

UMA SALA DE AULA NA PROPOSTA DE ENSINO MODULAR: O ENSINO DE PORTUGUÊS

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de – USCS.
mfrda@uol.com.br

Área temática: Formação de professores
Agência Financiadora: Capes

Resumo

O objetivo do presente estudo foi o de investigar e analisar alguns aspectos do ensino de Língua Portuguesa em uma escola que adota o Sistema de Ensino Modular, considerando o reflexo desse sistema no trabalho em sala de aula.

Para tanto acompanhamos duas classes de 5ª série, localizadas em duas escolas públicas do Estado de São Paulo (uma Modular e outra Regular), utilizando os seguintes instrumentos metodológicos: observação em sala de aula, questionários respondidos pelo corpo discente e docente e entrevistas com alunos da Escola Modular. Os dados foram analisados em função das categorias que foram se constituindo ao longo das observações em sala de aula: interação professor/aluno, organização do trabalho docente, relação do professor e do aluno com o conhecimento, tendo em vista a linguagem como mediação e como processo de ação que é social. Da análise, podemos afirmar que: 1) A qualidade da interação social que se estabeleceu nas classes observadas dependeu mais das concepções de linguagem/conhecimento assumidas pelas professoras, do que de uma mudança na estrutura da escola. 2) Os resultados mais satisfatórios no processo de ensino foram observados no trabalho que a professora da Escola Regular desenvolveu em sala de aula, ou seja, sua formação, sua experiência e seu compromisso é que determinaram. 3) Os projetos pedagógicos apresentados pelas escolas não foram construídos coletivamente. Embora existam projetos documentados, não foi possível estabelecer relações entre documentos e as ações desenvolvidas pelas professoras observadas. 4) Os alunos da Escola Modular referem-se às vantagens desse sistema, em termos da possível facilitação decorrente do fato de terem de cursar apenas uma disciplina durante o período letivo, sem pouparem críticas ao cansaço entediante que vem marcando as aulas. A pesquisa aponta, também, a necessidade de ser repensar a implantação de projetos pedagógicos construídos fora dos contextos em que serão implementados.

Palavras-chave: Ensino modular; Ensino regular; Ensino de Língua Portuguesa.

1. Introdução

O Sistema Modular de Ensino caracteriza-se, sobretudo, pela concentração das atividades inerentes a cada matéria da grade curricular durante seis horas por dia e por variável número de dias, de acordo com as cargas horárias previstas para cada campo disciplinar.

Diferente do Ensino Regular que trabalha todas as disciplinas simultaneamente, no Sistema Modular Ensino Intensivo e Excludente (SME) cada disciplina é trabalhada de forma individual (uma por vez), por um período de tempo que atende às exigências de sua carga horária anual. No caso, por exemplo, de Língua Portuguesa, a carga horária de uma determinada série poderá ser concentrada num período de trinta e dois (32) dias com seis (6) horas/aula por dia. Uma vez cumprida a carga horária dessa disciplina, a classe passará a ter aulas de outra matéria do currículo, como Ciências, Geografia, Matemática, sempre uma por vez, não existindo um critério já estabelecido na seqüência da disciplina a ser ministrada.

Um dos aspectos considerados relevantes por aqueles que defendem a proposta Modular é o fato de não haver mais reprovações por séries. O aluno que não for aprovado em determinado módulo, não precisará refazer a série. Poderá cursar a série subsequente e fazer o módulo simultâneo, ou seja, aquele em que ficou retido. Conforme afirma Santos:

“No Sistema Modular, os problemas específicos dos alunos não mais interferem na sua escolaridade. As reprovações nas séries estão zeradas, isto é, nenhum aluno fica na mesma série.”

(...) A reprovação nas séries é um luxo que sobrecarrega em 75% o orçamento da Educação. É um gasto desnecessário que poderia ser aplicado em: melhores salários, informatização das salas de aulas, diminuição do número de alunos nas classes, na melhoria geral dos recursos e na qualidade do ensino.” (SANTOS, 1994, p.15)

Outro aspecto considerado positivo pelos defensores da proposta modular é o de haver uma redução do abandono e da evasão escolar, pois o fato de o aluno não ficar reprovado na série, mas apenas no módulo, incentiva a sua permanência. É, ainda, Santos (1994) quem menciona:

“A redução em 80% dos casos de evasão e abandono escolar é marco tão fantástico, que, por si só, justificaria a existência do Sistema Modular de Ensino”. (p.22)

No contexto da sala de aula, a qualidade de ensino também é evidenciada pelos seguidores da proposta Modular. As interações sociais seriam mais adequadas, efetivas, permitindo e estimulando o diálogo. *“O estreitamento das relações entre alunos e professores fez com que, de repente, cada um passasse a ter um nome e não fosse conhecido apenas pelo número da matrícula ou por um detalhe físico mais significativo”. (SANTOS, 1994, p.20.)*

Nessa linha de considerações, vale ressaltar que tais afirmações são apenas expressas, ou seja, não existe um texto explicativo ou uma experiência que comprove essas colocações. Porém, tais perspectivas deixam-me muito entusiasmada: diminuição de repetência, redução

da evasão escolar, economia de verbas destinadas à educação. Sem dúvida, valeria a pena investigar melhor essa proposta.

A partir dos estudos realizados, decidi investigar alguns tópicos relacionados ao processo de ensino de Língua Portuguesa em uma escola que adota o Sistema Modular de Ensino, partindo das seguintes questões:

1.Será que o fato de o Ensino Modular concentrar um tempo maior nas relações interpessoais em sala de aula garantiria que as aulas fossem mais eficientes em termos de aprendizagem? 2.Até que ponto a montagem curricular em módulos disciplinares intensivos e excludentes poderia estar modificando a articulação entre as várias áreas de conhecimento e influenciando na organização do trabalho pedagógico na escola? 3.Um dos aspectos que me chamou a atenção foi a forma como uma proposta “nova” pode ser percebida pelos alunos. Geralmente, quando estamos diante de algo considerado inovador, pensamos ou até assumimos que “terá que dar certo”. Nesse sentido, a terceira pergunta envolvia a relação dos alunos com o conhecimento, na presente proposta.

Para possibilitar a compreensão dessas questões, acompanhei uma escola estruturada em módulo de Português, na 5ª série. Simultaneamente, para uma análise comparativa e mais aprofundada, investiguei uma Escola Regular, ou seja, que não atua dentro da proposta modular. A observação desenvolvida nas duas salas de aula se apoiava, inicialmente, em estudos por *Vygotsky* (1994, 1995) e outros autores, como *Nóvoa* (1991,1992,1995), *Martins* (1996) e *Calkins* (1989), que discutem, respectivamente, a importância das relações sociais na construção do conhecimento, a organização do trabalho na escola e o ensino de Língua Portuguesa.

2. O trabalho empírico: condições e procedimentos de investigação

Acompanhei o cotidiano de duas salas de aula (5ª. Série); uma inserida na proposta Modular aqui denominada escola “X”³ e outra na Convencional, que será denominada “Y”. Além desse acompanhamento, fiquei também atenta às situações que envolviam o todo da escola. Assim, participei de reuniões pedagógicas; reuniões de pais; conversei com a direção; com funcionários e alunos.

A classe observada na escola "X" era composta de quarenta e três (43) alunos, na faixa etária de 11 a 17 anos, havendo dois alunos que estavam fazendo o módulo simultâneo. A sala de aula observada da Escola "Y" era composta de 29 alunos na faixa etária de 11 a 17 anos.

2.1 – Escola "X" – Ensino Modular

Após os primeiros contatos, fui para as salas de aula. Não utilizei nenhum instrumento, gravador ou vídeo, visto que, segundo a professora, isso lhes causaria inibição. Como forma de registrar os dados, utilizei a escrita e, ao iniciar cada registro, indiquei o dia, a hora e o local da observação. Um caderno foi utilizado para registrar os eventos. Procurei também não chamar muito a atenção dos alunos e das professoras para essas anotações. Vale assinalar que os registros desses dados incluíram não só os fatos referentes às situações observadas, mas também as reflexões e impressões próprias da pesquisadora.

Acompanhei quase todo o módulo de Língua Portuguesa, tendo feito um total de (104) cento e quatro horas de observação. Durante a permanência na sala de aula, posicionei-me de tal forma que me fosse possível conversar e interagir com os alunos, sempre preocupada em não prejudicar os trabalhos desenvolvidos. Em quase todos os eventos registrados, os alunos estavam sentados um ao lado do outro, em filas verticais, virados para frente. Somente numa aula observei uma disposição diferente, com os alunos reunidos em grupos para a execução de um trabalho (com o jornal).

Praticamente, todas as atividades realizadas pelos alunos se restringiram ao uso do livro didático, e os textos impressos serviram tanto para leitura, como para exercícios de compreensão e de gramática. A professora, praticamente; seguia sempre o mesmo ritual, ou seja, leitura silenciosa, leitura em voz alta pela professora e por alguns alunos, e exercícios propostos no livro.

Observei, desde o início, que os procedimentos utilizados pela professora eram rotineiros e, apesar de todas essas atividades, o clima era bastante tumultuado e inúmeras vezes a professora solicitava silêncio

Enquanto observei a classe, não houve leitura de textos literários, embora tenha surgido uma proposta para que os alunos lessem algum livro pelo qual tivessem interesse, não presenciei quaisquer comentários da possível leitura realizados pelos alunos. Investigando os

livros lidos e discutidos no módulo de português, fui informada pela professora de que *“Os livros não chegaram a ser discutidos, pois o objetivo proposto naquele momento era a descoberta do prazer pela leitura, sem cobranças da leitura integral.”*

A professora parece relacionar leitura com prazer, passando uma visão espontaneísta desse trabalho. Porém, leitura é construir significados e, principalmente, é partilhar esses significados.

No processo de busca do sentido do texto, é necessário compartilhar interpretações. Nesse aspecto, o papel do professor é fundamental, porque sendo ele um leitor mais experiente, poderia servir de mediador entre o texto e o aluno. Enquanto observadora, ficou difícil perceber quais eram os objetivos das atividades, ou seja, o que a professora pretendia com o que estava sendo proposto.

Além desse aspecto, parecia não estar preocupada em relacionar os assuntos às aprendizagens anteriores e à realidade dos alunos. As informações eram passadas de forma fragmentada, o que dificultava a compreensão. Não havia espaço para novidades, outros caminhos e sugestões. Era tudo muito previsível.

O processo de ensino estava completamente centrado na professora. A professora trazia o conteúdo pronto e os alunos apenas se limitavam a “escuta-la”, ficando a aula tumultuada, com indisciplina e desinteresse. O que verifiquei foram “tentativas”, por parte da professora, de se fazer escutar e de fazer os alunos prestassem atenção no que estava sendo dito, nem que para isso fosse usado instrumento de coerção. A professora falava o tempo todo, porém era uma fala sem um interlocutor definido; os alunos falavam também, mas, na maioria das vezes, entre eles.

As atividades de leitura e interpretação de texto, a prática de sala de aula não propiciava a interação entre a professora e alunos. Em vez de um discurso que deveria ser construído coletivamente, tínhamos uma leitura, ora realizadas silenciosamente, ora em voz alta, e a interpretação do texto permitida pela professora. Aquilo que o aluno havia entendido sobre o texto não era considerado, existindo somente uma versão autorizada do mesmo, que era feita pela professora. Sabemos que os momentos de conversação, de troca de impressões sobre os textos, possibilitam construir/reconstruir o sentido do texto.

Contudo, nas situações observadas não constatamos tais atitudes. Tudo era preestabelecido e determinado, não existindo outras possibilidades, nem visões, nem idéias ou até outros sentidos. Apesar dos sentidos serem construídos dialogicamente, só detectamos monólogos, onde a professora passavam a sua versão, a única autorizada e correta, sem contestação . Segundo Kleiman (1993), a escola tem possibilitado somente uma maneira de abordar o texto, permitindo uma única interpretação. Para a autora: “... e durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (1993, p.24).

Com relação as atividades de escrita, foram realizadas poucas produções, não sendo feita nenhum em sala de aula. Nas primeiras sessenta (60) horas de observações, apenas foi feita uma produção escrita cujo tema proposto pela professora estava vinculado às leituras do livro didático. O tema proposto foi o seguinte: “faça um texto contando sua origem. Esse texto deve permitir que p leitor conheça um pouco mais sobre você e sua família”.

A realização da tarefa cumpriu mais uma determinação da seqüência apresentada no livro, do que um trabalho redigido pelos alunos. A redação foi realizada no caderno e, posteriormente, foi corrigida pela professora. Os alunos não tiveram a oportunidade de ler em classe seus escritos e os comentários ficaram restritos ao “olhar” da professora.

Apesar de o Sistema Modular possibilitar uma concentração maior de tempo nas relações interpessoais (6 horas-aula por dia), favorecendo ao professor a organização do espaço da sala de aula, não presenciei quaisquer tentativas de criar condições mais favoráveis para que a escrita acontecesse.

Uma constatação preocupante foi que, apesar do tempo mais flexível, de um espaço mais exclusivo e de se tratar do ensino de língua portuguesa, as produções escritas não aconteceram. A sala de aula não propiciou esse trabalho. Parece que o trabalho com escrita ficou restrito ao que era proposto o livro didático. A escrita como palavra do aluno, como uma forma de sua expressão não se faz presente em sala de aula. Escrever é sinônimo de fazer cópia.

Praticamente, em todas as atividades de leitura e interpretação de texto, a professora utilizou o livro didático. O livro era composto, na sua maioria, por exercícios cujo objetivo era mais o de identificar, localizar ou completar determinada frase.

Apesar de ter sido, sistematicamente, lembrando pela professora que a gramática não deveria ser vista como uma regra a ser seguida, as atividades de gramática foram tratadas em sala de aula através de aulas expositivas e exercícios sobre determinado conceito; predominou o ensino de regras. Em alguns momentos, ela fez uso de outro livro didático, no sentido de ampliar as informações, mais especificamente dos conceitos de gramática.

Os conceitos gramaticais trabalhados eram, primeiramente, escritos no quadro, lidos pela professora e, após essas atividades, passavam para alguns exercícios constantes do livro didático ou exercícios transcritos no quadro. O modo como a gramática foi tratada e a composição dos textos que foram submetidos aos alunos mostram claramente que prevaleceram as atividades de memorização, onde o conteúdo era tratado de forma fragmentada, procurando levar o aluno a conceituação por meio da definição.

Apesar de a professora afirmar que não era necessário decorar as regras gramaticais e até sugerir que o importante era compreender, quando ela depara com as respostas dos alunos, aparece a seguinte colocação: *“Eu vou repetir tanto, que vocês aprenderão de tanto eu falar”*.

O trabalho realizado com a gramática não visava construção dos conceitos. A professora não criou possibilidades, para que os alunos pensassem. . Inclusive, quando investiga os pensamentos de seus alunos, despreza o que foi dito e pressupõe que sua explicação foi mais que suficiente. A concepção de ensino-aprendizagem, presente em sala de aula, é pautada na função do professor que transmite e na do aluno que assimila, de forma idêntica, o que lhe está sendo “passado”, sem restrições. As idéias prévias que os alunos têm sobre determinado assunto não são consideradas como suporte para novos conhecimentos.

Praticamente, a professora domina todos os turnos de fala, ou seja, é ela quem determina as ações, as perguntas, as respostas, os procedimentos e as possibilidades. ‘ A professora é quem tem a palavra; geralmente suas perguntas são dirigidas ao grupo e as respostas freqüentemente induzidas. Apesar de todo esse “domínio”, percebi, ela não

conseguia estabelecer um trabalho conjunto, no qual os alunos pudessem ser co-responsáveis pelo seu processo de ensino.

Um dos pressupostos falsos levados nessa proposta de Ensino Modular é afirmar que o fato do professor permanecer mais tempo com o seu grupo possibilitará vínculos mais sólidos e trocas mais efetivas. As relações que contribuem para o processo de ensino são difíceis de ser alcançadas. Elas não dependem só de condições físicas (tempo maior com o seu aluno). O fato de o professor permitir o diálogo, deixar que os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre determinado assunto venham à tona, necessita de outros fatores.

Corroborando com essa análise e acrescentando dados pertinentes, Delamont (1987) estuda as interações na sala de aula. Segundo a autora, a forma do professor perguntar já foi objeto de vários projetos de pesquisa. A autora ressalta o estudo realizado por Bellack (1966) que levou quatro tipos de ação falada: Os estudos verificaram que os papéis assumidos em sala de aula eram bem definidos, ou seja, os professores perguntavam e os alunos respondiam.

Outro estudo evidenciado foi o de Baenes (1971), que analisou gravações de algumas aulas do primeiro ano de uma escola unificada. Este estudo demonstrou que o professor utiliza um grande número de perguntas “factuais”, ou seja, que procuram verificar o que os alunos sabem sobre um determinado assunto e, geralmente, os professores já conheciam as respostas que deveriam ser dadas. Perguntas abertas que procurassem investigar o que o aluno conhece sobre determinado tema não aconteceram. Fazendo um paralelo desses trabalhos com as observações feitas em sala de aula, percebi que as perguntas formuladas pela professora situam-se nos estudos realizados, ou seja, a professora estabeleceu, desde o início, perguntas factuais, destinadas a verificar o que os alunos sabiam sobre determinado assunto, porém as respostas já eram conhecidas por ela. Não percebi perguntas que buscassem informações novas sobre os temas trabalhados. Segundo Delamont, isso acontece em sala de aula, porém na vida cotidiana é considerado anormal.

“Sujeitar uma pessoa a repetidas perguntas sobre um assunto, tentar verificar o que ela sabe a seu respeito e praticar interrogatórios são coisas grosseiras na vida cotidiana, mas constituem a marca essencial da vida da sala de aula.” (Delamont, 1987, p.139.).

Já discutimos anteriormente que, para uma determinada interação ser realmente educativa, necessita de algumas ponderações. Quando exponho esta idéia, estamos partindo do princípio de que a educação se dá nas interações professor/aluno e aluno/aluno, que são permeadas de intencionalidades e envolvidas por conteúdos escolares.

Analisando as observações feitas, podemos perceber que, nas atividades propostas, a linguagem era concebida como uma via de mão única, destituída de sua fluidez e de sua polissemia. Verifiquei que são poucos os momentos em que a professora permitiu a palavra ao aluno. A linguagem era transmitida por ela e acatada pelo aluno, sem restrições nem comentários, era usada para dar informações, quando os aspectos interpretativos eram deixados de lado. Apesar de termos registrado alguns diálogos, estes se caracterizavam mais como monólogos. A professora com sua fala autoritária, a única que ditava a verdade, impedia o processo interlocutivo. Complementando essas informações, lembro uma afirmação de Citelli (1991):

“O fato da linguagem ser dialógica não garante que a sua forma de apresentar-se abandone os esquemas de mando e dominação próprios do procedimento monológico... Se o professor pensa no ensino da língua a partir de uma referência internacional (inte/ração), saberá radicalizar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis lingüísticas nem sempre afinadas com o mestre” (p.16).

Nesse sentido, quando o professor pensa no ensino da língua, partindo de uma visão interativa, conseguirá respeitar os vários discursos na sua sala de aula e perceberá que sua fala é uma entre as várias que estão presentes no seu meio.

3.2 – Escola “Y” – Ensino Regular

Assim como nas aulas de Português da Escola Modular, os alunos do Ensino Regular também estavam sentados um ao lado do outro, em filas verticais, virados para frente. Somente em alguns momentos tivemos uma disposição diferente, com os alunos em grupos, para a execução de uma atividade ou para dividirem seus materiais.

O modo de agir do professor poderá favorecer ou não o desenvolvimento dos alunos. Nas observações realizadas, percebemos que, nas atividades solicitadas, a professora procurou a participação dos alunos, incentivando-lhes a iniciativa.

As leituras realizadas em sala de aula não ficaram restritas aos textos presentes no livro didático. Com relação à abordagem dos textos, a professora usava a seguinte estratégia: primeiro uma leitura silenciosa, depois uma leitura em voz alta realizada por alguns alunos, simultaneamente à leitura o comentário do texto e, finalmente, contar a história que foi lida ou reescrevê-la.

A professora procurou trabalhar os mesmos assuntos de formas diferentes, destacando-se o fato de ter permitido diversas interpretações do texto e possibilitado uma reflexão sobre a leitura individual. Mostrou-se aberta a outras visões do texto, que não a sua própria ou a do autor, indicando sua idéia do texto como um espaço de significação a ser interpretado pelo leitor. As divergências eram reforçadas, sem conclusões antecipadas, sendo interessante ressaltar que, no pedido de silencio, para ouvir a palavra do outro e a sua própria, o que esta em jogo é a organização do trabalho para propiciar a interação e o conhecimento.

Outro aspecto no trabalho de leitura diz respeito à intertextualidade, uma vez que a professora procurou retomar outras leituras, outros textos já elaborados para o entendimento do que estava sendo lido. Na intertextualidade, o autor coloca, de forma clara ou não, uma outra voz em seu texto e o entendimento dessa apropriação textual e de importância para uma visão dialógica da leitura, carecendo de um espaço par ser trabalhado em classe.

Para as atividades a serem realizadas em casa, foi sugerida a leitura de dois textos literários, observando-se mais uma vez a preocupação da professora com a participação e envolvimento da classe com a leitura. Muito do que foi elaborado em sala de aula partiu da possibilidade de expressão da fala, tanto dos alunos quanto da professora. O diálogo era evidenciado e reforçada a partilha de opiniões, a professora buscando problematizar o que estava sendo pensado, dito, argumentado, através de questões que fizessem os alunos expressarem suas opiniões e que possibilitassem a discussão e complementação das idéias que circulavam no grupo.

A atuação da professora ia muito além de uma contribuição espontânea, o seu papel sendo o de uma mediadora entre o texto e as idéias que foram surgindo. Foi ela quem coordenou as ações, buscando a participação de todos, incentivando quem se propusesse a falar, ou ajudando os alunos que permaneciam em silêncio.

Com relação à produção escrita, observei que uma das atividades mais utilizadas foi a escrita de histórias já lidas pela professora e discutidas com a classe. Embora a professora possibilitasse o trabalho em dupla, pudemos constatar que a maioria preferia realizar seu próprio texto individualmente. Para os livros lidos em casa, foi proposto um resumo oral, geralmente feito em classe, e um escrito, para ser entregue.

Apesar das oportunidades de escrita acontecerem de forma mais constante do que na Escola Modular, não presenciei discussões que visassem uma reelaboração do que havia sido escrito. A leitura dos textos cumpria mais a função de divulgar o trabalho do que de criar oportunidades para os alunos discutirem e repensarem o que havia sido escrito.

Como afirma Calkins (1989):

“(...) é essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmos como autores. Creio que estas coisas estão interconectadas. Uma sensação de autoria nasce de uma luta para imprimir no papel algo grande e vital, e da observação de que as próprias palavras, impressas, atingem os corações e as mentes dos leitores.” (p.22)

O fato de haver muitos alunos sob sua responsabilidade e a falta de tempo para ler o que tem sido escrito foram apontados pela professora como obstáculo para um trabalho mais adequado com a escrita.

A professora permitiu a cooperação dos alunos com colegas, incentivando-os a buscar novas informações. A gramática não é tratada como um conjunto de regras a serem seguidas, mas vinculada a outras situações vividas pela classe, sugerindo uma concepção que envolve o estudo da língua em seu funcionamento. Vale pontuar, também, que as perguntas realizadas em sala, em sua maioria, eram abertas, pois procuravam investigar o que os alunos conheciam sobre determinado tema, trazendo informações novas.

As opiniões e respostas expressas pelos alunos mostraram que eles, de alguma forma, estavam reagindo à fala da professora. As perguntas colocadas visaram mais o desenvolvimento do raciocínio, incitando os alunos a observar, a pensar, a duvidar, a tomar partido, ao invés da busca de uma “única resposta possível”. A palavra e a ação não foram exclusivas da professora e, embora ela não se valesse de uma conduta autoritária, não abriu mão de sua liderança, enfim, do seu papel de mediadora e promotora de conhecimento. Nesse sentido, posso afirmar que o discurso da professora era mais um, entre os muitos discursos que aconteciam na classe.

Outro aspecto interessante a ser mencionado diz respeito interessante em sala de aula. Observei, desde o início, que as regras estavam delimitadas, que os alunos permaneceram atentos, interessados e disciplinados. A aula não esteve tumultuada e não havia conversas paralelas, o ambiente estava bem organizado.

No entanto, vale comentar que não constatamos – com exceção da aula de História – essa mesma organização nas outras disciplinas. Nelas, os alunos se mostraram indisciplinados, desinteressados ou desatentos. O fato de observar, num pequeno espaço de tempo, comportamentos tão diferentes de um mesmo aluno levou-me a cogitar que, na realidade, os alunos **não eram** indisciplinados, desinteressados ou desatentos: **eles assim estavam** em determinadas aulas. Suponho que esses momentos poderiam estar relacionados com as propostas de trabalho que estavam sendo realizadas.

3 . Algumas conclusões

Uma das preocupações do presente trabalho foi verificar como as interações sociais estabelecidas no contexto de uma sala de aula da Escola “X” (Modular) poderiam influenciar no processo de ensino, considerando-se as formas de estruturação do tempo nessa mesma modalidade, em relação ao estabelecimento nas escolas denominadas Ensino Regular, que constituem a grande maioria da rede pública brasileira.

Os dados coletados mostraram que, apesar do Ensino Modular possibilitar ao professor uma maior concentração de tempo/dia letivo com o seu grupo, isso não garantiu que as interações (professor/aluno e aluno/aluno) fossem mais eficazes.

Pelo contrário, foi no contexto da sala de aula da Escola “Y” (Regular) que presenciei relações interpessoais mais adequadas ao processo de ensino aprendizagem. Apesar de tempo menos concentrado, a professora manteve com seus alunos interações que propiciavam a construção do conhecimento, garantido igualdade de oportunidades de expressão, possibilidades de participação e de interlocução. A professora assumiu o ensino de Língua Portuguesa dentro de uma visão interativa: a palavra e as ações não eram de sua exclusividade, sendo seu discurso apenas um entre os outros que a rodeavam.

Assim, posso afirmar que a interação estabelecida em sala de aula dependeu mais da competência, disponibilidade e da concepção de linguagem assumida pelas professoras do que de uma mudança na estrutura da escola e na organização do trabalho pedagógico.

A Proposta Modular, ao proporcionar um tempo mais concentrado para o trabalho em sala de aula, poderia possibilitar maior flexibilização e enriquecimento das atividades desenvolvidas em aula, caso o professor estivesse preparado para planejar e utilizar, com competência, o tempo de que dispõe no dia –a - dia do seu contado com a classe. Assim, diferentemente do que ocorre na Escola Regular, não haveria mais o “entra e sai” de professores com o conseqüente rompimento e fragmentação das tarefas que estão sendo realizadas.

Fazendo uma comparação entre os trabalhos desenvolvidos pelas professoras das Escolas Modular e Regular, o que garantiu resultados mais satisfatórios foi o fato da professora de Ensino Regular ter uma melhor formação, mais experiência e, principalmente, ter assumido uma concepção de linguagem dentro de uma visão interativa. Independentemente da proposta que estava sendo aplicada, as observações realizadas na sala de aula do Ensino Regular revelaram que o trabalho de melhor qualidade aconteceu neste local.

O trabalho desenvolvido na sala de aula da Escola Modular nada teve de inovador. Aumentar/concentrar o tempo, sem que o professor tenha domínio de sua disciplina e encontre apoio na escola para se preparar, é inútil.

A análise dos dados parece que, antes de pensarmos em adotar determinada proposta, deveríamos considerar a formação dos docentes, suas condições de trabalho e a valorização de

sua profissão. Qualquer projeto pedagógico precisa ser analisado e revisto pelo professor: sua participação é importante e necessária. De nada adiantam idéias fantásticas, “saídas” brilhantes, se não tivermos professores motivados, atuantes, e, principalmente, comprometidos com o seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli Eliza D.A.de. **Etnografia da Prática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, p. 17-33, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, p. 48-66 e p. 110-127, 1995.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Fugindo da norma**. Campinas: Ática, 1991.
- CALKINS, Lucy McCormick – **A arte de ensinar a Escrever – O desenvolvimento do discurso escrito – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.**
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo, - no. 97, p. 47-63, maio, 1996.
- CITELLI, Adilson Odair – **O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento**. In: Questões de Linguagem. Org. de Martins Helena Martins, São Paulo: Contexto, p. 11-17, 1991
- COLL, C.y SOLÉ, I. **La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje**. In: ... **Desarrollo Psicológico y Educación**, II. Madrid, Espanha: Alianza Editorial S.A., 1991.
- DAVIS, Claudia, SILVA, Maria Alice Setúbal e ESPÓSITO, Yara. **Papel e Valor das Interações sociais em sala de aula**. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo (71): 49-54, 1987.
- DELAMONT, Sara. **Interação na sala de aula**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1987.
- _____. **A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem**. In: Patto, M.H.S. (org.). Introdução à psicologia escolar, 2ª. Ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985, p. 378-398.
- DIETZSCH, Mary J.M. e SILVA, Maria A.S. **Itinerantes e Itinerários na busca da palavra**. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo, no. 88, p. 55-63, Fevereiro, 1994.
- FERREIRO, Emilia e TEREBOFSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GERALDI, J.W. **Concepções de Linguagem e Ensino da Língua.** In: GERALDI, J.W., (org). O Texto na sala de aula. Cascavel, Paraná: Assoeste / UNICAMP 1984.

GUDDSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HUTMACHER, W. **A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento.** In: Nóvoa, A., (org). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 47-76.

JOBIN, S. e Kramer, S. **O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais.** In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 77, p. 69-80, Maio, 1991.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: ensino e pesquisa.** São Paulo: Pontes, 1989.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto.** In: ZILBERMAN, Regina (org.) Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 51-62.

_____ **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática S.A., 1994.

LEITE, Lígia Chiappini M. e MARQUES, Regina M.H. **Ao pé do texto na sala de aula.** In: ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 37-49.

LEONTIEV, A. **Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental.** In.: LEONTIEV, A., VYGOTSKY, _____ LURIA, A.R. e outros. Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Moraes, 1991, p. 59-76.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 195-220.

LOPES, Harry Vieira. **A prática do português no 1º grau: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.** In: Murrie, Zuleika de Felice (org.) Universos da palavra. São Paulo: Iglu, 1995, p. 95-167.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Subsídios para a organização do trabalho decente.** In: Revista Idéias no. 11, FDE. 1991, p. 88-103.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

MASETTO, Marcos. **Didática: aula com centro.** São Paulo: FTD, 1994, p.76-83.

MURRIE, Zuleika de F.. (org.). **O ensino de português do primeiro grau à Universidade de São Paulo:** Ensino Contexto, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

_____. **Para uma análise das instituições escolares.** In: Nóvoa, A. (org.) A. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-43.

_____. **Os professores e suas histórias de vida.** In.: Nóvoa. A. (org). de professores. Porto: Porto, 1995, p. 11-25.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

SALES, Maria Rita N.O. **A sala de aula como objeto de análise na área da didática.** In: SALES, Maria Rita N. O., org. Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993, p. 35-62.

SANTOS, Wladir. **Ensino Modular – Uma resolução brasileira na educação.** Campinas: Edilap, 1994.

SÃO PAULO (Estado) **Secretária de Educação- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.** Proposta Curricular para o ensino de Língua portuguesa para o 1º. Grau. São Paulo: SE/CENP, 1991.

Estudo Avaliatório das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino com **Organização Didático-Pedagógica estrutura em Módulos.** São Paulo, SE/CENP, 1994.

SILVA, Lilian L.M. da. (org.). **O ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

TENCA, Sueli Cotrim. **O ensino através de módulos na escola-padrão João XXIII: estudo e acompanhamento de um projeto em implantação.** São Paulo; SE/CENP, 1994.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma construção possível.** Campinas: Papyrus 1995, p. 11-35.

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político – pedagógico da escola- uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1995, p.11-35.

VIEIRA, Yara F. **Recepção ativa de textos: uma forma de diálogo.** In: **Subsídios à proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º. E 2º grau.** São Paulo: 3 vol.; SE/CENP, 1988.

YGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente** – São Paulo: Martins Fontes 1994.

_____. **Pensamento e Linguagem** – São Paulo: Martins Fontes, 1995.