

CURTIUS MARQUES MOURA

O PROFESSOR E O TEXTO ESCRITO:

adversidades que levam ao afastamento da prática.

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS – UNIPAC

BARBACENA - 2006

CURTIUS MARQUES MOURA

O PROFESSOR E O TEXTO ESCRITO:

adversidades que levam ao afastamento da prática.

**Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Educação e Sociedade
da Universidade Presidente Antônio
Carlos como parte dos requisitos
necessários para a obtenção do título
de Mestre em Educação e Sociedade.**

Orientador Prof. Dr. José Gilberto da Silva

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS – UNIPAC

BARBACENA - 2006

CURTIUS MARQUES MOURA

O PROFESSOR E O TEXTO ESCRITO:

adversidades que levam ao afastamento da prática.

Banca Examinadora:

Professor Doutor José Gilberto da Silva – Orientador - UNIPAC

Professor Doutor Sílvio Firmo do Nascimento - UNIPAC

Professor Doutor Jerônimo Coura Sobrinho – CEFET - MG

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS – UNIPAC

BARBACENA - 2006

Desde quando vivencio texto, a maioria das pessoas com quem convivi se confrontava com ele por meio de ardis, atávios, estratégias, escapismos, fugas, medos e melindres. Porém, pouquíssimas pessoas encontrei que o tratassem como algo a ser apreendido, trabalhado, o rastro, a pegada, o devir, a extensão da comunicação humana, o outro, o eu. Esta dissertação é dedicada a estas pessoas.

(Curtius Marques Moura)

AGRADECIMENTOS

A Cássia, esposa querida, aquela que povoa meus sonhos de homem e de menino, que comigo convive e me possibilita vivenciar a sua vida baseada na alteridade.

Ao Guilherme, filho amado, continuação de mim. Aquele que me ensina, sempre, que a gente ama o outro ainda que de diferentes maneiras.

Ao meu orientador e amigo Professor Doutor José Gilberto da Silva, que desconstruiu a idéia anômala de orientador que eu tinha e me mostrou que é possível construir o ideal da Educação.

A Cecília, Celeste e Tionília pela boa convivência, sensibilidade e o apreço que o tempo nos proporcionou.

Ao Cristiano, Cirus e Cristóvão, cada um do seu jeito, tão diferentes, mas queridos pelas adversidades, convivência e experiências múltiplas.

Aos meus grandes amigos de ontem e de hoje, Andrey, Edílson, Evando, Fred, Gilberto, Marcelo, Murilo, Foia, Tarcísio, Tiago, Vianna, Vicente, Warley, companheiros que ensinam o caminho.

Ao Carlos Hamilton e Valdir, amigos de sensibilidade apurada, companheiros do convívio ao pé do "nosso" fogão a lenha "móvel". A prova viva de que vivenciar o outro ainda é possível, nossa amizade daria um belo conto.

As minhas grandes amigas de sempre, Tânia Lúcia, Márcia, Lourdes, Celma, Marlene, Lucinha Amaral, Ana Maria, que passaram e passam por minha vida com grandes ensinamentos.

Ao Lúcio e Celina, juntos participamos de bons momentos, sorrimos, bebemos e nos entristecemos. Uma parte de nossa história foi em comum. Ainda hoje tenho saudades disso!

Ao Dédi, que é mais que um amigo, sempre acreditou na educação e através dela deu o exemplo de superação e aceitação do outro. Jamais me esquecerei de suas histórias, grande amigo, grande pai, grande irmão, grande homem.

A minha mãe, acredito que se estivesse aqui hoje estaria feliz; e ao meu pai, pela bravura com que conduz a adversidade de sua vida longa.

Ao "Zé Pássaro Preto", por me ensinar a escrever poesia, ler o invisível e por ajudar a construir em nós toda a erudição da música, arte e literatura de que tanto gostamos, uma boa parte de nossa boa infância, nós devemos a ele.

A Dona Adélia e Dona Tota, pastoras de animais e gente, mulheres simples, sábias, mineiras e modernas, que conduzem seu rebanho e conhecem o traquejo, a habilidade e a sensibilidade para conviver com o outro.

Ao Kennedy e Ricardo, companheiros de mestrado, bons críticos, excelentes colegas de convívio.

A Rosa Delgáudio, grande professora e mestra, que tem o "dom" de transformar o complicado em simples e, mesmo nas adversidades consegue conviver com a dignidade de ser uma grande educadora.

A Ana Maria Nápoles, excelente professora e colega, pelos meses de convívio no CEFET e pelo auxílio.

Ao Jérôme companheiro, amigo e conviva da gastronomia, acepipes e correção de provas. Pelas contribuições, disponibilidade, tempo, companhia e instruções.

Aos professores do mestrado, pelas críticas e sugestões nos momentos de necessidade.

A Ellen e Rita pelo auxílio e paciência nas atividades do mestrado.

Ao mestre Eugênio, pelo pouco tempo de convívio e os muitos anos de conhecimento e companheirismo "avura".

A professora Roselene, que com sua graça, simplicidade e presteza, me socorreu nos momentos de agrura com o abstract.

Aos amigos de docência, Adriana, Alfredo, Anderson, Ângela, Douglas, Edson, Gleide, Janaína, Luciana, Luís Felipe, Renata, Salomão, Tarcísio, Wânia, pelo convívio saudável, pelas gargalhadas e pela ajuda nestes tempos de apreensão.

Àqueles e àquelas que sempre tiveram medo de ousar e não romperam a casca e que, talvez por isso, deixaram de viver bons momentos. Afinal, a ousadia é o combustível que alimenta a humanidade.

Escrever é um exercício humano como outro qualquer. Requer preparo físico, uma boa dose de sensibilidade, de estar bem ou mal com a vida, disciplina, algumas paisagens e alguns quilômetros caminhados.

Escrever é um exercício de liberdade, de coragem, de amor, de solidão. Escreve-se é com o corpo, com a língua afiada, ferina, felina. Escreve-se é com o coração em pânico ou em completo estado de alheamento, encantamento.

(Ronald Claver)

RESUMO

No convívio com alunos que se preparavam para os exames vestibulares e mesmo com estes quando já na universidade, pudemos perceber o pequeno ou nenhum conhecimento de práticas textuais. A grande maioria destes alunos à época, desconhecia regras, não vivenciou as práticas textuais mais elaboradas, como também desconhecia todo o corolário que se configura como texto, ou seja, as práticas relacionadas com as atividades diárias ou o texto ligado às relações cotidianas, tais como: blogs, e-mails, cartas, comentários, resumos, bilhetes, etc. Estudos sobre formação e profissão docentes demonstram que o processo textual hoje vivenciado pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, deveria sofrer um aprimoramento para que os docentes pudessem ter uma compreensão do que é efetivamente a produção textual. O objetivo desta pesquisa é investigar que fatores proporcionam o afastamento do professor das séries iniciais da produção textual proficiente. Para isso analisamos questionários, a prática de dez alunos do curso Normal Superior e professores das séries iniciais do ensino fundamental nos municípios de Esmeraldas, Contagem, Betim e Belo Horizonte. Nesses questionários pudemos verificar a importância dos novos saberes nas experiências cotidianas em sala de aula e quais destes saberes são apropriados pelos professores pesquisados, buscando identificar alguns fatores congruentes a essa apropriação. A pesquisa desenvolveu-se através do estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: o questionário e a análise de documentos sobre a história da escola. Os dados foram tratados qualitativamente, a partir da bibliografia consultada. A pesquisa articula-se em dois campos de conhecimento: a formação de professores e a construção do saber docente. Os resultados deste estudo indicam que a aquisição dos novos saberes pelos professores alvo da pesquisa nem sempre são adquiridos através da graduação e da leitura, mas sim através da experiência no cotidiano educacional.

PALAVRAS-CHAVE: produção textual, profissão docente, pesquisa, saberes docentes e questionário.

ABSTRACT

In contact with students who were preparing themselves for “vestibular” exams and even with those who were already in the university, we could notice little or none knowledge of textual practices. Most of them, at that time, ignored textual rules, or could not experience and apply complex textual practices, as well as, comprehend all the corollary that is presented as text, in other words, the practices related with daily activities or daily relationships, such as: blogs, e-mails, letters, comments, summaries, tickets, and so on. Studies about teachers’ formation and profession demonstrate that, nowadays, the textual process experienced by teachers of the elementary and intermediate degrees should encompass an upgrading, in doing so, teachers could have an understanding of what is textual production, indeed. The aim of this research is to investigate which factors cause teachers' distance from the proficient textual production in the elementary degrees. For that we analyzed questionnaires, ten students’ performance, as well as their teaching practice, all of them from Normal Superior Course and also graduated teachers of elementary degree schools in Esmeraldas, Contagem, Betim and Belo Horizonte cities. In those questionnaires we could verify the importance of new knowledge acquired in daily experiences in classroom and also which of this knowledge is appropriated by the consulted teachers in order to identify some relevant factors to such appropriation. The research was developed through case study. The tools of data collection were the questionnaires and the analysis of documents on the history of each school. The data were treated qualitatively, starting from the theoretical material. The research is articulated on two distinct knowledge fields: the teachers' formation and the construction of teachers’ knowledge. The results of this study indicate that teachers’ acquisition of new knowledge is not always through reading material or graduation at universities, but it is, in fact, acquired through experiences in the daily teaching process within schools.

Keywords: textual production; teachers’ profession; research; teachers’ knowledge; questionnaires.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
TEXTO: A EXPRESSÃO DA LINGUAGEM	21
1 – O texto	21
2 - Produção textual: ação, habilidade, dom	28
CAPÍTULO II	
O PROFESSOR E O TEXTO	37
1 - Produção textual versus professor	37
2 - O professor e sua formação	43
2.1 – A escola eclesial	43
2.2 - A escola laica	47
2.3 - A escola contemporânea	51
CAPÍTULO III	
CAMINHOS E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	60
1 – Tipo de pesquisa	60
2 – Instrumentos e procedimentos metodológicos	64
3 – Contexto metodológico	66
4 – Análise de Resultados	71

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO, PRÁTICA E TRANSFORMAÇÃO DOCENTE	73
1 – A prática e a formação docente	74
2 – Práticas de produção textual	86
3 – Dificuldades com o texto	91
4 – Possibilidades de trabalho com a produção textual	96

CAPÍTULO V

O ELEMENTO DA INTERAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
--	------------

REFERÊNCIAS	112
--------------------	------------

ANEXOS	117
---------------	------------

REFLEXÕES DE UM PROFESSOR FORMADOR

O pobre sabe, mas nem sempre sabe que sabe. E quando aprende é capaz de expressões como esta que ouvi da boca de um senhor, alfabetizado aos 60 anos: "Agora sei quanta coisa não sei:"

(Frei Betto)

Na primeira série, das séries iniciais do ensino fundamental, na turma em que estudava, havia uma aluna que escrevia pequenos e maravilhosos textos. Eles sempre me surpreendiam! Como ela podia perceber tão facilmente as coisas e ter idéias tão fantásticas? Sua capacidade de produção textual sobre as coisas ao nosso redor, mas que nós nem sempre observávamos, era simplesmente mágica, surgiam uns "...pelos verdes campos de minha terra", "nas planícies verdejantes" ou, aquela de que mais gostei "...o sol amarelo-ouro que me traz calor". A professora, logicamente, a elogiava com abundância, enfaticamente, afinal, além do "dom" de produzir pequenos e belos textos, ela era filha de um dentista da cidade e de uma professora. Quanto a mim, relegado à condição de filho do pipoqueiro, restava um desejo profundo de ser como ela, de escrever como ela, de ser admirado pelos colegas e de ter a atenção da professora. Tempos depois, ela revelou-me que, aqueles "...pelos

verdes campos de minha terra”, ela os copiava de livros, ou seja, não produzia textos totalmente próprios, por assim dizer, mas devido a tais construções, conquistava afetos, recebia inúmeros elogios e, além do mais, era admirada por todos.

Há que se compreender a estratégia utilizada por ela, se considerarmos os elementos favorecedores da ação escolar, ou seja, investimentos existentes no seio familiar, que ampliam os resultados escolares, tais como a aquisição de livros infantis, o acompanhamento por parte dos pais das atividades escolares, o ensino do alfabeto e de operações matemáticas no dia-a-dia e nas atividades familiares e atividades feitas pelos irmãos mais velhos ou pelos pais.

Esses elementos foram e continuam sendo confundidos com “dom”, um sacrossanto poder, um sexto sentido, recebido por poucos, como uma tatuagem, só uns poucos (os ungidos, os escolhidos, os eleitos) podem ter. Esta talvez seja a primeira experiência que a escola produza nos usuários da língua; ao restante “dos pobres mortais” cabe contentar-se com sua sina de não ter dons, sempre ouvindo aquela máxima: “- Você não nasceu para escrever!”

Para iniciarmos as discussões, objeto desta pesquisa, tomaremos como ponto de partida uma metáfora das proporcionalidades: “O bater das asas de uma borboleta no Brasil

pode provocar um tornado na América do Norte”¹, ela pode ser satisfatoriamente aplicada à questão da produção textual, que hoje vivenciamos quando do ensino da língua nos cursos pré-vestibulares e de formação superior de professores, chamado hoje de Normal Superior. Quando a relacionamos com as produções textuais, seja a praticada como estilo redação, comum nos cursos pré-vestibulares, seja nos textos ditos científicos, alvo dos alunos da graduação, percebemos vivamente a causa da proporcionalidade aplicada, o crescente número de insucessos obtidos desde as primeiras produções textuais, tais como: “você não nasceu para isso, por isso seu texto é tão fraco” ou “não tem dom para escrever”, vão gerar no aluno produtor de textos uma tendência ao afastamento, para não dizer temor, tão grande, que se percebe claramente nas salas de aula “o tornado causado pelo bater das asas da borboleta”.

Por que os alunos não gostam de escrever? Por que quando escrevem o fazem tão mal? Por que estão sempre na expectativa de que tudo aquilo que produzem será tabulado, avaliado e por fim desprezado? Por que o distanciamento destes alunos da produção textual?

¹ Artigo elaborado pelo cientista do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) Edward Norton Lorenz sobre a teoria do caos, que não é uma teoria de desordem, mas busca no aparente acaso uma ordem intrínseca determinada por leis precisas. Em um artigo apresentado em 1972 em um encontro em Washington, intitulado “Previsibilidade: o bater de asas de uma borboleta no Brasil desencadeia um tornado no Texas?”, Lorenz argumenta que insignificantes fatores podem amplificar-se temporalmente de forma a mudar radicalmente um estado. James Gleick em seu livro “Caos: a criação de uma nova ciência” (1987) apresenta como um dos principais capítulos o intitulado “O efeito borboleta”. De uma forma tão coincidentemente incrível, como talvez somente o destino consegue fazer, a *forma* do atrator de Lorenz e o *ponto principal* deste seu artigo são os mesmos: a *borboleta*. Por isto costuma-se associar à teoria do caos o chamado “efeito borboleta”.

Quando analisamos a prática diária da escrita e quando verificamos o distanciamento por parte do aluno da produção, acreditamos que esse distanciamento pode ser causado, em grande parte dos casos, pelo desestímulo propiciado por parte daqueles que mais deveriam incentivar e não o fazem, os profissionais da educação. São várias as razões para isso, vão do demérito profissional ao distanciamento da prática da escrita propriamente dita, na maioria das vezes porque esta prática exige tempo, paciência, desejo, observação, refacção e nova correção.

A palavra "prática", segundo Houaiss (2001) ato ou efeito de praticar; ato ou efeito de fazer (algo); ação, execução, realização, exercício, nos induz a relacioná-la com atividade, movimento, envolvimento, e ela nada mais é do que isso aplicado. Em função disso, percebemos que em todas as profissões faz-se necessário o empenho para o aprimoramento, ou seja, a prática, a ação de repetir, refazer até conquistar o resultado, como acontece com o atleta, o músico, enfim, com todos os que dependem da prática e do uso constante para aprimorar seus conhecimentos e habilidades.

Percebemos, do mesmo modo, que as necessidades descritas no parágrafo anterior, são vitais para a produção textual, pois, além de todos os aspectos conceituais, também são necessários prática, refacção e empenho. No desempenho de qualquer atividade física, os atletas se apóiam, quase sempre, em um técnico que os

orientar, os estimule e os conduza à prática efetiva e satisfatória deste ou daquele exercício. Utilizando este exemplo como parâmetro, podemos fazer uma analogia e dizer que também os produtores de textos prescindem de um técnico e, neste caso, o "técnico" da produção textual é o Professor. Dentre as suas qualificações, deve ele propiciar a seu "atleta", além dos conceitos e conteúdos para aquisição de conhecimento teórico sobre o texto, treinamento, a fim de que ele possa enfrentar a "maratona" textual.

Minhas experiências com a escrita, nas primeiras séries do ensino fundamental, revelaram a tendência percebida nos vários anos de bancos escolares, isto é, os professores não preparam seus alunos para interagir e pensar a produção textual, em sua maioria eles mal observam o que o aluno escreve. Para eles, a produção textual é um instrumento de que dispõem para dominar, ou seja, "ter a sala na mão". Ao informar a seus alunos que a atividade será a produção textual, ele ativa o mecanismo do silêncio e da concentração, "tira uma carta da manga", "a senha para a toca do coelho". Nesse momento, ele poderá ir para sua mesa e se concentrar na correção de exercícios e provas ministrados anteriormente (talvez, até mesmo, em outra escola, num segundo ou terceiro cargo), enquanto seu aluno escreve (ou melhor, dá sossego!). Em Geraldini (1999, p. 126) podemos perceber melhor esta configuração:

...e qual a função da linguagem em uma redação? Qual a razão? Quando o estudante, seja numa prova de vestibular, seja num exercício escolar, põe-se a escrever, que motivos ou objetivos tem? Aparentemente nenhum.

[...] Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo!

Pécora (1980, p.82), confirma o pensamento de Geraldi quando comenta que o que possibilita ao aluno estar frente-à-frente com a possibilidade de escrita não é a crença dele, enquanto aluno, em se mostrar, se divertir, dizer, conhecer e, sim, porque ele não tem outro motivo a não ser o de preencher “a duras penas, o espaço que lhe foi reservado”.

Minha relação com o texto remonta aos primeiros anos escolares nas séries iniciais do ensino fundamental. Minha família, formada por professores e leitores ávidos, disponibilizava todos os artifícios disponíveis para uma boa formação como leitor e produtor contumaz de textos. Naquele meio, foi forjada a minha inclinação para as artes, pois assim considerávamos o texto e os mecanismos que se relacionavam com a sua produção, pura arte.

Ao tratar o texto como arte, lembramos que ele requer sutilezas e esmeros de conquista; como a mulher amada ele não dispensa galanteios e mimos, não despreza olhares insinuantes,

observadores e perscrutadores, requer atenção, trato e um “bocadinho” de inspiração. Barthes (1973, p.9-10) exemplifica melhor ao afirmar:

...apresentam-me um texto. Esse texto me enfara. Dir-se-ia que ele tagarela. A tagarelice do texto é apenas essa espuma de linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura. Não estamos aqui na perversão, mas na procura. Escrevendo seu texto, o escrevente adota uma linguagem de criança de peito: imperativa, automática, sem afeto, pequena debandada de cliques [...] são os movimentos de uma sucção sem objeto, de uma oralidade indiferenciada, separada da que produz os prazeres da gastrosofia e da linguagem. [...] e esse texto-tagarelice é em suma um texto frígido, como o é qualquer procura, antes que nela se forme o desejo, a neurose.

Desde o meu ingresso na graduação, interessei-me pela prática das condições de produção escrita, mais especificamente àquelas aplicadas nos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Tendo em vista, a especificidade do público atendido: carência material, longo tempo de afastamento da escola, dificuldade de construção do sentido nos textos lidos, pretendo pesquisar esta realidade.

Quando se discute sobre a qualidade da produção textual, elencamos uma série de contingências que contribuem para o estágio atualmente visualizado. À primeira vista, poderemos dizer que acúmulo de cargos e/ou tarefas, má qualidade dos salários e condições de trabalho, o desestímulo, o demérito profissional, o distanciamento da realidade, a má gestão dos governantes,

administradores escolares, corpo docente e discente proporcionaram a situação presente.

Porém, tarefa mais hercúlea se impõe, ou seja, a possibilidade de discussões, observações e pesquisas que viabilizem o estudo, reconhecimento e soluções para a causa da produção textual. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar os fatores que provocam o afastamento do professor das séries iniciais do ensino fundamental do trabalho com a produção textual proficiente, tendo em vista a formação desse profissional.

Para que o exposto acima se concretize, são necessárias algumas ações:

- ➡ Relacionar a prática e a formação com as condições de produção textual inicial.
- ➡ Levantar as situações de práticas de produção textual.
- ➡ Identificar os fatores que possam demonstrar a dificuldade com a produção de texto.
- ➡ Discutir alternativas de trabalho que propiciem maior interação do professor com a produção textual.

Talvez o maior mérito do educador/pesquisador contemporâneo esteja no ato de colocar em prática a alteridade. Através desta abordagem, esse mesmo educador/pesquisador pode propiciar o surgimento de pesquisa que contribua para o saneamento

de situações que, atualmente, vivenciamos na educação nacional, este é o caso da produção textual.

Percebemos, então, a existência da necessidade premente de abordagens sobre aspectos que, de longa data, influenciam para a má formação da qualidade textual do estudante brasileiro. Nesse sentido, um dos aspectos que nomeamos como necessidade primeira é o de cumprir o desafio da formação de educadores para a escola que esteja voltada para o nosso tempo. Ele torna-se necessário, para que esses mesmos educadores possam superar as adversidades surgidas quando da produção textual.

TEXTO: A EXPRESSÃO DA LINGUAGEM

O homem surgiu marginalmente no mundo animal, e seu desenvolvimento marginalizou-o ainda mais. Somos (aparentemente) os únicos seres vivos, na terra, que dispõem de um aparelho neurocerebral hipercomplexo, e os únicos que dispõem de uma linguagem de dupla articulação para comunicar-se, de indivíduo a indivíduo.

(Edgar Morin)

Para a compreensão deste enunciado discutiremos, a seguir, o texto e a produção textual. Esta discussão buscará refletir a importância destes elementos no cotidiano, bem como sua inserção no universo dos elementos alvo desta pesquisa.

1 – O texto

O que é texto? Ao iniciarmos uma discussão com uma pergunta que reflete sobre exatamente aquilo que estamos prestes a efetivar, pode parecer redundância ou naquilo que os especialistas em textos questionam sempre, ou seja, começar um texto com uma

pergunta pode levar o seu produtor a correr alguns riscos, tais como: insucesso, desvio do objetivo, enfoque pálido, etc.

Porém, fugindo da questão da redundância, poderíamos principiar esta discussão buscando efetivamente significados para a palavra texto. Assim, estaríamos respondendo à pergunta inicial e não deixaríamos que nosso próprio texto naufragasse numa cantilena de insucessos, haja vista que um texto iniciado com uma pergunta deve, pelo menos, se dar ao trabalho de, ao longo de suas laudas, respondê-la. Mas seria tarefa simplista esta nossa de simplesmente buscar significados, ou melhor, dicionarizar tal termo.

A palavra texto nos remete a uma série de significados que vão do senso comum, do cotidiano das pessoas usuárias dele, mas que não se preocupam em discuti-lo cientificamente, até a posição dos exegetas, os habitantes de ambientes acadêmicos, analistas científicos das várias nuances que o texto pode proporcionar. Verificaremos então, nos dois ambientes citados, exemplos daquilo que poderíamos discutir para responder a pergunta alvo deste texto.

De uma maneira geral convivemos cotidianamente com o texto, ou seja, ele está presente em todos os momentos de nossa existência, do nascer ao morrer, no trabalho, nos momentos de lazer, nas conferências, nas aulas, na televisão e, efetivamente, nas emissoras de rádio e redações de jornais (escritos, falados, televisados).

Desde as cavernas, o homem utiliza várias formas para se comunicar. As pinturas rupestres, os desenhos primitivos, os hieróglifos, o abecedário, o som, tudo isso é uma representação daquilo que podemos chamar de texto. Porém, para que um texto exista, ele necessita de questões básicas, tais como ser lido, visto e ouvido.

A língua se manifesta de duas formas:

1 – Como linguagem verbal - aquela que utiliza a língua oral ou escrita;

2 - Como linguagem não verbal, aquela que utiliza qualquer código que não seja a palavra, como a pintura, a dança, a música, etc.

A linguagem é um fenômeno humano. É através dela que estabelecemos comunicação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social”.

Voltando à velha máxima, observada quando da graduação no curso de Letras e suas Literaturas, ou seja, um texto para propiciar o seu papel comunicativo, precisa de visualização, leitura e discussão; segundo Houaiss (2001), texto é:

latim *téxtus*, narrativa, exposição' variação do latim *téxo*, *is*, *xù*i, *xtum*, *è*re tecer, fazer tecido, entrançar, entrelaçar; construir sobrepondo ou entrelaçando', também aplicado às coisas do espírito, compor ou organizar o pensamento em obra escrita ou declamada.

Buscaremos maiores informações sobre o que vem a ser o texto propriamente dito:

- a) - o texto pode ser uma única frase de sentido completo;
- b) - o texto pode ser escrito ou oral e pode ser, também, não-verbal;
- c) - o texto também está em obras maiores, formadas por orações e parágrafos: crônicas, reportagens jornalísticas e romances;
- d) - o texto é uma unidade de estudos acima das frases e períodos, dotada de fenômenos próprios e inexplicáveis pelas teorias gramaticais;
- e) - o texto é uma unidade global de comunicação que expressa uma idéia ou trata de um assunto determinado, tendo como referência a situação comunicativa concreta em que foi produzido, ou seja, o contexto.

Quando da primeira leitura de um texto, pode ocorrer a não compreensão do que está tramado em seu bojo. Na maioria das vezes, em função do desconhecimento dos conceitos textuais, de

algumas palavras, dos seus conceitos concretos ou ainda de fatores outros que poderão ser propiciados por algum fator externo, ainda não vislumbrado por analistas e críticos textuais.

Consideremos, a título de exemplo, um agricultor ao ler a bula de um defensivo agrícola. Esta ação proporcionará, a ele, a reflexão sobre como, quando e onde o produto deverá ser aplicado. A terminologia e os termos técnicos agrícolas empregados naquele produto são, em sua maioria, comuns a seu universo. Um habitante dos grandes centros urbanos, inevitavelmente, viveria grandes dificuldades na completa assimilação e compreensão dos termos técnicos rurais, o que comprometeria o entendimento do texto.

Desse modo, se um agricultor pode carecer de conhecimento das relações entre as unidades da língua, ou seja, as relações sintagmáticas, o indivíduo urbano pode carecer do conhecimento que contém considerações de ordem prática, voltados para objetivos práticos, realistas, ou seja, os objetivos pragmáticos.

Ao nos depararmos com as informações sobre o texto, percebemos que a lingüística moderna, concebe como texto tudo aquilo que está à nossa volta. Porém, se tudo é texto, lemos o quê? Tudo? Estudamos o quê? Tudo? O professor que vai alfabetizar tem como obrigação ensinar tudo? O que é texto? Tudo? Então, caímos no nada. Eu sou um texto? Uma janela é um texto? Um barulho é um texto? Ver, então, é ler? Ouvir é ler? Pensar é ler?

Para entender o que é texto, precisamos distinguir os conceitos de leitura, escrita e de texto. Lemos textos, escrevemos textos. Para definirmos texto e para o exercício de conceituação do texto, ficaremos apenas no verbal e optaremos por incluir no conceito de texto aquilo que se inclui também no ato de ler e de escrever que é o verbal. Que o texto seja verbal é quase unanimidade em todos os conceitos citados. Assim, fazem parte desse jogo as relações gramaticais e semânticas, ou seja: morfemas, expressões, frases, parágrafos, capítulos, coerência, coesão, acentuação, pontuação, concordância, as pessoas do discurso, o argumento, o enredo, os personagens, etc. O conjunto de todas estas características pode se configurar naquilo que chamamos de texto.

Porém, isto tudo se configurará em texto, quando, a todas estas informações e dados, juntarmos a intencionalidade e a necessidade, ou seja, que tipo de texto queremos construir, se uma carta, uma monografia, uma redação escolar, um bilhete, um memorial, um ofício, uma procuração, etc.

Assim, a partir de todas estas informações, podemos configurar como texto toda a ação pragmática/sintagmática que envolve as atividades humanas. Sejam estas intenções de comunicar, de transferir informação, de proporcionar conhecimento e entendimento sobre as coisas e necessidades do homem, seja ele habitante dos grandes centros, politizado, academicamente envolvido

com as questões educacionais ou um simples agricultor, habitante de pequenos círculos sociais, mais afastados das relações textuais de comunicação.

Do mesmo modo, o texto pode se configurar em vários segmentos e, pode se destinar a outros tantos; para tal, utilizará linguagens específicas, ou seja:

- um anúncio na parede de uma fábrica, que utiliza a linguagem culta, padrão, sem, no entanto, buscar maior erudição;

- um simples bilhete afixado à geladeira de uma residência, contendo algumas orientações da patroa à empregada acerca da próxima refeição, em que os caracteres utilizados são estritamente coloquiais e, por isso mesmo, possibilitam maior entendimento; ou o dito texto dissertativo, em linguagem padrão culta, eivado de erudição, viabilizado nas academias de formação superior.

Em vista do exposto, cabe ressaltar que para cada tipo de situação há um texto que a ela se adequa. A formulação de um fato ou ato irá depender tão somente, do modo que ele é visto e para quem ele será dirigido. Vale ressaltar que o texto prescinde sempre de mais de um, um que o escreva e um que o interprete e leia, que seja divulgado, lido, relido. Que assombre ou não, que informe ou que seja simples distração. O texto é a própria aceção da palavra criação, talvez seja também a criação colocada em prática,

transformada em ação por aqueles que dele se utilizam para comunicar-se.

2 - Produção textual: ação, habilidade, dom.

De todos os elementos ensinados na escola, a escrita é, talvez, o elemento de maior presença na vida do ser humano, Além de fazer parte de todos os conteúdos da vida escolar do homem enquanto aluno, portanto ela é transdisciplinar², ela é o instrumento que possibilitou ao homem o acesso à modernidade.

Foi através da linguagem que o homem propiciou a si mesmo o domínio da natureza, pois a criação e uso de diferentes formas de linguagem dentre elas a escrita, proporcionaram a ele a construção do que conhecemos hoje como sociedade organizada. Além disso, a escrita proporcionou ao homem a ferramenta para a disseminação do conhecimento, bem como é ela o elo entre passado, presente e futuro. De todas as invenções humanas, talvez a imprensa e a internet sejam hoje as mais utilizadas pelo ser humano no que tange à movimentação diária pelo planeta. Além disso, a escrita proporcionou à humanidade desenvolvimento e, ao mesmo tempo, arquivo sobre todo o seu conhecimento e o conhecimento sobre os

² - Transdisciplinar: diz respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, "entre" as disciplinas, "através" das diferentes disciplinas e "além" de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, mediante a unidade do conhecimento.

vários povos que viveram sobre o planeta e que de alguma forma desapareceram.

Além dos aspectos concernentes à história do homem, a escrita também está presente em todas as situações sócio-ambientais a que ele se circunscreve. Por isso, podemos dizer que ela é multi-interacional, ou seja, está presente num simples bilhete da patroa para sua empregada doméstica, numa carta de amor, numa poesia bem elaborada, na letra de uma famosa canção, nas páginas dos “best-sellers” e no conjunto de leis que compõem a carta magna da nação.

Mas, ao mesmo tempo, ela é multifacetada, porque, mesmo sendo diferente de país para país, de nação para nação, de continente para continente, pode ser desenvolvida em diferentes modos e línguas. Também é pluridimensional, ao percebermos sua polivalência em transmigrar dentro de novos ambientes, como a virtualidade hoje vivenciada pelas cartas e telegramas eletrônicos, as salas de simuladores e jogos virtuais e os modos de comunicação interacional proporcionados por chats e ambientes completamente distantes da questão analógica conhecida até a chegada da integração propiciada pela rede mundial de computadores. Por fim, é contemporânea, ao conseguir trabalhar sobre si mesma e se

modernizar e não capitular as novas tecnologias e emergir através de si mesma, como a Fênix³.

Porém, o ato da produção escrita requer uma série de habilidades. Elas se originam na aquisição do conhecimento sistematizado adquirido em todas as áreas da educação, o domínio de técnicas e conceitos básicos sobre escrita, além de informações que possibilitem ao produtor de textos discernir o quê se escreve, para quem se escreve, sobre o quê se escreve, quando e como se escreve. Todavia, observamos freqüentemente que o produtor de textos não percebe essas intenções, habilidades e conceitos, muitas das vezes porque elas não foram bem desenvolvidas e estão relacionadas a inúmeras dificuldades, como não detenção de técnicas, desconhecimento de elementos lingüísticos, ausência de cultura sobre o assunto e a falta de motivação, dentre outros. Souto e Souza (2004, p.9) comentam, assim, essas habilidades:

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da língua portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.

³ A Fênix, o mais belo de todos os animais fabulosos, simbolizava a esperança e a continuidade da vida após a morte. Revestida de penas vermelhas e douradas, as cores do Sol nascente, possuía uma voz melodiosa que se tornava triste quando a morte se aproximava. Hesíodo, poeta grego do século VIII a. C., afirmou que quando a ave sentia a morte aproximar-se, construía uma pira de ramos de árvore da canela, em cujas chamas morria queimada. Mas das cinzas erguia-se então uma nova Fênix, que colocava piedosamente os restos da sua progenitora num ovo de mirra e voava com eles à cidade egípcia de Heliópolis onde os colocava no Altar do Sol.

Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e lêem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas.

Hoje, grande parte dos produtores textuais desconhece estas habilidades, desconhece, também, que “o aprendizado permanente para o exercício da cidadania” é exatamente poder exercer seus direitos quanto à educação de qualidade, concernente a estar preparado para ser um produtor de textos eficiente e não somente àquele a quem foi concedido o conhecimento de elementos rudimentares de produção textual. Além de desconhecer seus direitos precípuos, desconhece, também, que o uso eficiente das ferramentas textuais pode torná-lo um cidadão mais cômico, integrado ao seu ambiente de convivência familiar e trabalhista, bem como possibilitar-lhe uma visão crítica das relações sociais e políticas nas quais ele deveria estar inserido.

Todavia, ocorre ser o próprio professor a provocar o afastamento dos alunos destas técnicas e habilidades, pois as desconsidera, em muitos casos, pelo desconhecimento que tem delas, uma vez que desconhece sua prática, não as usa e, quando utiliza, o faz ineficazmente, ou por não ter percebido, por ocasião de sua formação acadêmica, as competências necessárias e inerentes impulsionadoras desta modalidade. Isto se nos configura como a

ineficaz grade curricular dos cursos de formação de professores, que não abordam com clareza os elementos necessários à boa formação do aluno e que, ao mesmo tempo, exigem deles esmeradas monografias de conclusão de curso, em que a utilização da língua é verificada de maneira exacerbada, mas não comprovada.

Assim, munido de todo este cabedal de desinformação, ou seja, o distanciamento das habilidades e competências, fatalmente o professor criará o que chamamos e exemplificamos no capítulo a seguir, de efeito das proporcionalidades, ou seja, uma série de acontecimentos “em cascata”, capazes de criar o aluno desmotivado, ausente e completamente distante da produção de textos. Esse aluno se vê como cidadão, mas não percebe a sociedade e a cidadania, justamente por estar afastado das ferramentas que poderiam proporcionar-lhe os elementos capazes de desintegrar a venda que o afasta do conhecimento de seus deveres e de seus direitos legais. As junções de todas as mazelas que se aglutinaram ao longo de sua formação redundaram num ser que nada produz, nada conhece e nada percebe.

Desse modo, dentre todos os aspectos relacionados às dificuldades, talvez seja a motivação textual o maior de todos os “monstros” que enfrenta o produtor de textos. Aqui, abrirei parênteses para salientar que, ao utilizarmos a metáfora “monstro” para designar essas relações, o que desejamos é mostrar como elas

atormentam aqueles que passam pela tarefa textual, muitas vezes o produtor de textos se vê diante de um inimigo intransponível, assim como o enigma da esfinge, "decifra-me ou te devoro"⁴.

Ressaltamos que a motivação textual se torna um grande inimigo do aluno produtor, pois, além de não perceber o que venha a ser, ele não está habituado a buscá-la, pois se defronta com a tarefa de produzir textos, única e exclusivamente pelo fato deles fazerem parte das atividades escolares. E fazem parte destas, justamente porque muitos teóricos acreditam num tipo de milagre que aqui descrevemos como: peça, faça e aprenda em doses homeopáticas. Ou seja, imposição simplista contida no currículo, deve ser ofertada a todo custo, pois o currículo assim exige.

Contudo, não percebemos, nesta tarefa, nenhuma espécie de relação prazerosa, ou seja, aquelas que relacionam a produção textual com aspectos ligados a atividades diárias, com emoções e situações que envolvem o produtor e poderiam gerar, nele, esse misto de sabor e desejo, desejo esse que, certamente, resultaria num tecido muito mais tramado e deleitoso de se observar, um tecido textual tão bem engendrado de mecanismos textuais e situações cotidianas, capaz de propiciar ao seu produtor resultados realmente gratificantes, no que tange às relações de produção e prazer.

⁴ Extraído da obra-prima da tragédia grega Édipo Rei, composta por Sófocles, em data ignorada, e particularmente admirada por Aristóteles em sua "Poética", ilustra a impotência humana diante do destino.

Percebemos, isto sim, na maioria das opiniões dos profissionais ligados à produção textual, a relação com o dom. Ou seja, tudo aquilo que se faz bem feito é produto do dom, de habilidades inatas, um saber dedutível, situações próprias de uma herdade cognitiva, oriundas “só Deus sabe d’onde”, como um presente dos deuses, como o fogo de Prometeu⁵. Soares (2002, pp. 10, 11) define assim esta teoria:

que todos tenham seu lugar na escola -- e a todos terá sido dado o mesmo ponto de partida. Qual será o ponto de chegada -- o sucesso ou o fracasso -- , isso dependerá de cada um.

Eis aí definida a ideologia do dom, segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do *dom* -- aptidão, inteligência, talento -- de cada um.

A *ideologia do dom* oculta-se sob um discurso que se pretende científico: a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela Psicologia, desde sua já distante constituição como ciência autônoma na segunda metade do século XIX.

Mas, em momento nenhum, essas habilidades estão relacionadas com as situações interacionistas textuais, com a relação

⁵ Tragédia grega escrita por Ésquilo no século V a.C, Prometeu Acorrentado, ser imortal que roubou o fogo dos deuses para dar aos homens, que assim puderam evoluir e distinguirem-se dos outros animais. Como castigo Zeus ordenou que Vulcano o acorrentasse a um rochedo no cimo do monte Cáucaso, onde todos os dias uma águia ia comer-lhe o fígado, que, sendo Prometeu imortal, voltava a regenerar. Esta punição teria a duração de 30.000 anos.

das competências apreendidas, observadas e tramadas nos bancos escolares, ou seja, em nenhum momento ela ocorre porque o produtor construiu um corolário de informações, situações sócio-interacionais e conhecimentos que propiciaram o texto desejado. Segundo Machado (1996): essas teorias sempre foram criticadas pelas pessoas que, de alguma maneira, são favoráveis a uma maior mobilidade social. Para eles, grande parte da população não conseguia se configurar na classe média, porque a distribuição de dons e talentos era desigual. Essa ação caracterizou a corrente de pensamento conhecida como Escola Nova (VIDAL, 2003), do final do século XIX, que queria transformar a escola numa relação mais democrática (GADOTTI, 2003).

Em nome de um pseudo conhecimento natural, adquirido na concepção do indivíduo, os adeptos da teoria do dom preconizam uma sociedade democrática, excluindo e incluindo este ou aquele, segundo os seus dons naturais. Assim o conhecimento deveria ser ofertado de maneira diferenciada, buscando otimizar os herdeiros de habilidades nativas, enquanto aos menos afortunados eram oferecidas possibilidades não tão atrativas, uma vez que estes últimos não poderiam se desenvolver plenamente e, ainda que quisessem, não conseguiriam assimilar o que lhes seria ofertado. Assim, proporcionar conhecimento igual a todos seria um desperdício financeiro, uma vez que nem todos perceberiam o que era ofertado

de maneira integral. A partir destas teorias, massificou-se o uso de testes psicológicos que tinham como expectativa descobrir, no seio da sociedade, aqueles que naturalmente tinham dons especiais para a aquisição e produção de conhecimento.

O PROFESSOR E O TEXTO

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

(João Guimarães Rosa)

Neste capítulo passamos a discutir as relações que norteiam o trabalho do professor com o texto escrito. Nele procuraremos traçar um perfil desta relação professor e texto que muitas vezes se configurará como necessidade e em outras ocasiões como simples tarefa a ser cumprida como parte de um currículo ou grade escolar.

Porém, vale ressaltar que, mesmo os professores que não atuam diretamente com o texto escrito, não fazem dele seu objeto de trabalho, o utilizam desta ou daquela maneira, ou seja nos trabalhos escolares, na vida cotidiana e profissional.

1 - Produção textual versus professor

As discussões concernentes a produção textual, não devem estar atadas, presas a afirmações prontas e concluídas, porque o

assunto é abrangente e, para ser plenamente entendido, carece de amplos estudos.

Podemos dizer que vários são os aspectos que, mais amplamente analisados, podem contribuir para o entendimento da matéria em questão. Um dos temas que aqui discutimos e que serve como exemplo é o sucateamento da educação, principalmente no que se refere a salários. Nesse aspecto, percebemos que o professor necessita de mais de um posto para se manter; isso aumenta consideravelmente as atividades e conseqüentemente o distanciamento de um trabalho mais personalizado com aluno.

Este trabalho, extremamente necessário, principalmente no que tange a produção textual, ou seja, as informações úteis, idéias, acompanhamento, reescrita, correção, nova elaboração, nova correção, enfim, a completa assistência ao aluno, tão necessária para o desenvolvimento da prática da produção de textos, é perdida no momento em que o professor se vê obrigado a buscar mais um posto de trabalho.

Além disso, vale ressaltar que a busca por novos postos de trabalho, obriga o professor das séries iniciais a buscar constantes deslocamentos; muitas vezes isso acontece entre municípios, uma vez que, em áreas de grande concentração de habitantes, as escolas se localizam em opostos e não é ofertado, aos profissionais da educação, transporte condizente com suas funções.

Outro ponto a ser ressaltado é que o sistema de transportes brasileiro é, em grande parte, deficitário, caro e desmantelado. Além de custear todas as tarifas referentes ao seu deslocamento, muitas vezes o professor trabalha em cidades diferentes, haja vista que as grandes metrópoles são compostas de um aglomerado de cidades unidas, apenas do ponto de vista geográfico, mas que nem sempre dispõem de bons sistemas integrados de transporte urbano. O exposto serve como espelho para a demonstração do desperdício de tempo a que o professor está submetido, quando se dispõe a complementar sua renda, buscando novos postos de trabalho.

Além disso, pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP (2001), apontam que grande parte dos profissionais da educação hoje é leiga ou tem pouca formação. Se considerarmos a época em que se formaram, tiveram pouca ou nenhuma informação para aprimorar seus conhecimentos e sua prática pedagógica. Salgado (2002, p.178) comenta da seguinte maneira esta informação:

No Brasil, segundo dados de 28/03/2001, existiam 809.253 funções docentes de 1ª a 4ª série. Dessas, 11.912 funções docentes eram ocupadas por professores que tinham o 1º grau incompleto; 34.609 eram ocupadas por professores que haviam cursado apenas o 1º grau completo e 543.383 funções docentes eram desempenhadas por professores com apenas o ensino médio completo. Portanto, havia 589.904 funções docentes sendo desempenhadas por professores sem curso superior. Fonte: INEP, censo Escolar 2001, Tabela 2.10

Em relação a este tema, podemos considerar que somente há pouquíssimo tempo a atenção das autoridades voltou-se para a questão da formação dos docentes, principalmente quando o assunto se refere aos profissionais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Isso pode ser corroborado pelas investidas feitas nos últimos anos, principalmente no que se relaciona aos atuais cursos de formação destinados a este público, como os cursos de formação em Normal Superior, hoje disseminados pelos estados da união, através de projetos como o Veredas, dentre outros.

Assim, percebemos que o professor utiliza a produção textual, basicamente, como atividade para satisfazer a disciplina trabalhada. Observemos que esta satisfação acontece tão somente a partir do momento em que um conteúdo é ofertado ao aluno. Assim em função desta utilização, o docente se esquece de relacioná-la com a vida, com atividades diárias e sociais. Em outras oportunidades, nos raros momentos em que ele trabalha tão somente a produção textual, desenvolve temas distorcidos, distantes da interação tão necessária entre as matérias hoje ofertadas na escola, tais como: "A Mata Atlântica", qual será a finalidade desse texto? Quem são seus interlocutores? Para quem? Por quê? Para quê ele produzirá tal texto?

Geralmente a produção textual está relacionada a uma finalidade precípua. Esta finalidade, na maioria dos casos, é confundida com as exigências impostas pelos órgãos diretores tais

como satisfazer o currículo escolar. A tarefa, então, é escrever simplesmente por escrever, uma operação em que não estão contemplados fatores que colaborariam para esta produção, ou seja, a interação da atividade escolar com situações sociais às quais o aluno está vinculado.

Ao se trabalhar questões como: gênero (narração e dissertação), as microestruturas textuais (funções e figuras de linguagem, acentuação, pontuação, colocação pronominal, crase, concordância, coesão, coerência, frase, oração, período, etc.) e as diversas reescritas, não é incentivada a escrita para a vida, para as funções sociais, ou seja, trabalho, lazer e comunicação.

A escrita para as exigências curriculares aborda mal e fracamente as situações sócio-interacionais pertinentes ao mundo cosmopolita e interligado contemporâneo. Esta abordagem enfraquecida tem por conseqüência o afastamento do produtor de texto (aluno) da prática. Isto ocorre porque este aluno, na maioria dos casos, não percebe a utilização e eficácia dessa ferramenta. Segundo Houaiss (2001) em seu dicionário eletrônico, eficaz é: "vontade ou ação resulta num efeito; que realiza, perfeitamente bem, determinada tarefa ou função; capaz, produtivo". Essa prática de escrita distancia o produtor das situações e atividades sócio-interacionais e não tem ligação real com os novos elementos midiáticos atualmente à disposição dos praticantes do texto, como é

o caso da internet (e-mails, chats e blogs), como bem observa Geraldi (1999, p.126):

...assim, a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final.

Conseqüentemente, ao produtor de textos não resta alternativa senão utilizar uma "ferramenta" inadequada, viciada, eivada de regulamentos, técnicas e carregada de aspectos místicos. São os ditos portadores de percepções outras, ou os bafejados pela sorte, os que nasceram já divinizados, aqueles que possuem dons especiais e que, por isso, pularam as etapas de produção como escrever, errar, refazer, à qual estão relegados todos os seres tacanhos e distantes destas excepcionalidades. O conjunto de todas estas situações propicia o surgimento de um aluno desmotivado e desiludido com uma prática enfadonha, distante das relações sócio-interacionais, repetitiva, maçante e sem sentido.

2 - O professor e sua formação.

Segundo Kant⁶ (2002), entre as descobertas humanas, há duas difíceis, que são: a arte de governar os homens e a arte de educar. Os pressupostos de Kant nos trazem reflexões sobre a necessidade de aprimoramento na área educacional. Observemos que, até meados do século passado, a educação se manteve presa a postulados e paradigmas fechados em si mesmos, tais como: o sacerdócio docente, a verdade única postulada pelos docentes, etc.

Nesse ponto, é relevante que façamos uma interrupção, para que discutamos a influência que duas vertentes, a escola eclesial e a escola laica, tiveram sobre a escola atual.

2.1 – A escola eclesial

A educação eclesial, no Brasil, tem início com a chegada da Companhia de Jesus, que não se encarregaria, pelo menos no primeiro momento, em catequizar os índios, mas, sim, em proporcionar uma espécie de estudo que pudesse disseminar os ideais católicos e, ao mesmo tempo, fosse o sustentáculo da Contra-

⁶ Immanuel Kant, nasceu em 22 de abril de 1724, e morreu em 12 de fevereiro de 1804. Filósofo, pai do pensamento moderno, é bastante conhecido, há, no entanto um Kant educador, pouco conhecido e pouquíssimamente lido: "O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele." O método de Kant é a "crítica", isto é, a análise reflexiva que consiste em remontar do conhecimento às condições que o tornam eventualmente legítimo.

Reforma ou Reforma Católica, através do humanismo (ARANHA, 1996).

A Contra-Reforma também vai buscar na educação o hasteamento de suas flâmulas para reaver o espaço perdido. Ao utilizar como instrumento a Companhia de Jesus para a educação de jovens católicos, a Contra-Reforma se inspira na dualidade religiosa (bom e mau) e elege como seus principais adversários os protestantes, que obviamente encenariam o papel do mau. Desse modo, alicerçados pelas forças legionárias de anjos e santos utilizam a educação para converter toda a sorte de deserdados, marginais e marginalizados, além de promover a educação continuada de jovens oriundos das elites dominantes, sendo seus tutores e orientadores durante a juventude. França (1952) define, assim, o papel da Companhia:

a Companhia dedica-se à obra dos colégios e universidade, afim de que nestes estabelecimentos melhor se formem os nossos estudantes no saber e em tudo quanto pode contribuir para o auxílio das almas e por sua vez comuniquem ao próximo o que aprenderem. Abaixo, portanto, do zelo pela formação das sólidas virtudes religiosas, que é o principal, procure o Reitor, como ponto de máxima importância, que, com a graça de Deus, se alcance o fim que teve em mira a Companhia ao aceitar colégios.

O sustentáculo educacional utilizado pela Companhia de Jesus em seu processo educativo é o *ratio studiorum* ou *razão do estudo*, um sistema estruturado de educação pormenorizado, porém

apesar de sua origem o sistema é flexível e visa à formação humanista cristã. Esse sistema poderia, ao mesmo tempo, unir os ideais católicos às relações de domínio possíveis pela conquista e administração do novo mundo através da boa nova.

Criado para ordenar as instituições de ensino de maneira única, o *ratio studiorum* permitia a formação uniforme a todos que freqüentassem os colégios dos jesuítas onde eles se localizassem. Ele seria o suporte ou a base comum ao trabalho jesuíta. As normas coerentes com os interesses da Igreja deveriam ser seguidas em todas as unidades. Ferreira Gomes (1995) faz o seguinte comentário sobre o processo:

... não é um tratado de pedagogia, mas um código, um programa, uma lei orgânica que se ocupa do *conteúdo* do ensino ministrado nos colégios e universidades da Companhia e que impõe *métodos* e *regras* a serem observados pelos responsáveis e pelos professores desses colégios e universidades.

O *ratio* era composto por quatrocentos e sessenta e seis regras. Algumas como a memorização, exercício, emulação, formação dos professores, plano de estudos (humanidades, filosofia, história, ciências físicas e matemáticas), relações com pais de alunos, teatro, regras administrativas e disciplinares, metodologias de trabalho com os alunos, prêmios, castigos, manuais de ensino, férias e feriados,

regimes de avaliação escritos e orais, se destacam dentre as demais por seu caráter inovador (PAIVA, 2003).

A Companhia de Jesus, em latim *Societas Iesu*, é uma ordem religiosa da Igreja Católica e foi fundada pelo estudante da universidade de Paris Inácio de Loyola e seu grupo denominado "Amigos no Senhor", que fizeram voto de pobreza, de castidade e de dedicação à causa da Igreja Católica em 1539. A Companhia surgiu com o objetivo missionário de espalhar a fé cristã, não estando, então, previsto que fosse uma ordem religiosa especialmente consagrada ao ensino.

Os primeiros Jesuítas que desembarcaram no Brasil em 1549, foram o padre Manoel da Nóbrega e mais quatro companheiros, em 1553 chega o padre José de Anchieta. Outro jesuíta historicamente importante nesse início de vida brasileira, foi o padre Antônio Vieira, grande orador sacro do século XVII (PAIVA, 2003).

Atualmente, a Companhia tem sede na Itália, mas ainda dirige universidades, paróquias e colégios no Brasil. Além do *ratio studiorum*, se destaca também outro processo denominado *modus parisiensis*, que é o conjunto de normas pedagógicas que caracterizavam o ensino de Paris. Conforme Ferreira Gomes (1995),

...de todos os modelos universitários disponíveis, o *modus parisiensis* era o que apresentava maior coerência, rigor e

eficácia e aquele que mais valorizava a ordem, a rapidez e a disciplina da aprendizagem, leque de características que se adaptavam perfeitamente aos intentos normativos da docência Jesuíta.

Os preceitos básicos do *modus parisiensis* eram a distribuição dos alunos em classes, a união da piedade e dos bons costumes com as letras, atividades constantes através de exercícios escolares e o incentivo ao trabalho escolar.

2.2 - A escola laica

A Proclamação da República, em 1889, é um marco que propicia a separação entre a Igreja e Estado no Brasil. Porém, somente na década de 1920 esta separação iria influenciar na educação vivida nas escolas, através dos escolanovistas. Ideais como o civismo, o nacionalismo e a cidadania são discutidos e encorajados nas escolas públicas, porém, mais significativos são os ideais que se relacionam ao respeito mútuo, à consciência do crescimento intelectual e social e à harmonia entre o povo e o Estado. Nesse período, observa-se com vivacidade a crítica ao debate religioso. (CAMBI, 1999).

Com o objetivo de popularizar a educação e torná-la única, pública, gratuita e laica, os escolanovistas, anunciam e divulgam, à

sociedade da época, os célebres documentos Manifestos da Educação de 1932 e de 1959.

Em 1932 é lançado o *Manifesto de 1932*, aproveitando o momento político favorável da desestabilização ideária da república velha. O período pós-revolucionário em que o Estado se encontrava foi o estopim na utilização de argumentos e meios de fortalecimento para este fim.

Em 1959, foi lançado outro manifesto que tinha como finalidade desmembrar ideais privatistas que ressurgiam com o único propósito de abocanhar o sistema educacional. As ações desenvolvidas pelos educadores escolanovistas propiciaram a realização de movimentos que propuseram ações para campanhas contra o “substitutivo Lacerda” ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para os escolanovistas, essa época representa nova tentativa da Igreja de se apoderar da educação brasileira e retomar a hegemonia no cenário educativo nacional. Para Lemme (2000). essa tentativa da Igreja se baseia nas questões familiares, ou seja, um problema relativo às particularidades de cada família, relacionadas ao seu recôndito, e os poderes constituídos não devem tomar parte nele, ou seja, deve simplesmente possibilitar a facilitação para que os pais possam dar todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento e instrução dos filhos como quiserem.

Vivenciamos nas escolas públicas do ensino superior de primeiríssima qualidade. Porém, nas escolas públicas dos ensinos ditos como fundamental e médio, observamos a baixa qualidade do ensino, reflexo de políticas inadequadas, estranhas e equivocadas, que propiciam o surgimento de um estudante que nem tem subsídios suficientes para alcançar a almejada escola pública de ensino superior (GADOTTI, 2003, 2004).

Assim, percebemos uma disparidade no cenário educativo nacional, as escolas públicas de qualidade, ou seja, as escolas de cursos técnicos e de graduação, em nível superior, disponibilizam suas vagas à sociedade, mas a maioria esmagadora dos alunos que irão freqüentar estas escolas públicas são alunos oriundos das escolas particulares.

A escola laica, obrigatória e gratuita, era uma forma de oposição ao predomínio católico na educação, mas não significava desprezo pela dimensão moral e espiritual do ser humano. Ela é oriunda das idéias de Comenius e Pestalozzi. Podemos dizer que seus estudos afirmavam que a escola pública é o lugar propício para a realização de uma educação que trabalhe com todas as dimensões humanas – e não apenas a cognitiva. Em suma, um lugar de experimentação e formação. Apesar de pública, a educação não deve ser apenas instrução. Deve ser a educação da sensibilidade, das relações afetivas, da construção das múltiplas inteligências e da ação (como

queria Pestalozzi, educação do coração, da cabeça e das mãos). Seus professores deveriam ser extremamente preparados e interagidos com a ação social e humana, pois, a realidade da escola pública que hoje vivenciamos, não percebe satisfatoriamente nem o aspecto parcial da cognição. Ela está muito distante da escola que idealizava Comenius⁷ (1965, p. 125):

...toda escola pública deve se tornar: 1) uma casa pública de saúde, onde os alunos aprenderão a viver em boa saúde; 2) um parque público, onde treinarão sua agilidade e vigor, que será útil para a toda a vida; 3) a casa das luzes, onde suas mentes se iluminarão com a luz do conhecimento; 4) a casa da oratória, onde todos aprenderão o uso da linguagem e das palavras; 5) um lugar de trabalho, onde ninguém viverá (e nem depois na vida) como os grilos do campo, desperdiçando o tempo em cantilenas, mas como formigas sempre operosas; 6) uma oficina da virtude, em que todos os membros da escola aprenderão as virtudes mais refinadas; 7) a imagem da vida civil, onde todos aprenderão a serem governados e a governar por sua vez, como num Estado em miniatura, e assim aprendendo desde a infância a governar as coisas, a si mesmos e aos outros; 8) e finalmente uma representação de Igreja, onde (...) aprenderão a sabedoria sobre Deus e a reverência pelo divino. Assim, deverão diariamente (...) ser ensinados na fé e iniciados em diferentes doutrinas religiosas. E afinal, devo mencionar os exercícios, pois em todas as escolas públicas, tudo deve estar vivo por exemplos e práticas, pois é o caminho mais curto e eficiente para a aprendizagem.

⁷ Jan Amos Komenský em português Comenius ou Comênio (1592, 1670) professor, cientista e escritor checo, considerado o fundador da didática moderna. Propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. O maior educador século XVII produziu obra fecunda e sistemática, cujo principal livro é a DIDÁTICA MAGNA. São suas propostas:

- A educação realista e permanente;
- Método pedagógico rápido, económico e sem fadiga;
- Ensino a partir de experiências quotidianas;
- Conhecimento de todas as ciências e de todas as artes;
- ensino unificado.

Para Comenius, o homem, em sua totalidade, deveria se aprimorar na educação pública, inclusive religiosamente, interagindo, de forma ecumênica e política, na construção da cidadania.

2.3 - A escola contemporânea

A pós-modernidade, iniciada conforme Silva (2003) em meados do século XX, exige desafios do setor educacional, mais especificamente no que se refere à formação docente. Alarcão (2003) nos alerta que o professor não é mais o único transmissor do saber, o aluno não é mais um receptáculo a ser recheado de conteúdos e a escola passa a ser um sistema aberto a si mesmo e à comunidade, pensante e flexível.

Podemos dizer que a educação é uma profissão contraditória; entre todas as profissões, somente a educação se envolve com a trabalhosa missão de proporcionar, às pessoas, habilidades que possibilitem-nas conviver e ter excelência na era da informação. Mesmo e fundamentalmente nos países ditos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento é aos educadores confiada a tarefa de proporcionar aos enormes contingentes de aprendizes a criação de uma sociedade informada capaz de inovar com seriedade e

compromisso, identificada com as nuances e estratégias propostos pela modernidade e abundância de recursos que o novo século exige.

Paralelamente às economias administradoras destas sociedades, propiciaram um enxugamento orçamentário que atingiu violentamente áreas sociais imprescindíveis, dentre elas previdências social e educação pública. Com isso, no momento em que eram mais necessários, os professores se viram alijados de toda espécie de suporte no que tange a apoio, respeito e oportunidade para criarem e inovarem.

Em função disso, os educadores vivenciam um sério paradoxo, apesar de serem as principais vítimas do sistema econômico vivenciado nas sociedades emergentes, são eles a principal esperança da dinamização do sistema de informação destas mesmas sociedades. Isto posto, cabe ao conjunto de professores conviver com questões malignas, impostas por esses sistemas financeiros, no que diz respeito à reforma e aperfeiçoamento do ensino, principalmente no que tange ao profissionalismo da educação (VIDAL, 2003).

Importância exacerbada é dada à educação enquanto profissão, pois ela pode produzir a melhoria de vida, abundância e fartura, porém esta mesma profissão vive sob constantes conflitos e ameaças, tais como: uniformização, descrédito público, falta de autonomia, péssimas condições de trabalho, demissões em massa e

antecipações de aposentadoria, diminuta porção de futuros profissionais em formação. Esta é a mesma profissão que vários governantes glorificam em seus discursos como de suma importância para o novo tempo que se avizinha e, ao mesmo tempo, a mesma que muitos querem renunciar e cada vez mais diminui seu impacto sobre novos profissionais dispostos a segui-la e, também ao mesmo tempo, liderá-la.

O aprimoramento da formação docente faz parte da concepção que o professor tem sobre estar em constante estado de aprendizado; para tal, ele buscará investimentos que propiciem tal atitude. Essa busca se origina basicamente em função das relações que permeiam sua prática, das necessidades sugestionadas pelas instituições onde atua, pelas leituras do mundo que o cercam e das linguagens que possibilitem o descortinar deste mundo, e fundamentalmente, naquilo que ele observa e visualiza, como os diferentes ambientes que a escola produz na sociedade e sua relação com sua profissão (VIDAL, 2003).

Assim, a formação e o desenvolvimento reflexivo tornam-se imperiosos para o professor. Thurler (2002) afirma que, se bem desenvolvidos, eles poderão facilitar, a ele, a visualização de novas opções para as políticas educacionais surgidas das relações e realidades escolares. Propiciarão, também, que o professor faça delas o caminho para a profissionalização de sua atividade, bem como

possibilitarão à escola, como um ambiente social, se tornar palco da reflexão, da ação e do movimento coletivo, isto tudo traduzido na ação de oferecer conhecimento e ao mesmo tempo aprender com ele, ou seja, um ambiente “aprendente”.

A reflexão exposta acima nos leva a refletir que há algumas décadas era comum e pertinente a relação de vocação atribuída às profissões docentes. Era contundente àqueles que buscavam formação e decidiam pelo ingresso nas áreas relativas à educação, através dos cursos de graduação e/ou nos antigos cursos de magistério, a da idéia da vocação. À época, não era percebido pouco ou nenhum envolvimento de futuros alunos em áreas docentes, ou seja, grande parte do público estudantil não se entusiasmava com as questões daquilo que Kant denominava como a arte de educar.

Essa vocação foi, durante muito tempo, a palavra sagrada, o mandamento primeiro, a condição “*sine qua non*” entre os estudantes dos cursos voltados para o magistério. Todo aquele que se arvorasse a ensinar já trazia consigo, recebido como um dote, um passe de mágica, um presente dos céus à vocação. Observemos que só recentemente começou a se discutir, entre a docência, a relação de profissionalismo na educação, ou seja, aqueles que hoje estão envolvidos com a questão da educação, na verdade são considerados profissionais da educação e não os portadores de habilidades

especiais, aí se incluindo os dons, as sensibilidades, os sentidos ultra dimensionados, enfim os divinizados professores.

Ainda hoje, a discussão da relação docente versus vocação é muito viva, mas será essa discussão necessária? Enquanto percebemos, vivamente, nos cursos de pós-graduação, a discussão acirrada sobre a docência e sua formação, não as percebemos na graduação. Essa formação que se nos afigura como indispensável na graduação não é perceptível, não é disciplina obrigatória, é como se os alunos dos cursos de graduação não necessitassem dessa formação e já tivessem a dita vocação, ou seja, fiéis depositários do bom e velho ensino bancário (GADOTTI, 2004).

Para discutir melhor as questões acima vislumbradas, poderíamos recorrer a mecanismos já amplamente divulgados, oriundos da formação do docente, tais como o ensino bancário, o professor reprodutor, etc. Porém buscaremos, em nossa discussão, uma noção de maior amplitude para podermos discutir tais fatos. Se nos afigura, como exemplo ideal, recorreremos à geometria fractal para a abordagem de assunto de tamanha monta, percebidos na graduação de educadores. A geometria fractal tem raízes no século XIX e algumas indicações vêm de muito antes, na Grécia Homérica, Índia e China. Porém, somente há poucos anos vem se consolidando com o desenvolvimento dos computadores e o auxílio de novas teorias nas áreas da física, biologia, astronomia e matemática. Os

fractais foram nomeados no início dos anos 80 por Benoit Mandelbrot, o "pai dos fractais", para classificar certos objetos que não possuem dimensão inteira (1, 2 ou 3), mas, sim, fracionária (1,85, por exemplo).

Distante do rigor e do formalismo matemático, pode-se definir fractais, como nos ensinam alguns estudiosos da área, como objetos que apresentam auto-semelhança e complexidade infinita, ou seja, têm sempre cópias aproximadas de si mesmos em seu interior. A geometria fractal pode ser utilizada para descrever diversos fenômenos na natureza, onde não pode ser utilizada a geometria tradicional e, através dela poderemos construir uma metáfora para criticarmos métodos, tais como: a repetição, o repasse de informações e o ensino bancário, observados nos cursos de graduação.

Morin (2003) salienta o fato de estarmos presos a velhos modelos, os modelos prontos, como o imposto anos atrás pela política neoliberal e pelo Banco Mundial, através de suas estratégias político-econômicas que tiveram grande influência no cenário educacional, superlotando salas de aulas, desvalorizando os profissionais da educação, desqualificando a escola pública e supervalorizando a escola privada. Sugestionando a adoção dessa mesma escola pública por empresas particulares, com intuito de intervir no ensino e criar um padrão de qualidade total nas escolas, a

educação em linha de produção, com regimes de ensino “just in time”, qualidade “ISO 9002”, exemplos do fordismo aplicado à educação, onde os pensantes, alunos e profissionais da educação não têm importância, o importante é o processo, o meio, “as pontas” devem ser desprezadas.

Outros fatos levantados por Morin (2003), são: a reformulação do currículo e a formação dos professores. Para ele, tais questões estão intrinsecamente ligadas; assim como nos preocupamos com a formação do professor, devemos também repensar o currículo nacional. Deveríamos repensá-lo através de um currículo nacional voltado para a nossa realidade cultural e social, um currículo crioulo, que não abandonasse as posturas que efetivamente deram certo, mas que as engajassem com a nova realidade, estruturada em torno das relações sociais, da interação escola e comunidade, etc.

Para a mudança do quadro acima exposto, alguns questionamentos podem ser aventados quanto à formação docente, tais como: qual a formação necessária? Para quem e para quê? Quais as competências necessárias ao profissional em questão? Que políticas pedagógicas devem ser implementadas para superar os paradigmas atuais? Porém, as respostas para o quadro delineado são complexas, uma vez que elas se relacionam com as idéias de mundo e a formação humana que se deseja formar.

Imbernón (2002), orienta para a necessidade do profissional em educação estar sempre em busca de atualização em função das constantes mudanças surgidas no cenário atual. É preciso que o profissional da educação não seja um mero transmissor de técnicas e práticas exteriores, ou seja, ele deve buscar a reflexão.

Kurt Gödel, matemático Tcheco, busca, através da matemática, no teorema que leva seu nome, estudar um sistema de desvelamento que descarte a tradução das respostas através de resultados que visem única e exclusivamente os sistemas duais. Ou seja, através de seus estudos, ele busca configurar um sistema que não nos assegure da existência desta ou daquela possibilidade, que não busque o dualismo encantador do universo, a questão maniqueísta do certo e do errado e, sim, seu teorema aponta para a existência de outras opções, possibilidades outras, uma terceira via.

Em vista disso, é tarefa para os que interagem com a educação, repensar novas políticas pedagógicas, objetivando o surgimento de novo momento, a terceira via. Ela possibilitará, além da relação escola, aluno e profissional em educação, as soluções conectadas com a realidade do nosso tempo e do nosso país e desmistificará as políticas antiquadas, duais, emergenciais e surrealistas a que estamos sujeitos. Assim, não estaremos novamente adotando medidas importadas, que não reflitam nossa

realidade e não coadunem com nosso desejo da formação docente que queremos.

CAMINHOS E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

**A porta da verdade estava aberta mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.
(Carlos Drummond de Andrade)**

Neste capítulo alguns aspectos se nos mostraram como necessários de serem esclarecidos. Um deles é sobre como a pesquisa foi desenvolvida, porque, deste modo será possível perceber qual o caminho de análise seguimos durante este estudo.

Primeiro buscamos conceituar quais tipos de pesquisa e de estudo utilizamos. Depois citamos quais os instrumentos de coleta de dados mais propícios para a pesquisa ora requerida. Finalmente, com os recortes delimitados, descrevemos a escola onde foi feita a pesquisa, bem como os sujeitos da pesquisa.

1 - Tipo de pesquisa

Ao iniciar a pesquisa, uma pergunta se me afigurou como de fundamental importância, a saber, pesquisar para quê? Talvez a resposta estivesse na própria reflexão sobre assunto pesquisado, ou

seja, a produção textual e as diversas relações que propiciam o afastamento dos profissionais das séries iniciais do Ensino Fundamental desta atividade.

Durante os primeiros contatos com alunos nos cursos pré-vestibulares, causou-me espécie as relações que observei, quase a totalidade dos alunos tinha algum trauma relacionado à produção textual. Por isso, essas observações propiciaram-me a reflexão sobre a necessidade de estudar um assunto de tal monta, de maneira que pudesse buscar e construir soluções que minimizassem a relação observada. As observações e reflexões puderam ser colocadas em prática quando do desempenho de atividade letiva com alunos do Curso Normal Superior, em que a maioria já convivia com a situação de regência. Naquele momento, percebi que aquele seria o grupo de investigação, pois ali se desvelava uma situação.

Em virtude disso, a pesquisa qualitativa se me configurou como a mais indicada para este processo, uma vez que ela propiciou maior dimensionamento sobre o assunto em questão e conseqüentemente trouxe maior respaldo às discussões que o assunto requeria. Ao mesmo tempo, acredito que a pesquisa qualitativa sugeriu ou, na melhor das hipóteses, construiu relações que poderão, futuramente, ser alvo de continuação do objeto de pesquisa dessa dissertação, bem como foi base para a discussão e equacionamento dos problemas aqui discutidos. Porém, uma

pergunta se nos configura como necessária neste momento, de que trata a pesquisa qualitativa?

Chizzotti (1995, p. 85) afirma que pesquisas qualitativas são aquelas que se fundamentam em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes e analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. Assim, elas propiciam, ao pesquisador, participar, compreender e interpretar o ambiente a ser pesquisado.

Alguns autores, no entanto, consideram a pesquisa qualitativa como um elemento de estratégia metodológica que referencia determinadas situações e, ao mesmo tempo, propicia a anulação de generalizações e relações de causa e efeito. Segundo Alves (1991, p.55), afirma que este tipo de pesquisa leva em consideração:

os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causas e efeitos e de se fazer generalizações de tipo estático.

Após julgarmos a pesquisa qualitativa a melhor abordagem, também definimos que o estudo de caso seria a melhor opção, pois ele reúne o maior número de informações com diferentes técnicas de pesquisa.

Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso é uma metodologia que tem como características principais a descoberta, a interpretação de um contexto, a busca de retratar a realidade de forma completa e profunda. O estudo de caso, ao representar os diferentes e, em muitos casos, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, proporciona essa divergência de opiniões, a discussão e o uso de variadas fontes de informação.

Essas características, no estudo de caso, procuram contemplar as diferentes perspectivas que se encontram em uma situação específica. Este aspecto foi fundamental para a investigação que realizamos nesta pesquisa, pois parte do princípio de que a apropriação dos conhecimentos pelos sujeitos não ocorre de forma única.

Por isso, o estudo de caso pode revelar a multiplicidade de formas de apropriação dos conhecimentos pelo sujeito (professor das séries iniciais do ensino fundamental, aluno do curso de Normal Superior), recorrendo a uma variedade de dados, coletados em momentos diferentes, em situações e informantes variados, pode inclusive contribuir para a percepção de realidade complexa de forma contextualizada.

2 – Instrumentos e procedimentos metodológicos

Para que a pesquisa obtivesse êxito, e levando-se em consideração as características a elas atinentes, quais sejam a de pesquisar adversidades que levam o professor ao afastamento da prática com o texto escrito, bem como as relações que permeiam a prática textual dos docentes, utilizamos, para a coleta de dados, o questionário⁸ e sua interpretação. Esta tarefa analisou a prática da produção textual de 10 (dez) convidados, alunos de uma Faculdade de Educação da Região Metropolitana de Belo Horizonte – MG.

Antes, porém, é necessário conceituar o que entendemos por questionário e sua análise como documento e como utilizamos estes recursos para o desenvolvimento da pesquisa.

O questionário não é somente um aglomerado de perguntas com a finalidade precípua de dar retorno sobre esta ou aquela questão, ele consiste num diálogo com o objetivo de colher, de determinada fonte, de determinada pessoa ou informante, dados relevantes para a pesquisa. Parasuraman (1991) e Chagas (2000) confirmam que questionário é um conjunto de questões que produzem dados utilizados para alcançar determinados objetivos numa pesquisa. O mesmo autor comenta que nem sempre as pesquisas utilizam desse instrumento em sua configuração, porém ele

⁸ - Seqüência de perguntas feitas para servir de guia a uma investigação ou uma entrevista.

é de suma importância. Porém sua construção é delicada e despende tempo e esforço em sua construção são imperativos para uma diferenciação favorável.

Como processo investigativo, o questionário seria a melhor ferramenta ao nosso dispor, uma vez que as perguntas contidas no questionário se referiam à narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida, enquanto atividade formadora, caracterizam-se como “processo de formação”, “processo de conhecimento” e “processo de aprendizagem” (Josso, 2004). Tal assertiva se justifica, já que o uso dos recursos e experiências gera marcas acumuladas da prática construída e das mudanças adquiridas na individualidade de cada um.

Por ocasião da coleta de dados, e, posteriormente, em nossas análises, tivemos o cuidado de somente utilizar todas as informações a nós confiadas, exclusivamente naquelas atividades relacionadas ao nosso objeto de estudo, ou seja, utilizamo-las com fins de elaboração da Dissertação de Mestrado.

Observamos que os dados pertinentes ao desenvolvimento dos trabalhos foram coletados junto aos sujeitos da pesquisa e, como dissemos, aplicamos, àqueles sujeitos, questionários realizados pelo pesquisador. Porém, antes que isso acontecesse, todos os sujeitos tiveram acesso às informações sobre a pesquisa, sua

importância, bem como a necessidade da discussão e envergadura do projeto em questão.

3 – Contexto metodológico

Quando das primeiras percepções sobre os problemas textuais que estão sendo aqui discutidos, ou seja, as adversidades que levam ao afastamento da prática, não imaginávamos como, quando e onde poderíamos buscar o suporte necessário para a obtenção dos dados, daquilo que imaginávamos que poderia compor e propiciar a base desta pesquisa.

Nas escolas em que adquirimos a prática efetiva das salas de aula, percebemos, ao mesmo tempo, os problemas textuais dos alunos com quem trabalhávamos e convivíamos. Naquele instante percebemos o surgimento daquilo que se configurou mais tarde como sendo o problema central que hoje configura esta pesquisa, ou melhor, os problemas de aquisição textual que verificávamos, não eram marcas pessoais dos alunos, não eram eles o alvo de nosso futuro estudo. Eles, sim, nos propiciavam visualizar a consequência do problema, este oriundo de onde menos esperávamos, nos próprios professores que os iniciaram na árdua tarefa da rotina escolar.

Porém, devemos levar em conta que o ato em si, de aprender, de estudar, é, na maioria das vezes, penoso, principalmente quando analisamos os anos passados nos bancos escolares e, mais ainda, quando verificamos que, além da graduação, hoje vivenciamos a realidade da pós-graduação, ferramenta necessária ao bom entendimento e completa assimilação das diversas áreas do conhecimento.

Ao verificarmos que residiam nos professores das séries iniciais do ensino fundamental os maiores problemas que os alunos tinham com a aquisição e produção textual, principiámos a procura da apreciação de onde volveríamos nosso olhar para a melhor apreciação, visualização e discussão sobre o problema.

Antes, porém, vale ressaltar que a escolha de uma escola como base para a observação e visualização concreta do objeto de estudo teria como crença alguns fatores, tais como meu interesse pelo saber que passa pela prática e da crença na importância do professor (seus saberes, valores, metas) para a cultura da sala de aula.

Para que pudéssemos propiciar o desenvolvimento da pesquisa, deveríamos escolher uma escola que se localizasse nos limites da região metropolitana de Belo Horizonte. Isso se configurou em realidade quando, em agosto de 2002, ingressamos nos quadros docentes dos cursos de formação de professores, conhecido como

Normal Superior, na Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Esmeraldas, organismo pertencente à rede de ensino da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC.

Objetivamente, foi a referida Instituição que nos propiciou, durante os quatro anos em que fazíamos parte do quadro de docentes, o material para análise e configuração desta pesquisa. A Escola se localiza no Município de Esmeraldas, cidade pacata e interiorana do Estado de Minas Gerais, distante 45 quilômetros da capital, Belo Horizonte. O município tem limites com os municípios de Contagem e Betim. Sua população, estimada pelo último censo do ano de 2000 (IBGE 2006) é de 47.090 habitantes, sua economia está centrada na pecuária, nas lavouras de café, cereais, hortifrutigranjeiros e no comércio.

A Faculdade se localiza na entrada do município, mais precisamente na Avenida Tancredo Neves, nº. 29, no bairro Fernão Dias. Tem dimensões modestas, porém dispõe de nove salas de aula, arejadas e cômodas, salão que serve como auditório e sala de vídeo, sala de professores, sanitários, secretaria, biblioteca, diretoria, cantina e pátio. Durante o dia, funciona no local uma escola particular de ensino fundamental e médio. Em agosto de 2005, a Faculdade foi fiscalizada pelo Conselho Estadual de Educação que lhe atribuiu conceito "A".

Considerando os sujeitos desta pesquisa, em sua singularidade, como seres sociais, culturais e profissionais, tracei o perfil dos pesquisados, a fim de retratar quem são eles. Ressaltamos que, para melhor aprimoramento do perfil dos participantes, aqueles que responderam o nosso questionário, nesta pesquisa, serão vistos como sujeitos sócio-culturais, e, aqui, busco a definição de Teixeira (1996, p. 182), quando nos diz que:

...os sujeitos se constroem a partir de sua experiência, num mundo que delimita potencialidades, circunstâncias e limitações. Eles se constroem historicamente a partir de suas experiências cotidianas, de seu mundo vivido, inseridos em estruturas, instituições e processos sócio-históricos.

Tomando como base este conceito, passarei, agora, a descrever os pesquisados em sua singularidade e, também, a partir das suas experiências em seu ambiente de trabalho.

Para retratar diferentes formas de apropriação dos saberes pelo profissional da educação e considerando que os professores constroem seus saberes em diferentes instâncias formativas e, também, em suas experiências profissionais, selecionamos uma turma de alunos/professores de uma turma do curso Normal Superior como sujeitos a serem entrevistados. O grupo convidado a fazer parte desta pesquisa iniciou seus estudos em agosto do ano de 2003, numa turma composta de sessenta alunos. Destes, trinta e sete

formaram em julho de 2006 no referido curso. Percebemos, no grupo, a existência de certa homogeneidade, uma vez que a turma é composta por trinta e seis mulheres e somente um homem.

Convidamos todos os alunos da turma a participar da pesquisa, respondendo um questionário (ANEXO A) doze perguntas, que poderiam nos propiciar objeto de análise sobre o assunto alvo desta pesquisa. Do total de trinta e sete alunos, somente dez responderam o questionário.

Ressalte-se que, para manter a integridade dos sujeitos aqui pesquisados, será utilizado um pseudônimo que preservará as identidades, para isso os nomearemos simplesmente como respondentes.

As condições essenciais de análise e estudo se deram de maneira satisfatória, pois a pesquisa foi induzida, ou seja, as perguntas foram formuladas por nós mesmos. Porém, as respostas nos propiciaram melhor observação sobre a prática escolar de tais alunos, bem como a composição do perfil do aluno do Curso Normal Superior que hoje está sendo formado.

Vale ressaltar que, além de discutirmos a questão textual, buscamos saber, também, que habilidades poderiam ter sido incorporadas à formação dos alunos com a conclusão do curso, uma vez que quase todos já possuíam experiência em sala de aula e formação específica nos antigos cursos de magistério.

Neste momento, retomo os meus questionamentos iniciais sobre as adversidades que levam ao afastamento da prática com o texto escrito e retorno aos seguintes questionamentos: como se dão as situações de prática de produção textual do professor das séries iniciais do ensino fundamental, aluno do curso de Normal Superior? Que elementos externos possibilitam o afastamento da prática? E, por último, a formação inicial dos alunos-professores está relacionada às suas condições de produção textual? Partindo dessas indagações, passarei a analisar o que os respondentes dizem sobre questões como estas.

4 – Análise de Resultados

Quando da análise dos questionários, pudemos perceber que a mesma nos permitiu revelar, de forma explícita e implícita, os aspectos relacionados às condições e situações de produção escrita do professor, bem como de suas condições de trabalho, investimento na carreira e discernimento quanto à representatividade de seu papel social. Isto posto, temos como comprovado que estas análises, além de contribuir como propulsoras da pesquisa, se constituíram como ponto de partida para o estudo do problema.

Ao retratar diferentes formas de apropriação dos conhecimentos vividas pelos professores, buscamos compreender, bem como confrontar e aproximar as múltiplas dimensões que estão presentes nesse processo, quais sejam:

- ➔ experiência docente;
- ➔ formação inicial;
- ➔ relação atual com a produção textual;
- ➔ a formação atual como suporte para superar as barreiras textuais;
- ➔ a dinâmica da sala de aula;
- ➔ as propostas de formação continuada.

FORMAÇÃO, PRÁTICA E TRANSFORMAÇÃO DOCENTE

Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.

(Isabel Alarcão)

Neste capítulo, analisamos as respostas das questões presentes no questionário por nós desenvolvido e entregue aos respondentes participantes desta dissertação, além de termos estabelecido um diálogo entre os referenciais teóricos e o material coletado. Assim, este capítulo está organizado em torno de quatro aspectos que julgamos ser relevante observar.

No primeiro, buscamos informações sobre a prática e a formação docente, ou seja, onde e como os respondentes buscam saber para ensinar. No segundo, analisamos as práticas de produção textual, objetivando perceber o que a prática possibilita aos respondentes e o que eles utilizam como prática. No terceiro, ao verificarmos as dificuldades com o texto, especificamente tentamos perceber que fatores podem contribuir para o afastamento da atividade textual. Por último, ao observarmos as possibilidades de

trabalho com a produção textual, estamos analisando periodicidade, finalidade e atividades trabalhadas pelos respondentes, e, também, granjeando informações sobre a visão que os respondentes têm sobre o curso efetivado.

1 – A prática e a formação docente

É notório observar que antes mesmo do docente poder ministrar o conhecimento aos alunos, ele deve, antes, adquirir este conhecimento. Tardif (2002) afirma que o conhecimento dos docentes emana de diversas fontes; eles, os docentes, muitas vezes adquirem esses conhecimentos ao longo de sua vivência profissional e, em alguns casos, antes de exercerem a profissão. Por isso, torna-se relevante, nesse instante, questionar, como fator primeiro no cruzamento de dados desta pesquisa, como se dá a experiência dos professores no efetivo exercício da profissão.

Dos professores entrevistados, pudemos observar que quarenta por cento têm até cinco anos de efetivo exercício da profissão, dez por cento têm até dez anos, outros quarenta por cento têm até quinze anos de trabalho e os restantes dez por cento têm acima de quinze anos de trabalho.

Esses dados permitem principiar as discussões sobre a origem dos conhecimentos pertinentes aos docentes. Acreditamos que a formação colabora para que o docente possa adquirir conhecimentos úteis à prática cotidiana. Porém, comprova-se que grande parte do conhecimento adquirido pelos docentes emana, isto sim, da vivência profissional, de anos a fio em sala de aula, da convivência com a prática, das relações que permeiam a sala de aula e do convívio com os alunos. Estes fatores permitem aos professores arremontar uma série de elementos que viabilizarão sua conduta e seu itinerário no efetivo exercício da profissão.

Considerando que a maioria dos respondentes tem um considerável período de experiência como docente em uma escola provada, remeto a Gonçalves (1995, p. 145), quando diz que:

...desenvolvimento pessoal, que concebe o desenvolvimento profissional como um resultado de um processo de crescimento individual; a da profissionalização, segundo a qual o desenvolvimento profissional é resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem; e, finalmente, a da socialização do professor, que se centra na adaptação do professor ao seu meio profissional, tanto em termos normativos como interativos.

Além disso, a busca contínua de novos conhecimentos e de aprimoramento profissional são atividades a que estão sujeitos àqueles que fizeram da docência a sua profissão. É notório observar a enormidade de cursos de aprimoramento e aperfeiçoamento,

palestras e atividades ligadas aos profissionais da educação que pululam a todo o momento em nossas cidades. Muitos conseguem se envolver com esse repertório de oportunidades, outros, porém, abdicam destas atividades por considerá-las sem efeito ou por não disporem de recursos para tal empreitada.

No entanto, um fato é inegável, além do conhecimento adquirido no dia-a-dia do professor, ter, como dissemos, papel preponderante em sua formação, é, também, de grande relevância a busca por formação adequada, qualificação, continuidade, aperfeiçoamento e aprimoramento com cursos que possibilitem sua graduação plena. Esses conhecimentos poderão alicerçar todos os fatores, adquiridos com a prática, de que dispõe o docente, atualmente.

Em relação ao antigo curso de magistério (segundo grau), apenas trinta por cento não o fizeram e destes, dez por cento fizeram supletivo. Isso demonstra que a maioria dos respondentes, setenta por cento, hoje concluintes do curso Normal Superior, possuía, quando do ingresso neste curso, uma formação inicial em relação à prática docente.

Nos dados coletados percebemos, com esta questão, a configuração de um perfil de docentes que buscaram algum tipo de formação antes de adentrar às salas de aula. Note-se que um público

de setenta por cento pode ser considerado como uma extensa maioria em relação àqueles sem nenhuma informação.

À época, considerava-se que o curso de formação dito como magistério, equivalente ao segundo grau, formava professores e ao mesmo tempo lhes proporcionava o acesso a uma profissão de muito respeito no seio da sociedade. Era comum, num passado recente, a visão romântica e muito difundida, principalmente nas sociedades do interior do Brasil, da figura da professora primária, aquela que formaria a maioria das pessoas da cidade nas primeiras séries do primário, hoje conhecido como séries iniciais do ensino fundamental e que povoaria, pela vida afora, o imaginário destes com demonstrações de afeto, saudade e respeito.

Porém, ao mesmo tempo em que o curso propiciava, aos que nele ingressavam, o acesso ao universo da docência, essa formação poderia ser considerada como insuficiente. Isto se comprova ao percebermos o grande número de professores, leigos ou não, que acorreram aos cursos de graduação, como o Normal Superior, quando estes foram disponibilizados de maneira ostensiva e socializante, conforme ressalta Geraldi (2003, p. 116):

Antigamente, os professores eram da "elite" cultural e os alunos da "elite" social; os alunos aprendiam, apesar das evidentes falhas didáticas; aprendiam muito com professores altamente capazes por vocação [...] Nos anos 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas [...] O

aumento do número exigiu, em contrapartida, maior quantidade de professores. Onde buscá-los?

O que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico.

Para se ter uma idéia dos números de alunos que acorreram a esses cursos, somente na universidade onde estavam matriculados os alunos alvo desta pesquisa, Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, havia um número de 39.958 alunos espalhados por mais de cento e sessenta cidades do estado de Minas Gerais (Unipac 2006).

Após a abertura de cursos destinados à formação de professores com qualificação somente no magistério do ensino médio e professores leigos, como o Normal Superior, era notório perceber alterações que afirmavam que os professores buscaram esses cursos em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, número 9394 de vinte de dezembro de 1996, em seu artigo 62, que os obrigava a ter uma formação superior até o ano de 2007, caso contrário não poderiam exercer a atividade da docência. Conforme Filho (2006):

durante a Década da Educação, isto é, até 2007, vigora a determinação estabelecida no Art. 87, da LDB, que incumbe Estados e Municípios, com apoio da União, a realização de programas de capacitação para os professores em exercício, estimulando-os a aderir a tais programas com melhorias na carreira e na progressão funcional (conforme o Art. 3º da Resolução). No entanto, o mesmo documento, depois de insistir que a adesão a tais programas será voluntária (ou

seja, jamais poderá ser imposta sob pena de demissão ou exoneração), observa que a oferta deve ser feita "sem comprometer o calendário escolar", portanto, preferencialmente, com a utilização das modernas tecnologias de informação e comunicação que constituem a base do ensino a distância, que vem se desenvolvendo a passos largos em nosso País, recuperando o atraso em que estávamos.

Contudo podemos considerar, também, que muitos dos matriculados nesses cursos de graduação, até aquele momento, nunca tinham exercido a atividade docente. Isso comprova que esses cursos proporcionaram, além de formação mais abrangente para os que já militavam na carreira da educação, formação acadêmica para os novos professores que surgiram no mercado.

O que podemos considerar, isto sim, é que o antigo curso de magistério propiciou, àqueles que nele se formaram um primeiro embasamento e experiência para o exercício da regência. Ou seja, apesar da experiência propiciar suporte e habilidades para o professor, a formação inicial também foi uma ferramenta utilizada por aqueles que se arvoravam nos caminhos da profissão.

Ao considerarmos os percentuais acima para analisar a formação inicial, vale ressaltar que os trinta por cento restantes, ou seja, aqueles que não fizeram o antigo curso de magistério, já atuavam como professores das séries iniciais do ensino fundamental, o que comprova nossa afirmação quando discutimos a questão dos

professores leigos, ou seja, a aquisição do conhecimento se dá em muitos casos com a prática e a vivência das salas de aula.

Os motivos que levaram tais professores a buscar a formação superior foram: continuidade nos estudos (respondente um); atualização e aperfeiçoamento profissional (respondentes dois, três, sete e nove); desejo de se graduar (respondentes quatro, seis e dez); ampliar conhecimentos (respondentes cinco e nove); exigência trabalhista (respondente oito).

Porém, observamos que a maior parte dos respondentes, ou seja trinta e sete por cento, demonstraram que ingressaram no curso de formação superior porque não estavam satisfeitos com a formação que já possuíam e, também, porque necessitavam de maior embasamento e conhecimento para exercer a profissão. Ou seja, grande parte deles não se sentia satisfeita com os conhecimentos adquiridos, seja em cursos de graduação inferior, seja na prática da sala de aula.

Se somarmos ao fato aqueles que desejavam dar continuidade nos estudos e os que desejavam ampliar seus conhecimentos, teremos quase que a totalidade dos respondentes tendo voltado o seu olhar na expectativa de melhor formação pedagógica e instrumental. Há que se ressaltar, também, que esse público, muitas vezes, abdicou de algumas questões relativas a conforto, segurança e trabalho para poder buscar esta formação. O

que reforça a idéia do grande objetivo do grupo formador da classe dos trabalhadores em educação, de estar sempre buscando qualificação, formação profissional e habilidades para a prática efetiva da docência.

Margeando as questões anteriormente levantadas sobre a busca de qualificação e conhecimento, percebemos um grupo de vinte e sete por cento de respondentes, que se posicionaram sobre o desejo de se graduar. É perceptível, no grupo, esse fascínio pela graduação no ensino superior, uma vez que os professores das séries iniciais do ensino fundamental muitas vezes se sentem excluídos do coletivo de professores, marginalizados, até em função dessa formação somente em cursos equivalentes ao ensino médio.

Vale ressaltar, também, que, nas escolas em que o ensino é distribuído entre as primeiras séries do ensino fundamental até o ensino médio, verificamos um distanciamento desse grupo de professores dos demais colegas de profissão, proporcionado pelo isolamento da formação, o que reforça a tese da graduação acadêmica. Todavia, devemos ressaltar que, em muitos casos, esse isolamento é proporcionado pelo próprio grupo de professores das séries iniciais, os quais se posicionam dessa maneira devido a barreiras sociais e institucionais criadas por eles próprios, uma espécie de autofagia, ou seja, um ambiente de preconceito de si

próprio ou de sua classe. Esta afirmação é assim discutida por Nóvoa (1992, p. 145):

...assim sendo, legítimo se torna interrogarmo-nos sobre como se reflectirão na maneira de ser e na prática educativa dos professores do ensino primário o mal-estar profissional que a sua atitude, em geral, denota e, ao mesmo tempo, a representação que eles formam de um certo *desprestígio* social de que são alvo como profissionais.

b) O percurso profissional de cada professor é o resultado da acção conjugada de três processos de desenvolvimento: [...] e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à escola onde trabalha, e interactivos, pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio em que desenvolve o seu múnus.

Mais um dado que deve ser levado em consideração é o fato da formação somente por exigência da Lei nº 9394 de vinte de dezembro de 1996. Esse fato merece relevância, em primeiro lugar pela percepção da existência no grupo de respondentes de parcela que visualiza uma oportunidade de graduação em função da exigência trabalhista. Nove por cento dos respondentes se posicionaram desta maneira.

Em segundo lugar, devemos considerar que esses respondentes não percebem a extensão desta afirmação, isto é, se graduar única e exclusivamente para ter uma titulação e, com ela, poder se posicionar e se preparar para os rigores da lei, deixando de lado todas as possibilidades de aquisição de conhecimentos, melhor preparação e capacidade para enfrentar as causas da educação.

Por último, causa espanto referente afirmação, em se considerando o investimento financeiro e cronológico a que estão sujeitos aqueles que se metem em empreitadas relativas à aquisição de conhecimento via educação presencial. Se buscarmos uma relação custo/benefício, em função dos ganhos a que um professor das séries iniciais hoje percebe no Brasil, talvez essa relação não se justifique.

Mas devemos considerar que mesmo aqueles que se posicionaram sobre o ingresso no referido curso pela exigência da legalidade, bem como aqueles que o buscaram pelo desejo de se graduar, está implícita a idéia da aquisição do conhecimento, pois ninguém passará incólume por uma graduação de três anos sem ter granjeado os mais elementares rudimentos do conhecimento, se não for por desejo, será pela curiosidade, Imbernón (2002, p. 12), percebe assim esta reflexão:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora.

Na percepção dos respondentes o curso Normal Superior proporcionou habilidades para o trabalho com a produção textual, partindo do princípio do conhecimento de novas técnicas, bem como

do envolvimento com o texto como suporte para entendê-lo e poder usá-lo. O conhecimento das técnicas de processamento textual, estrutura e microestruturas textuais empregadas na grade curricular do curso contribuíram para este reconhecimento e assimilação.

No entanto, podemos observar que estas habilidades se referem aos aspectos anteriormente presentes no dia-a-dia dos respondentes. Pudemos observar, nas respostas ao questionário, afirmações como estas: “vontade de ler mais” ou “revisar e reestruturar melhor os textos que produzo” e “aplicar as novas ou adormecidas formas textuais”. Elas possibilitam a discussão de que os respondentes já possuíam informações sobre a produção textual que embasava, satisfatoriamente, seu trabalho com esta atividade. Ou seja, o professor, mesmo sem a formação específica, desenvolve, em sua caminhada pedagógica, habilidades e noções de trabalho, uma espécie de assimilação, como Piaget (1896-1980) afirma em sua teoria, como o aspecto básico da adaptação, através do qual os dados fornecidos pelo meio adquirem, pela ação ou pelo pensamento, um significado que concorda com a experiência anterior.

Estas assimilações também se dão em função dos respondentes já terem, delas, conhecimento vago ou “adormecido”, como dito acima, nos cursos de formação que freqüentaram durante a sua vida escolar e nos cursos de aperfeiçoamento e qualificação dos quais participaram quando do exercício da profissão.

Porém, outros fatores, não somente os ligados a conhecimentos anteriormente adquiridos e agora colocados em prática, se apresentaram aos respondentes durante a sua jornada pelo curso de graduação. Esses fatores foram perceptíveis na caminhada acadêmica e puderam ser observados por eles quando da utilização da tarefa de produzir textos.

Por isso, extraímos, dos questionários, quatro respostas, como espelho da fala dos respondentes. Iremos discuti-las a partir deste momento, para melhor compreender como o grupo de respondentes visualiza a produção textual e como o curso de graduação viabilizou uma mudança de comportamento em relação a esta atividade.

Um dos respondentes se posicionou, afirmando que o curso foi importante para a sua melhor compreensão de produção textual, porque o levou a "utilizar recursos que tornassem as aulas mais atraentes". Outro respondente afirmou que o curso proporcionou-lhe "melhor conhecimento da estrutura para produzir resumos, textos, etc". Um terceiro respondente se posicionou, afirmando que foi a "mudança da metodologia" a responsável pela sua nova visão de trabalhar com o texto e os alunos. O quarto e último que se posicionou, afirmou que sua postura em relação ao texto mudou, porque a graduação propiciou a ele "o entendimento dos diversos tipos textuais".

Isto posto, consideramos que ao professor apesar de estarem implícitas as relações de construção do conhecimento durante o processo de vivência profissional, esta construção também se dá de maneira aquisitiva através de cursos de graduação, como os cursos das várias áreas do conhecimento relativos à educação, bem como cursos de qualificação específica voltados exclusivamente para um fim determinado, conforme explicitado por Mizukami e Reali (2002, p.140):

...de qualquer modo, tais estudos têm apontado para o caráter de construção do pensamento do professor, sugerindo que a formação docente ocorre de maneira contínua, iniciando-se nos cursos de formação (ou ainda antes) e prosseguindo durante todo o exercício profissional. A prática e as experiências pessoais com situações de ensino são apontadas como elementos centrais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docentes.

2 – Práticas de produção textual

Ao questionarmos os respondentes sobre sua interação com a produção de texto, percebemos que a totalidade deles afirmou produzir textos, respondendo *sim* a esta questão, muito em função da percepção que eles têm de textos e por estarem, naquele momento, concluindo um curso de graduação. Assim, todos eles passavam, no momento da aplicação dos questionários, pelas monografias de conclusão de curso. A obviedade da resposta se deu

por estarem enfrentando as maratonas textuais e, por isso, estavam em franca produção.

Outro fator importante nestas respostas é o que pressupõe que os professores, principalmente os das séries iniciais, se envolvam muito com a produção textual, por serem eles próprios a preparar o seu material de trabalho, uma vez que as escolas são muito carentes em material de suporte, principalmente nas escolas distantes dos grandes centros.

Nesses locais, é notória a carência de uma gama de materiais que vão do livro didático aos equipamentos necessários à produção de cópias e, ainda hoje, podemos perceber nas escolas a existência de mimeógrafos a álcool, equipamentos que, se relacionados à modernidade, podem ser considerados arcaicos e obsoletos.

Todavia, dois dos respondentes, além de se posicionarem positivamente em relação à questão, foram além da simples resposta positiva. Um deles disse que: “procuro sempre ler para produzir textos mais coerentes”. Esta afirmação encontra muitos focos em alguns autores categóricos em afirmar que existe, sim, uma influência da escrita na leitura.

É notório perceber que aqueles leitores que se posicionam positivamente em relação à leitura de amplo conjunto de informações, ter maior prudência em selecionar e alinhar aquilo que

escreve. Segundo Allende (2002, p. 12-21), ao se basear em vários resultados de pesquisas feitas com vários produtores de texto pelo mundo, percebeu-se que a leitura tem função preponderante no progresso das pessoas, desde a mais tenra idade. Assim, ler possibilita a passagem do mundo oral e visual para o dos sentidos e da visão. O ingresso na linguagem escrita viabiliza a escuta, a fala e a produção de textos. Por ser estável, a escrita possibilita a liberdade mental e possibilita, também, que o leitor construa saberes próprios, ao interiorizar e selecionar diferentes informações alternativas e observações pessoais concordantes e discordantes.

O outro respondente ao se posicionar, afirmou: "sim, mas com algumas dificuldades, como tempo, etc.", a percepção do professor sobre as dificuldades na produção textual, partem da própria concepção do que venha a ser texto, ou seja, uma atividade dependente do esforço por parte de seu praticante e, se considerarmos que o professor também busca, como dissemos anteriormente, outros postos de trabalho para complementar sua renda, ele dispõe de muito pouco tempo para a atividade, que, reafirmamos, requer tempo, paciência e construção de habilidades.

A comprovação das afirmações feitas acima é a de que sessenta por cento dos professores entrevistados afirmaram que a sua produção de texto se refere a atividades produzidas no trabalho, ou seja, nas escolas onde atuam e produções feitas por exigência

acadêmica. Alguns dos respondentes se posicionaram sobre as atividades que executam no trabalho e se referiram a bilhetes, cartas, relatórios, fichas descritivas de alunos. Somente um dos respondentes se posicionou a respeito das novas mídias, ao afirmar que produz *e-mail*, uma demonstração clara de que os novos elementos midiáticos ainda não fazem parte do universo dos respondentes de maneira efetiva.

Dos quarenta por cento restantes, vinte por cento dos respondentes informou que sua produção textual diária se relacionava somente ao trabalho desenvolvido nas escolas onde atua, com toda a espécie de produção possível, que vai das cartas aos bilhetes, às fichas, aos relatórios, etc.

Os outros vinte por cento se manifestaram, informando que produziam textos porque achavam interessante e porque reconheciam que, naquele momento, conseguiam produzir e transferir informação para quem os lesse. Essa idéia da produção de textos para a construção do conhecimento, ou seja, para aquele que os lê, aborda o princípio básico do que vem a ser texto, ou seja, a função principal do texto é informar, produzir e transferir conhecimento, porém um texto somente se configura como tal se alguém o lê, se se tomar conhecimento dele.

Sobre a periodicidade da produção de textos, um dos respondentes se manifestou, afirmando que os produzia com pouca

freqüência, mas, mesmo assim, os produzia cada vez melhor. Se considerarmos que o trabalho com a produção exige determinada persistência e envolvimento, encontramos aqui uma exceção à regra, melhor dizendo, ainda que produzindo pouco, o respondente consegue melhorar sua produção, apesar da inequívoca afirmação de que a tarefa textual é árdua e laboriosa.

Paralelamente a esta afirmação, seis dos respondentes se posicionaram, afirmando que produziam textos diariamente e que utilizavam as mais diversas atividades de seu cotidiano para produzi-los. Contudo, três dos respondentes se abstiveram de informar a freqüência com que lidam com as funções textuais e somente nos informaram que tipos e onde produzem tais textos.

Considerando que os três respondentes que não se manifestaram sobre a freqüência e um que informou somente produzi-los com pouca freqüência também são alunos da graduação, freqüentam a escola diariamente e exercitam-se diariamente em suas atividades empregatícias, podemos afirmar que também eles devem produzir textos diariamente, de uma maneira ou outra, com esta ou aquela finalidade, nesta ou naquela atividade. Lembrando que texto é o todo, é o conjunto de todas as atividades que envolvem as questões da escrita e não somente a redação, a relação gramatical, percebida, desta maneira, por Geraldi (2003, p. 135), ao informar que:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

3 – Dificuldades com o texto

Dos respondentes que se posicionaram nos questionários, observamos que, quando perguntados sobre as dificuldades encontradas para a produção de texto, quarenta por cento relacionaram dificuldade com questões gramaticais e com a criatividade pessoal. Trinta por cento se manifestaram, relacionando a dificuldade no trabalho com a falta de tempo. Vinte por cento se posicionaram, demonstrando que seus alunos são desmotivados ou não têm hábitos de leitura, o que, em sua visão, atrapalha o processo e dez por cento afirmaram que o excesso de atividades dificulta suas ações no trabalho com o texto.

Esses dados nos proporcionarão avivar algumas discussões já alinhavadas em capítulos anteriores, no que concerne em relacionar a dificuldade no trabalho com o texto, com afirmações

sobre tempo, sobre excesso de trabalho e sobre a própria concepção do que vem a ser texto.

Vale ressaltar que a grande maioria dos casos em que percebemos discussões sobre texto, as percebemos de maneira preconceituosa, conflitante e errônea. Produzir textos não é uma atividade gramatical de descoberta de erros sintático/semânticos. Do mesmo modo, há muito foi deixada para trás a idéia de que texto é simplesmente redação.

Produzir textos é uma atividade ligada à condição humana de se comunicar. A atividade da produção de textos está intrinsecamente ligada à própria condição de se definir o homem como uma espécie que procura a interação e, para isso, utiliza a escrita. Porém, percebemos que a escrita se relaciona com todas as atividades que o homem exerce em seu universo cotidiano, pois o texto está presente em todos os lugares e em todas as situações.

Produzir textos é algo mais extenso que a idéia simplista da antiga redação, que, na maioria dos casos, submete os alunos a processos estranguladores, distantes da realidade cotidiana, e que expõe o professor a intermináveis sessões de correção de texto, à procura de desvendar somente problemas gramaticais. Essas atividades não se relacionam com os alunos, uma vez que se distanciam de sua realidade situacional, ou seja, nada têm haver com seu dia-a-dia, seu estado, seu país ou seu mundo.

A situação atual do texto nos propicia uma nova ótica sobre o que é texto. Essa nova ótica nos permite relacionar texto com as atividades do homem e inseri-lo nos novos elementos midiáticos proporcionados pelas novas ondas de tecnologia do universo contemporâneo. Assim, percebemos o texto num simples bilhete, na conversa das pessoas em chats, e-mails, blogs, ambientes cibernéticos, salas de jogos virtuais, como também nas cartas e trabalhos acadêmicos. Esta informação é assim traduzida por Oliveira (2005, p. 100-1):

em geral, quando nos referimos ao uso de mídias em projetos educacionais, a nossa imaginação nos articula diretamente às mais novas oportunidades tecnológicas de informação e comunicação, ou seja a internet e todos os seus desdobramentos e inovações. Pensamos também no uso de programas televisivos, filmes e vídeos. [...] Cada mídia requer planejamento cuidadoso e que vai além da disponibilidade dos equipamentos e da definição de seu uso em determinada aula ou não.

Assim, ao relacionar texto e tempo, o professor remete esse conjunto à tarefa da correção de extenso material escrito, pois neste ato está inserida a idéia da redação pura e simples, na busca da correção de erros sintático/semânticos.

Percebemos, nisso, um erro crasso de leitura interpretativa, porque, ao relacionar texto e correção, só está inserida nesta relação a busca insana do erro a que o professor pensa estar restrito. Sob uma nova ótica do que seja produzir textos, ou seja, relacionando-os

a uma nova perspectiva interacional, estaremos nos afastando dessa relação de correções em busca de erros de extensas redações.

Percebemos, também, que é extremamente reduzido o número de respondentes que trabalha os novos elementos midiáticos citados acima. A discussão se restringe ao fato da escola não possuir equipamentos satisfatórios e, quando os possui, eles não podem ser utilizados.

Por fim, vale ressaltar que o universo de respondentes que se posicionou relacionando dificuldades à criatividade, puderam perceber que, se esse não é o caminho a ser percorrido, pelo menos ele pode ser a ponta do iceberg na construção de caminhos interativos entre o que é realmente texto e com seus produtores ou com seus usuários. Isto poderia atenuar, ou seja, tornar menos árdua a tarefa e propiciar maior engajamento por parte dos docentes em sua execução.

Enquanto oitenta por cento dos respondentes afirma categoricamente que não verificam nenhuma dificuldade para incentivar ou estimular seus alunos na atividade com a produção, vinte por cento se manifestaram, demonstrando terem dificuldades e opinando a respeito delas.

Numa das questões, percebemos que o respondente relaciona a atividade da produção de texto com o prazer da leitura. Ou seja, ele percebe que deve levar seu aluno a ter prazer em ler

para depois produzir. Observamos que, neste caso, um fato não se relaciona com o outro, uma vez que a produção de texto não deve ficar restrita somente àquilo de que tomamos conhecimento através da leitura, seja ela prazerosa ou não. A leitura prazerosa não necessariamente deve ser pressuposto para a produção textual.

A leitura prazerosa e o nome já confirma, é a leitura feita por deleite, diversão ou passatempo. Nesse caso, não se configura nenhuma ação posterior, relacionada à obrigatoriedade do que quer que seja, pois isto não se configura como prazer e, sim, como obrigação escolar. Barthes (1996, p. 33) percebe, deste modo, as relações ligadas ao prazer da leitura:

o prazer, entretanto, não é um elemento do texto, não é um resíduo ingênuo; não depende de uma lógica do entendimento e da sensação; é uma deriva, qualquer coisa que é ao mesmo tempo revolucionário e associal e que não pode ser fixada por nenhuma coletividade, nenhuma mentalidade, nenhum idioleto. Qualquer coisa de *neutro*? É fácil ver que o prazer do texto é escandaloso: não porque é imoral, mas porque é *atópico*.

Em outra resposta do questionário aplicado, quando o assunto se refere à falta de apoio por parte daqueles que orientam pedagogicamente os professores, verificamos que os respondentes observam o distanciamento destes profissionais, no que tange ao suporte educacional. Muitas vezes, esse necessário suporte não é oferecido e, quando o é, restringe-se a comentários ou relatos de

casos semelhantes que em nada ajudam na compreensão e solução da questão.

Na continuação da questão, o respondente afirma não sentir a presença de materiais diferentes para trabalhar com os alunos. Além de não perceber o apoio pedagógico tão importante para a orientação do professor em seu trabalho na formação do aluno, o respondente observa a desestruturação de algumas unidades de ensino no que se refere a material de suporte que torne a tarefa mais dinâmica, ousada ou atraente.

Observemos que as escolas, em sua maioria, possuem laboratórios para as diversas atividades a que se propõem, talvez seja tarefa do próprio professor interagir a tarefa alvo desta discussão aos equipamentos e estruturas disponibilizados pela escola onde atua, mesmo que estes sejam restritos.

4 – Possibilidades de trabalho com a produção textual

A totalidade dos respondentes, ou seja, cem por cento deles, manifestou-se afirmativamente, quando questionados sobre o incentivo à produção textual. Quarenta por cento simplesmente respondendo com uma afirmativa, dez por cento afirmando que de maneira incisiva ou freqüente. Todavia, dez por cento informa que

somente atualmente incentiva; outros trinta por cento informa que incentiva a produção de textos orais e imagéticos.

Ao discutirmos a questão dos respondentes que afirmaram incentivar atualmente, gostaríamos de lembrar que os respondentes alvo desta pesquisa se encontram em fase de conclusão de graduação, e, por isso mesmo, percebem e se relacionam quase diariamente com atividades relacionadas à prática docente. Por isso mesmo, têm sob sua mira constante o envolvimento com as novas perspectivas educacionais que orientam e encaminham sua prática, objetivando a constante formação e avaliação dos alunos confiados a sua condução profissional.

Sobre a afirmação dos trinta por cento que se manifestaram informando trabalhar com textos imagéticos ou orais, percebemos esse fato em função de serem, estes, professores de turmas do 1º ciclo inicial, ou seja, turmas que à época do oferecimento do questionário, ainda não tinham se envolvido com a escrita.

Porém, o fator mais importante da resposta se deve ao fato de que, mesmo trabalhando com turmas ainda não envolvidas com a escrita, os respondentes, professores dessas turmas, perceberam a extensão da palavra texto e propiciaram a sua construção com seus alunos, através das habilidades que dispunham no momento, quer fossem textos imagéticos ou orais.

O fato destacado nos leva a perceber que parte dos respondentes visualiza o que vem a ser texto e que o texto não se restringe a uma folha de papel, pois, orientando sua prática para esta configuração, o texto não é percebido como simples obrigação da grade curricular, como atividade redacional ou como um preenchimento de lacuna existente na vida escolar. A discussão pode ser melhor entendida pelas informações de Claver (1994, p. 9) quando afirma:

Os métodos e técnicas de ensino de redação não conseguiam superar o academismo e a rotina. O ato de escrever passou a ser uma tortura, um esforço monótono e desagradável, desvinculado da criança e, portanto do prazer.

Propomos, então, um método de redação criadora que supomos capaz de conciliar o prazer da escrita. Esta, em sua origem, estava associada ao jogo, ao desenho lúdico. Era uma aventura mágica. Esse caráter lúdico, criativo e mágico foi sendo aos poucos eliminado da escrita, transformada em disciplina curricular, cercada de leis e normas constrangedoras.

De um modo geral, os respondentes informaram que trabalham com produção de texto pelo menos uma vez por semana. Três respondentes se posicionaram a esse respeito com respostas lacônicas, sendo que um deles respondeu apenas SIM à pergunta. Mas outros sete respondentes se posicionaram de maneira satisfatória, ou seja, proporcionaram-nos subsídios para que pudéssemos discutir um pouco sobre a finalidade com que eles apresentavam tais atividades aos alunos.

Os respondentes se manifestaram, informando que a finalidade da aplicação da produção de textos aos alunos passava pelas seguintes questões: compreensão da função da escrita; proporcionar ao aluno habilidade e intimidade com a escrita; expressar seus sentimentos e desejos, para que os alunos cheguem à 5ª série sabendo produzir e, por último, para averiguação do desenvolvimento.

Apesar de percebermos, nestas afirmações, a boa intenção dos respondentes, com expectativas que, muitas vezes, ultrapassarão o seu próprio tempo, também percebemos o distanciamento da finalidade que o texto tem na vida pessoal e escolar do aluno. Somente uma vez os respondentes se posicionaram sobre a atividade textual relacionada ao universo dos alunos, às atividades diárias por eles exercidas, em que nelas estão inseridas o texto e suas habilidades. Também percebemos, somente uma vez, afirmativas sobre a utilização do texto como extensão do processo de comunicação como mecanismo favorecedor e estimulador da criatividade, da interação e do conhecimento.

Um dos respondentes, ao afirmar que trabalha o texto como forma de expressão de sentimento, desejos e crítica, nos proporciona um alento. Mesmo que a resposta tenha sido um tanto acanhada, percebemos nela um encaminhamento para a questão real da

utilidade que o texto tem, interagir, provocar conhecimento, comunicar, criar espaços e proporcionar o relacionamento.

Mesmo assim, consideramos, ainda, tímida a posição e o envolvimento dos respondentes com a real utilidade da atividade textual, ou seja, uma ferramenta voltada para a vida, para o conhecimento e para a interação do homem moderno consigo, com seu mundo e com os novos elementos que a todo o momento povoam a sociedade contemporânea. Barthes (1996, p. 9) discute assim esse fato:

se leio com prazer esta frase, esta história ou esta palavra, é porque foram escritas no prazer (este prazer não está em contradição com as queixas do escritor). Mas e o contrário? Escrever no prazer me assegura -- a mim, escritor -- o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o "drague"), *sem saber onde ele está*. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a "pessoa" do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma *imprevisão* do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo.

Vale ressaltar que, quando o assunto é atividade utilizada para estimular a produção de textos, trinta por cento dos respondentes ainda se posiciona com atividades prontas. Ao afirmarem trabalhar com conto, reconto e reescrita, visualizamos o encontro de uma espécie de mapa da mina, o que reforça a idéia geral sobre as atividades escolares, ou seja, para finalizá-la, o ideal é pedir que os alunos produzam um texto. Isso comprova as

afirmações de que o texto não se relaciona com as atividades ligadas ao cotidiano do estudante e, sim, com atividades sem propósito e sem interação.

Trinta por cento dos respondentes informou utilizar assuntos do cotidiano para estimular seus alunos a produzir, outros dez por cento informa trabalhar com discussão de momentos políticos e sociais do país, para a mesma finalidade e, vinte por cento informa trabalhar com histórias em quadrinhos, ou seja, uma nova via, um tipo textual diferente.

Porém um respondente se destacou neste grupo, ao afirmar que, além de utilizar desenho, pintura e teatro para incentivar a produção, utiliza, também, o laboratório da escola, de onde os alunos enviam *e-mails*. Esse fator, apesar do inusitado das atividades como desenho, pintura e teatro, reforça a idéia do texto se relacionar com as atividades do cotidiano, bem como com os novos elementos midiáticos.

Existe um notório avanço nas questões relativas às atividades interacionais que propiciam a produção de texto nas escolas, ou seja, setenta por cento dos respondentes buscam novas alternativas para incentivar seus alunos e não ficam atados a atividades prontas e sem sentido. As atividades desenvolvidas por eles, algumas primam pela ousadia, são um reconhecimento dos novos caminhos porque deve passar o texto e as atividades

correlatas, Claver (2002, p.9), discute esta questão da seguinte maneira:

não podemos nos esquecer de que a escrita, em sua origem, estava associada ao jogo, ao desenho lúdico. Imagine nossos avozinhos pré-históricos cunhando a palavra no barro ou desenhando nas paredes das cavernas. Era pura aventura e magia. Urge ressuscitar essa alegria perdida. Escrever e brincar devem caminhar de mãos dadas, num eterno namoro. Macunaíma não fazia amor. Brincava. E quem não quer brincar escrevendo no corpo outro, na pele outra, palavras amorosas e ternas?

Ao final do questionário, propusemos aos respondentes se posicionarem sobre mudanças no conteúdo de seu curso de graduação em conclusão, objetivando especificamente a produção textual. Vinte por cento dos respondentes não se posicionaram, ou seja, deixaram a lacuna para a resposta em branco. Quarenta por cento se posicionaram, afirmando que a grade era suficiente e não carecia de reestruturação. Dez por cento sugeriram o aumento de horas/aula referentes à disciplina Língua Portuguesa, e trinta por cento sugeriram o aumento da carga horária de metodologia do trabalho científico.

O que nos causa espécie nessas respostas é que, mesmo depois de respostas conclusivas sobre a utilização de novos elementos para propiciar a produção de textos, os respondentes, alunos do curso de graduação, não haverem percebido que todo o currículo do curso de graduação que eles, no momento das respostas,

concluía, estava voltado, de uma ou de outra maneira, para discussões e atividades que favorecessem, de uma forma ou de outra, a produção de textos.

Talvez o fato de ainda estarem presos a outros processos, a procedimentos que privilegiassem formas arcaicas e antigas de assimilação do texto, não lhes fosse possível perceber o que lhes era ofertado no conteúdo escolar específico do curso Normal Superior. Mas podemos considerar também, que, ao nomear a disciplina de metodologia do trabalho científico, os alunos estão, de alguma maneira, assimilando o fato de essa disciplina ser aquela que exige a produção do texto científico proficiente. Porém, há que se ressaltar que essa disciplina está voltada para as formas do texto mais específicas e naturais àqueles que, de alguma maneira, possuem uma maturidade textual suficiente para a sua compreensão.

Ressaltamos que, apesar de alguns equívocos, os respondentes, de uma maneira geral, puderam proporcionar-nos uma visão relativa do problema que aqui discutimos.

O ELEMENTO DA INTERAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos num mundo rodeado de coisas escritas. Basta sair à rua e olhar: é o jornaleiro cheio de revistas, jornais e livros; é a placa da rua, do ônibus, da loja; são os cartazes de propaganda, as embalagens dos produtos.

E conseguimos ler e entender tudo. Não é maravilhoso?

(Lia Zatz)

Quando principiamos as discussões sobre esta pesquisa, pensávamos em caminhos para discutir a relação professor e produtor de textos. As discussões propiciadas pelas aulas, seminários e a orientação dos cursos de mestrado em Educação e Sociedade levaram-nos à configuração final da análise e discussão dos fatores que provocam o afastamento do professor das séries iniciais do ensino fundamental do trabalho com a produção textual proficiente, tendo em vista a formação desse profissional.

Do total de alunos pesquisados, verificamos algumas diferenças longitudinais, pois quarenta por cento dos alunos têm entre um e cinco anos de experiência; em contrapartida, outros quarenta por cento têm de onze a quinze anos de prática. Somente

dez por cento têm entre seis e dez anos de prática e outros dez por cento mais de quinze anos de prática.

Assim, existe uma heterogeneidade quando o assunto é experiência e percebemos uma espécie de encruzilhada ao nos referirmos a ela, como se fosse um cruzamento e é esse cruzamento, esse choque de experiências que compõe o nosso grupo pesquisado.

Dos dez respondentes dos questionários, alguns acumulam uma dupla regência, seja em escola pública, em instituição privada ou na mescla de ambos os casos. Também percebemos que a carga horária de vários deles atinge de vinte a quarenta horas semanais de trabalho. É necessário admitir a tendência do tempo em se dilatar, pois não é só ministrar as aulas, uma vez que o professor ainda tem que prepará-las, elaborar provas contextualizadas aos projetos desenvolvidos pela escola, participar de reuniões e conselhos de classe, atribuições da atividade docente e tais atribuições transcendem a jornada oficial de trabalho.

Alguns dos respondentes, além da jornada de trabalho semanal, ainda ministra outras atividades vinculadas ao ensino, tais como cursos de aprimoramento e oficinas. A partir da experiência, prática, leituras e aprimoramentos, eles passaram a ministrar cursos com o material confeccionado para as suas aulas, saberes adquiridos com a prática carente de divulgação, narrados aos demais

professores, que não sabem o que fazer diante das dificuldades reais que surgem no cotidiano da sala de aula.

Além disso, participam de projetos nas escolas onde atuam como professores, constituindo, assim, uma sobrecarga de trabalho que não faz parte da jornada oficial como docente em sala de aula. O exercício de todas essas atividades possibilitaria, a eles, um melhor engajamento como professores ou possivelmente oportunidade de trabalho em instituições de melhor remuneração.

Os saberes dos professores são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, pois são obtidos no recinto conforme comenta Tardif (2000, p. 260-4). Para esse autor, o tempo de prática como professor o ensina a conhecer e a aceitar seus limites e, assim, acaba sendo mais flexível e até se distancia dos programas, rotinas da escola e diretrizes, embora os respeitem.

Após o exposto, buscamos em nossas discussões os fatores que poderiam propiciar esse afastamento e percebemos: deficiência de leitura dos alunos; falta de tempo; acúmulo de cargo; excesso de atividades; bloqueio de certos alunos; distância dos procedimentos metodológicos; aversão do aluno às atividades propostas; falta de apoio pedagógico e falta de recursos materiais, eram os fatores que mais se evidenciavam nas respostas obtidas através do questionário proposto.

Percebemos que o conjunto de respondentes por nós analisados, confundia a questão da produção de texto de seus alunos com a sua própria produção. Ao se posicionarem nos questionários, os professores/respondentes informaram que necessitavam de aumento de horas/aula em algumas disciplinas relativas ao texto, para enriquecer o seu próprio texto, mas se esqueceram de discutir disciplinas que lhes poderia proporcionar, com nitidez, embasamento para a construção de atividades que favoreceriam a prática de seus alunos.

Existe uma distinção entre o texto produzido pelo docente quando aluno da graduação e do texto produzido pelos seus alunos. O texto aplicado e exigido nas academias de graduação está relacionado a uma série de fatores interativos já descortinados pelo graduando. Os vários anos de bancos escolares proporcionaram a ele o desvelamento de questões textuais e hoje ele pode produzir textos maduros, concisos e interados com seu universo.

Já os alunos das séries iniciais necessitam de atenção e preparação de seus professores para que possam adquirir este desvelamento. Porém, para que isso ocorra, faz-se necessário possibilitar-lhes a visão do que é texto e que o traquejo e habilidade de sua manipulação advém de práticas inseridas na vida cotidiana, através de elementos ambientados no universo do aluno.

Em vista disso, os novos elementos midiáticos e as atividades sugeridas pelos respondentes como: teatro, música, dança, histórias em quadrinhos, política, economia, eleições, texto oral e imagético, devem fazer parte dessa ambientação, pois, desse modo, o aluno poderá utilizar uma ferramenta que é a extensão de seu universo, uma ferramenta alavancaria sua maturidade textual.

Assim, esses fatos nos fizeram perceber com maior amplitude um fator de grande relevância a esta atividade e que também deveria ser discutido, ou seja, buscar as ações favorecedoras da ação pedagógica com o trabalho de produção textual.

Para favorecer estas ações sugerimos a adoção de práticas menos ortodoxas e coercitivas, distantes de dogmas e universos prontos. É importante ofertar ao aluno textos que sofrem evolução a partir da maturação do próprio aluno. Sugerimos atividades e textos em forma de escala, ou seja, iniciá-los pela idade escolar. Estas atividades podem ser verificadas nas obras de vários autores como: Abramovich (1997), Aschenbach (2002), Bagno (2003), Claver (1994 e 2002), Derdyk (2002), Emediato (2004), Fávero (1998), Garcia (2002), Geraldi (1999 e 2003), Mello (2004), Miranda (2003), Reverbel (1997), Zatz (2002), etc. Que podem ser descritas como:

- atividades lúdicas e orais que tem como objetivo produzir prazer através de sua execução. Estas atividades ajudam a

memorizar fatos e propiciam o início do aprendizado de maneira prazerosa e agradável à criança.

- construções visuais e imagéticas que propiciam o conhecimento e reconhecimento de ambientes e situações cotidianas. Elas podem ser introduzidas através de teatro, fantoches, contação de histórias, mímica ou mesmo desenho, escultura, origami, sucata, etc.
- escrever e brincar são atividades que propiciam a construção de elementos para a compreensão e estruturação de atividades escritas através da estruturação de hábitos desencadeadores do processo de edificação textual.
- escrever para alguém e responder o texto de alguém, desenvolve o reconhecimento da escrita de cartas, bilhetes, e-mails, participação em chats e blogs. Possibilita também o amadurecimento do aluno ao se envolver na construção do texto com a idéia do início, desenvoltura e fechamento. Além disso, estas atividades levam a interação com os novos elementos midiáticos.
- perceber o próprio texto é essencial para que o produtor aprenda a se reconhecer como escritor de textos e ao mesmo tempo provoque a visualização das deficiências de micro e macro estruturas textuais que podem ser sanadas.

- E por fim reescrever o que foi escrito antes, que possibilita o acabamento textual ao mesmo tempo em que desenvolve as competências para a assimilação de textos mais densos e transformadores.

Concluindo, percebo que o exercício de construção desta dissertação ao mesmo tempo em que me proporcionou maior conhecimento sobre o que desejava discutir, proporcionou também o reconhecimento e a visualização “in loco” de um universo anteriormente verificado nos livros e discussões acadêmicas.

Acredito que a educação verdadeira está distante do “glamour”, dos adornos e dos gabinetes. Ela acontece nos grandes centros acadêmicos, nos colégios de excelência, nas bibliotecas portentosas, nos modernos e atualizados ambientes “ray-tech”.

Mas ela também acontece, na relação do aluno e seus professores, na sala de aula modesta, nos cadernos com “orelha de burro”, nos pés descalços, nas bibliotecas acanhadas, na alteridade dos que se doam, na experiência dos antigos, “nas histórias para boi dormir”, “nas idéias de carro tombado” e nas rodas de conversa.

Acredito também, que aqueles que se encontram dentro das salas exercendo o nobre e ofício de ensinar merecem ter sua voz amplificada e percebida, pois são os verdadeiros construtores disto que colocamos em papeis, documentos acadêmicos e oficiais.

Espero que o material aqui discutido possa catalisar ações futuras e promover nos profissionais da educação a figura do possível, pois cabe a todos nós educadores ou não, estudantes ou não, dirigentes ou não, seres cômicos de sua pátria e de seu povo, transformar a escola brasileira num elemento de redenção deste mesmo povo e pátria, certos de que ela possibilitará a criação dos elementos propulsores do soerguimento da sociedade brasileira, a partir do momento em que esta mesma sociedade perceber quem é e de que carece.

Não precisamos de um modelo pronto, de uma escola importada, precisamos nos perceber enquanto construtores do ideal de nossa gente, enquanto orientadores das novas gerações e enquanto gestores da educação desejável. Assim e com esse ideal como leme, poderemos ler o outro e percebê-lo como construtor eficaz de seu próprio futuro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALLIENDE, Felipe e CONDEMARÍN, Mabel. *A Leitura: Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. 8 ed. São Paulo: Artmed Editora, 2002

ALVES, Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. In: Cadernos de pesquisa, n. 77, p. 53 – 61, maio de 1991.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ASCHENBACH, Lena, et al. *A arte-magia das dobraduras: histórias e atividades pedagógicas com origami*. São Paulo: Scipione, 2002

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: Novela Sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 2003.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm. [Acessado em 11 setembro de 2006.].

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHAGAS, A.T.R. *O questionário na pesquisa científica*. São Paulo: FECAP, 2000. Disponível em http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm. [Acessado em 11 setembro de 2006.].

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CLAVER, Ronald. *Escrever e brincar / oficinas de textos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Escrever sem doer: oficina de redação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992, reimpr. 1994.

COMENIUS, Johann Amos. *Pampaedia*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1965.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: o desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 2002.

EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRA GOMES, Joaquim. *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora, 1995.

FILHO, Teófilo Bacha. *O normal superior ainda vale?* Disponível em <http://www.profissaomestre.com.br> [Acessado em 10 de outubro de 2006.].

FRANCA, L. *O Método Pedagógico Jesuítico. O "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *História das idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2004.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa Moderna: Aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 21 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002

GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Portos de Passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, José Alberto M. *A carreira das professoras do ensino primário*. In: NÓVOA, Antonio (org). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

HOUAISS, Antônio, et al. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD-Rom.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INEP, Censo Escolar 2001 Tabela 2.10. In: SALGADO, M.U.C. e MIRANDA, G.V. de. *Veredas – Formação Superior de Professores: Módulo 3 – Volume 2*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/>. [Acessado em 02 de outubro de 2006.].

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. 1 ed. Lisboa: Cortez, 2004.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 3 ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

LEMME, Pachcoal. *Memórias*. Brasília: Inep, 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A.M. *Reinventando a avaliação psicológica*. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado), 1996.

MELLO, Dulcina Edith Winter de. *Gêneros textuais: ensino e produção*. Ijuí: Unijuí, 2004.

MIRANDA, Simão de. *Do fascínio do jogo à alegria do aprender*. Campinas: Papirus, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, António (Org.) *Vidas de Professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.

PAIVA, Jose Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.43-60.

PARASURAMAN, A. *Marketing research*. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PÉCORA, Antônio A. B. (1980, p. 82). apud: GERALDI, João Wanderley(org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999, pg. 82.

REVERBEL, Olga. *Jogos teatrais na escola: Atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Tomáz Tadeu da. *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.

SOUTO, Ângela Maria da Silva e SOUSA, Vilma de. *Português Proposta Curricular, Educação Básica – 2005*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

TARDIF, Maurice e RAYMOUND, Danielle. *Saberes, Tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Campinas: Educação e Sociedade. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro. *Os professores como sujeitos sócio-culturais*. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

THURLER, Monica Gather. Da avaliação dos professores a avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philipe e THURLER, Monica Gather (orgs.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 61-80.

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS – UNIPAC. Disponível em <http://www.unipac.br/padrao.php?id=23>. [Acessado em 10 de outubro de 2006.].

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processos educativos. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497-518.

ZATZ, Lia. *Aventura da escrita: história do desenho que virou letra*. São Paulo: Moderna, 2002.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO

Você está sendo convidado a responder um questionário referente à sua formação e atuação como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As respostas deste questionário serão analisadas e comporão uma dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC.

QUESTÕES

1. Há quanto tempo você é professor?
2. Você cursou o antigo curso de magistério equivalente ao 2º grau?
3. Por que você ingressou no curso Normal Superior?
4. O curso Normal Superior lhe proporcionou habilidades para o trabalho com a produção de texto? Em caso afirmativo informe quais.
5. Você produz textos?
6. Se a resposta da pergunta anterior for afirmativa, informe a freqüência e a finalidade de suas produções.
7. Que dificuldades você encontra para trabalhar com produção de textos?
8. Você tem dificuldades para incentivar ou estimular seus alunos? Em caso afirmativo informe quais.
9. Você incentiva seus alunos a produzir textos?
10. Com que finalidade e periodicidade?
11. Que atividades você utiliza para estimular seu aluno a produzir textos?
12. Você apontaria sugestões de mudança no conteúdo das disciplinas do Curso Normal Superior, especificamente relacionadas à produção de texto? Em caso afirmativo, relacione-as abaixo: