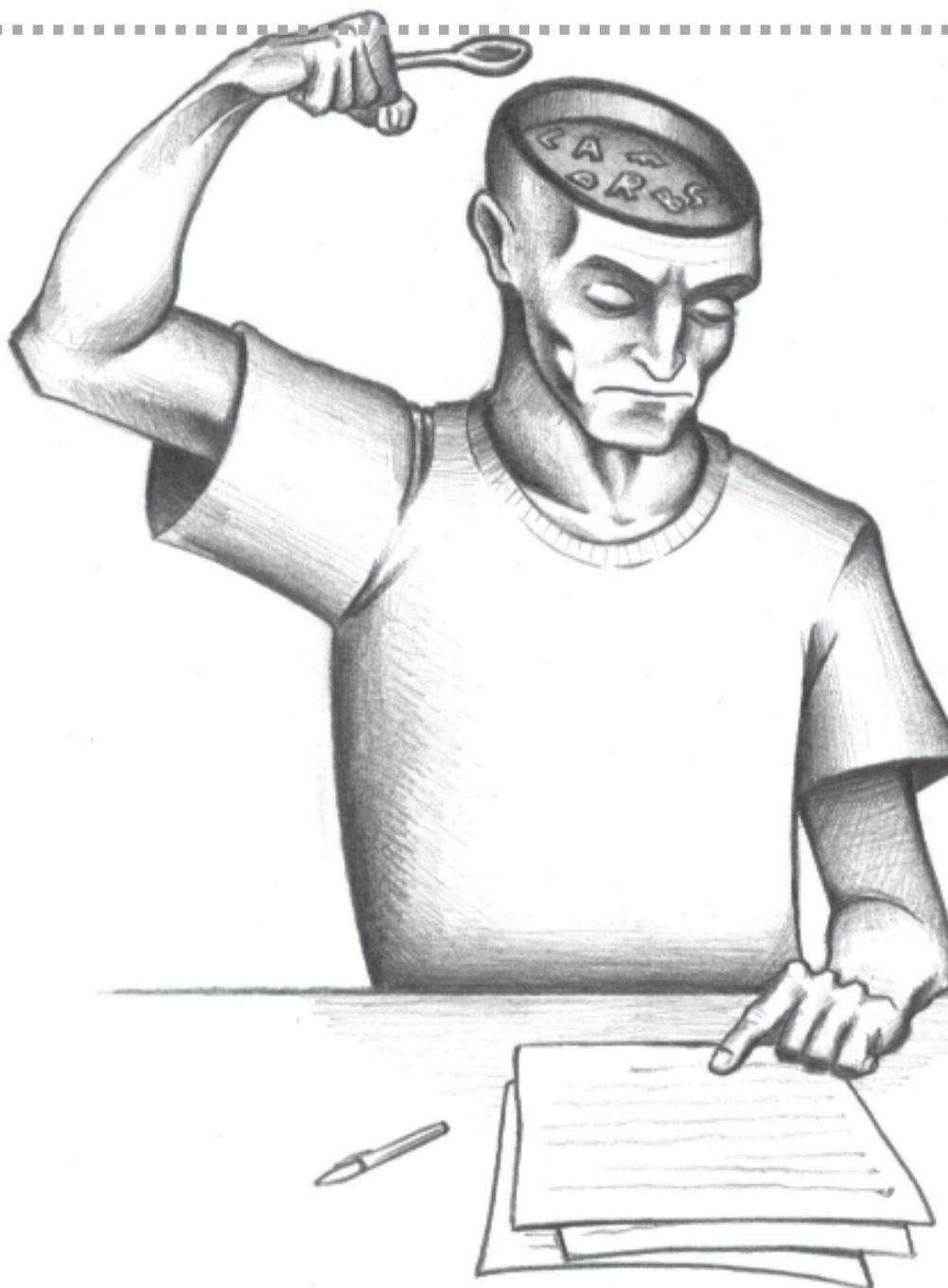


# A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso\*

Euzi Rodrigues Moraes

Palavras-chave: educação presencial e a distância; formação continuada dos professores no trabalho; competência leitora e escritora; interdisciplinaridade; integração entre teoria e prática.



\* Agradecemos à Aracruz Celulose S.A., pela sua sensibilidade ao patrocinar o Projeto Formar, às professoras do Grupo 14, por terem colocado à disposição da autora o produto de seu trabalho, e aos professores Gilson Sarmiento, Liney Lucas e Wanir Azarany de Almeida, pela leitura detida do texto e por seus comentários.

## Introdução

Este estudo tem como objeto o conjunto de relatórios produzidos por um grupo de professores da rede pública capixaba, que participaram do Projeto Formar no período de setembro de 1997 a dezembro de 1998. O Projeto, de iniciativa e patrocínio da empresa brasileira Aracruz Celulose S.A., é desenvolvido pela Rede Interdisciplinar de Educação (Ried), com sede em Vitória. São também parceiros no Projeto, através de suas Secretarias de Educação, os municípios de Aracruz, Ibirapu, São Mateus, Conceição da Barra e Pedro Canário, todos no norte do Espírito Santo. Além desses, participou do Projeto, durante o período relatado, o município de João Neiva. Esses são os municípios capixabas onde atua a Aracruz.

A adesão ao Projeto Formar é voluntária. Professoras e professores, alcançados pela divulgação da proposta de formação no trabalho que lhes é oferecida gratuitamente, inscrevem-se e organizam-se em grupos de estudo de, no mínimo, cinco e, no máximo, dez pessoas. Como grupo, desenvolvem um trabalho coletivo de leitura e escrita de textos, em diálogo permanente a distância e em presença com a equipe coordenadora do Projeto, integrada por nove professores: sete professores universitários, um psicólogo e uma musicóloga.

No período acima citado, 60 grupos de estudo, abrangendo aproximadamente 600 professores, participaram do projeto. Dentre eles, o Grupo de Estudo 14, focalizado nesse estudo.

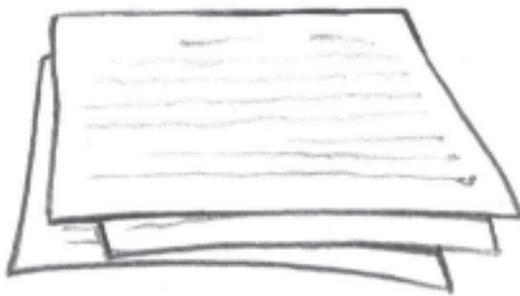
O diálogo a distância entre os professores-formadores e os professores-em-formação foi intermediado por coordenadoras regionais e se concretizou através de um contínuo vai-e-vem de textos selecionados/produzidos/traduzidos pela equipe coordenadora e encaminhados aos grupos de estudo. Durante suas reuniões semanais, com duração de três horas, os grupos discutem as idéias do texto e encaminham à coordenação do projeto um relatório mensal. Esse relatório consta de uma síntese do texto em estudo, um relato das discussões em grupo e uma descrição/análise das atividades práticas de sala de aula.

Leitura e escrita são, portanto, o eixo do Projeto. Mas o trabalho dos professores não se restringe ao debate teórico.

**F**ocaliza os relatórios de estudo produzidos de setembro de 1997 a outubro de 1998 por um grupo de 11 professores de escola pública que aderiram voluntariamente ao Projeto Formar, de formação continuada de professores no trabalho patrocinado pela Aracruz Celulose S.A., em parceria com cinco municípios do Espírito Santo e a Rede Interdisciplinar de Educação, com sede em Vitória. O objetivo do Projeto é examinar o desenvolvimento da competência dos professores na condição de leitores e escritores durante o período, como resultado de atividades teórico-práticas presenciais e a distância. O desempenho do grupo mostra uma variação ao longo de uma hierarquia que começa em  $\emptyset$ , isto é, um texto que copia literalmente o original, e aproxima-se da escrita autônoma com uma compreensão mais clara do material lido. Esse movimento é marcado por avanços e retrocessos, revelando uma correlação entre melhoria do conteúdo do relatório e emergência de problemas gramaticais o que, aparentemente, é um estágio obrigatório no desenvolvimento da competência comunicativa, via escrita.



O projeto tem um sério compromisso com os resultados práticos da ação dos professores em suas salas de aula. Por isso, espera-se que o estudo e o debate que se desencadeiam nas reuniões semanais se traduzam em experiências pedagógicas que ajudem a mudar as atitudes e as práticas dos professores. O Projeto tem, portanto, uma preocupação teórico-prática.



O diálogo em presença ocorre nos encontros regionais realizados na sede dos municípios. É quando professores-formadores e professores-em-formação sentam-se lado a lado, fazendo juntos as tarefas propostas pelo Projeto e as que emergem no decorrer do processo: lêem, escrevem, elaboram sínteses e relatos de discussão, planejam, avaliam juntos. As próprias aulas ministradas pelos professores-formadores tornam-se exemplos de práticas pedagógicas e objetos de discussão e crítica. O Projeto Formar é, portanto, um diálogo permanente em rede, um modelo de formação a distância e em presença.

Este estudo é parte da avaliação do Projeto no período mencionado. Anunciada aos grupos a intenção de realizá-lo, ele foi aclamado com entusiasmo pelos professores: outra vez a adesão foi voluntária. Como eram muitos os interessados, decidiu-se que os grupos deveriam manifestar seu interesse por escrito à coordenação do Projeto. O primeiro a inscrever-se seria o escolhido. Recebemos, dentro do prazo previsto, apenas quatro inscrições. O Grupo 14 estava entre elas. Foi o primeiro a chegar e, portanto, o selecionado. (A diferença entre o número de manifestações orais dos professores e o número de inscrições efetivadas mostra, talvez, a rejeição à comunicação escrita que predomina não só entre os professores, mas na sociedade em geral).

Esse interesse, manifestado por um número significativo de grupos, é um indicador do compromisso daqueles professores com o seu aperfeiçoamento profissional e de sua percepção aguçada da necessidade de educação permanente, principalmente na sociedade moderna, em que o conhecimento se torna o valor maior.

Considerando que a oportunidade de inscrição foi aberta a todos e a escolha do Grupo 14 não se baseou em nenhum traço particular do grupo, podemos supor que estamos diante de um grupo

de professores que apresentam as características gerais dos participantes do Projeto.

## Objetivos do estudo de caso

1. Verificar a evolução do desempenho do grupo de estudo em relação às seguintes categorias: a) capacidade de entender as idéias do texto em estudo e sintetizá-las em um texto inteligível, autônomo, de autoria do grupo; b) capacidade de redigir com estrutura textual, estrutura frasal e pontuação/acentuação adequadas; c) capacidade de fazer a revisão do texto após digitação, e corrigir possíveis erros; d) capacidade de estabelecer a necessária referência dos textos em estudo e a identificação do grupo.

2. Fornecer ao grupo de estudo subsídios para o aperfeiçoamento de seu desempenho.

3. Inferir um possível progresso dos grupos de estudo participantes do Projeto, em geral.

## Metodologia adotada

1. Análise longitudinal do trabalho escrito, desenvolvido pelo grupo nos seus relatórios mensais de estudo.

2. Leitura dos comentários produzidos pelos professores-formadores, tanto os apostos ao corpo dos relatórios quanto os encaminhados em textos à parte. Esse material foi usado como referência e, quando julgado oportuno, para triangulação (auto-avaliação do grupo x avaliação do professor-formador responsável pelo comentário x avaliação da autora deste estudo).

3. Discussão dos resultados da análise em sessão de estudos, reunindo os membros do grupo, a autora deste trabalho e membros da Coordenação do Projeto no distrito onde residem os professores.

## Características gerais do trabalho produzido pelo grupo

Os relatórios do grupo foram sempre apresentados na forma de textos digitados, e sua organização gráfica buscou persistentemente a clareza e um visual agradável. Sistemáticamente, o grupo manteve uma folha de rosto contendo o nome do projeto, um título referente ao tema em estudo, o número do grupo, o nome do município em que está sediado, o mês e ano do relatório e os nomes da coordenadora regional e da coordenadora do grupo, que esteve à frente do trabalho durante todo o período. No primeiro relatório constava também uma relação dos nomes dos integrantes.

O grupo iniciou sua participação no projeto com nove professores. No mês seguinte, ganhou mais dois membros, totalizando 11, número que se manteve durante os catorze meses de estudo.

O nível geral de desempenho do grupo é de médio para bom. Tem um perfil de grupo responsável, trabalhador e interessado em crescer profissionalmente. Além disso, antecipando-se ao Projeto Formar, já vinha desenvolvendo um trabalho coletivo, em que discutia sua prática e trocava idéias sobre os temas teóricos que emergiam na literatura educacional. Sente-se que o Grupo 14 tem certa intimidade com o discurso pedagógico considerado progressista. Talvez por essa razão o grupo se posicione vez por outra e se auto-avale com freqüência.

## Análise dos relatórios de estudo

Este estudo utiliza a tipologia de textos proposta no *Relatório de atividades do Projeto Formar 1997-1998*, criada a partir da análise comparativa dos relatórios mensais dos grupos. Nessa tipologia, ainda sujeita à revisão, percebe-se que, no início do Projeto, os professores ou não interagiam com o texto em estudo ou interagiam pouco. Seus relatórios, portanto, não relatavam: ou eram cópias do texto lido ou



discursos alienados. A tipologia tenta mostrar um quadro de evolução que passa por diversos estágios até chegar ao "texto-autoria", em que os professores assumem-se como autores, produzindo um texto próprio. Segue-se a definição dos tipos de textos-síntese ou relatos de discussão encontrados:

a) "Texto-cópia": reproduz o texto original em estudo, sem entendê-lo.

b) "Texto-imitação": resulta da intromissão do autor no sistema da língua escrita, sem conhecê-lo bem, gerando um arremedo de escrita de baixa inteligibilidade.

c) "Texto-discurso alienado": afasta-se do original lido, concentrando-se em outros temas.

d) "Texto-lamento": afasta-se do original lido e se refugia no sentimento de frustração profissional.

e) "Texto-colagem": feito de pedaços do original, copiados na íntegra ou disfarçados através de pequenas alterações no vocabulário ou na estrutura das frases sem, contudo, produzir significado.

f) "Texto-colcha-de-retalhos": texto retalhado em muitos parágrafos curtos e não interligados pelo sentido.

g) "Texto-montagem": feito de pedaços do original, que se articulam de forma a produzir significado.

h) "Texto-autoria": texto novo, criado pelo grupo, com identidade própria, que retrata o conteúdo do texto em estudo, sem copiar sua forma.

## Dados utilizados neste estudo

Foram examinados dez relatórios, totalizando 45 páginas escritas, 10 comentários produzidos pelos professores-formadores e 31 trabalhos de alunos, entre desenhos e textos individuais ou coletivos. Os trabalhos dos alunos foram anexados aos relatórios mensais do grupo, como exemplos dos resultados da aula prática desenvolvida a partir do estudo em grupo.

Os temas de estudo propostos foram os seguintes: "Concepções filosóficas da educação", "A formação do professor", "Educação e cidadania", "A dimensão psicológica

do ensino-aprendizagem", "Linguagem e currículo", "Artes e educação", "Avaliação, Desenvolvimento Sustentável". Os textos discutidos e relatados durante o período estão relacionados com as referências bibliográficas ao final deste estudo. O Texto 5 e o conjunto de textos de números 19, 20, 21 e 22 serviram como subsídios a uma proposta de trabalho prático em sala de aula. O tema da aula, em ambos os casos, foi "Água". Os textos foram encaminhados nos meses de abril e outubro, respectivamente, propiciando uma análise da evolução dos grupos em sua capacidade de planejar e dar aulas. Além da autora deste estudo, os professores-formadores, Marcos Moraes, Angela Calazans e Edna Oliveira, são também responsáveis pela leitura e apreciação dos relatórios do Grupo 14, no período em estudo, assim como pela elaboração dos comentários encaminhados ao grupo.

## Focos de análise

1. Capacidade de entender as idéias do texto em estudo e sintetizá-lo em um texto inteligível, autônomo, de autoria do grupo.

Embora já revelasse alguma autonomia em seus primeiros escritos, esta é uma área em que o Grupo 14 mostrou avanço. Os comentários iniciais dos professores-formadores alertavam para o risco da cópia mecânica do texto em estudo em lugar de uma discussão independente das idéias, descolada de sua organização formal. Esse alerta tinha seus motivos. No início do período, o grupo ou ocupava espaços significativos do relatório com o "texto-lamento" que, no fundo, é a repetição de um discurso corrente nas escolas, ou se mantinha ainda um pouco preso ao texto estudado, produzindo um "texto-cópia".

### • Exemplo de "texto-lamento":

O dia integrado é perfeito para o primeiro mundo onde o poder público não tem medo do homem consciente de seu papel e seus direitos. Achemos a idéia do dia integrado perfeito, mas bem distante de nossa realidade onde cidadão consciente é problema para os "políticos" que fazem da máquina administrativa um meio de garantir a sua velhice e a de seus amigos.

A nós é cobrado muito, exigido que se ensine a construção do conhecimento em um tempo extremamente pequeno com um currículo intenso... Com isso o professor fica desnordeado, inseguro e assustado.

Só que em nosso país é exigido demais do professor e dado pouco valor ao mesmo.

O ambiente físico é precário, as salas de aula em péssimas condições, principalmente as da zona rural.

O material didático é de baixo nível, os livros didáticos são seqüências de repetições.

A maioria das crianças vão à escola para merendarem, as condições de vida são precárias. Enfim, a condição social brasileira não oferece nenhuma ajuda para a realização do dia integrado (Relatório de estudo do Texto 1).

O texto acima é mais do que um lamento. É uma crítica à administração do sistema educacional brasileiro. O texto em estudo foi o estopim. A postura crítica desencadeada representa, como se sabe, uma atitude generalizada de uma parcela significativa do magistério público. Em 46 linhas do relatório de leitura e discussão do texto do mês, o grupo dedicou mais de 50% a esse discurso. Na verdade, o texto encaminhado para estudo em grupo não foi discutido, e o diálogo com os autores não aconteceu.

### • Exemplo de "texto-cópia":

A filosofia nos faz perceber a realidade de uma forma diferente, de uma forma crítica. Para que isso possa acontecer, a nossa consciência precisa evoluir. Para filosofar, precisamos de uma consciência crítica e, para chegarmos a ela, precisamos antes, passar por outras consciências" (Relatório de estudo do Texto 3).

E o relato prossegue numa seqüência de definições de "consciência mágica", "consciência ingênua", "consciência fanatizada", "consciência crítica", na ordem em que aparecem no texto original, como se fossem definições dadas em resposta a perguntas pré-fabricadas. Não há relato da discussão possivelmente desencadeada no grupo nem uma reflexão crítica sobre as idéias do texto.

Essa é uma escrita que não vai muito além de um decalque. Daí em diante é a tendência ao decalque que fica na mira de nossa análise. O grupo se coloca de novo em posição defensiva, ante a declarada

impotência dos professores em face da indiferença do sistema público.

A tendência à repetição no lugar da criação leva geralmente o autor de um texto a apegar-se ao texto do outro, copiando-o, o que deixa adormecido seus poderes criativos. Foi o que aconteceu, em parte, com o Grupo 14. Ela reaparece, sob outra forma, no relatório do Texto 2, "O papel do papel". O professor-formador Marcos Moraes, em seus comentários a esse relatório, sugere um estudo comparativo dos relatos produzidos por algumas professoras integrantes do grupo, focalizando aulas ministradas a partir do estudo do texto do mês. Resolvemos fazer essa comparação e concluímos que, basicamente, os planejamentos das aulas tinham a mesma estrutura e eram todos subordinados ao texto lido, isto é: 1) dramatização, 2) debate, 3) gráfico, 4) história do papel, 5) entrega da história escrita e, finalmente, 6) uma canção (ver relatórios de estudo em anexo).

Nota-se também que muitos dos textos produzidos pelas crianças se distanciam do tema proposto para o mês e seguem a narrativa-padrão da escola: uma história iniciada pela fórmula "era uma vez", explorando a fantasia infantil. Torna-se difícil encarar esses textos como parte integrante das atividades planejadas pelas professoras. Se houve debates durante a aula, argumentações, contribuições dos alunos, não se observam vestígios desses momentos nos seus relatórios. O texto coletivo, transcrito a seguir, é um bom exemplo:

#### *A escola no centro da mata*

Era uma vez uma escola que ficava no centro de uma mata, perto de uma lagoa em Três Irmãos de Jequitiba. Nesta escola tinha dois professores, os alunos os chamavam de tio Paulo e tia Paula. Um dia a aluna Layne, na hora do recreio foi com suas amigas até o pé de coco que ficava ali perto da escola, arrancar alguns cocos para beber água. Na volta para a escola encontraram um lindo veado que deram-lhe o nome de Cacá, amarraram o veado com o cipó e voltaram para a escola. Na hora da saída foram encontrar-se com o animal, depois de brincarem bastante resolveram passear na mata, onde se perderam.

Já estava quase anoitecendo e o pai de Layne muito preocupado foi à casa de outros pais a procura de sua filha e

sáíram a procura de suas filhas. Layne e suas amigas perceberam que já era noite e saíram a procura de uma toca para passar a noite, logo encontraram uma oca na beira de uma árvore, entraram nela, pois estava um vento muito frio lá fora. Dentro da oca havia um tapete de lã enrolado. Ao abrirem o tapete encontram osso de sapo e muita teia de aranha sacudiram o tapete para limpá-lo e estendê-lo numa área plana, pegaram pedaços de pau para servir de travesseiros. Cansadas adormeceram. Acordaram assustadas com o barulho de animais andando na mata, gato do mato, lagarta e outros animais. Muito cansadas adormeceram de novo.

Ao amanhecer acordaram com seus pais ali, ficaram muito felizes, voltando para casa passaram pela lagoa e viram um pato e uma pata nadando felizes. Cada uma foi para sua casa descansar para ir para escola e contar as aventuras para seus colegas (Relatório de estudo do Texto 2).<sup>1</sup>

#### • O emergir do diálogo com o texto

Mas era apenas o início do Projeto, e o leitor centrado em si mesmo avançou para se tornar um leitor-ouvinte. Os relatórios subsequentes nos apontam avanços que vêm conjugados, isto é, a maior autonomia do texto traz consigo a figura do narrador:

a) As sínteses produzidas pelo grupo começam a retratar as idéias do texto em estudo, sem copiá-lo.

b) O narrador emerge na síntese e ela passa a ser um outro objeto, construído pelo(s) seu(s) autor(es), com base no texto em estudo que é, de fato, retratado em síntese pelo grupo. O texto-síntese começa, então, a ser elaborado apresentando dois ou mais protagonistas: o narrador e o autor cujas idéias estão sendo relatadas, além de outros autores ou protagonistas aos quais as idéias tratadas são associadas. Exemplo:

Segundo a autora, há diferentes tipos de texto para transformar os alunos em bons leitores e escritores. A autora cita alguns relatos da professora Marialva que utiliza várias formas de texto como instrumento de ligação da linguagem e da aprendizagem. A mesma leva os alunos a confrontar e a classificar diferentes materiais escritos, habituando-os a distingui-los. Segundo Liliana Tolchinsky, as crianças, através desses instrumentos, constroem seus próprios conhecimentos.(...)

<sup>1</sup> Não há neste texto qualquer referência à função do papel.

Conforme o depoimento de Marialva, é necessário rever e verificar os erros cometidos nas técnicas usadas em sala de aula, para aperfeiçoamento. A experiência vivida pela professora mostra que, para se trabalhar determinado tema, deve-se obedecer a certos requisitos, abrangendo o grau de conhecimento de cada um (Relatório de estudo do Texto 12).

E o grupo continua, no mesmo relatório:

As páginas 44 e 45 destacam Marialva... Beatriz Cardoso ressaltava que um dos possíveis objetivos da escola é criar na própria sala de aula diferentes tipos de língua escrita... A autora, para um maior esclarecimento, cita as idéias de Ana Teberosky e Liliã Tolchinsky, etc., etc., etc.

Comparando os relatórios de estudo dos Textos 1, 3 e 12, que acabamos de comentar, percebemos uma evolução do grupo na leitura compreensiva e na construção do "texto-autoria".

No caso do relatório do Texto 1, os autores desviam-se da discussão do texto em estudo, como já apontamos. Além disso, o relatório não tem título, isto é, não indica o texto que lhe deu origem, e inicia-se abruptamente sem nem mesmo contextualizar a expressão "dia integrado" ("O dia integrado é a verdadeira concepção de aprender, criar..."). Os parágrafos são, em geral, frases curtas, sem coesão, três delas iniciando-se com a expressão "O dia integrado", como se fosse uma seqüência de frases declarativas sem conexão formal. Falta unidade ao texto e não há referência aos autores do texto original.

O relatório de estudo do Texto 3 entra no conteúdo do texto, mas é como se fosse uma fotografia do original: repete a sua organização, como já indicamos. O relatório tem título, mas também não tem introdução nem referência aos autores do texto em estudo. A não ser quando tece alguns comentários sobre o Texto 4, um texto complementar, momento em que des-camba para o lamento: "Quanto à crítica do Samuel, vemos que ele encara a nova atitude da educação de forma muito ampla, deixando-nos meio receosos... já que não temos apoio para tal".

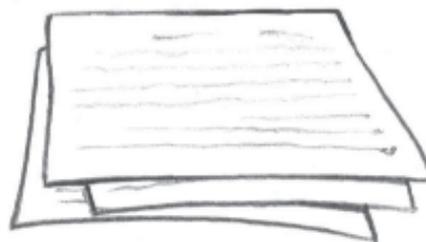
No entanto, o Texto 12 já se encontra no grupo leitores-interlocutores, e o autor do relatório é um escritor-narrador, que faz referências explícitas ao texto original. É verdade que os parágrafos ainda prescindem

de uma organização semântico-formal mais adequada, mas o texto tem cara nova, como mostra o seu início: *Segundo a autora, há diferentes formas de texto para transformar os alunos em bons leitores e escritores.*

É evidente, portanto, que o grupo avançou tanto na compreensão das idéias do texto em estudo como na formulação de sua síntese escrita.

2. Capacidade de redigir, com estrutura textual, estrutura frasal e pontuação/acentuação adequadas.

A estrutura textual, a estrutura frasal e a pontuação/acentuação dos escritos do grupo são pontos que mereceram comentários particularizados a partir do mês de julho, quando os relatórios foram todos assumidos pela autora deste trabalho.



#### • Estrutura textual

Em geral, a escrita do grupo é clara. Há, no entanto, pontos de estrangulamento do sentido que comprometem a comunicação. Exemplos disso são: a falta de coerência e coesão textuais (Massini-Cagliari, 1997, p. 27; Guimarães, 1987, p. 194-195) e a segmentação inadequada de parágrafos. No caso dos parágrafos, observamos a separação de trechos cujos sentidos se complementam, a agregação de partes do texto que mereceriam destaque, ou então o espaçamento aleatório de frases e períodos curtos. Esses mecanismos quebram a unidade do texto, tanto no conteúdo semântico quanto nos efeitos visuais. Alguns desses problemas se refletem na escrita dos alunos, como veremos a seguir. É o caso de textos em que as idéias não são ordenadas de modo a fazer avançar a argumentação, e cuja organização geral não permite distinguir entre a informação nova e a que já foi dada. Seguem-se os exemplos:

#### Falta de coerência:

Trechos retirados da mesma fonte, isto é, do relatório de estudo do Texto 6: "É papel da escola, não formar cidadão, mas sim possibilitar a cada criança a construção de saberes indispensáveis... conhecendo todos os valores éticos e morais"; "Mas a democracia permite ao homem o direito de cada um se esconder, se omitir".

Trecho retirado de outra fonte: "Ao citar as razões da marginalização da arte na escola, o autor expõe seus pontos de vista dizendo que a arte é muito mais do que um dom, a arte é um dos vários modos de expressar a inteligência" (Relatório de estudo do Texto 14).

Essa parte do relatório não interpreta com clareza a posição do autor, em relação à arte-dom, nem a posição do grupo. Esses, no entanto, parecem casos isolados. Em geral, o grupo avançou na clareza de seus escritos.

#### Falta de coesão:

No texto do grupo (Relatório de estudo do Texto 5): "Planejamento: o ato de planejar necessita de tomada de decisões, observando sua finalidade, seus conhecimentos científicos e a forma como ele será elaborado".

A frase é sobre um ato, o de planejar. Confunde-se "ato" com "planejamento". Ficam sem resposta as perguntas: de quem são os conhecimentos científicos? Do ato? Do planejamento? A quem se refere "ele" em "como ele será elaborado"?

- No texto infantil (Relatório de estudo do Texto 19)

Um exemplo de estrutura textual que merece ser analisado é o texto de um aluno da 4ª série (Anexo), que foi encaminhado com o relatório de outubro. O aluno faz um trabalho de fôlego: é um texto longo (21 linhas), com muitas informações. A primeira frase é uma afirmação: "A água é indispensável para nosso organismo". A terceira frase é a repetição literal dessa mesma afirmação. Dez linhas abaixo da primeira frase, o aluno lança uma pergunta: "Sabia que a água é importante para a gente?" No final do texto, ele produz uma frase conclusiva, mostrando que já tem familiaridade com a maneira de terminar um texto. Ele diz: "É por isso que o fumante,

o idoso e a criança, eles não podem ficar sem ingerir bastante líquido". No entanto, essa não é sua última frase. O texto do aluno se encerra com uma pergunta semelhante à da 11ª linha: "Sabe que um corpo humano tem 60% de água e 40% de gordura e proteína?" O grupo de estudo não faz nenhuma análise desses problemas.

Um outro texto que não poderia passar despercebido é o de um aluno da 3ª série (Anexo), que exhibe características bastante típicas de textos da cartilha. Essas características também passaram despercebidas à análise do grupo.

Comparar textos, estudá-los, ter os olhos abertos para a sua estrutura, a coerência e a coesão de suas partes é tão importante quanto olhar sua estrutura frasal e todos os seus acessórios.



#### Falta de coerência e coesão:

"Vemos também que participando de campanhas não irá acertar o país, por isso tentamos conscientizar nossos alunos da importância do cidadão crítico, conhecedores dos seus direitos e deveres, de sua participação na sociedade" (Relatório de estudo do Texto 6).

No trecho acima, não fica clara a posição do grupo quanto à importância e ao sentido da participação. As referências intratextuais estão também afetadas, prejudicando a coesão do texto. Não está explícito o sujeito de *participar* nem, por consequência, quem, mesmo participando de campanhas, *não irá acertar o país*. Além disso, a palavra *conhecedores* não retoma *cidadão crítico*, dificultando a apreensão imediata do sentido.

#### Estruturação do texto em parágrafos:

Ao assumir sua própria escrita, o Grupo 14 se depara com alguns problemas. Dentre eles, a estruturação do texto em parágrafos, como se pode ver no texto-síntese que transcrevemos a seguir. (A numeração dos parágrafos tem o objetivo de facilitar a referência ao texto).

1. As autoras Beatriz Cardoso e Madza Ednir iniciaram seu texto avaliando os métodos avaliatórios empregados nas escolas, onde o professor apenas diagnóstica, constata o "erro" da criança. Avaliar é sempre dar notas.

2. Elas apresentam, então, o exemplo de como a professora Marialva concebe a avaliação, onde faz um levantamento de cada aluno no início do ano para refletir sobre o quê, para quem e como ensinar.

3. Concebem a "avaliação" como um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem e que deveria ser um instrumento de diálogo entre alunos e professores, ser também para verificar o quanto o aluno já aprendeu e que deveria iniciar durante o processo de ensino e não somente durante a "prova".

4. A partir dessas concepções as autoras colocam a avaliação como precioso instrumento para o professor, oferecendo a ele subsídio para repensar sua prática pedagógica e promover o melhor desempenho do aluno através de um replanejamento.

5. Seguem dizendo que cabe à escola impulsionar o desejo da criança de buscar o conhecimento e ao professor estar atento aos avanços e "retrocessos" do aluno, de acordo com o conhecimento adquirido pelo mesmo.

6. A avaliação deve ser usada para identificar problemas e não como um instrumento de rotulação, como o exemplo da prova apresentado no texto, que simplesmente não oferece desafios à criança, não a estimulando a desenvolver sua compreensão.

7. Em seguida, apresentam o exemplo de um trabalho bem desenvolvido na creche de Itapetininga e observam a falta de comunicação entre a creche e a escola de 1º Grau, que poda o aluno dando atividades que ele já aprendeu, o que desestimula, fugindo assim, do objetivo da escola que é promover um crescimento contínuo (Relatório de estudo do Texto 16).

Observamos que: a) os sete parágrafos são ordenados inadequadamente, b) alguns deles poderiam ser juntados e c) todos têm praticamente o mesmo tamanho. Examinando o texto original manuscrito, percebemos que os parágrafos são separados por excesso de espaço. Assim, a impressão visual confirma a falta de unidade textual. No caso em questão, discussões interessantes poderiam ser suscitadas através de propostas como esta: reordenamento dos parágrafos (por exemplo: 1, 3, 6, 5, 4, 2, 7) e junção do parágrafos 6 com o 5, e do parágrafo 2 com o 7, nesta ordem. O resultado poderia ser um texto melhor.

É comum passarem despercebidos aos professores problemas de escrita de origem textual, como os que acabamos de focalizar nos textos acima comentados, isto é, o do grupo e os dos alunos. Em geral, a correção dos textos, na escola, incide sobre o uso do código alfabético, isto é, sobre a ortografia. Parece que o mero ato de grafar um texto já é prova suficiente de que seu autor domina a escrita. No entanto, como acabamos de ver, há outras faces da escrita que são fundamentais na comunicação e que, portanto, devem ter prioridade na avaliação do texto. Esse tipo de avaliação é, claro, exige conhecimento de conteúdos que geralmente não são tratados nos cursos de formação de professores, o que compromete também à sua escrita.

Os textos dos alunos poderiam ter servido à professora como desencadeadores de um projeto de trabalho tratando da estrutura textual. Não há nada melhor do que utilizar a própria produção dos alunos como motivação para o ensino. Além disso, os professores *devem* aos alunos esta resposta: os textos precisam ser comentados, analisados, estudados: isso é prova de respeito ao trabalho dos alunos, além de ser parte importante da avaliação da escrita e da aprendizagem.

Mas, apesar dessas considerações, o relatório de estudo do Texto 16 mostra que o Grupo 14 evoluiu no diálogo com o texto e na autonomia para construir seu próprio texto. Ele agora compreende seu papel de narrador de um relato e é capaz de fazer citações do texto original, caracterizando bem as idéias do autor estudado e as suas próprias idéias. Resta consolidar esse avanço para equilibrar a qualidade do conteúdo do texto com a adequada organização de suas partes. Pode-se, então, esperar que essa nova competência venha a refletir-se no trabalho dos professores com a produção escrita de seus alunos.

#### • Estrutura frasal

Na estrutura da frase, é freqüente a inobservância de regras da língua-padrão, como a concordância nominal (quer dizer, concordância de gênero e número entre um substantivo e seus adjuntos), concordância verbal (quer dizer, concordância de número entre sujeito e verbo), e concordância nominal e verbal em

estruturas frasais na voz passiva. Há também casos de hipercorreção, ou seja, o emprego de uma regra onde ela não é aplicável (ver frases com verbo sem sujeito). Esses são fenômenos que ocorrem na fala. São exemplos dessas quebras de regras da gramática da língua-padrão:

Concordância nominal: "Continuei falando sobre as *outras coisa*."

Concordância verbal: "Deixei a critério dos alunos para que eles escolhessem as palavras que mais chamaram atenção e que *elaborasse* o seu gráfico"; "... o *que os deixam* com o poder de decidirem vidas"; "Exemplificando esta afirmação, *segue situações* de sala de aula."

Concordância verbal e nominal em estruturas frasais na voz passiva, com sujeito posposto ao verbo: "*Foi retirado nomes de lugares*"; "*foi discutida as dificuldades e aproveitamento*"; "*foi feito uma tabela*"; "*foi estudado ainda as informações contidas nas embalagens...*".

Há uma incidência expressiva de quebra das regras de concordância verbal e nominal nos casos de sujeito posposto ao verbo na voz passiva:

Hipercorreção: "*Houveram várias respostas*"; "Montaram cartaz (...) onde *haviam transporte aéreo, terrestre e aquático*."

Relatórios são, como o próprio nome indica, relatos, narrações. O fato acima nos revela que os autores dos relatórios examinados optaram pela voz passiva, ao relatarem (ou descreverem) suas experiências pedagógicas. Essa opção acarreta uma opção estilística: a posposição do sujeito. O resultado é uma estrutura frasal que vem perdendo, na fala, o compromisso com as regras de concordância da língua-padrão. Admitimos, portanto, que, como membros dessa comunidade de fala, os autores do relatório apenas registraram na escrita a mudança lingüística em processo na fala. Falta, no entanto, a consciência da diferença entre língua falada e língua escrita, importante fator de aprendizagem da escrita.

Olhando dois dos últimos relatórios de 1998 (sobre os temas "Artes e educação" e "Avaliação"), verificamos o seguinte:

a) No relatório sobre o tema "Artes e educação", detectamos duas ocorrências de frases em que essa concordância é observada: "*Foi trabalhada a música 'Asa Branca'*"; "*Foram desenvolvidas as seguintes atividades...*"

No entanto, há recuos, como em: "*foi feito a dramatização*".

Concluímos que não é ainda categórica a aplicação da regra-padrão. Estamos, então, diante de um caso de regra variável. Essa variação entre duas regras, como estágio necessário para a aquisição da regra categórica, parece confirmar um fenômeno há muito detectado pela pesquisa lingüística. Hudson (1980, p. 185), por exemplo, diz que "um dado falante pode incluir mais de uma variante em sua competência, e assim sua *performance* pode também ser variável". Moraes (1984, p. 134) também constata que uma mudança categórica (na *performance* lingüística) é geralmente precedida por uma mudança em processo, isto é, uma regra categórica é precedida por uma regra variável.

b) O relatório sobre "Avaliação", último relatório-padrão do ano de 1998, também apresenta um caso de aplicação da regra, em uma só frase: "*foram levantadas as dificuldades* de algumas professoras..."

Também não foi registrada nenhuma ocorrência de quebra dessas regras nesse relatório. Pode ser que as estruturas frasais vulneráveis a esse fenômeno tenham sido, intuitivamente ou não, evitadas, caracterizando uma outra opção estilística, isto é, o não uso da voz passiva. Ou, então, é um sinal inegável de avanço na escrita do grupo, rumo à língua-padrão.

c) Outros casos de emergência, na escrita, de tendências gerais do uso do português hoje: *onde* e *o mesmo* (e suas flexões).

Está em curso na língua uma mudança no sentido de "onde", em sua função de pronome relativo. Historicamente significando "lugar", o pronome relativo "onde" vem assumindo muitos outros sentidos, dentre eles o sentido  $\emptyset$  (= zero). O exemplo abaixo, extraído de um *corpus* de dados composto de redações de alunos em seus primeiros dias de vida universitária, é um caso de uso dispensável do "onde". Sua omissão não implicaria alteração no sentido da frase:<sup>2</sup>

*Onde*: "O governo não tem política econômica e social, *onde* as riquezas [recursos públicos] 'vazam' por todos os lados..."

Exemplos de uso não-padrão do pronome relativo *onde* nos relatórios do Grupo 14: "Ensinei a receita do papel machê e convidei os alunos do BU para picotarem jornal *onde* ficaram super empolgados";

<sup>2</sup> Agradecemos ao professor Izildo Corrêa Leite, colega da Coordenação do Projeto Formar, a gentileza de ceder-nos, do seu banco de dados, o exemplo.

"O sentimento fala mais alto, *onde* o que importa sou eu..."; "Foi trabalhada a música 'Asa Branca', de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, *onde* da mesma foram desenvolvidas as seguintes atividades..."

O *mesmo*. Estamos nos referindo ao uso anafórico de *o mesmo* (e flexões), que é típico de documentos oficiais. É o caso de estruturas como: "Só que em nosso País é exigido demais do professor e dado pouco valor *ao mesmo*."

Parece que o recurso a essa expressão é contingenciado pela facilidade que ela oferece para completar frases que são mal construídas desde o início (becos sem saída), ou para "sofisticar" a escrita, evitando formas não marcadas como, por exemplo, *a ele* (na frase acima).

Outros exemplos: "Após ter estudado todas as informações sobre a embalagem, pedi que desfizesse *a mesma*"; "Cabe... ao professor estar atento aos avanços e "retrocessos" do aluno, de acordo com o conhecimento adquirido pelo *mesmo*."

- Pontuação e acentuação

Não é clara a percepção do grupo sobre as funções do ponto e da vírgula, e a acentuação é precária, principalmente a que indica a crase. Seguem-se alguns exemplos:

Vírgula separando o sujeito do predicado: "As autoras Beatriz Cardoso e Madza Ednir, iniciaram seu texto..."; "Uma ajuda de um psicanalista, diminuiria a responsabilidade do professor."

Ponto x vírgula: "Com nossas discussões chegamos à conclusão que cada vez mais estamos perto da nossa conscientização e engajamento na política, afinal somos políticos, vivemos em sociedade."

A escrita escolar não tem dado conta do jogo de papéis entre o ponto e a vírgula. A associação da vírgula com "pausa para respiração" e do ponto com "final de frase" ou "pausa maior" pertence somente ao universo escolar. Deixa de fora a semântica desses diacríticos e o seu uso como importantes recursos estilísticos. O trecho acima, por exemplo, poderia desencadear alternativas de repontuação, como as seguintes:

Alternativa 1: "Com nossas discussões, chegamos à conclusão de que estamos cada vez mais perto da nossa conscientização e engajamento na política. Afinal, somos políticos. Vivemos em sociedade."

Alternativa 2: "Com nossas discussões chegamos à conclusão de que estamos cada vez mais perto da nossa conscientização e engajamento na política. Afinal somos políticos, vivemos em sociedade."

Cada uma dessas alternativas produz um novo sentido, um novo estilo, abrindo caminho para a diversidade na escrita.

O texto "A escola no centro da mata" (neste trabalho, p. 217) também mereceria um exercício de reescrita com o objetivo de redistribuir pontos e vírgulas, em atenção às suas variadas funções. Deixamos ao leitor ou à leitora o espaço de repontuação que ele oferece.

Fizemos estas sugestões de reescrita com o objetivo de propiciar ao grupo oportunidades de reflexão sobre a importância da pontuação, tanto como construtora de sentidos, quanto como fator de expressividade na escrita, interferindo na comunicação.

Crase (ausência ou presença não-padrão): "Os alunos chegaram a conclusão..."; "À partir daí...voltamos a música"; "Quanto a elaboração da síntese..."

Além de 13 casos de inobservância da concordância verbal e 10 de concordância nominal não concretizada, presentes em 24 páginas de 4 relatórios produzidos em 1997 e no primeiro semestre de 1998, foram encontrados 12 casos de omissão da crase. Esses números orientaram uma mudança de estratégia na leitura dos relatórios que se seguiram: a estrutura gramatical dos textos escritos pelo grupo passou a ser comentada em detalhe, e tópicos de gramática vieram a ser inseridos nos comentários. Nos últimos relatórios, o grupo mostra maior cuidado no emprego dos acentos e melhor manejo da gramática e da pontuação.

- Texto-autoria e gramática-padrão

O *Relatório de Atividades do Projeto Formar 1997-1998* registra um dado de observação que parece confirmar-se neste estudo: à medida que o grupo avançava em seu diálogo com o texto em estudo e assumia a autoria do seu relatório (isto é, à medida que melhorava a sua capacidade de comunicar-se por escrito), decaía seu desempenho como construtor de frases aceitáveis segundo as regras da língua-padrão. Esse desequilíbrio parece indicar um avanço, que pode ser interpretado



assim: no início, a redação do grupo era mais aceitável porque reproduzia clichês. Com a prática da leitura e escrita, os relatórios passaram a ser mais autênticos – produto do próprio grupo. E aí os problemas gramaticais, antes ocultos, aparecem. A continuidade da mesma prática levou o grupo, agora autor, a avançar também na capacidade de redigir, equilibrando forma e conteúdo.

Processo semelhante observa-se na aquisição da escrita pela criança: no texto clichê, copiado da cartilha, a criança não comete erros gramaticais e ortográficos, mas também não pensa. Quando escreve seu próprio texto, produz sentido, mas comete erros. A prática da escrita infantil autêntica conduz a criança ao texto autônomo, pensado, ao "texto-autoria".

Este deve ser um alerta para os que avaliam os primeiros escritos das crianças na escola.

Dentro dessa maneira de interpretar os fatos, observamos que o Grupo 14 avançou, mas ainda não alcançou um equilíbrio satisfatório entre o pensamento e a forma. O avanço se revela quando comparamos o seu primeiro relatório ("texto-lamento", setembro de 1997) com o relatório de maio de 1998, que discute o tema "Educação e cidadania". No primeiro, os problemas gramaticais não são significativos. No de 1998, o texto é assumido pelo grupo, mas apresenta problemas gramaticais, como se pode verificar no seguinte trecho: "É da natureza humana o medo e autopiedade. Alguns homens se sobressaem e jogam com esta fraqueza, o que os deixam com o poder de decidirem vidas. O homem com o poder manipula os outros tomando decisões, que só a ele beneficia. É a chamada 'Lei da Selva'".

No entanto, no último relatório encaminhado (tema estudado: "Desenvolvimento Sustentável", outubro 1998), observamos um significativo avanço do grupo na capacidade de comunicar idéias por escrito:

A partir daí foram definidos os objetivos e vieram as maiores dificuldades: como definir as estratégias. Foram apresentadas várias sugestões: estudos de textos, apresentações de teatros, estudo de letra de música, apresentação de vídeo, mas ainda não era o que o grupo queria, pois queríamos algo que o aluno fizessem [erro de digitação?] e em 4 horas. Então surgiu a idéia de trabalhar um texto fragmentado [em anexo] que falasse sobre a água no corpo humano e que os alunos explicassem sob a orientação da professora. Foram então, traçadas as estratégias e a forma de avaliação.

Se compararmos as amostras que acabamos de focalizar, poderemos concluir que o Grupo 14 avançou significativamente como leitor e escritor autônomo e está em franca evolução no sentido do equilíbrio entre conteúdo e forma. Usando como referência os exemplos das páginas 11 e 12 desse estudo, verificamos que, nesse último relatório, aqueles problemas não ocorrem. O grupo mostra segurança no uso das regras de concordância verbal e nominal, mesmo quando ocorre a voz passiva.

3. Capacidade de fazer a revisão do texto, após digitação, e corrigir possíveis erros.

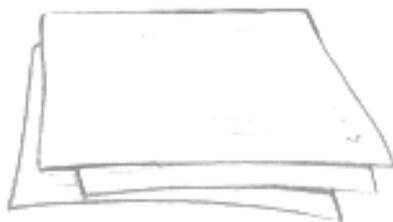
Seguem-se alguns exemplos de falta de revisão da versão final do relatório: "O autor cita como razões: *a arte... vista disciplina irrelevante*. (Relatório de estudo do tema "Artes e educação"); "As sugestões acima não foram especificadas devido o tempo e também por não *tempos* encontrado a revista..." (Relatório de estudo do tema "A dimensão psicológica do ensino-aprendizagem").

Os últimos trabalhos mostram que a prática de elaboração dos relatórios mensais levou o grupo a ter os olhos mais abertos para as falhas de digitação. O resultado foi a diminuição dos erros e, conseqüentemente, a melhor apresentação do trabalho.

4. Capacidade de estabelecer a necessária referência dos textos em estudo e a identificação do grupo.

Como já dito, o grupo estabeleceu, desde o início, um padrão de folha de rosto que se consolidou na forma como é descrita no início deste estudo. Esse padrão passou a vigorar na íntegra a partir do tema "Concepções filosóficas da educação". Os anteriores apresentam diferenças não-significativas.

No entanto, o grupo não avançou na prática de indicar sistematicamente, e no espaço próprio, as referências bibliográficas do(s) texto(s) do mês. Do primeiro ao último relatório, são omitidas as fontes e os autores dos textos estudados, a não ser, de vez em quando, em referências no corpo dos relatórios. O cabeçalho minucioso, identificando os textos, utilizado nos últimos comentários do ano produzidos pela autora deste estudo, não alteraram o comportamento do grupo. Portanto, não houve avanço. No entanto, houve mais avanços do que recuos no desempenho do Grupo 14, como veremos a seguir.



## Síntese dos resultados obtidos

### Mudanças atitudinais no Grupo de Estudo 14

Este estudo nos informa que os avanços se mostraram em áreas importantes da produção textual e da prática em sala de aula. A leitura dos relatórios de estudo do Grupo 14 revela não somente o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever e de dar aulas. O grupo dá sinais de que está sintonizado com o discurso pedagógico moderno e começa a transferir para a prática seus conhecimentos. Mas, ainda mais significativo é o avanço do grupo na capacidade de se auto-avaliar, de respeitar a produção dos alunos e de assumir uma visão política do ato de educar.

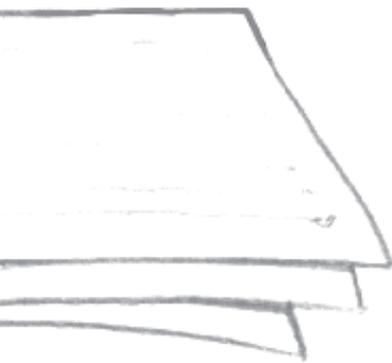
Acompanhando esse crescimento, observamos um processo de conscientização que reverberou nas atitudes do grupo e em suas relações com a equipe coordenadora do projeto. Cada vez mais os relatórios passaram a incluir perguntas e questionamentos que constituíram um permanente desafio para os professores-formadores. Nos textos transcritos abaixo, o grupo cobra posições dos professores-formadores e mostra uma consciência clara do que lhe falta para atingir suas próprias metas como leitores e escritores e para enfrentar o dia-a-dia da sala de aula nas suas condições reais de trabalho. Essa autoconfiança, essa criticidade, esse desejo de crescer, essa disposição para o trabalho estão entre os melhores resultados do projeto. Seguem-se os textos:

a) Caros colegas,

Estamos enviando nosso relatório somente agora, pois estávamos esperando uma resposta, por parte de vocês, quanto a refazer o relatório (proposta feita a Liney durante o encontro).

Como não recebemos nenhuma resposta, estamos enviando o relatório como havia sido elaborado antes do encontro do dia 6. Sabemos que este não contém os passos corretos de uma síntese, como vimos no encontro, mas esperamos poder segui-los nos próximos relatórios. Gostaríamos também de lembrar a Samuel que continuamos a esperar seus comentários sobre o problema apresentado pelo grupo no relatório de março.





Nos dois relatórios de Angela, ela pede uma resposta a algumas questões que não ficaram claras em nossos relatórios, nós ainda não tivemos tempo de escrever, mas assim que pudermos, ainda este mês, mandaremos a resposta. Aproveitamos para parabenizar o grupo pelo último encontro, foi ótimo. É uma pena que não puderam participar todos os membros do grupo.

Atenciosamente  
Grupo 14

- b) Aluno da Escola Unidocente "Fazenda da Laguna", L. N. P., 13 anos, 4ª série, vindo de outra escola, bebe (bebidas alcoólicas), fuma, dorme todos os dias altas horas da madrugada e quando chega na sala de aula quer dormir. Não quer estudar, e até onde a professora S. M. L. pôde investigar, não sabe quase nada dos conteúdos básicos das séries anteriores. E mais, é jogado da casa da mãe para a do avô, e do avô para a da tia, porque nenhum deles tem condições de controlá-lo (fala da própria tia). A professora já fez várias tentativas de ajudá-lo, mas sem condições de analisar e resolver a situação, por não ser psicóloga, e não ter experiência sobre vícios. Outro ponto é que a mesma tem mais outros 16 alunos e quatro séries.
- c) Precisamos de textos mais próximos a nós para sentirmos que também podemos mudar na nossa escola.
- d) Uma situação-problema existente na sala de aula da professora C: é a de valores religiosos que impedem a participação de uma de suas alunas nas atividades de artes, esporte, educação física, jogos; que atrapalha o desenvolvimento da criança. O que vocês sugerem diante dessa situação?  
O mesmo acontece com a professora R, que trabalha na educação com jovens e adultos, só com uma pequena diferença: o aluno fica morrendo de vontade de participar, mas como tem outro colega da mesma crença, fica com medo e diz que não pode. O que vocês sugerem diante dessa situação?
- e) Gostaríamos, se possível, receber uma cópia da matéria da revista...
- f) Como um professor, com uma média de 500 alunos, pode fazer este trabalho de avaliação proposto no texto?

Esses posicionamentos mostram que o Grupo 14 tem todas as condições

para desencadear uma ação pedagógica com repercussões em sua localidade e adjacências.

## A persistência de práticas tradicionais

Mas o grupo deixa escapar, em vários momentos, resquícios de uma prática por ele mesmo condenada. Por exemplo:

1. A busca da resposta única (Relatório de aula sobre o tema "Água", abril): "Deixar que cada aluno dê sua resposta; depois discuti-las e formar uma única resposta."

2. A pouca ênfase dada à avaliação da aprendizagem dos alunos, como prevista no plano de aula, principalmente nos objetivos estabelecidos: "Avaliar não é dar notas ao aluno, o que concordamos, mas é uma forma de reavaliar o planejamento do professor e sua execução. Na realidade quem está sendo avaliado é o professor e não o aluno."

Felizmente o texto não pára aí. Continuando, o grupo diz: "Claro que ao avaliarmos também diagnosticaremos os problemas com a aprendizagem individual, descobrimos uma nova forma de executar o planejamento para que todos possam aprender."

A avaliação da aprendizagem de conteúdos pelos alunos, como vemos, é colocada em segundo plano. Essa atitude se manifesta mais claramente nos próprios relatos de experiência. Ao avaliar a sua aula, uma das professoras conclui: "Desse modo geral houve produtividade, aprendizagem, porque os alunos demonstraram interesse e participação no decorrer da aula". Em sua apreciação da mesma aula, o grupo diz que houve "consenso de que o plano teve um bom rendimento". Percebe-se, então, que a avaliação não passa de afirmações gerais, subjetivas, não fundamentadas. Faltam instrumentos apropriados, que demonstrem quais os conteúdos aprendidos (conteúdos científicos, éticos, metodológicos, atitudinais, etc.), quais os que não foram aprendidos, se de fato houve produção de aprendizagem: este seria o melhor sinalizador da qualidade do trabalho do professor.

3. A superficialidade na apreciação dos trabalhos dos alunos:

Faltam argumentações, posicionamentos, aprofundamento, reflexão na produção escrita dos alunos, que são características indispensáveis em textos que resultam de leituras e debates. Por exemplo: a atividade desenvolvida em abril, a partir do planejamento sobre o tema "Água", produziu textos que são mais do gênero descritivo e que apenas reproduzem informações. O tratamento dado pelas professoras aos trabalhos dos alunos não registra esses fatos.

4. A dificuldade para apreender o princípio da interdisciplinaridade:

A palavra "interdisciplinaridade" entrou no discurso das professoras, mas apenas como um significante sem significado e, aparentemente, sem reflexos na prática. No relatório de estudo do tema "Artes e educação", por exemplo, o grupo diz: "Foram especificadas as disciplinas, mas houve a interdisciplinaridade em cada atividade". A própria formulação da frase deixa dúvidas: o conceito de interdisciplinaridade não exclui especificidades, nem produz atividades estanques, como sabemos.

O desenvolvimento do tema "Água", por exemplo, foi considerado pelo grupo mais produtivo em abril do que em outubro. A razão apresentada é que, em abril, os alunos se interessaram "porque já haviam estudado o assunto: ... chegou no momento em que iniciávamos o estudo sobre água." Já o de outubro foi considerado mais difícil porque era um outro assunto (o outro assunto era "Corpo Humano"). Essas observações do grupo mostram que a proposta de um trabalho interdisciplinar não foi bem compreendida. Mas já despontava uma percepção mais clara da essência da interdisciplinaridade, como sugere o comentário do professor-formador, a seguir.

## Conclusão

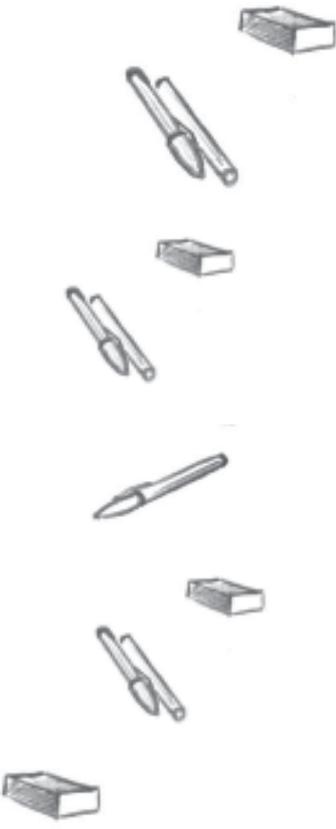
O trabalho desenvolvido pelo grupo e os ganhos auferidos mostram que os objetivos principais do Projeto Formar 1997/1998 foram atingidos, e a análise desses dados aponta caminhos. Mudanças profundas estão em curso, algumas delas constatadas com satisfação pelos professores-formadores, como se percebe no seguinte comentário:

– Fico satisfeito por vocês terem formulado este pensamento, que é fundamental, ou seja: o verdadeiro aprofundamento em um tema não só leva-nos a entender mais daquele assunto específico, como também leva-nos a explorar e a descobrir outros temas que, de uma maneira ou de outra, se articulam com o tema "central": em outras palavras, o verdadeiro aprofundamento leva-nos *naturalmente* à interdisciplinaridade.

A avaliação final que fazemos revela-nos que o caminho é o da intensificação da prática em sala de aula. Isso porque nos trabalhos práticos que emergiram do estudo teórico o grupo mostra pouco avanço, como nos informam os parágrafos precedentes. É o velho problema da transferência do conhecimento teórico para a prática, e da quebra de hábitos historicamente cristalizados: fragmentar o ensino, descartar a diversidade de opiniões, minimizar o debate, trabalhar mecanicamente com os alunos sem de fato provocar sua inteligência, sem promover o desenvolvimento do raciocínio, tanto dos alunos como dos professores. Além disso, fica pendente a questão da avaliação do trabalho infantil e de sua relação com o que foi estudado em aula. Esses são temas aos quais o Projeto Formar 1999 deverá dirigir-se.

Mas o caminho já trilhado é pré-condição para novas conquistas, e o Grupo 14 mostra disposição. Este estudo leva-nos a concluir que a escola pública capixaba conta com professores cujas qualidades profissionais reforçam nossas esperanças de mudança na educação. Há necessidade premente de respostas aos anseios da classe do magistério. O Grupo 14<sup>3</sup> é um sinal animador de mudança. A partir dele, pode-se inferir que os demais grupos de estudo integrantes do Projeto Formar tenham também, de uma forma ou de outra, percorrido um caminho semelhante.

<sup>3</sup> Este estudo foi concluído durante o período de férias. Por essa razão, os resultados do trabalho não foram ainda discutidos com o Grupo 14 em seu local de estudo, conforme programado.



## Referências bibliográficas

- AGENDA 21 [online]. Brasília : Ministério do Meio Ambiente, [200-?] [citado em 1998]. Capítulo 18. Disponível na Internet: <<http://www.mma.gov.br/port/SE/agen21/index>>
- BABEL : dicas ecológicas. Você sabe o que é desenvolvimento sustentável? [online]. [citado em 1998]. Disponível na Internet: <<http://www.netmarket.com.br/babel/eco12.html>>
- BOM SUCESSO, Edina de Paula. Síntese da obra *Inteligências múltiplas*, de Howard Garden. [citado em 1998]. Disponível na Internet: <<http://www.ergon.com.br/jornal4.html>>
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : meio ambiente e saúde*. Brasília : MEC, 1997.
- BROWN, Margaret, PRECIOUS, Norman. *O dia integrado na escola primária*. Trad. Karen Lois Currie. [S.l.], 1997. (Tradução de: The integrated day in the primary school). Trabalho inédito.
- CARDOSO, Beatriz, EDNIR, Madza. *Ler e escrever, um grande prazer*. São Paulo : Ática, 1998a. Cap. 2, p. 43-55: Deixem que digam, que pensem, que escrevam.
- \_\_\_\_\_. *Ler e escrever, um grande prazer*. São Paulo : Ática, 1998b. Cap. 8, p. 125-140: Avaliação: "prova" ou diálogo?
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995. p. 93-101: Ensinar e escrever versus ensinar a língua escrita.
- CURRIE, Karen Lois. O papel do papel. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, n. 57, p. 3-7, 1998; n. 58, p. 10-12, 1998.
- EISNER, Elliot W. *The role of discipline-based art education in America's schools*. Trad. e adap. Gilson P. Sarmiento, Marcos R. de Moraes e Raquel R. de Moraes. California : The Getty Center for Education in the Arts, 1987.
- FERREIRA, Eduardo Sebastiani. Cidadania e educação matemática. *A Educação Matemática*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 12-18, jul./dez. 1993.
- GALLO, Sílvio. *Ética e cidadania : caminhos da filosofia*. Campinas : Papirus, 1995.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação*. Campinas : Pontes, 1987. (Linguagem/crítica).
- HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. Cambridge : Cambridge University, 1980.
- LUCAS, Liney Orlandina. *Sobre planejamento e acompanhamento de aulas*. [S.l.], 1999. Trabalho inédito.
- LUCKESI, C. Carlos. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro : ABT, 1990.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização : coesão e coerência*. Campinas : Ed. da autora, 1997. (Série Alfabetização, 1).
- MEDEIROS, Viviane Vervloet, AKAHORI, Lisa (Org.). *Histórias de um rio*. Vitória : Cesan, 1997.
- MORAES, Euzi Rodrigues. *Onde estão os ditongos?* [S.l.], 1997. Trabalho inédito.
- \_\_\_\_\_. Alguns aspectos da variação sintática no português do Brasil. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 78/79, p. 122-145, jul./dez. 1984.
- OLIVEIRA, Admardo Serafim de. *Educação : redes que capturam caminhos que se abrem...* Vitória : Edufes, 1996.

OLIVEIRA, Samuel L. C. *Crítica à consciência*. [S.l.], 1997. Trabalho inédito.

PASSARELLI, Brasilina. *Teorias das múltiplas inteligências e multimídia na educação : novos rumos para o conhecimento* [online]. [citado em 1998]. Disponível na Internet: <<http://www.apple.com.br.html/brasilina.html>>

PLANEJAMENTO didático : sugestões de trabalhos interdisciplinares a partir da leitura de um livro de literatura infantil [online]. [citado em 1998]. Disponível na Internet: <<http://www.moderna.com.br/produtos/obras>>

RUIZ, Fátima, PEREIRA, Regina, GEVAERD, Dilma. *Inteligência : menos conteúdos com mais profundidade* [online]. [citado em 1998]. Disponível na Internet: <<http://linux.coração.g12.br/jornal4.html>>



---

Recebido em 31 de março de 1999.

Euzi Rodrigues Moraes, Ph.D em Lingüística pela Universidade de Edimburgo, Reino Unido, e professora titular aposentada da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) é diretora executiva da Rede Interdisciplinar de Educação (Ried).

---

## Abstract

*This study focusses on 10 reports produced from September 1997 to October 1998 by a group of 11 public school teachers who voluntarily joined Formar, a continuous in-service teacher education project funded by Aracruz Celulose S. A., in partnership with five municipalities and the Interdisciplinary Education Network, in Vitória, the capital city. Its aim is to examine the improvement of the teachers' competence as readers and writers, along that period, as a result of distance and in praesentia theoretical and practical teaching activities. The Group's written performance shows a variation along a hierarchy that starts at Ø, that is, a text which is a literal copy of the original, and proceeds until it reaches the stage of near-autonomous writing with a clearer comprehension of the material read. This movement is marked by advances and setbacks, unveiling a correlation between improved text content and the emergence of grammatical problems which, apparently, is a necessary path to the development of communicative competence via writing.*

*Keywords: distance and in praesentia education; continuous in-service teacher education; reading and writing skills; interdisciplinary courses; integration between theory and praxis.*

## ANEXOS

### Relatórios das professoras

#### Relatório 1

Formei 5 grupos e ao mostrar a capa do livrinho algumas crianças que já conheciam-no foram logo falando da turminha da Lara Cruz e colocando o nome de cada integrante da turma nos coleguinhas da classe (uma criança de cada grupo) e foram dizendo o que representava cada personagem. Ex.: Lara Cruz (Araruz Celulose).

Depois disso houve a dramatização, os alunos ficaram empolgados e surgiram várias perguntas sobre a mesma. Houve participação dos alunos. Daí surgiu a utilidade do papel, fazendo a listagem da mesma. Onde é, e como é usado.

Juntos elaboramos um gráfico. E em seguida anotaram os papéis usados em sala de aula.

A partir da importância do papel, foi entregue a história mimeografada sobre o mesmo. Houve muitas indagações e interesse.

Pedi que as crianças pegassem umas embalagens, que havia pedido no dia anterior, para observarem diferenças e semelhanças, o formato, a espessura e traçarem o contorno com o lápis para o estudo de geometria e suas informações sobre plana e sólida.

Em seguida dei continuidade aos estudos com observação e informações contidas nas embalagens: o nome do produto, validade, fabricação, onde é fabricado, o estado, inclusive localizando no mapa e quais as informações trazidas pela fabricação.

Após ter estudado todas as informações sobre a embalagem, pedi que desfizessem a mesma, observando o contorno e formas sem outro tipo de embalagem e os alunos conseguiram e tiveram até outras idéias.

Após concluído as idéias, recortarem as letras dos nomes na embalagem pedi que formassem o maior nº de palavras.

Eu, junto com eles, utilizamos outras idéias com embalagens como por exemplo: uma maquete da comunidade que ficou divertido e criativo.

Formaram inclusive umas caixinhas como porta-jóias e pretendem melhorar as qualidades fazendo outras embalagens.

Foi montada propaganda de creme dental e exposta na sala.

Relatamos tudo que havia falado e produziram um texto falando desde o início do cultivo da planta, até o papel e envolveram transportes e localizaram os países onde é exportado o papel. Concluímos com o estudo meio de transporte.

#### Relatório 2

Em círculo, sentados no chão da sala, fizemos a dramatização da história da Lara Cruz. Depois conversamos sobre a mesma, até chegar na utilização da produção da Aracruz Celulose. Depois, indaguei aos alunos sobre a utilidade do papel, onde está o papel na sala de aula, para que é utilizado e as crianças respondiam naturalmente. Em seguida os alunos se organizaram em grupos para elaborarem uma lista das diferentes utilidades do papel.

Os alunos, junto comigo elaboramos um gráfico com os itens da lista.

Com os itens dos gráficos nós fizemos uma tabela com as utilidades de cada item.

Contei a história do papel e pedi a cada aluno para recontar com suas palavras, em seguida entreguei a história datilografada e comecei a fazer perguntas às crianças até que chegassem à conclusão que "a fala se perde, enquanto a escrita permanece".

Continuei falando sobre as outras coisas que se pode fazer com o papel até chegar à embalagem. A partir daí, ensinei os alunos a fazer uma embalagem com papel cartão e levei-os a comparar com as que eles trouxeram no dia anterior, fazendo indagações sobre a diferença entre elas, observando o formato, a semelhança, a espessura, tamanho, etc. Foi estudado ainda as informações contidas nas embalagens (data de fabricação, validade, peso, ingredientes, etc.) e a função da embalagem.

Depois expliquei como é feita a propaganda e dei uma embalagem para cada, para que fizesse uma propaganda para promover o produto. Foi feita a montagem das propagandas e em seguida a apresentação de cada uma.

Logo depois foi feito o sorteio de uma para anexar a este relatório.

Cada grupo também produziu uma propaganda maluca, e teve a apresentação de cada propaganda.

Em seguida cada grupo desfez uma embalagem para estudarmos geometria. Expliquei o que é figura plana e figura sólida e dei alguns exemplos.

Depois ainda em grupo pedi que escolhessem uma embalagem e recortasse as letras dos rótulos para formar o maior número de palavras. Cada grupo ditou suas palavras e eu escrevi no quadro. Coloquei as palavras todas juntas e pedi para cada aluno colocá-las em ordem alfabética.

Listei as palavras em ordem alfabética no quadro para produção de um texto coletivo.

Fizemos o texto, onde todos participaram dando suas opiniões e eu fui passando para o quadro-negro, para posterior cópia no caderno de produção de texto.

Em seguida trabalhamos interpretação do texto oralmente.

Enquanto trabalhamos interpretação cada autor deu sua assinatura.



## Redações dos alunos

### Redação 1

A água é indispensável para todos os organismos.  
A água é um alimento que faz bem e nos dá saúde. Se  
você tomar um copo de água você se sente bem.

A água é indispensável para todos os organismos.  
Se você ficar dias sem comer você se enfraquece mas  
você não morre e se você ficar dias sem beber água seu organismo  
fica fraco e pode morrer.

A maior substância que está no todos os organismos é a água.  
Nos podemos encontrar a água em alimentos como a carne a laranja  
e muitas outras frutas.

Sabia que a água é importante para gente e como ela é  
importante para as plantas e importante para os alimentos e para as pessoas.  
Se a pessoa beber muita água nosso corpo fica hidratado como uma  
bonita. A água é mais indispensável para as crianças e os idosos.

Se a criança ficar sem água podem dar uma desidratação, e os idosos não  
podem diminuir a necessidade de mais cuidados. Por exemplo ficar sem água.  
~~com~~ as pessoas fumante deve beber muita água, e as pessoas fumar  
sem água elas podem até morrer.

É por isso que os fumantes e idosos e a criança elas não podem  
ficar sem ingerir bastante líquido.

Sabi que um corpo humano tem 60% de água e 40% de gordura e proteína.

FIN

Trabalho sobre a água

Aluno Renato Silva Celizosa - 9º

Materia Ciências

## Redação 2

| A água é muito importante para os seres

A água é importante para todos os organismos

A água representa nada menos.

A água representa a água a

você já sabe que a maior parte da superfície da terra é coberta de água.

A água dos oceanos, praias é um número no estado líquido.

A água é o nosso alimento

O corpo de uma pessoa tem mais água do que gordura.