

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROCESSO DISCURSIVO: CENAS DE UMA PEÇA DIDÁTICA

## TEACHER EDUCATION AS A DISCURSIVE PROCESS: SCENES OF A DIDACTIC PLAY

**Maria do Rosario Longo Mortatti**

*Professora Titular da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília  
Presidente Emérita da Associação Brasileira de Alfabetização  
m.mortatti@unesp.br*

**Resumo:** Objetiva-se discutir neste texto a formação inicial de professores para a compreensão ativa da alfabetização/ensino de língua portuguesa como processo discursivo, considerando que, para ser coerente com a teoria que fundamenta esse processo, não basta *falar sobre*, nem *ensinar falando sobre ele*, mas é necessário também *mostrar fazendo*. Optou-se, então, por apresentar – por meio de adaptação livre da concepção de “peça didática” criada por Bertolt Brecht – cenas de aulas em um curso de Pedagogia, em que esse processo é tematizado e vivenciado pela professora e pelos alunos, visando a lhes possibilitar experiência formativa que contribua para a escolha desse ponto de vista teórico-metodológico como norteador de sua futura atuação como professores.

**Palavras-chave:** Processo discursivo. Formação de professores. Alfabetização. Ensino de língua portuguesa. Peça didática.

**Abstract:** The objective of this text is to discuss the education of teachers for the active understanding of literacy/Portuguese teaching as a discursive process, considering that, in order to be consistent with the theory behind this process, it is not enough to *talk about or teach about it*, but it is also need to *show by doing*. For this, it was chosen to present – by means of free adaptation of the conception of “didactic play” created by Bertolt Brecht – scenes of classes in a Pedagogy course, in which this process is thematized and experienced by teacher and students, aiming to provide them with a formative experience that contributes to the choice of this theoretical-methodological point of view as a guideline for their future activities as teachers.

**Key words:** Discursive process. Teacher education. Literacy. Portuguese teaching. Didactic play.

## PERSONAGENS

Pesquisadora

Professora

Alunas e alunos

Coro: Brecht, pesquisadora, professora, alunas e alunos

Poetas e escritores: B. Brecht, A. Tchekhov, C. D. de Andrade.

Educadores e pesquisadores: P. Freire, A. L. Smolka, J. W. Geraldi.

## PRÓLOGO

PESQUISADORA: Este texto dá continuidade a pelo menos dois outros (MORTATTI, 2014; 2017), nos quais tematizo a alfabetização/ensino de língua portuguesa como processo discursivo, por meio de análise das propostas de Geraldi (1984) e Smolka (1988), respectivamente. Visando a evitar repetições desnecessárias, desta vez a opção é problematizar a formação inicial de professores para a compreensão ativa do processo discursivo e apresentar as reflexões de forma mais coerente com os fundamentos políticos e teórico-metodológicos desse processo, considerando que, para *ensiná-lo* a futuros professores, não basta *falar sobre*; é necessário também *mostrar fazendo* nas relações de ensino-aprendizagem de que participam aqui e agora, como *alunos* que se *formam* para o magistério.

Como materializar discursivamente esses objetivos? Como *mostrar fazendo* na escrita como *gestus*, por meio da configuração textual, ou seja, da articulação coerente entre tema, conteúdo, estrutura, forma, motivos, condições de produção e lugares sociais ocupados pela pesquisadora, pelos sujeitos da pesquisa e pelos leitores previstos, a fim de proporcionar condições de compreensão do tema/problema proposto?

Para enfrentar a complexidade desse desafio, inspiro-me na concepção de “peça didática”, criada pelo poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), com finalidade de “educação estético-política”, por meio da encenação de um “modelo de ação”. Dessa inspiração resultou modesta adaptação livre de algumas das principais características e elementos do teatro épico brechtiano: procedimento narrativo; estrutura textual aberta, como um pré-texto para a encenação, possibilitando inserção ou apagamento de determinados trechos e sobreposição de diferentes estruturas textuais; utilização de coro e canções e de títulos para cada cena; busca do “efeito de distanciamento” com eliminação da “quarta parede”, para tornar nítido o gesto de mostrar, a fim de atrair o leitor/espectador “para o âmago do problema”, na relação dialética entre distanciamento e identificação, espanto e reconhecimento, ficção e realidade.

A discussão do problema proposto *será mostrada* em quatro cenas

em que se condensam momentos “cruciais” das atividades da disciplina “Conteúdo, metodologia e prática de ensino: língua portuguesa e literatura infantil”, do 3º ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Devido às restrições de espaço da revista onde se publica este texto, foram selecionadas apenas quatro cenas dentre um conjunto de seis, que, por sua vez, tinham inicialmente sido selecionadas de um conjunto maior de cenas e atos, elaborados com base nos extensos registros de participação-observante feitos por esta pesquisadora, durante o primeiro semestre de 2019 (período de duração da disciplina). As cenas que serão mostradas compõem, então, apenas parte de um ato, aquele que se passa na sala de aula. Considerando, porém, seu caráter de síntese, essas três cenas possibilitam aos leitores/espectadores inferir/compreender características gerais do processo em foco, tais como: o conteúdo das cenas suprimidas, os atos que precedem e sucedem o encenado; a relação com a experiência da professora em turmas anteriores e ao longo de sua atividade profissional; a pluralidade de vozes identificáveis também por meio de discursos indiretos/citados/parafraseados e de silêncios eloquentes.

As opções tanto pela adaptação de características da peça didática brechtiana quanto pela participação-observante como método de pesquisa não foram casuais. Ambas derivam da busca de coerência com o conceito mesmo de processo discursivo, assim como o objetivo, que não é apresentar modelo a ser copiado ou prescrições a serem seguidas. O modelo *de/em* ação a ser encenado se caracteriza como “imitação crítica”, justamente porque nele e por meio dele se representa – conforme a proposta da professora da disciplina –, não um movimento linear/escatológico, nem circular, nem cíclico, mas um movimento dialético de *formação* que se desenvolve em vórtice, cadenciado pelos sobressaltos de avanços e recuos, de consistências e contradições, constitutivos e constituidores das relações intersubjetivas/sociais que ocorrem, neste caso, na *aula*, como acontecimento humano irrepetível, insubstituível e “irreponível”; como lugar da práxis que modifica todos os que dela participam. Esse tipo de movimento possibilita, portanto, condições para que as vivências (*Erlebnis*) subjetivas e isoladas, resultantes do impacto sensorial com a realidade, constituam-se como experiência (*Erfahrung*) histórica, intersubjetiva/interdiscursiva, resultante de uma arriscada jornada para fora de si e do contexto imediato, como experiência e aprendizado humano/humanizador, no encontro e no confronto com o outro e com a tradição.

Porque igualmente afetada e modificada pela condição de participante-observadora do processo a ser encenado, compartilho esta peça didática como materialização de antigo e ambicioso desejo: que também ela configure um processo discursivo a propiciar experiência formativa aos leitores/

espectadores, como sua elaboração propiciou a esta pesquisadora-narradora-personagem.

Peço antecipadamente paciência e compreensão, se o resultado não lhes parecer satisfatório. Podem ter faltado “engenho e arte”, mas não a consciência da complexidade da empreitada nem o necessário empenho em mobilizar energias afetivas e intelectuais para, sem prejuízo do necessário rigor teórico-metodológico, possibilitar a fruição de uma escolha política e, ao mesmo tempo, garantir o (efeito de) distanciamento crítico, imprescindível para a compreensão da formação de professores como processo discursivo, como práxis, unidade indissolúvel entre ação e reflexão, visando à conscientização para a transformação da realidade.

CORO:

Assim começa  
a história de uma jornada,  
que vocês verão e ouvirão.  
E verão e ouvirão o que não é comum,  
o que não está sempre ocorrendo.  
Mas a vocês nós pedimos:  
no que parece estranhar,  
descubram o que não há de estranho!  
No que parece não explicado,  
vejam quanto se explica!  
E, no que parece incomum,  
vejam como não deveria espantar!  
No que parece exceção,  
vejam a regra e o abuso!  
E, onde o abuso detectarem,  
procurem remediar!<sup>1</sup>

## 1. O INÍCIO DO PROCESSO

*(Sala de aula com uma pequena mesa retangular e uma cadeira, destinadas à professora e localizadas à frente de aproximadamente 40 carteiras escolares destinadas aos alunos. Na parede atrás da mesa estão a lousa e a tela para projeção de imagens. À esquerda, um pequeno armário com um computador. É uma segunda-feira do início do mês de março de 2019).*

PROFESSORA: *(Entra na sala, acomoda alguns livros sobre a mesa e se dirige aos alunos).* Sejam bem-vindos! É um prazer estar com vocês. Desejo que o

---

<sup>1</sup> Trata-se de paráfrase com adaptação do epílogo da peça *A exceção e a regra*, de Brecht ([1929], 1994). [Nota da pesquisadora]

trabalho intelectual que vamos realizar juntos seja fecundo para vocês e para mim. Começamos, então, nos apresentando. Gostaria de saber quem são, por que escolheram ser professores e este curso de Pedagogia, que outras atividades realizam, como pesquisa, estágio, trabalho etc., quais são suas expectativas para esta disciplina e, claro, o que mais quiserem dizer. *(Os alunos se apresentam, alguns mais tímidos e lacônicos, outros mais expansivos e corajosos. A professora agradece e faz alguns comentários).* Foi muito bom conhecer um pouco sobre vocês. Provavelmente, muitas de suas expectativas poderão ser contempladas, outras, não, considerando a proposta da disciplina que apresentarei logo mais. Quanto às preocupações que manifestaram por causa do que dizem ter ouvido de colegas de turmas anteriores, espero que possam avaliar por vocês mesmos, se eles têm ou não razão. Agora vou também me apresentar *(Destaca informações sobre sua formação e atuação profissional, durante mais de quatro décadas como professora na educação básica e em cursos de formação de professores no ensino médio e superior, e responde a algumas perguntas dos alunos).* Gostaria de ler para vocês o poema “Elogio do aprendizado”, de Bertolt Brecht. É uma epígrafe para nossas aulas, que constituirão um extenso texto nosso, que vamos produzir juntos, por meio de diversas linguagens – verbal oral e escrita, iconográfica, gestual – durante todas as atividades que realizaremos neste semestre letivo. Sabem o que é epígrafe? *(Vários alunos respondem com um discreto “acho que não”; alguns arriscam um “seria...?”). A professora, então, explica significado e função da epígrafe em textos escritos, alertando para abusos desse recurso, quando utilizado artificialmente como “adereço”, muitas vezes incoerente em relação ao tema e problema abordados no respectivo texto).* Querem ouvir o poema? *(Todos concordam com acenos de cabeça e alguns “sim” murmurados. A professora apresenta informações biobibliográficas sobre Brecht e lê o poema em voz alta, repetindo a última estrofe).*

BRECHT:

[...]

Não se envergonhe de perguntar, camarada!

Não se deixe convencer

Veja com seus olhos!

O que não sabe por conta própria

Não sabe

Verifique a conta

É você que vai pagar

Ponha o dedo sobre cada item

Pergunte: O que é isso?

Você tem que assumir o comando. ([1933?]/1990, p. 121)

PROFESSORA: Gostaram? Belo e certo, não acham? Lembrem-se sempre: “O que não sabem por conta própria, não sabem”. É necessário, sempre, perguntar: “o que é isso?” É preciso sempre suspeitar do que parece natural. Formular dúvidas não é indicativo de “burrice”. Ao contrário, indica reflexão. Vocês concordam?

ALUNAS E ALUNOS: *(Silêncio prolongado e dois ou três acenos positivos com movimento de cabeça ou expressão facial).*

PROFESSORA: *(Distribui aos alunos cópias do plano de ensino, pede que leiam e passa a comentá-lo).* Observem que esta disciplina se destina a ensinar vocês a ensinarem língua portuguesa e literatura, incluindo a etapa da alfabetização, como professores polivalentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Nessa afirmação se pressupõe que sabem língua portuguesa, pois são falantes nativos dessa língua e estudaram essa matéria na educação básica, cabendo agora aprender o conteúdo e a metodologia para ensinar seus futuros alunos. Esse pressuposto é apenas parcialmente verdadeiro. Depende do que se entende por ensinar e aprender língua portuguesa. Quando apresentaram suas expectativas para a disciplina, alguns mencionaram: ter “dificuldade em língua portuguesa e na escrita”, esperando “recuperar o conteúdo de língua portuguesa que não absorvi no passado” e “aplicar corretamente métodos de ensino da língua portuguesa e literatura”. Provavelmente se referem a não terem aprendido satisfatoriamente conteúdos que consideram importantes, como os relativos à gramática da norma culta escrita da língua portuguesa. Fiquem à vontade para me apresentarem suas dúvidas desse tipo. Há momento da aula reservado para isso. Esse conhecimento é importante e necessário, mas não é condição suficiente para ensinar língua portuguesa, que, do ponto de vista teórico que proponho, não se restringe ao ensino de gramática. Esse é um dos assuntos que estudaremos neste semestre.

ALUNA R.R.:<sup>2</sup> Você disse que podíamos perguntar, não é? Eu tenho uma dúvida. No final do semestre, a gente vai saber o que e como ensinar?

PROFESSORA: Boa pergunta! O que um professor precisa saber para ensinar língua portuguesa/alfabetizar no ensino fundamental I? E como deve ser o processo de formação inicial? O plano de ensino que elaborei contém respostas a essas questões. Prestem atenção na inter-relação de objetivos, conteúdo, metodologia, formas de avaliação que apresento na ementa: “[...] compreensão do ensino-aprendizagem de língua portuguesa como *processo discursivo*, centrado

---

2 Nesta cena e nas seguintes, os personagens alunas e alunos são identificados apenas pelas letras iniciais de seu primeiro nome e último sobrenome. [Nota da pesquisadora]

no texto como unidade de sentido e unidade de ensino-aprendizagem e a ser desenvolvido por meio das *práticas de leitura, produção e análise linguística de textos (configurações textuais)*, considerando a diversidade de tipos textuais e a especificidade do texto literário.” (A professora anota na lousa os trechos que destacou oralmente). Atentem também para a relação direta com a bibliografia da disciplina. Minha proposta não é ensinar vocês apenas *falando sobre*, mas também proporcionado vivências que possam se constituir como experiência formativa de um processo que provavelmente desconhecem. Vou apresentar as principais características desse ponto de vista, comparando com outros e suas correspondentes propostas e práticas pedagógicas em circulação hoje no Brasil. Meu objetivo é contemplar também a concepção de formação de professores, não como treinamento/convencimento para cumprir ordens de “aplicar” métodos com finalidades impostos por outros, mas como processo discursivo de que vocês participam hoje como alunos que se formam professores, por meio de outros e para a formação de outros, para participarem dos processos de concepção, execução e avaliação na elaboração e implementação de projetos político-pedagógicos. Espero que, conhecendo essa proposta e comparando-a com outras, vocês possam escolher, de fato, e tomar decisões fundamentadas sobre a finalidade e o tipo de trabalho didático-pedagógico que consideram mais adequado e pelo qual sejam responsáveis/possam responder, concordando ou não com o que proponho e faremos nas aulas.

ALUNA C.G.: Não entendi. Qual é a diferença entre “falar sobre” e “vivenciar”? E qual a relação disso com o que está no plano de ensino?

PROFESSORA: Sua pergunta é muito pertinente! Refere-se à relação entre teoria e prática. E remete a uma confusão comum não apenas em políticas públicas e medidas impostas por órgãos governamentais, mas também em reclamações de vocês, do tipo: as disciplinas “de fundamentos” ocupam muito tempo do curso, têm de esperar até o 3º ano para cursarem as disciplinas “de metodologia e prática”, pois “acham” que estas são as que de fato interessam para a formação de professores. O que proponho é práxis, ou seja, relação dialética e indissolúvel entre teoria e prática. Práticas contêm a(s) teoria(s) em que se fundamentam. Quando um professor utiliza, de modo consciente ou não, determinadas práticas didático-pedagógicas, está utilizando também a(s) teoria(s) correspondente(s), mesmo que não saiba ou, pior, mesmo que diga defender outra(s) teoria(s). E está também “optando” por finalidades que não são neutras nem isentas em relação aos compromissos políticos aos quais teorias e práticas estão inevitavelmente vinculadas. Como ensina Noel Rosa na canção “Feitio de oração”. Conhecem? “Quem acha vive se perdendo” (*Canta para os alunos, que olham e ouvem em silêncio, meio espantados com a situação inusitada*).

ALUNA C.G.: Então, como serão suas aulas?

PROFESSORA: A proposta está sintetizada no plano de ensino, mas é apenas um roteiro. Em todas as aulas, trataremos do assunto central, mas retomando, avançando e aprofundando, em movimento de análises e sínteses. A sequência de cada aula é mais ou menos a seguinte: leitura de um texto literário, com finalidade de deleite/fruição, e vou escolher bons textos e autores pouco conhecidos por vocês, ou que acham difíceis de ler; síntese da aula anterior; esclarecimento de dúvidas sobre gramática; problematização/sistematização do conteúdo da aula, com base em minhas exposições e nos textos lidos por vocês, conforme indicações em aulas anteriores. Convido-os a acompanharem minha página no *Facebook*. Compartilho lá muitas matérias sobre assuntos de interesse para vocês. Do ponto de vista que proponho, o objeto de estudo nesta disciplina é o ensino de língua portuguesa, incluindo a alfabetização, ou seja, a etapa inicial de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Não significa, porém, que o que estudamos aqui se sobreponha, repita ou substitua o conteúdo da disciplina sobre alfabetização que também consta do currículo deste curso. São abordagens diferentes entre si, e isso ajuda vocês a conhecer para escolher. Por causa dessa opção teórica, nesta disciplina vamos ler e produzir textos e refletir sobre a língua em uso. Para isso, vocês devem ler os textos referenciados na bibliografia básica: os artigos que indicarei conforme o andamento das aulas, e os livros: *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*, de Ana Luiza Smolka, *O texto na sala de aula: leitura & produção*, organizado por João Wanderley Geraldi, *O que é literatura infantil*, de Ligia Cademartori. Na biblioteca da faculdade, há vários exemplares desses livros. Fundamentando-se neles e no conteúdo das aulas, vocês produzirão textos variados e principalmente dois textos escritos, que sintetizarão o que tiverem aprendido. Mais adiante darei orientações sobre eles. Antecipo que nesta disciplina não haverá: “seminários” naquele formato de “jogral” resultante de divisão parcelada de tarefas, em que cada aluno de um grupo, muitas vezes sem ter lido o texto completo, reproduz parte de seu conteúdo, com frases do tipo: “No artigo ela fala que...”, “Inclusive comigo já aconteceu isso...”; nem “provas” para testar se conseguem reproduzir o que o professor disse ou quer saber ou o que eventualmente tenham lido ou ouvido um colega contar; nem notas nos textos para “somar e tirar média”. A avaliação é processual e formativa, com análise dos avanços e recuos de cada aluno nos textos que lê e produz e em relação aos objetivos da disciplina. O que acham? Têm alguma dúvida? Reclamação? Discordância?



ALUNAS E ALUNOS: (*silêncio prolongado*).

ALUNA R.C.: Professora, fiquei com uma dúvida. Não sei se tem a ver, mas vou falar. A gente pode, mesmo, perguntar tudo o que quiser? Tudo o que não sabemos? (*Demonstrando surpresa*). Inclusive o que não aprendemos no ensino fundamental e médio? E, se a gente perguntar, será que você vai dizer que já era para a gente saber, porque já estamos no 3º ano do curso? É que alguns professores dizem que pode perguntar, mas a gente acaba passando vergonha... Parece que não dão importância, olham de cara feia, parece que a gente está atrapalhando a aula...

PROFESSORA: (*Demonstrando surpresa com o desabafo da aluna*). Claro que podem perguntar o que quiserem! Nesta disciplina, a participação de vocês é decisiva, é condição para que a aula aconteça. Podem perguntar tudo o que sempre quiseram saber, mas tinham vergonha de perguntar por medo da reação negativa do professor ou dos colegas. Ora! É justamente porque não sabem que devo ensinar. Tratar das dúvidas de vocês não significa deixar de lado o que planejei. Ao contrário. As dúvidas são de algum modo provocadas pelas questões que proponho. Representam elaboração conceitual, nascem do e no processo de ensino-aprendizagem e indicam que vocês estão refletindo sobre o que vivenciamos nas aulas. É possível e desejável considerar a “realidade” de vocês e partir dela para organizar as atividades, para proporcionar avanços, conforme os objetivos e fundamentos teórico-metodológicos da disciplina. Não se trata, porém, nem de “espontaneísmo”, nem de “cumprir conteúdo”, nem de executar ordens externas para ensinar vocês a aplicarem propostas oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, ou as que se apresentam em livros didáticos, apostilas ou planos de ensino feitos por outros. Não é isso o que faço nem o que proponho para a atuação de vocês como professores. O professor tem de ensinar, porque a aprendizagem depende do ensino. E o professor ensina fazendo junto com o aluno o que ele *ainda* não consegue sozinho, mas poderá fazer amanhã, como Vygotsky propõe. E ensinar na aula, como lugar de encontro e confronto. Essa é uma formulação de Roseli Fontana no artigo “Sobre a aula: uma leitura pelo avesso”. Leiam, para continuarmos o assunto na próxima aula. Espero que acolham o convite para participarem como interlocutores, de fato, do processo que iniciamos. Bom trabalho para nós!

## 2.

[...]

### 3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/ALFABETIZAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

PROFESSORA: Para ler para vocês hoje, escolhi o conto “Pamonha”, do escritor russo Anton Tchekhov. Está nesta antologia de contos russos, intitulada *Salada russa*, com tradução de Tatiana Belinky. *(Mostra o exemplar do livro)*. Desta vez, não é edição bilíngue. Mesmo que fosse, eu poderia apenas mostrar o original, porque não conheço o idioma russo... *(Apresenta informações sobre Tchekhov e demais autores da antologia, sobre a editora, a coleção e a tradutora, e problematiza o título do livro)*. Conto é um gênero literário, caracterizado por narrativa breve, em prosa. Neste conto de Tchekhov, a narrativa se desenvolve por meio de diálogo entre o narrador-protagonista e sua governanta. Posso ler? São três páginas. Vocês têm interesse e paciência para ouvir até o final? *(A maioria concorda com um sonoro “sim” em coro e olhares interessados; uma ou duas alunas, com quase imperceptíveis acenos com a cabeça. Começa a leitura dramatizada do conto, enfatizando, por meio de entonação, expressão facial e gestos, as características dos personagens e as marcas cênicas. Ao final da leitura da primeira página, constata que duas alunas, com cabeças abaixadas, estão digitando algo em seus celulares, intercaladamente à troca de olhares e sorrisos. Interrompe a leitura e se dirige a elas)*. O conto não desperta em vocês interesse, nem ao menos curiosidade? Não conseguem ficar quatro ou cinco minutos concentradas, ouvindo a leitura deste intrigante conto de um grande escritor da literatura universal? Como podem ser tão insensíveis? Como poderão ensinar seus futuros alunos a ler e a gostar de ler? Como poderão contribuir para que seus alunos usufruam do direito humano à boa literatura de que trata Antonio Candido naquele texto que leram... ou deviam ter lido... Lembrem? *(As duas alunas não se manifestam e permanecem de cabeça abaixada, constrangidas)*. Essa atitude de vocês me fez perder o prazer de ler... Vamos continuar a aula...

ALUNA M.C.: *(Interrompendo o silêncio)* Professora, eu e os outros estávamos prestando atenção e queremos muito ouvir a continuação da história. Você podia ler para nós...

PROFESSORA: Tem razão, mas não é fácil retomar a leitura. Perdeu o encanto... *(Sai da sala e retorna depois de alguns minutos)* Bem, em respeito aos que prestavam atenção, vou recomeçar a leitura. Espero que desta vez todos ouçam...

TCHEKHOV:

Dia desses, convoquei ao meu escritório a governanta de meus filhos, Júlia Vassilievna. Precisava acertar as contas.

[...]

Levantei-me de um pulo e comecei a andar pela sala. Estava tomado de raiva.

– E por que esse “merci”?! Perguntei.

– Pelo dinheiro...

– Mas se o que eu fiz foi esbulhá-la, com os diabos, eu a assaltei! Então a troco de que esse “merci”?

– Em outros empregos não me pagavam de todo...

– Não lhe pagavam? Pois não é de se espantar! Eu fiz uma pilhéria consigo, eu lhe dei uma lição cruel... Eu lhe darei os seus oitenta [rublos] todos! Olhe, estão aqui, dentro do envelope, prontos para lhe serem entregues. Mas como é possível ser tão molenga? Por que não protesta? Por que fica calada? Então é possível viver neste mundo, sem arregar os dentes? É possível ser tão pamonha?

Ela esboçou um sorriso azedo, e eu li no seu rosto: “É possível...”

Eu lhe pedi desculpas pela cruel lição e entreguei-lhe, para seu grande espanto, os oitenta rublos inteiros. Ela murmurou uns tímidos “mercis” e saiu.

Eu a segui com os olhos e pensei: “Como é fácil ser forte neste mundo!” (1988, p. 111)

ALUNA N.S.: (*Apressa-se em comentar*). Nossa!!! Fiquei horrorizada com a crueldade do patrão. Foi me dando uma angústia enquanto ouvia! Coitada da governanta... Achei que ela ia desmaiar cada vez que o patrão descontava mais dinheiro do salário dela. Ainda bem que no final a gente descobre que não era verdade, que era só uma lição. Mesmo assim, um horror! Não gostei.

ALUNA Y.S.: Eu também achei o patrão muito cruel, mas é assim que acontece, infelizmente. E a governanta era mesmo uma pamonha. Só torcia o lençinho e respondia “merci” para as maldades dele!! Se fosse eu.... (*riso indignado*).

ALUNA T.M.: O jeito que você leu foi muito legal. Parecia que a gente estava dentro da história, vivendo com a personagem. Vou tentar ler assim para as crianças da escola onde faço estágio. Prende a atenção...

PROFESSORA: Cada vez que leio esse conto fico de novo impactada com a triste e irônica lição do patrão no monólogo final. Para alguns exercerem seu poder, é preciso que muitos outros sejam “pamonhas”... Observem que o impacto do conteúdo é intensificado pela estrutura do texto, com predomínio de discurso direto. É outro jeito de contar uma história, como num roteiro de

peça de teatro em que os atores encenam as falas e gestos dos personagens. Já leram ou assistiram a peças de teatro? (*Silêncio e acenos negativos*). Agora, vamos à síntese da aula anterior. Quem elaborou?

ALUNO G.S.: Eu, professora. Não sei se está certa. Mas tentei fazer como você ensinou. (*Lê em voz alta*).

PROFESSORA: Muito bem! Vejo que as sínteses estão ficando cada vez mais adequadas e vão explicitando o estilo de cada autor: mais conciso ou mais expansivo. Na sua, destaco uma frase que indica compreensão equivocada dos conceitos de interação verbal e processo discursivo. Meu objetivo não é ensinar um método ou “prática” de ensino de língua portuguesa “através do texto” para vocês e seus futuros alunos aprenderem a se “comunicar melhor”. Para ajudar a avançarmos nessas reflexões, vou destacar três educadores/pesquisadores que formulam concepções educação/ensino de língua portuguesa/alfabetização relacionadas com finalidades de conscientização das pessoas para a transformação de si e da realidade social injusta. Dois deles são os que indiquei como leitura obrigatória, Smolka e Geraldini, que, suponho, vocês já leram ou estão terminando de ler. O outro é Paulo Freire. Certamente todos vocês conhecem ou já ouviram falar dele, ao menos em relação à educação de jovens e adultos, não é?

ALUNAS E ALUNOS: (*silêncio prolongado, desvios de olhar para o teto e para os lados e alguns acenos positivos com movimento de cabeça ou expressão facial*)

PROFESSORA: Faço uma brevíssima apresentação desse educador brasileiro, falecido em 1997. Sua obra é vasta, conhecida e reconhecida em muitos países, mas relativamente muito pouco no Brasil, embora tenha sido aqui que ele criou e desenvolveu, antes da ditadura civil-militar de 1964, seu método de alfabetização, que não deve ser confundido com uma receita de como fazer, como acontece com os métodos “tradicionais” de alfabetização que apresentei a vocês. No “método Paulo Freire” estão sintetizados seu pensamento sobre educação e as implicações para a alfabetização como processo de conscientização e ação política para a transformação social. Por causa disso, ele foi considerado “comunista” e teve de se exilar. Foi no Chile, em 1968, que ele escreveu *Pedagogia do oprimido*, seu livro mais conhecido, traduzido e estudado. Recomendo que leiam esse e os demais livros dele. São imprescindíveis! Os trechos que vou ler estão nestes dois livros: *Educação como prática da liberdade* e *Conscientização*. (*Procura os trechos e os lê em voz alta*).

FREIRE:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. ([1967], 2001, p. 18.)

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... (1979, p. 30)

PROFESSORA: Por meio dessa citação, vocês podem talvez compreender melhor por que, nestes “tempos sombrios” – essa é uma expressão de Brecht –, Paulo Freire vem sendo duramente atacado por representantes da direita ultraconservadora e reacionária, que querem expurgar suas ideias e seu método de alfabetização, porque consideram serem os responsáveis pelos problemas da educação brasileira. Esses são os que também defendem a “neutralidade ideológica” da educação, como no projeto “Escola sem partido”, que, como já discutimos aqui, é, de fato, de escola de um só partido e fere princípios constitucionais, pois sua finalidade é institucionalizar a censura aos professores, por meio da “lei da mordaza”. Lembram? E ainda queriam revogar a lei federal de 2012, que concedeu a Paulo Freire o título de “Patrono da Educação Brasileira”. Essas são evidências do alto grau de truculência e ignorância inculta dos que atacam esse educador brasileiro, sem nunca terem lido seus livros, e do medo que eles têm da educação como conscientização e de seu poder transformador da realidade injusta. São por isso evidências também da estreita relação entre alfabetização, política, democracia, como defendia Paulo Freire. O que pensam sobre isso?

ALUNAS E ALUNOS: *(Olhares voltados para a professora. Silêncio menos prolongado. Alguns acenos e murmúrios de concordância interrompidos por um aluno que pede para a professora repetir o final de sua fala, que ele estava tentando anotar).*

PROFESSORA: Agora vou apresentar posições semelhantes, mas relacionadas mais diretamente com os fundamentos teórico-metodológicos que caracterizam a “politicidade intrínseca” da alfabetização/ensino de língua portuguesa

como processo discursivo. As reflexões e propostas de Smolka e Geraldi se complementam no ponto de vista teórico-metodológico que denomino “interacionismo linguístico”, fundamento desta disciplina, e considero que elas representam, desde a década de 1980, uma “revolução conceitual” em pesquisas e práticas de alfabetização/ensino de língua portuguesa. Lembrem-se de que a leitura é obrigatória para acompanharem as aulas e para produzirem o primeiro texto escrito. O prazo se aproxima. Para ajudá-los na compreensão do pensamento dos autores, vou destacar alguns trechos dos livros de Smolka e de Geraldi. Têm interesse e paciência para ouvir?

ALUNAS E ALUNOS: Sim (*Em coro, mas sem muita convicção*).

PROFESSORA: (*Pega o exemplar do livro de Smolka que está sobre a mesa*). Possivelmente este livro era desconhecido por vocês. Um dos motivos é que a proposta de alfabetização que Smolka apresenta é divergente da teoria do construtivismo em alfabetização, formulada pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro. Mesmo que não conheçam de fato os fundamentos do construtivismo, certamente vocês o “aplicam/executam”, pois se tornou hegemônico e, desde a década de 1980, é divulgado em discursos oficiais e políticas públicas para alfabetização no Brasil, inclusive neste curso de Pedagogia. Aquele “construtivismo à brasileira” que apresentei a vocês em aula anterior, lembram? De tanto ouvirem, lerem e repetirem sobre a “psicogênese da língua escrita” e os níveis “pré-silábico”, “silábico”, “silábico-alfabético”, “alfabético”, vocês acabaram “acreditando” se tratar de “verdade revelada por deus” e que deve ser naturalmente aceita por todos. É bom recordar também: o fato de eu criticar o construtivismo não significa que defendo o método fônico, imposto pelo atual ministro da educação e por educadores e políticos de ultradireita reacionária. Nem defendo posições ecléticas, com “mistura” de métodos e teorias... Bem, voltemos, então, a Smolka. Este seu livro resulta da tese de doutorado defendida em 1988, na Faculdade de Educação da Unicamp, onde ela é professora e pesquisadora. Além das teorias e práticas “tradicionais”, naquele momento já se construía a hegemonia do construtivismo em alfabetização, ao qual Smolka contrapõe sua compreensão do problema, com fundamentação teórica no materialismo histórico dialético, na “Psicologia Dialética”, na Teoria da Enunciação e na Análise do Discurso. Por isso, as implicações pedagógicas de sua proposta se fundam no conceito central de processo discursivo, que “implica a elaboração conceitual pela palavra” e envolve a compreensão de que a aprendizagem depende das “relações de ensino” e que alfabetizar é ensinar a ler e produzir textos, propiciando à criança condições de avançar do discurso interior para o discurso para o outro.

Essa opção teórica se vincula também a uma opção política. Ouçam este trecho. (*Procura o trecho no livro e lê em voz alta*).

SMOLKA:

[...] pensar o processo de aquisição da escrita nos remete a buscar historicamente, sócio-culturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem. Levanta a questão do signo, da capacidade humana de criar sinais e símbolos. Leva-nos a considerar, na sua gênese [...] a relação pensamento/linguagem no movimento das interações humanas [...] nos remete às teorias do conhecimento, ao aspecto filosófico da questão; e falar no movimento das interações humanas nos abre à dimensão política... (1987, p. 10-11)

[...] a escrita, além de “representar”, institui e inaugura modos de interação, *transformando* a realidade sócio-cultural dos indivíduos. [...] Se tomarmos, então, o TEXTO – e suas condições de produção como unidade de análise [...], deslocaremos o enfoque para a constituição dos sentidos que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura. (1987, p. 136, 94-95, grifo no original)

[...] “acreditar” que a alfabetização seja possível e viável – como trabalho e co-autoria na História – não leva, efetivamente, à sua realização. É preciso, na prática, *conhecer* e *conceber* formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações. A crença, a fé, a esperança na mudança, sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo... (1987, p. 137, grifos no original)

PROFESSORA: Concordam com Smolka? Entenderam os conceitos?

ALUNA L.F.: Estou lendo e gostando do jeito que ela escreve. É diferente do que a gente está acostumado a ler, mas as ideias não são fáceis de entender, porque são novidade para nós, como você disse e eu concordo. Tenho muitas dúvidas. Vou falar de uma afirmação que me deixou pensativa. É sobre os “espaços de elaboração nas relações de ensino”. É possível essa interação nas condições atuais da escola pública?

ALUNA J.M.: Eu tenho uma dúvida, quando ela fala: “Assumindo que é no jogo das determinações históricas que vão se delineando as condições concretas da construção de conhecimento [...]” (1988, p. 137). Você acha que as políticas e as práticas educacionais atuais ajudam os alunos na aprendizagem de leitura e escrita como processos discursivos? Será que é possível fazer isso hoje?

ALUNA P.R.: Smolka critica o uso do livro didático no processo de alfabetização, mas, no contexto atual da educação no Brasil, o professor tem autonomia para organizar as atividades de ensino e aprendizagem sem utilizar o livro didático?

ALUNA K.G.: Eu também quero falar sobre isso que as colegas perguntaram. Smolka fala que: “É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações.” (1988, p. 113). Será que os cursos de formação de professores presenciais e à distância estão trazendo leituras sobre isso para os professores escolherem como alfabetizar para operar transformações?

PROFESSORA: Uau! Questões muito pertinentes! Vejo que ao menos vocês leram mesmo, estão envolvidas com as aulas e refletindo bastante. De fato, pensar a alfabetização como processo discursivo exige mudanças importantes e principalmente outra postura do professor e outra compreensão de sua função e do lugar que ocupa nas “relações de ensino”. Não é fácil, mas não é impossível. Por isso meu empenho em proporcionar a vocês vivências desse processo, apesar das limitações e restrições do breve período de tempo de que dispomos. Como confirmam muitos pesquisadores, a tendência dos professores, principalmente em momentos de conflito didático-pedagógico, é repetir com seus alunos o que vivenciaram também como alunos... (*Expande comentários sobre as perguntas dos alunos*). Bem, com essas reflexões não esgotamos a discussão sobre o livro de Smolka. Retomaremos em aulas seguintes. Podem continuar trazendo suas dúvidas e comentários. Agora vou retomar a proposta contida no livro organizado por Geraldi. Também vou destacar alguns trechos. Querem ouvir?

ALUNAS E ALUNOS: Sim (*Em coro, com certo entusiasmo*).

PROFESSORA: (*Pega o exemplar do livro O texto na sala de aula que está sobre a mesa*). Talvez alguns de vocês talvez já tivessem ouvido falar deste livro, pois soube que consta de bibliografia de concursos públicos para ingresso no magistério. Possivelmente, porém, muitos não o conhecessem, porque a proposta de Geraldi é também divergente das teorias e práticas hegemônicas divulgadas em discursos e políticas públicas para o ensino de língua portuguesa na escola brasileira. Alguns termos e expressões formulados por ele são frequentemente utilizados, mas de forma equivocada e “burocratizada”, indicando desconhecimento da proposta. É o caso de “produção”, utilizada erroneamente em referência à prática de produção de *textos*, ou de “trabalho com textos”, em referência ao estudo de sílabas, palavras e normas gramaticais, através de textos.... Possivelmente vocês também tenham ouvido e repitam



essas expressões, mas apenas como um nome “novo” para antigas práticas... Como já disse, o texto é unidade de sentido e nosso objeto de estudo; não é instrumento “através” do qual se ensina algo. Ensina-se e aprende-se o texto, lendo e produzindo textos. A coletânea *O texto na sala de aula*, com o subtítulo “leitura & produção”, foi organizada por Geraldi, professor hoje aposentado do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. A primeira edição é de 1984, pela Assoeste, e continua sendo editado até hoje, pela Ática. Nele, estão artigos de Geraldi e de outros importantes pesquisadores que tratam de diversos aspectos do ensino de língua portuguesa e literatura, todos fundamentados principalmente nas contribuições da Análise do Discurso e da Teoria da Enunciação. A proposta desse linguista e professor se fundamenta na concepção de linguagem como “forma de interação”, caracterizando a interlocução como lugar de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos. Essa proposta representa, portanto, uma nova didática da leitura e da escrita, centrada no *texto* como objeto de ensino-aprendizagem, no professor como interlocutor e no aluno como sujeito leitor e autor de textos. Destaco que esse conceito de texto envolve a configuração textual, como conjunto de aspectos que respondem às questões por que, para que, quem, para quem, quando, onde, como e o que se diz/escreve, e dele derivam as “unidades básicas”/três práticas: leitura, produção e análise linguística de textos e a avaliação formativa. Como vocês podem constatar, essa proposta também implica uma opção política transformadora. Ouçam agora estes trechos. (*Procura no livro e os lê em voz alta*).

GERALDI:

[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isso corresponderá, nas nossas atividades concretas em sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão é prévia – *para que ensinamos o que ensinamos?* E sua correlata *para que as crianças aprendem o que aprendem?* – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o *quando* ensinar, o *que* ensinar etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “*para quê?*” é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões.

Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para quê?” envolve tanto uma “concepção de linguagem” quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias. (GERALDI, 1984b, p.42, grifos no original)

[...]

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

a) *a linguagem é expressão do pensamento*: [...]

b) *a linguagem é instrumento de comunicação*: [...]

c) *a linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando: com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

[...] A discussão aqui proposta procurará se situar no interior da terceira concepção de linguagem. Acredito que esta concepção implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. (1984b, p.43, grifos no original)

[...] qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem (1984c, p. 121)

PROFESSORA: Concordam com Geraldi? Entenderam os conceitos?

ALUNA G.M.: Eu não tinha pensado em coisas que você disse agora: que a proposta de Geraldi não é um método para a gente aplicar, que é parecida com a de Smolka, que também não é um método, e que alfabetizar é ensinar língua portuguesa e literatura. Então minha dúvida é parecida com a que uma aluna falou sobre o livro de Smolka. Entendi que nessas propostas não se usa livro didático, apostilas, nem roteiro de aula pronto para aplicar. Então como a gente pode realizar as três práticas principalmente na alfabetização, se os alunos têm tanta dificuldade para aprender a ler e escrever?

ALUNA E.G.: Essa proposta parece fácil, mas é difícil de entender também. O que me chamou a atenção é a questão da variação linguística. Como o professor deve resolver esses problemas, para não fugir do contexto histórico de cada criança? Se não é para achar errado o modo de falar do aluno, a gente não deve ensinar a norma culta?

PROFESSORA: Que coisa boa ouvir vocês! São questões também muito relevantes! Vejo que também vocês leram ou estão lendo e refletindo sobre a coletânea de Geraldi. De fato, pensar e praticar o ensino de língua portuguesa, desde a alfabetização, como processo discursivo, centrado no texto e nas três práticas, exige mudanças na postura e na compreensão da função do professor, como as que apontei em relação à proposta de Smolka. Por isso

é uma “revolução conceitual”. (*Expande comentários sobre cada pergunta dos alunos*). Bem, com essas reflexões também não esgotamos a discussão e retomaremos suas dúvidas e comentários em outras aulas. Agora, quero fazer uma síntese problematizadora das duas propostas. O que elas têm em comum? E qual sua relação com a disciplina? Destaco um primeiro aspecto: as escolhas políticas que as fundamentam. Já tratei do assunto em aulas anteriores, mas talvez ainda não esteja claro para vocês. Não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Lembram do conceito de práxis? Nenhuma prática didático-pedagógica é neutra, nem se restringe a uma questão de método. Práticas são também atos políticos. Isso não significa meramente falar sobre política na sala de aula, pois não basta o professor falar sobre suas opções políticas, embora seja importante explicitá-las para promover o debate e não incorrer em doutrinação. Não é, porém, suficiente e não serve para muita coisa, se não houver coerência com o que e como se ensina. (*Observando alguns alunos que tentavam anotar freneticamente o que ouviam e outros que olhavam assustados e fixamente para a professora, ela interrompe a exposição*). Vocês me olham de um jeito tão esquisito que me fazem lembrar da canção “Dom de iludir”, de Caetano Veloso. Conhecem? (*Canta um trecho*).

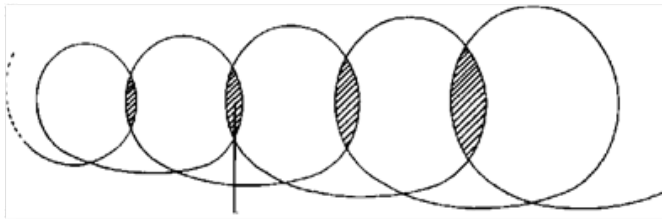
[...]

Não me olhe como se a polícia andasse atrás de mim

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é [...]

(*Alguns alunos sorriem surpresos, outros olham intrigados, mas não dizem nada. A professora então continua a reflexão/problematização*). Retomando: nos trechos que li, de Paulo Freire, Smolka e Geraldini, está uma síntese dos princípios e conceitos básicos da proposta desta disciplina. Esse processo discursivo se fundamenta na concepção de linguagem como forma de interação; o objeto de ensino é o discurso/texto/configuração textual; as unidades básicas são as práticas de leitura, produção e análise linguística de textos; a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é formativa e concomitante ao desenvolvimento do processo. E a finalidade desse processo não é, obviamente, treinar alunos para bons resultados em testes de desempenho, mas formar sujeitos que leem e escrevem, como processo de humanização e conscientização. Esses princípios, conceitos e práticas vêm sendo e continuarão a ser objeto de discussão e de vivências na disciplina. Não como movimento linear/evolutivo, nem repetitivo/cíclico, mas como movimento em vórtice, que representa a noção de processo, como explico naquele meu livro *Em sobressaltos...*, que indiquei para vocês. (*Desenha na lousa a figura do vórtice, destacando o movimento dialético e contraditório de avanços e recuos*).

**Figura 1** – ZDP (análise x síntese)



Fonte: Magnani ([1993]/2019)

ALUNA L.R.: Não é uma espiral? Não entendi bem...

PROFESSORA: Parece a espiral, mas a diferença está nos momentos de intersecção de análise e síntese, representando o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky. Reitero: aquelas três práticas propostas por Gerald são o caminho metodológico também em nossas aulas, e todos os conceitos são sempre retomados e aprofundados, de diferentes formas. Para auxiliar na síntese desta aula, peço que leiam meu artigo “O texto na sala de aula: uma revolução conceitual no ensino de língua portuguesa no Brasil”.

#### **4. O TEXTO**

PROFESSORA: Hoje escolhi o poema “Procura da poesia”, de Carlos Drummond de Andrade. *(Apresenta informações bibliográficas sobre o autor, lê o poema em voz alta e repete, enfatizando, versos da oitava estrofe.)*

DRUMMOND:

[...]  
Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?  
[...]  
(1977, p.138-139)

PROFESSORA: Hoje vivenciaremos e refletiremos sobre, de forma mais concentrada, a prática de análise linguística, por meio da revisão dos Textos 1 que produziram sobre o tema “Ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico”. Esse texto deve apresentar as seguintes

características: desenvolvimento de argumentação fundamentada nos textos lidos e no conteúdo das aulas, com coesão e coerência, sem erros teórico-conceituais, de acordo com a modalidade escrita e a norma culta da língua portuguesa e com correta aplicação de normas ABNT para citações e referências, sem cometer plágio. E, sobretudo, propus um desafio: não “fazer trabalho”, mas produzir TEXTO. Qual é, mesmo, a diferença entre “trabalho” e texto?

ALUNA B.S.: Entendi que a diferença é que para ser texto tem de ter autor, e trabalho é da “função aluno”, como na “redação escolar” que Geraldi fala naquele artigo, quando ele compara a redação “A casa é bonita”, do aluno que foi aprovado no 1º ano, com o texto “menino pionhento”, que foi reprovado no 1º ano (*Referindo-se ao artigo “Escrita, uso da escrita e avaliação”*).

PROFESSORA: Muito bem lembrado. É isso, mesmo! O “trabalho” acadêmico que vocês costumam fazer tem características semelhantes às da “redação” escolar, feita para o professor “avaliar”, como Geraldi critica, contrapondo esse “exercício escolar” à produção de textos. (*Lê em voz alta trechos do artigo*).

GERALDI:

[...] na escola não se produzem textos em que o *sujeito* diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício.

[...]

Ao descaracterizar o aluno como *sujeito*, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que foi dita pela escola. (1984c, p. 121-122, grifos no original)

PROFESSORA: É para mostrar essa diferença que ele analisa dois textos de alunos, que você cita e que analisamos em aula. (*Lê em voz alta outro trecho do artigo*).

GERALDI:

[...] o autor do primeiro texto entendeu o *jogo da escola*: seu texto não representa o produto de uma reflexão ou tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível. Ao contrário trata-se de preenchimento de um arcabouço ou esquema, baseado em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas. Ele está devolvendo, por escrito, o que a

escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o *aluno-função*. Eis a *redação*.

O autor do segundo texto, ao contrário, usa a modalidade escrita para contar uma história. Ainda que no outro polo do processo de interlocução, a leitura possa ser prejudicada por problemas ortográficos e estruturais, há aqui de fato um *texto*, e não mera *redação*. Na verdade, o autor não aprendeu o jogo da escola: insiste em dizer sua palavra. (1984c, p. 123, grifos no original)

PROFESSORA: Então: para produzir textos, de fato, é necessário assumir o lugar de autor, que escreve para interagir, em processos discursivos, na relação dialética entre pensamento e linguagem, entre discurso interior/para si e discurso externalizado/para o outro, como enfatiza Smolka em referência à alfabetização. (*Lê em voz alta trechos do livro*).

SMOLKA:

[o] ponto de vista da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê). [...] assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo [...]. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita. Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos.

[a] escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor. (1988, p. 63-69)

PROFESSORA: Essas reflexões cabem também para vocês. Assumir o lugar de autor só é possível se quem escreve busca leitores, interlocutores, de fato, não avaliadores/“corretores”. Para produzir textos escritos, é necessário considerar que se trata de interlocução à distância, ou seja, o interlocutor não está presente fisicamente, como em textos orais. A modalidade escrita não é transcrição da modalidade oral da língua. O texto escrito possibilita e demanda planejamento, revisão. E o sentido de um texto não está apenas em seu conteúdo, mas, como já sabem, no conjunto dos aspectos inter-relacionados que constituem sua configuração textual. É, portanto, o lugar de leitora/interlocutora de vocês que quero ocupar. Para isso, vocês precisam assumir o lugar de autores, que produzem textos, de fato, para serem lidos, por mim ou por qualquer outro leitor. Textos “com alma”, que convidem à interlocução, não à avaliação/“correção”. Não se trata de redigir (ou encomendar) “trabalhos”, como costumam fazer, para cumprir burocraticamente uma tarefa, para tirar nota boa, reproduzindo o que acham que o professor quer que escrevam, mas sabendo que talvez nem mesmo o professor se interesse em ler. Minha proposta

é participarem de processo discursivo, como sujeitos leitores e autores de textos, como uma forma de diálogo mediado pelo texto. Somente vivenciando essa condição vocês poderão refletir sobre ela e aprender, como experiência, para poder propiciar aos seus futuros alunos condições de também se formarem como leitores e autores de textos, que compreendem o sentido de um texto, porque assumem o lugar de interlocutores na “arena onde se desenvolve a luta de classes” de que trata Bakhtin. Lembram?

ALUNA I.K.: Isso é muito difícil! É muita exigência. Não foi o que aprendemos a fazer até o ensino médio e mesmo aqui, no curso de Pedagogia. Acho que eu estou conseguindo entender mais um pouco, mas não sei se consegui escrever como autora nem ser leitora...

PROFESSORA: O mais importante neste momento é tomarem consciência do que já sabem e do que querem/precisam saber. Esse processo se dá no tempo e demanda tempo. Aqui é só o começo, para os que quiserem avançar... Vamos, então, à atividade de revisão dos textos. Comecem em duplas. Troquem seus textos com um colega, dando preferência a quem ainda não tenha lido o que escreveram. O objetivo é conseguir o maior distanciamento possível, para ajudar o autor, que certamente não consegue enxergar problemas no texto, ou porque já decorou, ou porque considera que fez o melhor que podia. Não é? Bem, agora é momento de leitura silenciosa. O leitor pode anotar no texto, a lápis, seu diálogo com o autor e deixar registrado um comentário geral. Depois, ambos se reúnem para tratar oralmente dos apontamentos do leitor e negociar sentidos. O autor pode ou não concordar com eventuais comentários ou indicações de correção feitos pelo leitor. Se não concordar, apaga a anotação. Se concordar, pode fazer as alterações que desejar. *(Durante a atividade, os alunos também perguntam suas dúvidas à professora. Quando terminam, ela inicia a revisão coletiva final)*. Agora vou orientar a revisão coletiva, retomando as características propostas para este texto. Peça que confirmem e, se necessário, façam alterações à tinta.

ALUNA J.A.: *(Depois de os alunos terem feito mais alterações no texto, entregam-no para a professora)*. Como vamos saber se conseguimos ser autores? Você vai mesmo ler nossos textos? Vai dar a “devolutiva”, para a gente saber em que avançar no próximo texto?

PROFESSORA: Claro que sim! Se eu não fizer isso, estarei sendo hipócrita e incoerente. E minha proposta de trabalho não merecerá nenhuma credibilidade. Sua pergunta explícita a triste situação a que vocês estão acostumados... Por que se submetem?

ALUNA A.S.: Ah! Não adianta muito a gente falar... (*Outros concordam com acenos de cabeça e murmúrios resignados*).

PROFESSORA: Retomemos. “Trouxeste a chave?”. Essa pergunta vale também para o trabalho intelectual que vocês vêm realizando nesta disciplina. E, hoje, enfatizando a prática de análise linguística de textos, contemplamos as palavras, penetrando no texto, como autores e leitores de seus textos e também leitores dos textos dos colegas, negociando sentidos, refletindo sobre a língua em uso, considerando o diálogo com o outro. Fico muito satisfeita que tenham aceitado enfrentar mais esse desafio. Independentemente do resultado, lembrem-se da importância formativa do processo. Aprende-se a escrever, escrevendo. Como fizeram também aqui. E um texto nunca está pronto e perfeito. São sempre versões. Sempre é possível avançar. Eu, por exemplo, estou produzindo um texto provocada pela interlocução com vocês. Já estou na 65ª versão e não sei se conseguirei terminar no prazo previsto pela revista na qual desejo publicá-lo. O ritmo é lento, não por falta de experiência nem de vontade de escrever. Afinal, faço isso o tempo todo. É porque, além das interrupções com compromissos profissionais, é necessário tempo “de gaveta”, como alertava o poeta romano Horácio... Bem, na próxima aula iniciaremos o estudo da literatura infantil e da especificidade do texto literário no ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico. Para participarem da aula, não se esqueçam de ler o livro de Cademartori e os dois artigos que indiquei, já faz tempo.

## 5.

[...]

## 6. A AVALIAÇÃO DO PROCESSO

PROFESSORA: (*Inicia a aula se desculpando por ter chegado atrasada e explica que o motivo foi terminar de ler os textos para devolvê-los aos alunos. É uma segunda-feira do final do mês de julho de 2019*). Então, hoje vou devolver seus Textos 2 sobre o tema “Literatura infantil no ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico”. Comentarei as anotações que fiz e vocês poderão analisá-los, comparando com os Textos 1, para avaliarem se conseguiram avançar. Em seguida, faremos a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e encerrarei a aula com leitura de um poema. Começamos, então, com a análise do Texto 2, como fizemos com o Texto 1, lembram? (*Distribui os textos e aguarda os alunos lerem as anotações*). E então? É importante que



vocês perguntem suas dúvidas sobre o que anotei. Esta é a última aula, mas espero que esse não seja o último *texto* que produzirão na vida, como autores.

ALUNA F.P.: *(Com expressão desolada)*. Me esforcei tanto, mas vejo que não tive muito avanço... Até concordo com suas anotações, mas você precisa lembrar que é muita exigência para nós, isso de ser autores, argumentar com fundamento nos textos que a gente leu e sem cometer plágio. Tudo isso é novo para nós. Você ensinou a fazer, mas o tempo foi curto para aprender tudo.

ALUNO K.S.: *(Com expressão bem-humorada)*. É difícil, mesmo! Eu também sinto assim. Não gosto de ver que avancei pouco. Acho até que já aprendi algumas coisas, como argumentar, fundamentar, citar corretamente, não cometer plágio, mas no meu texto ainda tem erros teóricos e de coesão. Não gosto, mas não reclamo muito. O rigor é uma maneira de não reproduzir a mediocridade...

PROFESSORA: *(Após outros alunos pedirem esclarecimentos ou manifestarem desgosto com as anotações)*. As manifestações de vocês já contêm avaliações. Vamos, então, nos concentrar na avaliação do processo, como propus.

ALUNA F.M.: Explica melhor. Vai ter prova, hoje? Você não avisou... Quem faltou vai ficar sem essa nota?

PROFESSORA: Sua pergunta é esquisita, mas muito significativa! Eu disse “avaliação”, e vocês logo imaginam que usei um eufemismo, ou seja, uma palavra mais agradável para suavizar, disfarçando, a temida situação de “prova”. Sei que, infelizmente, vocês estão acostumados a dissimulações deste tipo: “Não precisam ficar ansiosos. É só uma avaliaçãozinha...” O que proponho é avaliação, mesmo, no sentido de analisar o valor do processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina, com base no plano de ensino: aonde chegamos em relação ao que tínhamos planejado? Peço, então, que produzam um texto escrito contendo autoavaliação, avaliação da turma e da professora. No processo! Quais os pontos positivos e os negativos que querem destacar? Têm reclamações, críticas, sugestões? Lembrem-se de que a aprovação de vocês não depende de suas opiniões. Sejam sinceros. Tudo o que vocês disserem é muito importante para mim. Muitos de vocês comentaram ter ficado assustados com as duras críticas sobre mim e a disciplina, que ouviram de alunos dos anos anteriores, não foi? Durante as aulas e no texto final de avaliação, porém, eles não me apresentaram as “duras críticas” que vocês me contaram. Ao contrário. A maioria elogiou e alguns foram discretos nas reclamações. Ou não foram sinceros comigo, ou estão tentando exercitar “poder de veteranos” para apenas

aterrozar vocês. De qualquer forma, atitudes desse tipo não contribuem para nada... Insisto: ninguém será reprovado por criticar ou por discordar; nem será aprovado por elogiar e concordar comigo. Vamos ao texto?

ALUNAS E ALUNOS: *(Em coro). Sim! (Começam a escrever).*

PROFESSORA: *(Depois que os alunos terminam seus textos). Gostariam de compartilhar conosco o que escreveram? (Alguns alunos comentam e/ou leem em voz alta trechos do texto que produziram, intercaladamente com comentários de colegas e da professora).*

ALUNA B.S.<sup>3</sup>: Eu quero. Preciso dizer que me senti mal em muitas aulas. Vou ler o que escrevi: “Eu achava que sabia fazer bons trabalhos para sua disciplina. Sempre tirei nota boa. De repente chega alguém e te mostra que não é nada disso, que não é por aí... Fiquei pensando: que tipo de professor vai ser eu, sem conhecer uma das coisas mais importantes? Vou chegar lá e ensinar o que aprendi? Formar do mesmo jeito que fui formada? Ser um professor ‘meia boca’ e achar que está tudo bem? Não! Não quero ser esse professor, eu quero chegar à sala e assim como você, ser culta, ter conhecimento, fazer pensar, desestruturar meus alunos.”

ALUNA E.S.: “No primeiro texto após as orientações dadas em sala e tudo que ouvi nos bastidores, me preocupei em não cometer erros ortográficos, logo descobri que isso seria o que menos importaria neste primeiro momento, o que já me deixou um pouco preocupada, pois se errar não seria ‘tão importante’ o que seria então? O desespero tomou conta... será que tudo que falam por aí era verdade?”

ALUNO C.C.: “Como professor em formação, esta proposta me deixou surpreso, fazendo-me recordar de quando era aluno das séries iniciais do ensino fundamental. No ensino de língua portuguesa a professora utilizava somente a cartilha *Caminho Suave*. Jamais imaginei que as práticas com textos, propostas pelo professor Geraldí, pudessem ensinar a criança a ler, escrever e fazer análise linguística de textos. Isso é fantástico!”

ALUNA A.C.: “Uma coisa que aprendi e que foi muito importante para mim é que a escrita não é mera transcrição da fala. Como diz Smolka, ‘[...] é uma forma de organizar as ideias’. E como você diz: ‘[...] lendo e produzindo textos que se aprende a ler e a escrever’.”

---

3 Os autores dos trechos escritos citados nesta cena autorizaram sua utilização. Alguns solicitaram divulgação também de seus nomes, outros não se manifestaram sobre isso. Optei, então, por manter a indicação apenas das iniciais do primeiro nome e do último sobrenome de todos eles. [Nota da pesquisadora]

ALUNO A.M.: “A disciplina foi um grande desafio. Não imaginava que ficaria tão interessado nas aulas, tenho muita dificuldade desde o ensino médio em língua portuguesa e literatura. [...] Tem a configuração textual, os princípios, que a professora passou, eu nem imaginava, e não vou esquecer, que fazemos textos, e que o texto só existe se tiver um autor, o texto só é lido se tiver um leitor, que o texto que escrevo é sempre para alguém ler.”

ALUNA N.R.: “No decorrer do semestre, pudemos vivenciar as práticas de leitura, produção e análise linguística de texto, o que demonstrou muita coerência por parte da professora, já que a todo momento nos foi dito sobre trabalharmos desta forma. Nossa classe teve bastante dificuldade com a produção de texto, se tratava de algo autoral que nunca fomos desafiados a fazer. Vejo esta prática como algo que quebra os nossos paradigmas enquanto alunos e futuros professores, fazendo com que repensemos nossas vivências em língua portuguesa.”

ALUNA A.M.: “Apesar do empenho, tive muitos erros no texto 1, o que me deixou muito abalada. Mas isso aumentou meu empenho na escrita do texto 2. Procurei a professora para tirar dúvidas no fim das aulas [...] Apesar do texto 2 não ter saído como planejei (na revisão na sala de aula notei mais erros), estou com minha consciência tranquila que eu dei o meu melhor, de que perdi horas de sono pensando no que escrever e me atentei ao que mais errei nos textos anteriores (a ligação de um parágrafo ao outro) e a partir de tudo isso procurei avançar.”

ALUNA L.J.: “A partir do momento que reconheci o texto e a literatura como um direito a ser concedido a todos é que pude compreender a importância disso do texto para o sujeito. Reconheci a necessidade de conhecer aquilo que ainda não conheço, o que despertou em mim o desejo de me formar leitora, de superar os desafios. E acho que um semestre é muito pouco tempo para esta disciplina. Devia ser pelo menos um ano todo. E seria melhor ainda se a gente tivesse essa disciplina no primeiro ano do curso. Assim, a gente não ia ter tanta dificuldade.”

ALUNA T.F.: “Uma das coisas que me marcou foi a fala da menina na epígrafe do livro de Smolka. Quando perguntam ‘O que é ‘afia’?’, ela responde ‘Sou eu, porque a mamãe diz – Vem cá, minha fia’. Vi isso na prática. Quando fui estagiária da prefeitura, acompanhei parte do processo de alfabetização de um aluno do segundo ano. Eu tinha como prática, quando ele lia uma palavra que eu supunha complicada ou desconhecida, de perguntar se ele sabia o

significado. Num dia, após ele ler a palavra ‘embora’, que no texto tinha o sentido de ‘apesar de’, fiz como de costume e ele me respondeu o seguinte: ‘Embora é assim, meu pai e minha mãe são separados, aí quando meu pai vai me ver ele tem que ir embora no final da tarde.’”

ALUNA Y.R.: Nunca vou esquecer do que você disse naquela aula sobre a gente ter de ler bons textos literários para nós, adultos, literatura de “gente grande”, não só textos para crianças, para trabalhar com nossos alunos. Nunca tinha pensado nisso. Levei o maior susto quando você comparou com a instrução de segurança no avião: “Em caso de despressurização da cabina, máscaras de oxigênio cairão automaticamente sobre suas cabeças. Coloque a máscara primeiro em você, antes de ajudar crianças do seu lado ou outras pessoas”. Se eu não for leitora e autora de textos, não vou poder ajudar os alunos a ler e escrever. Não esqueço mais.

ALUNA G.M.: “A matéria foi diferente da expectativa que tive no começo. [...] Deve ser visível para você as marcas de oralidade persistentes nos meus textos escritos, ainda que nem sempre sei como lidar com todas elas posso ao menos afirmar que consigo notá-las e aos poucos, com muita paciência vou aprimorar meus textos. A única crítica que tenho de sua matéria não chega a ser uma crítica. A maior parte dos alunos tem medo de te perguntar quando sentem aquela dúvida que parece ser tão boba. Por muitas vezes passei por isso, afinal você é impressionante, de certa forma nós alunos nos sentimos com vergonha e sem lugar, como se a pergunta fosse um crime, talvez não tenha como mudar isso, mas tinha que te escrever esse problema.”

ALUNA M.C.: “Aprender sobre o ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico, como processo discursivo, foi algo novo para mim. Tive muita dificuldade no começo pois a minha tendência era pensar segundo o construtivismo, já que a maioria das minhas vivências foram nesse aspecto. Ao ler os textos sugeridos e participar das aulas, meu entendimento sobre o interacionismo linguístico melhorou, mas julgo que o momento crucial foi pós correção do texto 1.”

ALUNA P.P.: Eu quero ler o que escrevi sobre a classe. Acho que não vão gostar, mas preciso dizer... “A avaliação da classe como um todo sempre resvala no fato de que a esmagadora maioria não lê os textos indicados pelos professores e professoras e, dado o pouco conhecimento que tem sobre os assuntos abordados, acabam por não ter muito como estabelecer diálogo entre o que está sendo dito e suas reflexões. Salvo algumas exceções, assumem uma posição completamente passiva ao longo das aulas do curso como um todo e já

demonstraram ressentimentos com os que fazem colocações e/ou perguntas. A impressão que tenho é que a maioria não entendeu nada da proposta de trabalho da professora, mas talvez seja uma impressão equivocada.”

ALUNA A.R.: “Consegui compreender qual é o exato momento em que ocorre o equívoco que se dá dentro da escola regular. [...] Essa submissão e comodismo estruturados em todos nós foi recitado em forma de Brecht e me levou ao deleite dessa leitura, pós aula. Agradeço! Minha autoavaliação consiste muito no trabalho exercido pela professora: eu senti muito medo! Escrever é íntimo, sentir medo de escrever foi muito difícil. [...] Me sentir uma mulher capaz de fazer ciência, capaz de compreender a função do texto na sala de aula, foi emancipador. Crescer dói. Agradeço! [...] O texto “Pamonha” [...] foi um tapa na cara. Ácida e poética. Vou levar comigo para minhas aulas os textos poemas e crônicas que tiram todos da zona de conforto. Literatura é deleite! Texto não é trabalho!”

ALUNA M.S.: “Eu nunca tive tanto cuidado para realizar um texto, nunca re-li tantas vezes, nem encontrei tantos erros, até mesmo o dia da entrega encontrava erros a serem corrigidos [...] Todos da minha família sabem seu nome, viu professora? Até minha irmã de 3 anos, porque todos me viam em frente ao computador, lendo e relendo os mesmos textos. [...] A disciplina me ajudou muito em relação à minha forma de escrever, até porque eu era a ‘ignorante’ que achava que escrevia bem e sabia escrever, mas através dos seus textos mudei minha forma de escrever, reinventei minha estrutura e a famosa configuração textual e consegui terminar as aulas com muitas dúvidas resolvidas e milhões de dúvidas para serem respondidas.”

PROFESSORA: Agradeço pelos comentários, críticas, sugestões. São importantes indicativos da compreensão de vocês sobre esta disciplina. Vou ler todos esses textos com muita atenção, também. Agora, vamos à minha avaliação sobre nosso trabalho neste semestre. Concordo com muitos aspectos que destacaram, mas vocês já avançaram muito. As manifestações indicam que estão compreendendo as dificuldades e, ao mesmo tempo, as possibilidades e meios para continuarem a busca. Constato isso também nos textos que produziram. Não esperava textos perfeitos, porque isso não existe. Algumas de minhas expectativas se concretizaram, outras não. A principal delas era que vocês acolhessem o convite para compartilhar comigo o que posso lhes oferecer de melhor. Para conhecerem outra possibilidade e fazerem escolhas fundamentadas e coerentes em relação à teoria (e sua “politicidade intrínseca”) que dizem ou dirão defender. Para não se submeterem à condição de executores e poderem ser responsáveis de forma ética e consequente

pelas escolhas que fizerem como professores, concordando ou não com o que estudamos e fizemos aqui. Muito dessa minha expectativa foi contemplada, não só pelo que foi possível fazermos de melhor, apesar das limitações de tempo e do cansaço físico, que não foram poucas, mas sobretudo pela compreensão do que faltou... Observando a falta de interesse de alguns em sala de aula, ou constatando que muitas vezes a maioria não tinha lido os textos indicados, ou lendo os textos de vocês, vivenciei momentos de satisfação e de decepção, antes, durante e depois das aulas. Sentia-me animada com seus avanços, por mínimos que fossem. E, a cada constatação de que não tinham aprendido, me questionava: não ensinei adequadamente? Ou exijo demais deles? Por que nem todos se sentem provocados a pensar e agir? Falta de interesse ou de condições de desautomatizar hábitos da “função-aluno”? Não tenho respostas para essas e tantas outras perguntas que me faço sempre. Por ora, posso apenas afirmar que também fui afetada pela experiência de nosso processo discursivo, pelos silêncios e pelas falas, pelos avanços e recuos, pela acolhida e pelo repúdio, pelas concordâncias e pelas discordâncias, pelas alegrias e pelas tensões, pelos encontros e pelos muitos confrontos. Ao final do curso, estarão habilitados para o magistério, mas o processo de formação continuará. E, talvez, só com o passar do tempo possamos avaliar melhor a importância dessa incômoda e tensa sensação de estarmos hoje plenos e satisfeitos, mas de dúvidas, de perguntas, querendo mais do que aprendemos aqui, desejosos de continuar formulando perguntas para buscar respostas que gerarão novas dúvidas e perguntas, sempre, como seres humanos que somos, em processo, mutáveis, modificadores... Começo o encerramento desta última aula com um “conselho”: leiam sempre e muito e bons textos literários; por e para vocês, pelo prazer de ler. E, quando não souberem o que fazer com seus alunos, não procurem falsas soluções para entretê-los ou puni-los; leiam também para eles bons textos literários, para fruição, como direito à formação humana. Encerro, então, com a leitura do poema “Aos que vão nascer”, de Brecht. (*Após a leitura, destaca versos das últimas estrofes, em tom de despedida*).

## Referências

- ANDRADE, C. D. Procura da poesia. In: ANDRADE, C. D. *Poesia completa e prosa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977. p. 138-139
- BRECHT, B. A exceção e a regra [1929/1931]. Trad. G. Campos. In: BRECHT, B. *Teatro completo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.4, 1994.
- BRECHT, B. A decisão [1929/1930]. In: BRECHT, B. *Teatro completo*. Trad. I. D. Koudela. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992. p. 233-266.

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (1ª. ed. - 1967)
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. K. M. Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel/PR: Assoeste, 1984a.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel/PR: Assoeste, 1984b. p 41-48
- GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel/PR: Assoeste, 1984c. p. 121-124.
- MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos: formação de professora*. 3. ed. rev. e ampl. Marília: Oficina Universitária, 2019. [1ª. edição: Ed. da Unicamp, 1993)
- MORTATTI, M. R. L. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A. MORTATTI, M. R. L (org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 5-28.
- MORTATTI, M. R. L. O “discurso fundador” de Smolka: alfabetização e produção de conhecimento como processos discursivos. In: GOULART, C.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (org.). *A alfabetização como processo discursivo – 30 anos de ‘A criança na fase inicial da escrita’*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 179-202.
- SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 1988.
- TCHEKHOV, A. Pamonha. In: TOLSTÓI, L. et al. *Salada russa*. Trad. T. Belinky. São Paulo: Edições Paulinas, 1988. p. 109-111.