra ele foi:

- Ele cresce?

Ele falou que sim, então mandei ele reservar o cachorro pra mim. Eu tive que esperar um mês. Cada dia era uma eternidade, as horas não passavam, mas finalmente chegou o dia fui buscar o cão, e o coloquei na sua casinha. Mas tinha mais um problema o nome eu queria que fosse Myke, mas meu pai não gostou muito ele, queria Tuma então deixei assim mesmo “Tuma”.

No 1º banho que eu dei nele ele me mordeu 2 vezes, é que eu estava acostumada com a Rabita que só abria a boca pra comer e latir e o tuma é bem diferente.

Essa foi uma grande emoção pra mim (principalmente as mordidas) pois agora tenho 2 cachorros e trabalho em dobro, mas vale a pena.

Ao lado deste texto cheio de problemas que poderiam me abater, surgiu o texto em que a Janice relatava o dia em que foi até a Casa da Cultura aqui da cidade para receber um prêmio por ter escrito uma das melhores poesias de um concurso que participou quando

cursava as séries iniciais do Ensino fundamental. Ela leu com os olhos cheios de lágrimas, e eu ouvi não menos emocionada e feliz:

Minha primeira poesia

Cinco de agosto de 1996 data jamais esquecida.

Treze horas e trinta minutos acompanhada pelos meus pais chegava no auditório da Casa da Cultura, vestindo uma saia de pregas e uma blusa lilás com uma fita branca e uma melissa rosa e lilás, sentei-me em uma cadeira de madeira com encosto lateral minha presença pouco percebida, meus pais sentaram-se ao meu lado.

Estava lá, pois havia ganhado o concurso Raiar da Poesia, Caminho da Cultura, fiquei em 3º lugar na categoria 1º e 2º série.

Muitas pessoas pelo mesmo motivo estavam lá, mas estavam nervosas, ansiosas, estéricas, ao contrário eu estava tranqüila talvez por ter apenas 8 anos e não entender direito o que era aquilo.

Hoje alguns anos depois recordo-me de tudo cada detalhe daquela sala, onde estava cada coisa, da janela moldada e do raio de sol que passava o vidro refletindo no chão, no canto à Bandeira Nacional, a do estado e a de Nova Prata, da mulher atrás de mim lendo e relendo sua poesia sem parar, uma senhora ao meu lado tentando acalmar seu filho, duas moças que ficavam o tempo todo de lá pra cá, ainda parece-me ouvir todas aquelas pessoas falando ao mesmo tempo, do quadro negro fincado à parede escrito com gis rosa e azul e do quadro-negro ao lado em gis branco a última estrofe da minha poesia e logo embaixo meu nome. Que emoção.

Foi dada a abertura, enquanto prefeito, secretários, professores.... falavam eu sentada esperava, olhando para a folha enrolada em forma de canudo que estava na mão de minha mãe e nela escrita minha poesia.

Iriam começar a declamar ou ler as poesias, outra surpresa fui a primeira a ser chamada por ser a 1º e 2º série a começar e do 3º para o 1º lugar.

Ao ouvir meu nome levantei-me e fui andando pelo corredor e ia sendo aplaudida, vi minha professora com meus colegas me aplaudindo, fiquei feliz, parecia demorar horas

para cruzar aquele corredor via todos e tudo como se em câmera lenta, lembro-me de cada sorriso, de cada aplauso... cheguei até o microfone que ficava lá na frente com a folha ainda enrolada em minha mão, achei melhor não abri-la e ao invés de ler declamei, pois a havia decorado e lembrei-me como a minha professora havia me ensinado, devagar, parando nas vírgulas, dar uma pausa após cada estrofe...

Conforme ia falando via todas as pessoas que antes estavam agitadas, nervosas, paradas a minha frente como se imóveis apenas me ouvindo, sentia um friozinho na barriga, minha mão suave, meu coração batia mais forte e sentia uma felicidade enorme que aumentou quando terminei e novamente fui aplaudida.

Sentindo-me realizada e feliz voltei pelo mesmo corredor observando cada detalhe voltei e sentei-me na mesma cadeira de madeira como quando cheguei a única diferença é que agora muitas pessoas que antes mal haviam me visto vinham me parabenizar pela minha poesia que estava escrita no quadro-negro e ficaram sabendo quem à escreveu.

Havia muitas outras poesias para se ouvir o que durou quase a tarde toda o sol que antes refletia no meu lado esquerdo agora já se refletia no meu lado direito, fim de tarde!

Como premiação recebi 100 reais que ao sair de lá fui direto para a loja de brinquedos e comprei uma boneca conhecida como bebezão, meu sonho era ganhar aquela boneca.

Hoje 7 anos depois recordo-me com emoção e felicidade, volta e meia pego minha poesia e fico lendo e relembando.

Continuei escrevendo textos e poesias, mas nenhuma como aquela por isso esta poesia, que reescreverei abaixo para você é muito especial para mim.

A CASA DA CULTURA

A casa da cultura

É de todas a mais linda

Lá as crianças vão assistir filmes

E são muito bem vindas.

Este ano foi toda reformada

E ficou muito mais legal,

*Por fora e por dentro foi pintada,
Ficou ainda mais especial.*

*Nossos avós a construíram
Nossos pais a cuidaram
E nós devemos preservá-la
Para que outros possam usá-la.*

Enquanto eu estava transcrevendo o texto acima, novamente me veio à mente a imagem daquela face emocionada e orgulhosa lendo o seu texto, que recebeu muitos elogios por parte das colegas, que também perceberam o quanto as produções haviam melhorado, se comparadas às do início do ano. Nas de agora, também existiram muitos problemas de pontuação, acentuação, ortografia, até com relação à estética do texto, mas não eram estes fatores que mais me interessavam no primeiro momento; agora o que vinha ao caso era a nascente capacidade de organizar as idéias no papel e arregimentar e expressar fatos relevantes para o relato do acontecimento. Parece-me que isto a Janice conseguiu fazer, juntamente com a maioria das colegas.

No final desta atividade, a Eliane (que havia recém chegado na turma, pois estava estudando no turno da manhã) olhou para mim e disse: *A professora que eu tinha de manhã exigia bastante, fazia a gente decorar os verbos. Mas ela nunca deu um texto pra gente fazer. Ela devolvia os trabalhos e não falava nada, se tava bom ou não.* Devo confessar que esta declaração, apesar de ser positiva pelo fato de ela sentir necessidade de um professor-leitor, (e acredito ser esta a intenção da fala da aluna – o que mostra que estávamos no caminho certo –) ao mesmo tempo levanta uma questão que eu já havia

reparando há algum tempo, não só com esta turma, mas com os alunos de um modo geral, que é a relação do ensino da gramática (no caso *verbos*) com o *exigir* do aluno.

Segundo aquela declaração, fazer decorar verbos é sinal de exigência, ou seja, aquele professor que não o faz é considerado um profissional não tão bom quanto o outro, idéia esta que muitas vezes não está só na cabeça dos alunos, mas também dos colegas professores (e aqui incluo alguns dos meus) e até da coordenação e direção das escolas. Aquela fala mostra o quanto a aluna estava ligada ao ensino tradicional, que manda ensinar aquilo tudo que sabemos.

Realmente é uma tarefa difícil libertar-se disso; apesar de perceber a importância da metodologia desenvolvida nas minhas aulas, ela se deixou trair pelas palavras e pelo Napoleão Mendes de Almeida que foi “plantado” dentro dela há muitos anos atrás.

Não tive tempo de escrever o meu texto sobre o mesmo tema em virtude da quantidade de tarefas que estava desenvolvendo fora da sala de aula no período de sua realização, atividades estas tanto relacionadas à escola quanto a outras questões pertinentes a este trabalho.

2.19 Um depoimento solidário

Outro texto trabalhado foi o *Aula de Português*, escrito pela professora da Rede Pública de MG Ana Maria Reis Macedo, retirado de *Mundo Jovem* (fevereiro/2003), que fala, dentre outras coisas interessantes, da importância da leitura e produção escrita, além do martírio da gramática tradicional, ainda tão solicitada pelos alunos. É um depoimento

bastante útil por denunciar acontecimentos que muitos de nós certamente passaram (ou estão passando) em algum momento de nossa vida profissional:

AULA DE PORTUGUÊS

Acho a tarefa mais difícil do que um “Para Casa” em véspera de feriado, falar de uma turma de pré-adolescentes que conheci outro dia mesmo. Fase difícil, principalmente para os desta geração. Meninos e meninas aprisionados em corpos de mulheres e homens. Seduzidos pela mídia, vestem-se como adultos, maquilam-se como adultos... Sem contar que é fase de descobertas... de namoricos... que transformam-se em paixões intensas. Esvaem-se como fumaça. Num dia querem morrer pela paixão... no outro... juram não mais apaixonar-se. Das festas de quinze anos. Preocupações e sonhos de princesa. Período de sair sozinho, sem ninguém para medir ações nem palpites. Um tempo de liberdade. Ao mesmo tempo de vigilância zelosa dos pais. Realmente lançar no mundo uma parte da gente é muito difícil. Sabemos que precisam ir, construir suas vidas, mas ao mesmo tempo gostaríamos que não crescessem. Além disso, os jovens precisam ser educados, esforçados, inteligentes e cumprir papel de estudantes. Rubem Alves, em História de quem gosta de ensinar, escreve: “... todos se aproximam da criança, perguntam o que ela vai ser quando cresce: se médico, se engenheiro, se dentista, mas ninguém pergunta se vai ser feliz. Se está se esforçando para ser um adulto digno, prestimoso, fraterno, sensível.” A sociedade pouco valoriza os humildes e sinceros. É preciso haver um título antes do nome... outros adjetivos são apenas conseqüências. Meninos e meninas estão nesta realidade. Que conflito! Precisam ser bons filhos, amigos, vizinhos, netos, excelentes alunos. Atender professores disso ou daquilo. Cumprir as tarefas da escola, freqüentar cursinho, passar numa ou noutra prova. Decidir qual curso fazer, mesmo sem saber para que serve. Aliás, para encher de orgulho pais e professores, elevar o nome da escola – que expõe o nome do aluno e onde ele passou numa faixa – como se ela fosse unicamente responsável pelos saberes de alguém – e para garantir o futuro. Tive todas essas preocupações e tratei de meter minha filhas aos dezessete anos na universidade São 35 desses jovens que estão sob minha responsabilidade, cinco vezes por semana numa sala de poucos metros quadrados.

Escrever um conto

Quando cheguei por aqui, a primeira coisa que pensei foi no diálogo. Além de ser uma postura de vida, é sabido que o que os jovens mais querem é que alguém fale com eles, procurei falar... falar de livros, música, poesia, de filmes tentando relacioná-los com o livro de literatura adotado para o trabalho do “bimestre” em andamento. A proposta era escrever um conto. Penso sempre em dizeres de grandes escritores: “... comecei a escrever na escola...”. Aí disparei: li os contos na sala de aula, falei de Machado de Assis, de enredo, de personagens, de tempo, de espaço, de conflito. E aí foi o conflito. Recebi os textos, li com carinho e entusiasmo, percebi que na maioria aquela falação tinha entrado num ouvido e saído noutro: muitas dificuldades na escrita, na organização das idéias, no entendimento geral da proposta. Muitos não entregaram. Desculpam-se, prometeram... e não fizeram. Tentei falar de novo.

Paralisamos... greve. O processo foi interrompido.

De volta às aulas, ouvi: “Estou me sentindo prejudicada!” Levei um susto. Logo eu que queria colaborar, criar junto, ensinar, aprender... prejudicando?! Susto maior foi a reivindicação: “Gramática!” como se ao escrever não usássemos gramática. Como se houvesse texto oral/escrito sem gramática. Penso numa escola... em aulas de Português diferentes. Algo vivo, próprio para representar o idioma que os seres vivos nativos dessa terra e de outras colonizadas pelos portugueses falam; algo quente, especial, dinâmico como os jovens freqüentadores da sala de aula.

Pensando na frase: “Estou me sentindo prejudicada!” – É muito sério para um educador sério. Mudei o ritmo. Elaborei exercícios. Preocupava-me se estavam entendendo. Perguntava, insistia. Pareciam estátuas. Veio a dúvida: mudar por quê? Chateação. A menina que se sentia prejudicada... agora prejudica a sala toda, inclusive a si. Conversa baixinho. Quando a ouvi achei ser uma reivindicação séria e sincera. Depois percebi pura arrogância ou seria reflexo do “status quo” da escola. Outros também falaram. Não comigo. Fiquei sabendo depois. Praticaram o que ninguém ensina, mas todos aprendem: falar do outro sem o outro saber.

Tenho me esforçado! Todos os dias procuro alegria para me fazer voltar com mais intensidade à sala de aula. Uma menina que desabrochou e mesmo sem saber está me dando força para resistir às dificuldades dessa arrumação entre nós.

Ontem tive uma grata alegria: um desses meninos quietinhos que intrigam a gente, fez graça, brincou com os companheiros da sala. Arrisquei uma brincadeira. Fui ouvida.

Acho que teremos uma grande ajuda de alguns que chegaram à escola este ano. Têm outras experiências. Vêm a escola com outros olhos. E isso é bom... pluraliza a relação. Tenho alguns interlocutores: meninos e meninas amáveis que disponibilizaram seus corações para um entendimento. São, creio eu, dessas pessoas abertas para a vida, e com apenas um olhar acolhem a gente.

Acho que vamos nos acertar. Estou procurando intensamente o compasso desta música que podemos arranjar juntos. E por falar em música... estou numa mesa de bar ouvindo um garoto de 17 anos cantando uma música do Caetano Veloso “Existirmos a que será que se destina?”

Sinceramente,

Ana Maria Reis Macedo,

Professora da Rede Pública de MG.

Propus, então, após a leitura deste depoimento, algumas questões para reflexão das alunas, como por exemplo:

- 1) Através da leitura pode-se perceber qual a visão de língua/linguagem que os alunos e a professora têm. Tente explicar as duas posições.
- 2) Pode-se afirmar que este texto tem um questionamento por parte da autora? Qual?
- 3) Existe intertextualidade? Exemplifique.
- 4) Na sua opinião, é estranha a reação dos alunos ao solicitarem aula de gramática? Justifique.

5) Se você fosse a professora, o que faria para mostrar para estes alunos que o mais importante em uma aula de português é ler e escrever?

É importante mencionar que conceitos como intertextualidade, língua e linguagem já vinham sendo utilizados e discutidos no decorrer das aulas; então, não eram novidade para elas naquele momento.

Além da discussão destas questões e da idéia geral do texto, aproveitamos para falar um pouco mais sobre a importância da leitura e escrita nas aulas de português e sobre a mutabilidade da língua, o que nos levou a discutir sobre o problema de se fazer uma gramática para ser usada como modelo e padrão para todas as ocasiões.

Trabalhar com o texto *Aula de Português*, ao mesmo tempo em que me proporcionou um certo consolo, pelo fato de saber que não sou só eu que enfrento este tipo de posicionamento por parte dos alunos em geral (incluindo aqui esta turma de meninas) e de alguns colegas, reforçou minha coragem de continuar acreditando que algum retorno positivo aparece sim, senão por toda a turma, mas por um só aluno, como aconteceu com aquela professora que conquistou o mais quietinho. Estou convencida de que é quase impossível conseguir a confiança de todos em uma metodologia de trabalho, ao mesmo tempo em que pergunto se isto é tão necessário assim.

2.20 Problemas com a segunda prova

No dia da devolução da prova que haviam feito anteriormente, ouvi algumas reclamações em relação à questão que solicitava que analisassem e comentassem os textos do Manual com base nas discussões feitas em sala de aula. Embora a prova esteja no ANEXO H deste trabalho, transcrevo aqui a questão: “Analisar os textos abaixo (*Um homem para não ser esquecido* e *Uma calça nova azul e desbotada*) comentando individualmente cada um deles. Lembre-se de fazer relação com as quatro qualidades discursivas trabalhadas em aula: unidade temática, objetividade, concretude, questionamento”.

Segundo as alunas, elas tiveram dificuldade para conseguir relacionar os textos com os tópicos, apesar de terem conseguido fazer alguns apontamentos relevantes. Penso que realmente não deve ter sido fácil para elas trabalharem com este tipo de questão, visto que pouco tinham vivenciado este tipo de proposta em situação de prova nos anos anteriores, ainda mais fazendo relações. Além disso, eu não havia proposto esta atividade por escrito – explicitando as quatro qualidades discursivas - em sala de aula anteriormente.

Para aquelas que não conseguiram fazer as articulações, ofereci uma outra atividade como recuperação, propondo o mesmo trabalho em outros textos. O que me interessava não era a nota mas o desenvolvimento da capacidade de perceber a presença ou ausência nos textos analisados daquelas quatro qualidades discursivas. Interessava também o esforço de expressar por escrito seu entendimento das questões que vínhamos discutindo e refletindo no decorrer de nossas aulas naquele ano.

As alunas que fizeram essa recuperação apresentaram respostas melhores, mas ainda não satisfatórias, ou seja, não conseguiram fazer relações pertinentes. Às vezes eu penso

que eu estava esperando algo mais delas, mas sei que devo não dar tanta importância para esta idéia de o professor conduzir os alunos, pois muitas vezes queremos levá-los por um caminho que eles não querem ir, bloqueando a imaginação e autoconfiança dos mesmos.

Depois destas avaliações, questionei-me muito sobre os seus resultados, tentando analisar onde estava o problema, pois, quando elaborei este instrumento, estava certa de que as alunas se saíam muito bem, pois estava apostando em nossas discussões em sala de aula e em todo o trabalho de análise textual que vinha acontecendo.

2.21 A leitura de livros faz parte do trabalho

Além de encaminhar a leitura dos textos produzidos pelas alunas e dos de alguns de outros autores que foram trabalhados em aula, recomendei outras leituras: contava um pedaço de uma obra literária, perguntava se elas conheciam o final de alguma outra, dava opinião sobre determinada ação ou cena. Assim surgiu a Lista de Recomendações de Leituras (ANEXO I). Foi uma tentativa de fazê-las entender que leitura de texto (seja ele qual for) e produção de texto são dependentes uma da outra, sempre apoiando-me naquela frase: *quem lê escreve bem*. Então, em uma determinada aula, pedi que cada uma escolhesse um livro já lido ou não para, num dia determinado, contar para as colegas a história, até como forma de exercitarem a oralidade.

No dia estipulado fizemos um círculo e cada uma foi falando sobre a obra escolhida; algumas até trouxeram-na para a aula porque, segundo elas, conhecer a cara do livro é importante e mais fácil de localizar na biblioteca. Além de contarem o texto, algumas vezes

reclamaram que as palavras eram difíceis de entender ou que uma cena não havia ficado muito clara. Ao final da explanação, diziam se recomendavam ou não aquela leitura para as colegas. No decorrer desta atividade, eu me lembrei de vários livros bons, alguns clássicos, como por exemplo *Cem Anos de Solidão* de Gabriel Garcia Marquez, solicitando que acrescentassem à lista. Ao término desta tarde, perguntei se tinha sido fácil falar sobre algo que outra pessoa escreveu, e elas foram firmes na resposta, afirmando que preferem ler e contar coisas sobre elas, porque é bem mais fácil.

É interessante registrar aqui que as minhas recomendações para leitura não se restringiam a textos literários e incluíam títulos ligados à vida profissional futura delas. Então, conforme apareciam as oportunidades, eu levava esses livros para a sala de aula, mostrava e pedia que anexassem à Lista, incluindo até sugestão de dicionário.

Parece que o meu incentivo à leitura deu certo porque, ao final do ano, elas tinham lido muitos livros, de todos os tipos e autores, além de relatarem, no ano de 2004, os que tinham lido nas férias, que para algumas totalizou de cinco a sete livros. Pelo levantamento que fiz, descobri que durante o ano de 2003 a média de livros lidos foi de oito a onze. A Suian, por exemplo, que leu trinta e um incluindo literatura brasileira e estrangeira, sendo sete deles do Machado de Assis; e a Bruna, que totalizou vinte e um (ANEXO I).

2.22 O difícil trabalho com vocabulário

O trabalho com vocabulário, incluindo acentuação, ortografia e até concordância verbal (nos casos em que o acento é o determinante) também foi realizado. Enquanto lia os

textos produzidos pelas alunas no decorrer dos meses, em um caderno separado ia tomando nota, para depois trabalhar em sala de aula, de todas as palavras que apresentavam problemas. Uma lista dos casos mais sérios, incluindo alguns casos de pontuação, foi entregue a cada uma delas; deveriam, com a ajuda do dicionário, arrumar aquilo tudo (ANEXO J). Sugeri que colocassem todas as palavras trabalhadas naquele dicionário que elas mesmas estavam escrevendo.

As ocorrências mais freqüentes eram do tipo *provavelmente*, *derepente*, e *elas tem*; então, para ajudá-las a esclarecer o primeiro, fiz uma comparação no quadro com a palavra *provável* que certamente influenciou para que aquela fosse escrita com acento; com a segunda, escrevi bem grande o *de* em uma ponta do quadro e o *repente* na outra, numa tentativa de fazer com que elas visualizassem e memorizassem o vocábulo; e, com a terceira, fiz uma comparação entre *ela tem* e *elas têm*, numa tentativa de mostrar a concordância, aproveitando, assim, para trabalhar com outros casos parecidos, como o verbo haver impessoal, por exemplo, *sem*, é claro, apresentar esta nomenclatura. Não mencionei regras; tentei apenas explicar da maneira mais clara possível, dizendo que quando o verbo haver tivesse sentido de existir, não iria para o plural, sem dar maiores detalhes da regra.

O interessante é que quando elas começaram a ler aquilo que eu havia redigido e a perceber os problemas, começaram a reclamar com elas mesmas, achando aquilo tudo um absurdo, dizendo que não poderiam ter escrito aquilo assim. Hoje não sei o quanto aquela atividade foi válida, visto que nas próximas produções propostas continuaram a aparecer alguns problemas similares aos apresentados acima, claro que num menor número, mas ainda continuaram, em especial o *de repente*. Talvez o problema tivesse sido resolvido se eu tivesse proposto alguma outro exercício paralelo com aqueles dicionários que elas

estavam preparando, mas não tive nenhuma idéia naquele momento e confesso que ainda hoje não tenho, pois tenho dificuldades para trabalhar com ortografia em sala de aula.

No meio da discussão sobre aqueles problemas, surgiu a oportunidade de discutirmos sobre palavras diferentes que querem dizer a mesma coisa dependendo, algumas vezes, de quem fala e de onde. Então, recordamos das expressões que tínhamos detectado em aulas anteriores como *muffa/mofo*. Repentinamente, uma menina levanta o braço e começa a falar que em Nova Araçá, cidade vizinha de Nova Prata e onde ela mora, *grampear* – ficar acelerando o carro e freando ao mesmo tempo, até sair bastante fumaça dos pneus – chama-se *borrachão*. Esta informação trazida pela aluna era desconhecida por mim; então, deixei isto claro para todas elas como forma de fazê-las perceber que um professor não sabe tudo, mesmo sendo o de Língua Portuguesa. Nesta aula, então, eu não só tentei ensiná-las sobre aqueles tópicos mencionados, mas também aprendi outra curiosidade interessante sobre a matéria que trabalho. Renovei meu pensamento mais uma vez de que o professor tem muita coisa para aprender com os seus alunos e que a interação é fator decisivo para que isto aconteça.

Aproveitei esta aula para discutir também sobre aquelas palavras que são parecidas na grafia ou pronúncia, mas com significados diferentes (parônimos) e aquelas de mesma pronúncia, às vezes mesma grafia, mas com significados diferentes (homônimos). Escrevi alguns exemplos no quadro e depois pedi que analisassem outros casos em suas gramáticas, não com o intuito de decorarem aquelas listas, mas como forma de conhecimento daquilo tudo. Inclusive, apontei alguns exemplos que eu gostaria que elas soubessem por achar importante, do tipo cavaleiro/cavalheiro; acender/ascender, em especial por estar trabalhando com futuras professoras alfabetizadoras, que devem saber distinguir estes vocábulos, ou pelo menos saber que há diferença de sentido entre eles.

Após terem analisado as listas, propus a seguinte atividade em grupo: as alunas deveriam escolher quatro ou cinco palavras daquelas e montar um texto em que elas aparecessem. Foi um exercício horrível, em especial por ter sido feito em grupo, pois cada aluna tinha uma idéia diferente de como começar e conduzir a história. A única coisa boa que aconteceu – e isto eu percebi agora - foi que elas notaram isto imediatamente, reclamando muito, afirmando que não conseguiam encaixar as idéias ao mesmo tempo em que utilizavam as palavras.

É justo deixar registrado aqui que, na realidade, eu sabia que não era fácil fazer isso, mas visto que tinham comprado aquela gramática no início do ano, eu me senti na obrigação de utilizá-la de algum modo. Então, escolhi um jeito de fazer com que as alunas percebessem que ela seria utilizada como ferramenta e não como fator decisivo para a atividade, valorizando assim a montagem do texto e desprezando a memorização daquelas listas. Entretanto, percebi que fui infeliz ao fazer esta proposta de atividade.

Além disso, durante o período em que elas analisavam as palavras na gramática, eu sentia uma sensação terrível: parecia que eu estava traíndo todo aquele trabalho que tinha feito até então, que estava colocando toda a proposta, em que eu acreditava muito, em uma patamar menos importante: cheguei a sentir vergonha. Também tinha medo de que elas não entendessem a utilização da gramática como ferramenta de consulta, mas sim que visualisassem o tradicional ensino do Português.

2.23 O texto e seu efeito de sentido

Trabalhei com o texto *Bichos de Pelúcia 2* de Martha Medeiros retirado da obra *Non-Stop* da mesma autora, que é bastante interessante porque surgiu de outro da mesma autora, cujo nome é *Bichos de Pelúcia*:

Já escrevi sobre aborto, homossexualismo, eutanásia e outros temas polêmicos. Sobre todos eles, chegaram cartas e e-mails, uns concordando com minha posição, outros discordando, na saudável relação de mão dupla que todo cronista estabelece com seu leitor. Mas nunca, nestes poucos sete anos em que venho me dedicando à crônica, recebi uma reação tão desmedida como a provocada pelo texto do último Domingo, sobre bichos de pelúcia. Ao escrevê-lo, imaginei que algumas pessoas não iriam gostar, mas o tom descontraído do texto e o exagero caricatural me pareceram suficientes para caracterizar sua comicidade, sem risco de detonar a fúria insana com que fui atacada. Ao que tudo indica, meus leitores ficaram reduzidos a um grupo de meia dúzia, e é para esta meia dúzia que volta a falar sobre o assunto, agora seriamente.

Meu erro fatal foi achar que um bicho de pelúcia é apenas um bicho de pelúcia, assim como um charuto é apenas um charuto. Discutindo sobre esta questão com alguns míseros leitores que me apoiaram, entre eles o professor de filosofia Amílcar Bernardi, caiu a ficha: o bicho de pelúcia é a ligação da mulher com sua inocência perdida. O bicho de pelúcia é a materialização da sua feminilidade em um mundo onde ela foi obrigada a rugir para se dar bem. O bicho de pelúcia é sua virgindade preservada, seu lado Sandy, a sua síndrome de Peter Pan: o espelho do quarto diz que ela está envelhecendo, enquanto que os bichinhos em cima da cama dizem que não.

Não deixa de ser sintomático que garotas que posam nuas para revistas masculinas façam questão de afirmar que dormem agarradas aos apeluciados. É a prova de que suas almas seguem intocadas. O boneco é seu álibi e sua redenção.

Enfim, toquei desajeitadamente no sagrado de cada mulher, e o que era para ser uma brincadeira tornou-se uma profanação, o que explica o fato de algumas terem verbalizado seu desejo de me verem arder numa fogueira. É para tanto? Não estaremos revelando, sem perceber, um certo pânico de nos tornarmos adultas? Uma mulher não perde sua pureza ao colecionar apenas livros, discos, fotos, caixinhas e outros objetos menos suaves ao toque. Uma mulher não deixa de ser romântica por guardar as lembranças de um ex-namorado dentro do armário, ou apenas dentro de si mesma. Uma mulher não perde sua delicadeza por não manter um elemento da infância à vista dos olhos. Nossa infância está entranhada em nós, irremediavelmente grudada em cada passo que damos rumo a todas as idades. Mas é preciso que ela seja vivenciada e resolvida, para dar espaço às outras etapas que virão, igualmente importantes e não menos femininas, ainda que a vida nunca mais venha a ser cor-de-rosa como foi um dia.

Não estou aqui para fazer cabeças, mas para estimular a reflexão. Cercar-se de bichos de pelúcia é um direito de todos, mas é alienante manter com eles vínculos tão passionais. Se acham que os bichinhos são decorativos, que os mantenham expostos, mas sem perder a consciência de que os ritos de passagem fazem parte da vida e de que há outras coisas bacanas de se colecionar, como bom humor, por exemplo.

Entreguei, então, uma cópia para cada aluna e pedi que o lessem individualmente. Depois, fizemos alguns comentários orais sobre o texto, com o intuito de verificar se elas tinham gostado da leitura e se haviam percebido por que ele havia sido escrito. Depois, propus algumas questões a serem respondidas por escrito como, por exemplo:

- 1) Que fato levou a autora escrever este texto?
- 2) Pode-se dizer, então, que há uma relação entre a autora e o fato narrado? Justifique.
- 3) Há unidade temática?
- 4) O que a autora quer dizer com temas polêmicos? Cite alguns que você conheça.
- 5) “... na saudável relação de mão dupla...”. Qual é o sentido desta frase?

- 6) “Mas nunca, nestes parques...” Por que o conector *mas* está presente nesta passagem?
Qual o seu sentido?
- 7) Troque este conector por *e* fazendo as mudanças necessárias. Atenção para o sentido.
- 8) Se você tivesse que definir *bicho de pelúcia*, como o faria?
- 9) Por que no final do texto a autora faz uma relação com o bom humor?
- 10) Defina o sentido das palavras a seguir, considerando o seu contexto: parques, desmedida, comicidade, insana, profanação, entranhada, passionais.

Então, aproveitei para questioná-las se tinham percebido que o texto surgiu a partir do efeito que o primeiro havia feito nos leitores, ou seja, em resposta a este efeito. Dessa maneira, pudemos refletir um pouco sobre o ciclo produtor/interlocutor – leitor/efeito – leitor/produtor numa tentativa de fazer com que elas entendessem o que acontece depois que um texto chega às mãos dos leitores, que vão reagir de alguma maneira à leitura (efeito de sentido). E foi por causa deste efeito que surgiu o texto em questão, que falava em *relação de mão dupla*; então, tentei mostrar para elas exatamente isso, que existe esta troca entre escritor/leitor; leitor/escritor.

Segundo Geraldi (1997, p. 43),

A ação sobre a linguagem é responsável por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo (note-se a importância das metáforas, dos raciocínios analógicos, das comparações, etc.) e pela construção de sentidos novos mesmo para recursos gramaticalizados, atribuindo-lhes sentidos que, embora externos à gramática, são fundamentais enquanto “efeitos de sentido” no discurso.

Este autor, então, destaca que o texto aponta tanto para o fechamento quanto para a abertura de sentidos, sendo o produto de uma atividade discursiva *onde alguém diz algo a alguém* (p. 98). E continua seu pensamento explicitando sobre *o outro*:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de pistas para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor (p. 102)

Eu não imaginava, no entanto, que este texto fosse despertar nas alunas tanta curiosidade para lerem o primeiro texto mencionado (*Bichos de Pelúcia*). Era outro fato inesperado acontecendo na minha aula. Prometi tentar localizá-lo.

2.24 Napoleão Mendes de Almeida continua atacando...

Durante a semana do Dia da Criança em outubro, a turma do primeiro ano do Curso Normal ficou encarregada de fazer várias atividades com as crianças de Pré à 4ª séries da escola. As alunas dividiram-se em vários grupos, cada um com uma função que deveria ser realizada naquele período: palhaços, rodas cantadas, mágicos, sombras e hora do conto.

Este último grupo decidiu apresentar a história infantil João e o Pé de feijão, com algumas adaptações que as meninas haviam feito. Montaram o cenário no Auditório da Escola e chamaram as turmas para assistirem ao espetáculo. Eu também fui dar uma olhada para ver como elas se saíam. No meio da apresentação, elas colocaram no palco um cartaz que dizia *Vende-se feijões*. Quando li, senti um frio na barriga, uma vontade de parar tudo e chamar uma delas para que arrumasse aquela frase que estava com problema de concordância. Sentia-me responsável por aquilo, temendo os comentários das outras professoras.

Depois que recuperei a consciência de professora aprendiz, percebi que aquilo não era o mais importante e decidi comentar este fato em sala de aula. E foi o que eu fiz. Na semana seguinte, coloquei no quadro a frase e expliquei como a gramática (e acho que eu também, por alguns momentos) acredita ser correta a concordância com verbos naquela situação. Porém, tive bastante cuidado com o que e como eu falei para elas sobre isso, explicando que, apesar de aparecer em vários lugares nas ruas, aquele tipo de concordância, segundo a gramática tradicional estaria incorreto. Tentei não fazer julgamento negativo ao modo como elas haviam feito a frase, deixando bem claro que o modo como elas tinham escrito é bastante comum de ser encontrado. Aproveitei para comentarmos mais sobre diferenças na fala e escrita, minimizando o suposto problema que eu mesma havia criado.

Ao mesmo tempo em que eu acreditava - a ponto de trabalhar durante todos aqueles meses tentando fazer com que elas também acreditassem - que saber aplicar as regras da gramática não é prioridade em uma aula de português, me senti na obrigação de mostrar a existência daquela regra para elas até porque, na condição de futuras professoras, elas precisavam ter conhecimento disso. Se não tivesse acontecido aquele fato, penso que eu não teria comentado sobre a regra, pelo menos não no primeiro ano de curso.

Posteriormente àquela atividade do Dia da Criança, as alunas precisavam escrever, por solicitação da professora de Educação Física, um relatório sobre as aulas. Aproveitei para incluir uma questão de meu interesse neste trabalho: pedi que elas escrevessem sobre o que tinham aprendido naquele primeiro contato com as crianças.

As respostas que obtive foram as mais diversas possíveis: *mesmo planejando a atividade, ela às vezes não sai como o programado, porque as crianças mudam o rumo; não quero dar aula pro Pré, só pra 4º série; pensei que as crianças da 1º não iam gostar de nós, mas me surpreendi porque elas adoraram; agora estou certa que quero ser professora*. Embora não estivessem ocupando a posição de professoras daquelas crianças no momento, este primeiro contato foi bastante importante para elas, porque puderam ter uma idéia de como seria o trabalho que vão desempenhar. Eu espero poder compartilhar deste contexto com todas elas, poder analisar e relatar com maior precisão o trabalho que elas vão desenvolver em suas salas de aula.

2.25 Na tentativa de consertar, o erro novamente foi cometido

Numa tentativa de minimizar o meu sentimento de culpa por ter proposto aquela atividade de produção de texto coletiva utilizando determinados parônimos e homônimos (comentada no item 2.22), transcrevi alguns trechos destes textos que elas haviam produzido que apresentavam problemas de nexos, falta de continuidade das idéias, concordância, clareza, etc. Entreguei para elas darem uma olhada e tentarem analisar aquilo tudo, tentando trabalhar com algumas regras sem utilizar a gramática, então.

Os trechos não estavam identificados, porém elas conseguiram detectar quem tinha escrito o quê, causando um certo constrangimento para uma das alunas que tinha escrito uma história sem lógica. Mais uma vez me senti culpada, pois, ao tentar corrigir uma besteira que eu havia feito, cometi outra, e agora até mais grave, pois expus – mesmo sem querer – a aluna para toda a turma (ANEXO L).

Conversei com elas na tentativa de fazer com que percebessem que o problema havia sido a proposta da atividade e não com a menina. Compreenderam, mas precisei conversar com a Andréa em particular, pois ela dizia que estava envergonhada. Eu disse a ela que só se aprende a escrever escrevendo, escrevendo novamente e assim por diante. Ela, aos poucos, foi se acalmando.

Para a próxima aula, as alunas precisariam produzir um texto cujo tema era a aula de Português. Estávamos iniciando o mês de novembro, e eu estava bastante interessada em saber o que estava acontecendo na cabeça daquelas meninas; queria saber o quanto elas tinham aprendido em relação ao ensino e aprendizado do Português, se alguma coisa dentre todos os assuntos que havíamos discutido tinha sido registrada.

2.26 Quarta produção textual programada

Na tarde em que fizemos a leitura oral desses textos, eu estava mais ansiosa do que em todos os outros momentos da mesma atividade, porque me parecia que esta era uma oportunidade preciosa para tirar conclusões mais específicas sobre o funcionamento de todo o meu trabalho daquele ano. Quando começaram as leituras, fiquei um pouco desapontada:

me pareceu que algumas tinham escrito aqueles textos só para me agradar, repetindo o que eu tinha dito em aula; ouvi também, textos bastante criativos, que não se caracterizavam por “puxar o saco”. Quase todos os textos priorizaram o trabalho com interpretação de textos, produção, reescrita, valorização do senso crítico do aluno, etc. (ANEXO M).

O balanço que fiz me fez acreditar ter conseguido fazer com que elas pelo menos refletissem então sobre tudo isso, se bem que em alguns textos apareceram termos do tipo *falar corretamente, aprender gramática*, etc., algumas vezes relacionando *exigência* com o *ensinar gramática*. Transcrevo aqui o da Franciele para exemplificar este tipo de acontecimento, disponibilizando outros para leitura no anexo citado acima.

Uma boa aula de Português

Na minha opinião uma boa aula de português é aquela em que o aluno participa nas atividades interagindo com o professor. Também acho que o professor não deve se prender muito a gramática mas sim a produzir redações, interpretar textos, trazer para as aulas textos interessantes para debater em aula.

Antes de começar o 2º grau eu não sabia escrever textos, ou melhor eu pensava que sabia mas me enganei, pois para escrever precisa saber muitas regras, na qual não são nem um pouco fácil.

Mas com muito treino e muitos textos escritos por mim, já consigo perceber bem a qualidade dos meus textos, Eu sempre gostei de escrever textos pois parece que relaxa e solto a minha imaginação.

Não gosto de gramática acho um saco, mas sei que é preciso porque é muito importante, então eu acho que poderíamos trabalhar um pouco mais com o livro, mas só um pouco tá profe!

Desde o começo do ano gostei das atividades feitas, em que a profe dá um tema e nos tínhamos que escrever e depois em sala de aula liamos para as gurias e elas falavam em que deveria ser mudado ou o que estava bom, aí tínhamos que reescrever.

Com isso os textos conseguiam ficar melhor que já estavam.

Refletindo sobre todos esses fatores, cheguei a conclusão de que ainda era cedo para elas compreenderem todas as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem do Português. Afinal, neste ano, elas estavam só na primeira etapa do curso e ainda teriam muito o que aprender na escola e ao longo de toda a vida profissional. Eu também tinha cometido várias bobagens ao longo do ano, mesmo tendo uma boa bagagem teórica (e por que não dizer prática) se comparada à delas. Além de tudo, estou consciente de que isso pode voltar a acontecer no futuro, porque a lembrança dos meus professores de ensino fundamental e médio se manterá em minha memória para sempre. Estou disposta a aprender diariamente com minhas falhas, e foi isto também que tentei passar para elas, e é também por isso que estou escrevendo este texto.

Foi em meio a esse contexto de desapontamento e satisfação que, de repente, a Susi levantou o braço e pediu para ler o seu texto, que transcrevo aqui na sua íntegra tal como foi escrito.

Uma boa aula de português

Ao ir procurar no dicionário um significado para 'língua portuguesa', achei a seguinte definição: sistema de signos verbais (vocabulário) e de regras de emprego desses signos (gramática), para efeito de comunicação. Mas pensei, as nossas aulas com a professora Fernanda não são assim, baseadas apenas na gramática. Até hoje trabalhamos escrevendo e lendo textos, onde não se deixa de aprender a gramática, mas o livro que compramos no início do ano para as aulas de português, foi usado algumas vezes, para

tirar dúvidas ou erros de escrita. Então, tentei procurar no dicionário uma definição melhor para as nossas aulas.

Queria encontrar a palavra que tivesse mais a ver, para começar a escrever o texto, baseado nas nossas aulas de português. Encontrei a palavra linguagem, que se encaixou perfeitamente, com a seguinte definição: faculdade humana de comunicação. Tudo o que serve para exprimir idéias e sentimentos. Maneira peculiar de se expressar em palavras. Sistema de comunicação.

Nas nossas aulas estamos aprendendo tudo o que é necessário para conseguirmos nos expressar melhor, tanto na fala quanto na escrita, a organização de idéias, o objetivo do texto, encontrar uma idéia e encaminhá-la até o fim, tornar meu texto único, específico, isso e tudo o que aprendemos nas aulas de português eu estou tentando colocar em prática. Para mostrar que, em uma boa aula de português deve existir troca de idéias, um fundamento no qual todos se identifiquem.

Uma boa aula é como uma grande construção, seu alicerce deve ser bom para conseguir sustentar os próximos andares.

Uma boa aula de português é aquela na qual o aluno percebe que o mais importante não é saber tudo, mas sim conseguir comunicar-se com tudo o que sabe.

Após a leitura deste, a Janice, a aluna que relatou a emoção de tirar terceiro lugar no concurso de poemas, pediu para ler o dela, que também me fez sentir que o trabalho desenvolvido durante todo aquele ano tinha valido a pena... Transcrevo aqui, também na íntegra, o texto que, inclusive apresenta as qualidades discursivas trabalhadas no decorrer do ano.

Como deve ser uma boa aula de português

Desde pequena meu sonho era ser professora, ficava brincando de dar aulinha para seres imaginários, para bonecas e sempre que possível para minhas amigas, minha aula era sempre boa, pois não reclamavam.

As aulas que eu mais gostava era de português e matemática, pois achava mais fácil, na minha imaginação era chegar na escola abrir um livro e ler um texto se português ou ensinar a resolver os cálculos se de matemática.

E assim foram minhas aulas baseadas nos livros e como desde pequena as imaginava desse modo, elas sendo assim eram boas.

Depois de 8 anos aprendendo dessa forma, cheguei até o 2º grau, cursando o 1º ano do curso normal, foi que com a professora Fernanda descobri que uma aula de português não só baseada em gramática pode-se aprender muito e a aula é mais agradável.

No começo achei estranho uma aula dessa forma, pois não era estas as que eu considerava boas e educativas, que estuda a gramática e que o aluno sabia as regras desta mesmo que não as aplique quando for escrever.

Me enganei, pois no decorrer das aulas percebi o quanto aprendi e o quanto era bom trabalhar dessa forma.

Os textos que escrevia eram sempre relacionados a fatos, notícias que aconteciam no mundo ou imaginários, a eterna história do conto de fadas onde sempre terminava com “e viveram felizes para sempre”, se não terminasse assim a redação não estava boa.

A primeira redação que escrevi neste ano o tema era “Porque eu me chamo assim como eu me chamo”, percebi que teria que falar sobre mim e esquecer o mundo do faz de conta em que escrevi até hoje.

Confesso que achei “ridículo” que graça teria escrever sobre o nome, seria uma simples história, porque meu pai ou minha mãe quis este ou aquele e para piorar tínhamos que ler para nossas colegas, que perda de tempo, pensava.

Escrevi meu texto, como todas as minhas colegas também escreveram, começamos a ler os textos e comecei a gostar, percebi eu era bom ouvir o que e como escreveram o porque do nome de cada uma, mas uma coisa ainda não gostava o fato de lermos os nossos textos e as colegas acharem o que não estava bom para após reescrevermos.

Como iríamos aprender algo com isso, se no momento os erros ortográficos era o que menos importava, pensava que nunca aprenderíamos a escrever “corretamente”, de acordo com as regras gramaticais, pois do meu ponto de vista em uma redação, o que mais importava era escrever certo, nem se quer copiamos as palavras erradas no caderno reescrevendo 3 a 4 linhas para decorá-las e no próximo texto não errar de novo.

Logo após veio outra e outra redação para escrevermos sempre usando da mesma técnica de ler em sala de aula para as colegas e a professora verem o que não estava bom e depois reescrevermos até que ficasse coerente.

O tema das redações era sempre algo que acontecia com nós, fatos vivenciados no dia a dia, no começo não gostei da idéia, era estranho escrever sobre o que acontecia comigo, o que pensava, achava, mas escrevendo percebi que era muito mais fácil, pois quem não sabe escrever sobre si próprio.

Refletindo sobre as nossas aulas, percebi que estava aprendendo, e sem me dar conta disso, o que antes considerava uma aula “ridícula”, agora é a aula em que mais aprendi, além de agradável e diferente.

Mudando, assim minha visão de como deve ser uma boa aula de português, trocando a gramática pela expressão em sala de aula, pois estarei aprendendo, minhas colegas e a professora também.

Confesso que fiquei emocionada ao ouvir estes dois textos, porque tinha certeza de que as duas alunas não estavam “puxando o saco” pois tinham notas excelentes. Só poderiam estar sendo sinceras, o que aumentou ainda mais a minha esperança e me tranqüilizou um pouco em relação ao aproveitamento das aulas, embora eu estivesse consciente de que o parâmetro deveria ser retirado do aproveitamento da maioria, e não de uma ou duas em particular. Dessa maneira, os textos mostraram que muito trabalho ainda precisava e precisa ser feito para convencer a todas de que esse é o rumo mais adequado, se

bem que as produções apontaram, de maneira geral, para uma boa compreensão da idéia de todo o processo.

Outro fator interessante a ser mencionado aqui é que, no início do ano, eu as questionava freqüentemente sobre a opinião delas com relação ao meu sistema em sala de aula, mas em momento algum a Janice disse que achava aquilo tudo ridículo. Precisou passar um ano para eu descobrir, comprovar e inclusive vivenciar realmente o quanto é difícil lutar contra o tradicional. Só espero que seja realmente verdade essa mudança de percepção com relação às aulas de Português. Por outro lado, o texto da mesma aluna mostra o quanto eu dei liberdade para elas se expressarem, falarem o que pensavam, sem rancores ou cobranças através de nota, tanto que ela escreve a palavra *ridícula* sem qualquer constrangimento ou medo de ser punida, porque ela sabia que eu não faria isso, pois a opinião delas será respeitada sempre. Eu ensinei a elas fazerem isso, a aceitarem e valorizarem as diferenças, então não poderia agir de forma contrária.

2.27 Outras informações importantes

Trabalhei com o texto *Escola é perda de tempo* de Diogo Mainardi (ANEXO N), que faz uma crítica sobre a valorização da quantidade e não da qualidade nas escolas por parte do governo. Aproveitamos este momento para discutir um pouco sobre estes fatores, pois acho justo elas serem informadas de como a educação é vista pelos governantes, além de saberem como ela acontece em algumas escolas.

Chamei-lhes a atenção para algumas construções que apareciam no texto como, por exemplo, o uso da regência verbal na expressão *assistindo a reprises*. Explicitei que,

segundo a regra presente na gramática, este verbo exige a preposição e aproveitei para trabalhar com elas um trecho do livro *Guia de uso do português: confrontando regras e usos* de Maria Helena de Moura Neves (p. 96), que mostra que 80% das aparições deste verbo com este sentido encontradas pela autora apresentam a preposição com o verbo, mas que em 20% dos casos ele aparece com complemento sem a preposição. A idéia era informar-lhes que este fato pode ocorrer pela influência da regência dos verbos *ver* e *presenciar*, de mesmo significado.

Como aquele texto mencionava os *temas transversais*, aproveitei para tratar desse assunto. Fiz uma leitura de trechos dos *Parâmetros Curriculares* para mostrar, mais uma vez, que existe uma possibilidade legal de se trabalhar estes assuntos em sala de aula, até para elas terem conhecimento desta nomenclatura e abertura. Aproveitei também para discutirmos sobre alguns termos como alfabetizado/letrado/analfabeto/iletrado sem nos aprofundarmos muito, mas com o intuito de apresentar todos estes conceitos diferentes para elas, pois penso que no futuro, continuando a caminhada pelo Curso Normal e também por uma provável Faculdade de licenciatura, discutirão e lerão textos sobre isso.

2.28 A última prova do ano

Nesta última avaliação, continuei explorando a parte textual como vinha fazendo nas anteriores, sempre propondo questões relacionadas a diferenças, sejam elas na fala ou escrita, que exigissem que as alunas se posicionassem como professoras para respondê-las. O texto escolhido foi outro da Martha Medeiros, cujo título é *Perfeição digital*, em virtude

delas já estarem acostumadas com a linguagem utilizada por esta autora, a ponto de fazerem a seguinte colocação ao término de sua leitura: “*Só podia ser um texto da Martha, eu adoro os textos dela*”

Com relação às questões propostas, transcrevo uma delas aqui para exemplificação, estando a prova toda no ANEXO O:

Questão número 9: Agora, você vai escrever para a escritora Martha Medeiros falando sobre este texto. (Lembra do *Bichos de Pelúcia 2*, que surgiu por causa do efeito que o *Bichos de Pelúcia* tinha causada nos leitores?). Sua tarefa será, então, mostrar para ela o efeito que o texto causou em você. Depois disso, quem sabe não surja *Perfeição digital 2* em resposta a sua produção!

O resultado apresentado ao fazerem este tipo de questão foi bastante positivo nesta avaliação, até porque durante a sua realização não ouvi muita reclamação. No meu ponto de vista, acho que elas estavam começando a se acostumar com a linguagem utilizada e com o tipo de questões propostas em situação de avaliação. Foi necessário quase um ano para que isto acontecesse, mas acho que até foi rápido, se considerarmos que há oito elas vinham fazendo provas que tinham uma proposta e questões totalmente diferentes desta, segundo os próprios relatos das alunas.

2.29 Descontração também faz parte do trabalho

Na aula seguinte a essa prova, eu imaginava que elas fossem me questionar sobre o resultado, mas não foi isto que aconteceu; o que me perguntaram foi: *Profe, quando é que tu vai ler a segunda versão do teu texto sobre o cara mais bonito da cidade?* Realmente eu precisava fazer isto, pois o ano letivo já estava acabando. O motivo da demora desta produção deve ser registrado aqui: a dedicação especial ao trabalho com esta turma e a responsabilidade do trabalho com as demais que eu possuía na época, juntamente com leituras para realizar esta dissertação e as aulas em um curso particular de idiomas estavam tomando praticamente todo o meu tempo fora da sala de aula. Apesar disso, prometi que na próxima aula levaria o texto para elas.

Depois de comentar e discutir juntamente com as alunas as questões da prova realizada, escrevi no quadro vários trechos que serviam para iniciar uma história, que deveria ser produzida em grupos para depois ser representada em forma de teatro, a fim de proporcionar algo diferente, visto que o ano letivo já estava acabando. As propostas foram as seguintes:

- 1) *Foi em um fim de semana. Eu e meus amigos resolvemos ir acampar num sítio bem longe de nossas casas...*
- 2) *Foi a melhor festa que fui nos últimos três anos...*
- 3) *Nunca pensei que pudesse passar por um vexame como esse....*
- 4) *Era noite, e eu estava sozinha em casa, pois meus pais haviam saído para irem à igreja. Estava estudando para a prova de Português quando, de repente...*

A proposta era escolher um destes tópicos e escrever um texto que não seria lido, discutido, ou entregue, que serviria só para descontração. E acho que consegui fazer com que isso acontecesse, porque, enquanto produziam, deram muita risada, num clima bem diferente daquele em que tiveram que escrever em grupos também, mas com palavras preestabelecidas por mim.

Embora tenha sido divertido, novamente as alunas concluíram que é mais difícil escrever um texto em grupo, pois surgem muitas idéias, opiniões diferentes para a continuidade da história. No final do período, mostraram-me orgulhosas o texto que haviam criado, que seria representado, então, na outra semana, no nosso último dia de aula. Com os depoimentos das alunas, aprendi que realmente é complicado escrever um texto em conjunto, em especial por eu não ter sabido orientá-las na atividade, talvez por nunca ter passado por uma situação assim.

2.30 O último contato do ano

Havia chegado, então, o último dia de aula. Eu já não sentia mais aquele medo e insegurança iniciais; ao contrário, estava triste, pois havia criado um vínculo bastante grande com todas elas, pois, de certa forma, sentia-me responsável, ao mesmo tempo em que tinha consciência de que aquelas alunas teriam muito ainda a aprender em relação ao ensino e aprendizagem do Português.

Conforme o prometido ainda na outra aula, li para elas o meu texto sobre *o cara mais bonito da cidade* feito de acordo com as indicações que elas tinham feito. De acordo

com os comentários delas após a minha leitura, o texto havia melhorado bastante, o que não quer dizer que não estivesse bom antes, segundo elas.

Como fechamento do nosso trabalho no ano de 2003, levei para elas lerem *Bichos de Pelúcia* de Martha Medeiros ANEXO P que tinha ficado de encontrar para verificarmos se as nossas suspeitas do efeito gerado por este estavam coerentes, percebidas através da leitura do segundo. E realmente estavam. Adoraram, exclamando: *só podia ser da Martha este texto!!*, mostrando novamente uma familiaridade incrível com a escritora e com os seus textos. Acho que a partir deste ano se tornarão leitoras assíduas das crônicas desta autora.

Infelizmente não deu para representarem a história que haviam criado na aula anterior, visto que a direção da escola decidiu fazer um encerramento do ano letivo conjunto no ginásio. Então, elas disseram que ficaria para o próximo ano, pois gostariam muito que eu fosse novamente a professora delas pelo fato de terem *adorado as aulas*, além de estarem *escrevendo textos bem melhores do que antes*. Além disso, expuseram que não gostariam de *desaprender* tudo o que haviam aprendido nesse ano sobre ensino e aprendizagem de Português, por isso era importante que eu continuasse a ser a professora. Expliquei para elas que eu também havia aprendido muito e expus minha vontade de continuar o trabalho iniciado, o que realmente está acontecendo neste ano de 2004 e que, se depender da professora, acontecerá nos próximos anos. Quem sabe no futuro, então, eu possa escrever para meus leitores um relato mais interessante, fazendo uma reflexão sobre o resultado de todo o processo desenvolvido, enfocando também a atuação profissional destas alunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal interesse desta dissertação era estudar como é virar professora de professoras através da análise de aulas de Português trabalhadas com alunas do primeiro ano Curso Normal durante o período letivo de 2003, tendo como hipótese inicial o seguinte: o ensino da escrita e da leitura como habilidades a serem desenvolvidas e a serem processadas ensina Português e ensina a ensinar Português, ao mesmo tempo em que valoriza os alunos e o professor nele envolvidos como produtores de conhecimento, produzindo a auto-estima tão necessitada por eles para empenharem-se no processo de ensino – aprendizagem.

Dessa maneira, a professora pesquisadora teve a tarefa de ensinar as suas alunas a ler, escrever e refletir sobre a linguagem, assumindo, ao mesmo tempo, o desafio de ensinar-se a fazer isso tudo e de ensinar as suas alunas a ensinarem-se a fazer isso tudo também, para poderem futuramente repetir o mesmo processo, ensinando-se a ler para produzir sentido e a escrever para produzir conhecimento, a fim de passarem isso tudo para seus futuros alunos também.

Tratou-se, então, de desenvolver uma nova maneira de ensinar, o que implicou em um posicionamento teórico-prático diferente do tradicional, em virtude de a professora ter

encarado o desafio de não se entregar à rotina e de não delegar suas alunas ao comando do livro didático. Dessa maneira, o fio condutor das aulas foram as atividades de ler e escrever pelo fato de o estudo da Língua Portuguesa ser entendido como um instrumento para o aprimoramento da expressão escrita, sendo a produção textual a atividade central utilizada como ferramenta para a organização da experiência pessoal, intelectual e profissional dos envolvidos neste trabalho.

As propostas de produção de texto proporcionaram às alunas e à professora que começassem a escrever sobre temas que falassem de suas experiências particulares e de sua realidade social mais próxima (a produção da carta contando sobre a cidade; o texto sobre o nome; o outro sobre o cara mais bonito da cidade; e, outro sobre a emoção forte) e aos poucos foram tratando de assuntos mais abrangentes e de interesse mais geral (aula de português).

A leitura, atividade que abriu a possibilidade de um confronto das experiências pessoais com as experiências de vida expostas nos textos lidos, considerados como propostas de diálogo de que as alunas e a professora foram convidadas a participar, foi estendida à leitura oral dos textos produzidos pelas alunas e pela professora, a fim de encaminhá-los para a reescrita. Estas atividades visavam a leitura de mundo dos envolvidos no processo e o aprimoramento da própria qualidade dos textos produzidos por eles.

Considerando o relato e a análise feitos no capítulo anterior, é possível concluir que muitos destes objetivos iniciais foram desenvolvidos, porque as atividades de produção, leitura de textos e reflexão sobre a linguagem predominaram no decorrer das aulas. A professora também aprendeu muito com todo este processo: a insegurança contribuiu positivamente para o desenrolar do trabalho, pois mostra que algo novo está sendo

desenvolvido. Só falar o que deve e o que não deve ser feito em uma aula de Português não adianta; é necessário mostrar como é a maneira mais apropriada.

O que não está programado para ser realizado pode ser repentinamente incluído, e o que já está programado pode ser mudado, ou seja, o imprevisto também faz parte da aula. Questões relacionadas à variedade lingüística, preconceito e ensino de gramática devem ser trabalhadas constantemente, pelo fato de estarem “enraizadas” na memória e ações de professora e alunos; o interessante na aventura de ser professora é levar o aluno para um lugar onde nem o professor saiba bem qual é.

Trabalhar vocabulário e ortografia realmente é muito complicado, como pôde-se observar. Por outro lado, os alunos contribuem para o enriquecimento vocabular da professora, além de, através dos comentários feitos do texto produzido por aquela, atentá-la para questões que, muitas vezes, passam despercebidas no momento da produção, visando, assim, contribuir para o seu aprimoramento textual.

Enquanto acontecia todo este aprendizado por parte da professora, tentei mostrar para as alunas tudo isso a fim de que pudessem ir ensinando-se estas questões para poderem ensinar-nas futuramente a seus alunos, dando continuidade ao processo. Além de tudo, foi possível perceber, através das aulas e das atividades propostas, em especial pelas produções de textos das alunas, que elas, de uma maneira geral, aprenderam e ensinaram-se sobre aspectos importantes a serem desenvolvidos em uma aula como, por exemplo, o reconhecimento das atividades de ler e escrever como fatores centrais para o ensino de Português, a valorização da atividade e da habilidade de escrever não só para a formação profissional, mas também para o entendimento das questões pessoais, do mundo e da vida, a superação da desvalia diante da língua escrita para a tomada de ponto de vista sobre a realidade a respeito da qual se manifestam por escrito, a valorização das diferenças e a

aquisição das qualidades discursivas da unidade temática, da objetividade, da concretude e do questionamento.

Embora seja possível dizer que as alunas adquiriram este conhecimento em virtude do resultado de todo o trabalho quando analisado de uma maneira geral, não se pode afirmar que elas tenham mostrado resultados totalmente satisfatórios com relação a todos aqueles fatores, o que as próprias produções delas podem denunciar, porque os últimos textos, que apresentaram uma melhora surpreendente se comparados aos primeiros, não deixaram de revelar problemas, o que não vai deixar de acontecer já que todo o trabalho feito e também o que está por fazer não se baseou nas falsas certezas que dão sustentação ao ensino tradicional de Língua Portuguesa mas na indeterminação da linguagem, da língua em uso...

Além disso, neste ano de 2004, período em que esta reflexão está sendo escrita, embora a professora continue com quarenta horas na escola e outras em um curso particular de idiomas, o mesmo trabalho está sendo desenvolvido com a turma, agora no segundo ano, proporcionando, então, a todos os que estavam envolvidos uma oportunidade de discutir, ensinar e aprender novamente muitas daquelas questões, além de ampliar os seus objetivos. Dessa maneira, as alunas – e também a professora – estão trabalhando neste sentido e vão continuar aprendendo e ensinando nos próximos anos também, podendo as primeiras apresentarem, então, um resultado mais concreto de todo o trabalho que teve início em 2003, quando estavam cursando o primeiro ano, no momento em que efetivamente estiverem em sala de aula assumindo o papel de professoras, este que será iniciado durante o estágio.

O que espero é que, quando finalizarem o Curso Normal, continuem o processo iniciado nesta pesquisa com elas mesmas e com os seus alunos também e que os alunos

delas continuem este trabalho com os seus. A reflexão sobre a prática deve acontecer diariamente no contexto de sala de aula e, quem sabe um dia, elas também realizem uma reflexão escrita como esta sobre a própria atividade profissional.

Esta dissertação somente pôde contar o que aconteceu durante o primeiro ano em virtude dos prazos determinados pelos órgãos responsáveis pela pesquisa e pela pós-graduação no País.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Hildebrando A. de. *Curso de redação*. 3ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Moderna, 1998.
- BAGNO, Marcos. Brasil e Portugal já falam duas línguas diferentes. *Galileu*, São Paulo, fevereiro de 2002.
- _____. *A normal oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CHAVES, Luiz. Festas Juninas, tradição popular. *Correio Riograndense*, Caxias do Sul, 18 de junho de 2003.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. Cascavel, Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- HAERTER, Leandro & SANTOS, Rita de Cássia G. dos. O namorar e o ficar: a relatividade dos conceitos. *Mundo Jovem*, Porto Alegre, junho de 2003.
- MACEDO, Ana Maria Reis. Aula de Português. *Mundo Jovem*, Porto Alegre, fevereiro de 2003.

MAINARDI, Diogo. Escola é perda de tempo. *Veja*, São Paulo, 24 de setembro de 2003.

MEDEIROS, Martha. *Non-stop*. 4ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.

_____. Repouso. *Zero Hora*, Porto Alegre, 08 de junho de 2003. Caderno Donna ZH.

_____. Perfeição digital. *Zero Hora*, Porto Alegre, 19 de outubro de 2003. Caderno Donna ZH.

NEVES, I. C. B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 4ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*. São Paulo: Contexto, 2003.

RAMOS, Graciliano. Mudança. In: CARNEIRO, Agostinho Dias. *Textos: compreensão, interpretação e produção*. A. Farias. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

SCLIAR, Moacyr. A sabedoria dos sexos (segundo os jovens). *Zero Hora*, Porto Alegre, 06 de maio de 2003. Caderno Donna ZH.

TERRA, Ernani. *Redação para o 2º grau: pensando, lendo e escrevendo*: Ernani Terra, José de Nicola. São Paulo: Scipione, 1996.

_____. *Curso prático de gramática*. São Paulo: Scipione, 2002.

_____. *Português para o ensino médio: literatura e produção de textos: volume único* / Ernani Terra & José de Nicola, Floriana Toscano Cavallette. – São Paulo: Scipione, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Diminutivos. In: CARNEIRO, Agostinho Dias. *Textos: compreensão, interpretação e produção*. A Farias. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

XERRI, Eliana Gasparini. *Nova Prata: uma incursão na história*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

ZATT, A. C. S.; SOUZA, J. M. de. *Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OUTROS:

Censo demográfico 2000: Dados do IBGE. Disponível em <http://www.portaldoprata.com.br/comocheGAR.htm> Acesso em: 03 de maio de 2004.

ANEXO P