

A ABORDAGEM DA LEITURA NO PROGRAMA FEDERAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO GESTAR I: RESSONÂNCIAS DOS PCN?

Leandro Wallace MENEGOLO¹

RESUMO: Este artigo² encontra ressonâncias³ dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) nos materiais de condução dos estudos do programa federal de educação continuada em serviço GESTAR I (Gestão da Aprendizagem Escolar). O objetivo é evidenciar como as orientações didático-pedagógicas para práticas de leitura foram concretizadas nesse programa, destinado aos professores dos anos iniciais (2º, 3º, 4º e 5º) do Ensino Fundamental das escolas públicas. A adesão da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia foi em 2001 e a implementação nos municípios ocorreu gradualmente. Tomando o texto como unidade básica de ensino, propõe a construção de uma seqüência de atividades para compreensão do conteúdo textual que sejam “significativas para o aluno”, ordenadas desta forma: 1º – desenvolver atividades prévias à leitura do texto; 2º – abordar a dimensão semântica desse texto; 3º – abordar a dimensão pragmática (condições de produção); 4º – abordagem da dimensão gramatical. Os resultados revelam um programa que apresenta suas propostas para o ensino da Língua Materna em consonância com os PCN, podendo modificar as concepções teórico-metodológicas dos professores e alterar a visão que há do texto e do papel do docente nesse contexto. Todavia, acreditamos serem necessárias outras ações no acompanhamento desses profissionais recém-formados e mais tempo para poderem absorver e solidificar as modificações de/em suas práticas, proporcionadas pela persistente vontade, reconhecidamente presente, de mudar os rumos educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; interacionismo; abordagem sócio-discursiva; gêneros textuais

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Historicamente, a formação de professores de língua materna foi orientada por uma concepção educacional que privilegiava a forma da linguagem em detrimento da sua utilização nas relações sociais entre os seres humanos. Ensinava-se uma espécie de língua muitas vezes ideal, desligada dos contextos específicos em que seu uso fazia ou fizesse sentido. Essa opção de trabalho trouxe, como consequência, o chamado “fracasso escolar”, constatado pelos baixos índices de aprendizagem do idioma pátrio, indica-

¹ Governo do Estado de Rondônia, SEDUC, Representação de Ensino de Vilhena, Programa GESTAR I. Endereço: Av. Beira Rio, 4.444, centro, 76980-000, Vilhena, Rondônia, e-mail leandromenegolo@yahoo.com.br.

² Agradeço especialmente aos professores Pedro Ademir Menegolo e Rosa Maria da Silva Gonçalves pela minuciosa e competente revisão textual de todo esse trabalho.

³ Utilizamos esse termo na acepção de “estar, enunciativamente, de acordo com”.

dos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴ (BRASIL, 1997, p. 19): “Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que **a escola tem de ensinar a ler e a escrever** [grifo nosso]”.

Esse documento (p. 19) alerta para “a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita”. Inferindo que “o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”, os PCN (BRASIL, 1997, p. 19) chamam a escola à responsabilidade pela consecução desse objetivo: “[...] ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”.

Estudos recentes no campo do ensino da língua materna demonstram que a linguagem é constitutiva do ser humano e das relações sociais nas quais esteja envolvido. O indivíduo, visto e caracterizado essencialmente como um ser social, tem sua identidade formada no meio em que vive e, por meio dela, se torna autor de seus dizeres. Portanto, o caminho recomendado é o trabalho com a linguagem enquanto “processo de interação verbal”, concebendo-se a língua como o “[...] conjunto de variedades utilizadas por **um grupo social**, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua se engaje” [grifo nosso] (BAKHTIN, [1952-1953]-2003).

Os PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2002) e todos os respectivos desdobramentos (BRASIL, 1999a; 1999b; 2003; 2004; 2006) incorporaram essa compreensão e marcam a necessidade de o profissional do ensino de língua materna adotar a concepção de fun-

⁴ Doravante, PCN.

cionamento interacional (ou sociointeracional). Nessa, deduz-se que a linguagem é uma forma de levar o sujeito a interagir com o(s) outro(s), seja(m) esse(s) outro(s) real(is) ou virtual(is). Ela possibilita a interação por intermédio da execução de gêneros textuais orais ou escritos pelos envolvidos no processo interativo. Aliás, esses indivíduos só poderiam entrar em interação se formatassem seu(s) dizer(es) (texto(s)) em algum gênero textual. Essa concepção de gênero amplia a noção de tipos textuais, trabalhada tradicionalmente na escola – a narração, a descrição e a dissertação –, pois desloca os objetos a serem analisados da materialidade textual para a discursiva – uma vez que os textos só são assim reconhecidos se estiverem em situação de interlocução, onde o contexto de produção lhe é constitutivo.

Entretanto, mesmo com a publicação de vários documentos que traçaram as linhas gerais para o ensino, o MEC percebeu que os índices de aprendizagem, medidos por instrumentos próprios, estavam abaixo das metas estipuladas e, por meio do FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola -, um órgão pertencente à Diretoria de Programas Especiais, criou um programa de estudos na categoria de formação continuada em serviço chamado Gestão da Aprendizagem Escolar I⁵ (BRASIL, 2005a, p. 7-8), em 2001, destinado aos professores do 2º ao 5º ano⁶ do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas auxiliadas pelo Fundo e localizadas nas ZAP (Zonas de Atendimento Prioritário), das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil⁷.

A finalidade anunciada é a de “contribuir para a qualidade do atendimento ao a-

⁵ Doravante GESTAR. Mais informações podem ser encontradas no site <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundescola.html>

⁶ Embora esse fosse o público-alvo declarado, também houve um esforço para a inscrição do Diretor (ou Vice) e do Coordenador Pedagógico das Séries Iniciais nos estabelecimentos de ensino em que houvesse professores interessados nessa formação continuada.

⁷ Segundo a Coordenadora Estadual do Programa, Sonja Ênie de Melo Andrade (informação oral), o Estado de Rondônia, mediante manifestação da Secretaria de Estado da Educação, aderiu ao programa em 2001, implantando-o em 16 escolas-piloto da capital (1ª etapa) com recursos do FNDE; em 2003, também com recursos desse fundo, expandiu para 35 escolas em: Candeias do Jamari, Jaru, Ji-Paraná, Ouro Preto e Porto Velho (2ª etapa); em 2005, a Secretaria recebeu recursos do FNDE para 18 municípios e assumiu as despesas de implantação nas demais cidades (3ª etapa).

luno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica” na modalidade de educação a distância, com carga total de 384 horas, sendo 284 de estudos presenciais e mais 100 de acompanhamento, todas assistidas pelos professores-formadores. O objetivo final é elevar a qualidade da aprendizagem nos 4 primeiros anos da fase inicial de escolarização, realizando um curso de Formação Continuada em Serviço, com duração de dois anos; a aplicação de 3 Avaliações Diagnósticas nos alunos e, também, nos cursistas, com base num rol de habilidades a serem adquiridas; o fornecimento do livro “Guia Geral” e de 4 cadernos de estudo de Psicopedagogia para os professores-formadores; a entrega de 8 obras de estudo teórico (intituladas “Teoria e prática”), e de 7 livros contendo 24 exemplos de aula em cada um (intitulados “Atividades de Apoio à Aprendizagem”), compostos de um acervo de atividades de ensino de Língua Portuguesa praticamente “prontas” para serem executadas pelos alunos.

O argumento para priorizar essas duas áreas do conhecimento humano é porque ambas se “prestam à necessidade de trabalhar com o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos” (BRASIL, 2005a, p. 8).

Quanto à Proposta Pedagógica, segundo o “Guia Geral” (BRASIL, 2005a, p. 9), o programa segue oito fundamentações. Por não serem nosso objeto de estudo, não emitiremos comentários analíticos, limitando-nos a reescrevê-las de forma sucinta.

A primeira fundamentação é a “Educação de qualidade”, definida pela necessidade de “preparar o indivíduo para o mundo produtivo [...]” (BRASIL, 2005a, p. 9); a segunda é a “Escola” que possibilite aos cidadãos acesso aos “conhecimentos que permitam compreender a realidade e operar sobre ela” (p. 9); “Concepção de aprendizagem” é a terceira fundamentação, de princípio Construtivista, perspectiva Interacionista e aprendizagem Significativa (p. 10); a quarta é a “Avaliação investigativa/diagnóstica”

para o professor replanejar a condução de seu trabalho pedagógico na busca, em princípio, da aquisição de uma lista de habilidades, e, em seguida, da apropriação de um certo gênero textual; “Concepção de Apoio à Aprendizagem” é a quinta, e trata de “[...] proporcionar novas condições de aprendizagem que ofereçam apoio à atividade do aluno e oportunidade para que ele aprofunde seus estudos” (p. 11); a sexta é o “Novo Papel do Professor”, que tem de ser o profissional a quem cabe criar contextos adequados e situações de aprendizagem; “Concepção de Formação Continuada em Serviço” é a sétima, demarcada pelo caráter permanente e sistemático de atualização docente; e a última é a “Concepção de Competência”, ou seja, os conhecimentos intelectuais e atitudinais que um indivíduo necessita possuir para, diante de uma situação-problema, consiga resolvê-la (p. 12).

A seguir, esboçamos o conteúdo dos PCN (BRASIL, 1997) de forma resumida e intercalada, na maioria das vezes, de ponderações avaliativo-reflexivas, para estabelecer as categorias das quais nos serviremos para analisar os materiais de estudo do programa GESTAR I que foi, segundo Brasil (2005a, p. 9), embasado nos PCN e na LDB 9.394/96: “O Programa GESTAR orienta-se pelas recomendações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessas recomendações, retém, particularmente, o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases [...]”. Iremos nos restringir aos PCN de Língua Portuguesa, dadas as dimensões do artigo e por ser nossa área particular de formação e atuação. Em seguida, abordaremos o conteúdo dos três primeiros cadernos teóricos de estudo (BRASIL, 2005b; 2005c; 2005d), comparando-os com as prescrições dos PCN.

AS DIRETRIZES METODOLÓGICAS DOS PCN

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 21), a escola deve promover a ampliação progressiva dos conhecimentos prévios do estudante, ao ponto de torná-lo “ca-

paz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes [que atinjam os objetivos pretendidos] nas mais variadas situações”, durante os nove anos da escolarização fundamental.

A concepção de linguagem (p. 22) adotada é a de “forma de **ação interindividual** orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” [grifo nosso], e de “forma de representação da realidade física e social”. Em outras palavras, praticar a linguagem significa que há a irrupção de uma vontade (leia-se “finalidade”) num indivíduo como ponto de partida. Para realizá-la, ele precisa agir sobre si mesmo e/ou sobre o(s) outro(s) indivíduo(s), por meio de “textos”. Esse(s) outro(s) pode(m) concretizar tal vontade ou ajudá-lo na consecução desse objetivo. Para ter chances de sucesso, essa ação deverá tanto ser possível no meio em que vive(m) quanto no grupo social a que pertença(m), e será executada a partir das formas de agir disponíveis e conhecidas pelo falante sobre seu mundo, sempre norteadose por um determinado objetivo a ser concretizado.

Desse modo, usar a linguagem vai muito além da expressão de um pensamento ou da comunicação de uma mensagem. É “ação” sobre o(s) outro(s) por meio do idioma e dele(s) esperar uma resposta, como prenuncia o termo “interação”, formado pelo prefixo “inter-” e cuja etimologia vem “da prep. e advérbio lat. *inter* ‘no interior de dois; entre; no espaço” [grifo do autor], de acordo com Houaiss (2002). Estar em “interação” é estar num espaço (físico, situacional e/ou comunicativo) onde ações atravessadas pela linguagem vão ocorrer tanto “entre” os interagentes quanto “dentro” de ambos.

O documento continua (BRASIL, 1997, p. 22-23), afirmando que, ao praticar a linguagem num processo interativo, produzem-se discursos, explicados assim: é a “atividade comunicativa [...] realizada numa determinada situação”, mediante enunciados

(leiam-se “gêneros discursivos”, adiante explanados), considerando tanto o “conjunto de ditos que lhe deu origem” quanto “as condições nas quais foi produzido”. Tudo o que será dito e até o que for pensado (mas não dito) serão influenciados pelo(s) outro(s) participante(s) da interação e pela forma que o dizer vai assumir no contexto histórico por eles vividos. Nesse dizer, as escolhas estarão sujeitas (mesmo inconscientemente) às condições nas quais o discurso for realizado, possibilitando concluir que, no processo de enunciação, o dito será apenas uma parte (a escolhida e, por isso, proferida) daquilo que não será dito (a parte recusada e, logo, não declarada).

Já o “texto” é definido como a manifestação lingüística (oral ou escrita) do discurso. O termo “texto” se restringe ao que é materializado verbalmente pelo(s) indivíduo(s) enredado(s) numa atividade discursiva, ou seja, o “texto” é o “dito” (a parte escolhida). Essa materialização é o resultado (p. 23) “da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado [portador de textualidade, conseqüentemente], qualquer que seja sua extensão” e sempre estabelece “intertextualidade”, isto é, a relação com outro(s) texto(s), mesmo que desconhecida pelo(s) interlocutor(es).

O documento (p. 23) assevera que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero”, decifrado por Bakhtin e complementado pelas contribuições metodológicas de operacionalização em sala de aula, oriundas de Bronckart e Schneuwly⁸. Partindo da constatação de haver modos específicos e condicionados de se praticar a linguagem em todas as esferas da atividade humana, Bakhtin ([1952-1953]-2003, p. 279) chama esses “modos” de “gêneros” e os conceitua de tipos relativamente estáveis de enunciados que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas

⁸ Enquanto Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e colaboradores do “Círculo de Bakhtin” (Valentin Nikolaevich Volochinov e Pavel Nikolaevich Medvedev) construíram uma teoria de funcionamento da linguagem por meio dos gêneros textuais, a chamada “Escola de Genebra” (Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e outros) elaborou um construto teórico e praticável das teses do Círculo Soviético no ensino de uma língua. Essa teoria toma como objeto de estudo agrupamentos de gêneros determinados pelas esferas de atividade humana ou de comunicação. Tais agrupamentos devem ser distribuídos na organização curricular por domínios que exijam capacidades de linguagem diferenciadas, como o narrar, o relatar, o expor, o argumentar, o instruir, o poetizar etc.

esferas”, tanto por seu conteúdo quanto por seu estilo verbal e por sua construção composicional. Esses três elementos reveladores formam um tipo característico de enunciado dentro de um dado espaço de comunicação, e é por isso que recebe o nome de “gênero do discurso”⁹. Para Bakhtin, portanto, a unidade de comunicação utilizada pelos indivíduos é o “enunciado”, muito embora o significado dessa palavra seja “texto” no caso em questão.

Por isso, o objeto de análise e de ensino da Língua Portuguesa é o “gênero discursivo”, enquanto que a unidade de ensino é o “texto” (um exemplar formatado num certo gênero). O texto, como ato de fala num contexto lingüístico e extralingüístico específicos, requer o estudo de seus aspectos, na escola, vinculados aos usos que são feitos na sociedade. Uma prática docente que manifeste essa desvinculação acaba gerando o que Bakhtin ([1952-1953]-2003, p. 282) preveniu em 1952: “leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo entre a língua e a vida”. Portanto, a teoria dos Gêneros do Discurso supera a perspectiva estruturalista e se centra na concepção de enunciado (texto) indissociável da situação interativa de produção.

Resumindo o que discutimos até aqui, o ensino da língua reclama a abrangência do processo sócio-histórico-cultural do texto, que é o resultado produzido por um ou mais indivíduos num dado passado e numa situação comunicativa, que recebeu imposições adaptativas nas e pelas práticas de interação social mediadas pelos gêneros. Esse esclarecimento proporcionará aos alunos tornarem inteligíveis as interações sociais, as visões de mundo construídas por intermédio desses gêneros e os aspectos da vida comum a todos os dias, principalmente se forem identificadas a situação de interlocução, as esferas de comunicação em que são praticados e a criação de situações que possibili-

⁹ Neste artigo, os termos “gêneros textuais” e “gêneros discursivos” são tomados como equivalentes.

tem a produção de textos semelhantes.

Nesse sentido, a organização do ensino (BRASIL, 1997, p. 35-36) deve ser orientada pelo eixo USO→REFLEXÃO→USO, no qual almeja-se desenvolver habilidades de compreensão e de produção textual, com a execução de atividades de análise do processo e do produto verbal (oral e/ou escrito) dele originário. Sobre o trabalho com a leitura, uma das vertentes de atuação do professor de Língua Portuguesa e sobre a qual iremos circunscrever nosso campo de análise e reflexão, os PCN (BRASIL, 1997, p. 42-47) indicam a necessidade de trabalhá-la da mesma maneira que agem os bons leitores, que recorrem a certas estratégias para realizá-la: antecipação, inferências (a partir do contexto ou do conhecimento prévio possuído pelo leitor), exame das suposições, negociação do sentido já estipulado para o texto (já que não se lê de uma única forma), diversificação de objetivos de leitura, e, por fim, contato com variados textos, sejam do mesmo ou de diferentes gêneros.

Para que todos esses procedimentos sejam colocados em prática, defendemos ser essencial superar práticas pedagógicas prescritivas, fundamentadas no paradigma positivista, que servem de guia para a maior parte da produção e difusão do conhecimento na sociedade. Tais práticas, na maioria das vezes, se caracterizam, por exemplo, pela descontextualização histórica da cognição, pela valorização da capacidade de memorização de conteúdos, pela desconsideração da aplicação desses conhecimentos na prática social, distanciando o vínculo entre teoria e prática.

Para finalizar o tópico, temos como certo que “ensino” e “aprendizagem” são ações que perpassam a profissão do educador e, embora cada uma tenha sua natureza particular, são interdependentes, de acordo com Brasil (2006, p. 44):

Em síntese, [...] ensinar e aprender são ações distintas, mas complementares, que implicam tanto **para que** e **para quem** se ensina **o que** se ensina quanto **que função** possui um determinado conhecimento, num dado contexto, **para aquele** que assume o lugar de aprendiz [grifos nossos]”.

Como “ensino” e “aprendizagem” devem ser vistos numa relação intercomplementar, examinemos de que maneira o programa GESTAR I concretiza, em seus materiais de estudo, as orientações parametradas pelo MEC (BRASIL, 1997). Sobre isso, não iremos além da breve exposição e análise dos conteúdos dos cadernos de estudo teórico de números 1, 2 e 3 (BRASIL, 2005b; 2005c; 2005d), já que são eles que traçam os ditames específicos para o exercício educacional com a leitura dos gêneros textuais.

CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA GESTAR I

Citamos o exemplo da implantação do projeto do MEC nas escolas da rede pública estadual de Vilhena, Rondônia, onde tivemos acesso ao programa, que ocorreu mediante a execução de variadas ações. Esse município foi convidado a tornar-se adepto numa espécie de 3ª etapa, quando a Secretaria de Estado da Educação estava expandindo o número de 5 para 52 municípios a serem atendidos. A título de ilustração e para se explicitar alguns ângulos desse processo, recuperamos uma parte do trajeto.

Um dos primeiros movimentos da Secretaria para disseminá-lo por todo o Estado foi o de convocar os Gerentes Pedagógicos das Representações de Ensino para uma reunião, no dia 2 de junho de 2005, na capital, na qual foram apresentados alguns aspectos do GESTAR I¹⁰. Coube à Gerente de cada Representação chamar os Diretores e Coordenadores Pedagógicos dos Anos Iniciais para incumbi-los de divulgar o programa e providenciar o registro dos interessados.

Em Vilhena, o encontro ocorreu no dia 22 de junho e os gestores escolares foram chamados por meio do Memorando Circular n. 178/05/SEDUC/REN/SP, de 21.06.05, comparecendo em número de 22 profissionais. Em seguida, eles retornaram aos seus próprios estabelecimentos de atuação, fizeram uma exposição oral e realizaram a pré-

¹⁰ Essa apresentação foi feita pela professora Sonja Ênie de Melo Andrade, a quem agradeço pelas informações históricas e por todo apoio. A professora Edvani Flor da Rosa Bueno foi a reunião pela Representação de Ensino da SEDUC de Vilhena.

inscrição dos interessados, registrando um número de 150 funcionários ligados diretamente à docência.

Em 26 de setembro, a Coordenação Estadual do GESTAR enviou um comunicado a todas as Representações de Ensino, solicitando o nome dos professores-formadores de Língua Portuguesa, Matemática e Psicopedagogia¹¹ que participariam do primeiro encontro de formação, de 3 a 7 de outubro, na capital. Nesse período, os cursistas-formadores foram agrupados nessas três áreas do saber e estudaram o conteúdo dos respectivos cadernos de “Teoria e Prática” de números 1 e 2 e alguns trechos do Guia Geral (BRASIL, 2005a). Outras três semanas como essa foram programadas e ocorreram posteriormente, obedecendo-se à mesma metodologia de condução e enfocando-se o restante dos materiais.

Por razões organizacionais e preparatórias, a Representação de Ensino vilhenense iniciou os encontros de estudo em 16 de março de 2006, com os 150 cursistas, distribuindo-os em 5 turmas (4 em Vilhena e 1 no município de Chupinguaia), em 16 de março de 2006¹². Os estudos teóricos organizados e realizados pelos professores-formadores de Língua Portuguesa ocorreram quinzenalmente, com 4 horas de duração, no “Horário de Trabalhos Coletivos”¹³.

Considerados alguns aspectos históricos da implantação, passemos a confirmar as principais ressonâncias dos PCN (BRASIL, 1997) que encontramos nos três primeiros livros de estudo da Língua Portuguesa do GESTAR I.

¹¹ A equipe que partilhou da primeira semana destinada aos formadores foi composta pelos professores Leandro Wallace Menegolo (Língua Portuguesa), Norma Dilma dos Reis Almeida (Matemática) e Eliene Maria Viana de Figueiredo Pierote (Psicopedagoga e Coordenadora local até junho/2006).

¹² Pela quantidade de inscritos e pela desistência da professora Norma Dilma, passaram a fazer parte da equipe as professoras Vanderleia Gallina e Rosane da Silva (ambas, de Matemática) e Rosa Maria da Silva Gonçalves (Língua Portuguesa), Coordenadora local de julho/2006 a maio/2008, e, posteriormente, Melissa Marques de Oliveira (Psicóloga),

¹³ Essa é a denominação utilizada pela SEDUC - Secretaria de Estado da Educação -, de Rondônia. O professor das séries iniciais é contratado para ministrar 20 horas/aulas numa única turma de alunos e num determinado turno (manhã ou tarde). No outro período, precisa destinar 12 horas de “trabalhos coletivos”, conforme § 4º. do Art. 13 da Lei Estadual Complementar n. 250/2001, de 21.12.2001.

O primeiro caderno de “Teoria e Prática I” (BRASIL, 2005b) estipula as fronteiras conceituais de alguns elementos lingüísticos interdependentes. Define (p. 10; 18) linguagem enquanto “ação que acontece com uma finalidade específica” e “forma de interação humana”, equivalente aos PCN (BRASIL, 1997, p. 22).

Em seguida, o programa (2005b, p. 14-17) detalha a “interação” tal como está em Brasil (1997, p. 22): processo que envolve os interlocutores (indivíduos que se comunicam com uma ou mais finalidades), no qual acontecem ações recíprocas logo que são colocados, em prática, seus dizeres, num determinado gênero textual e numa tipologia de linguagem, em consonância com a situação em que se encontram, orientando-se por uma imagem que um interagente faz do outro, pela familiaridade que mantêm entre si e pelas posições sociais que ocupam.

Para o conceito e a caracterização de “texto”, o GESTAR (2005b, p. 19-27) argumenta ser ele o resultado de uma interação. Quando um indivíduo entra em interação com outro(s) interlocutor(es) real(is) ou virtual(is), o produto verbal materializado e resultante será o texto, no qual será possível perceber as características da situação em que foi produzido; a(s) finalidade(s) (motivo ou intenção) de quem o produziu; a unidade de sentido que o torna inteligível (coerência) e a relação que mantêm com outro(s) texto(s), em conformidade com os PCN (BRASIL, 1997, p. 23).

Sobre a atividade de leitura, Brasil (2005b, p. 35-40; 57-64) considera importante guiar o leitor para a recuperação dos conhecimentos disponíveis em sua memória e no ambiente ao seu redor sobre o assunto abordado no texto e as experiências já vividas para interpretar. Assim, ele poderá ser capaz de efetuar a leitura com diversas finalidades, e não somente para a decodificação tradicionalmente exigida. Também é necessário o professor levar o estudante a esquadrihar o processo no qual o texto foi elaborado, reconhecendo tanto os elementos caracterizadores do texto (a narração, por exemplo, ca-

racteriza-se por ser composta de quatro fases: orientação, manutenção, performance e sanção) quanto os elementos situacionais, chamados de contextuais (o autor, o(s) interlocutor(es), o assunto, a finalidade, a imagem que um(ns) faz(em) do(s) outro(s), o gênero textual, o tipo de linguagem (formal e/ou informal) e o suporte).

Além disso, o programa afirma para o professor-cursista que deixe claros os objetivos da leitura a ser proposta aos estudantes, para oferecer-lhes o uso de certas estratégias de investigação dos sentidos: seleção, antecipação, inferência e verificação (BRASIL, 2005b, p. 63). Os PCN (BRASIL, 1997, p. 42-47) também aconselham ensinar colocando-se em prática os métodos adotados por bons leitores: antecipação, inferências (a partir do contexto ou do conhecimento prévio possuído pelo leitor), verificação de suposições, negociação do sentido já estipulado para o texto (afinal, não se lê de uma única forma!) e diversificação de objetivos de leitura.

Reforçando a idéia de que é fundamental o produto estar vinculado ao processo que lhe deu origem, Brasil (2005c, p. 9-20) insiste em revisar o funcionamento da linguagem numa interação humana. O texto será o produto de uma atividade comunicativa na qual alguém, ocupando a posição de autor, vai enunciar algo em algum suporte físico sobre um assunto, num certo gênero textual, numa tipologia de linguagem, para um interlocutor de quem o locutor segue uma imagem. Se o texto surge nesse processo, é essencial recuperá-lo, já que muitas (ou quase todas as) vezes ele é imperceptível, mas extremamente condicionante para uma interpretação coerente do produto verbal, coincidindo, mais uma vez, com os PCN (BRASIL, 1997, p. 35-36).

Na seqüência, o programa (2005c, p. 20-29) atribui à linguagem três dimensões que lhe são constitutivas: a pragmática (ou contextual), a semântica (ou interpretativa) e a gramatical (ou sintática), uma classificação que não se encontra enquanto nomenclaturas, mas na forma de variadas sugestões de trabalho, distribuídas nos PCN (BRASIL,

1997, p. 65...). Se assumirmos a idéia de “dimensão” no sentido de “proporção, extensão de uma parte relacionada à outra”, consoante Houaiss (2002), e depreendermos que a “linguagem” só se encontra concretamente no mundo na forma de “textos”, concluímos ser o objeto-texto o portador dessas três “proporções”. Dependendo da espécie de enfoque a ser dado pelo professor num texto estipulado, tal focalização se enquadrará num desses componentes inter-relacionados da linguagem, o que pode ser um avanço promovido pelo GESTAR, pois encaminha, metodicamente, a práxis pedagógica tanto pela fixação de pontos (semânticos e gramaticais) para mirar no produto discursivo quanto pela constatação da existência de outros pontos (pragmáticos) que também necessitam ser fitados com atenção e minúcia para os “alvos textuais” (as três dimensões) de ensino de língua materna se equilibrarem e promoverem a descoberta mais ampla do texto e do processo que o criou. Logo, uma percepção de significado discursivo.

A “face” pragmática da linguagem, segundo Brasil (2005c, p. 24-26), será examinada quando o trabalho docente partir de um produto oral ou escrito e nele forem identificadas e feitas reflexões sobre os elementos integrantes do contexto (no qual o texto a ser abordado surgiu), ou seja, se a atividade abarcar o autor do dizer, o assunto, o(s) interlocutor(es) real(is) ou virtual(is), a tipologia da linguagem, o gênero de texto, a imagem que o locutor (produtor) faz do(s) interlocutor(es), a intenção ou finalidade com que o texto foi produzido e o suporte onde o texto estará materializado. Essa atitude não desvincularia o produto verbal da situação comunicativa na qual ele ganhou sentido, nem levaria ao formalismo e à abstração, desvirtuando a historicidade do estudo ou enfraquecendo a relação entre a língua e a vida, consoante Bakhtin ([1952-1953]-2003, p. 282). Aqui, apontamos mais um progresso oferecido pelo programa: a didatização da reconstrução do processo interativo que resulta num texto. Em Brasil (1997, p. 35), há apenas uma nota de rodapé, de número 25, alertando para a importância de se organizar,

num eixo didático, atividades de análise do processo de criação para a apuração dos sentidos mais coerentes de um texto. Entretanto, pouco ou quase nada se diz sobre como construí-las:

De maneira mais específica, considerar a organização dos conteúdos no eixo USO→REFLEXÃO→USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/**compreensão de discursos**. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e **do próprio processo**. [grifos nossos]

Já o ângulo gramatical (BRASIL, 2005c, p. 26-28), às vezes chamado de “sintático”, receberia ênfase se o professor conduzisse ações na direção de versar, num texto, sobre a ordem das palavras no enunciado, os termos da Gramática Normativa, o uso de recursos da Língua Portuguesa, a função de uma palavra numa frase e/ou descobrir a regra que levou ao uso de um certo recurso lingüístico. Esse trabalho deve ser, segundo o programa, desenvolvido de maneira reflexiva, pois, subentende-se que a reflexão, aliada a uma ação de uso numa situação interativa devidamente conduzida, é o caminho para o aprendizado de qualquer conteúdo da linguagem.

Quanto ao aspecto semântico da linguagem (BRASIL, 2005c, p. 20-24) seria atingido quando a(s) atividade(s) proposta(s) tivessem, por objetivo, interpretar (leia-se “construir”) os significados de um texto; interpretar, relacionando-se as palavras; identificar os modos de articular partes internas do texto; confrontar pontos de vista; analisar o sentido das palavras e os modos de organizar as idéias; relacionar o assunto apresentado e os conhecimentos do leitor; verificar a leitura feita com outras leituras relacionadas e motivar a busca de outras leituras.

Também seriam indicadas como semânticas aquelas tarefas formuladas para execução anterior à leitura de um texto (BRASIL, 2005d, p. 9-32). O programa defende que a leitura deve acontecer num processo dinâmico de esclarecimento e conseqüente transformação das informações para ser significativa, uma possibilidade de ser alcança-

da somente se for correspondente a uma finalidade perceptível para os alunos e se o conhecimento a ser edificado for útil e apropriado para o leitor. As orientações para a elaboração dessas atividades, em linhas básicas, recomendam a criação de expectativas no leitor, a provocação de conhecimentos prévios e o levantamento das experiências vividas pelo praticante da leitura acerca do conteúdo a ser abordado no texto. Tais diretrizes estão espalhadas por 21 páginas do caderno, mas não de maneira direta, enumerada e explícita, parecendo-se com uma “receita”, e sim, na forma de conclusão a que podemos chegar quando estudamos e respondemos às 22 atividades reflexivas acerca desses procedimentos. Adiante, no Quadro 1, relacionamos essas ações, reiterando ser cada uma o fruto de um raciocínio reflexivo para responder a vários questionamentos.

Quadro 1: roteiro para desenvolver atividades prévias à leitura do texto que será focalizado.

- escolher um texto e iniciar pelo título ou pelo assunto
- levantar as expectativas do leitor acerca do que irá ler
- elaborar questões para suscitar os conhecimentos prévios
- resumir as principais idéias postas em discussão oral no quadro
- levantar experiências de vida que o aluno teve com o assunto que será abordado no texto
- incentivar o leitor, despertando-o para que mantenha o interesse ao longo da leitura
- propor objetivos bem definidos, já que a leitura é feita, é modelada a partir dos objetivos de quem lê
- fazer o aluno ter uma idéia do “que” vai ler
- fazer o aluno ter uma idéia de “para que” fará a leitura
- possibilitar a construção de um conhecimento “útil” e “apropriado”
- relacionar novos conhecimentos a serem adquiridos aos esquemas já desenvolvidos
- pedir leitura silenciosa
- fazer comentários sobre o que foi lido
- comparar as afirmações feitas nos comentários com as hipóteses levantadas no diálogo inicial
- ler o texto em voz alta
- articular diferentes situações de leitura (oral, coletiva, individual, silenciosa, compartilhada)

Comparemos o Quadro 1 com os Quadros 2 e 3 dos PCN (BRASIL, 1997, p. 73-4; 83). Ambos contêm um rol de sugestões para o trabalho docente com a leitura na sala de aula para alunos das séries iniciais. Todavia, perceberemos que poucas serão apropriadas para o momento do “antes de ler o texto”.

Quadro 2: sugestões de atividades para o trabalho da leitura no 1º. e 2º. ciclos.

Práticas de leitura (1º. e 2º. ciclos)
<ul style="list-style-type: none"> • Escuta de textos lidos pelo professor. • Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda). • Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica, etc.). • Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente. • Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante, etc. • Uso de acervos e bibliotecas: • busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com ajuda; • manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor); • socialização das experiências de leitura.

Quadro 3: sugestões de atividades para o trabalho da leitura no 3º. e 4º. ciclos.

Práticas de leitura (3º. e 4º. ciclos)
<ul style="list-style-type: none"> • Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto. • Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à [sic] intencionalidade. • Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente. • Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc. • Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida, etc. • Uso de acervos e bibliotecas: • busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com orientação do professor; • leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa; • socialização das experiências de leitura; • rastreamento da obra de escritores preferidos; • formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal.

Quando comparamos o conteúdo desses três quadros, verificamos que o programa GESTAR I amplia quantitativa e qualitativamente as possibilidades de lecionar com enfoque tanto nas práticas anteriores quanto posteriores à leitura do produto verbal, oferecendo uma proposta didático-pedagógica quase que seqüenciada para o professor, enquanto os Parâmetros dispersam orientações dessa natureza, fazendo-as parecer desconexas.

CONCLUSÃO

O programa GESTAR I propõe diversos enfoques de leitura. Primeiro, porque há

nele a idéia formada de texto enquanto produto de uma interação verbal, vinculando-o, assim, a uma situação que o engendrou e que, por meio dele, é possível recuperá-la, superando uma prática artificial e mecânica da leitura com o objetivo único de se buscar “a” mensagem nele oculta. Segundo, porque adota uma compreensão tridimensional da linguagem que se manifesta ao mundo por intermédio do texto, objeto da ação direta de ler.

Pudemos encontrar com nitidez mudanças de concepção de leitura nos professores dos anos iniciais, mais severamente em alguns, mais levemente em outros. Encontramos ressonâncias de diferentes tonalidades em suas práticas sobre o objeto-texto sendo ensinado como o meio pelo qual alguém, motivado por uma vontade, quer realizar algo sobre si ou sobre o(s) outro(s). Em outras palavras, é o texto passando a ser o resultado de uma interação e, efetivamente, um discurso.

Praticar esse programa na sala de aula, nos moldes expostos, modifica o papel do docente, porque esse profissional terá de se conscientizar da necessidade de uma busca constante da atualização cognitiva e da transformação de sua práxis num movimento contínuo de AÇÃO→REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO→NOVA AÇÃO; terá de planejar situações significativas de aprendizagem, estabelecendo a mediação entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido; considerar a importância da mobilização de experiências prévias, a natureza ativa e progressiva da aprendizagem e a importância do trabalho cooperativo na construção do conhecimento; e preparar contextos favoráveis ao aprendizado, com postura investigativa para acompanhar esse processo e nele intervir.

Para finalizar, consideramos que o programa GESTAR I enquadra-se nas propostas de ensino de Língua Materna com pretensões diferenciadas de estudo e aprendizagem do idioma pátrio no contexto escolar, oferecendo outras concepções teóricas e metodológicas em consonância com os PCN.

Entretanto, como os encontros de estudo encerraram-se recentemente (junho de 2008), na cidade de Vilhena, acreditamos serem necessárias outras ações junto aos excursionistas pelo tempo que forem necessárias, principalmente para que não se sintam sós ou tentados a retornar às antigas práticas metodológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 4. ed. SP: Martins Fontes, 2003. Tradução Paulo Bezerra. (Coleção Biblioteca Universal).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 23.12.1996.

_____. (a). Ministério da Educação. FNDE. Programas Especiais. Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA. Programa Gestar I. **Guia Geral**. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2005.

_____. (b). _____. _____. _____. _____. Programa Gestão de Aprendizagem Escolar - Gestar I. **Língua Portuguesa – Caderno de Teoria e Prática 1: Planejando o ensino de Língua Portuguesa**. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/ FNDE/ MEC, 2005.

_____. (c). _____. _____. _____. _____. **Língua Portuguesa – Caderno de Teoria e Prática 2: Linguagem, Língua, Discurso e Texto**. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC, 2005.

_____. (d). _____. _____. _____. _____. **Língua Portuguesa – Caderno de Teoria e Prática 3: Processos de Leitura e de Produção de Textos**. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC, 2005.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. _____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 1998

_____. _____. _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 3.

_____. (a). _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: Parâmetros em Ação – 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. (b). _____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:**

Parâmetros em Ação – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1999. v. 1.

_____. _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. _____. _____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.

_____. _____. _____. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. [s. l.]: Objetiva, nov 2002. Versão 1.0.5a. 1 CD.

Rondônia. Lei Complementar n. 250, de 21 de dezembro de 2001. Plano de Carreira, Cargos e Remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério do Estado de Rondônia, e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Estado**, Porto Velho, n. 4888, 21.12.2001.