

Gilmar Pereira da Silva & Doriedson S. Rodrigues
Organizadores

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

FACES E INTERFACES DE PESQUISAS

Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua Materna





LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
FACES E INTERFACES DE PESQUISAS

Volume III – Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua Materna



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Carlos Edilson de Almeida Maneschy

Vice-Reitor

Horácio Schneider

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

Coordenador do Campus

Gilmar Pereira da Silva

Vice-Coordenador do Campus

Doriedson S. Rodrigues

Diretor da Faculdade de Educação

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Diretor da Faculdade de História

Francivaldo Alves Nunes

Diretor da Faculdade de Linguagem

Ivone dos Santos Veloso

Coordenadora de Extensão

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio

Secretário Executivo

Oσίας do Carmo Cruz

Coordenador de Planejamento e Gestão

Rubens da Costa Ferreira

Secretária da Faculdade de Linguagem

Maria Durcilene Freitas Corrêa

Secretária da Faculdade de Educação

Solange Maria Martins Valente

Bibliotecário

Éder Antônio Sousa Ferreira

Organizadores
Gilmar Pereira da Silva
Doriedson S. Rodrigues

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
FACES E INTERFACES DE PESQUISAS

Volume III
Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua Materna

UFPA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO
TOCANTINS/CAMETÁ
2010



ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUAGEM & EDUCAÇÃO:
UMA ABORDAGEM TEXTUAL, DISCURSIVA E VARIACIONISTA

Coordenador

Doriedson S. Rodrigues

Vice-Coordenadora

Odete da Cruz Mendes

Secretário

Rosivanderson Baia Corrêa

DOCENTES DO PROJETO DE ESPECIALIZAÇÃO

Angela Maria Vasconcelos Sampaio/ MSc.

Cézar Luis Seibt/ MSc.

Doriedson do Socorro Rodrigues/ MSc.

Emanuel da Silva Fontel/ MSc.

Gilmar Pereira da Silva/ Dr.

Glaucy Ramos de Figueiredo/ MSc.

Ivone dos Santos Veloso/ Msc.

Odete da Cruz Mendes/ MSc.

Orlando Cassique Sobrinho Alves/ MSc.

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo/ Dr.

Regina Célia Fernandes Cruz/ Dr.

Salomão Larêdo/ MSc.

Samuel Pereira Campos/ Dr.

ENDEREÇO

Trav. Padre Antônio Franco, 2617 – Matinha
CEP 68400-000 Cametá-Pará – Fone: (91) 3781-1182/1258
www.campuscameta.ufpa.br e-mail: cameta@ufpa.br

Apresentação

A construção da ciência, por sua natureza, é uma tarefa difícil de realizar, em qualquer parte do planeta. E esta dificuldade torna-se maior se considerarmos a limitação de ferramentas para o incremento de tal tarefa. Deve-se ainda destacar que essa limitação se amplia quando lidamos com reflexões e estudos de temáticas envolvendo campos que não aqueles considerados como objetos de lucro imediato; incluem-se aqui ramos como os ligados às Ciências Humanas e às Letras que, em grande parte, são considerados de valor menor.

Outro fato não menos importante, no caso do Brasil, é a dissimetria com relação à destinação de recursos para o incremento dessas pesquisas nas regiões menos desenvolvidas do país. Geralmente, essas regiões ficam com a menor parte desses recursos, o que se traduz no círculo vicioso “não se faz pesquisa, porque não há recursos; não há recursos, porque não se pesquisa”.

Outro dado interessante diz respeito ao fato de que a tradição brasileira, em termos de produção do conhecimento, tem-se configurado em grande parte pela realização de pesquisas no interior das instituições universitárias, sobretudo, as públicas; porém, pautadas por um viés fortemente circunscrito a investigações voltadas para os campos das ciências e tecnologias aplicadas diretamente a ramos da indústria e da mineração, o que aparenta uma opção por resultados econômicos imediatos.

Na Amazônia brasileira, como no resto do país, a política de ciência e tecnologia é desenvolvida, conforme já exposto, na sua quase totalidade, no interior das universidades. O Estado do Pará, nesse cenário, por conseguinte, teve o privilégio de possuir a maior instituição de ensino, pesquisa e extensão da região – a Universidade Federal do Pará (UFPA)

–, responsável pela formação da maioria dos quadros para a academia, a indústria e demais ramos de trabalho e desenvolvimento da região. Todavia, no interior desta instituição, as políticas não ocorrem de forma diferente do restante do país, sobretudo em relação à repartição dos recursos nas diversas áreas do conhecimento.

Por outro lado, uma informação que não se pode deixar de considerar, quando se trata da UFPA, é o seu pioneirismo quanto à sua predisposição em interiorizar suas atividades, principalmente as relacionadas à formação de quadros para atuar na área educacional. Mesmo sendo uma instituição relativamente nova, apresenta-se como a principal da região e constitui-se, inclusive, como a responsável crucial para a implementação de instituições acadêmicas nos Estados oriundos dos antigos territórios da região, tais como Amapá, Rondônia, Roraima e Acre; além disso, atua em parceria com as novas instituições que surgiram com a criação dos novos Estados, seja por meio de campus avançado seja fornecendo-lhes quadros nela formados.

Outro momento significativo diz respeito ao processo de interiorização dentro do próprio Estado que, depois de experiências isoladas, passa, a partir de 1987, a se constituir numa política sistemática de qualificação de quadros para atuar no desenvolvimento das diversas regiões do Estado. Assim, a Universidade destacou, inicialmente, as áreas voltadas para as licenciaturas, uma vez que os indicadores, naquele momento, apontavam limites que pareciam intransponíveis nestas áreas, pois, a grande maioria dos docentes que atuava nas escolas era leiga; e boa parte dos municípios não tinha níveis finais da Escola básica, hoje Ensino Médio, por carência de profissionais para atuar nestas áreas.

Tal carência apresentava resultados para uma política de desenvolvimento regional previsível, ou seja, nos limites de uma dinâmica social em que os sujeitos não dispunham de formação adequada para o exercício do trabalho docente, o resultado social tenderia para uma formação aquém do esperado para a classe trabalhadora e, por conseguinte, na impossibilidade de esta ocupar, com maior efetividade, quadros dirigentes em sua perspectiva.

É nesse contexto sócio-histórico que se insere o Campus Universitário do Tocantins e sua primeira *experiência pessoal* com curso de pós-graduação, em 2008, pois, até então, somente haviam acontecido cursos *lato sensu* resultantes de ações externas ao campus. Entretanto, a partir de um corpo docente que vem buscando formação, tanto em termos de mestrado como doutorado, bem como com a participação de docentes de outros campi, dado o caráter *multicampi* da UFPA, pensou-se, a partir de uma demanda de egressos de licenciaturas, presentes na microrregião Cametá, em construir uma especialização que possibilitasse refletir a temática “trabalho, educação e linguagem”, fornecendo subsídios para uma maior inserção política e pedagógica nas ações educacionais da região tocantina.

Nesse momento, coube à Faculdade de Linguagem desencadear o processo de implantação desse curso *lato sensu*. Uma vez estabelecidos os parâmetros para inscrição e concluída a seleção, o primeiro módulo do curso foi iniciado em janeiro de 2008. Do total de vagas ofertadas, 30% eram gratuitas e destinadas para a demanda social, conforme previsto em resolução da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESP) da UFPA. Ainda em julho de 2008, realizou-se o segundo módulo e, em janeiro de 2009, o terceiro. Durante esse período, os discentes foram desenvolvendo, sob orientação, atividades de pesquisa que acabariam consubstanciando os textos que integram três volumes publicados sob o título geral *Linguagem & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa*.

Como todo título, pensou-se, a partir dele, em fornecer ao leitor uma imagem global do que se fez durante a *Especialização Linguagem e Educação: uma abordagem textual, discursiva e variacionista*, que tomou a Amazônia como potencial investigativo, a fim de compreender-lhe a dinâmica social, em termos de *linguagem* e *educação*, tendo o *trabalho* como categoria nuclear. Assim, se a linguagem foi o elemento consolidador das discussões, isso não fora feito numa perspectiva formal. Pelo contrário, ela foi observada a partir das práticas efetivas realizadas por sujeitos em interação, com o objetivo de compreendê-la no interior de práticas de ensino-aprendizagem que tomam o trabalho como

princípio educativo, nos moldes gramscianos. *Trabalho & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa* é, pois, a materialidade dessas considerações, em termos de produção acadêmica, que resulta de uma práxis transformadora no fazer ciência na Amazônia.

Dado o grande número de trabalhos desenvolvidos pelos discentes, três volumes integram a presente obra. No primeiro, os trabalhos gravitam em torno das categorias *linguagem, cultura e sociedade*, buscando dar conta da intrínseca relação que as permeia, na compreensão de que, no interior da sociedade, *linguagem e cultura* são produtos das relações materiais humanas, caracterizando sua subjetividade, condições de vida e de entendimento sobre ela. No segundo, o leitor imergirá em temáticas sobre *práticas de leitura e escrita*, tomando os interesses do homem da Amazônia paraense como norte para a análise dessas bases do ensino-aprendizagem de língua. Já no terceiro, os artigos giram sob a perspectiva da *alfabetização, letramento e ensino da língua materna*, de modo a permitir a reflexão sobre o fazer pedagógico que envolve o processo de letramento como um todo, quer em sua face mais institucional, como a alfabetização, quer em suas manifestações mais ligadas às produções discursivas do cotidiano de homens e mulheres da Amazônia.

Muito além de uma socialização do que se fez no interior de um curso *lato sensu*, a publicação de *Trabalho & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa* marca o início de um *pensar-fazer* das condições para a materialização de um projeto maior: um possível programa de pós-graduação *stricto sensu*. Esse programa, tomando cada vez mais a Amazônia como elemento essencial para nortear questões de pesquisa ligadas a trabalho, educação e desenvolvimento regional, possibilitará continuar sempre avançando no processo de interiorização da UFPA e transcender da graduação para outros níveis de formação universitária. É nessa perspectiva, pois, que o Campus Universitário do Tocantins, abarcando os municípios de Cametá, Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, bem como o próprio Estado do Pará como um todo, vem pensando seu fazer-se presente mais ainda na região nordeste deste imenso Estado de rios, igarapés, estradas, ribeirinhos e de povos da floresta.

Ao leitor e à Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESP), compartilhamos os agradecimentos pela credibilidade depositada no Campus Universitário do Tocantins para o exercício da especialização em “Linguagem & Educação”, bem como à Reitoria, de um modo geral, pela oportunidade de se publicar um trabalho que resulta da imersão de pesquisadores no cotidiano da Amazônia paraense. Não menos calorosos são os agradecimentos aos discentes que tornaram possível essa publicação, e também aos docentes, pela perspectiva do pensar-agir para a materialização de formas outras de se fazer educação na Universidade. Um agradecimento especial também à secretaria do Curso, pelo empenho na organização da vida acadêmica dos discentes e apoio ao fazer pedagógico dos docentes. Na probabilidade de injustiças serem cometidas quando se fazem agradecimentos, terminamos pela expressiva voz de um amplo *muito obrigado* aos envolvidos, de um modo geral, nessa empreitada que resulta no *Trabalho & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa*.

Esperamos, enfim, que o leitor e a leitora, ao lerem as páginas da presente publicação, possam mergulhar na educação pensada e feita na Amazônia, entre as contradições e negações que percorrem o processo histórico dos sujeitos que nela habitam.

Os Organizadores

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: FACES E INTERFACES DE PESQUISAS
Volume III – Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua Materna

DOCENTES ORIENTADORES DE MONOGRAFIA

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio / MSc.
Doriedson S. Rodrigues / MSc.
Francisca Maria Carvalho / MSc.
Gilmar Pereira da Silva / Dr.
Joaquim Maia Lima / MSc.
Orlando Cassique Sobrinho Alves / MSc.
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo / Dr.

ORGANIZADORES

Doriedson do Socorro Rodrigues / MSc.
Gilmar Pereira da Silva / Dr.

PROJETO GRÁFICO, EDITORAÇÃO ELETRÔNICA, REVISÃO E CAPA
Jorge Domingues Lopes (jdlopes@ufpa.br)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial “Salomão Larêdo”, Cametá, PA, Brasil)

Linguagem e Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisas:
alfabetização, letramento e ensino de língua materna /organizado por
Gilmar Pereira da Silva e Doriedson S. Rodrigues. _ Cametá, PA:
Campus do Tocantins/Cametá, 2010.
3v. (345; 335; 293p.)

ISBN: 978-85-63287-03-8

1. Educação – Amazônia. 2. Linguagem – Amazônia. 3. Cultura
– Aspectos Sociais – Amazônia. I Silva, Gilmar Pereira da, org. II
Rodrigues, Doriedson S., org.

CDD – 370.109811

© 2009 Gilmar Pereira da Silva & Doriedson S. Rodrigues
Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA

Todos os direitos reservados desta publicação.

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada ou transmitida
sem a prévia autorização por escrito dos organizadores.

Sumário

<i>Prefácio</i>	13
<i>Currículos dos Professores do Curso de Especialização</i>	16
George de Sá Moreira <i>Gramática e produção textual: Um estudo nas discordâncias entre fala e escrita</i>	19
Glauce Rejane Ribeiro Cordeiro <i>O ensino da gramática na escola</i>	39
Gleide Cunha de Souza <i>Uma reflexão sobre o processo da aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais da E.M.E.F. José Ribeiro da Costa</i>	57
Jesus do Socorro Monteiro dos Santos <i>Alfabetização: um estudo sobre os reflexos das práticas pedagógicas em sala de aula</i>	73
José Altamir Sassim Dias <i>Retratos de letramento presentes entre falantes do português falado em Porto Grande, distrito de Cameté</i>	97
Lindalva do Carmo de Oliveira Pinto <i>O vínculo afetivo no desenvolvimento da competência leitora nas séries iniciais</i>	111
Luzinan Lairson do Rosário Pantoja <i>Eventos de letramento em sala de aula: Implicações e contribuições para a aquisição da norma padrão</i>	129

Márcia de Paula da Silva Gonçalves Medeiros <i>Professores alfabetizadores e suas memórias de leitura: Uma análise dos professores da E.M.E.F. Profa. Maria Valda Braga Valente</i>	151
Maria Sebastiana da Silva Costa <i>A apropriação do gênero oral formal como objeto do processo de ensino-aprendizagem: Uma abordagem sobre o gênero exposição oral – seminário</i>	165
Maria do Socorro dos Santos Castro <i>A concepção do professor das séries iniciais em relação ao ensino da língua materna</i>	187
Marília Cristina Campos Lopes <i>O ensino do oral formal na escola: Notas sobre a problemática da modelização didática</i>	197
Marivana dos Prazeres Araújo <i>Letramento e variação: No escrito e no falado, como é que a escola interage?</i>	215
Marizete Viana e Viana <i>Discurso, linguagem e escola: Uma análise sobre o ensino do português</i>	235
Rosa Maria Corrêa Costa <i>Letramento: Construindo a escrita da criança</i>	257
Rosinélis Baia Correa <i>O letramento nas experiências educacionais da Casa Familiar Rural de Cametá-PA</i>	275

Prefácio

O presente volume, o terceiro de uma série de livros que tratam sobre *Linguagem & Educação na Amazônia – Faces e interfaces de pesquisas*, traz discussões a respeito de Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua, resultantes dos projetos de pesquisa dos discentes do *Curso de Especialização em Linguagem e Educação: Uma Abordagem Textual, Discursiva e Variacionista*. Os artigos, nesse sentido, se constituem como formas de pensar as teorias linguísticas e didático-pedagógicas em um contexto específico da Amazônia paraense, empreendendo reflexões sobre as práticas escolares, bem como apontando caminhos para que tornem o ensino de língua materna mais coerente com a realidade regional, numa atitude elogiável de tornar, por assim dizer, os objetos de pesquisa em instrumentos pedagógicos.

Na discussão de tais temas, conforme os leitores e as leitoras desse livro poderão conferir, os pesquisadores elegeram diversos ângulos para se integrar nas questões que estão na pauta do dia nos estudos linguísticos e aqueles em torno da educação.

Em *O ensino da gramática na escola*, artigo de Glayce Rejane Ribeiro Cordeiro, lemos as considerações sobre a realidade da prática pedagógica dos educadores investigada pela pesquisadora, que fez uma intrigante constatação: mesmo que aqueles profissionais sejam pós-graduados, o ensino da gramática tradicional ainda é muito presente, situação devida a fatores históricos e uma formação deficiente dos professores.

Gleide Cunha de Souza, por sua vez, em seu texto *Uma reflexão sobre o processo da aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais da E.M.E.F. José Ribeiro da Costa*, observa como se dá a prática docente na referida escola e quais as causas das deficiências no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Já no artigo *Alfabetização: Um estudo sobre os reflexos das práticas pedagógicas em sala de aula*, de Jesus do Socorro Monteiro dos Santos, vislumbramos um exemplo de como um processo de alfabetização baseado no uso de diversos gêneros textuais, na interação, na criatividade e na afetividade podem promover um ensino de qualidade.

No artigo *O vínculo afetivo no desenvolvimento da competência leitora nas séries iniciais*, da pesquisadora Lindalva do Carmo de Oliveira Pinto, a questão da afetividade continua a ser focalizada como instrumento de efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita.

O texto de José Altamir Sassim Dias, *Retratos de letramento presentes entre falantes do português falado em Porto Grande, distrito de Cametá*, analisa as concepções de letramento dos falantes da região pesquisada, relacionando-as com os discursos das tendências pedagógicas tradicional, renovada e tecnicista.

Ainda sobre a temática do letramento, seguem os artigos de Luzinan Lairson do Rosário Pantoja, *Eventos de letramento em sala de aula: Implicações e contribuições para a aquisição da norma padrão*, cujo estudo demonstra que os eventos típicos das interações em sala de aula são geralmente eventos mais letrados e gerenciados pelos docentes; de Marivana dos Prazeres Araújo, *Letramento e variação: No escrito e no falado, como é que a escola interage?*, um estudo de abordagem sociointerativa que enfoca como se dá a valorização e o respeito pela identidade linguístico-cultural da região no ambiente escolar; de Rosa Maria Corrêa Costa, *Letramento: Construindo a escrita da criança*, pesquisa que focaliza o processo de aquisição de habilidades indispensáveis à alfabetização, ao letramento, e as estratégias de motivação de leitura; de Rosinélis Baia Correa, *O Letramento nas experiências educacionais da Casa Familiar Rural de Cametá-PA*, cujo artigo esboça o modelo de letramento adotado pelo projeto educacional desenvolvido pela Casa Familiar Rural do município paraense e conclui que as práticas educativas ainda priorizam o letramento autônomo.

Em *Professores alfabetizadores e suas memórias de leitura*, de autoria de Márcia de Paula da Silva Gonçalves Medeiros, vemos emergir das lembranças e reminiscências dos professores suas práticas de leitura que agora influenciam, direta ou indiretamente, em suas práticas pedagógicas.

A preocupação em torno do ensino da oralidade, é o foco de discussão dos artigos de Maria Sebastiana da Silva Costa, *A apropriação do gênero oral formal como objeto do processo de ensino/aprendizagem – uma abordagem sobre o gênero-exposição oral (seminário)*, e de Marília Cristina Campos Lopes, *O ensino do oral formal na escola: Notas sobre a problemática da modelização didática*. Em ambos, os estudos denotam a tentativa de inserção dos gêneros orais e analisam como o ensino do oral formal tem sido abordado em sala de aula.

Diante desse quadro de tentativas e inovações, Maria do Socorro

dos Santos Castro lembra em suas considerações sobre *A concepção do professor das séries iniciais em relação ao ensino da língua materna* que “alguns educadores e/ou estudiosos acreditam que diante das especificidades do âmbito pedagógico, é impossível a escola abarcar uma linguagem diferente do padrão”, embora isso possa ser desmistificado quando o professor recebe uma formação adequada.

Finalmente, o texto *Discurso, linguagem e escola: Uma análise sobre o ensino do português*, de Marizete Viana e Viana, traz os resultados da pesquisa de campo que tratou de averiguar como tem se dado o ensino da linguagem e suas variações no espaço escolar de ensino fundamental do município de Cametá-PA.

Notemos que a publicação desses resultados de pesquisa neste livro tem por objetivo permitir a um público mais amplo o acesso deste projeto que fora a *Especialização em Linguagem e Educação*, a primeira planejada, estruturada e coordenada pelo próprio Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA, fazendo com que possa ter efeitos para muito além do lugar e do momento em que se realizou.

Boa leitura!

Profa. Msc. Ivone dos Santos Veloso
Licenciada em Letras (UFPA), Especialista em Linguística Textual (UFPA)
Mestra em Estudos Literários (UFPA)

*Currículos dos Professores do
Curso de Especialização em Linguagem & Educação*

ÂNGELA MARIA VASCONCELOS SAMPAIO – Graduada em Letras (UFPA, 1998); Especialista em Estudos Literários (UFPA, 2000); Mestre em Letras: Linguística e Teoria Literária (UFPA, 2003). Professora Assistente II da UFPA, Campus Cametá.

CEZAR LUÍS SEIBT – Graduado em Ciências Religiosas (PUC-RS, 1991), Filosofia (Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição, 1996) e Psicologia (Universidade da Amazônia, 2003); Mestre em Filosofia (PUC-RS, 2005). Professor Assistente II da UFPA, Campus Cametá. Doutorando em Filosofia (PUC-RS).

DORIEDSON DO SOCORRO RODRIGUES – Licenciatura Curta em Educação Física (Escola Superior de Educação Física do Pará, 1992); Graduado em Letras (UFPA, 1999); Especialista em Língua Falada e Ensino do Português (PUC-MG, 2001); Mestre em Linguística (UFPA, 2005). Professor Assistente II da UFPA, Campus Cametá. Doutorando em Educação (ICED/UFPA).

EMANUEL DA SILVA FONTEL – Graduado em Letras (UFPA); Mestre em Linguística (UFPA). Professor Assistente da UFPA, Campus Guamá.

GILMAR PEREIRA DA SILVA – Graduado em Pedagogia (UFPA, 1992); Especialista em História da Amazônia (UFPA, 1993); Mestre em Educação (UFRN, 2002); Doutor em Educação (UFRN, 2005). Professor Adjunto II da UFPA, Campus Cametá. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) do Instituto de Ciências da Educação da UFPA.

GLAUCY RAMOS FIGUEIREDO – Graduada em Letras (UFPA, 1997); Mestre em Linguística (UFPA, 2004). Professora Assistente da UFPA, Campus Cametá. Doutoranda em Linguística (UFPE).

IVONE DOS SANTOS VELOSO – Graduada em Letras (UFPA); Especialista em Linguística Textual (UFPA); Mestre em Teoria Literária (UFPA). Professora Assistente da UFPA, Campus Cametá.

JOAQUIM MAIA DE LIMA – Graduado em Letras (UFPA, 1991); Especialista em Leitura e Produção de Texto (PUC-MG, 1997); Mestre em Linguística (UFPA, 2002). Professor Assistente III da UFPA, Campus Guamá.

ODETE DA CRUZ MENDES – Graduada em Pedagogia (UFPA, 1992); Especialista em Ensino de Ciências (UFPA, 1995); Mestre em Educação (UFPA, 2005). Professora Titular da UFPA, Campus Cametá. Doutoranda em Educação (UFRN).

ORLANDO CASSIQUE SOBRINHO ALVES – Graduado em Letras (UFPA, 1979); Mestre em Linguística (UFPA, 2002). Professor Adjunto IV da UFPA, Campus Guamá. Membro do Projeto Nacional Descrição Socio-Histórica das Vogais do Português Brasileiro (UFMG/UFPA).

RAIMUNDO NONATO DE OLIVEIRA FALABELO – Graduado em Ciências Sociais – Sociologia (Faculdades Integradas Colégio Moderno, 1984); Mestre em Educação (UFPB, 1996); Doutor em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba, 2005). Docente da UFPA, Campus Cametá.

REGINA CELIA FERNANDES CRUZ – Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Graduada em Letras (UFPA, 1987); Mestre em Linguística (Universidade Federal de Santa Catarina, 1992); Doutora em Langage et Parole / Phonétique Expérimentale (Centre National de la Recherche Scientifique – França, 2000). Professora Titular da UFPA, Campus Guamá.

SALOMÃO LARÊDO – Graduado em Direito (UFPA, 1975); Mestre em Letras – Teoria Literária (UFPA, 2007). Coordenador Geral do Programa Jornal e Educação denominado *O Liberal na Escola*, do jornal *O Liberal* – Pará. Professor de Literatura Paraense. É jornalista e escritor com dezenas de livros publicados na área da ficção entre romances e contos, onde trabalha o lendário e o imaginário da região amazônica. Membro da Academia Paraense de Letras.

SAMUEL PEREIRA CAMPOS – Graduado em Letras – Licenciatura em Língua Estrangeira (UFPA, 1994); Mestre em Linguística Aplicada (UFRJ, 1999); Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP, 2003). Consultor (*ad hoc*) do INEP/MEC, em avaliações de Cursos de Letras. Professor Adjunto I (Linguística) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

Gramática e produção textual: Um estudo nas discordâncias entre fala e escrita

George de Sá Moreira

Resumo: Mostra as diferenças entre fala e escrita e fornece ao professor uma espécie de guia de montagem de critérios avaliativos básicos para correção de textos; também serve de fonte de pesquisa para todos os professores que desejam aprimorar seus conhecimentos na área dos critérios avaliativos e correção de textos em sala de aula, pois, muitas vezes, ele não sabe como proceder diante de uma avaliação e correção do texto produzido por seus alunos. Assim, têm-se os critérios básicos de avaliação de texto e o que o professor pode fazer para motivar o seu aprendiz a produzir conhecimento; por meio da prática de produção textual.

Palavras-chave: Fala; escrita; gramática; texto; avaliação.

Abstract: This work has like finality shows the differences between speech and writing, as well as supplies with a teacher, a sort of guide of assembly of criteria to value basic for correction of texts, also it will serve of fountain of inquiry for all the teachers, whom they want to perfect his knowledge's in the area of the criteria to value, and correction of texts in classroom, so very often, the teacher does not know how it will proceed before an evaluation and correction of text, produced by his pupils. Being so, here we have the basic criteria of evaluation of text and, o what the teacher can do to cause his apprentice, producing knowledge; through the practice of production of texts.

Keywords: Speech; writing; grammar; text; evaluation.

APRESENTAÇÃO

Durante toda a minha vida, sempre houve algo que me fascinou: a linguagem humana. Até mesmo nas situações mais simples do cotidiano do falante, muitas vezes, quando menos esperamos, somos surpreendidos com alguém de sotaque diferente do nosso e isso rapidamente nos chama a atenção para este fenômeno natural e comum, que ocorre com a

língua, pois, como sabemos, a língua apresenta diferenças de pronúncia dependendo do grupo social, do lugar, da profissão que se exerce, da religião que se segue, do tipo de convívio que temos, etc.

As diferenças alofônicas aparecem com muita frequência entre falantes de uma mesma língua. Fato curioso este que o professor do Ensino Fundamental, ou de qualquer outro nível de ensino, pode perceber sem que seja preciso que ele leccione especificamente a disciplina Língua Portuguesa na escola. As diferenças dialetais a que me refiro não são sentidas somente na fala, mas também na escrita, pois, quando escrevemos, a ideia que temos é que escrevemos todas as palavras da língua exatamente da mesma forma como as pronunciamos no dia a dia.

Entretanto, não é bem isso o que acontece. A escrita, muitas vezes, está muito distante da maneira como falamos, pois a língua, sendo considerada hoje pelos estudiosos como um organismo vivo, muda constantemente, assim como mudam os valores e as atitudes dos seres humanos. De forma que estas diferenças de fala e escrita acabam por se chocar com as regras gramaticais de ortografia, de concordância verbal e nominal e de regência. Então, o aluno vive perguntando ao professor: “Por que aqui eu posso usar preposição e aqui não? Não seria tudo a mesma coisa?”. São questionamentos que infundáveis e que podem deixar o professor sem resposta para algumas perguntas feitas pelos alunos.

Pensando no que vivencio no dia a dia da minha profissão como professor de Língua Portuguesa, é que senti a vontade de estudar mais detalhadamente essas discordâncias que ocorrem entre a fala e a escrita, e que são sentidas na escrita quando o professor pede para os seus alunos fazerem uma redação ou um resumo de qualquer outra atividade. Pelo menos é o que mostrou a pesquisa em um corpus de textos escritos por alunos de 8^a série do Ensino Fundamental e 3^o Ano do Ensino Médio, os quais serão objeto de estudo e análise nesta obra monográfica.

Este trabalho tem como objetivo servir de auxílio a todos os profissionais da educação como suporte de informação para promover melhorias de ensino na prática pedagógica de todos aqueles que com este trabalho entrarem em contato. Vale lembrar que esta monografia é o resultado de minhas experiências vividas em sala de aula, assim como o testemunho vivo de tudo aquilo que aprendi durante anos na escola de ensino do antigo 1^o e 2^o Grau, bem como de minha vida como estudante de cursinho e universidade.

Peço aos leitores desse trabalho, resultado de muita pesquisa e dedicação, que: leiam, reflitam e analisem como muita atenção e, na medida do possível, se não for pedir demais, bem devagar para melhor

compreenderem e interpretem as questões didático-pedagógicas que serão abordados aqui sobre o ensino de Língua Portuguesa e, em especial, no que se refere à produção de textos na sala de aula. Logo, se deleitem, leitores, nos estudos aqui explanados sobre os principais erros ou inadequações, gramaticais que ocorrem na redação dos alunos de Ensino Fundamental e Médio, em especial dos alunos repetentes de 8ª série e concluintes do 3º ano do Ensino Médio nas escolas públicas municipais e estaduais do município de Tucuruí.

1 INTRODUÇÃO

A escola deve ter como objetivo principal a prática da produção de textos em sala durante as aulas de Língua Portuguesa, pois o ensino de língua materna na escola não pode estar demasiadamente voltado para as relações gramaticais, mas sim para a produção dos mais diferentes tipos de texto. Logo, este trabalho visa a expor as discordâncias que ocorrem entre a língua escrita e a falada no processo de produção de texto dos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental, bem como dos de 3º Ano do Ensino Médio. Esse trabalho descreverá os principais desvios da norma culta, a considerarmos que esta modalidade linguística possui um padrão, uma norma que, não sendo seguida, implica naquilo que, no nível coloquial de nossa expressão cotidiana, chamamos de erro ou inadequação às regras da língua culta.

Minha experiência com os alunos em sala de aula tem mostrado que eles pouco se importam com as leis gramaticais que ditam a forma como devemos produzir um texto na norma culta. Aqui em Tucuruí, por exemplo, como o sotaque de algumas palavras apresenta um “i” pós-vocálico e antes do “s” final em algumas palavras, como o “**nós**” na língua culta, mas que na fala do tucuruense se pronuncia e, às vezes, se vê escrito “**nois**”, com o “i” pós-vocálico, o que sabemos é que a norma culta da língua não aceita esse tipo de construção de palavras com o valor de pronome na 1ª pessoa do plural. De modo que, ao pesquisar as discordâncias entre língua falada e língua escrita (norma culta), encontrei um considerável número de erros gramaticais na redação dissertativa dos alunos de 4ª Etapa do Ensino Fundamental e até na redação dos alunos de 3º Ano do Ensino Médio, de modo que será possível observar, até o final desse trabalho, comparações entre os erros que aparecem nessas redações. Assim, será possível visualizar as problemáticas de construção de texto, quando sob o foco das diferenças entre língua escrita e fala do cotidiano.

Luft, autor de *Língua e Liberdade*, comentando a respeito dos estados mentais do falante em formação, baseado nos estudos de Chomsky, diz que: “[...] a aquisição de linguagem verbal como um processo gradual, por etapas, acompanha o crescimento biológico e psíquico global” (LUFT, 1998, p. 59). Este comentário é importante porque nos permite compreender melhor a razão de tantos erros gramaticais encontrados nas redações desses estudantes, pois, como ele comenta, a aquisição da linguagem se dá por etapas; logo, concluímos que esses alunos do Ensino Fundamental e Médio ainda estão completando as etapas de aquisição da língua culta, processo este que não ocorre de maneira instantânea, mas sim gradual.

Assim, este trabalho não é resultado de poucos dias de pesquisa, muito pelo contrário, envolve anos de contato e experiência com a correção de textos produzidos por alunos dos mais variados graus de ensino.

2 CRITÉRIOS AVALIATIVOS DE UM TEXTO PRODUZIDO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Não há como dizer se algo está certo ou errado, dentro ou não de normas e padrões pré-estabelecidos, se estas normas e padrões não forem conhecidos; não é diferente com o professor. Para que ele possa dizer se um texto está dentro das normas ou não, é necessário que ele, o avaliador, tenha em mãos uma ficha com critérios avaliativos adequados ao tipo de texto a ser produzido, e saiba qual a finalidade desse texto, em que tipo de situação ele está e, também, em que gênero se enquadra.

Não me deterei aqui em tratar de todas as modalidades de produção textual, muito menos de uma única modalidade de texto ou gênero textual, porém serão analisados critérios básicos para se considerar um texto bem escrito, independentemente de detalhes particulares de certa modalidade de texto. Entretanto, existem critérios básicos a serem seguidos para que se escreva bem um texto.

Antes de apresentarmos as técnicas e os critérios avaliativos que poderão auxiliar o professor em sala de aula na correção de textos produzidos por seus aprendizes, faremos uma análise na forma como os alunos atualmente estão produzindo os seus textos na sala de aula e, partindo de suas dificuldades, é que serão pesquisados nesses textos os erros gramaticais. Assim, será possível perceber mais de “perto” a real necessidade dos alunos no que se refere aos tipos de conhecimento de que necessitam para a produção de textos, bem como as orientações que o professor necessita dar-lhes para que produzam textos de melhor qualidade.

A produção de textos escritos, bem como sua compreensão e interpretação, devem ser os principais objetivos a serem alcançados pelos professores que ensinam a língua materna nas escolas, afinal de contas, o aluno já chega à escola produzindo textos orais, além de compreendê-los muito bem, o que todos dizem na sociedade onde estão transitando como atores sociais.

Dentre os critérios avaliativos que o professor precisa considerar para avaliar a qualidade da produção textual dos alunos estão:

1. Ortografia;
2. Acentuação gráfica das palavras;
3. Estética do texto;
4. Coesão textual;
5. Coerência das ideias que constroem o sentido do texto;
6. Concordância nominal e verbal;
7. Regência verbo-nominal;
8. Linguagem utilizada no texto.

A seguir, apresentaremos o comentário da correção de algumas redações produzidas por alunos do Ensino Fundamental da categoria jovens e adultos, levando em consideração esses critérios básicos a serem considerados por qualquer professor que ensine Língua Portuguesa nas escolas, em especial Redação, com enfoque na produção de textos.

3 ANALISANDO A QUALIDADE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DE 4ª ETAPA

Foram coletados textos de dissertações produzidos em sala de aula por alunos da 4ª Etapa. Esses textos serviram de fonte de pesquisa para nossa análise dos erros gramaticais que esses alunos concluintes do Ensino Fundamental ainda apresentam. Passaremos agora a analisar cada um deles.

3.1 AVALIANDO A QUALIDADE DA ORTOGRAFIA

Vamos iniciar esse tópico com as palavras de Davi Dias de Camargo, quando ele diz:

Letra é importantíssimo não apenas pelo visual simpático de uma caligrafia, mas por representar a própria redação. [...] Letra feia em redação é pecado. De que adianta alguém escrever bem, escrever substancialmente estilística e

semanticamente com letra que ninguém entenda? Ou ainda com letra que, para ser entendida, são necessárias a releitura e a adivinhação? Para os que têm letra feia, a saída é o treino da caligrafia (aliás este caderno não é para crianças, mas para quem possui letra feia) ou a letra de forma (CAMARGO, 2003, p. 22).

Lendo a redação de um aluno da 4ª Etapa – Educação Jovens e Adultos (EJA), é de se surpreender que a qualidade da ortografia seja precária, pois as letras são muito mal grafadas, não há clareza no traçado das letras, o “d”, por exemplo, só sabemos que é esta letra, porque o resto da palavra permite deduzirmos que se trata dela. Fato este que prejudica a leitura, interpretação e compreensão do texto, além de comprometer a estética total da redação. Há algumas palavras em que simplesmente não é possível entendermos o que está escrito, porque não é possível distinguirmos os tipos, ou quais as letras que compõem a palavra.

Nesse caso, o aluno precisa voltar a praticar aulas de caligrafia e treino ortográfico, para melhorar a construção ortográfica das palavras, pois a construção do sentido no seu texto depende do entendimento das palavras no contexto de cada item lexical, ou seja, de cada signo linguístico (palavra). O texto também apresenta palavras, que não se consegue distinguir se são: “r” ou “e”, pois o mal traçado das letras deixa muito confusa a leitura decodificadora das palavras, o “D”, por exemplo, tem o formato de um “r” minúsculo, o que vai fazer com que as palavras percam seu sentido, ou ganhem um significado diferente daquele que concorda com o texto que estamos lendo e analisando, por meio de critérios avaliativos já explicitados acima.

Além do mais, há letras que nem estão completas totalmente, quando redigidas por este aluno, escritor da EJA. É possível também que essas dificuldades ortográficas deste aluno sejam porque ele está muito distante do mundo da leitura e da prática cotidiana da escrita e bem mais próximo do dialeto oral, utilizado na comunicação do dia a dia, conforme explana o estudioso no assunto Luis Carlos Cagliari, na obra *Alfabetização e Linguística*:

[...] um aluno que nunca conviveu com os livros, leitura e escrita, que fala um dialeto diferente do da escola, está muito mais afastado da forma escrita ortográfica [...] e encontrará muito mais dificuldade na alfabetização. Para ele aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira, e escrever ortograficamente é um quebra-cabeça extremamente mais complicado do que o apresentado a um aluno que é falante do dialeto da escola (CAGLIARI, 2002, p.35).

Sendo assim, não é de se espantar que o aluno que lê bastante, convive com o mundo da escrita na internet, no telefone celular e em outros tipos de situações terá mais facilidade para escrever melhor e grafando bem as palavras. Como diz o autor já citado, terá mais facilidade de entender melhor como funciona o “quebra-cabeça da escrita”, ao contrário do aluno que chega à escola e pouco escreva no dia a dia. Cagliari (2002) afirma que esse tipo de aluno terá mais dificuldade de entender como funciona o sistema ortográfico das palavras da língua escrita e é por isso que o professor deve ter o cuidado de investigar se o seu aluno não tem essas atitudes ou quais seriam as atitudes dele no seu dia a dia.

Se o professor considerar este tipo de análise e cobrar dos seus alunos a adequação dessas falhas ortográficas e as regras da língua escrita, muito rapidamente seu aluno irá melhorar a qualidade da produção textual, seja qual for o gênero textual, pois, este aluno, cuja redação analisamos, foi orientado por mim em relação a estes erros da língua escrita e recomendado a produzir um novo texto, de forma que ele não voltou a apresentar de forma frequente o mesmo problema e, aos poucos, esta falha na sua escrita foi desaparecendo, até sumir completamente.

3.2 ANALISANDO E DISCUTINDO OS PROBLEMAS DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA

Observamos que os alunos têm dificuldade de escrever palavras como “vício”, acentuando-as incorretamente, tudo mostra que eles desconhecem ou não estão atentos para as regras de acentuação gráfica, descritas pela gramática, que orienta o escritor a acentuar todas as palavras paroxítonas terminadas em ditongo crescente. Nesses casos o professor, ao detectar esse tipo de problema, deveria atentar para explicar as regras de acentuação e passar exercícios que levem o aluno a memorizar e utilizar essas regras na escrita. A mesma discordância com a gramática é observada na palavra “família”, em que o aluno demonstra mais uma vez o desconhecimento da regra de acentuação gráfica, que já comentamos acima, o que mostra que esta dificuldade precisa receber uma atenção especial para este problema visível nos textos que são produzidos.

Logo, o que fazer diante dessa situação? O que o professor pode fazer para que seus alunos não errem mais a acentuação gráfica? A proposta seria enfatizar mais em sala de aula esses erros, ensinando o que a gramática fala sobre o assunto, as leis de acentuação que ela prescreve e, além disso, não seria demais que o professor aplicasse exercícios

sobre acentuação gráfica, para que os alunos memorizem essas regras. Posteriormente, o professor poderia pedir para que o aluno escrevesse uma nova redação, com outra temática a fim de observar se eles ainda erram o acento das palavras.

As dificuldades de acentuação gráfica precisam ser investigadas mais, para que se tenha como solucionar melhor o problema. Diante disso, é importante lembrar que Cagliari comenta que seria importante que o professor não perdesse de vista, ao ensinar o seu aluno, a questão da acentuação gráfica. Ele diz:

A fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com as suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas e que nada tem a ver, em princípio, nem pela sua natureza, com o pensamento lógico, claro, explícito e completo, etc. (CAGLIARI, 2002, p. 37).

O professor precisa tomar cuidado para não cair na incoerência de supervalorizar a língua escrita e desprezar, no ensino da escrita, os fatores da fala cotidiana, pois cada modo de se usar a língua tem o seu próprio valor e, sendo assim, não há erro na fala quando esta alcança o fim para o qual foi destinada. Assim: “A língua portuguesa, como qualquer outra língua, tem o certo e o errado somente em relação a seu uso pela comunidade dos falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente” (CAGLIARI, 2002, p. 35).

3.3 ORIENTAÇÕES BÁSICAS SOBRE A ESTÉTICA DO TEXTO

Em quase todas as redações utilizadas para fazer a pesquisa, encontramos um erro muito comum referente à estética, o de translineação, que se refere ao fato do aluno ter que escrever terminando na margem certa da linha do papel, o que não tem sido objeto de preocupação da maioria dos alunos, pois, eles pensam que podem escrever e terminar onde quiserem, até no meio da folha de papel. Vamos ler o que diz Davi Dias de Camargo, especialista no assunto e organizador de um manual de redação, sobre a estética do texto:

São fundamentais à redação, pois constituem o visual prático da estrutura redacional, apontando as três partes fundamentais num texto dissertativo: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. O número de parágrafos é variável conforme a extensão exigida para a redação [...] não rasurar a redação. A redação suja, borrada dará ao avaliador uma primeira impressão

negativa, que dificilmente será apagada, por melhor que se apresente o conteúdo e a correção (CAMARGO, 2003, p. 21-22).

Talvez este aluno imagine que colocar as palavras com os espaçamentos corretos não seja importante, porém o tamanho das letras, o espaço entre as palavras, o tamanho dos parágrafos, o tipo de palavra com significação adequada ao contexto também contribuem para dar beleza ao texto escrito e para criar no leitor vontade de ler textos. De acordo com Camargo (2003, p. 21-22):

Todas as iniciais do título, menos das palavras de pouca extensão, como preposições, artigos, conjunções, etc., com extensão do primeiro devem ser maiúsculas [...] maiúscula inicial apenas na primeira palavra seja ela artigo, preposição, etc. Os parágrafos devem adentrar a linha uns dois centímetros e iniciarem-se, todos, à mesma altura [...]. O número de parágrafos é variável, conforme a extensão exigida para a redação.

É conveniente que nestes casos o professor ensine, ou melhor, explique ao seu aluno que o corpo do texto também comunica e não somente as palavras, a forma como o texto está apresentada na folha de papel já comunica alguma coisa. O aluno deve compreender que, dependendo do tipo de texto, ele assumirá uma estética diferente; entendo como estética as várias formas como podemos organizar um texto e apresentarmos em uma folha de papel. Seria uma oportunidade de explicar-lhe os dois tipos de linguagem que existem: a verbal e a não verbal.

Seria importante que, neste caso, o aluno ficasse sabendo que o texto tem uma finalidade comunicativa. Por esta razão, não fica restrito exclusivamente à linguagem verbal. Em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação de capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, uma música, uma pintura, um filme, uma escultura, etc.).

3.4 AVALIANDO A COESÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS

Lembro que minha professora de Língua Portuguesa ensinava que a coesão é o nexos entre as palavras, frases e períodos da língua portuguesa, ou seja, a ligação entre os elementos superficiais constituintes do texto, refere-se à organização dos elementos ao longo do texto. Sendo assim, a coesão não é somente o emprego de conectores, mas envolve também os pronomes, a seleção lexical, o emprego de tempos verbais, a concordância, a regência, a remissão realizada com artigos, numerais, sinônimos, hipônimos, hiperônimos e outros.

Os textos dos alunos demonstraram, em várias passagens, problemas de coesão textual relacionado ao uso incorreto de algumas palavras. O que prejudica o escrever bem da língua culta. Leiamos o que diz Izidoro Blikstein, no livro *Técnicas de comunicação e escrita*: “Escrever bem é tornar comum aos outros o nosso pensamento” (BLIKSTEIN, 1989, p. 20).

Em uma outra passagem de sua obra, o escritor afirma que:

Nós é que devemos transmitir aos outros nossas ideias e necessidades que há em nossa mente. Isto se faz pela comunicação escrita, pela comunicação oral, visual, em fim por todos os tipos de comunicação humana [...] a comunicação desempenha uma função vital para o ser humano. Comunicar bem ou, em nosso caso, escrever bem não é luxo, nem exibicionismo, nem ostentação esnobe de conhecimentos gramaticais, escrever bem é uma questão de sobrevivência (BLIKSTEIN, 1989, p.16).

Determinado aluno escreveu assim no início da sua redação, em um texto que tratava sobre as drogas: “Normalmente, quando o tema é droga e sua ação sobre o nosso comportamento é abordado, algumas expressões são utilizadas para definir a ação comum dos tóxicos sobre o dependente”. Aqui, observamos que a coesão textual é prejudicada pelo uso incorreto ou não adequado da palavra “normalmente”, que deveria ser substituída pela expressão “geralmente” da língua culta, pois o sentido dessa palavra não se encaixa adequadamente no texto e prejudica o contexto do enunciado. Também a palavra “abordado” não foi adequadamente colocada no enunciado, o que compromete o sentido e a formação das ideias do enunciado, pois, como sabemos pela fala de Blikstein (1989), quando ele diz que escrever bem é tornar comum aos outros o nosso pensamento. Entendemos que o escritor deve deixar claro o que está dizendo por meio da escrita e não causar nenhum tipo de embaraço no seu texto, que venha prejudicar a compreensão do sentido, pois, caso isso ocorra, os seus pensamentos não serão compreendidos pelos leitores dos seus escritos. Cabe frisar também que a parte da gramática a tratar da colocação adequada das palavras em cada contexto é a coesão textual, a qual, como já se sabe através da experiência, influencia diretamente a formação das ideias e, por sua vez, no caráter semântico de qualquer texto escrito.

Nesse tópico escrito pelo aluno, ele poderia melhorar o caráter coesivo do seu texto substituindo a palavra “normalmente” por “geralmente” e modificando a posição da palavra “abordado” no enunciado. Porém, cabe ressaltar que este aluno, pelo erro de coesão que comete ao escrever; não consegue ligar as ideias no enunciado. A parte em que escreve: “[...]”

algumas expressões são utilizadas para definir a ação comum dos tóxicos sobre o dependente” não se liga à primeira parte do enunciado; aqui as ideias ficam soltas no parágrafo, porque não há ligação da primeira com a segunda parte do enunciado. Leiamos também o que diz Leonor Lopes Fávero, especialista no assunto:

Entendem, então, coesão como um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelece entre os enunciados que compõem o texto; assim a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro. O sistema linguístico está organizado em três níveis: o semântico (significado), o léxico-gramatical (formal) e o fonológico-ortográfico (expressão). Os significados estão codificados como formas e estas, realizadas como expressões. Desse modo, a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico (FÁVERO, 1999, p. 9).

O grande desafio em sala de aula é como fazer para ensinar de modo eficaz a coesão textual, visto que é de grande importância na produção textual. Qual seria o método mais eficaz? Reescrever os enunciados sob orientação do professor seria uma técnica importante, porém o ato de escrever, como se sabe, não depende apenas do aprendizado da gramática, mas de uma série de fatores que vai desde o contexto familiar até ao nível de interesse do aluno na prática constante da leitura e produção repetitiva de textos.

Não seria demais que o professor criasse em sala de aula um ambiente favorável à aquisição dos conhecimentos de coesão textual, assim como exercícios e atividades extraclasse que favoreçam a reflexão do aluno em relação à importância e influência da coesão textual para a construção do sentido dos enunciados do texto, assim como o leve a aprender de modo natural, no decorrer dos exercícios, como se faz a coesão textual.

A prática constante da produção textual, orientada primeiramente pela busca de ideias, pensamentos, opiniões e informações, contribui para melhorar o domínio dos conhecimentos de coesão pelos alunos, pois eles irão manipular constantemente microestruturas dos textos, assim como macroestruturas que lhes proporcionarão habilidades e conhecimentos de como proceder para obter a coesão textual e demonstrar suas ideias, pensamentos, atitudes e intenções no corpo semântico do texto. Bom seria ainda que o professor pedisse aos seus alunos para lerem um texto e depois pedisse para que eles escrevessem o que pensaram durante a leitura desse texto, pois, dessa forma, os alunos não repetiriam literalmente as ideias do autor, mas sim colocariam no papel suas próprias ideias sobre os escritos que leram.

Incentivar pesquisas sobre como se constrói um texto coesivo é importante, pois os alunos irão ganhar intimidade com os assuntos e construir os conhecimentos que precisam para interagir no meio social a que pertencem, construindo textos coesos, sem duplos sentidos, como, por exemplo, quando precisarem escrever uma declaração no setor de trabalho, um texto para fins jurídicos ou, até mesmo, um e-mail para um(a) amigo(a) ou namorado(a), entre outros. O aluno necessita de conhecimentos que lhe possibilitem sua atuação eficaz na sociedade em que vive, por isso, o professor não pode ficar preso somente aos exercícios propostos pelos livros didáticos para o ensino do processo de coesão textual, nos mais diferentes tipos de textos, sejam eles narrativos, descritivos ou dissertativos.

Muitos alunos reclamam, outros dão a desculpa de que erram a coesão textual nos textos, porque é como se o pensamento “voasse” no momento que surge a necessidade de escrever. E o que fazer a fim de que esses pensamentos venham e não “voem” mais? É claro que se aconselha que este aluno pesquise os assuntos que deseja escrever ou falar, a partir de uma coleta de dados minuciosa construa o seu texto, procurando sempre não confundir as ideias no texto.

Vamos ler mais um trecho em que este aluno comete erro de coesão textual ao escrever seu texto: “[...] com o uso contínuo de **certos drogas**, o organismo atinge um estado que passa a necessitar física e psiquicamente da substância tóxica, muito conhecido entre os usuários e **estudiosos como vício**”.

Agora vamos ler o que diz o gramático Luiz Fernando Mazzarotto sobre a concordância nominal, pois esta se constitui fator importante para o processo de coesão textual: “Concordância Nominal, regra geral: o adjetivo e as palavras adjetivas (artigo, numeral, pronome adjetivo) concordam em gênero e número com o substantivo a que se referem” (2001, p. 264).

Os trechos grifados acima, em especial o primeiro demonstra infração da regra gramatical acima, que pede que ocorra concordância entre os nomes, o que não acontece no trecho: “certos drogas”, pois a desinência dos nomes não concorda em gênero e número entre si, regra essa que é prescrita e exigida pela gramática, conforme já fora citado acima. No final do enunciado, não sabemos exatamente o que o nosso escritor quer dizer ao usar a expressão: “estudiosos como vício”. O nosso escritor não consegue fazer progredir o enunciado, de modo a completar suas ideias, no entanto, ao final, ele usa um operador discursivo sem necessidade lógica. Vejamos Leonor Lopes diz sobre os operadores lógicos:

Os operadores lógicos têm por função o tipo de relação lógica que o escritor/locutor estabelece entre duas proposições (não devem ser confundidos com os operadores lógicos propriamente ditos, porque a língua natural tem sua própria lógica, diferente da lógica formal). O operador discursivo tem por função estruturar, através de encadeamentos, os enunciados em textos, dando-lhes uma direção argumentativa, isto é, orientando o seu sentido em cada direção (LOPES, 1999, p. 35).

O escritor do enunciado que estamos analisando não conseguiu dar direção ao sentido do que ele queria dizer e terminou dizendo algo muito longe de tudo o que realmente ele precisava escrever, para ter o sentido pretendido por ele. Ele não conseguiu dar continuidade ao enunciado dentro das ideias expressas anteriormente no seu discurso e a sequência criada por ele não é compatível com o discurso que realizou anteriormente. Logo, não há uma lógica discursiva, o que prejudica o discurso como um todo e distrai a atenção do leitor, sendo até considerado uma “aberração”, se formos atentarmos para o caráter semântico-gramatical.

Sabemos que a tarefa de escrever não é das mais fáceis, pois não é muito rapidamente que alguém alcança o patamar de escrever adequadamente, até mesmo porque estamos muito mais acostumados aos moldes da língua falada, a qual é muito diferente da língua escrita. O problema é que estamos mais em contato com a língua falada do que com a língua escrita, que está, por sua vez, muito distante da língua falada do cotidiano.

3.5 DISCUTINDO A COERÊNCIA NO TEXTO

Antes de começarmos o nosso comentário a respeito das redações dos alunos, vamos primeiro compreender o que é coerência na visão de Fávero (1999, p. 59-60):

Assim, enquanto a coesão se dá no nível microtextual – conexão da superfície do texto, a coerência caracteriza-se como o nível de conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestado, em grande parte, macrotualmente [...] o texto coerente é aquele que há uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto [...] O texto deve ter mais do que o sentido das expressões na superfície textual, pois deve incorporar conhecimentos e experiência cotidiana, atitudes e intenções, isto é, fatores não linguísticos. Deste modo, um texto em si não é coerente ou incoerente; ele o é para um leitor/alocutário numa determinada situação.

O texto deve ter uma unidade significativa, para isso é necessário que as ideias do texto se combinem e formem esse todo significativo. O problema é que, muitas vezes, os escritores de nossas escolas, quer dizer, alguns alunos que ainda estão aprendendo como trabalhar com a língua escrita para produção de textos, não conseguem ligar as ideias de forma a se ter uma combinação de sentidos dos enunciados para formar um todo significativo.

Os fragmentos de textos até aqui analisados e comentados demonstram vários erros gramaticais em discordância com as regras da norma culta da gramática, que geram problemas de coerência. Não que as regras apresentadas na gramática sejam fator decisivo para obtenção de coerência textual, mas são elas que fornecem aos escritores dicas fundamentais para a produção escrita, afinal reúnem características de palavras de todos os dialetos para propor formas de como proceder na hora da escrita.

Como já fora mencionado acima em nossa citação, o texto não é em si coerente, pois depende muito de fatores extralinguísticos para assim o ser, como a situação comunicativa, as intenções do escritor, dos conhecimentos que ele incorpora no corpo do sentido textual, dos conhecimentos que o texto aborda e até das atitudes do escritor. O importante também para a coerência é a continuidade de sentidos dentro da estrutura textual.

A coerência está ligada também à forma como se organizam os conhecimentos sobre determinados assuntos que estão sendo abordados sejam do mundo real ou fictício, à forma como se comentam as generalizações, as especificações e as causalidades desses eventos comentados. O texto que estamos examinando vez ou outra apresenta descontinuidade de ideias, seja pelo uso inadequado de uma palavra ou expressão ou, simplesmente, porque nosso escritor muda muito rapidamente para outro assunto total ou parcialmente fora do primeiro assunto já tratado.

Talvez possa parecer ao professor ser difícil ensinar um aluno como alcançar a coerência textual, porém, não é porque sabemos que a língua escrita é planejável, podendo ser modificada a qualquer momento diferentemente da língua falada. Logo, podemos modificar um enunciado já escrito a qualquer momento, gerando o sentido que quisermos gerar, enquanto que, na fala, isso é muito mais difícil de ocorrer. Ler e reler os enunciados do texto após escrever é uma ótima dica para que o professor ensine seu aluno a ter coerência no texto.

Na construção de um texto é importante que o professor ensine o seu aluno como planejar a produção textual, até mesmo no campo das

ideias, pois o texto é e deve ser planejado pelo seu escritor, assim como um edifício o é pelo seu engenheiro. Então, é preciso, antes de escrever, que se pense como se vai fazer. A língua escrita é altamente estruturada, assim como a língua falada também é, afirmam os estudiosos da análise da conversação.

3.6 REFLETINDO SOBRE A CONCORDÂNCIA VERBO-NOMINAL

Em relação à concordância nominal, os textos também apresentaram falhas, problemas estes que devem ser trabalhados pelo professor com o objetivo de saná-los, pois, o aluno precisa construir sentidos claros e objetivos.

Como base teórica para nossa análise, vamos ler o que diz a escritora Maria Aparecida Baccega, sobre a concordância nominal:

A concordância em geral é um mecanismo sintático que expressa a associação de elementos da frase. Ela pode ser *nominal* – concordância do adjetivo com o substantivo, ou verbal – ou concordância do verbo com o sujeito. Este fenômeno linguístico, entre os de caráter sintático, é dos mais importantes (BACCEGA, 1994, p. 5).

A maioria dos erros que observamos nos textos foi no que se refere à concordância verbal, mecanismo sintático da língua que regula a ligação do sujeito ao predicado. Percebemos, por meio das análises, que os alunos que apresentaram esses erros não tinham dificuldade de conjugar os verbos nos mais diferentes tempos propostos pela língua e prescritos pela gramática normativa da língua portuguesa. Então, deduzimos que estes alunos aprenderam a conjugação verbal desassociada do texto, e agora apresentam essa dificuldade de usá-la na produção textual, a principal necessidade social.

Logo, por meio dessa observação, conclui-se que até a conjugação verbal não pode ser ensinada na escola separada do texto. Se os professores tivessem trabalhado tanto a concordância verbal como nominal sempre associadas ao texto, ficaria muito mais fácil para o aluno concluinte do Ensino Fundamental dominar melhor a prática da concordância verbo-nominal. Sendo assim, é por isso que concordo com Luiz Antonio Marcuschi, quando ele diz:

[...] que o ensino de línguas deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas: teóricos como aplicados. Sabiamente, essa é também, uma prática comum na escola e orientação central dos

PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado. Mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar o texto (MARCUSCHI, 1946, p. 51).

Portanto, não somente as teorias comprovam que ensinar por meio do texto é melhor, mas a própria experiência prática da maioria dos professores que já atuam na área da docência há muitos anos concorda com esta ideia. O processo de avaliação também deve partir do texto para os fragmentos isolados de textos, esse é o grande problema da maioria dos livros didáticos atuais e das minigramáticas da língua portuguesa, que ensinam, explicam e propõem exercícios e atividades dissociadas dos estudos da produção textual.

Sendo assim, vamos recorrer mais uma vez a Baccega (1994, p. 5) para observarmos o que ela nos diz sobre como ensinar a concordância verbal:

A gramática normativa dita as leis da “arte de falar e escrever corretamente”. Ela tem o seu lugar na sociedade, deve ser ensinada nas escolas. O que não se deve é normalizar todas as expressões linguísticas, na tentativa comprovadamente infrutífera de uniformizar todos os falantes, em todas as situações. Ou seja, todas as normas linguísticas, todos os níveis de falas ou registros devem ser conhecidos pelos falantes, que deverão saber usá-los onde, quando e como convier.

3.7 O QUE FAZER COM A REGÊNCIA VERBO-NOMINAL?

A regência é um dos problemas linguísticos relacionado à produção textual que a maioria dos alunos apresenta e que considero de maior dificuldade para o professor ajudar a resolver. Por conta dos diversos significados apresentados pela língua, bem como da grande quantidade de verbos nela disponíveis, sem falar que cada um desses verbos pode apresentar um ou vários sentidos, dependendo do contexto de produção, descobrir a regência adequada para cada um desses verbos ou nomes, se esta for a necessidade, não é tarefa nada fácil. Por outro lado, hoje, as editoras disponibilizam, no mercado de venda de livros, dicionários de regência com o objetivos de auxiliar professores e alunos a encontrar de modo mais rápido e seguro a regência adequada para cada relação sintática apresentada pelos sentidos que porventura apareçam no texto, por ocasião do aparecimento de um verbo ou um nome.

Vejamos o que diz o gramático Gladstone Chaves de Melo sobre esse assunto em sua *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*:

[...] a propriedade que tem algumas palavras de acrescentarem a si um complemento, preposicionado ou não. Assim, fazer, por exemplo, exige uma palavra integrante do seu significado: “uma cortesia”, “uma casa”, “uma gaiola”. Lutar já pede complemento precedido de com ou contra: “lutar com grandes dificuldades”; “lutar contra o gigante”.

Dir-se-á que a regência de tal verbo, ou de tal substantivo, ou de tal adjetivo é esta ou aquela. Dir-se-á, por exemplo, que atingir pede objeto direto: “atingiu o último posto da carreira”; que responder pede objeto indireto: “respondeu-lhe com palavras ásperas”.

Pode-se observar desde logo que muitas palavras há de dupla ou tripla regência: “presidir a sessão de encerramento”, ou “à sessão de encerramento”; “não tardou em chegar” ou “não tardou a chegar”.

Muitas vezes, a diversidade de regência decorre das multiplicidades de sentidos. Assim, “aspirar o perfume da noite” e “aspirar ao mais alto grau de hierarquia”.

A correta regência dos verbos e dos nomes constitui a maior dificuldade no trato de qualquer língua, inclusive da própria. Por outro lado, não é matéria de gramática declarar a regência das palavras de sentido relativo, tão numerosas são elas e tão vario é o regime. Para isso existe bons dicionários, sobretudo os dicionários especializados, isto é, dicionário de regência. Aí, os verbos (ou os nomes) são apresentados em suas diversas significações, e explicita-se como se constroem: com objeto, com objeto indireto, com complemento regido de em, para, por, com, de, tudo isso justificado com exemplos de bons autores.

A leitura vagarosa e meticulosa de textos vernáculos é muito útil para nos dar senso da língua e segurança na construção da frase. Convém mesmo anotar as regências mais comuns e as até então desconhecidas do leitor: isto lhe dará progressivo conhecimento da língua literária, e preciosa tomada de consciência da expressão, que lhe valerá muitíssimo das dificuldades e perplexidades no falar e no escrever” (MELO, 1917, p. 214-215).

Portanto, ensinar regência não é somente ensinar os verbos de regência especial que a gramática descreve no decorrer de sua explanação sobre regência verbo-nominal. O autor deixa claro, no final de seu comentário acima, que ensinar regência deve partir dos casos mais simples de regência para os mais complexos, sempre partindo de uma análise discursiva dos sentidos que cada regência cria dentro do texto, em que ocorre o fenômeno de subordinante e subordinado.

A regência de verbos e palavras é algo complicado para fazer os alunos memorizarem, porque as palavras, de acordo com as que a

acompanham, fazem o enunciado assumir sentido relativo, pois esse sentido que o enunciador irá apresentar dependerá, de acordo com a gramática, unicamente da intenção que o enunciador tem em propósito.

3.8 ORIENTANDO SOBRE O TIPO LINGUAGEM UTILIZADO NO TEXTO

Sabemos que a linguagem escrita não pode apresentar diferenças, entretanto a linguagem coloquial, ou seja, aquela que utilizamos nas conversas do cotidiano nas interações sociais, sim, porque a palavra coloquial vem do termo “colóquio”, que significa conversa e apresenta diferenças de pronúncia.

Por exemplo, em Tucuruí, algumas pessoas vindas de outras regiões do Brasil, principalmente as que vêm da região Nordeste, pronunciam a palavra “**você**” como “**ose**”; outras, a reduzem ainda mais, pronunciando no início dos enunciados de “**sê**”, como no seguinte exemplo: “**sê gosta de refi?**”. Observe que até a palavra refrigerante acaba sendo “vítima” dessas diferenças de pronúncia, sendo substituída por “**refi**”, todavia sem alterar o significado; porém, há outros casos em que o sentido se modifica dependendo da região como, por exemplo, a palavra “**ônibus**”, em Tucuruí, cidade onde resido já há mais de três anos, muitas pessoas, em especial adolescentes e jovens, a chamam de “**bonde**”, outros a chamam de “**busão**”, em especial as crianças e adolescentes. Lembro-me que, certa vez, estava na Escola Maria Fernandes, quando uma aluna me perguntou se não ia pegar o “**busão**” para me conduzir até em casa. Nesse contexto, descobri que esta expressão ali significava ônibus, outra vez. Quando estava conversando com minha namorada em Tucuruí, ofereci-lhe um lanche e ela me respondeu: “Eu não quero não”. Logo, a forma como construiu este enunciado com a repetição do advérbio de negação “não” me chamou a atenção, porque em minha região de origem, Cametá, as pessoas ao se comunicarem não costumam repetir esse advérbio no final das construções sintáticas da linguagem coloquial. Elas simplesmente dizem: “eu não quero”. De modo que todos esses exemplos são formas diferentes de construir os enunciados, e para todas essas diferenças os estudiosos da língua as chamam de variações linguísticas.

Hoje, os estudiosos da língua sabem que todas essas variações linguísticas ocorrem porque cada região tem uma cultura diferente. Assim, essas formas diferentes que se manifestam no falar são reflexos da cultura e dos saberes de um povo. Portanto, cada uma dessas diferenças

que aparecem na linguagem coloquial não são manifestações de falares errados, ou melhor, não é que este ou aquele falar esteja certo e o outro errado, como pensam alguns leigos no assunto, muito pelo contrário, é o reflexo da cultura de cada lugar. Hoje os linguistas sabem que cada um desses modos de falar são adequados ao contexto cultural de uso. Desse modo, dentro do contexto apropriado, cada um desses dizeres estão certos se considerarmos a linguagem coloquial, que se refere à língua falada de cada região. Referir-se à linguagem como sendo ou não adequado a cada contexto cultural, político, histórico, econômico ou religioso é que os linguistas preferem utilizar a expressão adequada ou inadequada para cada um desses vários dialetos que existem.

É importante considerarmos todas essas questões, porque é o professor quem avalia a qualidade dos textos dos alunos e, em algum momento de sua vida profissional, o aluno poderá ouvir o seu colega falar de modo diferente da pronúncia da língua escrita; então, o professor deverá ter conhecimento suficiente para explicar que a língua escrita é diferente da linguagem coloquial, ou seja, daquela que usamos para conversar no dia a dia, ou manter relações sociais, políticas ou econômicas. Até mesmo porque o aluno que está aprendendo a produzir um texto pensa, muitas vezes, que pode utilizar a linguagem coloquial da língua oral para produzir textos dissertativos. Porém, sabemos que cada forma de linguagem deverá se adequar ao propósito, ao contexto de uso.

Portanto, o professor precisa, antes de propor a produção de texto, mencionar o tipo de linguagem que é adequada a cada gênero textual, por exemplo, no texto dissertativo não é muito adequado usar a linguagem coloquial para escrever, pois o texto tem como objetivo defender uma tese de modo claro, objetivo e conciso, ou melhor, tem finalidade científica, o texto vai ser entregue a um avaliador para que este possa verificar o grau de domínio do aluno em relação às normas da língua culta. Entretanto, o mesmo não acontece com um texto narrativo, pois, neste, dependendo do tipo de personagem criada pelo narrador, como um personagem do campo, por exemplo, o escritor pode sim, nesse contexto, usar expressões da linguagem coloquial para retratar com mais veracidade a fala do seu personagem.

4 CONCLUSÃO

Aqui foram apresentadas algumas propostas de como o professor poderá proceder em sala de aula para avaliar a qualidade da produção

escrita dos seus alunos, assim como ficou bem claro no decorrer dos estudos que existe uma discordância ou uma diferença muito grande entre fala e escrita, com este trabalho acredito que o docente terá em suas mãos, um princípio de como proceder para construir sua tabela de critérios avaliativos.

REFERÊNCIAS

- BACCEGA, A. M. *Concordância verbal*. São Paulo: Ática, 1994.
- BLIKSTEIN, I. *Técnicas de comunicação e escrita*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989. (Série Princípios)
- CAMARGO, D. D. *Manual de redação: guia prático da língua portuguesa*. São Paulo: DCL, 2003.
- CARLOS, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série Princípios)
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, qualidade de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAZZAROTO, L. F. *Guia prático da língua portuguesa*. São Paulo: DCL, 2005.
- MAZZAROTO, L. F. *Manual de gramática: guia prático da língua portuguesa*. São Paulo: DCL, 2006.
- MELO, G. C. *Gramática fundamental da língua portuguesa: de acordo com a nomenclatura gramatical brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2001.

O ensino da gramática na escola

Glauce Rejane Ribeiro Cordeiro

Resumo: Investigou-se a realidade da prática pedagógica dos educadores que atuam em salas de aula, verificando se eles vêm acompanhando as mudanças ocorridas em torno do ensino da gramática. Adotou-se o método de cunho qualitativo, a partir de aplicação de questionários com questões subjetivas para cinco professores do Ensino Fundamental da escola X¹, utilizando ainda de informações complementares por meio de observação dos cadernos dos alunos e análise da grade curricular do curso de graduação que os professores fizeram. Verificou-se que os educadores, mesmo de forma lenta, procuravam inovar suas aulas, baseando-se nas mudanças que vêm ocorrendo em torno do ensino de português. Vale ressaltar que o ensino da gramática tradicional ainda é muito presente em algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, fazendo com que o aluno apenas decore regras e nomenclaturas. Constatou-se que um dos motivos que contribui para isso diz respeito a fatores históricos e à formação dos professores, pois, analisando o currículo da grade curricular do referido curso, verifiquei poucas disciplinas voltadas para as habilidades práticas desses profissionais. É importante enfatizar que os professores pesquisados não se contentaram apenas com a graduação, pois todos têm pós-graduação em nível de especialização e mestrado. Talvez isso tenha contribuído para essa nova concepção de língua que os professores vêm adotando, mesmo que de maneira lenta. Concluiu-se que os educadores-alvo desta pesquisa estão deixando de utilizar tão somente o modelo tradicional de ensino em favor de outro que desenvolva a capacidade crítica dos alunos.

Palavras-chave: Língua portuguesa; ensino; gramáticas; escola.

Abstract: It was investigated with this work, knowing the reality of teaching practice of educators who work in classrooms, whether they have followed the changes occurring around the teaching of grammar. Live to the method of imprint quality from application of subjective questionnaires with questions to five teachers of basic x* the school, still using the information through observation of the students schedules and analysis of the course levels curriculum goes graduation that teachers did. I have

¹ Foi utilizado este símbolo para ocultar a identidade da escola.

noticed that even the educators alone slowly, looking innovate their classes based on the change that i happening around the teaching of Portuguese. It i noteworthy that the traditional teaching of grammar i still very present in adds activities in the classroom, making the student only decorate roll-neck and classifications. See that one of the reasons contributing to concerns that historical factors and the training of teachers, since analyzing the curriculum of levels curriculum of the course saw few discipline devoted to the practical skills of these professionals. It is important to emphasize that the teachers surveyed of the not be content only with the graduation, because they all have, postgraduate course and master's level of expertise. Perhaps this have contributed to this new design language of the teachers have adopted, even if slow way. It follows that educators target of this research plows leaving to uses only the traditional model of education in favor another to develop the critical capacity of students.

Keywords: Portuguese language; education; grammar; school.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo procura apresentar reflexões a partir de práticas de ensino de professores de português que atuam no Ensino Fundamental da escola X, na cidade de Cametá-PA.

A preocupação com o papel da gramática no ensino de língua portuguesa e a maneira como o assunto é tratado vem se mostrando cada vez mais próximo da prática de muitos professores. Por isso, este trabalho procura analisar a prática de cinco professores que possuem cursos de especialização e mestrado, para saber como a gramática está sendo trabalhada em sala de aula. Analisei o perfil do professor e sua formação, para me certificar se os professores estavam capacitados para trabalhar com a disciplina em questão. Em seguida, por meio de questionário e da observação dos cadernos dos alunos, analisei as práticas e concepções acerca do ensino de gramática para saber se a formação dos professores influenciou em suas práticas no que diz respeito às mudanças no ensino de português.

Neste trabalho apresentei o referencial teórico que aborda a inclusão da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar, para sabermos como se deu o advento da gramática normativa na escola. Busquei, também, conhecer um pouco do processo do ensino do português, a partir do final da década de 70 e início de 80, analisando a sua repercussão no discurso e nas práticas dos professores em sala de aula, por pressupor que foram esses discursos que provocaram uma desestabilização no ensino da disciplina, particularmente na tradição do ensino gramatical. Abordei ainda, nesse tópico, as influências das ciências linguísticas, bem como o

da Sociolinguística e de documentos que vieram contribuir para uma real modificação no ensino de gramática no contexto da Língua Portuguesa. No segundo tópico, realizei a análise das informações adquiridas por meio dos sujeitos pesquisados na escola alvo, apresentando os resultados obtidos.

Por fim, fiz uma conclusão dos dados obtidos, na qual observei que houve uma importante mudança no ensino de Língua Portuguesa na escola X, levada por alguns fatores que foram identificados durante a pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A gramática não pode ser vista como um único conteúdo da aula de língua portuguesa, mas um dos conteúdos. É preciso entender que o estudo de língua portuguesa não é só uma coisa: é gramática, é texto, é leitura, é literatura etc.

Revista Mundo Jovem (2003, p. 6).

O ensino de gramática vem gerando polêmicas no decorrer dos anos, isso porque ela vem sendo ensinada a partir de regras e de uma opção significativa por nomenclaturas que, na maioria das vezes, não são estudadas dentro de um contexto, isso sem falar nas sérias dificuldades que os alunos encontram ao produzir ou interpretar um texto. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensiná-la em sala de aula. Segundo Bagno (2000, p. 87),

[...] a gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilite ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa.

De acordo com os PCN – Língua Portuguesa (2001, p.39),

A gramática ensinada de forma descontextualizada tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano. Uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura.

Essa prática não vem ocorrendo por acaso, ora, a gramática foi criada no século III a.C. com a finalidade de preservar a pureza da língua grega,

de modo que desde aí, já se percebia que a gramática estaria muito defasada em relação aos fatos linguísticos desse século, porque a língua é mutável, vista dessa forma, estaria, pois, alheia a qualquer realidade ao ano atual.

No Brasil, a gramática não tem vinculado a língua como realmente se caracteriza e se manifesta em nosso país. Isso é perceptível no fato de que nem a fala de pessoas ditas “cultas” é regida pelas normas prescritas da Gramática Normativa, como afirma a professora Jussara Inês Riboli (2005, p. 234):

O que a gramática prescreve não passa de regras ficcionais, resultado de estudos do início do século passado, pautados ainda nas gramáticas utilizadas pelos portugueses e sem qualquer tipo de pesquisa empírica que ratificasse os fatos nela contidos.

Dessa forma, para compreender o processo e o ensino da gramática em sala de aula, é necessário fazer uma abordagem relacionada ao ensino da língua portuguesa no decorrer dos anos. Para isso, recorri à leitura do texto *Português na escola: história de uma disciplina curricular*, de Magda Soares (2002), que faz uma abordagem histórica da inclusão da disciplina Língua Portuguesa na escola.

Segundo a autora, nos primeiros tempos de nosso país a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercurso social. Isso ocorreu porque nessa época três línguas (língua portuguesa, língua geral e o latim) conviviam no Brasil Colonial. Logo, a língua portuguesa não era a prevalente. A língua que mais prevalecia nessa época era a língua geral sistematizada pelos jesuítas.

Durante muito tempo foi o ensino dos Jesuítas que predominou no Brasil, funcionando da seguinte maneira:

[...] da alfabetização, praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim; no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos (SOARES, 2002, p. 158).

No Brasil, os motivos que não davam condições para que a língua portuguesa se incluísse no currículo escolar foram os seguintes: poucas eram as pessoas que se escolarizavam e essas poucas pertenciam às camadas privilegiadas, cujo interesse era apenas aprender o latim, fugindo dessa forma à tradição de atribuir às línguas nacionais estatuto

de disciplina curricular; outro motivo foi a ausência da língua portuguesa no intercâmbio social; e, por fim, a língua portuguesa, nessa época, não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular.

Não havia nem condições internas ao próprio conteúdo – que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições externas a ele – seu uso apenas secundário no intercuro verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular (SOARES, 2002, p. 159).

Essa realidade só mudou quando Marquês de Pombal implantou reformas no ensino de Portugal e suas colônias, por volta do século XVIII, mudando as condições externas acima citadas, fazendo com que se tornasse obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo, assim, o uso de quaisquer outras línguas.

Vale ressaltar que, mesmo depois dessa reforma, a gramática da língua latina ainda se fazia presente ao lado da gramática do português. À medida que o latim ia perdendo seu uso e valor social, a gramática do português foi-se libertando da gramática latina e ganhando autonomia. Um dos fatores que contribuíram para isso foi o surgimento, no século XIX, das gramáticas brasileiras.

De acordo com Magda Soares (2002), foi a partir de 1950 que ocorreu uma real modificação no conteúdo da disciplina português, pois texto e gramática passaram a associar-se, ou seja, texto e gramática passaram a constituir um só livro. Apesar de tudo isso, é importante lembrar que ambos ainda possuíam certa independência, pois a gramática ocupava uma parte do livro e o texto, a outra.

Mesmo texto e gramática estando associados, o que ocorria era que a gramática possuía certa autonomia sobre os textos. Isso ainda é perceptível hoje, sendo a preferência de muitos professores em valorizar o estudo da gramática, resultado da força da tradição que vem desde os tempos dos jesuítas.

A partir da década de 70, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), ocorreu uma importante mudança na disciplina Português, pois, a partir daí, passou-se a pensar no aluno não como um simples recebedor de mensagens, mas também como transmissor. Deixou-se de lado o “estudo sobre a língua ou estudo da língua” para tratar do “desenvolvimento do uso da língua”. Sobre isso,

Bagno (2007, p. 15) afirma: “O compromisso do educador é, antes, com a formação do aluno, com o desenvolvimento de suas capacidades tanto de reflexão sobre a linguagem quanto de uso crítico da língua”. Foi então que surgiu a polêmica em torno da gramática, sobre ensiná-la ou não, haja vista que, a partir daí, foi se intensificando a presença de diferentes tipos de textos na sala de aula, como textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, publicidade, humor etc. Dessa forma, a gramática nos livros didáticos foi perdendo destaque.

Outro fator importante que contribuiu para essa mudança na concepção de ensino foi o desenvolvimento das Ciências Linguísticas, particularmente da Sociolinguística, que surgiu para alertar as escolas das diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e também para a variedade que estava sendo mais valorizada, a língua “padrão culta”. Essa mudança é conveniente porque ela se baseia em fatores de caráter social, externos à própria disciplina, como, por exemplo, a presença de uma clientela diferente daquela que vinha frequentando os bancos escolares até a década de 60. Com isso, os professores, acostumados a trabalhar a gramática normativa com aluno da classe dominante, viram-se obrigados a aceitar alunos das classes populares que traziam para sala seus diferentes falares. Isso fez com que ocorresse uma série de problemas na escola, como evasão, repetência e analfabetismo. Apesar de todos esses problemas, isso contribuiu para despertar a consciência de que o ensino como estava sendo feito não estava atingindo seu público-alvo.

É nesse momento que a contribuição das Ciências Linguísticas veio favorecer a mudança no ensino, pois, a partir do momento em que perceberam que a gramática normativa não estava dando conta do real uso da língua, então surgiram outras concepções para explicar melhor a ação da língua.

Hoje é notável a contribuição dessas ciências em alguns pontos do ensino da língua portuguesa, como, por exemplo, a inserção do texto como fonte de ensino; a noção de variação linguística nas escolas e outros.

É importante enfatizar que, além das ciências linguísticas, foram criados também, para renovação do ensino nas escolas, documentos intitulados *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), em 1997, pelo Ministério da Educação. Esses documentos procuram apresentar para professores propostas inovadoras para se trabalhar em sala de aula, principalmente na área de Língua Portuguesa, sendo a preocupação maior com a leitura e a escrita. Por isso, a proposta dos PCN é de se trabalhar

mesmo com textos, fazendo com que o aluno se torne um ser crítico e reflexivo, dando a oportunidade para o aluno produzir textos dentre os mais variados gêneros textuais, com base em critérios de coerência, coesão etc.

A professora e pesquisadora da Unicamp, Norma de Almeida Ferreira (2001) defende a ideia de que os PCN de Língua Portuguesa podem ser uma crítica velada e explícita ao ensino tradicional, entendida como aquele que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura, a visão de língua como sistema fixo e imutável de regras, a excessiva valorização da gramática normativa, o ensino descontextualizado, etc.

Nessa perspectiva, a finalidade do ensino de língua portuguesa deixa de ser exclusivamente o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção ou o domínio da língua padrão, para passar a ser o domínio da competência textual além dos limites escolares, na solução dos problemas da vida como no acesso aos bens culturais e a participação plena no mundo letrado.

Para a presente reflexão, alguns textos serviram também de embasamento teórico como o artigo *Um olhar sobre o ensino tradicional de língua portuguesa*, de Graziela Lucci de Angelo (2006), e o ensaio de Eliana Melo Machado Moraes (2001), intitulado *A gramática na aula de português*.

Nesse capítulo, faço ainda uma explanação dos aspectos metodológicos da pesquisa que realizei, descrevendo passo a passo esse processo: os sujeitos, os objetivos, os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa, a metodologia, enfim.

Sujeitos

Essa pesquisa teve como sujeitos 05 professores graduados da rede pública, que ministram a disciplina Língua Portuguesa, de 5ª à 8ª série. Vale ressaltar que a escolha desses professores deu-se pelo fato de todos trabalharem na escola X, escola campo da pesquisa.

Objetivos da pesquisa

O presente estudo teve como fim observar as práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao papel da gramática no contexto de ensino-aprendizagem da língua. O objetivo principal do trabalho foi analisar como os professores compreendem o ensino da gramática, levando em consideração os conteúdos gramaticais trabalhados, qual a concepção de gramática, língua e linguagem que possuem e de que maneira pode ser abordada a gramática na sala de aula.

Instrumentos da pesquisa

Foi utilizado como instrumento de obtenção de dados para esta pesquisa **questionário** contendo questões objetivas. Esse questionário permitiu-me identificar os docentes, pois ele foi dividido em duas partes: a primeira, voltada para a aquisição de dados pessoais e formação do professor; a segunda, para levantamento de dados sobre a prática desses professores com relação ao ensino de gramática em sala de aula. Para comprovar as respostas dos professores, tive que observar **os cadernos dos alunos**, para verificar se havia coerência entre o que o professor falava e o que ele praticava. Por fim, tive que analisar **a grade curricular** do curso de cada um desses professores, para saber qual a proposta e a contribuição do curso para a formação do professor com relação ao ensino de gramática.

Passos metodológicos

Para a realização da pesquisa, tive primeiro que manter contato com os cinco professores pesquisados, para lhes explicar que o objetivo dessa pesquisa não era criticar suas práticas, mas apenas procurar observar como a gramática estava sendo trabalhada por eles no contexto de ensino de Língua Portuguesa naquela escola. Esse contato foi pessoal e individual, dando-se dentro do estabelecimento de ensino onde trabalham.

Em seguida, pedi-lhes que respondessem a um questionário constituído de 15 questões. Por meio desse questionário, os professores foram indagados acerca das seguintes questões:

- Como você compreende o ensino de gramática?
- Como você trabalha os conteúdos gramaticais em sala de aula?
- Qual a maior dificuldade que você enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho docente?
- Em sala de aula, o que você prioriza mais: o trabalho sistemático de conhecimentos gramaticais ou um trabalho assistemático com leitura e produção textual?
- De que forma você trabalha com seus alunos a leitura e a produção textual?
- Você defende a tradição do ensino de gramática ou você acha que ela deve sofrer modificações?
- Existem alguns fatores relacionados ao ensino de português no município que interferem diretamente na ação dos professores em sala de aula?

- Em sua opinião, qual a estratégia para se ministrar uma boa aula de português?

O questionário foi respondido por todos os participantes. De posse de todos os dados obtidos por meio do questionário, analisei os cadernos dos alunos para verificar se o que os professores responderam correspondia com as atividades propostas aos alunos.

A seleção dos cadernos deu-se de forma controlada, pois contei com a ajuda dos próprios professores para verificar caderno por caderno até identificar os que continham maior número de registros dos conteúdos trabalhados pelos professores. Ao analisar os cadernos, selecionei três de cada turma, independente da escolha do professor.

Inicialmente, procurei ver os dados como um todo e não ficar separando o que era conteúdo de gramática do que não era.

Analisei, também, a ementa de algumas disciplinas da grade curricular do curso da graduação dos professores pesquisados, para saber qual era a proposta, e se essas disciplinas influenciaram em sua formação com relação às práticas de ensino da gramática em sala de aula.

3 AS VOZES: DA DOCÊNCIA AOS CADERNOS

Os dados coletados para esta pesquisa mostraram, mesmo que de forma lenta, o perfil de um profissional que se esforça ao máximo para acompanhar as mudanças propostas pelas pesquisas das Ciências Linguísticas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa. Isso foi observado nos cadernos dos alunos e analisado a partir das respostas dos professores no questionário. Eis o que um dos docentes afirma: “é urgente a aclamação de um ensino de língua portuguesa reformulado, mais próximo dos objetivos estipulados pela Linguística [...]” (Professor A)² / “[...] acredito que ela deveria sofrer modificações para que o estudo da língua seja contextualizado” (Professor C).

Os professores constroem o discurso de que estão em um momento de mudança, opondo-se ao ensino prescritivo, voltado tão somente para o domínio de regras, primando, assim, por um processo de aprendizagem que desenvolva a capacidade crítica dos alunos, por meio de leitura, interpretação e produção de texto. Eis o que relatam os professores:

² Para a preservação da identidade dos professores, estes foram denominados por letras.

Desde o início do ano, trabalho com textos, produção e interpretação, priorizando sempre a ideia de coesão e coerência na boa formação e entendimento de um texto (Professor A).

Utilizo os mais variados textos: poemas, paródias, fábulas, etc. (Professor D).

Eu trabalho com textos variados (jornal, revista, bulas...) (Professor B).

É importante fazer uma observação com relação à fala do professor A, pois, quando ele diz que “prioriza sempre a ideia de coesão e coerência na boa formação e entendimento de um texto”, percebo que ele valoriza mais a categoria linguística do que, a discursiva. Trabalhar com textos é uma inovação no ensino, mas o professor deve tomar cuidado para não utilizá-lo apenas como pretexto em suas aulas, pois o uso inadequado de um texto pode ter como resultado um baixo rendimento do aluno. Sobre isso Marcuschi (2008, p.51) afirma:

Que o ensino de língua deva dar-se por meio de texto é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicadores. Sabidamente, essa é também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCN. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar textos.

Essa renovação no ensino se deve a vários fatores, como: a formação que tiveram; o acesso às diversas propostas para a inovação no ensino de gramática apresentadas por estudiosos na área das Ciências Linguísticas e por documentos oficiais como os PCN. Vale ressaltar, também, que isso se deve muito ao nível de escolaridades que os professores possuem, pois um deles está em fase de conclusão do Curso de Mestrado, três possuem especialização e um, apenas a graduação. Com isso, verificamos que os professores possuem grande interesse em se aperfeiçoarem e aprenderem mais no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa.

Podemos comprovar as respostas dos professores sobre essa mudança no ensino-aprendizagem na escola-alvo da pesquisa, por meio das informações abaixo relacionados.

Na primeira pergunta, foi indagado como os professores compreendem o ensino de gramática. Por meio das respostas, verificou-se que todos os cinco professores compreendem que o ensino da gramática é aquele regido por regras e normas:

Acredito que o ensino de gramática envolve principalmente o ensino de regras que regem a estrutura da língua portuguesa... (Professor A)

O ensino de gramática é aquele que está voltado apenas à classificação gramatical... (Professor B)

Como um conjunto de regras que sustentam o sistema de uma língua. (Professor C).

É importante enfatizar que todos os professores, apesar de já estarem deixando o antigo modelo de ensino de lado, ainda compreendem que o ensino de gramática é aquele voltado apenas a classificação gramatical, ou visto como um conjunto de regras, como mostram algumas declarações acima citadas. Acredito que, por conta dessa compreensão que os professores têm de ensino de gramática, é que eles ainda mostram algumas marcas do ensino tradicional em suas aulas, como foi comprovada em uma das atividades encontradas no caderno dos alunos sobre orações subordinadas, no qual os alunos foram levados à mera decodificação gramatical, pois tinham que sublinhar as orações principal e circular as orações subordinadas: “Sublinhe as orações principais dos seguintes períodos e circule as orações subordinadas” (Professor A).

Essa visão é compreensiva, pois, durante muito tempo, ensinou-se Português por meio de normas gramaticais. Além disso, a maioria dos livros que os professores têm acesso define a gramática como aquela que prescreve as normas do bem falar e escrever. Entretanto, apesar de os professores terem essa compreensão sobre o ensino de gramática, eles procuram aplicar durante suas aulas outras práticas pedagógicas diferentes da tradicional.

Na segunda pergunta, foi questionado como eles trabalham os conteúdos gramaticais em sala e todos, unanimemente, afirmaram trabalhar por meio de textos, fazendo com que o aluno reflita sobre o uso da língua:

A maioria deles por meio de textos (Professor D).

Procuro trabalhar de forma bem dinâmica, utilizando sempre textos para explicar determinados assuntos gramaticais (Professor E).

As respostas dos professores com relação a essa pergunta nos mostram profissionais seguros com relação ao seu papel enquanto educadores, pois sabem que não estão imunes ao ensino de gramática e que o próprio sistema curricular lhes impõe isso. Mas estes são profissionais que acompanham as mudanças que vêm ocorrendo em torno da gramática por conta dos estudos linguísticos, e procuram, de maneira gradativa, acompanhar essas mudanças, transformando suas práticas pedagógicas. Digo isto porque observei algumas atividades que faziam com que os

alunos desenvolvessem a habilidade de refletir sobre detalhes que se encontravam no interior do texto, muitas vezes passados despercebidos, como, por exemplo, em um trecho do texto trabalhado em sala por um dos professores, que dizia: “tudo aconteceu numa terra distante no tempo em que os bichos falavam”. Os alunos tinham que ler todo o texto e observar a quem a palavra “tudo” estava se referindo. É uma pergunta simples, mas que, muitas vezes, pela falta de atenção ou por falta de interesse do aluno, pode passar despercebida.

Em umas das questões do questionário, indagamos o que é priorizado mais em sala de aula, o trabalho sistemático de conhecimentos gramaticais ou um trabalho assistemático com leitura e produção textual.

Dos cinco professores, três afirmaram mesclar uma com a outra, pois acreditam que uma necessita da outra para ser compreendida:

Procuro sempre trabalhar na mesma proporção, e como já disse antes, mesclo um conteúdo ao outro (Professor A).

Ambos são priorizados (Professor B).

Priorizo as duas opções ao mesmo tempo, fazendo uma mesclagem dos conhecimentos gramaticais com o trabalho de leitura (Professor D).

E dois afirmaram priorizar mais o trabalho de leitura e produção textual:

Praticamente todas as atividades desenvolvidas em sala utilizo textos (Professor E).

O trabalho assistemático com leitura e produção textual, porque assim o aluno terá mais competência para relacionar o texto ao contexto... (Professor C).

Outro ponto que foi indagado aos professores foi com relação às atividades de leitura e produção textual. Estes afirmaram em suas respostas que trabalham com diferentes gêneros textuais, como textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, poesia, romance, etc., e que as produções são feitas a partir de fatos que ocorrem em sala de aula, ou até mesmo das atividades que são desenvolvidas pela escola. Sobre isto, acompanhei algumas declarações dos professores:

[...] seguem alguns exemplos de trabalhos que desenvolvi ao longo deste ano: diferenciação de textos orais (apresentação de trabalho) e escritos; linguagem regional e preconceito linguístico (produção de uma narrativa que expressasse de forma clara a existência do preconceito linguístico); textos sem elementos coesivos, mas coerentes... (Professor A)

Trabalho a leitura de maneira leve e descontraída, para que ela se torne um hábito dos alunos... (Professor B).

Para confirmar, observei algumas atividades propostas nos cadernos dos alunos:

Após a leitura dos poemas, elabore um poema em que as palavras amor, alegria, tempestade, ódio, dor, tristeza, escuridão, felicidade, etc., apareçam. Sendo que o tema é livre. Após o término da atividade todos lerão os seus textos na sala (Professor A)

Em dupla, façam de conta que vocês são revisores de um jornal e receberam o texto a seguir para fazer as modificações necessárias de modo a torná-lo mais conciso. Quando as duplas terminarem, leem seus textos para a classe, e todos avaliam e escolhe qual deles é o mais adequado para ser publicado no jornal (Professor E).

Com relação ao ensino tradicional de gramática, foi indagado aos professores se eles defendem seu uso até hoje ou se ele deveria ser modificado. As respostas dos professores sobre essa questão também foram todas iguais, pois acreditam que a gramática deveria sofrer modificações para que se trabalhasse de maneira contextualizada.

É urgente a aclamação de um ensino de língua portuguesa reformulado, mais próximo dos objetivos estipulados pela linguística (Professor A)

[...] acredito que ela deveria sofrer modificações para que o estudo da língua seja contextualizado (Professor B).

Eu acho que ela deve ser ensinada de forma contextualizada... (Professor C).

[...] acho que ela deveria ser mais contextualizada (Professor D)

Acredito que ela deve ser modificada, mas isso, só depende de nós professores... (Professor E).

Por fim, questioneei aos professores sobre a estratégia para se ministrar uma boa aula de português. Dessa vez, as respostas variaram, pois dois acreditam que “a estratégia para se ministrar uma boa aula de português é ter domínio sobre os conteúdos e criatividade para não deixar a aula ficar monótona” (professores B e D); e três acreditam que a melhor estratégia “é trabalhar por meio de textos para que o aluno veja realmente significado naquilo que esta aprendendo” (professores A, C, E).

Foi a partir dessas respostas que passei a acreditar que realmente estava ocorrendo uma mudança no ensino de língua portuguesa, pois os

professores já não se prendem mais em ensinar regras e nomenclatura, mas passam a dar mais valor aos textos, e a língua passa a ser ensinada como objeto de reflexão.

Para que as minhas afirmações a respeito das mudanças que vêm ocorrendo no ensino de gramática na escola pesquisada se confirmassem, foi necessário avaliar os cadernos dos alunos para comprovar se o que os professores falam na teoria, executam na prática.

Durante a pesquisa, observei muitas propostas de atividades que faziam com que os alunos dessem sua própria opinião sobre determinados assuntos, como violência, drogas, etc., levados a contextualizar as práticas à preocupação em sempre se trabalhar com texto, recomendação que muitos estudiosos e os PCN de Língua Portuguesa recomendam para os professores.

Percebi também o interesse dos professores em abordar conteúdos relacionados à variação e ao preconceito linguístico, como foi identificado no caderno de um dos alunos:

Crie uma narrativa sobre o tema preconceito linguístico. A narração deverá conter personagens. Lembre-se sempre que o preconceito não é dirigido apenas às pessoas que moram no interior do nosso município (Professor A).

Foi unânime a presença de diferentes gêneros textuais apresentados para os alunos, como narrativas longas, mais especificamente o romance; textos dissertativos argumentativos, no qual uma das propostas de atividades era fazer com que o aluno produzisse um texto dando sua opinião sobre “a importância do voto”, tema muito atual, pois estávamos na época das eleições:

Produza um texto argumentativo sobre a *importância do ato de votar*. O texto deve possuir no mínimo 25 e no máximo 30 linhas (Professor A).
Selecione editoriais cujos assuntos vocês tenham interesse em discutir (Professor C).

Em dupla, escrevam um texto dissertativo sobre a importância de ações solidárias para amenizar os problemas das comunidades carentes (Professor E).

Percebo, pois, que os professores de Língua Portuguesa da escola X estão, mesmo que de maneira lenta, tentando acompanhar as mudanças que estão ocorrendo em torno do ensino. Digo isto porque quando os professores foram indagados acerca de se conservar ou mudar o ensino de gramática tradicional, todos defenderam a ideia de que deveria haver

uma reformulação no ensino de língua portuguesa, mais precisamente no ensino de gramática, pois esta deveria ser trabalhada de maneira contextualizada. Os professores acharam ser de grande importância a necessidade de se priorizar as modalidades escrita e oral em sala de aula, sendo pouco trabalhadas nos livros didáticos e nos currículos escolares: “[...] é necessário dá-se maior ênfase às modalidades escrita e oral em sala de aula, pois são muito pouco trabalhadas e, às vezes, pouco exploradas nos livros didáticos” (Professor A). A respeito disso, Marcuschi (2008, p. 53) afirma: “Hoje a cena já está bastante mudada em relação às últimas gerações de manuais didáticos [...]. Já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gêneros, de um tratamento mais adequado da oralidade e da variação linguística.

Quero ressaltar que, durante a minha pesquisa, constatei que essa visão de mudança que os professores tem em relação ao ensino de língua, se dá em grande parte pela contribuição do curso de graduação que lhes permitiu adquirir conhecimentos por meio de algumas disciplinas, como a Linguística, que lhes deram suporte em suas práticas pedagógicas.

A proposta da grade curricular dos cursos de graduação dos cinco professores pesquisados era a mesma, talvez isto explique a concepção de ensino muito parecido que os professores têm.

Durante o curso, os professores tiveram contatos com disciplinas como:

- *Português Instrumental* – que tinha como objetivo desenvolver as competências e habilidades referentes à compreensão e produção de textos.
- *Linguística Aplicada* – que tratava do oral e do escrito: a norma padrão e a variação linguística: o ensino aprendizagem de aspectos descritivos da língua portuguesa.
- *Linguística I, II e III* – que tratava, respectivamente, da Linguística como ciência, seus conceitos e Semiologia. Fonética, Fonologia e Morfologia.
- *Introdução aos Estudos Linguísticos* – que abordava a linguagem na Antiguidade e a questão da origem da linguagem, a Linguística Moderna.
- *Língua Portuguesa I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII* – que aborda desde leitura e produção de texto: concepções de leitura, interpretação, compreensão, coesão e coerência, passando por

aspectos históricos da língua portuguesa, bem como Fonética e Fonologia da língua portuguesa; Sintaxe: concepção tradicional, até a variabilidade no português, níveis de linguagem, etc.

- *Prática de Ensino I* – ensino-aprendizagem da língua portuguesa; as diferentes concepções de linguagem e as diferentes abordagens de língua em sala de aula, etc.
- *Prática de Ensino de Português* – uma das disciplinas mais importantes do curso, pois os discentes eram treinados profissionalmente sob forma de estágio supervisionado, em escolas de 1º e 2º graus, de maneira a proporcionar ao educador em formação, o contato com o cotidiano escolar.

Além dessas, os professores tiveram contato com outras disciplinas que colaboravam para o desenvolvimento de sua capacidade teórica e cognitiva. Constatei também que não houve nenhuma disciplina voltada para questão dos gêneros textuais, haja vista que o contato com textos variados permitisse uma compreensão maior sobre o uso e as funções da linguagem. Portanto, o curso de graduação não possibilitou a esses profissionais o trabalho com a diversidade textual.

Entretanto, esse fator não ocasionou consequências graves na prática desses docentes, que sempre foram em busca de novos conhecimentos, afinal, a universidade ocupa um papel essencial, mas não é o único para a formação do professor. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é fundamental que o professor se atualize sempre, isso remete à necessidade da formação continuada no processo de atuação profissional.

Com relação a isso, é importante enfatizar que, muitas vezes, é o próprio professor que tem que pagar os cursos que faz, pois, na maioria das vezes, ele não tem o apoio da Secretaria Municipal de Educação para assessorar seus trabalhos e muito menos para lhe oferecer cursos gratuitos para sua qualificação.

O que essas instituições oferecem são encontros pedagógicos que pouco contribuem para uma formação que assegure aos professores uma mudança em sua prática, muitos desses encontros revelam-se superficiais sendo insuficientes para produzir novas atitudes docentes.

Diante disso, considero importante que as instituições encarregadas da formação de professores estejam comprometidas com todo o processo educativo, para que o nível de ensino melhore cada vez mais em nosso município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à afirmação que eu levantara de que os professores pesquisados estariam abandonando, mesmo que de maneira lenta, o trabalho sistemático de conhecimentos gramaticais em favor de um trabalho assistemático com leitura e produção de textos, confirma-se na prática de todos eles, pois estes têm inserido em seus trabalhos uma série de textos mais interessantes, como charges, quadrinhos, reportagens do dia a dia e até a própria produção do aluno, levando estes a refletir sobre os recursos linguísticos, estilísticos e semânticos para a estruturação de bons textos.

Apesar de os professores ainda utilizarem aquele ensino que prescreve regras ficcionais, resultado de estudos realizados há séculos e sem comprovação que justificasse seu verdadeiro uso, é importante ressaltar que ele tem consciência de que o ensino de língua precisa ser modificado, fazendo com que o aluno reflita sobre o uso da própria língua.

Ficou constatado que os professores ainda utilizam o ensino tradicional devido a fatores que vão desde processos históricos até a própria formação do professor, pois estes, apesar de serem graduados, tiveram poucas disciplinas que os levassem a executar as atividades que eram propostas na teoria e nenhuma abordava as questões relacionadas aos gêneros textuais. Isso foi constatado por meio da análise da grade curricular do curso que realizaram.

Constatai também que os professores acreditam que o ensino de língua precise ser modificado, e isto se dá pelo fato de o professor ir além do curso de seu curso de graduação, pois todos têm especialização e uma delas está em vias de conclusão do curso de mestrado.

Vale ressaltar que as propostas que surgiram das Ciências Linguísticas, da Sociolinguística e de documentos como os PCN vieram contribuir para essa nova concepção de ensino da língua que os professores da escola X estão começando a manifestar.

Dessa forma, percebo que o que falta para o professor acelerar um pouco mais essa renovação no ensino é o apoio da Secretaria Municipal de Ensino para investir cada vez mais em cursos de formação continuada, cursos de aperfeiçoamento e outros, pois, na maioria das vezes, é o professor quem deve pagar.

Diante de todas essas questões relevantes, o professor precisa estar preparado, informado e atento com relação a tudo que envolve o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, Graziela Lucci de. Um olhar sobre o ensino tradicional de língua portuguesa. *Moara*. Belém, n.2. p. 35-51, jun./2001.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais, 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2005.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Ainda uma leitura dos parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*. Instituto brasileiro de edições pedagógicas. Brasília, n. 2, p. 21, jun./2001.
- FLORES, Valdir. Ainda tem vez a gramática? *Revista Mundo Jovem*, Porto Alegre, n. 342, p. 6, nov./2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORAES, Eliana Melo Machado. *A gramática na aula de português* (ensaio). Instituto brasileiro de edições pedagógicas. Brasília, n. 2. p. 35-51, jun./2001.
- RIBOLI, Jussara Inês. Gramática deve ser ensinada? *Revista Mundo Jovem*. Porto Alegre, n. 362, p. 18, nov./2005.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

Uma reflexão sobre o processo da aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais da E.M.E.F. José Ribeiro da Costa

Gleide Cunha de Souza

Resumo: Faz uma reflexão sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais da E.M.E.F. José Ribeiro da Costa. Serão apresentados resultados desta pesquisa, bem como as causas da deficiência nesse processo com o propósito de descobrir como se dá a prática docente junto aos alunos, a fim de detectar a compreensão dos professores a respeito do que seja criar alunos leitores e qual a posição dos pais diante disso. E poder contribuir para a melhoria deste, incentivando a criação de um espaço de leitura onde as crianças possam ter acesso a diversos tipos de textos desenvolvendo, assim, o hábito de ler e escrever, tomando como ponto de partida a busca de sentidos nos diferentes usos da leitura e da escrita e de situações reais de comunicação.

Palavras-chave: Leitura; escrita; reflexão.

Abstract: The present article makes a reflection upon the process of acquisition of the lecture and of writing in the primary series of the E.M.E.F. José Ribeiro da Costa. Be show resulted of this observation, right how the causes of the deficiency in this process with the objective of to discover how it to give the magisterial practice with the pupils, to verify the comprehension of the teachers about of the will be to produce lectors pupils and what the position of the parents in this. And can cooperate to a good of this, proposing the creation of the a space of lecture where the children can has access a different types of texts developing, so the habit of reading and writing, parting of the search of the cares in the differences uses of the lecture and of the writing and of real situations of communication..

Keywords: Reading; writing; reflection.

1 INTRODUÇÃO

Investigar sobre o processo de aquisição de leitura e da escrita nas séries iniciais é importante para determinar o progresso ou não da criança no processo ensino-aprendizagem. Além disso, acredito que formar leitores críticos da realidade é contribuir para o amplo desenvolvimento emocional, intelectual e social da criança. Vale ressaltar que o aprendizado da leitura e da escrita não termina quando se completa o período de alfabetização, pois essa aprendizagem prossegue ao longo de todo o período escolar, mais ainda, durante toda a vida, já que somos capazes de melhorar nossa aptidão para ler e escrever, haja vista ser um processo gradativo.

Supõe-se que toda e qualquer atividade humana requer as habilidades da leitura e da escrita e cabe à instituição escolar desenvolvê-las. Porém, o que se observa é que, ao concluir o Ensino Fundamental, base de toda a trajetória educacional do aluno, existem ainda enormes lacunas de regras gerais necessárias para o domínio da leitura e da escrita. Além do mais, entendo que a base para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita ocorre primeiramente nas séries iniciais. Daí a necessidade de trabalhar a temática o processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais.

O interesse pelo tema deve-se a estudos que consideram a aquisição da leitura e da escrita fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e sua inserção crítica na sociedade.

Nesse sentido, quero ressaltar que se a leitura e a escrita não forem bem trabalhadas nas séries iniciais, conseqüentemente, o educando poderá sentir dificuldades acerca desse processo, já que se constata sua importância dentro e fora do contexto escolar. Portanto, como já citei, atualmente estão sendo discutidas diversas formas de leitura para tentar estimular as pessoas para que se sintam obrigadas a desenvolver o hábito da leitura em casa, na escola, na rua, na praça e em outros ambientes não escolares, desde que a concepção de leitura seja compreendida como um projeto socio-histórico.

Ora, poderia partir da ideia de inúmeros autores, mas prefiro explicar o que diz Paulo Freire, quando evidencia:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (1999, p. 11).

Percebe-se que o autor considera a leitura como um processo metacognitivo, o que significa que a leitura e a escrita são processos amplos que não estão presos aos códigos linguísticos. Portanto, o indivíduo não é um leitor, pois interpreta e interfere no mundo que o cerca. Contudo, essa concepção não pode descartar o papel da escola na medida em que esta se torna um espaço importante nesse processo de formação de leitores críticos, pois, além dos conhecimentos científicos que ela trabalha por meio de atividades educativas, busca-se também desenvolver a subjetividade dos educandos por meio de uma postura crítica e construtiva de uma realidade.

Pretende-se, com esse estudo, descobrir como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais da E.M.E.F. José Ribeiro da Costa. E, a partir daí, poder contribuir para a melhoria desse processo, criando um espaço de incentivo à leitura, onde as crianças possam ter acesso a diversos tipos de textos. No entanto, sabe-se que, no Brasil, a responsabilidade da escola é muito maior do que nos países desenvolvidos, onde as pessoas leem mais. Como ainda não somos uma sociedade leitora, não podemos esperar que o exemplo venha de casa, pois a maioria das famílias brasileiras não tem o hábito de leitura. Logo, a escola é uma das principais responsáveis em tornar os discentes bons leitores. No entanto, observa-se que há certa deficiência no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita e oral.

Observa-se que o processo de aquisição da leitura se dá por meio de trabalhos não significativos, os quais os alunos apenas decodificam os símbolos em sons que, às vezes, chegam ao final da leitura sem compreender o sentido da frase ou do texto. Dessa forma, a parte mecanizada torna-se mais relevante do que a busca da compreensão que a meu ver deve ser o principal objetivo do leitor.

É nessa direção que investiguei os fatos que influenciam no processo de aquisição da leitura e da escrita, no período das primeiras séries do Ensino Fundamental na E.M.E.F. José Ribeiro da Costa. Diante de tais afirmações, sinto-me inquieta e questiono os entraves que os educadores encontram para despertar o gosto pela leitura nos educandos, se os professores se baseiam em algumas teorias para desenvolver a linguagem oral e escrita, as metodologias que estão sendo empregadas para promover a leitura e a escrita com as crianças das séries iniciais e se os fatores sociais econômicos e culturais interferem no processo de aquisição da leitura e da escrita dessas crianças.

Portanto, o objetivo desse trabalho é analisar os fatores que influenciam no processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais da E.M.E.F. José Ribeiro da Costa, a fim de proporcionar às crianças um espaço de incentivo à leitura e à escrita, investigar as práticas metodológicas que estão sendo implementadas pelos professores para facilitar o processo de ensino da leitura e da escrita. E, por fim, reconhecer se os fatores sociocultural e socioeconômico que influenciam nesse processo.

2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Para este estudo alcançar as dimensões e para dar significado, procurei usar um referencial teórico consistente, por meio de uma abordagem qualitativa, adotada como proposta de investigação, parti da realidade local, onde busquei os dados necessários ao trato do objeto. Optei também por um processo que combinou as categorias prévias contidas em teorias com as informações coletadas e expressas por meio de dados estatísticos feitos na escola.

Quanto ao pressuposto filosófico, adotei o método histórico-crítico, baseado em Elizabeth Teixeira (2001), que consiste em questionar as visões estáticas da realidade. Dentro desse método, a pesquisa manifestou, além da crítica, um interesse transformador das situações e fenômenos estudados, resgatando com a investigação sua dimensão sempre histórica e materialista da causalidade.

Com relação às técnicas e coletas de dados foram aplicados questionários com perguntas objetivas e subjetivas, as quais forneceram informações substanciais sobre a temática da pesquisa em estudo.

Para a realização da pesquisa, foram ouvidos: o diretor da escola, 04 professores, 04 pais e 04 alunos, sendo um de cada série, os quais contribuíram qualitativamente no desenvolvimento do estudo, considerando, por isso, os sujeitos informantes do processo.

A instituição, lócus de estudo da pesquisa, foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ribeiro da Costa, localizada na Transcarnetá, BR 422, km 28, no município de Oeiras do Pará. Meu interesse pelo referido lócus de pesquisa advém pelas dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita e ao percurso histórico bastante longo no que diz respeito à educação do município de Oeiras do Pará.

3 PERFIL DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO: IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Toda atividade pessoal e profissional se desenvolve de acordo com o contexto socioeconômico e cultural. Sabe-se que a escola não é apenas um lugar onde se ensina, mas onde todos aprendem, tanto alunos quanto professores e demais envolvidos.

A escola em estudo, localizada no município de Oeiras do Pará, foi fundada em 03 de março de 1974 e recebeu esse nome em homenagem ao prefeito à época José Ribeiro da Costa. Ela oferece as seguintes modalidades de ensino: *Educação Infantil*, *Ensino Fundamental* de 1ª a 8ª série e *Ensino Médio* modular.

A escola tem funcionamento nos turnos da manhã, tarde e noite (1º, 2º, e 3º turnos). Com 08 salas de aula em perfeito estado de conservação, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 copa, 01 área de recreio, 01 área livre e 03 banheiros, 01 armário coletivo para professores e 01 sala de recursos tecnológicos.

Em relação aos recursos humanos, o quadro funcional da escola é composto por 01 diretor, 01 vice-diretor, 01 secretário, 15 professores sendo 06 pedagogos, 04 letrados e ainda 05 que estão cursando o nível superior. Além destes, a escola dispõem de 06 serventes, 03 agentes de apoio e segurança, 01 motorista de ônibus e um motorista de barco escolar.

Vale dizer que esta instituição conta com muitos funcionários, mas ainda não é suficiente para atender à demanda total. Os recursos materiais disponíveis na escola são: 01 computador completo, 01 retroprojeto, 01 câmera filmadora, 02 televisores, 01 antena parabólica com receptor de sinal, 02 mimeógrafos, 01 vídeo-cassete, 02 aparelhos de DVD, 02 *microsystem*, 01 *freezer*, 01 bebedouro. Além desses, há ainda: dominó silábico, quebra-cabeça, dominó das quatro operações, jogo da memória, dominó das figuras geométricas, bloco lógico, enfim, inúmeros jogos pedagógicos estão à disposição, livros de literatura infantil, livros didáticos, um globo terrestre, um esqueleto humano emborrachado e outros.

Um fato importante observado é que a escola não desenvolve projetos interdisciplinares, os temas transversais são trabalhados individualmente, de acordo com o desempenho do professor, por este não contar com cursos de capacitação oferecidos pela SEMED e ainda não ter auxílio de orientadores pedagógicos.

Observa-se também que a maioria dos alunos possui bom desempenho

nas atividades que estão relacionadas ao seu contexto cultural. A relação entre funcionários não apresenta laços de amizade, de união, porém com os discentes há bom relacionamento. Há sempre reuniões isoladas no turno da manhã e em outros turnos, dificilmente ocorre assembleia geral com os membros da escola e a comunidade social. Enfim, a escola possui boa estrutura física e conta com vários recursos, porém precisa de organização, orientação e apoio apesar dos esforços de alguns, ainda deixa a desejar, principalmente no processo de aquisição de leitura e escrita onde está a maior dificuldade, já que o desenvolvimento dos alunos é bastante lento e o IDEB do município apresenta a média 2,5. Eis o motivo de se fazer uma reflexão sobre o processo educacional dessas crianças e um trabalho que possa contribuir para amenizar essa problemática, incentivando as famílias e os alunos para que possam quebrar a tradição de ensino transmissor, isto é, preocupado em oferecer ao aluno conceitos e regras prontas, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismo e reproduções mecânicas.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Os informantes desse trabalho não poderiam estar desvinculados do problema que afeta a maioria da camada estudantil da E.M.E.F. José Ribeiro da Costa, já que estes convivem diariamente com as dificuldades no ato de ler e escrever. Os discentes de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental apresentam um índice elevado de déficit na aprendizagem devido não possuírem o hábito de ler e escrever, a família que, por sua vez, não apresenta condições para dar a atenção necessária e ainda as dificuldades encontradas pelos docentes por não terem orientações para utilização dos recursos didáticos e da ausência da biblioteca que é fundamental para esse processo.

Para a obtenção da coleta de dados, foi feito um comunicado ao diretor da escola, juntamente com os professores, onde foi colocado o objetivo da pesquisa e a real importância desta para a comunidade escolar. A partir daí, foram feitas observações e aplicados questionários com perguntas objetivas e subjetivas aos sujeitos em pesquisa.

Na aplicação do questionário para o diretor da escola foi perguntado: como está o desenvolvimento dos alunos em relação à leitura e na escrita das séries iniciais?

Segundo Alcino Estumano, diretor da escola, o processo se dá com dificuldades.

Outra interrogação foi: Que medidas estão sendo tomadas para melhorar o nível de aprendizagem dos educandos?

Tivemos como resposta o seguinte: “Estamos tentando desenvolver o projeto político-pedagógico da escola”.

Refletindo sobre as palavras da administração da escola pesquisada, é importante salientar que ela afirma haver inúmeras dificuldades no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, contudo, a fim de amenizar tal situação, estão tentando desenvolver o projeto político-pedagógico da escola. Porém, observa-se que este projeto não prioriza o processo de aquisição da leitura e da escrita das séries iniciais.

Diante de tais situações, fez-se necessário verificar a visão do profissional que está de frente com a realidade dos alunos. Perguntou-se aos professores: Quais os entraves que os educadores enfrentam para despertar o hábito de leitura nos educandos?

A professora Solange Cruz, da 1ª série, nos informa que

É a falta de apoio da família, todas as atividades que proponho para eles como dever de casa, eles trazem do jeito que foi, que eram para serem extraclasse tem que ser feita na sala de aula, pois a maioria das famílias dessas criança trabalha na roça e não tem tempo para acompanhar o estudo destes. Outro problema são os alunos que estão na primeira série e não foram alfabetizados e isso faz com que eu passe todos os dias metade da aula ensinando o alfabeto e a pronúncia silábica.

A professora Socorro de Nazaré, da 2ª série, afirma que “Um dos obstáculos que enfrento é o apoio que os filhos não têm de seus pais e outros são os recursos didáticos que são poucos que vem para a escola”.

O professor Jorge Antônio, da 3ª série, ressalta que “Para se tornar leitor o aluno deve ler e muitos não são estimulados a isso, principalmente em casa”.

E ainda a professora Glória Sanches, da 4ª série, explicita que “Os maiores problemas encontrados é a falta de um espaço de leitura a biblioteca e jogos”.

Outra questão proposta aos educadores foi: Que metodologias estão sendo empregadas para promover a leitura e escrita?

E estes acrescentam:

Trabalho com o lúdico, com jogos, sílabas, o alfabeto, alguns criados por mim, outros da escola. Utilizo também jornal, revista, livros, embalagens como: de sabão em pó, creme dental e outros. E peço para recortarem, por exemplo, a família do P ou outra qualquer e mostro que se unirmos o

pa+to formamos a palavra pato. Trabalho com músicas do alfabeto como o abecedário da Xuxa que serve para que eles memorizem a sequência correta do alfabeto (Solange Cruz, professora da 1ª série).

Atividades lúdicas como: textos, jogos, músicas, brincadeiras (Socorro de Nazaré, professora da 2ª série)

Uso de jogos, textos, produção de textos lúdicos entre outros (Jorge Antônio, professor da 3ª série).

Uso textos com interpretação (Glória Sanches, professora da 4ª série).

Diante de tais colocações feitas pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, vale apontar que a escola é a principal fonte de incentivo aos alunos já que a família aparece bastante ausente no que diz respeito ao hábito de ler, até porque a maioria dos pais não possui tal hábito. Assim, observa-se que cabe aos educadores, a missão de tentar despertar nas crianças o interesse pela leitura, usando todas as formas de metodologias, para que elas sintam a necessidade de aprender cada vez mais por meio da leitura e da escrita. Porém, estes relatam que há inúmeras dificuldades, pois estão trabalhando isoladamente, sem auxílio de orientadores pedagógicos, com poucos recursos didáticos e sem ajuda da família, e não havendo nenhum projeto para tentar amenizar o problema, tentam desenvolver o processo de aquisição de leitura e da escrita na medida do possível, apenas no horário das aulas.

Outro fator importante citado pelos professores é que alunos são promovidos sem condições de cursar a série posterior, pois, segundo eles, ainda encontram-se com muitas dificuldades na leitura e na escrita, surgindo, com isso, inúmeros problemas para a vida escolar dos discentes. Contudo, observa-se que produzir bons leitores é um desafio para as escolas não só no Ensino Fundamental, mas no Ensino Médio e nas universidades. Visto que pesquisas apontam que professores se queixam que a maioria dos alunos lê mal e não sabe usar o livro para estudar. Uma situação lamentável em relação ao hábito de ler.

É importante dizer que a educação é um processo coletivo em que deve haver participação de todos os envolvidos, principalmente da família. Para Kleiman (2000, p. 29): “O incentivo para a leitura está no cotidiano dos próprios alunos, pronto a ser percebido pelo professor que procura conhecê-los”.

Isso indica que o professor deve conhecer seus alunos, buscar a raiz do problema e tentar solucionar. Se a criança não tem incentivo à leitura em casa, precisa de maior tenção na escola, ou seja, ela precisa ser incentivada na sala de aula.

Nesse contexto, partiu-se para a categoria dos pais, em que um fato importante foi questionado: O que você faz para ajudar seu filho(a) no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita?

Para tanto as seguintes respostas foram dadas:

Eu ajudo, ensino ele ler e escrever (Freidiane, mãe).

Oriento na leitura de textos infantis e musicais (Glória, mãe).

Faço o possível pra saber o que ele faz na escola (Irene, mãe).

Procuo ajudar sempre que tenho tempo disponível nas lições, uso jogos feitos por mim como dominó de palavras, jogo de associação, cartilha, etc. (Maria Raimunda, mãe).

Analisando tais contribuições, fica evidente que a família contribui, porém não assume a responsabilidade necessária para uma boa aprendizagem. Observou-se ainda que a E.M.E.F. José Ribeiro da Costa necessita de vários suportes, dentre estes estão a criação de uma biblioteca para auxiliar o processo de aquisição da leitura e da escrita e ainda cursos de capacitação e orientação pedagógica, pois é visível a preocupação dos pais em relação ao trabalho docente.

Além desses fatores, sabemos que, para adquirir conhecimento, não basta ouvir, é preciso produzir. Na verdade, as crianças interpretam o que ouvem, pensam e refletem a partir do que já conhecem. Desde muito pequenas, elas podem e devem conhecer os diferentes materiais de leitura e de escrita, saber para que servem e tentar descobrir o que representa a leitura e interpretar o que está escrito.

Portanto, o ato de ler e escrever é um processo que perdura por toda a vida e deve ser de responsabilidade de todos, tanto da escola quanto da família. Pesquisas têm demonstrado que os principais agentes do processo educacional são o educador e o educando e, por mais que se tente mudar, a responsabilidade sempre recai sobre o professor e quem mais sofre com isso são os alunos, sem apoio e sem recursos.

Partindo desse princípio, buscou-se investigar aqueles que são os principais sujeitos informantes dessa pesquisa, os alunos, os quais foram interrogados com a questão: Qual a importância da leitura e da escrita para sua vida?

Eis as respostas obtidas:

Aprendo mais (Patrícia, 1ª série).

A leitura e a escrita me ajuda a aprender mais e conhecer novos mundos (Gercival, 2ª série).

A leitura faz a gente aprender mais a ler e escrever (Alaelson, 3ª série).

A leitura faz eu aprender mais (Suane, 4ª série).

Outro fator interessante foi questionado: O que é preciso haver para melhorar o nível de desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita?

As respostas foram resumidas dessa forma: a criação de um projeto de leitura e escrita e uma biblioteca.

Todos os alunos citaram que precisam de uma biblioteca para que possam ter um espaço de leitura, aprimorando assim o desenvolvimento desse processo de formação de cidadãos leitores e ativos no meio em que estão inseridos; eles sabem, portanto, que é preciso ler para viver.

Refletindo ainda sobre a colocação dos discentes, é notório que todos conhecem a importância da leitura e da escrita para o ser humano. E que todos precisam adaptar-se ao mundo e suas diversidades tanto sociocultural quanto econômica, tecnológica, etc.

A alfabetização, a escrita e a produção de textos têm sido alvo de grande debate por partes dos estudiosos da educação já que há muitos anos observam-se inúmeras dificuldades de aprendizagem, que estão intimamente ligados a estes fatores.

Para Emília Ferreiro (2001): “as crianças são facilmente alfabetizáveis, foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas”. Segundo a autora, de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis, uma vez que elas têm mais tempo disponíveis para dedicar-se à alfabetização do que outro grupo de idade, estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto que os adultos já fixaram formas de ações e de conhecimento mais difíceis de modificar.

Observamos que o estudo da leitura e da escrita é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, já que é muito além da decodificação de sílabas, ao contrário é um processo de construção de significados e atribuições de sentidos.

Pressupõe-se também que a leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem no meio social por meio do processo histórico de humanização. Durante a pesquisa, confirmou-se que a leitura e a escrita são uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com os alunos, principalmente após recentes estudos que apontam ser o ato de ler e escrever uma das principais deficiências do estudante brasileiro. Não bastando apenas identificar as palavras, mas fazê-los ter sentidos compreendendo-as e interpretando-as de forma correta.

A linguagem escrita estabeleceu, sem dúvida, um marco no processo da comunicação humana, onde o signo impresso permitiu avançar para além do uso da memória como forma de conservação do conhecimento

produzido. Nesse sentido, destacou-se ainda a relevante importância da leitura e da escrita como prática social e cultural.

Desde muito pequenos, aprendemos a entender o mundo que nos cerca. Por isso, não podemos atribuir somente à escola o processo construtivo de aquisição da leitura e da escrita, pois, antes mesmo de aprender a ler a palavra, frase e textos, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos rodeia, mas este conhecimento que adquirimos no cotidiano não é suficiente, porque precisamos ir além dele. Para isso, faz-se necessário conhecermos nossa cultura e nossos costumes, além de fazermos um intercâmbio cultural, pois a leitura permite tal aprendizagem.

Ao realizar um estudo sobre a leitura e a escrita, verifica-se o quanto estas são importantes para a aprendizagem e desenvolvimento crítico dos alunos. Ler e escrever são competências muito valorizadas socialmente, podendo reforçar, assim, a imagem de quem as domina.

Na escola, a leitura e a escrita fazem parte do currículo desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, perpassando por todos os níveis de escolaridade, pois são essenciais para um bom desempenho em todas as disciplinas. Além disso, podemos afirmar que a leitura e a escrita são decisivas na formação de indivíduos.

Neste sentido, Emília Ferreiro (2001, p. 42-43) evidencia:

A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente considerados como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deve ser ensinado e cuja aprendizagem suporia o exercício de uma série de habilidades específicas. [...] A escrita não é um produto meramente escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.

A autora afirma que a leitura e a escrita são consideradas como objeto de instituição sistemática por fazer parte dos currículos escolares, ou seja, as escolas têm o dever de ensinar, mas há de convir que a escrita é também um objeto cultural, pois ela sempre cumpre diversas funções sociais. Logo, existem diversas amostras que nos levam a ler nos mais variados contextos (embalagens, tevê, roupas e outras). Os adultos fazem anotações e as crianças gradativamente vão aprendendo a ler, lembrando que a escola tem um papel importante no momento que propicia meios de aprendizagem, assim como a família, de acordo com sua disponibilidade.

Mesmo a escola tendo um currículo, faz-se necessário que este seja flexível, considerando a bagagem cultural e linguística que a criança já traz consigo. Com isso, é importante que o professor perceba-se como agente mediador do processo ensino-aprendizagem para que não

haja preconceito de linguagem oral ou escrita, visando formar alunos integrantes de uma sociedade menos excludente.

Não poderia deixar de explicitar que durante a pesquisa ficou claro que a administração escolar da instituição em estudos tenta desenvolver o projeto político-pedagógico que, por sinal, foi feito apenas pelos funcionários não dando oportunidade para a família participar e até mesmo os alunos ficaram ausentes. Contudo, os educadores tentam, de uma forma ou de outra, desenvolver um trabalho democrático e coletivo, focalizando as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos, que é desenvolver o hábito de ler e escrever, mesmo sem contar com o apoio que precisam.

No que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem escrita no contexto escolar FERREIRO (2001, p. 65) afirma: “A instituição criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem, deve realizar-se na escola”. Portanto, mesmo sabendo que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa antes da escolarização, a aquisição da linguagem tanto da fala quanto da escrita, é uma conquista marcante, desde que seja sistematizada. Quando uma criança aprende a falar e escrever, ela começa a dominar um sistema linguístico. Depois de alfabetizada, a criança prossegue um aprendizado da escrita, esse é um processo de letramento. Ela aprende aos poucos que a escrita é um sistema de regularidade, ou seja, que funciona a partir de um conjunto de regras e vai convivendo com essas regras, testando-as, construindo hipóteses e aprendendo a aplicá-las. Em resumo, ela descobre que língua é um conjunto de regras, mas que existem exceções a elas.

A leitura não está presa aos códigos linguísticos e pode ser capaz de propor sentidos amplos e diversos. Ler algo independente da escola e do conhecimento intelectual é uma praxe exclusivamente humana. Porém, o que se vê é que a maioria das pessoas lê mais quando está na escola, ou seja, em casa leem pouco ou quase nada.

Um aspecto que considero relevante é que se precisa buscar o prazer de ler, mesmo que no descumprimento das normas e dos discursos mais sacramentados. O dicionário Aurélio traz a seguinte definição da palavra *prazer*: “[Do lat. *Placere*]. Causar sentimento agradável, harmonioso, que atende a uma inclinação vital, alegria, contentamento, satisfação, deleite”.

O que se deseja com essa reflexão é traçar um percurso feito pelo leitor, entre o prazer e a fruição, para tanto recorro às ideias de Roland Barthes, que discute amplamente esses assuntos. O texto tem seu sabor, é ele que nos leva ao prazer da leitura.

Em seu livro *O prazer do texto*, partindo das ideias psicanalíticas de gozo e prazer, e tentando articular por meio delas dois tipos de lógica de funcionamento do texto, Barthes demonstrou que o texto de gozo, ao contrário do texto de prazer, não obedece a uma dinâmica do preenchimento, da satisfação, mas aponta para algo que se situa sempre adiante, sempre mais além, e que, portanto, nunca é atingido, nunca se completa, nunca se satisfaz. Para Barthes (1996, p. 21):

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Para Barthes, o texto de gozo é sempre insuportável, sempre colocando em jogo a morte, a perda, a destruição das certezas do sujeito, a ruína de seus alicerces, enquanto o texto de prazer reconforta o leitor, “contenta, enche, dá euforia”, não estabelece entre leitor e linguagem uma relação de crise. Assim o texto de fruição é de ruptura, de desdobramento, de defecção. É uma “esfoladura”, nas palavras de Barthes.

Para favorecer a leitura prazerosa é importante que se tenha a preocupação e o cuidado da seleção, organização e no tratamento dos textos. Pensa-se ainda que, para instaurar o prazer de ler em sala de aula, primeiramente, é necessário, saber quem é esse aluno, indagar, saber seu ambiente familiar, o tipo de leitura favorita, frequência com que lê, autores favoritos, como gostaria que fossem suas aulas de leitura, entre outros aspectos que o professor possa considerar relevantes.

Levando em conta as diretrizes estabelecidas, o professor poderá propor aulas para serem trabalhadas durante determinado tempo, que podem se desenvolver por meio de gibis, crônicas, poesias, fábulas, novelas, romances, textos curtos e outros.

Freire (1997, p. 31) enfatiza: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para sua própria produção ou construção”. Como se pode perceber, o professor não pode ser mero espectador da construção do conhecimento dos “seus” alunos. Cabe a ele o papel de organizar situações de desenvolvimento da aprendizagem, devendo estar criando diversas formas para promover o ato de ler, ou melhor, sistematizar as leituras que são oriundas do conhecimento empírico.

Enfim, observou-se que a E.M.E.F. José Ribeiro da Costa enfrenta várias dificuldades no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Contudo, há que considerar que educadores e educandos necessitam de apoio para que possam juntamente com a família desenvolver tais habilidades que são essenciais para a vida humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da ideia de que a inteligência provém de uma série de dados oferecidos pela percepção, pela imaginação, pela memória e pela linguagem, seja ela oral ou escrita, tornando-nos capazes de organizar e ordenar a sociedade e a nossa vida, é que o domínio da leitura e da escrita passa ter fundamental importância na vida das pessoas, pois a mais simples tarefa do cotidiano exige um recurso escrito, tornando-se necessário a leitura: ler avisos, placas, fazer compras, ler manuais de instruções e nomes de ruas, além de outras atividades que requerem uma leitura. O não domínio destas é uma das causas do fracasso escolar, visto que o ato de ler é um instrumento privilegiado no enriquecimento pessoal indispensável à vida em sociedade. Além de que uma boa leitura permite ao leitor momentos de indescritível prazer.

A leitura e a escrita são indispensáveis ao educando, pois a maioria dos conhecimentos repassados na escola chega por meio de materiais impressos. Como o aluno pode ter acesso aos conhecimentos se não sabe ler? E, ao adquirir o hábito de ler, é preciso permitir o acesso da criança ao livro, porém a maioria das famílias não tem condições para adquirir esses livros, nem tampouco conhece os valores culturais desse material.

No mundo atual não é possível isolar-se, daí a necessidade de um enfoque mais específico sobre o aspecto da comunicação humana. Sabe-se que o conhecimento não está fechado em livros inacessíveis, em linguagem cifrada, em locais a que poucas têm acesso e que uma tarefa importante da escola é ensinar os alunos como chegar à informação e, conseqüentemente, ao conhecimento. É impossível estudar tudo na escola e não se vai a ela só para aprender, mas também para descobrir os caminhos do conhecimento por meio da informação.

É importante dizer que, hoje, os professores não são os únicos portadores do conhecimento, nem os recursos didáticos e tecnológicos. A escola deve trabalhar em parceria com a comunidade social e com a família, fazendo um intercâmbio entre as partes interessadas, pois percebe-se que a E.M.E.F. José Ribeiro da Costa, em vários aspectos de sua prática

pedagógica, assim como no ensino de língua materna, tem sido dissociada de suas determinações sociais e sociolinguísticas. E é fundamental que haja uma prática de ensino baseado nas relações entre linguagem, sociedade e escola, que mostre os pressupostos sociais e linguísticos dessas relações.

Assim, conhecendo-se o perfil dos alunos que buscam na escola caminhos para a formação enquanto cidadãos leitores, fica evidente que grande parte da responsabilidade pelas dificuldades de linguagem como a das camadas populares, que essa escola censura, julgando as famílias incapazes de ajudar nesse processo, pelo fato de serem pessoas carentes, sem formação escolar e, até mesmo, analfabetas, recai sobre a administração escolar que não busca soluções para o problema. Outro fator importante observado é que não há interesse em criar projetos de apoio para incentivar as famílias e amenizar os problemas dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Há que ressaltar que a língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz por meio de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução linguística entre os sujeitos. Daí a necessidade de uma proposta de ensino de língua que valorize o uso desta em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de função e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.

Enfim, é necessário que haja uma prática pedagógica não apenas para o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas da leitura e da escrita, mas também da fala e da escuta compreensiva em situações públicas da língua como a própria aula. E, ainda, precisa-se criar uma técnica para auxiliar os educadores na árdua tarefa de desenvolver o processo de aquisição da leitura e da escrita, fazendo com que os alunos saibam relacionar suas próprias culturas com os conhecimentos adquiridos na sala de aula, retextualizando-os e buscando o sentido para o que leem, para que não fiquem presas somente aos códigos linguísticos. Propõe-se também, a criação de um espaço onde as crianças possam ter acesso a diversos tipos de textos e que sejam trabalhados com eles de forma a atender suas necessidades e assim se tornarem alunos leitores, capazes de buscar os mais variados significados para o que leem, dando ênfase para reflexões que extrapolem a leitura dos códigos, bem como do conhecimento científico para a leitura como um hábito de apropriação do mundo, o que não é possível de ser feito dentro dos novos marcos das técnicas elaboradas pelo padrão escolar.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fonte, 1992.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo; Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 37.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Ed. ver. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- RODRIGUES, Doriedson do Socorro. *Marcadores Conversacionais: um estudo sobre os Marcadores “parente” e “Que tá? Tá-bom” no município de Cametá/ PA*. Cametá-Pará, 2003. (Col. Novo Tempo Cabano; 2)
- TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 4 ed. Belém: UNAMA. 2001.

Alfabetização: Um estudo sobre os reflexos das práticas pedagógicas em sala de aula

Jesus do Socorro Monteiro dos Santos

Resumo: Apresenta o resultado de uma pesquisa, realizada na turma de 2ª série na E.M.E.F. Santa Maria, onde tivemos a possibilidade de trabalhar com educandos em processo de alfabetização. Compreender as relações existentes na turma e a prática pedagógica realizada pela professora foi o nosso grande desafio. À medida que as ações foram acontecendo, fomos entendendo as particularidades dessa turma em relação às outras. O trabalho realizado com as crianças possibilitava a interação, a criatividade, a afetividade e o interesse pelas atividades propostas. As aulas não eram estáticas, monótonas, mas dinâmicas, colocando os educandos em diferentes situações de aprendizagem. Assim, a diversificação de gêneros textuais apresentados para as crianças tem possibilitado um ensino de qualidade, garantindo um aprendizado que valoriza as reais necessidades dos educandos, tornando-os agentes ativos na elaboração e construção do conhecimento.

Palavras-chave: Alfabetização; afetividade; leitura; escrita; ensino-aprendizagem.

Abstract: The aim of this article is to present to the reader the result of a research held, in a 2nd-graded class of the elementary school named Santa Maria. We had the chance to work with the students in the process of teaching to read and write. Our huge defiance was to comprehend the relationships between that class and the pedagogical practice used by the teacher. According as the actions were occurring, we began to comprehend the differentiation of that class in comparison with the other ones. The work we accomplished with the children enabled the interaction, the creativeness, the affection, and the interest in the proposed activities. The classes were not static or monotone, on the contrary, they were dynamic having the students to go through different situations of learning. Thus, the diversity of the textual genres presented to the children has led to a teaching of quality which supports a relevant learning. In turn, it valorizes the true necessity of the students, making them active agents in the elaboration and construction of the knowledge.

Keywords: The act of teaching to read and write; affection; reading; writing and teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade imersa em letras e imagens. A criança que ainda lê com dificuldade e não consegue estabelecer relações entre os sentidos do texto e o mundo a sua volta encontra sérios impedimentos para tomar parte dos eventos sociais e culturais que o envolvem. Verifica-se, então, a grande necessidade de tornarmos alunos leitores e produtores de texto e a leitura precisa ocupar lugar central no currículo escolar da alfabetização.

A escola precisa oferecer aos alunos instrumentos valorativos para a aprendizagem. O espaço da sala de aula precisa ser dinâmico, organizado, as práticas pedagógicas devem atender às reais necessidades dos alunos, atendendo aos aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

As salas de alfabetização tem sido palco de grandes estudos, sua complexidade tem levado estudiosos a proporem práticas pedagógicas e novas metodologias, que valorizem o desempenho acadêmico dos alunos. Que sua diversidade seja um elemento positivo para a aquisição do conhecimento. Mas, na verdade, o que se percebe em nossas escolas são práticas pedagógicas pouco significativas para a aprendizagem dos alunos.

Entretanto, a nossa intenção neste artigo é mostrar que existem práticas pedagógicas trabalhadas por educadores que estão transformando o processo de alfabetização. É o caso, por exemplo, da turma da 2ª série da professora “Assunção” na E.M.E.F. Santa Maria.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: introdução; tópicos tratando sobre a alfabetização seus problemas e dificuldades; a apropriação da leitura e da escrita; a escola; alfabetizar é poder criar novas possibilidades; a prática pedagógica da professora; o espaço da sala de aula; a relação afetiva da professora com as crianças e a conclusão sobre os aspectos didáticos, pedagógicos, culturais, sociais presenciados na realização da pesquisa na turma da 2ª série do Ensino Fundamental.

2 ALFABETIZAÇÃO: SEUS PROBLEMAS E DIFICULDADES

O sistema educacional brasileiro há muitos anos vem enfrentando problemas no que diz respeito à qualidade do processo ensino-aprendizagem. Dentre as problemáticas educacionais, destaca-se o analfabetismo como uma preocupação que atrai a atenção dos educadores,

uma vez que pesquisas realizadas recentemente ratificam que, apesar dos avanços obtidos no campo educacional, existe um significativo contingente de brasileiros analfabetos que nem sequer foram inseridos na escola.

Para fazer frente contra esta realidade, faz-se necessário adotar atitudes políticas, econômicas e sociais no sentido de proporcionar condições à população menos favorecida de ser alfabetizada. Entendemos que não é suficiente apenas a intervenção do governo, mas também que os educadores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, buscando continuamente sua formação, bem como serem mais comprometidos com a educação, contribuindo com resultados mais significativos para a superação deste problema educacional.

A aprendizagem da leitura e da escrita é de grande importância na vida da criança, para que esta adquira conhecimentos posteriores mais significativos. Portanto, cabe à escola propiciar um ambiente alfabetizador que favoreça esse processo. É na alfabetização que a criança adquire a base para aprender a ler e a escrever.

A criança, antes mesmo de ir para a escola, já opera com a linguagem, fala e usa linguagem oral com desembaraço para interagir nas diversas situações de vida. Essa criança aprendeu a falar e a entender o que falava, passando por um processo de aquisição da linguagem gradativa e progressiva, sem que houvesse necessidade de sistematização de qualquer conteúdo da língua. Já o processo de aquisição da linguagem escrita tem sido, nas últimas décadas, um objeto de atenção dos envolvidos com a educação, pois as teorias modernas nos mostram a complexidade de operações que foram feitas com a linguagem tanto oral quanto escrita.

Segundo alguns estudiosos, a aquisição da escrita é algo mais complexo do que um simples processo mecânico de memorização e treino. Cagliari (1981) elucida que: “aprender a ler e escrever é apropriar-se do código linguístico, tornar-se um usuário da leitura e da escrita”.

A escola precisa criar condições para que os alunos entrem em contato com este novo mundo, onde as descobertas sejam possíveis, contribuindo assim decisivamente para a construção do conhecimento.

Parece que a escola não está se aproveitando dessas novas significações, continuando o seu trabalho pedagógico de maneira tradicional e de pouca produção do conhecimento, fazendo da alfabetização um mero passatempo. Esse lento caminhar da escola parece indicar que a cultura que a move por esses longos anos precisa ser questionada em seu âmago, pois não há mudança da escola sem mudança cultural. Portanto, “há a necessidade de mudança do velho paradigma tradicional, estático,

mecanicista para um paradigma dinâmico, dialético e crítico que encerre uma proposta de mudança cultural da escola” (Luck, 2000).

Para que pudesse entender a complexidade das salas de alfabetização, durante quatro anos venho acompanhando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inseridas nas escolas do município de Cametá, mais especificamente as da E.M.E.F. Santa Maria. As salas de alfabetização tem sido o foco de muitas pesquisas, trazendo à tona todas as dificuldades e problemas encontrados nessas turmas. Todos os dias, ouvimos e vemos surgir novos obstáculos, fazendo da alfabetização um monstro que destrói as potencialidades das crianças.

O fracasso escolar é iminente, surgindo culpados para camuflar quem realmente deveria responder por essa situação. É comum ouvirmos estereótipos do tipo: a culpa é da família, dos alunos que não querem estudar porque são vadios, são pobres.

É notório analisarmos essa situação para entender que buscar culpados para o fracasso dos alunos na escola é contribuir significativamente para a decadência do processo ensino-aprendizagem.

Na verdade, precisamos olhar para os alunos como seres em desenvolvimento, incompletos que precisam do acompanhamento dos adultos e de relações sociais, culturais e pedagógicas ricas, significativas e diversificadas, para que possam se apropriar de novos saberes.

Temos a necessidade de compreender o que é realmente fracassar na escola, porque alguns alunos conseguem ter êxito na escola e outros não.

Analisando a questão do fracasso escolar, Bernard Charlot (1997, p.16) enfatiza que: “Não existe o fracasso escolar, o que existe são alunos em situação de fracasso”.

Por que então buscar respostas que justifiquem o baixo rendimento de nossos educandos, quando temos a obrigação de dar condições culturais, políticas e sociais para que os estereótipos educacionais possam dar lugar a práticas pedagógicas que valorizem a vivência e as necessidades das crianças? As palavras de Charlot nos encaminham para a compreensão de que não somos vítimas do fracasso, mas de situações escolares que vivenciamos a cada dia. Charlot (1997, p.16) nos diz que:

O fracasso escolar não é um monstro escondido ao fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desembocar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminaram mal.

Essas situações devem ser analisadas, estudadas para haver na alfabetização um trabalho pedagógico coletivo que valorize a vida, e as diferenças culturais de cada criança, buscando unificar e não separar aquelas que apresentam maior desempenho dos que ainda estão começando o processo de organização do conhecimento. Esse é um momento especial, acompanhar os educandos na busca de novas descobertas e criar possibilidades de interação e convívio social e enriquecer as práticas escolares e vivências significativas para a formação do cidadão.

3 A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

O desenvolvimento do processo de leitura e escrita é de fundamental importância nas classes de alfabetização, pois, a partir do momento em que a criança começa a ler e escrever, passa a ter uma nova maneira de interpretar fatos que acontecem no mundo em que vive.

Antes mesmo de a criança saber ler socialmente, ou seja, ler com as pessoas alfabetizadas, já observa, pensa e vai adquirindo concepções individuais a respeito dos símbolos linguísticos. Tais concepções serão muito importantes para desenvolver a consciência do valor social da língua que começou a ser construída desde o nascimento. Sendo assim as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Vygotsky e seus colaboradores enfatizam em seus trabalhos sobre o desenvolvimento humano que a perspectiva histórico-cultural nos ajuda a olhar para esses processos como construções sociais e culturais. A aquisição da leitura e da escrita é, na verdade, dependentes de aprendizagem, e que os modos de pensar e agir são construídos dentro das relações e práticas sociais em que a criança está inserida.

A escola, muitas das vezes, não valoriza os conhecimentos adquiridos pelas crianças fora do espaço escolar, enxergando apenas as dificuldades da criança. A respeito dessa situação, Vygotsky (1998, p.130) nos indica que “o aprendizado volta-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para os pontos fortes”.

São comuns práticas pedagógicas que olham para as crianças em processo de alfabetização como seres incapazes, sem condições de ler e escrever durante aquele momento, e que seus pontos positivos e fortes não são explorados e valorizados pela escola. Tais práticas parecem estar influenciadas por uma visão inatista/essencialista do desenvolvimento humano. Esperam muito da criança; esperam que ela, por si mesma, dê conta das aprendizagens. É necessário conceber a aprendizagem como

um processo social, tendo no professor um elemento fundamental para o processo de aprendizagem da criança.

A leitura deve significar a interpretação das ideias expressas graficamente, associando-as ao que foi lido na própria vivência. Por volta dos oito anos, dependendo das possibilidades que teve de inserir-se nas diversas modalidades de escrita, em geral, a criança já tem uma percepção mais apurada do mundo escrito, tem consciência de que existe diferença entre leitura silenciosa e leitura em voz alta, reconhece que a leitura de história é feita em livros e que as notícias são lidas em jornais, percebe que a bula de remédio serve para saber como usar um medicamento, sabe que as receitas podem ser lidas, compreendidas e transformadas em algo concreto. Além disso, já se verifica uma concepção de quantidade, qualidade e direção.

Para Vygotsky (1997), o ensino deve ser algo que os alunos tenham o prazer de aprender, que seja trabalhada a leitura e escrita de forma significativa, valorizando aspectos pedagógicos que entendam o que realmente a criança necessita para se desenvolver.

A criança vive em uma sociedade letrada, onde, a todo momento, está em contato com a leitura e a escrita, tem a curiosidade despertada, pergunta, tenta compreender todo esse cabedal de informações que faz parte do seu contexto social. É um processo de construção do seu aprendizado, de novas conquistas. Esse contato com diferentes situações de aprendizagem a torna mais dinâmica, ativa, favorecendo acentuadamente a sistematização de novos conhecimentos.

Com esse repertório adquirido, a vivência da criança na escola deveria ser sem grandes problemas, mas, na verdade, o que acontece é algo muito diferente de sua realidade, pois todo aquele repertório de informações a respeito da leitura e da escrita acabou sendo desvalorizado pela escola. A escola precisa compreender que a criança não é uma folha de papel em branco, mas um ser que chega à escola com algumas informações e algumas aprendizagens assistemáticas, aprendidas de forma espontânea em suas relações sociais com outros indivíduos.

Vygotsky (1998) enfatiza que esse processo utilizado pela escola na prática de leitura escrita torna-se um processo estéril e desvinculado das necessidades maiores das crianças e do desenvolvimento de sua consciência.

A leitura e a escrita precisam ser valorizadas pela escola. A alfabetização deve proporcionar momentos de riqueza pedagógica, para que a criança possa adquirir e despertar o seu interesse pelas atividades escolares. Desse modo, a alfabetização deveria transformar-se em

uma prática que promovesse a inserção da criança nos mais diversos e diversificados momentos simbólicos. Um ambiente alfabetizador no qual a criança pudesse manipular, com a mediação intencional do professor, diversos momentos escritos, dos mais diferentes gêneros textuais.

Assim, Vygotsky nos indica que “a criança se apropria das experiências de forma bem particular, podendo dessa forma posicionar-se perante o seu mundo, tornando-se ativo e assumindo o controle de sua própria conduta”. E concordamos também com Charlot que afirma ser o conhecimento: “[.] o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um jeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade”.

Na aprendizagem da leitura e da escrita as crianças têm como ponto de partida o sentido do mundo e dos objetos que as cercam, porque aprendem pensando e estabelecendo as relações sobre as características da linguagem presentes a seu redor. Assim, a apropriação da leitura e da escrita pela criança deve ser considerada primordial e valorizada nas classes de alfabetização.

4 A ESCOLA EM FOCO

A escola analisada localiza-se no bairro de Santa Maria e atende aos alunos de diferentes localidades (Ajó, Vacaria, Cupijó, etc.) e bairros de nossa cidade, sua clientela é diversificada. A escola oferece Ensino Fundamental, de 1ª à 8ª série, inclusive turmas de alfabetização. O nosso estudo foi direcionado para a turma da 2ª série “B”, por observarmos um grande desenvolvimento da turma em relação às outras. Além do mais, sabíamos das dificuldades da turma no início do ano, com vários alunos repetentes e com grandes dificuldades de aprendizagem e muitos sem estarem alfabetizados.

A E.M.E.F. Santa Maria tem uma proposta pedagógica definida e alicerçada na proposta socio-histórica de Vygotsky. Está elaborando o seu projeto político-pedagógico, procurando olhar as situações atuais e compreender as diversidades presentes nesse contexto, para que o equilíbrio e a qualidade do processo ensino-aprendizagem possam ser uma busca permanente na instituição.

A escola apresenta vários problemas pedagógicos e infraestruturais. Não possui uma biblioteca de qualidade nem sala de leitura, os recursos pedagógicos e tecnológicos ainda são insuficientes para atender a toda a clientela educacional. Mas, apesar dessas dificuldades, a escola tem

apresentado alguns bons resultados no desempenho dos alunos, o que nos indica que algo significativo vem acontecendo dentro dessa instituição, no que se refere ao enfrentamento das dificuldades dos alunos em termos de leitura e escrita.

O planejamento da escola não envolve somente os professores, mas todos os funcionários, dando assim um caráter coletivo a essa prática pedagógica. A proposta pedagógica da escola vem procurando valorizar os conhecimentos dos educandos. Essa, na verdade, tem sido a luta dos educadores em compreender e usar como prática os ideais de uma nova proposta pedagógica. Segundo Luck (2000, p. 12),

A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como a participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência.

Entretanto, por falta de formação continuada, os educadores mais antigos têm sentido dificuldade em realizar o seu trabalho pedagógico, e até mesmo os profissionais mais novos, que trabalham na ilusão de que a sala de aula pode ser mudada com novas teorias que surgem a todo o momento, como fórmulas salvadoras para a alfabetização. Encontrar um equilíbrio entre essas situações é o ideal que a E.M.E.F Santa Maria vem buscando. Bons exemplos existem, dentro da própria escola, de que uma educação que atenda realmente às necessidades dos educandos é possível, basta empenho, dedicação, criatividade e não esperar que as coisas se resolvam sem um trabalho eficiente e coletivo.

A capacitação de professores deve ser apontada como um dos pré-requisitos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Há estudos que ressaltam a sua importância, considerando-a como uma variável que tem um impacto diferencial no rendimento de aprendizagem dos alunos, outros, reconhecem a imensa dificuldade em realizar cursos eficazes, que atinjam a maioria dos profissionais. Promover o desenvolvimento profissional dos educadores, constituindo um corpo técnico capaz de implementar um novo modelo de escola, com vistas a reverter o quadro atual de fracasso escolar, assegurando à clientela acesso, permanência e aprendizagem bem sucedida, deve ser o foco do processo de formação

dos educadores. É necessária e urgente a implementação de política de formação continuada para romper com a rotina e atualizar os professores, tanto os novos quanto os antigos.

5 ALFABETIZAR É PODER CRIAR NOVAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

Dentro do que estamos analisando sobre o processo de alfabetização, é importante entendermos que esse é um momento de novas vivências, de descoberta, em que a criança passa a buscar significados nos elementos que a cerca. Essa é a oportunidade que a família, a escola tem para direcionar as atividades das crianças, procurando garantir e despertar o interesse latente pela leitura e a escrita desde o momento que começar a manipular novos objetos e dar atenção ao mesmo.

O processo de alfabetização precisa ser realizado em um ambiente em que as crianças possam ter oportunidades de vivenciar diferentes atividades pedagógicas, precisam estar em contato com diferentes tipos de textos, sejam eles orais ou escritos. O cuidado em poder oferecer coisas a esse indivíduo deve passar por um planejamento sistemático, verificando o que a criança tem de aprendizagens e saberes cotidianos. O que ela sabe e o que precisa saber o que gosta e o que não gosta de fazer, e necessariamente compreender as suas diferenças.

Esses aspectos precisam ser valorizados pela escola, criar novas possibilidades de aprendizagem na alfabetização, e valorizar o indivíduo e contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades.

O que não pode acontecer é um apoderamento do professor da tarefa de ensinar, como se fosse o único responsável pela elaboração dos conhecimentos da criança. A esse respeito Smolka (1999, p. 31) salienta que:

O professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento a criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor.

Esse tipo de prática tem sido rotineira em nossas escolas, e tem demonstrado sua imensa fragilidade perante a realização do processo ensino-aprendizagem. Em tempos em que o conhecimento é a mola mestra do desenvolvimento, não podemos concordar com modelos educacionais que não valorizem as diversidades de aprendizagem, já não podemos atribuir somente ao educador a tarefa da educação das crianças,

mas que sua tarefa se tornou ainda mais complexa, sendo agora o ponto de equilíbrio para o desenvolvimento de um cidadão reflexivo e crítico perante a sociedade.

A criança precisa ser inserida em práticas pedagógicas que enriqueçam o seu repertório, que possam despertar para novas possibilidades de aprendizagem, que a vejam como um ser ativo que pode e deve dar conta de realizar novas descobertas.

O diálogo com outras pessoas é muito importante para organização de suas ideias, esse processo de interação possibilita avançar e adquirir novas estruturas cognitivas, contribuindo para a formação de novos conceitos que vão fazer parte de sua história individual e coletiva.

Vygotsky (1991, p. 33), nos diz que:

Desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratados por meio do prisma do ambiente das crianças. O caminho do objeto até a criança e desta até objeto passa por meio de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Sem dúvida a criança precisa de um ambiente alfabetizador, com múltiplas possibilidades. A escrita tem que ter uma função explícita dentro da escola, ter sentido, suscitar o desejo pela prática da leitura e da escrita. Alfabetizar o educando letrando para que ele possa fazer uso das práticas sociais presentes em sua realidade.

As atividades precisam ser planejadas pelo professor, para que possibilitem aos alunos contatos com livros, jornais, revistas, folhetos etc, proporcionando-lhes reflexão, diálogos sobre a leitura dos textos estudados. Criar essas possibilidades de leitura e escrita é ampliar o repertório cultural das crianças, entendo que muitas delas chegam à escola sem ter tido a oportunidade de conviver e se familiarizar intensa e amplamente com os meios sociais de circulação da escrita.

6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA

No cotidiano da sala de aula, o professor busca formas de tornar o ensino mais eficaz e também mais estimulante. Uma das alternativas é aliar o prazer e divertimento à aprendizagem. Esse trabalho vem sendo desenvolvido na turma da 2ª série da professora “Assunção”. O foco

da nossa discussão aqui é mostrar que, apesar de todas as dificuldades presentes nas salas de alfabetização, é possível desenvolver um trabalho criativo que leve os alunos a gostarem do que fazem e a frequentar a escola com prazer.

A professora tem uma experiência muito grande na alfabetização. Dos seus vinte anos de magistério, quatorze anos são dedicados a essas turmas, a maioria na 1ª série. Nos últimos anos vem tendo a responsabilidade de trabalhar com turmas de 2ª série, onde há muitos alunos que chegam sem estarem alfabetizados e muitos deles sendo repetentes. Especificamente a professora recebeu no início do ano letivo 38 alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Segundo ela, esse número elevado de alunos nas séries iniciais tem sido comum. Em seu depoimento ela diz:

Todos os anos é isso, as turmas estão cheias e complexas, dificultando o trabalho com as crianças, se não nos organizarmos e planejarmos direitinho as nossas atividades não teremos bons resultados. Mas a culpa não é só da escola, precisamos de recursos para desenvolver bons trabalhos. E o PDDE que recebemos vem em cima do número de alunos que a escola tem matriculado mais esse número de alunos nunca atrapalhou o meu trabalho. O que temos que fazer é buscar novas propostas de atividades, e gostar daquilo que estamos fazendo.

Essa compreensão da situação da escola proporciona à professora estabelecer relações significativas no desenvolvimento do seu trabalho, valorizando aspectos pedagógicos necessários para o encaminhamento de sua proposta pedagógica.

Durante o período de observação, fomos percebendo, a cada dia, a ligação permanente e o diálogo entre a professora e seus alunos. Uma turma numerosa, mas que nunca ouvimos a professora perder o controle da situação, sua tranquilidade, a forma de falar, passava para os alunos confiança no que estava dizendo. O seu olhar parecia contagiar a sua turma. Os alunos, sempre atentos, envolviam-se nas atividades propostas em sala de aula. Todos colocados em situações práticas de leitura e escrita, dando oportunidade às novas aprendizagens, a novas relações com o saber. Charlot (1997, p. 65) ressalta que:

A situação de aprendizagem não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mais também por um momento. Aprende-se porque se tem oportunidade de aprender, em um momento em que se está mais ou menos disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir: aprender é, então, uma obrigação (ou uma “chance” que se deixou passar).

O trabalho pedagógico na turma leva em consideração o momento e as reais necessidades dos alunos. Se um planejamento, por exemplo, feito para aquele dia não estiver atendendo às expectativas, as atividades são replanejadas de acordo com o desempenho dos alunos. A professora faz questão de utilizar as iniciativas da turma, sem perder de vista o seu caráter alfabetizador. Não replaneja as atividades sem a certeza de que este é o melhor caminho naquele momento. Há um importante ponto de vista pedagógico nesse momento. Charlot (1997, p. 71) diz que “um espírito concreto e prático não é algo que se muda, ou, então, o faz muito dificilmente, enquanto que uma relação com o saber é algo que se constrói”.

A sala de aula é um espaço único, cheio de significados e novos questionamentos, somente com um olhar crítico, observador e muita dedicação do professor é que este ambiente se tornará conveniente para a realização do processo ensino-aprendizagem. Colocar os alunos em situações com o saber é o grande desafio na alfabetização.

As aulas da professora começam com a leitura de textos. Esses textos são selecionados pela professora e pelos alunos, muitos são trazidos de casa como: notícias de jornais, revistas, etc. Na sala de aula são catalogados e organizados para serem estudados. Esse é um momento especial. Alguns alunos não dominam perfeitamente a leitura e a escrita, mas são todos colocados em situação de aprendizagem.

A professora organiza os alunos, sentados no chão em forma de um semicírculo. A curiosidade aumenta, então a professora pergunta: “podemos começar”; e todos respondem que sim. A professora faz mais uma observação: “vamos prestar atenção na história”. Inicia-se a leitura e todos parecem envolvidos na situação. O desenrolar da história é trabalhado pela leitora com muito cuidado, usando, pausas na fala, em outros momentos dando ênfase no texto, cria-se um ambiente agradável. Todos acompanham silenciosamente, sem desviar a atenção da professora. Quase no desfecho da história a leitura é interrompida. A estratégia agora é fazer com que os alunos deem um final para a história. Os alunos são desafiados a construir o seu entendimento a respeito da situação proposta. Então a professora pede para alguns alunos falarem sobre o que concluíram. Em seguida, lê o texto coletivo e verifica se realmente os alunos estavam prestando atenção na leitura.

O resultado é surpreendente. As ideias apontadas pelos alunos para o final da história têm uma ligação consistente com a que está sendo trabalhada. Sem perder de vista sua proposta pedagógica, a professora pede para os alunos escreverem um texto sobre o que acabaram de estudar. As produções são lidas pelos alunos e catalogadas em um mural, onde todos

vão ter contato com as produções do colega. A cada dia são selecionados alguns textos dos alunos para serem trabalhos durante a aula.

Outra situação pedagógica realizada na turma foi a utilização de uma página de jornal trazida por uma aluna. O texto do jornal tratava de bichos pequenos e perigosos. A professora teve a iniciativa de xerocar o texto para os alunos. De posse do material, organizou uma roda de leitura e pediu-lhes que, quando surgisse uma palavra que não entendessem o seu significado, perguntassem e, então, ela pararia a leitura para explicitá-la. Como era um texto direcionado para uma determinada faixa etária de leitores, as dificuldades foram surgindo, mas nada que atrapalhasse o desenvolvimento da atividade, pelo contrário, os alunos foram colocados diante de novas situações de conhecimento.

Todos os alunos participaram da leitura, dando a sua contribuição na realização da atividade. Como surgiram palavras desconhecidas do vocabulário das crianças, a professora propôs uma nova atividade, agora com o uso do dicionário. A professora fez uma nova distribuição dos alunos para essa tarefa. Nesse momento, os trabalhos foram organizados em dupla. Foi uma atividade significativa, em que eles foram incentivados a trabalhar como portadores reais de texto como: o jornal, o dicionário, além de se fazer uso de práticas sociais de escrita.

Um dia após o final da aula, conversando com alunos da turma, perguntei se eles gostavam das aulas da professora. Os alunos não hesitaram em dizer que sim. Uma aluna de nove anos, repetente da segunda série, nos relatou que:

Todo dia a professora traz uma coisa nova, ela brinca com a gente, deixa a gente ler, ela nunca tá triste, fala de amor, paz, ela se preocupa com nós, a minha professora passada não gostava de mim, era muito braba.

Entusiasmado com a conversa, outra aluna de 8 anos fala que:

Eu gosto mesmo é quando a professora traz os livros com as figuras dos desenhos da televisão, agente conversa conta a história e depois a gente escreve. Ela é legal.

Carinho, 8 anos de idade, esclarece o real motivo de ter aprendido a ler:

Todos os dias quando a gente chega a professora pede para a gente ler algumas palavras, quando eu não sabia ela não ficava braba, pedia para a turma ler e a palavra ficava no quadro durante toda a aula, assim eu comecei a gostar de estudar, a minha professora gosta muito de mim, e eu gosto dela.

Diante da situação exposta, podemos perceber a relação afetiva dos alunos com a professora, a confiança que eles têm no seu trabalho de educar. Os momentos na sala de aula são repletos de situações desafiadoras, o que propicia a turma contato permanente com novas atividades educacionais, em que os alunos são colocados em situação de aprendizagem e essa é uma grande conquista. Para charlot (1997, p. 54):

A educação é uma produção de si para si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda. A educação e produção de si por si mesmo; é o processo por meio do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se não colaborar; uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não investir pessoalmente no processo que o educa.

O processo educativo deve despertar nas crianças o desejo, o prazer de estudar, os momentos na escola devem ser lúdicos, criativos e planejados. Assim, a professora tem o cuidado com as atividades propostas para a turma, todos seguem uma organização sistemática, para que os objetivos propostos na alfabetização sejam alcançados.

As aulas não ficam paradas, estáticas e monótonas, o ambiente é efervescente, pois são criadas situações em que as crianças trocam ideias com a professora e entre si; a circulação e a conquista de novas habilidades e competências acontecem diariamente. Este, sem dúvida, é um ambiente alfabetizador, pois as crianças estão sendo alfabetizadas e, ao mesmo tempo, letradas, porque são colocadas em situações reais de uso de leitura e escrita.

Este tem sido o grande desafio dos professores nos últimos anos, inserirem a prática do letramento no processo de alfabetização. O letramento envolve a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Embora o indivíduo saiba ler e escrever, ou seja, esteja alfabetizado, não quer dizer que esteja inserido nas práticas sociais de leitura e escrita, pois não domina as habilidades necessárias para uma participação efetiva e competente nas relações profissionais e sociais que envolvem a língua escrita. Os momentos na alfabetização precisam inserir os alunos em um panorama educacional global, em que eles possam desenvolver habilidades de leitura e escrita que os levem a entender e a refletir sobre os bons usos em práticas sociais de conhecimento. A esse respeito, Magda Soares (2003) ressalta que:

É importante que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita, e conseqüentemente desenvolvimento de habilidades de uso de leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atividades positivas em relação a essas práticas.

O que temos observado nessa 2ª série são justamente esses aspectos de novas possibilidades de interação, de diálogo, de participação das crianças com os conhecimentos, mediados pela professora. Os alunos são engajados nas atividades propostas, e incentivados a trabalhar em grupo, em dupla e individualmente, dependendo da situação pedagógica. A professora está sempre auxiliando aqueles com menor desempenho e procura criar situações na turma em que os que já dominam determinados conhecimentos, possam ajudar os que se encontram com dificuldades. A professora nos relata que:

Não dá pra achar que a criança sozinha vai construindo essa linguagem escrita espontaneamente, isso foi um mito que já passou. A criança precisa do adulto, do outro, do colega, dessa interação para aprender.

Aqui percebemos, nas palavras da professora, a sua convicção nos métodos de trabalho. Ela tem segurança e entende que os educandos vão progredir se realmente forem acompanhados e postos em situações que envolvam novas descobertas, possibilitando assim a integração em novas vivências sociais. A escola não pode restringir o processo de elaboração do conhecimento da escrita, não pode tornar o ensino individualista e solitário. Smolka (1999, p. 50) nos diz que: “se as práticas pedagógicas na escola restringem e limitam esse espaço de elaboração, como fica, então, o processo de construção do conhecimento sobre a escrita”.

A professora, em sua fala, ressalta um dos princípios da abordagem histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky, para quem a aprendizagem é um processo social. Toda aprendizagem, assim, só é possível na relação eu – outros – conhecimento.

Insistentemente, tenho analisado que a escola precisa valorizar as potencialidades dos alunos, agregar valores como ética, cidadania, respeito, dignidade na sua educação. As crianças precisam ser valorizadas para se tornarem leitoras competentes, criar novas significações, discutir suas vivências, para que possam se apropriar dos textos elaborados socialmente.

A diversidade das atividades pedagógicas utilizadas em sala de aula

pela professora favorece o aprender, criam-se novos instrumentos, novas significações, são momentos prazerosos na alfabetização. Para Vygotsky, o importante é colocar a criança em contato e em interação com toda a riqueza simbólica disponível, com os produtos culturais e semióticos os mais diversos possíveis, pois é nessa relação que a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A organização do material didático dos alunos é levada em consideração pela professora: os livros são bem cuidados, os cadernos são diariamente verificados, os assuntos trabalhados são colocados em ordem, para não dificultar os estudos dos alunos. É ensinado como usar o caderno, dando atenção às margens direita e esquerda, como começar e como terminar um texto e assim por diante.

Outra prática que vem dando bons resultados na alfabetização da turma são os trabalhos realizados por meio de projetos e jogos. Essas atividades têm sido planejadas e organizadas mensalmente. É bom ressaltar que esses trabalhos estão intrinsecamente ligados ao processo de alfabetização utilizado pela professora, não existe preferência de métodos, mas uma diversificação em suas atividades.

Com o projeto “Brincadeiras populares”, pretendeu-se resgatar e valorizar brincadeiras que foram realizadas pelas gerações anteriores e sistematizar com as praticadas hoje, dentro de um catálogo organizado pelos próprios alunos. A decisão das brincadeiras que fariam parte dessa atividade foi tomada coletivamente, após catalogação das entrevistas realizadas com a comunidade. De posse das brincadeiras que foram pesquisadas, é proposto um estudo sobre cada uma delas, garantindo aos alunos conhecer e vivenciar novas práticas de leitura e escrita. A professora relatou-nos que os discentes têm explorado variados tipos de jogos como: *A corrida das palavras*, *jogo das vogais*, *jogo dos animais*, *baralho de palavras e números*, etc. Todos utilizados de acordo com o planejamento proposto para as atividades.

A respeito dessas atividades pedagógicas realizadas pela professora, conversamos com alguns alunos para verificarmos as opiniões a respeito dos métodos usados em sala de aula. Na verdade, queríamos confirmar o que já sabíamos. Veja alguns relatos.

Gosto da aula da professora, tem brincadeira, a gente fala sobre assuntos que eu não conheço, ela pergunta pra nós, pede para agente falar, depois escrever, e eu nem fico cansado, ela gosta de nós, não deixa ser mau. Ela fala que somos bons, aprendemos rápido.

A brincadeira durante a aula, eu me sinto mais à vontade para estudar, todos os dias aprendo uma lição nova, eu ainda levo para casa para fazer e trago no outro dia pronto, quando a gente não faz o trabalho a professora faz com a gente na aula.

Na aula sobre o jogo das vogais, eu aprendi sobre elas e sei quais são, elas são diferente das consoantes. Quando eu estudava no centro não aprendi nada, mas agora eu já sei ler e escrever e a professora falou que eu aprendo rápido.

A prática pedagógica desenvolvida pela professora tem refletido na qualidade do aprendizado de seus alunos. A uma mudança significativa na relação professor-aluno, ambos caminhando juntos, procurando construir uma relação efetiva com o saber, passam a construir uma história coletiva, compreendendo a sua relação com o mundo, tendo acesso a uma educação para a vida, tornando o espaço escolar interessante para a conquista de novos conhecimentos. Charlot (1997, p. 73) diz que: “Uma aula interessante é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com outro”. Temos a responsabilidade com a educação das crianças, para que estas possam não apenas ter acesso a uma posição no mundo, mas aprender enquanto modo de apropriação do mundo.

7 O ESPAÇO DA SALA DE AULA

Cada aluno aprende de um modo diferente e a maioria de nós sabe disso intuitivamente. Aprendemos melhor por métodos diferentes, com estilos diferentes e em ritmos diferentes. Alguns aprendem melhor por meios visuais, outros precisam falar sobre o assunto, escrever sobre ele, executá-lo, e assim por diante. Esse processo do aprender necessita de condições estimulantes, atrativas, ricas em atividades pedagógicas. Assim o espaço da sala de aula da professora pesquisada oferece instrumentos riquíssimos que possibilitam aos alunos contato direto com atividades práticas e produções de novas significações.

A sala é organizada, com um painel onde as crianças colocam suas atividades. Um cantinho da leitura que é a atração da turma, porque, diariamente, a professora realiza seus trabalhos e os alunos constantemente estão em contato com as produções textuais. É interessante salientar que, devido ao número de alunos na turma, os trabalhos realizados no cantinho da leitura são organizados individualmente, em dupla ou em equipe sem comprometer os objetivos traçados pela professora. Os textos ali

encontrados são os mais diversos, como os de: livros de literatura infantil, livros literários e didáticos, recortes de jornais, revistas, dicionários, etc.

As paredes da sala de aula são todas cheias de textos, fixados em cartazes com diferentes cores e estilos, chamando a atenção dos alunos, funcionários e de quem frequenta a escola. O espaço da sala de aula é alfabetizador, as crianças estão em contato diário com a leitura e a escrita, havendo assim uma relação com o conhecimento, vivenciando e experimentando práticas significativas para sua formação social.

A metodologia utilizada pela professora tem proporcionado aos alunos uma inserção social e cultural. Abrindo espaço para novas aprendizagens, gerando a conquista do mundo letrado. Paulo Ross ressalta que:

Enquanto se espera do aluno as competências de comunicar-se adequadamente, resolver problemas em situações práticas, dominar códigos, suas tecnologias, apresentar autonomia de pensamento e ação; do professor se espera a competência de organizar o conhecimento em situações-problema que valorizam a capacidade e diferenças de cada um dos alunos em favor da aprendizagem, das inteirações e da cooperação entre todos. O trabalho escolar não é organizado para ser castigo ou penoso, porém requer que seja desafiador, valorizador dos conhecimentos – talentos de cada um, suas diferenças, enquanto vantagem pedagógica para aprendizagem (2003, p. 58).

O espaço escolar precisa levar em consideração esses questionamentos, precisa acreditar que cabe à escola desenvolver as potencialidades dos educandos, criar situações de aprendizagem. O trabalho é árduo, difícil, mas os seus resultados são os melhores possíveis. Acreditar e investir nos alunos como tem feito a professora durante os seus 20 anos de trabalho é o sinal de que, apesar de todos os problemas e dificuldades que a alfabetização tem enfrentado, existem práticas pedagógicas que valorizam as diferenças sociais e de aprendizagem existentes nos espaços escolares. E que só com uma educação transformadora será possível a convivência em sala de aula, como um espaço de crescimento, formação, desafio e satisfação.

8 A RELAÇÃO AFETIVA DA PROFESSORA COM AS CRIANÇAS

Todas as atividades humanas estão intrinsecamente ligadas a uma relação afetiva. O bom andamento de nossas relações com outro dependem de nossas atitudes e comportamentos afetivos em nossas práticas sociais.

No mundo atual, as rápidas transformações desmoronam valores e saberes, criando constantemente novos valores e novos saberes, trazendo consequências aos homens e gerando uma relação fria e desumanizadora. No campo da educação, devemos refletir sobre a possibilidade do resgate de projetos sociais que possam construir um ser humano não apenas em sua dimensão racional e cognitiva, mas um ser capaz de criar, renovar, descobrir e se relacionar com os outros, respeitando a diversidade existente na sociedade.

A relação afetiva da criança com o adulto e deste com a criança é fundamental para a interação na construção do conhecimento, havendo segurança na elaboração de novos significados. A criança se sente protegida e valorizada, passa a ouvir as palavras que lhe são ditas, como algo importante para a sua educação. Esse é o caminho. Devemos trabalhar pedagogicamente mais os fatores afetivos e emocionais de nossas crianças, pois, como nos fala Ross (2003): “É fundamental saber compreender as pessoas com as quais interagimos e, reciprocamente, compreender o que sentem, porque sentem e como nos relacionarmos da melhor maneira possível”. Esta capacidade de entender as suas motivações e de estabelecer uma relação cooperativa com as crianças constitui a base para uma educação de qualidade.

Observando a prática pedagógica da professora e a sua relação com a turma, passamos a compreender como as atividades propostas têm levado os alunos a alcançarem resultados significativos na aquisição de novos conhecimentos. Conhecer os alunos, entender seus desejos e frustrações, criar um ambiente seguro para a realização da aprendizagem, foi o primeiro passo dado pela professora para a realização de seu trabalho.

Explicando sobre como motivar os alunos para terem o gosto pelos estudos, ela ressalta que “o mais importante para que se possa alfabetizar os alunos é poder ganhar a confiança da turma, pois este precisa saber que tudo o que você faz é com amor, dedicação, paciência e organização e que sempre que eles precisarem tem alguém para dar as mãos”. Os alunos são muito responsáveis, relata a professora: “se você não tiver habilidades e compreender o que eles desejam aprender e criar situações de aprendizagem, raramente eles terão sucesso na escola”.

A escolha de métodos que despertem na criança o desejo de aprender, aliados a uma proposta que valorize o aluno enquanto um ser social e histórico, e compreender o contexto nas quais as crianças estão inseridas apresentam-se como condição fundamental para as interações de aprendizagem. A escola precisa ser um espaço de boas convivências, de boas relações efetivas. A relação afetiva entre professor-aluno é fundamental

para delinear o processo ensino-aprendizagem. A criança, nesse processo, constrói não apenas sua personalidade, mas também, sua identidade, ou seja, aquilo que a diferencia dos outros indivíduos. A afetividade é um elemento necessário para que a estrutura cognitiva passe a funcionar; assim, as crianças necessitam de amor, de atenção, de carinho, para que possam organizar as informações e sistematizar o conhecimento.

Em relação aos alunos, os estudos realizados na pesquisa evidenciam um interesse da turma pelas aulas, que sempre estão ligadas a situações e condições em que se processa e se produz o conhecimento. Os alunos são muito apegados à professora e estão sempre respondendo e contribuindo com a sua formação. Esse caráter afetivo dos alunos tem elevado o desempenho da turma. Tudo é realizado com respeito, dedicação, paciência, procurando valorizar o que há de melhor em cada um. A motivação tem sido uma prática muito explorada pela professora. Em determinados momentos em que tudo parece caminhar para o desinteresse dos alunos pelas atividades, a proposta é refeita e o diálogo com a turma é retomado.

Considerando esse aspecto, uma aluna de 9 anos nos relata, durante uma conversa informal, que:

Eu procuro não faltar nas aulas da professora, porque quando a gente perde a aula ela fica triste, então ela fala não falte sem motivo, peça pro seu pai vim avisar, estudar é a melhor coisa da vida da gente.

Quando você conhece os alunos, sabe o momento que precisa mudar para garantir a eficiência do seu trabalho, fica fácil rever os conceitos e direcionar as atividades para um caminho seguro. Assim, uma relação afetiva consistente, em que os alunos confiam naquilo que está sendo proposto, favorece o planejamento e o convívio de novas experiências dentro da sala de aula.

Fazemos questão de mostrar que o bom relacionamento e o entendimento entre professor-aluno, modificam o espaço da sala de aula, o ambiente se transforma, reina a compreensão e o processo ensino-aprendizagem é garantido.

Necessariamente, a alfabetização precisa se processar nesse movimento em que a leitura e a escrita sejam práticas constantes na sala de aula e que as crianças possam aprender a escrever escrevendo, vivenciando momentos prazerosos de aprendizagem, compreendendo que estudar exige rigorosidade, dedicação e que os resultados positivos só serão possíveis como muita dedicação e paciência. E a escola precisa

garantir um ensino de qualidade para os educandos. Esse é o desafio na alfabetização, para que realmente se rompam barreiras que ainda estão impregnadas nas instituições de ensino. Compartilhar essas experiências da professora da turma da 2ª série na E.M.E.F. Santa Maria nesse estudo é poder mostrar que práticas pedagógicas que valorizam os aspectos sociais e históricos podem transformar o espaço da sala de aula. Precisamos conhecer e saber o momento em que o conhecimento se processa na alfabetização, Smolka (1999, p. 118) analisando essa questão fala que:

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.

Este trabalho aponta para uma nova forma de olhar a alfabetização, em que os métodos utilizados, sejam capazes de valorizar as diferenças existentes entre os indivíduos, tornando-os ativos e comprometidos com a aquisição dos conhecimentos. Sem perder de vista, que este é o momento ideal para a formação da personalidade do sujeito. Tudo que for trabalhado com carinho, amor e paciência pode fazer a diferença mais tarde.

9 CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste trabalho na E.M.E.F. Santa Maria nos coloca diante de situações pedagógicas praticadas na alfabetização, que nos levam a refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas em nossas escolas. Sabemos que a alfabetização tem sido permanentemente estudada e que novas propostas de trabalho são apresentadas como salvadoras, mas, na verdade, o que temos visto são propostas vazias e teóricas que acabam não atingindo a prática efetiva do professor em sala de aula.

Olhar para esta realidade é compreender que o processo de aquisição de conhecimento nas turmas de alfabetização requer organização, planejamento e sistematização das atividades pedagógicas a serem trabalhadas pela escola. Sem planejamento e conhecimento, estaremos reproduzindo e não construindo diretrizes para uma educação de qualidade. O professor precisa ter acesso ao conhecimento, precisa ler, estudar para que possa educar em segurança, sabendo que a aprendizagem requer um ensino eficiente.

O professor, na sua ação de ensinar e detectar como os seus alunos aprendem, precisa criar oportunidades para que eles possam escolher entre um e outro caminho. Nesse aspecto, a professora relata que:

Você precisa dar atenção para os seus alunos, acompanhar de perto as suas atividades, sentar com eles, ter paciência, e mostrar que você se preocupa com a sua educação. Ganhar a sua confiança para que o seu trabalho possa se desenvolver. Todos os professores devem conhecer os seus alunos, para poder entender as suas dificuldades e limitações.

Um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambientes aconchegantes, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, nos quais as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural, agucem a curiosidade e a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar; nos quais jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas e lidas estejam presentes.

Os espaços disponíveis para as atividades precisam ser compreendidos como espaços sociais onde o professor tenha o papel decisivo, não só na organização e disposição dos recursos, mas também na distribuição do tempo na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças e de instigá-las na busca de conhecimento.

Durante a realização da pesquisa na escola estudada, conseguimos acompanhar atividades pedagógicas realizadas pela professora, que garantem a integração do processo ensino-aprendizagem.

A leitura e a escrita são praticadas de forma dinâmica e diversificada. Os textos trabalhados têm uma ligação lógica com as vivências dos alunos. O espaço da sala de aula é rico em produções textuais e os educandos são incentivados a buscar o conhecimento. A relação com o saber faz parte da dinâmica da turma da 2ª série, que tem respondido significativamente na elaboração de novos conceitos.

As ações pedagógicas planejadas pela professora, para a realização das atividades, vêm mostrando que a alfabetização necessita de uma boa formação do educador, recursos didáticos e pedagógicos suficientes, sala de leitura, espaços adequados para a implementação das atividades, etc. De forma que possa garantir o aprendizado dos educandos. Todavia, sem a devida qualificação do professor e com a ausência de recursos, dificilmente caminharemos na direção de uma educação transformadora.

Compreender os diferentes processos educativos, presentes na sala de alfabetização, ajuda-nos a entender porque uma educação de quinhentos

anos ainda não conseguiu curar suas problemáticas. Refletir e buscar novos instrumentos, que possam transformar as práticas pedagógicas em sala de aula, pode ser o caminho para encontrarmos as respostas de que estamos precisando.

Portanto, apresentamos, neste trabalho, a proposta pedagógica desenvolvida pela professora “Assunção” com a sua turma, concluindo que os educandos precisam ser educados em situações de aprendizagem, ou seja, as atividades desenvolvidas devem ser diversificadas, como, por exemplo, trabalhar com textos orais e escritos para que se garanta o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.

O caráter afetivo da professora com a turma tem sido um requisito fundamental para o desenvolvimento dos alunos, pois ela sabe valorizar as suas diferenças e potencialidades e isso contribui significativamente para a aquisição do saber. Uma educação de qualidade deve valorizar os alunos como sujeitos na construção do conhecimento, e isto tem sido feito neste contexto.

Dentro da proposta histórico-cultural enfatizada por Vygotsky, fica evidente que as relações pedagógicas e afetivas precisam ser direcionadas para a valorização dos alunos como sujeitos na elaboração do conhecimento. O ensino precisa ter uma abordagem lógica com a vivência dos alunos, garantindo, assim, a sua permanência na escola.

Somente vivenciando o dia a dia das salas de alfabetização é que podemos entender que, se almejamos uma educação que valorize as diferenças, as capacidades e limitações de nossas crianças, devemos propor metodologias que levem os alunos a descobrirem e a construir o seu próprio conhecimento.

Fica evidente, então, que os trabalhos nas turmas de alfabetização precisam valorizar as diferenças e as capacidades de desenvolvimento cognitivo de cada criança. As práticas pedagógicas necessitam de novas propostas metodológicas que garantam o desenvolvimento qualitativo do processo ensino-aprendizagem. O educador precisa ter a sensibilidade e a competência no direcionamento de suas atividades, para que possa garantir um aprendizado em suas múltiplas dimensões.

Sem dúvida, o trabalho desenvolvido pela professora com a sua turma nos mostra que o contato das crianças com diferentes metodologias possibilita o enriquecimento no processo de alfabetização, favorecendo, assim, a aquisição de novos conhecimentos. Criar as possibilidades de aprendizagem deve ser o verdadeiro papel do educador comprometido com uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- CACLIARI, L. C. *Leitura e alfabetização*. Campinas, SP: Unicamp, IEL, 1981.
- CHALLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. São Paulo: Editora ARTMED, 1997.
- FALABELO, R. N. O. *A Mediação da afetividade em experiências*. Cametá, PA: Faculdade de Educação, Campus de Cametá – UFPA, 2005.
- LUCK, Heloísa. Perspectivas de gestão escolar e implicações quantitativas à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun. 2000.
- ROSS, Paulo R. *Fundamentos biopsicossociais do desenvolvimento humano*. Curitiba: IBPEX, 2003.
- SILVA, Maria Rosivana Nogueira. *Vidas em aberto: A mediação da dimensão afetiva nos processos interativos de leitura e escrita em sala de aula*. Relatório técnico-científico. Cametá, PA: Faculdade de Educação, Campus de Cametá – UFPA.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

Retratos de letramento presentes entre falantes do português falado em Porto Grande, distrito de Cametá

José Altamir Sassim Dias

Resumo: Da inserção de homens e mulheres nas relações sociais das quais fazem parte, decorre o processo da linguagem. Dessa forma, não podemos conceber a linguagem em sua forma imanente, pois, sabemos que os sujeitos são originários do processo produtivo. Partindo desses princípios, este trabalho procura conhecer quais retratos de letramento está presentes entre falantes do português falado em Porto Grande, distrito de Cametá. Para isso, ouvimos sujeitos de sua própria realidade no que concerne a absorção de suas aulas de português e buscamos subsídios nas tendências pedagógicas Tradicional, Renovada e Tecnicista. Essas tendências, indiscutivelmente, trouxeram mudanças não apenas nas relações professor/aluno, mas também, no que diz respeito a novas informações no ato de ensinar. Para descobrir esses retratos de letramento presentes nesses falantes, foi necessário entender o que eles achavam de suas aulas de português, como elas eram ministradas, além de suas opiniões sobre se toda linguagem é boa ou não. Partindo dessa coleta de dados, foi possível entender como esses falantes concebem a forma de letramento que lhes foram impostas e se essa forma possibilita-lhes, segundo o discurso de preparo para o mercado de trabalho, uma forma emancipadora.

Palavras-chave: Letramento; linguagem; ensino.

Abstract: The language process results from the insertion of men and women in the social relations which they are part of. Thus, we cannot conceive the language in its lasting form, as we know that the individuals originate from the productive process. Given those principles, the present paper searches to know what images of literacy exist among the speakers of Portuguese spoken in Porto Grande, Cametá district for that, we had to pay close attention to the individuals of their own realities regarding the absorption of their Portuguese classes, so we searched for subsidies in the pedagogical tendencies, unquestionably, brought changes not only in the

teacher/student relations, but also in the new information in the act of teaching. To find out those images of literacy that exist in those speakers, we had to understand what they thought about their Portuguese classes, and how such classes were taught, apart from their opinions if all language is good or not. From that data collect, it was possible to understand how those speakers perceive the literacy from which they were forced to and if that from enables them, according the speech of preparation to the labor market, emancipative form.

Keywords: Literacy; language; teaching.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Bakhtin (2006), a linguagem humana decorre das relações sociais em que os homens e mulheres estão inseridos. Desse modo, Bakhtin contrapõe-se ao modelo de estudo imanente da linguagem, o qual desconsidera os sujeitos como oriundos de processos materiais de produção. Assim sendo, o discurso, via linguagem, deve ser entendido como altamente ideológico.

Com base nessas afirmações, nossa pesquisa procura entender quais as imagens de letramento estão presentes entre falantes do português falado em Porto Grande, distrito de Cametá. Entendemos que ouvindo as respostas dadas às nossas perguntas pelos próprios sujeitos que vivenciam suas realidades, agentes ativos desse processo educacional, poderemos entender como eles assimilaram a maneira como lhes eram ministradas suas aulas de português.

Procuramos saber dos entrevistados sobre o que achavam de suas aulas de português e, dentre outras coisas, se elas lhes capacitavam para o mercado de trabalho, ou seja, se seu estudo atendia, ainda que de alguma forma, suas expectativas de trabalho.

Partindo do princípio bakhtiniano de que, na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial, entendemos que a linguagem dos entrevistados que já haviam concluído o Ensino Fundamental poderia nos fazer entender, por meio de perguntas sobre como eram suas aulas de português, dentre outras, se elas atendiam o discurso do preparo para o mercado de trabalho ou se lhes possibilitava uma forma emancipadora.

2 LETRAMENTO E LINGUAGEM: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Segundo Marcuschi (2004, p. 25), o letramento envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode partir desde uma apropriação mínima da escrita, a exemplo de pessoas que sejam analfabetas, mas nem por isso deixam de ser letradas, na medida em que identificam o ônibus que devem tomar, possuem domínio sobre o valor do dinheiro e com estes realizam transações de compra e venda, sabem distinguir as mercadorias pelas marcas, etc., mas não escrevem cartas nem leem jornais regularmente, até uma apropriação profunda, como pessoas que desenvolvem tratados científicos ou produzem obras literárias. Letrado é todo indivíduo que participa de formas significativas de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Não podemos confundir analfabeto com iletrado. Uma pessoa pode ser analfabeta, mas pode ser letrada. O analfabeto não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: dita uma carta para alguém escrever e desenvolve todas e outras atividades citadas no parágrafo acima. É importante notar que quando essa pessoa, a exemplo de ditar uma carta, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da língua escrita e, assim, deixa claro que conhece as peculiaridades da língua escrita. Essa pessoa não sabe ler, mas conhece as funções da escrita e emprega-as, utilizando-se do alfabetizado.

O ambiente, também, contribui para as práticas de letramento. Uma criança que vive em um contexto de letramento, ou seja, convive com livros, manuseia-os, que ouve histórias lidas por adultos e os vê lendo e escrevendo, mesmo que ainda não tenha aprendido a ler e escrever, pode ser, de certa forma, letrada ou possuir certo nível de letramento.

A preocupação com qual seria o objetivo do ensino de língua na escola deve-se ao levantamento de uma série de questões tais como: a função da escola não é “ensinar gramática”, dentro das concepções tradicionais de gramática? É a norma purista em vigor obsoleta e antiquada? Também não seria desejável simplesmente substituir essa norma anacrônica por outra mais atualizada?

A escola precisa, sim, ensinar gramática, desde que esse ensino seja livre das noções falsas de língua e gramática. O professor de língua materna precisa ter em mente que ensinar uma língua não é ensinar a escrever corretamente. Se a escola continuar a ensinar dentro das

concepções tradicionais de gramática, as aulas de português vão continuar sendo detestadas pelos alunos e o único resultado será um professor desestimulado e um aluno desinteressado.

É necessário passar desta postura purista e alienada e encarar o aluno como alguém que já domina sua língua muito antes de vir para a escola. Esse aluno precisa ser estimulado à leitura e à escrita, é necessário colocá-lo em contato com bons textos de língua oral e escrita, sem o estigma da postura opressora e repressiva desse ensino.

Introduzindo um novo conceito de letramento que vem sendo desenvolvido nas áreas da Linguística Aplicada e da Educação, letramento é

Estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, **MAS** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (grifos da autora) (SOARES, 1999, p. 3).

Ainda segundo esta autora, neste conceito está implícita “A ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (SOARES, 1999, p. 17). Diante disso, deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever. De nada adianta ensinar uma pessoa a usar o garfo e a faca, se ela jamais tiver comida em seu prato para aplicar essas habilidades. De nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita. O ensino tradicional tem se limitado a ensinar a escrita e a leitura às crianças para, uma vez (mal) alfabetizadas, começar o processo doloroso (para o aluno e para o professor) de aprendizado mecânica da nomenclatura gramatical tradicional, acompanhado dos áridos exercícios de classificação morfológica e de análise sintática por meio de frases descontextualizadas, artificiais, banais, quando não francamente ridículas e/ou incongruentes.

Os alunos de língua materna precisam ser preparados para interagir nas mais diversas situações sociais que venham requerer uma prática efetiva das habilidades de leitura e escrita. Esse preparo requer que se coloquem esses alunos em contato com bons textos, fomentando suas próprias produções, desenvolvendo seu espírito crítico, no intento de

formarmos cidadãos livres agentes de sua própria realidade. Nesse sentido, segundo Soares (1999, p.18):

No nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

A autora enfatiza que nenhum projeto educacional pode se contentar simplesmente em ensinar a ler e a escrever (isto é, em meramente *alfabetizar*), mas que deve oferecer aos indivíduos, uma vez alfabetizados, *condições para o letramento*, isto é, condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de escrita e leitura.

Assim, não podemos condicionar nossos alunos à aplicação da língua de forma mecânica, decorando nomenclatura. Devemos, sim, proporcionar-lhes leituras de diversos gêneros (literatura, jornal, revista, gibis, manuais etc.), tudo isso sob a orientação do professor e na própria sala de aula. A ordem é ler, e ler muito, escrever bastante.

No que concerne à linguagem, podemos pensá-la como uma atividade, um trabalho de homens, ou seja, de sujeitos que são histórica, social e culturalmente situados, e que, por meio desse trabalho organizam, interpretam e dão forma a suas experiências e à realidade em que vivem.

Podemos também entendê-la como a capacidade de comunicação humana oral, e as línguas seriam as formas particulares por meio da qual cada comunidade, cada sociedade ou grupo social realiza a linguagem.

3 A REALIDADE SOCIOCULTURAL DE PORTO GRANDE – DISTRITO DE CAMETÁ

Segundo os dados do IBGE (2000), o distrito de Porto Grande está situado na região Leste do município de Cametá, constituído de área desmembrada dos distritos de Carapajó e Moiraba, atendendo às exigências do Art.1º, incisos I, II e III, da Lei Estadual nº 5.584 e Art. 11, da Lei Orgânica Municipal.

Do ponto de vista populacional, Porto Grande possui um total de 1.202 habitantes, sendo 605 homens e 597 mulheres, distribuídos em 315 domicílios.

A zona urbana de Porto Grande é constituída pela vila e uma pequena localidade ao lado denominada Terruada, enquanto a zona rural é formada pela localidade de Caxinguba, Patauateua, Mirititeua, Bituba, Seringueira, Ucuúba, Guajará de Cima, Guajará de Baixo, Ajará.

No distrito de Porto Grande, a educação do Ensino Fundamental se retrata da seguinte maneira: a E.M.E.F. de Porto Grande, denominada pelo código 15562166, possui três turmas de Educação Especial, totalizando 19 alunos, e o Ensino Fundamental se constitui de 26 turmas com 838 alunos, em um total de 857 alunos nas duas modalidades de ensino. Já na zona rural do distrito, encontra-se a E.M.E.F. de Porto Grande, denominada pelo código 15520625, que trabalha apenas a Educação Infantil com duas turmas de creche, totalizando 46 alunos. Possui, ainda, sete turmas de jardim, em uma somatória de 186 alunos, tendo a Educação Infantil um total de 232 alunos, distribuídos na região de Ucuúba e São Francisco.

A economia do referido distrito teve seu tempo áureo nos anos 80 e 90, devido à grande produção e valorização da pimenta do reino, cultura responsável pelo relativo crescimento urbano da localidade. A queda no preço desse produto e a falta de incentivo para o plantio trouxeram profunda estagnação na economia do distrito, tendo como consequência uma acentuada migração para a sede do município.

Hoje, os que permanecem no distrito vivem da extração de madeira e do comércio varejista local, fomentado pelo asfaltamento da PA 152.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO – PESQUISA QUALITATIVA

Preconizamos que uma pesquisa em educação que contemple a visão de mundo voltada para a construção do social não pode projetar o objeto de pesquisa fora de si. Mas se considera o objeto como sujeito de pesquisa, a relação é dialética e dialógica enquanto pesquisa. O pesquisador age e interage, transforma-se enquanto busca respostas para seus questionamentos na pesquisa.

Devemos encarar o resultado final de uma pesquisa de maneira provisória e aproximativa, e tendo sempre em mente que em ciências as afirmações podem superar as conclusões iniciais e essas conclusões podem ser superadas por afirmações futuras.

Demo (1982) destaca alguns princípios básicos da pesquisa participante que foram fundamentais para a construção desta proposta de trabalho:

[...] a pesquisa participante não reduz os grupos a meros objetos de pesquisa; produz novas formas de conhecimento social e novos relacionamentos dos pesquisadores com o saber, possibilita ao grupo de pesquisadores

os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência a situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes da ação transformadora, trata-se de facilitar a busca de soluções para problemas reais; a ênfase da pesquisa-participante está no trabalho com uma larga camada de grupos explorados ou oprimidos [...] (DEMO, 1982, p. 121).

Estes princípios constituem os elementos básicos da pesquisa, uma vez que nega a passividade dos sujeitos envolvidos, tornando-os sujeitos ativos no processo de investigação, educação e ação-reflexão.

A pesquisa busca responder quais as imagens de letramento presentes entre falantes do português falado em Porto Grande, distrito de Cametá. Falar, este, presente nos entrevistados que concluíram o Ensino Fundamental.

Analisamos os dados à luz das tendências pedagógicas brasileiras, a “Tradicional”, a “Renovada” e a “Tecnicista”, tendências estas da Pedagogia Liberal norteadora de nossas análises, por ter sido esta doutrina a justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu a forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada “sociedade de classe”. Nossa pesquisa foi feita, pois, com o intuito de descobrir o que os nossos entrevistados pensam a respeito dessas tendências educacionais, e/ou se eles as encaram como satisfatória e adequadas para ingressá-los no mercado de trabalho, e o que pensam sobre a relação escola e meios de produção.

A respeito da amostra estratificada, esquadrimos falantes com o Ensino Fundamental completo, sendo entrevistados seis informantes: homens e mulheres, tanto na faixa etária de 15 a 25 anos, na de 25 a 45 anos e na de 45 anos em diante. O corpus foi coletado por meio de entrevistas registradas em duas fitas K7, totalizando 90 minutos de entrevista.

O trabalho pesquisado também seguiu os pressupostos metodológicos da pesquisa participante, atuando preferencialmente junto ao grupo e/ou comunidade pesquisada. A pesquisa participante se justifica por tratar de um enfoque e investigação social (BRANDÃO, 1999). A pesquisa participante refere-se, antes, a uma pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir.

O ponto de partida deverá estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e dinâmica. Grossi (1989) nos esclarece que a pesquisa participante é um processo de pesquisa na qual a comunidade participa de sua própria realidade com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos. Portanto, é uma atividade de pesquisa orientada para a ação.

Ainda como procedimento metodológico, fez-se presente em nossa pesquisa a entrevista semiestruturada, com vistas a fazer perguntas abertas junto aos sujeitos selecionados, com enfoque em algumas perguntas-chave: “Como eram suas aulas de português?”, “O que vocês faziam nessas aulas?”, “Toda linguagem é boa?”, “Tudo que se fala é bom?”, “O que o professor mais realizava em suas aulas de português?”, “O que você achava da maneira como o professor trabalhava o ensino do português em sala de aula?”. A importância desse instrumento dá-se pela possibilidade de captar informações por meio das falas dos sujeitos que fazem parte do contexto pesquisado. Também, do ponto de vista metodológico, segui as orientações de pesquisa etnográfica haja vista que, ao se tratar de educação popular e movimentos sociais, relacionada a uma dada comunidade, está retratando-se a própria história de vida de seus integrantes longe de uma visão etnocêntrica.

5 OS RETRATOS FALADOS: AS ANÁLISES

A Didática vem desempenhando um papel importante nas principais teorias ou tendências pedagógicas que estão influenciando a formação do educador brasileiro. Se voltarmos muito longe no tempo, vamos encontrar a Didática, que, no século XVII, procurou um método que pudesse ensinar tudo a todos. Essa é a Didática Tradicional, “cuja grande contribuição é ter chamado a atenção para a organização lógica do processo ensino-aprendizagem, nos seus aspectos mais gerais”.

5.1 A AULA: PROFESSOR E ALUNO

Do ponto de vista tradicional, a Didática deveria estar voltada para a divulgação dos conteúdos de ensino, com fins em si mesmos. É a valorização do conteúdo pelo conteúdo.

Vejam os fragmentos de nossa pesquisa em que tal pressuposto pode ser informado a partir das aulas de português. O informante RGS, de 22 anos, nos responde o seguinte:

Ela era boa (a aula) pur causa u professo qui dava u português pra nós, eli era um excellenti profeso pur causa qui eli i explicava bem sabi? eli repasava bem pra genti, ai as coisa qui a genti naum intendia eli repitia di novu assim, até a genti cunsegui né? intende u português qui quiria repasa pra genti né?...” “... eli pasava atividadi depois qui eli terminava di i explica u asuntu né? ai eli pasava atividade pra genti resolve a genti...eli pasava as perguntas né? pra genti responde ai a genti respondia.

Nessa tendência, o aluno é concebido como um ser passivo, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos de ensino e percebendo o professor como figura principal do processo ensino-aprendizagem, por isso, a *exposição oral* tem privilegio sobre qualquer método de ensino.

5.2 A AVALIAÇÃO

A avaliação, segundo os depoimentos, é quantitativa, apenas classificando o aluno. Isso é retrata na seguinte afirmativa do informante IGR, 38 anos.

[...] A genti si isforçava pra lê, um tinha qui lê melhor qui u outro né? naqueli tempu tinha a palmatória né? i si você não si isforçasse você já ia pega a palmatória, ai... então era assim a genti fazia tudu pra chegá na hora, a genti lê bem [...]

e, mais no dizer do informante RCC 63 anos

[...] lá a genti resolvia, era pur lá qui ela ia dandu a média pra genti.

O relato acima deixa clara essa tendência tradicionalista, na qual o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem, assumindo uma postura autoritária. Outros professores adaptam esta proposta de ensino em suas aulas, tendo em vista as possibilidades que esta oferece para sua organização e planejamento.

No Brasil, desde os jesuítas, cuja influência religiosa se deu até o final do Império e o início da Primeira República, prevaleceu a tendência pedagógica *tradicional*. “No final do império, cerca de 75% dos estudantes estavam matriculados em escolas privadas, inclusive escolas normais, boa parte delas provavelmente pertencentes a instituições católicas” (LIBÂNEO, 1997, p. 90). Já nos anos 1920, a tendência *tradicional* começa a sofrer críticas com o despontar da tendência *Liberal Renovada Progressivista (Escola Nova)*, que lhe faz oposição, apesar

de a tendência *tradicional* ainda prevalecer na prática da maioria dos professores brasileiros.

No final do século XIX e início do século XX, a Psicologia desponta como ciência independente, dando grandes contribuições à Educação. Traz como grande novidade a seguinte afirmação: *é o indivíduo que aprende, a aprendizagem se dá na pessoa*. Portanto, o processo ensino-aprendizagem tem de estar centrado no aluno, e não no professor.

Ora, se o processo ensino-aprendizagem deve estar centrado no aluno, este aluno tem de ser ativo, participar diretamente do seu processo de aprendizagem. Sendo assim, em vez da “exposição oral”, deve-se dar preferência aos “métodos ativos”, os conteúdos devem ser os meios para o desenvolvimento de habilidades, e os sentimentos também devem ser trabalhados, fato justificado pela grande influência da Psicologia. A avaliação passa a ter conotação QUALITATIVA e começa a ser considerada pelo professor, que passa a valorizar não mais a quantidade de conhecimento. A autoavaliação surge na prática escolar como consequência da visão do aluno como pessoa e da valorização dos aspectos qualitativos que ele demonstra na apreensão dos conhecimentos.

Toda Avaliação Qualitativa supõe no avaliador qualidade metodológica. Isso significa de partida que não faz nenhum sentido desprezar o lado da qualidade, desde que bem feito. Só tem a ganhar a Avaliação Qualitativa que souber cercar-se inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda (DEMO, 1941, p. 42).

Mesmo sendo 1932 o ano em que ocorreu o grande alarde em torno da Escola Nova, em nosso país, foi somente em 1960 que ela atingiu o auge, refluindo logo depois. É importante frisar que esta tendência trouxe informações indiscutíveis para a prática de ensinar, como as modificações nos papéis do professor e do aluno, em consequência da compreensão de que a aprendizagem se dá na pessoa; é o indivíduo que aprende, dentre outras.

Características dessa tendência podem ser notadas nas informações de MPLB, 44 anos:

Olha a minha aula, a minha não da turma né? quando a genti istudava a genti trabalhava mais na questão por exemplu assim du trabalho né? nossus educadoris pasavam assim muito trabalho pra genti devidamenti qui toda turma qui... qui concluiu também essi cursu ai praticamente vinha sendu du mesmu tipu di istudu meu, ai lá elis pasavam mais era trabalho pra genti fazer né? istudar fazê pesquisa nu livru i era mais ou menus assim qui a genti tinha essas aulas di português né?.

Observa-se que a tônica agora é na questão referente à execução das tarefas em grupo e na participação ativa dos alunos que deve se envolver diretamente no seu processo de aprendizagem, a este respeito completa MPLB. “[...] ai a genti fazia essi mais assim na questão... questão di grupu né? é qui agenti chegava a conclusão mais ou minus daquilu qui elis quiriam lá”.

Vejamos agora a Tendência Liberal Tecnícista que subordina a educação à sociedade, organizando o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Seu interesse é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo eficientemente informações precisas, objetivas e rápidas.

Podemos notar sinais desta tendência nas palavras do informante NPB, 18 anos:

Os asuntus, passava us assuntus ai, Eli ixplicava pra gentis sabi? Depois Eli jogava um exerciciuzinhu pra genti. Nãum eram muito pesadu, assim dentru Du conteúdu qui Eli jogava sabi? Dentru Du conteúdu qui Eli butava nu quadru, hum... um nãum era difícil, copiava Du quadru, Eli copiava nu quadru a genti pasava pru cadernu di lá a genti resolvia, tinha, também, a forma de ditadu sabi? Ditava quando nãum Eli mandava um colega nossu iscreve nu quadru.

Observamos esta tendência tecnicista por meio das respostas do entrevistado, já que os meios passam a ser o foco como forma de garantir os resultados do processo ensino-aprendizagem. Notamos, também, a valorização dos meios de ensinar sobre os fins. Este ensino profissionalizante é conduzido de forma prática, sem nenhuma associação com reflexões críticas e políticas.

A figura do professor aparece como a de um supervisor à moda da supervisão fabril. Fica claro o relacionamento professor/aluno. São relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo, o aluno recebe as informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre as entrevistas e suas análises à luz dessas tendências pedagógicas fica patente que as imagens de letramento presentes nos falantes do

português falado em Porto Grande, distrito de Cametá é que, quanto à Tendência Tradicional, os entrevistados não mostraram qualquer objeção quanto à didática desta tendência estar embasada na transmissão cultural, concebendo o aluno como um ser passivo e atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos de ensino e percebendo o professor como figura principal do processo ensino-aprendizagem. Os entrevistados disseram serem boas as aulas de português e atribuíram isso ao excelente professor que ministrava essas aulas. O professor, segundo eles, explicava bem os conteúdos e repetia quando os alunos não entendiam.

Os entrevistados, todos com o Ensino Fundamental completo, possuem boa impressão sobre a metodologia de ensino do professor de português baseado na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a análise quanto a exposição são feitas pelo professor. Essas entrevistas, também, assimilaram com naturalidade a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visando disciplinar a mente e formar hábitos.

Quanto à Tendência Renovada Progressivista, (Escola Nova ou Renovada), esta acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. É a educação como um processo interno, não externo e partindo das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. Esta habilidade da Escola Nova fica clara no dizer do entrevistado MPLB, 44 anos, que eles faziam e apresentavam trabalho na frente dos colegas em sala, e confirma suas atividades a partir da necessidade e interesses individuais já mencionados acima dizendo que eles pesquisavam e levavam pra ele (professor) da maneira que ele exigia.

A educação desta Escola Renovada propõe, também, um ensino que valorize a autoeducação, a experiência direta sobre o meio pela atividade, um ensino centrado no aluno e no grupo. Assim diz IGR, 38 anos, que os professores passavam os exercícios e eles se esforçavam e, mesmo quando não conseguiam resolver, pediam pra alguém ensiná-los. É o aprender a aprender os conteúdos de ensino. E ainda a mesma entrevistada mostra que, também, se valorizavam os trabalhos em grupo, características desta escola.

Percebemos facilmente a boa aceitação desta escola pelos alunos e, até mesmo no seu entender, uma superioridade desta em relação ao atual ensino do Português quando eles respondem que os professores trabalhavam com música, paródia e muitas outras atividades. Segundo eles, essas atividades levavam a um maior esforço de toda a classe. E conclui dizendo que, hoje, tudo está diferente na escola e exemplifica isso dizendo que tem um filho na 4ª série que ainda não aprendeu a ler.

Quanto à Tendência Tecnícista, percebem-se alguns sintomas dela nas respostas dos entrevistados, ainda que esses sintomas apareçam de forma sutil, mas não passando despercebidos que eles puderam aprender alguma coisa por terem sido estimulados, mesmo que de forma inadequada, mas atendendo aos pressupostos que se enquadram perfeitamente a uma sociedade industrializada que objetiva o aumento de sua produção. Nossos entrevistados comprovam isso ao lembrarem que os professores os mandavam estudar para uma competição de conhecimento em sala de aula.

Quanto à competitividade imposta pelo professor como estímulo na busca da retenção do conhecimento, vimos pela primeira vez a dúvida na aplicação deste modelo na seguinte resposta do entrevistado IGR, 38 anos: “[...] sempri a profesora usava issu cum nós lá, EU NÃO SEI SI ERA U MELHOR NÉ?”.

Sabemos que, quanto ao método desta Tendência Tecnícista, que normaliza procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações, nossos entrevistados não criticaram a forma violenta impostas por seus professores e, ainda, valorizavam esses métodos, orgulhando-se deles; além disso, mostraram/comprovaram sua eficiência, dizendo que, naquele tempo, usava-se a palmatória e todos se esforçavam para não apanhar. Assim, todos faziam de tudo para chegar à hora exata nas aulas e, hoje, todos sabem ler, graças a Deus e, claro, à palmatória, e já terminaram até o Segundo Grau.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1982.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PRATICA DE ENSINO I: Didática Geral, Universidade Federal do Pará.

RODRIGUES, Doriedson; ARAUJO, Ronaldo Marcos de L. *Margem: Dossiê leitura e letramento*.

SOARES, Magda Becker. *Letramento. um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

O vínculo afetivo no desenvolvimento da competência leitora nas séries iniciais

Lindalva do Carmo de Oliveira Pinto

Resumo: Apresenta reflexões sobre a importância do vínculo afetivo para o desenvolvimento da competência leitora nas séries iniciais, especificamente na 1ª série do Ensino Fundamental. Relata a visita a três Escolas Públicas de Ensino Fundamental do centro da cidade de Cametá. Pretende motivar um repensar das práticas de alfabetização e propor estratégias suscetíveis ao favorecimento do processo de desenvolvimento da competência leitora, tomando como base a importância do vínculo afetivo entre os atores do processo. Fundamenta-se nas teorias de Vygotsky e Wallon, relata as observações constatadas nas escolas visitadas, descrevendo como ocorre a efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita, dando ênfase à responsabilidade do profissional da educação sobre a aprendizagem cognitiva do educando, mediada pela afetividade, pois sabemos que a afetividade e a cognição são inseparáveis, tudo isso ratificado pelas teorias psicológicas e sociológicas que têm nos ensinado que toda ação e pensamento comportam os aspectos cognitivos representados pelas estruturas mentais e o aspecto afetivo representado pela efetividade que constitui um espírito energético, motivador que estimula a aprendizagem, tornando-a significativa e duradoura.

Palavras-chave: Educação; Afetividade; Competência Leitora; Família; Escola; Professores.

Abstract: The article presents reflections on the importance of emotional bonds to the development of competence in reading initial series, specifically the 1st grade of elementary school, reports the visit of three Public Schools School of the Center of the City of Cametá, wants to encourage a rethink of practices of literacy and propose strategies susceptible to the advantage of the development process of reading competence, building upon the importance of emotional bonds between the actors of the process. Is based on the theories of Vygotsky and Wallon, reports the observations made in the schools visited, describing how the effect occurs learning of reading and writing, emphasizing the responsibility of professional education on the student's cognitive learning, mediated by the affection, because we know

that the affection and cognition are inseparable, it ratified by the psychological and sociological theories that have taught us that every action and thought to include cognitive structures represented by the mental aspect and the emotional effect that is represented by a spirit energy, which stimulates the motivator learning making it meaningful and lasting.

Keywords: Education; Affectivity; Powers Reader; Family; School; Teachers.

1 INTRODUÇÃO

Refletindo sobre minha atuação como educadora, preocupada com os resultados verificados no desempenho e eficiência da competência leitora apresentada pelos alunos das séries iniciais e a partir de algumas indagações nascidas das dúvidas de como agir com os alunos, dos questionamentos levantados em sala de aula e da observação e acompanhamento de algumas crianças com dificuldades de aprendizagem, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos acerca da importância da afetividade no desenvolvimento da competência leitora dos alunos das séries iniciais, tentando buscar novas respostas e novas maneiras de atuação, bem como refletir sobre a influência da afetividade sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e a importância da família, do educador e da escola nesse processo, procurando propor sugestões que sejam utilizadas no sentido de minimizar tais dificuldades.

O objetivo principal desse artigo é identificar e compreender a importância da afetividade, entender como se desenvolve a aquisição da competência leitora e como a família, a escola e, principalmente, o educador podem contribuir para que a criança se alfabetize de maneira eficiente e significativa; isso porque essa relação é responsável pelo desempenho do aluno, tendo em vista que a afetividade atua e contribui decisivamente para que os educandos sintam-se mais confiantes e seguros.

Os aspectos a serem abordados são: *a importância do vínculo afetivo* no processo ensino-aprendizagem, como fator determinante no fracasso ou sucesso escolar, *a influência da família* na aprendizagem e na formação do indivíduo como ser social, *do professor como mediador do processo* e, ainda, a importância da *escola com sua função social* que, além de mediadora do conhecimento para novas gerações e apropriação da cultura acumulada pela humanidade, deve ser um lugar afetivo, onde seus pares possam vivenciar relações que os ajudem a se desenvolverem como pessoas, cidadãos constituídos historicamente e culturalmente, consciente de seu papel social e, finalmente, apresentam-se *sugestões de materiais*

e atividades passíveis de serem executadas por meio de projetos ou incorporadas como práticas pedagógicas no Plano Educacional da Escola.

2 A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM

A partir da divulgação das ideias de Vygotsky, vêm configurando-se uma visão essencialmente social para o processo de aprendizagem. Em uma perspectiva histórico-cultural, o enfoque está nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, pois é por meio das interações com os outros que a criança aprende e incorpora os instrumentos culturais e sociais.

Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais para o processo de aprendizagem, traz a ideia de mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo a construção do conhecimento como um processo intenso de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir da inserção na cultura e da interação com o meio social, que a criança vai desenvolvendo-se, apropriando-se de práticas culturalmente estabelecidas, evoluindo suas formas de pensamento que os ajudarão a dominar a sua realidade. Assim, afirma que “todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: a primeira no nível social e depois no nível individual; primeiro entre as pessoas e depois no interior” (Vygotsky, 1994).

Vygotsky destaca a importância do laço de afetividade estabelecido entre os pares, não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir e pensar, envolvendo uma série de transformações que relacionam o social com o individual. Partindo desse pressuposto, ressaltamos a importância do outro como fator essencial no processo de aprendizagem, ganhando destaque a qualidade da aprendizagem e das interações sociais. Acreditamos que são as experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, contextualizando e assegurando a qualidade do conhecimento. Assim, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

Na verdade, as ideias de Vygotsky abrem um espaço importante para investigações científicas, pois, ao abordar a influência dos aspectos afetivos, proporciona uma melhor compreensão do processo de aprendizagem e elucida que a relação caracterizadora do ensinar e do aprender transcorre a partir de vínculos estabelecidos entre as pessoas e

inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação vincular é afetiva, pois, por meio de uma forma de comunicação emocional, a criança mobiliza o adulto, garantindo os cuidados necessários. Assim, é a partir da relação com o outro, por meio do vínculo afetivo, nos anos iniciais, que a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. No decorrer do desenvolvimento da criança, os vínculos afetivos ampliam-se e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem.

Entendemos que, toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, em um processo vincular e, em se tratando do desenvolvimento da competência leitora, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita, não ocorre puramente no campo cognitivo, existe uma base afetiva permeando essas relações, que são as experiências vividas em sala de aula que ocorrem entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal), por meio da mediação, elas vão internalizando (intrapessoal), ganhando autonomia e passando a fazer parte da história individual. Essas experiências são puramente afetivas, já que os pares as internalizam com relação a um objeto de conhecimento por meio de uma energia motivadora que estimula a aprendizagem tornando-a significativa e eficiente. Sobre esse enfoque Fernandes (1991, p. 47; 52) nos diz:

Para aprender necessita-se de dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.

Assim, no decorrer de todo desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem papel fundamental para que a criança acesse o mundo simbólico do conhecimento e desenvolva sua competência no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1 A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM SEGUNDO WALLON E VYGOTSKY

Existe certa divergência quanto à conceituação dos fenômenos afetivos. Na literatura, encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos *afeto*, *emoção* e *sentimento* como sinônimos. Entretanto, muitas vezes, o termo *emoção* encontra-se relacionado ao componente biológico

do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física e a *afetividade*, com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas, constituindo-se de um fenômeno subjetivo.

Muito embora os fenômenos afetivos sejam considerados de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois, relacionam-se com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Assim, pode-se dizer que as experiências vão marcar e configurar aos objetos socioculturais um sentido afetivo.

Wallon (1879 – 1962), estudioso francês com formação em Medicina e Filosofia, dedicou grande parte de sua vida aos estudos das emoções e da afetividade. Identificou as primeiras manifestações afetivas no ser humano, suas características e a grande complexidade que sofrem no decorrer do desenvolvimento, assim como suas múltiplas relações com outras atividades psíquicas. Afirmar que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais.

Atribui às emoções um papel fundamental na vida psíquica, funcionando como uma espécie de amálgama entre o social e o orgânico. Afirmar que as relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, não tem:

[...] meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizadas por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reações que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidades entre o indivíduo e o seu entourage (WALLON, 1971).

Wallon faz uma distinção entre emoção e afetividade, Segundo ele, as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológicas) e emoções (origem biológica).

Vygotsky (1896 – 1934) deixou contribuições significativas para a Psicologia, Linguagem, Educação e Neurologia. Sua teoria fundamenta-se no desenvolvimento humano como resultado de um processo socio-histórico, dando uma maior importância ao papel da linguagem, tendo como centro das atenções a aquisição de conhecimentos através da interação do sujeito com o meio. Para ele, a formação de conceitos se

dá na relação entre o pensamento e a linguagem, questões culturais na construção de significados, processo de internalização e ao papel da escola, enquanto lugar apropriado para a transmissão de conhecimentos. Ele propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores, tais como a internalização, mediada pela cultura. Defende que:

[...] o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidade, interesses, impulsos, afetos e emoções. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento, e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende uma base afetivo-volitiva.

Assim, afirma que o conhecimento do mundo objetivo ocorre quando desejos, interesses e motivações aliam-se à percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade, em uma atividade cotidiana dinâmica entre parceiros, envolvidos pela base afetiva.

Observa-se, então, que, em se tratando da afetividade, Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em comum. Ambos assumem o caráter social dessa afetividade e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais são, portanto, de caráter orgânico, e vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo do simbólico. Dessa forma, ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. Da mesma maneira, defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

Baseando-se em uma perspectiva teórica fundamentalmente social, a partir de Vygotsky e Wallon, acreditamos que a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável e de suma importância no processo de desenvolvimento da competência leitora das crianças.

2.2 O SENTIDO DA AFETIVIDADE NA INTERAÇÃO SOCIAL E NA ESCOLA

A construção das relações afetivas dentro do espaço escolar é um desafio para os educadores comprometidos com o desenvolvimento integral dos educandos. Essa nova postura exige coragem e ousadia para se lançarem e continuarem nesse caminho tão difícil, porém muito importante que é a educação.

Depois da família, a escola é a instituição na qual se inicia a socialização da criança com o mundo, assim a principal razão de ser da escola deixa de ser exclusivamente a aprendizagem dos alunos. A interação social, mediada pela afetividade, dá sustentação ao papel de socialização à escola, da qual se espera que faça a diferença na vida dos educandos, desde sua tenra idade. Nesse enfoque, o principal papel do professor é o de orientar e guiar as atividades dos alunos, favorecendo a aprendizagem progressivamente, o que representa o valor da convivência escolar diante da realidade do educando que, ao ingressar na escola, vivenciou e continua vivenciando diferentes situações de linguagem que lhes permitem interagir socialmente e comunicar-se com sucesso. Estas interações possibilitam a aprendizagem de sua língua materna, por meio de situações reais de uso. Por isso, ao se propor realizar um trabalho que contribua com o desenvolvimento da competência leitora, não se deve negligenciar os conhecimentos que a criança vem construindo, mas utilizá-los objetivando a ampliação de sua competência linguística.

A criança se desenvolve não só com as coisas que lhes são ensinadas na escola, ou somente ensinadas pelo professor, também aprende a desempenhar papéis, a se relacionar afetivamente com as outras pessoas da família, da escola e do convívio social. Dessa forma, o aspecto afetivo do desenvolvimento da criança se autorreproduz e se produz junto ao grupo social. Além da interação com o adulto, são fundamentais as relações com as outras crianças; para isso, deve-se estimular a socialização entre elas, pois aprendem muito umas com as outras, além de exercitarem a vivência de papéis, condutas e valores sociais que fortalecerão o desenvolvimento de sua personalidade.

2.3 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO MEDIADA PELA AFETIVIDADE

Atualmente, com tantas inovações, não cabe mais na educação o papel de um professor dominador, autoritário e alheio aos anseios, problemas, sentimentos e emoções dos alunos. O que precisamos, hoje, são professores reflexivos e críticos, que compreendam as necessidades dos alunos e comprometam-se com o seu pleno desenvolvimento, dentro daquilo que lhes cabe. Assim, a escola torna-se um espaço emancipatório e de aprendizagem mais significativa.

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso, obviamente, permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento

ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade. E mais, a prática educativa é: afetividade, alegria capacidade científica, domínio técnico e serviço de mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1999, p. 161).

A citação do educador Paulo Freire é bastante elucidativa, pois procura ratificar que a relação afetiva com os alunos, evidentemente, não implicará diminuir a autonomia docente em sala de aula. Pelo contrário, a ênfase na emoção e na afetividade humana imprime ao professor uma essência humanizadora. Quando o professor se relaciona com os alunos de maneira afetiva, a aprendizagem se torna intencionalmente significativa. Conforme o professor se apresenta e ministra suas aulas em uma postura amigável, os alunos terão apatia ou simpatia pela disciplina que leciona, tornando-se um aspecto marcante na relação.

Pesquisas nos têm mostrado que o professor precisa estabelecer uma relação afetiva com os alunos e que percebe que, como indivíduos, seus alunos também têm algo a oferecer e que a aprendizagem se faz por intermédio das interações que são estabelecidas. O professor oferece, por meio de suas atitudes, uma série de informações aos alunos que irão contribuir na formação de seu autoconceito. Portanto, as expectativas que o professor tem para com seus alunos poderão contribuir para o seu desempenho. O aluno que tem suas características valorizadas pelo professor tende a acentuá-las cada vez mais, enquanto que aquele que se sente rejeitado ou discriminado tende a se afastar da situação e acaba por ver as expectativas negativas do professor confirmadas, muito embora alheias à sua vontade.

Ser educador requer muita responsabilidade, comprometimento e muito amor pelo que faz. Para que seu trabalho seja realizado com sucesso, é preciso que este profissional se identifique e sinta-se realizado em sua profissão. Para Hamilton Werneck (2002, p. 43):

[...] é preciso que ele ame o que faz e o espaço físico em que trabalha, porque sua realização como pessoa não poderá construir-se estando embasada em ilusões, formas imaginárias, mas somente se estiver pautada na realidade concreta e iluminada pela esperança de que é possível mudar, confiança em si mesmo e certeza de que a estrada é longa e que, contudo, não a percorremos sozinhos e em vão.

Entendemos que as características individuais do professor (autoritário, permissivo, organizado) e seus traços de personalidade são responsáveis por maior ou menor eficiência como docente, bem como

a predisposição deste para o magistério. Assim, o professor, como mediador do processo, deve ajudar ou facilitar os alunos a construírem aprendizagens significativas, precisa atribuir um sentido pessoal à aprendizagem, para que os alunos compreendam não apenas o que tem que fazer, mas também por quê e para quê. A participação ativa dos alunos acontece quando estes sentem que podem obter êxito em sua aprendizagem e, para isso, devem ser propostas atividades que eles sejam capazes de resolver e sejam constantemente encorajados pelo esforço e não pelo resultado.

Concretizar essa prática não é fácil. É necessária a mudança da prática educativa na formação do aluno para promover a sua participação: ver os alunos como sujeitos sociais com direitos e deveres, oportunizando, além do acesso à construção do conhecimento, o saber buscar, agir e refletir, ensinar e aprender, construindo uma relação interativa com eles.

2.4 A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

A aprendizagem da leitura e escrita não são produtos somente da escola, mas produtos do esforço coletivo da humanidade para representar a linguagem. A postura da família e a importância dada ao processo de ensino-aprendizagem podem facilitar a aquisição da leitura e da escrita, mas é importante lembrar que todos os alunos, mesmos os provenientes de lares cultural e economicamente marginalizados, aprendem a ler e escrever se lhes forem dados o tempo e as condições para que isso se efetive, que lhes sejam possibilitadas oportunidades de aprendizado de maneira eficiente.

A família ou o meio familiar em que a criança está inserida constitui o seu primeiro ambiente de aprendizagem; é nesse contexto que a criança aprende as primeiras habilidades sociais, por meio da comunicação. Assim, como lhe são transmitidos os valores sociais da cultura, das atitudes e expectativas de vida.

Ao ingressar na escola, a criança traz em sua bagagem estes conhecimentos que terão de ser levados em conta por quem ensina. Muitos dos valores socioculturais aprendidos no contexto familiar podem entrar em conflito com os conhecimentos que a escola pretende transmitir.

Quando nos referimos ao modelo educativo-familiar como parte do conflito que pode surgir no ambiente escolar, estamos nos referindo às diversas emoções e sentimentos que podem surgir na interação

familiar e interferir no desempenho escolar. As crianças, que trazem a agressividade, a passividade ou, ainda, que adquiriram um baixo autoconceito desta relação familiar, podem tender a descarregá-las nos colegas ou no professor, interferindo, portanto no desenvolvimento de sua aprendizagem ou de seus pares. Sabemos que, ainda hoje, existem pais que não acreditam ou não valorizam a educação escolar e tampouco a cultura postulada por esta e tratam a educação formal, sistemática, com descaso e submetem seus filhos a ela apenas por obrigação civil ou por estarem vinculados aos programas de assistência do Governo como Bolsa Família, Bolsa Trabalho, tais pais, quase sempre, são aqueles que conquistaram algum poder econômico, graças à sua “esperteza” ou os “jeitinhos” perante a vida, ou constituem famílias com pouca ou nenhuma perspectiva de vida.

O papel do professor nessa relação não deve se ater a somente orientar a família quanto aos processos educativos, mas, sobretudo demonstrar como a escola e a família podem colaborar com a construção conjunta de atitudes e de valores que somadas, podem enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de sua personalidade e da sociedade como um todo. “Derrubar os muros da escola” não é uma tarefa fácil, mas deve ser empreendida por todos os segmentos para que menos conflitos possam acontecer nessa relação.

A escola deve facilitar a presença dos pais no cotidiano escolar, porque “uma escola não se faz de paredes, mas de pessoas e ideais compartilhados” (LOCATELE, 2001, p. 39). Atividades que promovam a presença e a participação da família na escola devem ser estimuladas, assim como a escola deve procurar conhecer a comunidade em que está inserida fazendo parte da elaboração e dos acontecimentos culturais e festivos que acontecem.

A família é a primeira e a mais importante instituição educadora na vida da criança, por isso, é fundamental que os pais assumam sua responsabilidade, enquanto orientadores que são dentro do lar, e conversem, orientem e ouçam seus filhos, para que eles aprendam com seus familiares de forma descontraída, pois, na família, a aprendizagem é espontânea, livre e significativa. Sendo assim, a família e a escola devem estar em constante interação, pois isso permitirá à criança um desenvolvimento cognitivo maior e um ajustamento social, cultural e emocional mais adequado e seguro, que garantirá o desenvolvimento do aluno como cidadão.

2.5 A ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA HOJE

Toda ação, seja ela qual for, necessita de instrumentos fornecidos pela inteligência para alcançar um objetivo, uma meta, mas é necessário o desejo, ou seja, algo que mobilize o sujeito em direção a este objetivo e isso corresponde à *afetividade*, que não modifica a estrutura de funcionamento da inteligência, mas poderá acelerar ou retardar o seu desenvolvimento.

Segundo Emília Ferreiro (1992, p. 35) “entre o olho que vê e a mão que escreve, existe uma cabeça que pensa”. Nas sociedades modernas, ensinar a ler e escrever é, em princípio, uma tarefa da escola. Todavia, na tentativa de buscar explicações para o sucesso ou o fracasso escolar, estudos recentes têm destacado que a escola não é o único lugar onde se processa o ensino e a aprendizagem. Vygotsky nos diz que “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em tempo relativamente curto”. Aprender a leitura e a escrita não é apenas uma questão de inteligência; depende da familiarização e convivência com a escrita. É fundamental também que os educadores envolvam-se no processo, conheçam um pouco do histórico da criança e, além disso, tenham conhecimento de como essa aprendizagem pode ser construída pelo educando, para, a partir desses dados, trabalhem seus diferentes contextos.

Como já vimos anteriormente, o processo de aprendizagem decorre de interações sucessivas entre as pessoas, pois é por meio do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma, apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos. Considerando que a qualidade dessas relações sociais influi muito na relação do indivíduo com os objetos, lugares e situações, apresentamos, na sequência, como se desenvolveu a pesquisa que teve por objetivo – analisar as interações em sala de aula, buscando identificar os aspectos afetivos presentes no cotidiano escolar que influenciam o processo de desenvolvimento da competência leitora dos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental.

3 VISITA ÀS ESCOLAS

Com o objetivo de acompanhar a convivência de sala de aula e a efetivação do processo ensino-aprendizagem, sob o enfoque do

envolvimento dos atores do processo, visitamos três escolas do centro da cidade de Cametá, com o intuito de verificar, comparar e destacar a importância do vínculo afetivo no desenvolvimento da competência leitora na 1ª série do Ensino Fundamental. Nas escolas visitadas, priorizamos o contato com turmas de 1ª série, uma em cada escola, onde fomos muito bem recepcionados e pudemos fazer as observações necessárias sem problemas. Por estarem quase no final do 4º bimestre, o andamento das atividades e as relações afetivas e pedagógicas já estavam praticamente consolidadas, porém, pudemos constatar que há um importante vínculo de afeto, amizade e carisma, recíprocos entre os segmentos da escola com os alunos e os pais. Tanto a direção quanto os demais funcionários tratam de forma natural e harmoniosa todas as crianças, os pais são muito presentes, quase todas as crianças da 1ª série são levadas e buscadas pelos pais diariamente e, por consequência, mantém sempre um contato muito próximo com a direção, coordenação pedagógica da escola e com os professores, em que pudemos constatar que todos sentem-se muito responsáveis e comprometidos com o processo, procurando inovar nas metodologias, buscando alternativas pedagógicas que promovam sempre o envolvimento de todos, principalmente no desenvolvimento da competência leitora.

Notamos que quase todas as crianças estão na idade adequada, poucos são os que estão repetindo de ano, num total de 08 alunos, 02 de 02 escolas e 04 em outra, o que facilita o processo de formação. As atividades são propostas pela professora, a pedagogia constante é a do ensino, ou seja, em atividades programadas e realizadas pelo professor que as elabora, constrói e coordena, auxiliado pelo livro didático, cabendo aos alunos entender e executar as tarefas.

No pouco tempo que estive nas salas de aulas, pude observar que, apesar de verificar muita integração no grupo, foram poucos os momentos em que as crianças foram arguidas sobre algo, para propor atividades ou procedimentos para efetivar a aprendizagem, mas, em contrapartida, há um profundo vínculo afetivo na relação professor aluno, já estabelecido normalmente, o que traduz em um compromisso quanto à boa formação, aos horários, à assiduidade, etc. Constatamos também que os alunos gostam dessa relação de afetividade e expressam-se por meio da aceitação das atividades cotidianas.

Por encontrar-se em reta final de ano letivo, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita já estava consolidado, quase todos os alunos já dominavam as competências leitoras, sendo capazes de serem promovidos para a série seguinte.

Como o objetivo da visita nas escolas foi perceber o grau de afetividade na relação professor-aluno e a importância desse vínculo no desenvolvimento da competência leitora, limitei a observação na relação professor-aluno, onde pude perceber que as professoras têm bem claro o seu compromisso com a formação dos alunos e da importância da afetividade nessa relação. Encontramos salas agradáveis, com ilustrações apropriadas, cartazes com produções dos alunos, com notas de incentivo, armários para guardar os objetos que são socializados, como lápis de cor, revistas, cartolinas, colas, etc. Professores são muito amáveis, preocupam-se com os alunos e conversam sempre com os pais, repassando quaisquer alterações de comportamento e de atitudes dos alunos notadas em sala de aula, o que fortalece a relação de confiança e segurança dos pais. Podemos citar aqui o fato de determinados professores de 1ª série serem muito procurados pelos pais para alfabetizar as crianças, pela alegação de que este foi um excelente professor para o filho mais velho, sobrinho, vizinho, o que ratifica que determinados professores têm como marca registrada o compromisso e o carisma na sua relação pedagógica.

A partir do curto período de observação, pude ratificar minha concepção de que o vínculo afetivo na relação professor-aluno, no desenvolvimento da competência leitora é de extrema importância pois demonstra o compromisso e cria uma ligação de respeito e confiança, o que muito facilita a alfabetização dos alunos, garantido o sucesso na sua longa jornada.

4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Após relatarmos a pesquisa nas salas de aula, compreendemos ser o momento de propormos adequações de materiais e atividades que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem e que devem incluir diferentes sujeitos e dispor de diferentes recursos, pressupondo diferentes modos de interação. Estas interações – mediadas pelas atividades entre os sujeitos ou ainda deste com os recursos materiais – representarão um valioso potencial para o estabelecimento de situações reais de uso da linguagem na sala de aula, suscetível ao favorecimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando a função social da linguagem, a importância das interações afetivas nesse processo não constituem um capricho, mas se revestem de uma importância particular. De acordo com Cunha (2000, p. 723-724)

As atividades de leitura e escrita engajam o sujeito produtor ou leitor em processo de interação dos sujeitos portadores e receptores, interação de conhecimentos externos, da memória e da percepção, interação entre os diferentes níveis de tratamento, interações entre a ordem escrita e a ordem oral, interação das operações de linguagem e as de controle metacognitivo.

Nessa perspectiva devem-se criar condições para que as crianças aprendem a ler e escrever a partir da prática, participando de atos reais de leitura e escrita, pois o que se observa são atividades propostas na sala de aula, geralmente direcionadas para aprender. Estas atividades devem ser encaminhadas para aprender comunicando, a fim de que deem aos alunos condições de utilizarem a leitura e a escrita no exercício da cidadania.

As atividades devem inicialmente ser realizadas com a ajuda do professor ou mediadas por alguém já alfabetizado ou pelo grupo coletivamente. Desse modo, os alunos desafiados a realizá-las em situações reais de comunicação, além de compreenderem a função social do ato de ler e escrever, gradativamente tornar-se-ão autônomos e independentes, passando a regular seus próprios atos além da escola, enfim, para se tornarem leitores competentes.

As sugestões a seguir encaminham-se no sentido de que as crianças, interagindo com os diversos usos da leitura e escrita, possam compreendê-las e utilizá-las em situações reais de uso cotidianamente. As atividades propostas, por serem pedagógicas, não se bastam em si mesmas, devem ser acompanhadas de momentos de sistematização e avaliação dos conhecimentos durante sua realização.

Dentre os materiais e as atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos para favorecer o processo de desenvolvimento da competência leitora, destacamos as seguintes:

- Reunir o máximo de material gráfico disponível para leitura e escrita. Explorá-lo de diversas maneiras, catalogá-los, para que as crianças antecipem as informações e estabeleçam o confronto com a leitura realizada pelo professor e pelo aluno.
- Dispor de uma estante para organização de diferentes materiais de leitura de modo que fiquem à vista dos alunos.
- Realizar com os alunos uma pesquisa para que observem nos arredores da sua casa e da escola todas as palavras que encontrarem em placas, nos muros e em estabelecimentos comerciais para posterior discussão e produção de um mural com os registros escritos.

- Exploração das palavras significativas utilizadas na sugestão anterior, por meio de diferentes atividades como: desenho, formação de outras palavras com o alfabeto móvel, cruzadinhas, jogo da forca, caça palavras, confecção do abecedário e/ou dicionário, produção de textos em duplas ou em trio.
- Organização na sala de aula de situações reais de uso da língua, por exemplo, por meio de entrevistas com pessoas da comunidade ou da escola, com a devida preparação das questões, formalização de convites por meio de correspondência escrita, atos de leitura e escrita no momento de entrevista e, posteriormente, produção de relatórios, seja por meio de desenhos e/ou escrita.
- Sistematização das regras dos jogos e brincadeiras das crianças e das cantigas de rodas.
- Produção de desenhos e textos a partir de vídeos ou programas de televisão.
- Produção de cartazes para divulgação de algum evento ou tarefas a serem realizadas na escola.
- Visitas periódicas à biblioteca da escola para fazerem pesquisas e leituras de livros infantis, para posterior relatório individual ou em dupla, oral ou escrita.
- Confecção de livros pela turma, contendo os desenhos e as produções escritas para comporem a biblioteca, a fim de que outros alunos possam apreciá-los em outros momentos.
- Leitura e produção de histórias em quadrinhos.
- Leitura e atividades práticas seguindo as instruções de uma receita culinária, de preferência do contexto da criança.
- Fazer leituras de algo com significado e não de pura decodificação.
- Elaboração de propaganda de um livro lido pela turma, por meio de cartazes e outros.
- Confecção de um boneco, amigo da turma para que seja interlocutor dos alunos em diferentes atividades, tais como: produção de texto, histórias em quadrinhos, dramatizações, desenhos.
- Coleta e exploração dos rótulos e embalagens, por meio de

identificação da marca, preço, peso, ingredientes, validade, utilidade, procedência, informações nutricionais e ambientais.

- Confeção de uma caixa de correio para que possam circular bilhetes, convites, cartas, entre os alunos, professor e demais servidores da escola.

Convém ressaltar que as atividades propostas estão longe de ser uma receita pronta para o desenvolvimento da competência leitora, mas procuram colocar em foco a possibilidade de se encaminhar o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita a partir dos usos reais do processo. Importante ressaltar que todas as atividades devem agregar-se a outras que promovam o envolvimento de todos e um professor comprometido e atento ao processo de desenvolvimento de seus alunos

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, para operar nossa capacidade de conhecer, necessitamos que nossos afetos nos permitam. Ninguém consegue fazer bem alguma coisa – seja no estudo, na pesquisa, em nossas práticas cotidianas domésticas, profissionais, de relacionamentos –, caso nossa afetividade não nos permita, caso ela não se abra para o que está à nossa frente, seja lá o que for. Com o coração fechado, não conseguimos fazer nada com qualidade; não conseguimos nem mesmo dormir, caso estejamos necessitando dessa experiência. E, assim, qualquer outra coisa: namorar, dar aulas, preparar uma refeição, ir ao cinema, manter uma conversa com um amigo, ir a um passeio. Qualquer coisa que se faça, sem a abertura do coração (da afetividade), não será bem feita, já que o coração não estará lá. A filosofia evangélica diz que “onde estiver seu coração, aí se encontrará o seu tesouro”. Don Juan, em Carlos Castañeda, nos diz que “uma ação, sem coração, não tem caminho. Essa é a permissão da afetividade”.

O cognitivo não se dá de forma automática e nem será satisfatória sem esse pano de fundo da afetividade. Para que o estudante aprenda, ou para que nós, educadores, aprendamos, importa que a nossa afetividade e a do nosso educando nos disponibilizem para aprender: “eu desejo aprender”, “gosto de aprender”, “estou disponível para aprender isso”; “tenho interesse nisso”, “tenho prazer em aprender isso”, “meus olhos brilham quando compreendo uma coisa nova”. Sem essa abertura afetiva,

difícilmente alguém aprenderá efetivamente. Mais que isso, sem ela, não se fará nada com eficiência, nem no trabalho, nem na vida pessoal.

Como desejar uma sociedade melhor, com pessoas educadas, conscientes e sensíveis com a humanidade se não dermos suporte ao florescimento da afetividade aos nossos educandos?

Assim sendo, afetividade e cognição não são dois elementos separados e opostos, como, por vezes, são apresentados, mas facetas do mesmo todo. Assim, defendemos que a afetividade deve ser o pano de fundo para qualquer ato significativo e vital de cada um de nós, assim como de nossos educandos. A cognição é profundamente necessária; caso contrário, não teríamos a compreensão de nada nem desenvolveríamos tecnologias que produzissem bens para suprir nossas necessidades, sejam elas quais forem. Mas ela deve assentar-se sobre o portal da afetividade, que nos permite fazer bem o que fazemos. Deste modo, enquanto educadores, não privilegiamos a cognição nem a afetividade. Defendemos que cada uma delas, com suas propriedades, têm papel significativo na vida humana e, por isso, necessitam de ser tomadas em consideração na prática educativa, assim como na vida pessoal.

Para isso, nós, educadores, necessitamos unir o compromisso com o processo educacional que nos cabe e, na melhor medida do possível, integrar em nós mesmos afetividade e cognição, tendo em vista ajudar nossos educandos a fazer essa mesma trajetória.

Concluimos recorrendo a uma afirmação de Moreno (1998):

Integrar o que amamos com o que pensamos é trabalhar, de uma só vez, razão e sentimentos; supõe elevar estes últimos à categoria de objetos de conhecimento, dando-lhes existência cognitiva, ampliando assim seu campo de ação.

Trabalhar pensamentos e sentimentos – dimensões estas indissociáveis – requer dos profissionais da educação a disponibilidade para se aventurarem por novos campos de conhecimento e da ciência para darem conta, minimamente, de realizarem as articulações que a temática solicita. Eis uma nova e difícil empreitada, que exige coragem para enfrentarmos o desafio posto: *educar para a cidadania*. Desafio salutar para o avanço da educação. De mais a mais, a recusa a este trabalho contribuirá para a consolidação do “analfabetismo emocional” na sociedade contemporânea.

Que não seja assim!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 21.ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucetec, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro ao quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CUNHA, José Carlos Chaves da; CUNHA, Myriam Crestian (Orgs.) *Pragmática linguística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: CLA, UFPA, 2000.
- CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAKOMY, A. M. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Curitiba: IBPEX, 2008.
- PERUZO, Medeiros Jacira B. Educar igual interação. *Revista do Professor*. Porto Alegre, p. 26, jul./set.1998.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1999.
- TISATTO, Nara Lúcia; SIMADON, Salette Siloé. Educação e afeto. *Revista do Professor*. Porto Alegre, n. 69, p. 42, jan./mar., 2002.
- VYGOTSK, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2001.
- WERNECK, Hamilton. Interações sociais em sala de aula. *Revista do Professor*. Porto Alegre, n. 69, p. 49, jan./mar., 2002.
- WERNECK, H. *Como vencer na vida mesmo sendo professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- WERNECK, H. Algumas contribuições da Psicogenética de H. Wallon para a atividade educativa. *Revista de Educação da A.E.C.*, Brasília, v. 23, n. 91, p. 45-51, abr./jun., 1994.

Eventos de letramento em sala de aula: Implicações e contribuições para a aquisição da norma padrão

Luzinan Lairson do Rosário Pantoja

Resumo: Analisa as relações entre os eventos de letramento desenvolvidos em sala de aula de 8ª série do Ensino Fundamental e suas implicações para a aquisição e prática da língua padrão. O estudo compreendeu observação e gravações em áudio e vídeo de aulas ministradas por professores de Língua Portuguesa. As gravações envolveram os eventos de letramento, bem como as falas dos docentes e discentes como atitudes interativas. Como resultado, constatou-se que existe uma relação direta entre o tipo de evento que está sendo praticado em sala de aula e a língua padrão. Esta foi utilizada, predominantemente, em eventos mais letrados, como em situações em que se tem um texto como pauta para o que está sendo dito e no IRA (iniciação-resposta-avaliação), evento normalmente gerenciado pelo docente e típico das interações em sala de aula.

Palavras-chave: Eventos de letramento; interação; língua padrão.

Abstract: The gift work picks analyze the relation among the events of letramento developed in classroom & his implications for the purchase & practice from language standard. The survey it comprises observation & recordings in audio & video. The recordings they enveloped the events of letramento as well the talks of the instructing & students I eat attitudes interactive. As result, I find that-if what exists a relation direct among the type of event what is being use in classroom & the language standard. This is used with predominance in events more lettered, I eat in situations where you a text I eat rule about to the one to is being said & into the IRA (initiation-response-assessment), event normally gerenciad as instructing & typical from the interactions in classroom.

Keywords: Events of letramento; interaction; language standard.

1 INTRODUÇÃO

A multiplicidade e a dinamicidade das relações humanas juntamente com o desenvolvimento tecnológico e os efeitos da globalização nas sociedades modernas fazem com que, cada vez mais, torne-se necessária a busca por formas de integração a esse novo modelo social. A coexistência de diferentes tipos de sociedades em comunicação e interação constantes requer de tal modelo novos modos de relacionamentos tanto entre pessoas e grupos de pessoas, quanto entre instituições, empresas, etc. Outra característica marcante do presente momento é o vertiginoso fluxo de informações propagadas pelos mais diversos meios midiáticos (nas ruas, televisão, internet, livros, jornais, revistas, etc.). Dos mais humildes e longínquos lugares aos mais modernos e desenvolvidos centros urbanos, somos diariamente submergidos em um mundo de informações. Tal submersão obriga-nos a uma apreciação diária e a um juízo constante dos valores e conteúdos impostos pelos mecanismos da mídia.

Sendo o processo de letramento, assim como a aquisição e aplicação dos conhecimentos linguísticos a ele inerentes, uma das práticas sociais que permitem a introdução e a interação nessa nova configuração social, é bastante previsível o valor e a atenção a ele destinados. O processo de letramento escolar, ao possibilitar a participação nas mais diversas práticas da vida social, funciona como um instrumento de expressão e comunicação, permitindo a interação entre os diferentes grupos sociais. Tem-se, dessa forma, tanto em situações mais complexas e formais de comunicação e interação (como elaborar um trabalho acadêmico ou escrever um artigo científico) como em situações rotineiras (como preparar uma lista de compras), uma necessidade real e, diria, social de conhecimentos sobre a língua. É nesse sentido que se destaca a relevância do processo de letramento e, por extensão, da aquisição e aplicação dos conhecimentos linguísticos a ele intrínsecos, na vida cotidiana dos mais diferentes grupos sociais.

Diversos estudos sobre o fenômeno do letramento têm discutido as contribuições e as deficiências deste processo dentro do ambiente escolar. O entendimento de letramento para esses estudos depende tanto do aspecto focalizado quanto do objetivo de cada pesquisa.

Apresente proposta de pesquisa foi desenvolvida a partir da observação de que são evidentes as dificuldades encontradas por alunos de 8ª série da E.M.E.F. Profa. Noêmia da Silva Martins, localizada no bairro novo – município de Cametá, no processo de apropriação da norma culta da língua portuguesa. Observações mais atentas confirmam o que alguns

estudos têm mostrado no sentido de evidenciar o fracasso de tentativas infrutíferas da escola no processo de letramento e, conseqüentemente, no ensino dos estilos formais da língua dentro de salas de aula.

Sendo a leitura e a escrita nos moldes do letramento e, por extensão, a aquisição e aplicação de conhecimentos linguísticos, necessidades práticas de uso em diferentes contextos sociais, pretende-se, a partir da análise dos eventos de letramento em sala de aula, discutir a importância desses conhecimentos em ambientes extraescolares. Como pondera Kleiman (1995), a respeito do papel da escola no letramento do aluno: os estudos sobre o letramento devem preocupar-se com os usos e funções sociais da leitura e da escrita, devem ultrapassar os limites do contexto escolar. Devem, portanto, ir para o meio social, onde as pessoas necessitam desenvolver os conhecimentos adquiridos na instituição escolar.

Como se pode concluir, os estudos sobre o letramento ultrapassam os ambientes das instituições escolares e encontram apoio nas diversas circunstâncias sociais em que a leitura e a escrita são essenciais. Convém ressaltar que a ideia de letramento, aqui adotada, ainda diga respeito ao meio escolar (os eventos de letramento em uma sala de aula), e esteja voltada para a formação de sujeitos aptos para a interação nas diversas práticas da vida social. Não se trata apenas de descrever como se desenvolvem os eventos de letramento dentro de sala de aula ou de destacar as habilidades e competências individuais no uso da escrita, trata-se, isto sim, de, a partir dos conhecimentos escolares, discutir as implicações e a importância da aquisição de tal conhecimento em situações extraescolares.

Este trabalho parte do pressuposto de que as práticas de letramento utilizadas em salas de aula pelos professores de Língua Portuguesa são pouco instigantes, não gerando para os educandos perspectivas para a aquisição de conhecimentos sobre a língua e para a apropriação da leitura e da escrita efetivas. Neste sentido, entendo que se torna relevante uma abordagem que possa detalhar a questão, visto que, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, é função da escola e, a meu ver, uma necessidade social, a aquisição da variedade culta da língua e a habilidade da leitura e da escrita para os diversos usos na vida do educando.

A importância de um estudo de tal natureza existe, pois, como argumenta Bortoni (cf. KLEIMAN, 1995, p. 119) “a aquisição da língua padrão por meio da exposição a modelos dessa variedade em sala de aula é um tema que ainda não recebeu suficiente atenção”. Em sua pesquisa, a autora questiona se seriam as escolas veículos eficientes na transmissão da variedade padrão da língua.

Considerando que a escola é apenas um, e talvez o mais influente, dentre os muitos domínios sociais em que a leitura e a escrita se fazem necessárias, precisamos descrever como os participantes de uma sala de aula interagem com o texto escrito e, conseqüentemente, como constroem conhecimento em língua portuguesa (CORRÊA & SALEH, 2007).

Portanto, é objetivo deste trabalho investigar como se desenvolvem os eventos de letramento em sala de aula, descrevendo e analisando suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem da língua padrão. Como afirma Cazden (apud KLEIMAN, 1995, p. 120), “temos de saber como as palavras usadas em sala de aula afetam o resultado da educação”. “Nosso objetivo é explorar como a conversa, as práticas de letramento e os processos intelectuais se influenciam mutuamente em sala de aula e quais as implicações para a educação” (BLOOME & GREENE, apud KLEIMAN, 1995). Assim, pretendo descrever a relação entre os eventos de letramento e a utilização da linguagem padrão pelos membros de uma sala de aula. Deste modo, serão analisadas algumas práticas rotineiras do processo de ensino-aprendizagem em ambiente escolar, tendo, entretanto, como referência a necessidade de uso social da linguagem.

Convém ressaltar que não se busca com esse trabalho promover a defesa do uso excessivo de regras gramaticais obsoletas e que não sustentam uma leitura e escrita pautadas na definição de letramento. Busca-se, isto sim, a partir dos conhecimentos que o aluno já possui e dos usos reais e efetivos dos conhecimentos linguísticos nos diferentes tipos de textos e contextos, propor ensinar o que pode facilitar e promover esses usos. É o que nos mostra Britto (cf. CORRÊA e SALEH, 2007, p. 76-77), sobre a função da educação linguística:

[...] o domínio dos recursos da escrita se adquire no uso e na reflexão sobre o uso. Por isso a educação linguística não pode ser um desfiar de regras de como falar bem, nem a desautorização do saber linguístico do educando. Seu objetivo deve ser a criação de situações em que os educandos possam, a partir do que sabem e de seus vínculos sociais, desenvolver habilidades linguísticas, principalmente aquelas ligadas à leitura e de escrita e às situações de uso de fala orientada pela escrita.

Para a realização do presente estudo, foi selecionada uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental (na escola em questão, funciona apenas uma turma de 8ª série, excetuando-se a de EJA do turno da noite) de uma escola da rede pública municipal de ensino de Cametá. A escolha da turma foi motivada pela observação de que são evidentes as deficiências no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito

à aquisição do modelo formal da língua materna. Trata-se de uma escola periférica, localizada em um bairro carente, onde a maioria dos alunos é oriunda de famílias de baixa renda e os níveis de violência são ameaçadores.

Foi realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica. Em seguida, foram adotados os modos da pesquisa qualitativa, com a agregação de elementos etnográficos e observação e coleta de dados “in locus” em uma sala de aula de 8ª série da referida escola. A pesquisa compreendeu observação e gravações em áudio e vídeo de aulas de Língua Portuguesa por um período de uma semana. As gravações envolveram os eventos de letramento e as falas da professora durante a realização das aulas, assim como as manifestações por parte dos alunos como atitudes interativas. Durante a realização da pesquisa atuou ali uma jovem professora formada em Letras, com especialização em Língua Portuguesa e Análise Literária.

A análise dos dados desenvolveu-se com base na Análise da Conversação, a partir da descrição dos eventos de letramento utilizados em sala de aula pela professora de Língua Portuguesa e suas implicações para a aquisição da norma culta. Para efeito de análise dos dados, foi adotada a definição de Heath (1982, 1983 apud KLEIMAN, 1995, p. 40) para quem os eventos de letramento são entendidos como todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação. As interações entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas constituem o evento.

Mais especificamente, o estudo dos eventos de fala relativos aos eventos de letramento em sala de aula foi feito com base nas definições de Kleiman (1995). A autora, em um estudo sobre variação linguística e atividades de letramento em uma escola rural multisseriada, identificou quatro tipos recorrentes de eventos de fala ao longo das aulas. Esses quatro tipos de eventos constituíram a base de nossa análise. O primeiro consiste de respostas, explicações curtas, repreensões, brincadeiras ou observações destinadas a controlar a fala dos alunos e atividade de sala de aula em geral. Na interação deste tipo de evento o aluno pode tomar o piso principal, levantando o braço ou não e dar uma resposta ao professor, ou responder em tom baixo, audível apenas pelos colegas próximos. O segundo tipo de evento consiste em exposições instrucionais mais longas, como no comentário de um texto. Na interação, a tomada do piso não é tão livre quanto no primeiro. Geralmente, ela é introduzida por um vocativo (“professor”) ou levantando-se o braço. O terceiro tipo caracteriza-se por se tratar de um evento de oralidade secundária. Neste evento, há

sempre um texto escrito que funciona como pauta para o que está sendo vocalizado. A intervenção do professor nesse caso é quase sempre para corrigir um erro de leitura do aluno. O quarto tipo segue a estrutura tripartite proposta por Sinclair e Coulthard (1975 apud KLEIMAN, 1995) também chamado de IRA: *iniciação, resposta, avaliação*. Após a triagem dos eventos mais recorrentes em sala de aula, seguiram-se as discussões dos dados obtidos com a consequente transcrição de trechos que contemplaram os eventos acima descritos.

2 SURGIMENTO DO CONCEITO DE LETRAMENTO

O final do século XX, amparado pelas transformações econômicas como efeitos da globalização e pelo vertiginoso desenvolvimento tecnológico e informacional, delegou aos mais variados tipos de sociedades uma necessidade onipresente do domínio sobre a língua. Com as novas configurações estruturais das sociedades, houve uma crescente preocupação em se adequar aos modelos de apropriação e aplicação de conhecimentos linguísticos em diferentes contextos e com diferentes finalidades. “Em resumo, foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo letramento surgiu” (NUNES, 2008, p. 120).

No Brasil, as investigações sobre o letramento tiveram início com os avanços da Linguística Aplicada. Seguindo as tendências de países desenvolvidos, pesquisadores brasileiros também se preocuparam com o uso efetivo e apropriado da leitura e da escrita. Indagavam-se por que as pessoas ditas alfabetizadas não necessariamente usavam os conhecimentos adquiridos para interagirem adequadamente em contextos sociais onde esses conhecimentos eram desejados. De acordo com as pesquisas de Nunes (2008), o letramento como campo conceitual já figurava nos meios acadêmicos de instituições de ensino renomadas do país (como UNICAMP, PUC/MG, UFRJ, USP), desde a segunda metade da década de 80. Primeiro, como forma de discussão em congressos, seminários oficinas e, posteriormente, como disciplina curricular.

No meio de instituições acadêmicas, o conceito de letramento começou a ser usado a partir da tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1991), dos estudos sobre a alfabetização. Sob essa perspectiva, a alfabetização é vista apenas como um processo de codificação e decodificação de palavras. Compreender seria, neste caso, apenas identificar e reconhecer materialidade do texto. Entretanto, como

nos ensina Bakhtin (2006), a respeito do caráter ideológico do signo: “o essencial na tarefa de decodificação (*compreensão*) não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (grifo nosso). Como consequência da adoção do modelo de alfabetização acima identificado, os alunos saem das escolas não sendo capazes de correlacionar os conhecimentos ali adquiridos com suas práticas diárias em relação à língua. Dessa forma, observam-se, portanto, as divergências entre as finalidades do ensino escolar e o tipo de educação linguística promovido pela escola.

3 CONCEITO DE LETRAMENTO

Dentre os diversos estudos já publicados sobre o letramento tornaram-se comuns as discussões sobre os significados do termo. Pela pluralidade de sentidos e de estudos possíveis a esse respeito, pode-se perceber a complexidade do conceito. Entretanto, é essencial que se intente uma busca pelos seus sentidos, especialmente nos meios escolares da educação básica, onde o conceito deve ser norteador do ensino sobre a língua.

É possível, porém, discutir os diversos posicionamentos de pesquisadores do tema. Segundo Scribner e Cole (apud KLEIMAN, 1995, p. 19), “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

E ainda:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa nova definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outras, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1991).

Como se pode observar, não se encaixam mais na definição de letramento os significados anteriormente atribuídos à alfabetização. O conceito de letramento é mais amplo e mais inclusivo, não se restringe às práticas dos espaços escolares. Parte dos conhecimentos adquiridos na escola, mas busca apoio nos diferentes contextos sociais, com objetivos vários. É o que nos afirma a mesma autora esclarecendo qual deve ser o posicionamento escolar para o letramento do aluno:

[...] Os estudos de letramento preocupam-se com os usos e funções sociais da leitura e da escrita. Ou seja, eles devem sair do contexto escolar para ir além dos muros da escola, para a sociedade, onde as pessoas precisam desenvolver os conhecimentos adquiridos na instituição escolar e em seus relacionamentos pessoais (KLEIMAN, 1991).

O entendimento de letramento também pode ser identificado dentro dos valores socioculturais onde a escrita se torna necessária. Pesquisas como as de Street (apud KLEIMAN, 1995) têm revelado que o valor e os significados atribuídos à escrita estão diretamente relacionados com o modo de apropriação e de uso da escrita em contextos onde ela é praticada. Para Street, (apud KLEIMAN, 1995), as práticas escolares a respeito da escrita ainda estão pautadas no que ele denominou de *modelo autônomo de letramento*. Nesse modelo, há a tendência de se considerar a escrita como um produto completo em si mesmo, onde o processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito, sem necessidade de considerações contextuais. Segundo essa concepção, existe apenas uma maneira de letramento, a escolar, sendo que esta é reducionista e está quase que causalmente associada ao progresso, à civilização e à mobilidade social.

Em oposição ao modelo autônomo, o mesmo autor identifica o *modelo ideológico de letramento*. Nesse modelo, as práticas de letramento (no plural) são, como esclarecido anteriormente, social e culturalmente determinadas, isto é, os significados específicos que a escrita assume para um determinado grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Esse modelo, ao contrário do autônomo, não pressupõe a existência de categorias divergentes para as práticas orais e para as escritas. O que ele busca é mostrar a correlação entre essas duas ordens da comunicação.

Esclarecendo o entendimento de letramento, Kleiman enfatiza:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fada: assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (1995, p. 18).

Em termos gerais, podemos dizer que o conceito de letramento surgiu em função de novas necessidades sociais de uso da leitura e escrita.

Apesar da polissemia do termo, somente um conceito nos moldes de eventos e práticas de letramento poderia sustentar uma leitura e uma escrita efetivas. Sendo uma necessidade real e cotidiana na vida social de modo geral, tornou-se imprescindível a discussão do assunto para reordenação do processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos sobre a língua. Mais que um problema de indefinição terminológica, é necessário que cada profissional da educação empenhe-se em desvendar suas contribuições educativas e faça desse conceito e de suas implicações práticas rotineiras de sala de aula.

Sobre o entendimento do conceito de letramento, é conveniente salientar ainda que, devido ao fato de os indivíduos se apropriarem de conhecimentos linguísticos de maneiras diferentes (pois participam ao longo de suas vidas de situações diferentes em relação às práticas de letramento), há distinções marcantes entre eles. Dependendo do modo de participação nos eventos e práticas de letramento em geral, eles podem ter características bem distintas quando da aplicação desses conhecimentos. Dentro dos campos de investigação sobre o letramento, esta divergência é o que se denomina “níveis de letramento”. Isto é, os níveis de apropriação e de aplicação de conhecimentos linguísticos, das estratégias interpretativas e da interação em eventos e práticas dessa natureza.

4 LETRAMENTO ESCOLAR

Em uma sociedade complexa, comumente as pessoas se relacionam em ambientes cada vez mais diversificados. A começar pelo seio familiar, os relacionamentos entre os indivíduos tendem a se diversificar: na pré-escola, na escola, na comunidade, entre amigos, no trabalho, via internet, telefone, etc. Consequentemente, o letramento de cada pessoa dependerá de como as práticas de letramento em geral se fazem presentes em seu dia a dia. Isto é, do grau de presença ou ausência de práticas relacionadas à leitura e à escrita em seu cotidiano. Dessa forma, o letramento escolar corresponde a apenas uma das práticas onde os conhecimentos sobre a língua e as habilidades de leitura e escrita se fazem necessários. Outras práticas sociais requerem outros tipos de letramento.

Estudos como o de Heath (apud CORRÊA & SALEH, 2007) avançam nessa direção, demonstrando que as dessemelhanças entre práticas discursivas de diferentes grupos são resultado de formas diferentes de uso da escrita por esses grupos. A pesquisa de Heath mostrou que,

em algumas classes sociais, as crianças são letradas por possuírem no ambiente familiar adultos com alto nível de escolarização. As estratégias orais destas crianças começam a se desenvolver antes mesmo da chegada à escola, com atividades de contar historinhas antes de dormir pela mãe, por exemplo. Assim, a adaptação dessas crianças, no início da vida escolar, também é diferenciada, podendo representar uma continuidade para o seu desenvolvimento linguístico ou uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita, caso essas crianças não tenham participado de eventos de letramento anteriormente.

A unidade de análise dos estudos de Heath foi o *evento de letramento*, ou seja, situações em que escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação. A interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas são a base do evento. A interação possui um papel imprescindível dentro dos eventos. Um evento de letramento pode ser exemplificado com uma mãe contando uma historinha para o filho antes de ele dormir. Outros eventos podem ser demonstrados com a discussão de um artigo de jornal por dois colegas de trabalho, elaboração e organização de uma lista de compras, deixar um bilhete à empregada na porta da geladeira, enfim, situações diversas do cotidiano em que a escrita é utilizada. Dentro de sala de aula, um evento de letramento pode ser exemplificado com o comentário de um texto pela professora ou com a leitura das questões de uma atividade.

Nessa perspectiva, é oportuno ressaltar que:

A escola é apenas um domínio social no qual os alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem determinado letramento. [...] Quando ingressam na escola, as crianças precisam aprender a participar dos diferentes eventos que acontecem nesse domínio. Identificar e aprender as formas de participação social aceitáveis nesse domínio é tarefa fundamental para interagir nesse ambiente e obter sucesso escolar (CORRÊA & SALEH, 2007, p. 88).

Vale destacar que, nesse contexto, a escola possui papel fundamental no processo de letramento do aluno. Ela é a instituição incumbida de inserir formalmente o aluno no mundo da leitura e da escrita. Deve, portanto, pautar o seu processo de ensino-aprendizagem a partir da representação de práticas sociais onde as habilidades da escrita são essenciais, pois, nas palavras de Emília Ferreiro (apud COLELLO, 2008) “a escrita é importante na escola porque é importante fora dela e não o contrário”.

5 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PADRÃO EM SALA DE AULA

Um ponto a ser discutido quanto se trata de eventos de letramento em sala de aula é o uso da linguagem não padrão por alunos e professores e suas implicações para o processo educacional. De acordo com Bortoni (apud KLEIMAN, 1995, p. 119):

[...] a aquisição da língua padrão por meio da exposição a modelos dessa variedade em sala de aula é um tema que ainda não recebeu suficiente atenção a pesar da grande ênfase que a pesquisa sociolinguística tem dedicado às consequências educacionais da variação linguística.

A autora questiona se as escolas são veículos eficientes na transmissão da variedade padrão da língua. Mais especificamente, questiona se as escolas contribuem para que os alunos adquiram os estilos formais da língua. A pesquisa etnográfica da autora, realizada em uma escola rural multisseriada no interior de Goiânia, indicou que a mudança de código na fala dos professores era condicionada pelas crenças que estes alimentavam a respeito da maneira adequada de se lidar com a língua oral e a escrita. Isto é, pelas crenças que eles mantinham sobre o letramento.

Para Labov e Harris (apud KLEIMAN, 1995), “o sistema básico da língua não é adquirido nas escolas, pelo contato com professores, nem tampouco pela exposição aos modelos de comunicação de massa”. Segundo esses autores, os traços linguísticos não atravessam fronteiras de grupos simplesmente pela exposição a outros dialetos. O que se subentende das ponderações desses autores é que não basta expor o aluno a modelos de outra variedade linguística. Se se tem o objetivo de assegurar que ele adquira os modelos formais da língua é preciso instigá-lo à interação, desenvolvendo e potencializando os conhecimentos e estratégias comunicativas que ele possui antes mesmo de chegar à escola.

Quanto ao uso da variedade não padrão da língua em sala de aula, é possível encontrar pelo menos duas concepções distintas a esse respeito. E isso se explica por que:

Acreditam muitos que os professores hoje em dia, seja porque já não são recrutados nas classes sociais de elite como antigamente, seja porque a sociedade tornou-se mais permissiva, usam em sala de aula uma linguagem excessivamente descuidada, distante dos padrões outrora cultivados no domínio da escola. Outros, e entre eles muitos linguistas, assumem uma

posição oposta e acreditam que a linguagem praticada na escola, por ser muito formal, é inacessível aos alunos provenientes de classes populares (KLEIMAN, 1995, p. 121).

Não tentando diminuir a complexidade da questão, alguns estudos têm recomendado o uso de dialetos em sala de aula como uma estratégia de transição. Segundo esses estudos, é necessário que professor alterne entre o uso da linguagem padrão e da não padrão, de forma a tornar a sua linguagem de fácil compreensão para o aluno, sem omitir, porém, alguns aspectos mais formais da língua. Esta proposta, entretanto, tem sido bastante criticada. Para outros pesquisadores do assunto, essa estratégia pode retardar o contato com a língua padrão e, conseqüentemente, não alcançar o objetivo desejado.

Nossas observações e gravações em sala de aula revelaram o que outros estudos já tinham mostrado: a questão é bem mais ampla e complexa. A heterogeneidade de alunos, dentro da mesma sala de aula, assim como as perspectivas da escola e dos professores em relação a esses alunos, ratificam a complexidade. Como afirma Soares (2005), “o processo de democratização do ensino, resposta às reivindicações por mais amplas oportunidades educacionais, concretizou-se em crescimento quantitativo e diversificado do alunado”.

É necessário lembrar, segundo Bortoni (apud KLEIMAN, 1995), que em nosso país os dialetos não são considerados entidades distintas que se podem usar em situações distintas. Isto é, os falantes não usam em uma situação um dialeto e em outra situação outro dialeto. A diferença consiste simplesmente na maior ou menor frequência de traços não padrão em suas manifestações linguísticas. Sendo a escola responsável pela inserção formal e sistemática do aluno no terreno da educação linguística, é conveniente e obrigatório para ela estabelecer uma política adequada para o trabalho com a língua dentro de seus domínios.

Para efeito de análise em nossa pesquisa, buscou-se também identificar a postura docente diante do uso da linguagem não padrão por parte dos alunos. Foram identificadas as principais reações da professora diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno. Essa discussão encontra-se melhor detalhada na seção de análise e discussão dos dados.

6 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Para um melhor entendimento do conceito de letramento, é interessante que se discutam dois conceitos básicos: *eventos de letramento* e *práticas*

de letramento. Segundo Soares (2004), a distinção entre os termos é simplesmente metodológica. Para Street (1995), citado pela autora:

[...] Por *eventos de letramento* designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação, seja uma interação face a face, em que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia de jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distancia, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro). Por *práticas de letramento* designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos das leituras e/ou da escrita naquela particular situação (SOARES, 2004, p. 105, grifo nosso).

A autora acrescenta ainda que práticas de letramento a ensinar são aquelas escolhidas entre as várias que ocorrem nos eventos de letramento em ambientes sociais e são incorporadas aos currículos para serem ensinadas nas escolas. Práticas de letramento ensinadas são as que efetivamente ocorrem dentro de salas de aula, decorrentes de propostas curriculares e manuais didáticos, por meio dos eventos de letramento reproduzidos em sala de aula. Práticas de letramento adquiridas são aquelas dentre as ensinadas na escola, os alunos se apropriam e podem usá-las na vida prática social.

Quando se analisa a realidade escolar a respeito dos eventos e práticas de letramento, pode-se concluir que as práticas ali representadas e ensinadas mantêm pouca ou nenhuma correspondência com as que ocorrem fora da escola. Nas palavras de Nunes (2008), “o letramento que ocorre no contexto escolar não é o mesmo que ocorre fora da escola em situações da vida cotidiana”. Daí decorre a importância e a necessidade de se repensar os caminhos e os objetivos que devem pautar as práticas escolares. Para um maior e melhor aproveitamento dos estudos e das concepções acerca do termo é preciso “trazer para o letramento a linguagem como sua função social de interação (interlocução), as competências básicas da linguagem oral (falar e ouvir), da linguagem escrita (ler e escrever) e das competências envolvidas na construção, compreensão e análise dos textos (as construções textuais)” (NUNES, 2008).

7 UMA ANÁLISE DOS EVENTOS DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA

Procurar-se-á descrever como se desenvolvem os eventos de letramento promovidos em sala de aula pela professora de Língua Portuguesa, analisando e discutindo as implicações e contribuições desses eventos para o uso da linguagem padrão. Também serão aqui discutidas as reações da professora diante do uso de variedades não padrão pelos alunos. Será analisado ainda o sistema de tomada de turno¹ entre os participantes, haja vista que este constitui a base das interações em sala de aula. Por fim, como uma das implicações dos eventos de letramento, será discutido o uso de algumas terminologias, conceitos ou expressões empregadas em sala de aula, como estratégias explicativas e para se fazer sentido nos eventos de letramento.

Antes, porém, convém acrescentar que, durante as observações e gravações, predominou em sala de aula um clima amistoso e de respeito entre os alunos e a professora, excetuando-se algumas brincadeiras e repreensões. É oportuno também salientar que a linguagem usada em sala de aula tanto pela professora quanto pelos alunos corresponde, predominantemente, aos modos da língua padrão. Alguns “desvios”, entretanto, foram notados, como se pode observar nas descrições abaixo. Estes “desvios” foram detectados quase que exclusivamente em eventos tipicamente mais orais, como em respostas ou explicações curtas, brincadeiras, momentos destinados à organização de atividades de sala de aula em geral e em comentários de texto (eventos do tipo 1 e 2).

O texto que está sendo discutido em sala de aula é um texto de Carlos Drummond de Andrade intitulado *O entendimento dos Contos*.

A fala da professora será indicada por “P” e a do aluno, por “A” ou “As”, quando se tratarem de dois ou mais alunos. “[...]” indica a supressão de seguimentos. Os sinais de pontuação foram usados para indicar os contornos entoacionais.

A professora percebe o uso de metátese em “cardeneta”, na colocação de uma das alunas, mas não faz nenhum comentário.

¹ Marcuschi (1986, p. 89) afirma que um turno, “tecnicamente e estruturalmente, é a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado. A expressão *ter o turno* equivaleria então a estar na vez, ter a palavra e estar de fato usando-a”.

Evento do tipo 1

(A) Professora, as minhas notas passaram tudo errado pra *cardeneta* lá!

A docente, ao notar a ausência de concordância verbal em sua exposição, assinala imediatamente em sua fala uma forma mais adequada. Note-se a influência do fato de se ter um texto escrito como pauta para a “correção” da falta de concordância verbal, haja vista que nos eventos mais orais a ocorrência de algumas regras não padrão não mereceu “correção” pela professora.

Evento do tipo 3 (a professora lê e em seguida comenta as questões de uma atividade avaliativa)

(P) Quarta (questão) o que o moço achou da história? Ou em outras palavras, a narração satisfaz as expectativas do ouvinte? (lendo) Sim ou não e por quê? Será que satisfaz? No final, o que foi que ele disse para a moça? Mas que significa isso, não entendi nada, não foi? Então, as expectativas dele *satisfaz*, **foram satisfeitas**? Quer dizer, ela contou bem a história? (falando).

Quando se trata do uso de uma variedade não padrão na fala do aluno, a professora não intervém inicialmente, mas também apresenta logo em seguida uma forma em concordância com os estilos formais da língua. Algumas ocorrências da variedade não padrão na fala dos alunos, entretanto, também não receberam comentários.

Evento do tipo 1 (um aluno indaga sobre questões da prova)

(A) Professora tem que ser *cam* palavra do texto isso?

(P) Pode ser **com as** palavras do texto, mas algumas questões vão ser com suas palavras.

A professora percebe o uso pelo aluno de haplogias em formas cristalizadas e de redução (cf. KLEIMAM, 1995), mas não intervém, prefere priorizar o conteúdo informacional, o raciocínio, a compreensão pelo aluno. A professora, em sua explicação, também faz uso de uma redução. Isto pode se dar por duas razões: ou a professora não está atenta ou prioriza a informação, não tendo maiores preocupações com o emprego formal no momento, pois, em outros (e com maior frequência), o uso da forma completa “para” ocorre normalmente.

Evento do tipo 2

(A) Professora, *num* entendi a primeira, *cumé pra* fazer a primeira, a que desafio...?

(P) Primeira questão: a que desafio a contadora de histórias atende, o que foi que o moço pediu *pra* ela fazer?

(A) O que foi *quele* pediu *pela* fazer?!

(P) Isso, é isso que você vai colocar aqui com suas palavras.

O mesmo ocorre nos seguimentos de fala da professora, no exemplo 1, ocorre a ausência de concordância de número, no exemplo 2, ocorre ausência de concordância de número e de verbo, mas a docente também prefere priorizar o raciocínio, o esclarecimento da atividade para os alunos. Observe-se que a ausência de concordâncias de número e de verbo são as mais frequentemente observadas em sala de aula.

Evento do tipo 1 (ex. 1)

(P) [...] presta atenção pra cá, tá? Vocês receberam uma folha [...] presta atenção: proposta temática, nós temos duas propostas temáticas. Então, aí, essa, *esse tema é o temas* que vocês vão escolher para a descrição de vocês.

Evento do tipo 1 (ex. 2)

(P) [...] como seria a descrição da sala nesse instante? (lendo)

(P) Eu não quero saber só dos *objetos que estava presente* na sala naquele nesse momento. Mas sim das lembranças que você recorda [...]

Em relação ao uso de traços caracteristicamente não padrão em sala de aula, é conveniente saber o momento e a forma adequada de proceder quando da intervenção. Apesar de esta ser uma dúvida bastante frequente entre os docentes, é possível apontar alguns caminhos. Nossa investigação mostrou que houve, durante o período de realização da pesquisa, uma acentuada preocupação com o uso da linguagem padrão em sala de aula. E isto não apenas nos eventos tipicamente mais letrados (eventos do tipo 3 e 4). Principalmente em relação à linguagem utilizada pela professora, pudemos observar um emprego predominantemente dentro dos estilos formais da língua, inclusive nos eventos do tipo 1. A sua formação pode explicar esse fato.

Estudos realizados apontam que se deve estar atento às diferenças encontradas em sala de aula. Da perspectiva de uma pedagogia

culturalmente sensível (KLEIMAN, 1995), pode-se dizer que uma estratégia para evitar possíveis conflitos entre a cultura da escola e a do aluno deve incluir dois componentes básicos:

a) identificação, ou seja, a atenção e a capacidade de o professor identificar a ocorrência de uma regra não padrão, especialmente em eventos de falas mais informais; e

b) conscientização, isto é, é preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças sem, entretanto, chegar a causar qualquer constrangimento a ele.

Às vezes será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno (KLEIMAN, 1995, p. 139-140).

Quanto aos esquemas de participação e interação em sala de aula, pudemos observar que, apesar do fato de a tomada de turno ser bastante livre em sala de aula, quase não ocorreram *interações didáticas*². As poucas interações que ocorrem por parte dos alunos são geralmente para solucionar mal-entendidos ou para solicitar esclarecimentos quando da explicação e execução de tarefas. Este tipo de interação, também pode ocorrer em particular, quando a professora é chamada reservadamente para ser indagada. Algumas interações iniciadas pela professora são apenas para repreender brincadeiras e conversas entre os alunos.

Quando a professora indaga sobre uma questão da atividade avaliativa do dia anterior, nenhum aluno se oferece para responder. Seguem-se os comentários pela professora com a conseguinte resposta. É preciso, neste momento, saber se os alunos estão aptos a responder, isto é, se são criadas em sala de aula condições para que eles respondam. Note-se, entretanto, que a preparação para as respostas já tinha sido promovida, pois, o exemplo seguinte trata da discussão das questões de uma prova que já havia sido aplicada. Ainda assim nenhum aluno se manifestou para responder. Essa situação foi frequentemente observada em sala de aula.

Evento do tipo 3

(P) [...] A que desafio a contadora de histórias atende?

(P) Quem gostaria de responder essa questão?

² Matencio (2001, p. 102) acrescenta o termo “didática” à terminologia “interação” para indicar as interações que ocorrem no âmbito da instituição escolar como ações coordenadas entre os sujeitos nos eventos de interação.

(sucedem-se brincadeiras e conversas entre alunos, sem a solicitada resposta)

(P) Atender o desafio de contar uma história de amor [...]

Em seguida, a professora indaga sobre a complementação da resposta anterior, apenas uma aluna responde.

(P) [...] Atender o desafio de contar uma história de amor, em que nela aparecessem alguns elementos, que elementos são esses?

(A) Caravelas, pedras preciosas e satélites artificiais (lendo).

Na indagação seguinte, após a repetição da pergunta pela professora, uma aluna se apresenta e responde. A professora complementa a resposta. Note-se que, para este tipo de resposta, as meninas apresentam maior disposição que os meninos para se manifestarem.

Evento do tipo 4 (IRA)

(P) Em sua opinião, a moça se saiu bem ao combinar na história os elementos propostos pelo moço, hum?

(P) A terceira questão quem gostaria de responder? Ela se saiu bem ao combinar os elementos propostos pelo moço?

(A) Não. (em baixo tom)

(P) Sim ou não?

(A) Não.

(P) Por quê?

(A) Porque ele não entendeu a história e nem ela.

(P) Ele não [...] principalmente ele não entendeu a história [...]

As respostas às perguntas feitas pela professora também podem ser dadas por um grupo de alunos. Basicamente, neste caso, predominam os eventos de letramento que se pautam em um texto escrito para o que está sendo vocalizado (eventos do tipo e no IRA). Os alunos leem em conjunto a resposta.

Evento do tipo 4 (IRA)

(P) Qual é o foco narrativo do conto de Carlos Drummond de Andrade, primeira ou terceira pessoa?

(As) Terceira.

(P) Terceira pessoa.

Por fim, considero que é necessário discutir o uso de algumas terminologias, conceitos e expressões empregadas pela docente durante as aulas, como estratégias explicativas e para fazer sentido do contexto de ensino-aprendizagem. Sendo o letramento um processo contínuo e diversificado, é interessante analisar os momentos em que as sucessivas substituições de termos ou expressões ocorrem no contexto de sala de aula e como isso pode afetar o resultado da aprendizagem.

No trecho seguinte, a professora inicia sua fala com um vocábulo de acesso e compreensão mais fáceis para os alunos. Em seguida apresenta uma expressão equivalente, ampliando o sentido inicial. Em outros trechos, a ordem de facilidade ou dificuldade pode, dependendo do planejamento da fala ou do objetivo da explicação, ser alterada. “Mas o fato é que esse pode ser considerado efetivamente um caminho para o dimensionamento de conceitos e mesmo para introdução de nova terminologia” (MATENCIO, 2001, p. 187).

Evento do tipo 1

(P) [...] a modalidade é a **descrição**, ou seja, se você seguiu mesmo as regras de uma **composição descritiva**.

Em seguida, é constatada a ordem inversa em relação ao primeiro trecho, isto é, a professora parte de um termo que pode ser relativamente mais difícil para o aluno e o esclarece em seguida.

Evento do tipo 1

(P) [...] a **coesão** e a **coerência** textual, ou seja, **se seu texto tem sentido né, se há concordância entre as palavras na frase, na, no texto**.

O mesmo ocorre nos trechos a seguir:

Evento do tipo 2

(P) [...] ele desafiou a moça a contar uma história com elementos totalmente **avessos** um do outro, ou seja, **diferentes**, né. Então, será que ela conseguiu resolver essa situação?

(P) Então os contos, voltando a repetir o que foi repassado pra vocês em aulas anteriores, contam histórias, podem ser **fabulosas**, **imaginação** do personagem ou do narrador, e *traz* no final com entendimento ou não há entendimento dentro do texto.

No trecho seguinte, ocorre o uso de um termo composto relativamente mais fácil, mais conhecido, chega-se a um de maior complexidade e em seguida tem-se o uso novamente de uma expressão explicativa de mais fácil compreensão.

Evento do tipo 1

(P) [...] a primeira é pra fazer um **auto-retrato**, você vai fazer o quê, uma **auto-análise** sua, né, você vai **se descrever tanto exterior como interiormente** [...]

Quanto a estas últimas questões, podemos dizer que é essencial que o professor saiba dosar o grau de dificuldade ou facilidade no uso de termos, expressões, conceitos e classificações dentro de sala de aula. Dessa forma, o aluno pode entender facilmente o que se pretende ensinar com a utilização de termos e expressões simples. Por outro lado, não pode o professor omitir terminologias e conceitos mais complexos, mais formais ou mais técnicos, pois isso estaria fora de atribuições usuais. Como dito anteriormente, tudo é uma questão de saber dosar, adequar-se às necessidades dos educandos, propondo e possibilitando em sala de aula o contato com novos modos de linguagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode ver, os eventos de letramento desenvolvidos em sala de aula, quando pautados no paradigma da leitura e no interacional, podem facilitar a aquisição e o exercício da língua padrão. Essa facilidade, no caso dos dados aqui analisados, teve a ver principalmente com o tipo de evento que está sendo praticado. O estudo aqui apresentado mostrou que, dependendo do tipo de evento promovido em sala de aula, tem-se o uso de uma determinada variedade da língua. Os eventos caracteristicamente mais orais (como respostas ou explicações curtas, brincadeiras, momentos destinados à organização de atividades de sala de aula e comentários de um texto – eventos do tipo 1 e 2) estão mais sujeitos à ocorrência de formas da variedade não padrão da língua, tais como haplogias em formas cristalizadas (cf. KLEIMAN, 1995, p. 130-131): “cumé” em vez de “como é”, “cam” em vez de “com a”, “quele” em vez de “que ele” “prela” e “pela” em vez de “para ela”; redução de “para” à “pra” ou “pa”; desnasalização de ditongos átonos finais “ão” e “em” como em “receberu” e “personagi”, espirantização do /r/ medial na palavra “mesmo” (regras fonológicas graduais); metátese, em “cardeneta” (regras fonológicas de caráter descontínuo) e ausência de

concordância nominal ou verbal (regras morfossintáticas). Já nos eventos em que se tem um texto como referência para o que está sendo dito (eventos do tipo 3) e no IRA (que é um evento típico das interações em sala de aula) são mais frequentes as ocorrências de formas da linguagem culta.

Disso se pode concluir que a leitura, dentro da perspectiva do letramento, constitui a base para a aquisição e para a aplicação de conhecimentos sobre a língua. Não é preciso ensinar aos alunos um mundo de regras obsoletas em textos isolados que não mantêm relação com o seu cotidiano. É necessário ensinar apenas regras práticas, que facilitem e promovam uma leitura e compreensão, uma escrita e uma oralidade convenientes às necessidades do educando e às do seu contexto social. Da mesma forma, é preciso propor e desenvolver em sala de aula eventos de letramento cada vez mais diversificados, representando a natureza das práticas sociais.

Quanto à aquisição da língua padrão, os dados aqui tratados nos permitem dizer que não basta simplesmente expor os alunos a modelos dessa variedade em sala de aula. Se temos o objetivo de fazer com que os alunos adquiram os estilos formais da língua, temos que incitá-los a participar e interagir em sala de aula, gerando condições para isso, de forma a desenvolver os conhecimentos que eles já possuem. Temos de criar perspectivas para que os alunos se sintam motivados e conscientes para aquisição desses conhecimentos.

Sobre o nosso pressuposto inicial, de que as práticas de letramento promovidas em sala de aula são pouco instigantes, não gerando para o aluno perspectivas para o conhecimento sobre a língua, podemos dizer que ele é verdadeiro. As práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula ainda mantêm pouca ou quase nenhuma relação com as práticas de letramento presentes na sociedade de modo geral. E ainda, os alunos não são devidamente esclarecidos quanto aos usos e funções sociais da língua. Em outras palavras, não se criam perspectivas aos alunos para que estes se sintam estimulados a adquirir a linguagem socialmente prestigiada. Isso pode levar o aluno a não valorizar o que se está tentando ensinar em sala de aula e, conseqüentemente, contribuir com o fracasso da educação escolar. Neste sentido, como afirma Jung (2007), uma proposta de letramento baseada em explorar diferentes tipos de textos escritos pode significar uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. E, acrescento, na seleção de tipos textuais deve-se atentar para os que atendam aos anseios da realidade social dos alunos.

Sobre os esquemas de participação e interação em sala de aula é de bom senso que se diga que estes são essenciais para o exercício e desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Apesar de

nossa pesquisa não constatar uma frequência maior de interações didáticas em sala de aula por parte dos alunos, isso não significa dizer que estes não possuíam conhecimentos suficientes para interagirem. Isso pode significar que o tipo de aula promovido não possibilitou maiores manifestações por parte dos alunos. De qualquer forma, é preciso criar e dar condições para que o aluno sintá-se à vontade para falar e interagir em sala de aula, ampliando as contribuições do mesmo e deixando de lado posturas etnocêntricas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- COLELLO, S. M. G. *Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>> Acesso em: 31 out. 2008.
- CORRÊA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. O letramento na formação do professor. In: Encontro Nacional da ANPOLL, 7, 1991, Goiânia. *Anais...* Porto Alegre: ANPOLL, 1992.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de (orgs.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MATENCIO, M. de L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- NUNES, H. S. da C. Os estudos do letramento nos cursos de licenciaturas. *Margens – Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-graduação do Campus Universitário de Abaetetuba / Baixo Tocantins / UFPA*, Belém, v. 4, n. 5, p. 101-128, jun., 2008.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17.ed. São Paulo: Ática, 2005.

Professores alfabetizadores e suas memórias de leitura: uma análise dos professores da E.M.E.F. Profa. Maria Valda Braga Valente

Márcia de Paula da Silva Gonçalves Medeiros

Resumo: Analisa as memórias de leitura de professores alfabetizadores e identifica se elas influenciam em suas práticas pedagógicas em sala de aula, fazendo-os refletir acerca dessas práticas e quais as possibilidades de facilitar por meio delas o processo de aquisição de leitura e escrita de seus alunos. Nessa perspectiva, estudar as memórias dos professores pressupõe a análise das relações que há entre o passado e o presente, uma vez que leitura, escrita e realidade interagem constantemente, humanizando e construindo sentidos à edificação dos seres humanos.

Palavras-chave: Memórias; leitura; escrita; práticas pedagógicas; processo.

Abstract: This study aims to examine the memories of reading literacy of teachers and identify whether they influence in their teaching practices in the classroom making them think about these practices and the possibilities to facilitate them through the process of acquiring reading and writing of their students. From this perspective, studying the memories of teachers requires the analysis of the relationship that exists between the past and present as reading, writing and reality interact constantly, humane way to building and building of human beings.

Keywords: Memory; reading; writing; teaching; process.

1 INTRODUÇÃO

A escolha por trabalhar com “memórias” tem como objetivo, além de delinear as concepções de leitura de professores alfabetizadores, possibilitar a seus participantes uma consciência da perspectiva histórica, pois, acredita-se que é difícil descrever e compreender como os fatos acontecem, sem que nos reportemos a quem teve oportunidade de vivenciá-los.

Acredita-se que fazer uma pesquisa com professores alfabetizadores poderá ajudar a ganhar novos e interessantes percursos, a partir de trabalhos que envolvam as memórias, sejam as memórias de um tempo mais remoto ou, até mesmo, da última aula dada, visto que analisar fatos já ocorridos traz a possibilidade de entendermos melhor o que ocorre no momento atual.

Ao analisar as memórias de leitura do tempo em que os professores aprenderam a ler, ter-se-á a oportunidade de mergulhar no passado, para compreender o presente, além de possibilitar fazer uma reflexão de suas práticas alfabetizadoras, tendo em vista o alvo principal do ensino que é o aluno.

Ao optar por um trabalho com as lembranças de professores, as memórias foram escolhidas na medida em que podem servir de recurso para que o passado e o presente possam estar em constante interação, pois “o passado está no presente e a memória permite sua presentificação na forma de representações” (CAPELO, 2002, p. 143).

Observa-se que, no decorrer das práticas docentes, as dificuldades encontradas, quanto ao processo de aquisição da leitura e da escrita pelos alunos, são recorrentes, uma vez que a maioria dos alunos dificilmente progride alfabetizada para a 1ª série do Ensino Fundamental, tornando alarmante o índice de alunos que fracassam nesta série.

Diante dessa problemática foi que se pensou desenvolver uma pesquisa com os professores de alfabetização e da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Profª. Maria Valda Braga Valente, utilizando suas memórias de leitura para trabalhar a questão das percepções sobre eventos vivenciados por eles, como em momentos vividos como alfabetizandos, tentando destacar se houve ou há em suas vozes (relatos) a consciência da interferência de suas experiências iniciais com a leitura, com as formas e modos com que lidam com leitura e a utilizam em seu trabalho como professores, além de levá-los à reflexão de suas práticas pedagógicas. Sendo assim, faz-se necessário identificar se os problemas de alfabetização que os alunos encontram são decorrentes das práticas pedagógicas de seus professores e se estas têm ligação com suas memórias de leituras apreendidas no início de sua vida escolar.

É preciso, no entanto, atentar a uma perspectiva histórica, para melhor compreender e entender onde foram produzidas as representações dos alfabetizadores sobre seus primeiros contatos com a leitura e a escrita e como essas representações têm influenciado em seu papel como professores em relação à leitura, tanto em suas práticas leitoras, quanto ao seu papel como formadores de leitores.

Para Thompson (1981 apud SILVA, 2003, p. 245), as experiências vividas ensinam os homens gerando conhecimento, e podem ser muito úteis, pois nos servem como instrumentos de trabalho para produzir novos conhecimentos. Como historiador, o autor reconhece, nas memórias das experiências vividas, a possibilidade de construção de novos conhecimentos.

O ato de narrar uma experiência vivida pode ser tido como um princípio, não como uma prática solitária e rememorar é um ato fértil, pois não pertence à vida específica, mas podem pertencer a várias vidas que se sintam pertencentes àquela narrativa. Sendo assim, Silva (2003, p. 21) justifica a importância da “escuta” das memórias de outros:

A riqueza de se ouvir experiências vividas por outras pessoas está no fato de podermos nos encontrar no outro, que é também um pouco de nós e, a partir disso, aprendemos formas de viver muito semelhantes, apesar de vividas por pessoas diferentes.

O trabalho com memórias é uma construção social, e seu processo depende da percepção e da forma como vemos e compreendemos as coisas, de nossas visões e concepções. Analisar fatos já ocorridos traz a possibilidade de entendermos melhor o que ocorre no momento atual, de modo que refletir sobre a prática pedagógica não deixa de ser refletir sobre o que já passou e refletir sobre o que se acredita que ainda é possível alcançar. Novo (1992, p. 97) considera pertinente que se investigue o ensino escolar com base nas ações dos professores no âmbito da vida de cada um, pois não se pode separar o “eu pessoal” do “eu profissional”. Esta posição do autor embasa-se em uma visão que considera o trabalho realizado pelos homens fundamentando-o nas relações já vividas entre eles.

Para Orlandi (1998, p. 54), a produção de memórias e sua relação com o saber discursivo dela decorrente têm características próprias e, por isso, podem ser tratadas como interdiscursos. É a memória discursiva que torna possível todo o dizer; o dito está na base do dizível e sustenta cada tomada da palavra.

Sob uma abordagem discursiva, a leitura é compreendida em um enfoque mais amplo, porque se considera que o sujeito-leitor possui uma história de leitura. Entretanto, na escola, desconsidera-se a história de leitura tanto do aluno como do professor, como se estes não fizessem parte constitutiva do processo de significação, que ocorre no momento da leitura. A leitura é, também, atribuição de sentidos aos textos que se leem, por exemplo, no ambiente escolar, em que as crianças que têm o hábito

da leitura podem elaborar ideias próprias a respeito de textos diferentes, ideias estas influenciadas pelas experiências e vivências dessas crianças. A partir dessa concepção o processo de leitura não deve ser visto, nas escolas, apenas como sonorização da escrita porque ele começa antes do aspecto formal que a escola dá a ele.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Fez-se necessária, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica do tipo descritiva para que se obtivesse embasamento teórico, utilizando uma abordagem qualitativa que, segundo André e Ludk (1986, p. 123), envolvem a obtenção de dados descritivos no contato unidade, destacam-se ainda dois pressupostos importantes para a abordagem do trabalho: os procedimentos da coleta e a análise dos dados coletados, atentando a coerência que se deve ter com a base teórica adotada.

Assim, em função da concepção de leitura e escrita adotada no corpo do trabalho, deu-se mais ênfase à perspectiva congruente das ideias de Freire e Ferreiro, uma vez que ambos embasam-se em uma visão totalizante da realidade da leitura e da escrita, que compreende o ser humano como agente de suas relações sociais. O instrumento de investigação foi feito *in loco*, como uma pesquisa de campo, tal como proposto no objetivo. Essa abordagem de pesquisa permitiu mais flexibilidade no trabalho, assim como melhor entendimento da realidade investigada.

A análise da pesquisa partiu de uma perspectiva dialético/crítica, que se desenvolveu a partir de experiências, conhecimentos e fonte de informações com abrangência de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esse enfoque crítico/dialético manifesta, além da crítica, um interesse transformador da situação estudada, resgatando com a investigação, sua dimensão histórica e materialista de causalidade.

No decorrer da pesquisa, utilizou-se entrevista semiestruturada, com perguntas objetivas e subjetivas as quais possibilitaram um diálogo aberto com os sujeitos entrevistados. De acordo com Ludk (1986, p. 34):

A entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações por ser instrumento mais flexível.

Os sujeitos da pesquisa foi um grupo de seis professores, sendo dois professores de 1º ano (antiga Alfa), dois de 1ª série e dois de 2ª série do Ensino Fundamental, por considerar estes também alfabetizadores.

3 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

A escola Profª. Maria Valda Braga Valente situa-se na Trav. São Joaquim, s/n, bairro da Primavera, no município de Cametá, Pará, pertence à esfera Municipal de Ensino, registrada no Conselho de Educação com o CPNJ 05.105.283/0001-50. Foi inaugurada no dia 05 de junho 1998 e oficializada pelo Projeto de Lei nº 002/97, de 12 de Março de 1997, tendo em sua autoria o vereador Nelson da Silva Parijós e sancionada pelo Prefeito à época o Sr. Emmanuel José Machado Cunha. No inciso único do projeto diz que o título mencionado é uma homenagem póstuma à professora cametaense, com vasta folha de serviços prestados ao município e ao seu povo.

Com o aumento da clientela surgiu a necessidade de ampliação desta instituição, assim, em junho de 2006, deu-se início a reforma e ampliação do prédio da escola, agora com uma nova estrutura de 07 salas de aula, 03 banheiros, 01 cozinha, 02 depósitos, secretaria, sala dos professores, sala da direção, laboratório de informática, parque infantil e quadra esportiva. Essa obra foi realizada no governo do prefeito municipal de Cametá, José Waldoli Filgueira Valente, e reinaugurada no dia 10 de agosto de 2007.

Hoje, a escola passou a ser de médio porte e possui cerca de 560 alunos matriculados, com turmas superlotadas, tendo seu espaço visado a atender à população do bairro que cresce a cada dia.

4 CONCEPÇÃO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO LEITOR: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO E AS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Entende-se que o processo de leitura é um ato abrangente e complexo, haja vista ser um processo de compreensão e entendimento do mundo a partir da capacidade de interação e inter-relação do indivíduo com o outro, com o mundo e principalmente com as palavras que, obviamente, estão atreladas a um contexto. Sendo assim, a leitura não é um ato passivo e unilateral, com efeito, ela pressupõe o outro desde o início de sua construção. Dessa forma, leitura é, basicamente, percepção, atribuição de significados, uma vez que ler é interpretar e colocar olhares sob as influências de um determinado contexto seja ele particular ou social.

Para José e Assunção (2006, p. 223):

A leitura é um processo de compreensão abrangente que envolve aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como

culturais, econômicos e políticos. É a correspondência entre os sons e os sinais gráficos, por meio da decifração do código e a compreensão do conceito e da ideia.

Assim, um leitor crítico não é aquele que apenas decifra sinais gráficos, mas o que consegue colocar-se em pé de igualdade o escritor e o escrito e com eles estabelecer um diálogo produtivo capaz de construir um universo textual constituído de sujeitos capazes de compreender o mundo e suas concretudes e nele atuar como agente e sujeito do processo de leitura, uma vez que a leitura crítica possibilita a produção/construção do texto do próprio leitor, mediatizado por todo seu conhecimento de mundo. Todavia, para formar leitores críticos é preciso que haja, também, estímulo e pré-disposição do leitor para adentrar no mundo das palavras e sentir o prazer singular de descobri-lo.

Esse mundo nos é apresentado mais sistematicamente na escola, mesmo com todos os problemas funcionais e estruturais ela é vista como o principal local de aquisição e formação de habilidades destinadas ao aprendizado da leitura, entretanto, muitas vezes, é regida por outros objetivos que limitam o leitor e sua atitude diante do texto, desmotivando-o para o verdadeiro sentido do ato de ler, é o que diz Freire (2001, p. 11):

Parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, [...] dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

É na escola que o ser humano percebe as literaturas como manifestações de sentimentos e palavras que conduzem ao desenvolvimento intelectual, pessoal, social satisfazendo necessidades e estimulando a capacidade crítica, uma vez que conhecer coisas novas efetiva a construção da linguagem, da autonomia, da percepção de valores e sentimentos que ajudarão na formação pessoal. Entretanto, é importante enfatizar que, possivelmente, o bom desempenho do educando será alcançado se os educadores valorizarem literaturas diferenciadas no contexto educacional, de modo que elas atendam às necessidades cognitivas de cada idade/série, fazendo-o perceber que leitura não é um ato mecânico feito por alguém alfabetizado, sem preocupação de buscar sentidos ao que se lê,

pois ela é muito mais que isso, é o que Freire (2001, p. 15) denomina de uma “[...] *rica experiência de compreensão do mundo imediato* [...]”.

Ressalta-se, também, que a formação do leitor requer um trabalho de natureza interdisciplinar, uma vez que não se podem construir posicionamentos críticos a partir de uma única perspectiva, daí a necessidade de trabalhar com diferentes tipos de textos que possam ser confrontados para efetivar a emersão de um leitor crítico e capaz de interrogar a si mesmo e mundo do qual faz parte.

5 A ESCRITA ENQUANTO INTERAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS ATIVIDADES HUMANAS

O homem, através dos tempos, busca aprimorar meios de interagir socialmente. Assim, a escrita surgiu em um momento em que o homem teve necessidade de comunicar e registrar seus pensamentos e sentimentos por meio de símbolos gráficos, sendo que ela tornou-se, segundo Barbosa (1994, p. 34), “um marco de passagem da Pré-História para a História. É principalmente a partir do registro escrito que se recompõe a forma de vida de um povo em uma determinada época”.

Dessa forma, a escrita, tão importante quanto a leitura, também tem valor simbólico, histórico, ideológico e social, uma vez que pensá-la implica pensar em interação e produção de sentidos e planejamento prévio, já que há uma relação de reciprocidade entre as duas modalidades mais importantes da língua: oral e escrita.

Sabe-se que a leitura parte do pressuposto da aquisição de conhecimento, já a escrita, na concepção de Ferreiro (2001, p.10), “pode ser considerada como a representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”.

Por outro lado, a escrita possibilita a criação de conhecimentos novos a partir de conhecimentos acumulados pela experiência de mundo e das palavras, tornando leitura e escrita essenciais para a formação humana. Enfatizando que nessa nova ordem escrever não é mais um processo individual, porém, social, no qual a escola e também a família são os maiores mediadores e facilitadores para o domínio dessa tecnologia, que é um processo que se estende por toda a vida e em todas as áreas de conhecimentos e em todas as disciplinas do período acadêmico do ser humano. É por isso que Ferreiro (2001, p. 64) diz que:

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil

reconhecemos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Os educadores são os que têm maior dificuldade em aceitar isto. Não se trata simplesmente de aceitar, mas também de não ter medo que seja assim.

É por isso que se entende que a escrita, assim como a fala, pode ser um elo de apoderamento de conhecimentos dentro de uma nação e, consoante a leitura, deve ser vista como a manifestação da diversidade de um povo em sentido social, cultural e político, e, apesar de ter seu enfoque escolar, como já foi supracitado por Ferreiro, a leitura inicia-se muito antes da escolarização.

Entretanto, inúmeros problemas contribuem para que a escola não esteja vencendo o desafio de promover o letramento de forma eficaz, fato este observado tanto pelo número de evasões quanto pelo baixo índice de aproveitamento escolar, detectados por programas de avaliação do ensino básico.

Além disso, algumas práticas metodológicas dissociam as atividades de escrita, e também leitura, das práticas sociais comunicativas, restringindo-se ao modelo escolar de utilização do livro didático, cheio de limitações e dimensionado de forma mecânica e descontextualizada da realidade dos alunos, contribuindo muito pouco para o alargamento da visão de mundo deles.

O conhecimento estratégico da escrita adquirido pela criança por meio do contato com o outro (família, professores, amigos), possibilita, à medida que ela evolui, torná-la independente, ampliando a sua visão de escrita além dos muros da escola sendo capaz de entendê-la como um elemento de posicionamento social e cognitivo já que, no dizer de Mendonça (2008, p. 129):

A linguagem escrita é fruto de esforço coletivo e tem um significado social: possibilitar ao sujeito ampliar seu conhecimento de mundo e do tempo em que está inserido. Portanto, a relação entre escrita e significado é essencial. Não há possibilidade de alfabetização sem relação escrita-mundo, escrita-contexto.

Então o que é escrita senão um processo de interação do sujeito entre os mundos dos quais faz parte (interno=EU, externo=OUTRO), na busca constante de conhecimento e produção de sentidos para suas inquietudes.

6 MEMÓRIAS DO PROFESSOR LEITOR: RESSIGNIFICANDO VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

Embasado teoricamente sobre leitura e escrita, fez-se necessário instrumentalizar como isso vem ocorrendo nas atividades práticas dos professores, em especial da E.M.E.F. Profa. Maria Braga Valda Valente, tanto que propomos, previamente, um questionário de pesquisa sobre as experiências de leitura de alguns professores dessa escola, mais precisamente os das séries iniciais. O questionário teve como intenção rememorar as leituras desses professores e quais as influências que elas têm em suas práticas docentes, hoje, em sala de aula. Tal método de pesquisa foi utilizado porque se entende que, se o professor for capaz de identificar suas práticas sociais envolvidas na leitura, ele será capaz de analisar e refletir sobre suas práticas docentes e as experiências de leitura por ele mediadas em sala de aula uma vez que suas leituras podem influenciar a sua prática pedagógica, subsidiando o processo de letramento de seus alunos. Neste tópico serão analisadas as respostas dadas pelos professores.

De posse das perguntas do questionário, pode-se perceber que as memórias de leitura dos professores, ainda tão latentes, têm influenciado suas práticas quando relatam as experiências de leitura que tiveram no passado e, hoje, usam como prática pedagógica em sala de aula por julgarem necessárias para a aquisição da leitura e escrita de seus respectivos alunos, mesmo sendo pautadas em métodos tidos como “tradicional”:

A influência que esse método (tradicional) teve em minha prática pedagógica, foi o estímulo da superação, que o ser humano é capaz de romper os obstáculos da dificuldade [...] (Educador C).

Os professores têm consciência de que é preciso usar métodos que introduzam as crianças no universo da leitura e escrita sem que elas sejam apenas sujeitos pacientes, mas participantes na construção desse processo de conhecimento, sendo que o professor é visto como o principal fomentador para formar opiniões que ficam perpetuadas por toda uma vida:

[...] o contato mesmo com a leitura eu tinha na escola com a minha primeira professora. [...] Ao descobrir o mundo da leitura passei a ter o hábito diário de ler (Educador A).

Ainda nota-se que a escolha adequada de literaturas influencia na eficácia das aulas de leitura, pois despertam o interesse e a curiosidade tão comuns na criança em início de fase escolar:

[...] Assim a memória de leitura que nós trazemos, e que nos possibilitam entrar no mundo letrado, influencia minha prática em sala de aula quanto a organização de materiais de suporte didáticos adequados à cada série trabalhada e na motivação que se deve passar aos alunos para que estes possam ser capazes de aprender, pois o professor que não demonstra interesse por leitura não é capaz de motivar aqueles que estão iniciando esse processo. [...] Lembro-me ainda de textos famosos, como: “O bicho”, em que o autor retrata a situação de um homem faminto (Educador A).

Na infância com revistas em quadrinhos e ao amadurecer com grandes obras, a leitura deve despertar prazer e não obrigatoriedade (Educador C).

Leitura e escrita fazem parte de nosso cotidiano e norteiam nossas ações imediatas a todo instante bem como corroboram para o acúmulo de conhecimento adquirido pelo sujeito ativo que age sobre o conhecimento, pois é a partir dessa interação entre os processos internos e externos da aprendizagem que acontece o acréscimo de novas informações e eles possibilitam o agir sobre o conhecimento e transformá-lo, adequando-o a diferentes contextos de vida,

Leitura e escrita são mecanismos importantes para toda uma vida escolar que nos é apresentada desde o nosso primeiro contato com o sistema formal da língua [...] (Educador F).

As descobertas sucessivas que a criança faz por meio da leitura proporcionam o crescimento de suas experiências sociais e culturais que tendem a evoluir durante e depois de seu processo de escolarização, pois, no dizer de Freire (2001, p. 20), podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo por meio de nossa prática consciente.

Ler é compreender o mundo e adaptar-se no contexto que se está inserido e a escola é o melhor lugar para fazer esse exercício (Educador C).

Os resultados obtidos da pesquisa permitiram verificar que os entrevistados dão importância ao papel de mediadores que têm em relação ao ensino aprendizagem da leitura e escrita, tanto é que demonstram em

suas falas a preocupação com suas práticas e a motivação que devem incutir nas crianças, a isso se soma a fala de Ferreiro (2001, p.31), que afirma não haver nenhuma prática pedagógica neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas que têm efeitos mais duráveis em longo prazo. É por isso que:

[...] Em sala de aula não importa a disciplina e nem o conteúdo, a leitura está sempre presente e ao pedir para os alunos lerem comigo o conteúdo do quadro estou estimulando os mesmos a essa prática, sempre procuro envolvê-los na leitura e escrita, pois sei que é só praticando que irão superando seus limites dentro desse processo... (Educador E).

Ressaltam-se ainda, nessa análise, dois princípios fundamentais que devem ser observados no ensino aprendizagem da leitura e da escrita: o papel do mediador/facilitador (docente) do processo e a reação do sujeito (discente) frente às práticas utilizadas em sala de aula que tendem a aperfeiçoar ou estagnar o processo de aquisição da leitura, isso foi bem observado no exposto abaixo:

Atualmente nós, educadores, precisamos dar sentido à leitura, ou seja transformar o nosso ambiente de sala de aula é um dever que não se manifesta do dia para a noite, mas um processo espontâneo de nossa prática pedagógica. Por se tratar também do processo da aquisição do conhecimento do meu desenvolvimento próprio de leitura, posso afirmar que aprendi a ler de forma “tradicional” na cartilha, na época os professores não inovavam suas aulas, sempre repetitivas as atividades aquelas somente de memorizar as palavras e não descobrir o seu sentido ou significado (Educador F).

Para esses educadores que não levam em consideração o contexto do qual o aluno faz parte e tentam aculturá-los aos padrões esquematizados pela elite, Freire (1997, p. 27-28) diz que:

Só educadores e educadoras autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe.

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui.

Habitualmente, as dificuldades de leitura desenvolvidas no período escolar dificultam a habilidade da escrita uma vez que aquela pressupõe esta, pois

Os bons leitores têm grandes chances de escrever bem, já que a leitura nos fornece matéria-prima para escrita. Quem lê mais tem um vocabulário mais rico e compreende melhor as diversidades de seu mundo.
(Educador C).

Ou ainda

Assim, quem lê escreve bem, quem lê vê o mundo muito além.
(Educador A).

É por isso que Nunes (2003, p. 99-100) ratifica a fala desses educadores quando diz que:

Diante do fato de que a atribuição de significado à leitura por meio de seu uso para algum fim importante tem influência sobre o sucesso das crianças na alfabetização, torna-se clara a necessidade de que a escola promova esse tipo de atividade durante o processo de alfabetização. Essa necessidade é, naturalmente, ainda maior quando se sabe que uma proporção notável de crianças das camadas populares poderá vir para a escola sem ter sido exposta a atividades significativas de leitura e escrita.

Desenvolver o gosto pela leitura e escrita, utilizando, inicialmente, literaturas diversificadas possibilita estimular o imaginário infantil por meio da ficção e das metáforas encontradas nos livros proporcionando reescrever e reinventar textos, tornando-o vivo e sempre disponível uma vez que

[...] quanto mais variados, interessantes e divertidos forem os textos que se apresentam às crianças, maiores as chances de se tornarem leitores hábeis (Educador C).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o ensino-aprendizagem de leitura e escrita é um, se não o mais, importante dos aspectos norteadores na/da educação, e que se não forem bem trabalhados comprometem toda a vida acadêmica do educando, que vai desde a educação infantil até o último grau de conhecimento, se é que o mesmo já existe afinal o conhecimento não é imutável, mas uma constante adequação de valores e anseios da sociedade, pois linguagem e

humanidade caminham juntas e obviamente, sofrem juntas as alterações do tempo e da modernidade.

Dessa forma, as habilidades e competências de leitura e escrita dependem não só das estratégias adotadas nas escolas, mas da acessibilidade e aceitabilidade do educando em relação ao contato com diferentes linguagens na vida moderna que são essenciais para o desenvolvimento dele em relação à leitura, tornando mais prazeroso e eficaz o seu processo de aquisição de conhecimentos de mundo.

Em primeiro lugar é necessário (re)pensar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, ainda hoje pautado em uma concepção normativa, inflexível, uma vez que, como falante nato de uma dada língua, o educando, antes de chegar à escola, já utiliza, sim, uma gramática tão sistematizada quanto a normativa, entretanto, apreendida de forma natural, por meio de suas relações com o meio sociocultural do qual faz parte.

Essa gramática, que não deve ser vista como um “acessório” descartável, mas complementar para inserção no mundo letrado, possibilita, pois, por meio dela, compararmos, associarmos e mediatizarmos nossas experiências dentro e fora do contexto escolar, pois a vida da língua está intimamente ligada ao falante e não a um sistema de regras compartimentado e descontextualizado da vida sociocultural. É por isso que o ensino-aprendizagem de leitura não deve ser visto como um processo adquirido em curto prazo, mas, em longo prazo e em circunstâncias que determinam o sucesso ou o fracasso na aprendizagem.

Nesse sentido, a entrevista com os professores da escola pesquisada demonstrou que eles estão preocupados com as práticas pedagógicas que subsidiam o processo de construção da leitura e escrita, demonstrando também seu interesse em favorecer positivamente nele, pois sabem qual é a importância de seus papéis na vida acadêmica dos alunos lembrando que são parte constitutiva desse processo que envolve reflexão+compreensão+ação e que, segundo Ferreiro (2001, p. 95), é preciso olhar os alunos sem rótulos ou distinções, pois os que fracassam na escola não são tão diferentes dos que nela tem sucesso. Para todos eles, o desenvolvimento da leitura-e-escrita é um processo construtivo.

Como educadores e estimuladores do processo de aquisição de conhecimento, é preciso entender que toda criança, ao entrar para escola, traz consigo capacidades e dificuldades, sendo assim, para ajudar o aluno a adquirir autonomia, é necessário que o professor, assim como foi notado nas suas falas, consigam estabelecer metas de ensino-aprendizagem que estimulem o aluno a práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, ao avanço no desenvolvimento de suas potencialidades linguísticas.

Por meio da pesquisa, foi possível notar a preocupação dos professores, também, quanto à questão da capacitação, pois ela auxilia nas práticas de ensino melhorando o aprendizado dos alunos. Assim sendo, ao invés de rotular e conferir estigmas aos alunos com dificuldades, o professor deve suprir as necessidades desses alunos, de forma a facilitar sua inserção no mundo sociolinguístico.

Conclui-se, então, que o desenvolvimento da competência de leitura e escrita não é um processo que se encerra quando o aluno se apropria e domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida, dentro e fora da escola com as crescentes participações nas práticas que envolvem essas duas habilidades.

Embora o contexto em que a pesquisa fora realizada tenha corroborado para uma análise positiva da importância e influência das memórias de leitura dos professores em suas práticas pedagógicas atuais, este estudo também pretendeu contribuir para entender as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa e como facilitar esse processo nas séries iniciais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42.ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LA TAILLE, Ivês de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. 20.ed. São Paulo: Summus, 1992.
- NUNES, Terezinha. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Col. Questões da nossa época)
- SMOLKA, Ana Lúcia Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- TERZI, Silvia Bueno. *A construção da escrita: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes, Ed. UNICAMP, 1995.

A apropriação do gênero oral formal como objeto do processo de ensino-aprendizagem: Uma abordagem sobre o gênero exposição oral – seminário

Maria Sebastiana da Silva Costa

Resumo: Recentemente os documentos oficiais passaram a fazer indicação explícita ao ensino por meio dos gêneros orais. Os PCN (BRASIL, 1998) apresentaram, como método de ensino, a adoção de uma perspectiva discursivo-enunciativa de trabalho pedagógico com a linguagem. Assim, a escola deveria incorporar em sua prática os gêneros textuais orais, porque eles ajudam no processo de aprendizagem da competência enunciativa ou comunicativa do aluno. Sabemos a dificuldade que o professor tem para “saltar” de uma abordagem meramente estrutural para uma abordagem discursiva da linguagem. Fato que constitui um dos problemas que impõe medidas urgentes nas políticas educacionais do país, na organização dos currículos e programas, na formação dos futuros professores dos cursos de Letras e de professores em serviço. Acreditando que somente o professor instrumentalizado terá condições de exercer novas práticas pedagógicas, é que, neste trabalho, apresentou-se uma proposta pedagógica de trabalho com um gênero da esfera oral, o seminário, contribuindo, assim, para o desenvolvimento dessa mesma prática por outros professores tornando passo a passo dessa minoria uma maioria, mostrando que é possível trabalhar com o oral formal nas escolas. Para tanto, este trabalho baseou-se nos estudos sobre *sequência didática*, procedimento de ensino proposto por Dolz e Schneuwly (2004) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).
Palavra-chave: Ensino-aprendizagem; assimilação do oral; seminário.

Abstract: Recently, the official documents have become an explicit indication to teaching through the oral genres. The PCN (National Curricular Parameters) (Brazil, 1998) presented as teaching method the adoption of a discursive-enunciative perspective of pedagogical work with the language. Thus, schools should incorporate the oral textual genres in their practices, because they help in the learning process of enunciative or communicative competence of the student. We know the difficulty the teacher has to face in changing from a structural approach to a discursive approach of the language. And that occurrence constituted one of the problems which imposes

urgent measures in the educational policies of the country, in the organization of the curricula and programs, in the formation of the future teachers of the Letras (Liberal Arts) courses and of the teachers who are on duty. It is believed that only the teacher who is prepared will have conditions to exert new pedagogical practices. In this paper, we presented a pedagogical purpose of work with a genre of the oral sphere, the seminar, which contributes to the development of that same practice by other teachers who will make it diffuse every day, showing it is possible to work on the formal oral in schools. Therefore, that work based on the studies regarding to *didactical sequence*, which is a sort of teaching procedure proposed by Doltz & Schneuwly (2004) and the National Curricular Parameters (1998).

Keywords: Teaching and learning; assimilation of the oral; and seminar.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que linguagem e educação estão inseparavelmente interligadas à medida que o “ensinar” e o “aprender” são processos educacionais que acontecem concomitantemente. É com e pela linguagem que as pessoas aprendem, ensinam e educam.

O processo de ensino-aprendizagem na sala de aula é um ato social de linguagem que acontece por meio da fala e da escrita. São por meio dos atos orais e escritos que os professores trocam experiências com seus alunos, nesse caso, a língua, além de ser um meio de comunicação, é também uma forma de interação. Diante disso, ensinar Língua Portuguesa é desenvolver um trabalho de “linguagens” que leve o aluno a observar, inferir e refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante, por meio do uso funcional da linguagem, levando-o a perceber, consciente ou inconscientemente, as marcas de sua ideologia, que estão subjacentes ao seu discurso, seja ele oral ou escrito.

Dessa forma, é papel da Escola e, conseqüentemente, do ensino possibilitar ao aluno a competência de utilizar a língua de modo variado para que este saiba adequar o texto discursivo a diferentes circunstâncias de interlocução oral (fala e escuta) e, com isso, fazer com que use a linguagem oral nas mais diversas situações públicas: entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc.

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

A proposta de transposição dos PCN-Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos, para a sala de aula vem didatizar uma prática pedagógica que estava implícita aos olhos de alguns educadores, que partiam de uma prática desvinculada do oral, obtendo-se apenas um “repassar”, memorizar conteúdos e analisar frases descontextualizadas.

É notório que “determinadas escolas” ainda priorizam um uso de Língua Portuguesa trabalhada, pela maioria dos professores, de forma aleatória e restrita ao estudo da metalinguagem, contrariando o que dizem os PCN – Língua Portuguesa, como, por exemplo, leituras de textos reproduzidos e memorizados para apenas reconhecer a função gramatical dos termos, não havendo a preocupação de preparar o aluno para o pensamento crítico.

A falta de planejamento e de sistematização das atividades relacionadas à exposição oral na escola motivou a escolha do foco deste estudo: o gênero exposição oral e a atividade de seminário nas aulas de Língua Portuguesa. Propôs-se um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática em torno do gênero oral (seminário), partindo da teoria de Schneuwly (2004) de se ministrar em sala de aula uma sequência didática. O professor partirá “do saber” emitido pelos alunos a fim de verificar quais as capacidades, dificuldades e possibilidades da turma em desenvolver melhor o ensino em questão.

Conforme o modelo proposto por Schneuwly (2004) para o ensino do gênero oral exposição, serão organizadas sequências didáticas para melhorar as aulas, buscando maior interatividade entre os alunos, explorando, ao mesmo tempo, os aspectos ensináveis dos gêneros orais. Para Amorim (2008, p. 22), “trabalhar o oral na sala de aula é primordial, pois implementa a postura, a expressão vocal do aluno que em uma visão diferenciada ou em outras situações, podem ser inseridas no universo da linguagem e garantir a aprendizagem”.

Assim, ratifica-se que é papel da Escola, como um todo, criar mecanismos que desperte no aluno o prazer em falar em público. A exposição oral, o seminário, é uma das formas de aprimorar as falas desses alunos.

2 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS ORAIS NO ENSINO

Observa-se a falta de planejamento e de sistematização das atividades relacionadas à exposição oral nas escolas públicas de Cametá, especialmente em atividades como seminários. Na esfera escolar, em sua maioria, o espaço dedicado ao desenvolvimento das competências

linguística, textual e comunicativa apropriadas ao domínio do expor é restrito, limitado a atividades como leituras em voz alta e discussões informais sobre temas relacionados aos conteúdos das diversas disciplinas. Conforme já constatado por Amorim (2008, p. 20):

[...] para tanto se percebeu nesta pesquisa várias contradições em relação ao ensino do oral formal, muitos professores não se adéquam as diversas maneiras de se trabalhar o oral culto. [...] alguns professores pesquisados pensam que é muito difícil ensinar o oral na sala de aula, devido os alunos não assimilarem tal assunto, por outro lado nada fazem para estimular o seu aluno, eles acabam por não desenvolver essas práticas.

Os fatos expostos acima só acontecem porque, as propostas de ensino recomendadas pelos PCN – Língua Portuguesa, como é o caso, por exemplo, do trabalho com os gêneros orais, são indiferentes aos profissionais da educação, particularmente aos professores. Estes, em sua maioria, curvam-se diante da proposta tradicional de ensino, ensino prescritivo, em que o trabalho com o oral não passa de leitura de textos em voz alta ou apenas de um repasse de conhecimento mediante a leitura de algum conteúdo. Desse ponto de vista, o trabalho com o gênero oral permanece como uma atividade bastante tradicional.

Percebe-se, assim, que o processo de reflexão sobre o uso do discurso oral em locais públicos pelos alunos, como locutores e não apenas como interlocutores, nas diversas práticas sociais, é ainda pouco considerado pela escola e pelo sistema educacional como um todo. E, com essa fidelidade ao ensino tradicional, supõe-se que a escola torna-se um local de repasse de conhecimento, quando deveria ser um espaço de construção do saber, tendo em vista a ampla mediação da linguagem entre o sujeito e o alcance de sua autonomia.

A falta de estudos para o uso de textos orais na escola tem prejudicado a qualidade de ensino, no que diz respeito à formação de sujeitos competentes linguisticamente, pois estes, em sua maioria, saem do Ensino Fundamental impossibilitados cognitivamente e socialmente de construir algum tipo de discurso oral, à medida que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas não possibilita a esses alunos a prática do exercício como expositores. Como afirma Amorim em seu artigo:

[...] a prática da linguagem oral nas salas de aula de língua portuguesa deveriam pressupor um trabalho mais reflexivo e articulado em relação à tomada da palavra para que os alunos pudessem exercer mais adequadamente o papel de expositores (GOULART, 2006 apud AMORIM, 2008, p. 9).

Nesse sentido é necessário lembrar que a exposição oral é um instrumento importante e necessário na escola, porque funciona como um mediador fundamental no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de fala em contextos formais dentro e fora da escola.

Trabalhos como o de Bergue (2008) mostram que está começando haver maior interesse pela didatização dos gêneros orais. “Temos muito que desenvolver com relação à linguagem, mas também existem muitos desafios, com respeito ao gênero oral, e mistérios a serem desvendados”. Em outros termos, ele ainda afirma, sobre seu trabalho feito em uma escola de Cameté, “a sequência didática mostrou-se uma ‘fonte de polarização’ em que seu instrumento (discussão) dá ênfase à correção dos problemas existentes na construção de um oral formal”.

Essa importância atual dada ao discurso falado vem contribuindo para extensas reflexões sobre o processo de aprendizagem no Ensino Fundamental e aqui, mais especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa, viabilizando um aporte ao sistema de ensino no que diz respeito à valorização e ao desenvolvimento do estudo dos gêneros orais nas escolas e, assim, contribuindo para que os alunos possam munir-se de capacidades linguísticas nas diversas situações de uso.

Trabalhar o gênero oral, na sala de aula, é de suma importância, pois, mediante um discurso oral coerente e consciente, pode-se interagir, interpretar e refletir em diversas situações comunicativas. Por isso, é de vital importância que essas práticas já comecem a ser trabalhadas no Ensino Fundamental.

3 O QUE É UM SEMINÁRIO?

Carlini e Scarpato (2004, p. 69) assim descrevem o seminário:

Entre as inúmeras formas de trabalho em grupo, o seminário é das mais frequentes entre as menções de alunos e professores, em especial, no Ensino Superior. No entanto, o procedimento de ensino a que se referem não é propriamente por seminário, mas uma maneira dividir as responsabilidades de trabalho com os conteúdos de ensino entre os alunos. Nesses casos, um aluno ou grupos de alunos recebe a incumbência de apresentar para a classe, em data previamente determinada, um tema a ser pesquisado ou a síntese de um capítulo de um livro. Na prática corresponde a uma substituição do trabalho do professor pelo trabalho do aluno, da aula expositiva do professor pela apresentação pouca fundamentada do aluno.

Pode-se definir o seminário como uma técnica de aprendizagem que envolve pesquisa, discussão e debate. Ele é dirigido para um determinado público; ele não pode ser confundido com a leitura de um texto em voz alta, e pode ser definido como uma troca de informação, entre o locutor e o interlocutor. O seminário pode ser feito por meio da apresentação da análise de um texto ou levantamento bibliográfico de um tema com o apoio de recursos visuais ou exemplificadores. Ele é mais um método utilizado pelos professores para o aprendizado e desenvolvimento comunicativo do aluno.

4 O TRABALHO COM O GÊNERO ORAL SEMINÁRIO

Verdadeiro trabalho didático com o gênero oral só é possível quando estes são tomados como objeto de estudo. Por exemplo, no caso de se estudar uma exposição (seminário), este só ocorrerá mediante a observação e análise de alguns fatores para que estes possam ser utilizados como procedimentos de avaliação. Vejamos o que Dolz e Schneuwly dizem a respeito de alguns fatores para se avaliar uma exposição:

A exposição representa, no entanto, um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e, sobretudo, para aquele(a) que a prepara e apresenta, a exposição fornece um *instrumento* para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual. A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção das informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo (2004, p. 216).

No exercício da linguagem oral, em um contexto de uso com trabalhos escolares, é necessária uma atenção redobrada à postura individual do aluno, justamente porque ele vai expor essa individualidade no grupo. Saber utilizar o discurso oral significa, além de aprender a expressar-se, aprender também a ouvir. O silêncio e a palavra estão unidos no exercício da língua oral – exercício bastante duro, até mesmo para um adulto. Por isso, a exposição é também lugar de conscientização. Daí Dolz e Schneuwly afirmarem que esse gênero é monológico:

Esse gênero caracteriza-se também por seu caráter bastante monológico e, por isso, necessita, por parte do expositor, um trabalho importante e complexo de planejamento, de antecipação e de consideração do

auditório. A intervenção didática no trabalho sobre a exposição deve, portanto, levar em conta as dimensões comunicativas que lhe são próprias e que visam à transmissão de um saber a um auditório, mas também questões ligadas ao conteúdo, além, é claro, de aspectos mais técnicos, como procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero oral (2004, p. 216-217).

No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências da fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Para que o aluno adquira fluência e desinibição na expressão oral, será indispensável:

- um ambiente de tranquilidade e ordem que possibilite a ele ser ouvido e/ou contestado grupo classe;
- o respeito à posição do outro durante exposição;
- a elaboração de sínteses das ideias principais apresentadas pelos textos;
- a exploração das fontes de informação; utilização de documentos (tais como: gráficos, transparências, gravações);
- o desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação;
- a estruturação de uma exposição; hierarquização das ideias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas.

Estes e outros fatores podem ser usados tanto para o ensino do gênero *exposição – seminário*, quanto para o ensino de qualquer outro gênero oral, pois todos podem ser caracterizados e evidenciados como componentes de comunicação oral.

Utilizando as palavras de Dolz e Schneuwly para concluir esta definição de gênero pode-se dizer que:

Finalmente, podemos, pois definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (2004, p. 218).

5 ASPECTOS FÍSICOS OBSERVÁVEIS EM UM SEMINÁRIO

Ao apresentar um seminário, o expositor deve ter em mente que seu papel/função deve ser transmitir um conteúdo, informar, esclarecer, modificar o conhecimento dos ouvintes. Para atingir este objetivo, o expositor deve levar em conta aquilo que seus ouvintes já sabem sobre o tema; deve, ao longo de sua exposição, avaliar a dificuldade daquilo que está ensinando e, se necessário, dizer de outra maneira, reformular, dar exemplos. O expositor deve, também, fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e de verificar se seus objetivos estão sendo atingidos, ou seja, se todo mundo está entendendo sua exposição.

Antes, porém, da exposição das informações, é necessário que haja uma triagem (seleção) do conteúdo a ser transmitido, uma organização do que foi escolhido, distinguindo as ideias principais das secundárias, com a finalidade de garantir uma progressão clara e coerente do que se pretende expor e concluir.

Em seguida, estas informações devem ser organizadas em partes e subpartes que serão as diferentes fases do seminário.

A seguir, a sequência das FASES DE UM SEMINÁRIO.

- a) **ABERTURA** – Um expositor (pode ou não fazer parte do grupo) dirige-se ao auditório e apresenta os expositores. Exemplos: a) “Bom dia, pessoal! Gostaria de apresentar a vocês os componentes do meu grupo: Fulano, Cicrano, Beltrano...”; b) “Atenção, turma! Vamos chamar à frente da classe o grupo tal que vai falar a vocês sobre um tema muito interessante, a ser apresentado em forma de seminário”.
- b) **INTRODUÇÃO AO TEMA** – Etapa de apresentação, delimitação do assunto. Dá ao orador a oportunidade de explicar as razões de suas escolhas. Esta fase deve mobilizar a atenção e a curiosidade dos ouvintes e, para isso, o expositor deve utilizar uma foto ou ilustração relacionada ao tema, colocar uma questão-isca que desperte a curiosidade, contar uma anedota, fazer perguntas, etc. Exemplos: a) “Esse seminário abordará tal assunto...”; b) “Vamos tentar explicar a vocês a importância da...”.
- c) **APRESENTAÇÃO DO PLANO DA EXPOSIÇÃO** – Deve esclarecer, ao mesmo tempo, sobre o produto (o texto planejado) e sobre o procedimento (a forma, a sequência da exposição). Exemplos: a) “Falaremos, primeiramente, sobre... Depois, daremos

- alguns exemplos de..., para, em seguida, abordarmos os seguintes aspectos...”; b) “Iniciaremos com uma descrição geral sobre... Em segundo lugar, vamos nos ater especialmente a... Depois, faremos também um detalhamento... E, ainda, veremos... Por fim, iremos...”.
- d) **CONCLUSÃO** – É a transmissão da mensagem final, mas pode ser, também, a proposta de um problema novo aos ouvintes, ou o início de um debate, uma roda de conversa, a execução de algum exercício ou atividade de verificação, uma dinâmica, etc. Exemplos: a) “Agora, finalizando nosso seminário, vamos colocar a seguinte questão...”; b) “Para concluir, queremos deixar a seguinte mensagem...”.
- e) **ENCERRAMENTO** – Nesta fase, cabem os agradecimentos ao auditório. Exemplos: a) “Gostaríamos de agradecer a atenção de todos os presentes...”; b) “Esperamos que, de alguma forma, tenhamos contribuído para ampliar o conhecimento de vocês sobre...”.

Para que haja compreensão e assimilação do assunto exposto, faz-se necessária, ainda, a observação das seguintes orientações:

- falar alto e distintamente, nem muito rápido, nem muito lentamente;
- captar a atenção da audiência, variando a voz e gerenciando o suspense;
- cuidar da postura, não exagerando nos gestos, mas também não ficando imóvel;
- alternar discurso (fala) e apresentação de documentos diversificados (cartazes, mapas, gráficos, transparências, etc.) e ter em mãos um bom plano ou esquema da apresentação facilitando assim a apresentação ou exposição e o entendimento do público ouvinte ou plateia.

Em resumo, o trabalho com seminário envolve todas as etapas abaixo discriminadas:

- tomar consciência da situação de comunicação levando em conta a finalidade e o público-alvo;

- pesquisar, ler e explorar textos e/ou documentos diversos (gráficos, fotos, gravações, inclusive), a fim de coletar informações sobre o tema a ser exposto;
- selecionar informações a partir dos textos e/ou documentos pesquisados, exercitando, deste modo, a elaboração de anotações escritas e desenvolvendo as capacidades de exemplificar, ilustrar e explicar;
- distinguir ideias principais de secundárias ao estruturar a exposição;
- ordenar os temas, subtemas e/ou tópicos, intercalando-os com exemplos, ao elaborar o plano de exposição;
- preparar anotações/esquema, transparências, mapas, gráficos e tabelas para servirem de suporte durante a exposição;
- preparar o seminário, fazendo a ligação (articulação) entre as diversas fases da exposição (abertura, introdução, apresentação, desenvolvimento, resumo, conclusão, encerramento);
- coordenar a distribuição da palavra entre os elementos do grupo;
- treinar para a exposição, tomando consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal.

6 COMO CONSTRUIR UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, SEGUNDO O MODELO PROPOSTO POR SCHNEUWLY

Segundo Schneuwly (2004, p. 97), “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A melhor intenção de uma forma discursiva equivale à manifestação linguística por meio de textos, pois qualquer texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas. Com isso, ressalta-se que o texto é uma sequência verbal caracterizado como um produto de atividade discursivo oral ou escrito e que estabelece relações a partir da coesão e da coerência.

Nesse sentido, a sequência didática sugerida mais adiante é proposta pelos estudos dos PCN – Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos, e baseada também nos estudos sobre gêneros de Schneuwly e Dolz (2004), estudos feitos a partir do gênero oral, que corresponde à exposição oral, mais

especificamente *o seminário*. Ressalta-se que ela pode partir do escrito para o oral e, muitas vezes, mantém um vínculo de reciprocidade linguística, tanto do locutor, aquele que fala ou escreve, quanto do interlocutor, esse que escuta, lê e interpreta, promovendo a interação e compreensão do discurso.

O modelo de trabalho de Schneuwly, com base nas *sequências didáticas*, envolve quatro fases que se explicitam aqui (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 99-101):

I) Apresentação da situação

Primeiro vem uma *apresentação inicial* da situação em que é formulada a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos. Define-se a modalidade: se escrita ou se oral.

- a) *A primeira dimensão* da proposta leva em conta o *projeto coletivo para a produção* do gênero a ser trabalhado. Aqui se decide *qual o gênero* a ser produzido; *para quem* ele é produzido, qual a sua *modalidade*; a *forma* que terá a produção: se para rádio, televisão, papel, jornal, etc.
- b) *A segunda dimensão* diz respeito aos *conteúdos* a serem desenvolvidos. Isto deve ter relação com o gênero e pode exigir alguma pesquisa que deve ser feita em classe. De que área se trata e sobre o que falarão ou escreverão. É importante que nesta fase sejam apresentados a exemplares do gênero a ser realizado. Os alunos podem ler textos do mesmo gênero ou ouvir, se for o caso de gêneros orais. Os alunos podem discutir sobre a questão. O primeiro encontro com o gênero pode ter o acompanhamento do professor para se discutir aspectos de sua organização.

II) A primeira produção ou produção inicial

O segundo passo é a *primeira produção*. Esta *produção inicial* é a primeira formulação do texto que pode ser realizada tanto coletiva quanto individualmente. Esta produção é avaliada formativamente pelo professor recebendo nota.

- a) Esta primeira produção pode ser feita em esboço geral e ainda apenas treinando o gênero sem uma destinação específica. Posteriormente, serão feitos os ajustes até a produção final. Este

deve ser tido como o primeiro contato com o gênero. Esta etapa é crucial, pois representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisto tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração.

III) Os módulos

Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada.

- (a) Seguem-se então os *módulos* que podem ser vários, até que se tenha treinado suficientemente a produção para a elaboração final do texto com sua avaliação somativa que testa o aprendizado. A construção dos módulos deve ser de tal modo que dê conta dos problemas aparecidos até agora. Não são fixos, mas seguem uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples para no final voltar ao complexo que é a produção textual.
- (b) No início dos módulos, trabalham-se os problemas que apareceram na primeira produção. Trata-se de “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (p. 103) após terem sido identificados os problemas. Por exemplo: (i) como foi *a representação da situação de comunicação?* (destinatários, objetivos, gênero, modalidade, etc); (ii) como foi *a elaboração dos conteúdos?* (verificar os conteúdos, analisar as notas que foram feitas, as fontes, etc.); (iii) como foi *a realização do texto?* (observar como foram a seleção lexical, as estruturas sintáticas e todos os elementos ligados a esse nível semântico da expressão).
- (b) Em seguida, podem-se fazer *atividades de observação e análise de textos* (p. 105) com o objetivo de identificar se o gênero foi bem produzido, se tem outras alternativas; podem-se comparar os textos produzidos e partir para a análise coletiva de problemas específicos ou gerais, etc. Em um segundo momento, pode-se tratar de *tarefas simplificadas de produção de textos*, em que se trabalhariam aspectos pontuais, por exemplo, transformar uma sequência descritiva em argumentativa ou encaixar um trecho

- que monte uma argumentação ou uma exposição explicativa necessária ou então variar o texto em algum de seus aspectos. Por fim, trata-se de chegar à *elaboração de uma linguagem comum*, tendo em vista o fato de se poder falar sobre o que se está fazendo. É o momento de elaborar uma forma de ver o próprio trabalho.
- (c) Em um terceiro módulo, depois de o aluno ter aprendido a falar sobre o gênero e adquirido meios de observá-lo sob vários pontos de vista, ele deve adquirir uma *linguagem técnica* para se expressar sobre o que está fazendo. Pode até elaborar seu glossário a respeito do gênero ou das atividades desenvolvidas. É o momento de *capitalizar todas as aquisições* (p.106) feitas ao longo dos outros módulos sobre o gênero em produção.

IV) Produção final

Esta parte da sequência é reservada à produção final do gênero. Neste momento, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos após a análise da produção inicial. Aqui o professor pode proceder a uma *avaliação somativa* e não apenas formativa. Nesta produção final o trabalho concentra-se no *pólo do aluno* (p.107). Aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido. Esta avaliação deve levar em conta tanto os progressos do aluno como tudo o que lhe falta para chegar a uma produção efetiva de seu texto segundo o gênero pretendido.

7 METODOLOGIA

7.1 DESCRIÇÃO DO LEVANTAMENTO DOS DADOS

A presente pesquisa baseia-se nos pressupostos teóricos dos PCN – Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos, e nos estudos sobre gêneros de Schneuwly e Dolz (2004). Adota-se a concepção interacionista da linguagem, com o propósito de aplicar uma sequência didática segundo os modelos propostos por Schneuwly e Dolz (2004) com o gênero discursivo oral, exposição, a fim de se verificar quais os fatores que possibilitam ou não um estudo sistemático desse gênero pelos alunos da 8ª série da E.M.E.F. Coronel Raimundo Leão.

A pesquisa de cunho qualitativa foi realizada por meio da aplicação de uma sequência didática em sala de aula; o conteúdo observável foi centrado nas práticas discursivas orais utilizadas pelos alunos, buscando analisar diversos fatores que contribuem para o aprendizado do uso de gênero oral expositivo (seminário). Em seguida, faz-se uma reflexão sobre os resultados obtidos, a fim de se encontrar respostas para as possíveis indagações que surgirão.

A coleta dos dados ocorreu durante a pesquisa, seguindo algumas etapas:

- levantamento do referencial teórico;
- aplicação das sequências didáticas;
- observação do nível de desenvolvimento do aluno, se ele tem dificuldade ou facilidade de trabalhar com gêneros orais do discurso;
- levantamento descritivo com relação aos objetivos se estes foram alcançados ou não;
- realização da conclusão do trabalho.

7.2 PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Definição:

Série: Ensino Fundamental (8ª série).

- a) *Modalidade de uso da língua:* linguagem oral
- b) *Gênero solicitado:* exposição oral (seminário).
- c) *Conteúdos ensináveis no gênero:* (sequenciadores, marcadores conversacionais, elementos não verbais, respeito ao turno...)
- d) *Escolhas linguísticas:* figuras de linguagem.
- e) *Resultados esperados:* usar a fala em situações formais; utilizar recursos verbais e não verbais em apresentações; organizar a fala de acordo com a estrutura de uma exposição oral; produzir materiais de apoio; ouvir os colegas e responder a eventuais perguntas do público; formular argumentos particulares.
- f) *Material necessário:* fichas avaliativas, recursos audiovisuais.

A sequência didática formulada

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação	Fazer com que os alunos obtivessem conhecimento de algumas figuras de linguagem	Estudo do conteúdo seguido de atividades para fixação	Escrito (apostila)	2h
Preparação para a exposição	Foi feito com que os alunos entendessem como seria essa primeira exposição (o que seria apresentado, quem iria apresentar e outros aspectos	Em grupos de cinco os alunos construíram textos que apresentassem figuras de linguagem como (metáfora, comparação, metonímia, catacrese e pleonasma)	Material escrito com exemplificação de um texto “se você soubesse que fosse morrer amanhã o que você faria hoje?”	2h
Produção inicial	Foram observadas as capacidades dos alunos e suas lacunas em seguida foi definido os aspectos do gênero em estudo (seminário) que tornaram-se objetos de ensino/aprendizagem.	Apresentação da exposição por um representante de cada grupo.	Recursos de áudio e visuais.	45min.
Modulo 1 – como estruturar uma exposição	Fazer com que os alunos aprendessem quais os principais fatores que ajudam a estruturar uma exposição	Junto ao professor os alunos reconstituíram o seminário anterior e o estruturam novamente	Ficha contendo os principais fatores que ajudam na estruturação de um seminário	45min
Modulo 2- recursos linguísticos utilizáveis em um seminário	Saber utilizar os recursos verbais e não verbais em um seminário	Foi feito um exercício de aprendizagem diante do grupo-expressão corporal, garantia dos marcadores conversacionais, tonalidade da voz, utilização de recursos visuais	Ficha contendo os principais fatores verbais e não verbais utilizados em um seminário	45min
Produção Final Segunda apresentação da exposição	Produção de uma exposição sobre um tema: Meio Ambiente. Avaliar essa nova exposição e o aprendizado sobre o gênero estudado	Apresentações (um representante de cada grupo) discussões/ avaliações das produções.	Ficha de avaliação.	1h

Abaixo serão apresentados os principais fatores que caracterizam o gênero oral seminário, estes que serão analisados.

– Estrutura de um seminário.

a) *Fase de abertura* – Apresentação do expositor ou expositora, saudação ao auditório ou público a quem está dirigindo.

b) *Fase de introdução ao tema* – Trata-se de uma etapa de apresentação, de delimitação do assunto que será apresentado.

- c) *Apresentação do plano de exposição* – Nesta fase, expõem-se os passos do plano de apresentação do seminário.
- d) *O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas* – O número desses temas deve corresponder ao que foi anunciado no plano.
- e) *A conclusão* – Transmite uma “mensagem” final, mas que pode também submeter aos ouvintes um problema novo, desencadeado pela exposição, ou ainda, dar início a um debate, etc.
- f) *Encerramento* – Esta última fase está reservada frequentemente aos agradecimentos ao auditório.

– Sobre os recursos utilizados em um seminário: recursos linguísticos e não linguísticos.

- a) *Utilização dos marcadores conversacionais* – Estes marcadores asseguram a articulação das diferentes partes temáticas (*então, portanto, sobretudo*, etc.):
 - *Organizadores temporais* (*então, no momento*, etc.);
 - *Tempos verbais*: utilizados principalmente na apresentação do plano da exposição (*então, ao longo desta exposição, falarei primeiramente*);
 - *Marcadores das fases de exposição* (*então, falemos agora de...; então, passemos agora a..., bom, agora, para terminar*, etc.);
 - *Introdução de exemplos*.
- b) *Tonalidade de voz*.
- c) *Expressão corporal* (gestos, movimentação, etc.).
- d) *Uso de recursos visuais* (cartazes, transparências, data-show).
- e) *Adequação à linguagem padrão* (uso da língua formal).
- f) *Sistematização das ideias da exposição* (preparação de notas das principais partes do conteúdo a ser apresentado).
- g) *Exploração de fontes de informação* (gráficos, gravações, filmes, etc.).

Aplicação da sequência didática

Trocar essas sequências no momento da produção final é de suma importância, pois é nesse estágio que o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos, colocando em sequência sua produção, a qual servirá como trabalho avaliativo para o professor.

Sendo assim o professor irá didatizar o saber produzido pelo aluno e enfatizará a transposição de ensino segundo os PCN para a aprendizagem da produção de textos orais.

8 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste momento serão observados, analisados e sistematizados os resultados obtidos, quais os níveis de desenvolvimento dos alunos em relação às atividades propostas, quais as suas facilidades e dificuldades ao trabalhar com o gênero exposição.

8.1 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados será baseada nos itens apresentados no quadro abaixo. Há de se observar que os fatores avaliados foram retirados a partir da observação da produção inicial de um seminário seguido da orientação para um seminário final ou produção final.

É necessário afirmar que os dados da produção final foram concluídos a partir da apresentação de apenas duas equipes de maneira que os outros dois grupos encontraram dificuldades na produção e apresentação do seminário.

FATORES OBSERVÁVEIS EM UM SEMINÁRIO	PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
Fase de abertura	0%	100%
Fase de introdução ao tema	0%	100%
Apresentação do plano de exposição	0%	0%
O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas	0%	100%
Utilização dos marcadores conversacionais	0%	50%
Introdução de exemplos	0%	100%
Tonalidade de voz	100%	100%
Expressão corporal	0%	100%
Uso de recursos visuais	0%	100%
Adequação a linguagem padrão	100%	100%
Sistematização das ideias da exposição	0%	100%
Exploração de fontes de informação	0%	50%
Conclusão	0%	100%
Encerramento	0%	100%

8.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL

O seminário da produção inicial foi proposto com o intuito de observar quais eram as possíveis dificuldades e facilidades dos alunos da 8ª série da Escola Coronel Raimundo Leão, na apresentação de um trabalho utilizando a linguagem formal oral. No entanto, nesse primeiro momento, constatou-se de imediato que os referidos alunos não sabiam ao certo o que era um seminário.

Pode-se dizer que a maioria desses alunos não tinha conhecimento do que seria um seminário. Na produção inicial, foram apresentadas leituras de textos, ou seja, a oralização foi confundida com o uso do gênero oral, seminário. Esse fato aconteceu por unanimidade ao passo que todas as equipes fizeram suas apresentações do mesmo modo, podendo-se, assim, afirmar que, na produção inicial, não aconteceram seminários, mas sim a leitura (oralização) em voz alta de textos escritos.

8.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL

a) *Fase de abertura*

No seminário final, a fase de abertura foi obedecida pelas duas equipes que apresentaram o seminário, sendo que os alunos responsáveis pelas apresentações saudaram seus colegas de turmas, apresentaram-se e, posteriormente, mencionaram o nome dos componentes das equipes.

b) *Fase de introdução ao tema*

Esse fator também aconteceu 100% nas equipes, de modo que ambas tiveram a preocupação de delimitar o tema da exposição, apresentando ilustrações e fotos sobre o tema que foi exposto.

c) *Apresentação do plano de exposição*

Esse fator foi notório nos resultados desta pesquisa de forma que as equipes não se interessaram em preparar um plano de exposição para as apresentações, ou seja, os alunos não se preocuparam em sequenciar suas apresentações, partindo da fase de introdução ao tema para o desenvolvimento do assunto. Dessa forma, constata-se a necessidade de mais treinamento sobre a prática desse fator.

d) *Desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas*

Os temas foram muito bem apresentados, ao passo que eram realidades presentes do município em que esses alunos vivem, fatos degradantes do meio ambiente foram observados pelas respectivas equipes Terra e Água, talvez daí resulte o bom desenvolvimento do assunto pelos alunos.

e) *Utilização dos marcadores conversacionais*

Na primeira equipe, relacionada à Água, a aluna X não encontrou nenhuma dificuldade no momento de marcar suas falas, utilizou de forma precisa os marcadores (*bem, então, neste momento, agora para terminar, etc.*); porém o aluno Y não foi muito feliz nesse aspecto, pois, quando iria mudar de assunto ou exemplificar, ficava um tanto pensativo até encontrar a palavra certa, e pronunciou repetidamente a famosa palavra que sempre ajuda nesse momento (*éééééé....*).

f) *Introdução de exemplos*

Ambas as equipes exemplificaram seus trabalhos mediante utilização de cartazes, que ajudaram na apresentação do trabalho.

g) *Tonalidade de voz*

Tanto as meninas X da equipe da Água quanto o menino Y da equipe da Terra utilizaram diferentes tons na apresentação, não falaram muito alto e nem muito rápido ou muito lento e, o que é mais importante, eles conseguiram manter a atenção de seus colegas ouvintes.

h) *Expressão corporal*

Diferente da primeira apresentação os alunos preocuparam-se com a postura, evitando ficar encostados no quadro e conseqüentemente sentiram-se a vontade em frente seus colegas, articulando suas falas por meio de gestos com os membros superiores, desvencilhando-se de qualquer inibição.

i) *Uso de recursos visuais*

Durante a apresentação de exemplos, os alunos utilizaram-se de fotos e ilustrações em cartazes.

j) *Adequação à linguagem padrão*

Ambas as equipes, em nenhum momento da apresentação, fugiram às regras da língua padrão oral, ou seja, o oral formal.

k) *Sistematização das ideias da exposição*

Os dois seminários foram muito bem elaborados, pois os alunos apresentaram de forma precisa sobre o que está acontecendo com meio ambiente no Brasil, dando ênfase ao município de Cametá, sendo que as duas equipes usaram algumas ideias escritas nos cartazes.

l) *Exploração de fontes de informação*

Apenas a primeira equipe buscou fontes de informação, procurando tirar fotos de ambientes humilhantes que estão presentes na orla do município de Cametá, referentes ao rio.

m) *Conclusão*

As duas equipes concluíram deixando a mensagem que os moradores do município devem começar a preocupar-se com o meio ambiente em que vivem, pois, deste modo, contribuirão para manter a vida de todos os seres viventes no planeta Terra.

n) *Encerramento*

Tanto as equipes encerraram com agradecimentos à atenção de seus colegas ouvintes.

9 CONCLUSÃO

Constatou-se, mais uma vez, que não há um uso efetivo dos gêneros orais nas escolas pesquisadas, haja vista a produção inicial dos alunos apresentar falta de discernimento entre oralização de textos escritos com a exposição oral, seminário. Isso aconteceu em consequência da não preocupação ou instrução dos professores do Ensino Fundamental em utilizar os gêneros orais formais como objetos a ser ensináveis, pois muitos deles desconhecem a importância desses gêneros na formação de seus alunos.

O gênero seminário contribui de forma precisa para que os alunos saiam do Ensino Fundamental ou Médio habilitados socialmente ou cognitivamente a construir um discurso oral diante de qualquer público, ou seja, o gênero em estudo proporciona o desenvolvimento discursivo de uma pessoa que almeje ser ativo linguisticamente diante da sociedade.

Pelo método de Schneuwly e Dolz de ensinar os gêneros orais por meio da sequência didática, pôde-se chegar ao final deste trabalho com resultados positivos, pois, apenas o fator *apresentação do plano de exposição* não ocorreu na produção final (0% de ocorrência), fazendo-se assim acreditar na necessidade prática de mais trabalhos, adotando como objeto de estudo o seminário.

Dessa forma, espera-se contribuir para que os gêneros orais formais assim como o seminário possam tornar-se objetos de ensino nas escolas

de nível fundamental e médio, colaborando para que o ensino torne-se mais interativo, e, portanto, significativo, almejando sempre uma educação melhor.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Sérgio Luís Pompeu. O oral formal na escola: entre concepções e mitos. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Pará / CUTINS, Cametá, 2008.
- BAKHITIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BERGUE, Mayke de Sá. Cenas de ensino a apropriação do oral formal na escola pública cametaense: a discussão. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Pará / CUTINS, Cametá, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARLINI, Alda Luiza; SCARPATO, Marta (org.). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais S. (organizadores e tradutores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais S. (organizadores e tradutores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1995.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANEXOS

As características observáveis em um seminário, que serão objeto de análise.

Obs.: Ficha avaliativa utilizada na produção final ou seminário final.

FATORES OBSERVÁVEIS EM UM SEMINÁRIO	EQ. 1	EQ. 2	EQ. 3	EQ. 4
Fase de abertura				
Fase de introdução ao tema				
Apresentação do plano de exposição				
O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas				
Utilização dos marcadores conversacionais				
Introdução de exemplos				
Tonalidade de voz				
Expressão corporal				
Uso de recursos visuais				
Adequação a linguagem padrão				
Sistematização das ideias da exposição				
Exploração de fontes de informação				
Conclusão				
Encerramento				

A concepção do professor das séries iniciais em relação ao ensino da língua materna

Maria do Socorro dos Santos Castro

Resumo: O ensino da língua materna tem mobilizado discussões no âmbito escolar e dividido opiniões. Alguns educadores e/ou estudiosos acreditam que diante das especificidades do âmbito pedagógico, é impossível a escola abarcar uma linguagem diferente do padrão, a partir da relação entre linguagem e sociedade. A partir da formação e concepção dos educadores, podemos desmistificar alguns equívocos acerca do ensino da língua materna.

Palavras-chave: Língua; concepção; interação verbal; linguagem; diversidade.

Abstract: The education of the language materna has mobilized quarrels in the scope pertaining to school and divided opinions. Some studious educators and/or ahead believe that of the specificity of the pedagogical scope, are impossible the school to accumulate of stocks a different language of the standard, from the relation between language and society. From the formation and conception of the educators we can demystify some mistakes concerning the education of the language materna.

Keywords: Language; interaction.

A língua é um sistema discursivo, isto é, um sistema que tem origem na interlocução. Esse sistema inclui regras vinculadas às relações das formas linguísticas entre si, às relações das formas linguísticas e o nosso conhecimento da realidade que elas representam e às relações das formas com o contexto em que são usadas.

Seu centro é a interação verbal que se faz por meio de textos ou discursos, falados ou escritos. Sob essa perspectiva a língua é considerada uma interação entre sujeitos em um determinado contexto em que eles se comunicam.

Partindo desta concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizá-la em seu uso nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar.

Acredito que, para estar de acordo com esta concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua, creio ser importante que o aluno aprenda a fazer escolhas adequadas, ao participar de práticas sociais.

A meu ver, isso implica certamente a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno regras prontas, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismo e reprodução mecânica.

O que nos leva a crer que a escola preocupa-se mais em reprimir do que em incentivar o emprego criativo e competente da língua materna, não sabemos com que intenção, mas é interessante não esquecer que a escola não distribui renda, porém distribui conhecimento que é poder.

Os linguistas brasileiros têm-se voltado para analisar as relações entre fala e escrita e a relação destas com o preconceito linguístico, na medida em que predominam as práticas pedagógicas, assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo/errado, tomando-se como referencia o padrão culto. Bagno (2000, p. 296 apud MOLLICA, 2007, p. 31) acredita que:

[...] a pesquisa linguística pode e deve contribuir para a reforma consciente e planejada da norma-padrão, no sentido de atualizá-la mais dinâmica e diminuir o fosso entre os usos reais e o uso ideal, fosso que é o campo das operações ideológicas que propiciam o preconceito linguístico e a exclusão social.

Embora o falante seja competente na variedade coloquial, via de regra, não se sente conhecedor de sua língua.

Cabe entendermos a lógica dos falantes, suas crenças e atitudes em relação ao que pensa da escola como espaço para seu desenvolvimento linguístico. Pensamento este que surge a partir da prática docente.

Então é necessário percebermos se as escolas contribuem para que os discentes adquiram os estilos formais da língua.

É importante lembrar que a concepção de ensino de língua materna é consequência de todo um estereótipo criado socialmente, que reflete no âmbito escolar, de que o ensino de língua materna é o ensino de língua-padrão.

Partindo do pressuposto de que tal concepção e consequente prática sejam resultantes da formação docente, e levando em consideração a existência, nas escolas do município de Cametá, de professores com nível de graduação e nível médio – modalidade normal, busquei verificar por meio desta pesquisa a confirmação da referida hipótese.

Ressalte-se que nos referiremos aos docentes que exercem suas funções em turmas de 1ª série do Ensino Fundamental na Escola de Ensino Fundamental São João Batista, localizada na área central da zona urbana do município de Cametá.

Formar um aluno capaz de utilizar a leitura e a escrita, tornando-o um leitor e produtor de enunciados em práticas sociais, é a marca do sucesso da alfabetização. Portanto, ensinar aos alunos de uma turma a ler e escrever e ainda conseguir produzir em sala de aula situações em que os alunos concedam à linguagem utilizada pela escola um significado real é o grande desafio para o educador.

No entanto, o fracasso escolar ainda é uma realidade para a maioria dos alunos. É preciso considerar que há 30, 40 anos a população escolar era outra, as crianças das classes mais pobres conseguiram ter acesso à escola pública muito recentemente. Essa mudança no perfil dos alunos exige uma mudança na escola, que ainda está em processo.

As dificuldades de aprendizagem, frequentemente, são atribuídas ao uso ou não de determinado método de ensino.

A metodologia orienta o trabalho que o educador desenvolve com seus alunos e, quando necessário, possibilita que sejam feitas adequações no processo de ensino, uma vez que existe um planejamento de ações tendo em vista um objetivo pré-definido.

As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a diversos aspectos metodológicos e socioeconômicos. Muitas crianças têm dificuldade em aprender, porque usam uma linguagem diferente da utilizada pelo professor.

A ideia de interação – comunicação – é rejeitada em benefício das relações de força simbólica. As interações linguísticas estão sempre condicionadas pela estrutura das relações de força entre os grupos sociais e, dentro destes, dos interlocutores.

Segundo Bortoni (2004, p. 23):

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio.

A competência prática só se realiza em função de um mercado linguístico, definido por um nível de aceitabilidade dessa competência.

A formalidade aliada ao rigor imposto pela linguagem utilizada pela escola contribui, segundo Bortoni (2004, p. 24), para criar no menino um grande temor e insegurança linguística.

Apesar de nos discursos os professores reconhecerem a linguagem utilizada pelos alunos no dia a dia, não conseguem perceber um trabalho efetivo de utilização desta língua.

Ao indagar se as professoras consideram a linguagem cotidiana do seu aluno, tanto a professora A – nível de escolaridade Licenciatura Plena em Letras, como a professora B – nível de escolaridade Magistério, responderam que consideram.

Sim, é a linguagem do aluno é o meio pelo qual ele se comunica e se não for valorizada, ele terá vergonha de se expressar (professora A).

Considero, porque o aluno que ingressa em uma escola já traz consigo um conhecimento que adquiriu em seu meio. Portanto, é relevante que o consideremos (Professora B).

É sabido que a aceitabilidade do professor em relação à língua não padrão dos alunos depende basicamente do tipo de evento desenvolvido. E novamente constatamos nas respostas das professoras, quando questionadas, se existem diferenças entre língua escrita e a língua falada.

Sim, na fala há uma série de diferenças de sotaques, de construções permitidas, já na escrita, há regras que precisam ser cumpridas (Professora A).

As diferenças são múltiplas, como falamos de uma maneira e escrevemos de outra, escritas parecidas mas com significados diferentes (Professora B).

Entretanto, Marcuschi alerta:

A perspectiva da dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Seguramente, trata-se de uma visão a ser rejeitada (2001, p. 28).

E continua:

O certo é que a oralidade continua na moda. Parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas. É, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal. O tema não é novo e tem longa duração (2001, p. 24).

A oralidade não irá desaparecer e sempre será ao lado da escrita o meio de comunicação do ser humano, e fator de identificação social.

Há práticas sociais mediadas pela escrita e outras pela tradição oral. Em alguns momentos a escola privilegia a escrita. Segundo as palavras da professora B, quando nos fala como entende o ensino de língua.

Entende-se que o ensino de língua e a representação do que falamos [som] em escritas, para melhor compreensão de seus usuários (Professora B).

Entendo que quando se refere ao ensino de língua como a representação do que falamos em escrita para melhor compreensão, parece-me que não nos fazemos entender quando nos comunicamos oralmente.

A escola, ao longo dos tempos, privilegia a forma de comunicação escrita, impondo a utilização da língua-padrão. Segundo Soares,

A comunicação pedagógica é, como toda e qualquer situação de comunicação, uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre. Nesse grupo, há alguém – o professor, que para isso recebe delegação do sistema de ensino – que tem o poder de decidir as mensagens que merecem ser transmitidas, e o direito de impor a recepção dessas mensagens; isso se faz por meio do uso de linguagem “legítima”, que é a principal marca explícita da auto-realidade pedagógica do professor. A comunicação pedagógica torna-se, assim, uma ação de inculcação da cultura “legítima”, ou do capital cultural, e, simultaneamente, de imposição, de forma indireta, da linguagem “legítima”, ou do capital linguístico (2005, p. 61).

É necessário que as propostas didáticas de ensino de língua materna organizem-se tomando o texto, oral ou escrito, como unidade básica de trabalho, já que se deve considerar que as práticas de linguagem são uma totalidade.

É dada uma importância à escrita, ao ensino da língua portuguesa, percebendo-se que há uma “apropriação” o que demanda um destaque, e, conseqüente, superioridade desta disciplina, segundo as palavras da professora B, em relação à necessidade de uma maior carga-horária da disciplina Língua Portuguesa.

Sim, porque sendo a língua portuguesa a mais complexa a ser ensinada, é relevante que a carga horária seja mais para que o professor possa ministrar esta disciplina em maior tempo, tornando suas aulas mais atrativas e com maior possibilidade de conhecimento por parte dos educandos (Professora B).

Até que ponto é relevante o tempo de ensino de uma disciplina para que os alunos a assimilam? E o que dizer da metodologia? E os conteúdos? Até que ponto o conteúdo trabalhado no ensino de Língua Portuguesa tem propiciado a capacitação e emancipação dos alunos?

Assim, é importante pensarmos desde a recepção da escola para com os alunos, já que, segundo Antunes (2007, p. 28),

É curioso perceber que, entre a população analfabeta ou pouco letrada, não se ouve a queixa de que a “língua é difícil” ou a “gramática é complicada”. Só na escola é que vai nos convencer de que “a língua é difícil” e, pior ainda, de que “não sabemos falar português”; só uns muito poucos é que sabem.

A escola, apesar de todo processo de mudança, ainda não está preparada para trabalhar de maneira efetiva e eficiente a língua oral, quer seja pela formação de seus docentes quer seja por todo um sistema social. Pois, como nos diz Soares (2005, p. 64),

A solução estaria, pois em transformações da estrutura social como um todo; transformações apenas na escola não passam de mistificação; não surtem efeito, e parecem mesmo ter o objetivo de apenas simular soluções, sendo, na verdade, um reforço da discriminação.

Entretanto, é necessário que a escola defina o que ela pode fazer “[...] diante do conflito linguístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização” (SOARES, 2005, p. 69).

O problema não parece estar, pois, na existência de um código-padrão, mas no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele.

Entendendo a escola como espaço de transformação e não somente de reprodução, é mister que ela procure maneiras de democratizar o ensino de língua, começando por analisar o conteúdo programático da Língua Portuguesa, pois é importante considerar a fala das duas professoras a respeito:

A língua portuguesa apresenta uma série de complexidades que precisam ser revisadas para melhor assimilação, mas que não prejudiquem o aprendizado dos educandos de séries iniciais (Professora B).

Considerando que o conteúdo programático é feito basicamente por estudo de gramática, o que não considero de todo sem relevância, procuro na medida do possível adequar aos contextos vivenciados pelos alunos para que não se deem de forma fictícia nem, tampouco, dissociado de significados (Professora A).

É relevante analisarmos de maneira crítica este conteúdo programático de Língua Portuguesa, atrelado ao ensino de gramática já que, para Antunes (2007, p. 33), “As gramáticas nunca são neutras, inocentes; nunca são apolíticas, portanto”.

Foi sendo atribuído aos compêndios de gramática um papel de instrumento controlador da língua, ao qual caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários pela imposição de modelos ou de padrões. Essa visão de gramática se consolidou tão fortemente que chegou a abafar qualquer outra concepção menos diretiva, como aquela da gramática internalizada por todos os falantes (2007, p. 36).

Não foi apenas a função de controle que se atribui a gramática que fez com que estudiosos se interessassem por ela, há também alguns equívocos acerca do que é gramática, e daquilo que se deva ensinar nas aulas de Língua Portuguesa.

Tais equívocos já foram reconhecidos por pesquisadores, como Possenti (1996, p. 32-33 apud ANTUNES 2007, p. 37):

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas), para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e então não precisaríamos fazer exercícios de completar), se já dizem ou não períodos compostos (e não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas e idiotas), se eles sabem brincar na língua do “pê” (talvez então não seja necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisaríamos mais ensinar isso a eles), e assim quase ao infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada, etc.

A escola menospreza a competência linguística que os educandos possuem proveniente de suas experiências, ou considera sua forma de expressão como “erro”, por em muitos momentos considerar que, para ser eficaz comunicativamente, o aluno precisa dominar regras da gramática.

Acerca desse assunto, é interessante verificarmos o que nos diz cada professora entrevistada.

Procuo trabalhar os erros mostrando de forma que os educandos não fiquem constrangidos e sim incentivados a praticar ou verificar o que e onde erraram para posteriormente exercitá-los (Professora B).

Primeiramente, cabe estabelecer o que é “erro” na língua para um falante natural da língua portuguesa. Procuo sempre, estabelecer situações diálogos para se ter contextos de fala para então verificar o que é permitido ou não em determinadas ocasiões (Professora A).

A Professora B é taxativa em afirmar que existem erros e, após identificá-los, é necessário “exercitá-los” para que os erros não se repitam; esse “exercitá-los” nos leva a pensar em exercícios repetitivos, mecânicos.

A professora A já tem uma preocupação em estabelecer o que é erro, e, em seguida, cria situações de diálogos, ou seja, proporciona eventos da vida real do aluno, direcionando-o a identificar a língua ideal a determinadas situações.

Antunes (2007, p. 61):

Como podemos ver, certas atividades escolares, supostamente atividades para se ensinar gramática, acabam por descaracterizar o que é fundamental na linguagem, que é permitir uma interação, com a troca de sentido e de intenções.

A teoria linguística de Chomsky coloca-se como problema central a descrição e a explicação da capacidade humana de, ao mesmo tempo, reconhecer e produzir um número infinito de frases gramaticalmente corretas e de recusar intuitivamente os dados negativos.

Nessa abordagem, a linguagem é apreendida enquanto fenômeno lógico-gramatical constitutivo da espécie humana, isolada, por opção teórico-metodológica, das suas condições sociais de produção, recepção e circulação.

Bourdieu rejeita essa perspectiva por entender que a compreensão da linguagem envolve necessariamente o seu uso social, pois se trata de uma práxis. Ele propõe a substituição da noção de competência linguística dos chomskianos pela noção de competência prática.

E o domínio prático da linguagem é o domínio prático das situações, que permitem produzir o discurso em uma determinada situação. Com isso, a noção de erro gramatical é destacada para a noção de inadequação ao contexto social de uso da linguagem.

Entretanto, é necessário que o professor, a partir, de uma formação que o capacite para desenvolver atividades educativas, possa desenvolver

habilidades no educando que o torne competente em relação ao uso da língua materna.

Competência que diz respeito a saber utilizar a linguagem, adequando-a aos diversos eventos sociais.

É importante e primordial que começamos pelo educador despidendo-se de preconceito em relação à linguagem não padrão, possa conscientizar-se que o objetivo da linguagem é a comunicação, que se realiza tanto na linguagem padrão quanto na linguagem considerada não padrão, mesmo que aquela seja considerada complicada.

[...] principalmente se considerarmos que a oralidade é desprestigiada nos manuais didáticos e ter que adequar-se a regras impostas a eles não é nada fácil (professora A).

[...] porque, na maioria das vezes, a língua tornou-se complexa, em que uma palavra pode ter vários significados, acabando por dificultar a aprendizagem (professora B).

São vários fatores que colaboram para a dificuldade no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Quando o professor, que supostamente está preparado para ensinar, enfatiza a complexidade da língua, como estará o aluno que chega à escola com uma carência linguística – em relação à linguagem que a escola considera – e que espera do professor toda a segurança e domínio para que ele – aluno – possa tornar-se competente linguisticamente, segundo o que é imposto socialmente.

Todas essas considerações nos fazem lembrar o poema de Drummond, *Aula de Português*, que expressa o espanto de quem na escola se depara com uma língua que parece outra; diferente daquela que utiliza no dia a dia (Cf. ANTUNES, 2007, p. 30).

Aula de Português

A linguagem
Na ponta da língua
Tão fácil de falar
E de entender

A linguagem na superfície estrelada das letras
Sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góes, ele é quem sabe
E vai desmatando
O Amazonas da minha ignorância

Figuras da gramática, esquipáticas
Atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me

Já me esqueci a língua em que comi
Em que pedia para ir lá fora
Em que levava e dava pontapé
A língua, breve língua entrecortada
Do namoro com a prima

O português são dois; o outro, mistério.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BORTONI, Ricardo. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI, Ricardo. Stella Maris. *Educação em língua materna. A Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo. Parábola, 2004.
- CUNHA, José Carlos Chaves da; CUNHA, Myriam Crestian. *Pragmática linguística e ensino aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA/CLA, 2000.
- MARCUSCHI, Luis Antonio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005.

O ensino do oral formal na escola: Notas sobre a problemática da modelização didática

Marília Cristina Campos Lopes

Resumo: Analisa o ensino do oral formal no Ensino Médio em escolas públicas do município de Cametá-Pará. Para tanto, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com quatro professores, a fim de analisar a representação que estes têm do oral formal e de seu ensino. Os dados foram analisados à luz da teoria sociodiscursiva que conjuga, tanto no campo teórico como aplicado, os estudos vygotkianos e bakhtinianos. A descrição dos dados mostrou a ausência da tematização de gêneros orais formais como objetos de ensino, além de salientar a modelização didática como a maior problemática no ambiente pesquisado.

Palavras-chave: oral formal; modelização didática; ensino de língua.

Abstract: The work has as intention to analyze the education of the verbal deed of division in average education in public schools of the city of Cametá-Pará. For in such a way, use-headquarters interview half-structuralized with four professors in order to analyze the representation that these have of however the formal one and of its education. The data had been analyzed to the light of the socio-discursive theory that conjugates, as much in the theoretical field as applied, the vygotkianos and bakhtinianos studies. The description of the data showed the absence of the tematization of verbal and formal sorts as education objects, beyond pointing out the didactic modelization as the problematic greater in the searched environment.

Keywords: Verbal deed of division; didactic modelization; language education.

1 INTRODUÇÃO

Dez anos se passaram da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN – LP), no Brasil. Apesar de tratar-se de, como o próprio nome diz, parâmetro, cujo objetivo é, de certa forma, a unificação do ensino de língua materna no país. Não se pode deixar de lado o caráter flexível que tal documento apresenta. Isto porque, em um

país de extensão territorial como o Brasil de culturas das mais diversas, torna-se necessário evidenciar a especificidade de cada região e de cada realidade. Além dessa perspectiva, parece que já temos certa autoridade para avaliar algumas influências que o documento trouxe, mesmo que de forma indireta, para o ensino de língua. De forma indireta, porque longe de se pôr em prática os PCN – LP, o que nem é recomendado por muitos, sua contribuição está muito mais na forma como a língua é concebida no documento, tanto do ponto de vista teórico como didático.

De certa forma, o lançamento do documento oficial em questão levantou no campo teórico uma série de discussões, cujo interesse se concentrava em analisar:

- a) a legitimidade teórica e a descrição do objeto de ensino proposto pelos PCN, a saber, o *gênero textual*, e
- b) a pertinência, por um lado, da elaboração que um currículo centrado no objeto gênero, e, por outro, as implicações desse currículo quando posto em práticas nas mais diversas escolas em diferentes regiões do país.

Do ponto de vista teórico, o documento representa um avanço significativo no que diz respeito à concepção de língua adotada. Uma vez que prioriza a língua como lugar de interação por meio da qual os sujeitos [re]constroem realidades, assim como a si próprios. Essa perspectiva interacionista teve, na verdade, contribuição de uma constelação de outros aportes teóricos como a Análise do Discurso, de inspiração bakhtiniana, a Sociolinguística, a própria Psicologia de base social de inspiração vygotskiana, para citar alguns. O certo é que, na maioria dos casos, os estudos dessa natureza parecem conciliar os estudos bakhtinianos com os de Vygotsky, principalmente no que dizem respeito ao caráter mediador da linguagem, entre o sujeito e o mundo, além da própria forma como os sujeitos se apropriam da linguagem e do mundo.

Na medida em que esses teóricos foram sendo revisitados, a própria noção de texto foi sendo modificada a ponto de pertencerem a determinados gêneros do discurso que nada mais são do que “tipos relativamente estáveis de enunciados” que nascem tanto na comunicação informal e pessoal do dia a dia (primários), quanto em circunstâncias mais formais (secundários). (BAKHTIN, [1952-3], 2000, p. 279). Essa perspectiva, entre outras coisas, desconstruiu a ideia dicotômica de encarar os discursos orais e escritos. Os primeiros considerados explícitos, sem planejamento, enquanto os segundos implícitos, planejados. Agora

ambos possuem características que lhes são peculiares, já que simbolizam ou constroem práticas sociais de interesses distintos. Além do mais, foi possível minimizar a primazia que até então a escrita tinha sobre o oral, por representar algo institucional, estável, etc., já que também em alguns ambientes, como em uma defesa de dissertação de mestrado, o oral é tão institucional quanto a escrita e, por isso, se aproxima dela em termos de formalidade e estruturação.

Do ponto de vista propriamente didático, o investimento em pesquisas qualitativas e experimentais tornou possível, além de uma nova abordagem metodológica, a inserção de novos objetos do conhecimento na escola. Entre os quais a linguagem hipersemiotizada (CITELLI, 2001) da mídia e o tratamento e ensino do oral formal na escola, que é nosso foco de interesse.

Um dos “gritos” de prestígio nessa direção veio ainda no finalzinho do século XX, de estudos enunciativos de extração francófona, mais precisamente do grupo de estudos de Bernard Schneuwly, traduzido no Brasil por Roxane Rojo (2004), que, entre outras questões, levantava o lema *O oral se ensina*, tendo como base teórica uma releitura dos estudos bakhtinianos e vygotskianos.

Uma das questões levantadas por esse grupo de estudos era:

- a) qual a natureza do oral, agora pensado e descrito a partir de um olhar discursivo e, portanto, não mais como fala, isto é, um simples suporte, mas como uma prática social concreta e situada, e
- b) como programar seu ensino, como pensar sua “modelização” didática e posteriormente sua “sequenciação” didática.

Contudo, vale ressaltar, que a discussão dessas questões só foi possível, ou como querem os teóricos, pertinente, a partir da:

- a) legitimação teórica, na medida em que o oral que a escola deve ensinar está longe da fala que o aluno adquire fora dela; na verdade, a escola tem como papel ensinar o oral formal, isto é, aquele produzido em situação mais formal, por isso, considerados por Bakhtin como secundários e por Vygotsky, como não espontâneos ou científicos;
- b) legitimação ou relevância social, ou seja, ensinar o oral formal é “instrumentalizar” nossos alunos a participarem competentemente de práticas sociais ritualizadas, por assim dizer, e de grande

valor social e político, por exemplo, a prática de discursar em público ou uma entrevista de emprego é mais que dominar um instrumento, trata-se de fazer valer uma voz, protocolar um direito, ser cidadão, enfim tudo isso coloca a escola como uma instituição transformadora e, ao mesmo tempo, democratizadora de acesso a práticas sociais que tantas vezes são fechadas a quem não teve muita chance e sucesso na escola.

Assim, a pesquisa aqui proposta justifica-se fundamentalmente pela necessidade de compreender, a partir de um estudo aplicado, o ensino do português nas escolas públicas como relação ao tratamento da comunicação formal pública, formalizada pelos gêneros orais formais, por exemplo: o debate, a exposição oral, a entrevista e outros, como objetos de ensino na escola. O investimento em tais estudos são ainda justificáveis por outros fatores distintos, porém complementares, como:

- a) a grande tematização do oral formal no campo acadêmico-científico brasileiro mais recente, impulsionado pelo aparecimento de uma concepção de linguagem mais rica e dialógica, e
- b) pela normatização legal-oficial do oral formal como objeto de ensino de língua, despontado pela publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no final dos anos 90, cuja maior inovação foi regulamentar os gêneros orais e escritos, como objetos de ensino e os textos como unidades, a partir dos eixos da leitura/escuta, produção e análise linguística.

Se não bastasse, do ponto de vista propriamente aplicado, estudos recentes como os de Schneuwly et al. (2004), Goulart (2004), dentre outros, apontam para a presença do oral formal na escola apenas como objeto de uso, isto é, sem um tratamento sistemático e didático com relação as práticas que tais gêneros efetivam. Um exemplo clássico é a circulação do gênero exposição oral mais conhecido como seminário. Trata-se, em sua maioria, de apenas um instrumento avaliativo na escola por meio do qual o professor avalia a compreensão do aluno sobre um determinado assunto. Fica claro, portanto, que, nesses casos a prática social exposição oral não é tematizada como objeto a ser desmitificado, sistematizado, compreendido como um instrumento social, logo, construído socio-historicamente com regras, estrutura própria, modos de funcionamento específicos, etc. Daí a preocupação com o ensino de tais

gêneros antes de serem cobrados na escola ou requeridos em situações sociais específicas.

Dessa forma, delineamos como propósito básico de pesquisa a caracterização sobre a representação que os professores, – do ensino médio das escolas públicas de Cametá – têm do oral formal e de seu ensino, além de:

- diagnosticar o espaço do oral formal na escola pública, assim como o modo como é modelizado/didatizado;
- compreender como as concepções, mitos, e condições dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem podem influenciar no tratamento dos gêneros orais formais como objetos de ensino;
- contribuir para o investimento em estudos aplicados tanto com relação aos problemas de ensino do oral formal, quanto para a formação de professores de língua.

2 AS RELAÇÕES ORAL/ESCRITA NOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS E PÚBLICOS

Recentemente muitas discussões se estabeleceram com o intuito de analisar a relação oral e escrita e o uso da língua. A mais tradicional remonta à ideia dicotômica, em que o estatuto entre o oral e o escrito se dava a partir de uma ideia etnocêntrica em que se via uma sobreposição da cultura letrada em relação à cultura oral, como podemos observar nos quadros abaixo:

Cultura oral	<i>versus</i>	Cultura letrada
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prático		raciocínio lógico
atividade artesanal		atividade tecnológica
cultivo da tradição		inovação constante
ritualismo...		analiticidade...
Formas sociais orais	<i>versus</i>	Formas sociais escriturais
esquemas práticos		conjunto de saberes objetivados
saber fazer		coerentes,
competências culturais difusas		sistematizados
desposseção...		poder de mando e de dizer...

Fala	<i>versus</i>	Escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária...		completa...

(ROJO, 2008)

Embora as relações acima tenham se dado a partir de pontos de vista diferentes, todas padecem do mesmo mal, além de supervalorizar a escrita em relação à fala, não veem as relações constitutivas e interdependentes entre oralidade e escrita exatamente por não tratá-las como práticas situadas e concretas, mas sim como modalidades isoladas do uso efetivo, daí a visão da

[...] fala como desorganizada, variável, heterogênea e a escrita como lógica, racional, estável, homogênea; a fala seria não planejada e a escrita, planejada e permanente; a fala seria o espaço do erro e a escrita, o da regra e da norma; enquanto a escrita serviria para comunicar à distância no tempo e no espaço, a fala somente aconteceria face a face; a escrita se inscreveria, a fala seria fugaz; a fala é expressão unicamente sonora; a escrita, unicamente gráfica (ROJO, 2008a, p. 2).

Contudo, além destas perspectivas, outra pode ser analisada, a das relações entre *usos* orais e escritos, que defende

[...] que a relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um entrelaçamento contínuo. Além disso, cada gênero oral é sempre também sustentado por um outro gênero oral, isto é, há sempre um gênero oral e um gênero oral sobre o gênero oral, um discurso sobre. Cada gênero é sempre também objeto de outros gêneros de alguma maneira. E então há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever

e o falar para falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros, o que é um fenômeno evidente de intertextualidade, mas que está sempre na base de nosso trabalho (SCHNEUWLY, 2005 apud ROJO, 2008a, p. 04).

Este ponto de vista parece necessariamente ser o mais apropriado para analisarmos os usos e funcionamentos de tais gêneros em nossa sociedade, assim como analisar as formas de apresentação, circulação e apropriação do oral formal em práticas de ensino do português em nossas escolas.

2.1 SOBRE O ORAL FORMAL E A FORMA ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO DE UM OBJETO A SER ENSINADO

A escola, como qualquer outra instituição, opera qualitativamente sobre os objetos que nela circulam, tanto porque tem objetivo próprio, que é o de ensinar, quanto, e complementarmente, porque à tarefa de ensinar incide outra de cunho coerciva, manipuladora e normatizadora, que é o didático. Daí, André Chervel (1990) considerar a escola como uma cultura que molda, isto é, recria, nos termos bakhtiniano, [re]enuncia os objetos que nela entram para fins próprios e específicos. Nessa mesma esteira, Basil Bernstein (1997) atenta para o fato de que qualquer discurso, ao entrar para o campo pedagógico, passa pelo menos por dois processos, um de “descontextualização”, quando o discurso é tirado do meio onde nasceu e circula¹, e outro de “retextualização”, ou seja, será inserido em outro contexto, diverso daquele onde nasceu e, portanto, com objetivo e finalidades também diversas. Para o autor esse processo pode ser caracterizado como a “pedagogização” do discurso.

Para Magda Soares (2003), não há como negar esse processo que vai chamar de “escolarização”, uma vez que se há escola há escolarização. Para a autora o que deve ser posto em questão é: como os discursos são escolarizados, no nosso caso, o modo como o oral formal é escolarizado, uma vez que o que se tem visto é uma escolarização que simplifica, falseia, desvirtua os objetos que entram na escola, e que, no dizer de Rojo (2007), rompe o fio tênue que liga o discurso à vida, o sujeito ao mundo.

¹ Tomemos como exemplo o bilhete, quando é retirado de seu contexto para ser tomado como objeto de ensino. Isto é, quando entra na escola, seu objetivo primeiro não é mais de satisfazer uma prática comunicativa específica: comunicação pessoal informal, mas objeto de reflexão e aprendizagem.

Portanto, parece-nos de extrema importância esse processo a partir do oral formal, conjugando os estudos supracitados com os de Schneuwly sobre escolarização de gêneros discursivos, mais especificamente os processos de “modelização” didática e “sequenciação” didática, o que veremos a seguir.

2.2 PEDAGOGIZAÇÃO/ESCOLARIZAÇÃO DE GÊNEROS: “MODELIZAÇÃO DIDÁTICA” E “SEQUÊNCIA DIDÁTICA”

A *modelização didática* de um gênero significa, para o grupo de Schneuwly, o primeiro passo daquilo que Bernstein (1997) chamou de “recontextualização” de um discurso quando entra na escola. Na verdade, criar um modelo didático de um gênero é o primeiro passo para didatizá-lo, já que, no contexto escolar, a “força” programática que tem com objetivo facilitar a aprendizagem pelos alunos exige que se criem atividades que envolvam saberes sobre os gêneros que se quer ensinar. Além de possibilitar a “programabilidade” e a colocação de saberes em um determinado currículo, segundo Pietro e Schneuwly (2008, p. 34), o modelo didático possui dupla função:

- ele permite construir, para um mesmo público-alvo, atividades de ensino-aprendizagem diversas.
- ele permite construir sequências de ensino-aprendizagem de complexidade crescente e conforme o desenvolvimento dos aprendentes.

Parece também salutar teorizar como fez Gomes-Santos (2008, p. 8), sobre que conhecimentos levar em conta quando da modelização de um gênero. O autor sugere alguns que podem ser convocados, como:

- i) as práticas sociais de referência: como o gênero funciona, como se dá sua produção e recepção nas práticas sociais;
- ii) a literatura sobre o gênero: como se define o gênero, como ele é caracterizado nos estudos que se voltam para ele;
- ii) as práticas languageiras dos alunos, suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, segundo sua faixa etária e seu grau de letramento;
- iv) as práticas escolares: ou seja, o modo com que a escola vem lidando com o ensino de língua, as experiências acumuladas, as formas de trabalho já experimentadas no cotidiano escolar.

Tendo estas quatro informações, torna-se possível definir claramente aquilo que se pretende ensinar, ao mesmo tempo deixando de fora aquilo que precisará ser trabalhado em outro momento exatamente para criar, como diriam Pietro e Schneuwly (2008), um grau crescente de complexidade.

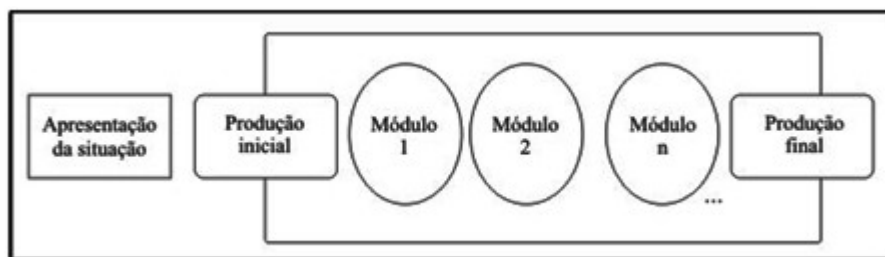
Em suma:

[...] o modelo didático surge nesse caso como uma ferramenta essencial para definir o objeto a ser ensinado e suas dimensões ensináveis. [...] o modelo didático é finalmente um instrumento de construção de seqüências de ensino (PIETRO & SCHNEUWLY, 2006, p. 22).

Com relação ao procedimento *seqüência didática*, pode-se dizer, de acordo com Schneuwly et al. (2004), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ainda, segundo os autores, toda seqüência didática tem como estrutura básica a *apresentação da situação* na qual é descrita de forma detalhada a tarefa; a *produção inicial*, cujo objetivo é avaliar as capacidades e desenvolvimentos dos alunos acerca da tarefa, identificando os problemas; os *módulos*, que consistem na efetuação de atividades e exercícios com o intuito de dominar melhor os gêneros; e a *produção final*, por meio da qual o aluno poderá pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), a estrutura de base de uma seqüência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

FIGURA 1 – ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



No decorrer da análise e discussão dos dados, utilizaremos os conceitos ora expostos para discutir a problemática da modelização didática no que diz respeito aos gêneros orais formais na escola. Passaremos agora a enfocar o modo como se constitui o *corpus* da pesquisa, assim como a perspectiva de análise adotada.

3 METODOLOGIA: GERAÇÃO DOS DADOS E O FOCO DE PESQUISA

Pode-se dizer que o modelo de pesquisa adotado é essencialmente qualitativo uma vez que o propósito é analisar qualitativamente o ensino do oral formal na escola. Trata-se de uma *pesquisa qualitativa interpretativista* (MOITA-LOPES, 2002), na medida em que buscamos interpretar como os professores lidam ou representam o oral formal e seu ensino em suas práticas didáticas.

O foco de pesquisa abrangeu a representação que quatro professores atuantes no Ensino Médio em escola públicas de Cametá têm do oral e de seu ensino. Por questões éticas, identificaremos nossos informantes como P1; P2; P3 e P4.

Os dados foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas, pelo fato de dar mais flexibilidade para os informantes, já que, para o teor qualitativo da pesquisa, não é o sujeito que deve se adequar ao nosso instrumento, no caso a entrevista, mas sim o contrário.

As questões propostas giraram em torno de temáticas, como as que se seguem:

- a) Qual o papel da Língua Portuguesa na formação dos alunos?
- b) Como você observa o ensino da oralidade na escola?
- c) Você acredita que o oral pode ser ensinado? Como? Que oral?
- d) Como você pensa a relação entre oralidade e escrita?
- e) Como tornar esse oral acessível para os alunos?

Também conversamos sobre a formação e a concepção de educação de nossos professores, assim como sobre sua participação em eventos, como: congressos, cursos e outros.

De posse das entrevistas que formam gravadas em áudio, fizemos a transcrição grafemática e a triagem dos dados. A conversa com os professores rendeu várias páginas de transcrição das quais extraímos alguns trechos que descrevemos e analisamos a seguir.

4 DA CONVERSA COM OS PROFESSORES: O ORAL FORMAL E SUA REPRESENTAÇÃO NA ESCOLA

Com relação ao papel da língua portuguesa na escola, todos os professores foram unânimes em destacar o papel social e formativo da linguagem, além do caráter político e ideológico no sentido de evidenciar

os benefícios que o domínio pleno da linguagem em situações das mais diversas pode trazer. Ao que tudo indica, nossos professores sabem bem da importância da linguagem tanto oral quanto escrita para a formação de um cidadão crítico e ativo socialmente. Como se pode observar no trecho abaixo:

[...] é pela Língua Portuguesa pela linguagem que o indivíduo se comunica, que ele se relaciona com outras pessoas, com outros mundos e com a sociedade. Então, querendo ou não, ela está diretamente ligada para a *formação social dos indivíduos* (P1 3'25").

[...] a oralidade assim é um fator muito essencial na vida do ser humano, e se trabalhada de forma correta coerente fazendo com aquele aluno perda aquele medo de trabalhar, de desenvolver oralidade com certeza a gente vai tá formando um bom cidadão (P4 2'57").

Quando convidados a falar sobre o ensino do oral na escola, todos destacaram a importância de se trabalhar com o oral, porém destacaram o baixo desempenho dos alunos quando do uso oral como forma da linguagem, além de um certo estigma para com a língua falada que, segundo os professores, os alunos já trazem quando vêm para a escola:

Infelizmente os nossos alunos têm um pouco de receio de se *expressar de forma oral* é muito complicado o trabalho da oralidade dentro da sala de aula porque os nossos alunos do ensino médio eles já trazem aquele medo de *falar* [...] eu não sei o que acontece que é muito difícil o professor trabalhar de forma 100% a oralidade porque o aluno ainda tem *medo de falar* (P4 2'26").

É curioso notar que a maioria dos professores se refere ao oral como apenas uma modalidade de uso da língua, conforme a perspectiva dicotômica, que já comentamos aqui. Isso, de alguma forma, tem consequências, pois, além da confusão terminológica entre *oral*, *oralidade* e *oralização*², o professor fica sem parâmetro para trabalhar o oral na escola, já que lhe falta a noção de gêneros textuais, que, segundo Bahktin (2000), nascem de práticas sociais e de determinados domínios discursivos como (*religioso*: missa, novena, sermão.../ *escolar*: seminário, aula expositiva.../ *acadêmico-científico*: conferência, comunicação oral, defesa de tese, etc.). Sem esse parâmetro, parece que a única forma de o professor contemplar o oral é por meio do trabalho com a variação linguística.

² Para Marcuschi (2002), a oralidade é uma prática social, realizada a partir de textos ou gêneros orais. Enquanto oralização, é o ato de dar voz a um texto escrito.

Dessa forma, além de ser uma entrada conteudística, já que a variação linguística nada mais é do que um conteúdo curricular que visa, entre outras coisas, a desconstruir o preconceito linguístico para com as outras variedades, o ensino do discurso formal, secundário ou científico, esse que o aluno mais necessita, não é tematizado, já que, ao chegar à escola, já domina as variedades pessoais e cotidianas. O que acabamos de comentar pode ser visto no seguinte trecho:

[...] o conteúdo programático de língua portuguesa pede lá *variação linguística*, os fenômenos linguísticos, então aproveitando esse gancho daria pra trabalhar sim a oralidade não só em língua portuguesa (P3 5'31").

Outro aspecto interessante é considerar o oral apenas como a interação do aluno na sala de aula, que também não é suficiente, já que o aluno vai se deparar com outros tipos de orais formais, como a entrevista de emprego, a exposição oral, dentre outros:

[...] quando a gente tá explicando determinado assunto e a gente começa indagar com os alunos algumas perguntas é muito difícil da gente conseguir arrancar uma resposta que seria de forma natural, de forma espontânea, né, que eles falam uma faixa de três a cinco minutos, quando eles conseguem responder alguma coisa, é aquilo rápido, aquilo básico, eles não conseguem desenvolver a oralidade e, na minha opinião, assim é um problema que temos desde o início, desde a alfabetização o nosso aluno ele não é levado na escola a trabalhar a oralidade e assim o paradoxo aqui a gente trabalha com oralidade do dia a dia na minha opinião seria difícil trabalhar a oralidade dentro da escola, se o aluno já fala tão fluentemente fora dela (P4 6'11").

Um dado positivo observado é a forma como os professores veem o desenvolvimento da linguagem tanto oral como escrita. Todos alegaram ser importante partir dos conhecimentos que os alunos já têm, embora, com relação ao oral, tenham ficado apenas nesses conhecimentos espontâneos do cotidiano. Na verdade, o próprio Bakhtin (2000, [1952-3], p. 281) já ressaltava essa relação constitutiva e de interdependência entre os gêneros primários e secundários:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com realidade dos enunciados alheios.

Do ponto de vista didático-pedagógico, essa passagem é reveladora por conceber o conhecimento elaborado e científico como fruto da transformação de conhecimentos imediatos e espontâneos. E é ao perder sua relação com os discursos alheios que os sujeitos tornam-se competentes comunicativamente, na medida em que assumem certo grau de autonomia ou voz própria. Os professores entrevistados sempre ressaltaram esse aspecto como podemos ver abaixo:

[...] então o oral a ser trabalhado *é aquele que ele já traz* de fora acho que vai ficar mais fácil pro aluno desenvolver o trabalho dentro da sala de aula (P3 3'13").

[...] então, é possível trabalhar a oralidade, né, mesmo porque fica mais fácil se o professor tiver consciência que *é um fenômeno que o aluno traz de fora da sala de aula e o que a gente vai fazer e só desenvolver a oralidade dele na sala de aula* é possível sim na hora que a gente pede pro aluno responder uma determinada pergunta, a gente envolve questões do dia a dia (P3 5'32").

[...] você tem a *oralidade no seu dia a dia* então *essa possibilidade é muito grande de mostrar* pro aluno dentro da própria fala dele, as questões das variedades, as questões dos preconceitos linguísticos, então se a gente fizer um bom trabalho a partir daquilo que *o aluno produz daquilo que ele fala da oralidade dele a dos demais a gente consegue produzir bons textos* (P2 4'21").

A gente pode tornar esse oral democratizando o ensino [...] dando ênfase e dando importância pra linguagem que *ela já traz de casa* e não criticando e nem menos pregando essa bagagem cultural que ele traz, então, primeiro nós temos a linguagem que *o aluno traz de casa sua cultura* e, a partir daí, ele vai se sentir mais a vontade, ele vai se sentir mais é propício a se manifestar, a se expressar, sem ter vergonha da linguagem que ele faz (P1 2'32").

Como vimos, os professores não conseguem fugir dessa imediatez em que nascem os gêneros primários e acabam por não conseguir trabalhar os gêneros orais formais por dois motivos:

- a) por não ter clara a noção de gênero do discurso como objeto de ensino, embora essa noção já venha sendo discutida há mais ou menos dez anos com a publicação dos PCN, e, complementarmente,
- b) pelo desconhecimento didático-pedagógico, em termos de modelização e sequenciação didática, na medida em que se toma oral para ensinar os conteúdos ficariam de fora, como se observa nos trechos a seguir:

[...] é um desafio muito grande para o professor porque a gente vai ter que *deixar o programa curricular; um pouco de lado pra poder trabalhar a oralidade* (P4 3'10").

[...] *trabalhar a oralidade é possível por meio de um planejamento e se deixar aquilo que o conteúdo, o sistema nos dá*, temos que trabalhar "x" e nós temos a questão dentro da língua portuguesa (P3 2'11").

[...] *então não dá pra trabalhar muito, né, a oralidade dessa maneira até porque o conteúdo programático de língua portuguesa pede lá variação linguística*, os fenômenos linguísticos, então, aproveitando esse gancho, daria pra trabalhar, sim, a oralidade não só em língua portuguesa mais em outras disciplinas [...] (P3 5'28").

Na verdade, quando se trabalha, por exemplo, com um gênero formal na escola, como o gênero exposição oral (Cf. ANDRADE, 2008)³, é preciso, como vimos, estabelecer as dimensões ensináveis de tal gênero dentre os quais os conhecimentos linguísticos, níveis de linguagem, argumentação, figuras de linguagem, etc., como uma diferença, desse modo os conteúdos não estariam sendo ensinados *per se*, como comumente se faz, o ensino do conteúdo pelo conteúdo, mas estariam sendo trabalhados em função do domínio de uma prática social: *a exposição oral formal pública*.

O trabalho de Andrade (2008) mostrou ainda que o trabalho com o oral traz para o campo didático uma riqueza especial. Para o domínio de um gênero oral formal, é necessária, além do domínio de seus conhecimentos intrínsecos, a mobilização de outras competências e habilidades como: saber *pesquisar* para ficar a par do tema, já que, quando da exposição, o expositor assume o estatuto de especialista sobre o assunto; saber *ler*, ou melhor, *sumarizar* os textos coletados na pesquisa, a fim de tirar só o que é importante; *saber organizar os argumentos*, para tornar a exposição mais clara e convincente; saber utilizar adequadamente os *recursos didáticos*; ter o domínio corporal ou a *postura* diante do público, só para citar alguns.

5 PARA CONCLUIR, POR ENQUANTO...

O trabalho continua, pois as pesquisas no campo do ensino do oral formal ainda são incipientes, não só do lado de cá do Tocantins, mas em

³ Trata-se do Trabalho de Conclusão de Curso *O oral também se ensina: práticas de ensino do gênero exposição oral em uma turma da 4ª série do Ensino Fundamental*, de Eliara de Nazaré M. de Andrade, sob orientação do Prof. Luís de Nazaré Viana Valente, pela UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

muitas outras escolas desse Brasil afora, onde há muitos brasileiros que ainda não têm o domínio pleno desse bem cultural e político.

No entanto, desfeitas as ambições de “abarcando o mundo”, que muitos de nós somos tentados a cair, podemos avaliar, dentro dos nossos limites, algumas consequências das indagações e da análise dos dados a que nos propomos.

Em primeiro lugar, pudemos observar que o oral formal, apesar de ser, com argumentamos, um conhecimento importantíssimo para a cidadania plena, não é tratado como objeto de ensino efetivo nas aulas de língua materna que, a nosso ver, se deve aos seguintes fatores:

- a) pela falta de compreensão na escola da própria natureza do oral, sinalizada pela flutuação conceitual entre a oralidade e o oral;
- b) pelo predomínio, ainda, da preocupação com os conteúdos programáticos, como o ensino do oral não os incluisse; o que pode ser justificado;
- c) pela ausência da noção de gênero como objeto de ensino legitimado oficialmente pela publicação dos PCN, no final dos anos 90; e, conseqüentemente,
- d) pela problemática do *saber fazer*; isto é, a maneira com construir o modelo didático de um gênero para articular os conteúdos ensináveis em uma progressão curricular (sequência didática).

As questões colocadas acima são desafiantes, já que, apesar de todos os esforços, a educação como um todo carece de muitos incentivos, porém, além de qualquer técnica e instrumento, é preciso pensar a educação linguística, especialmente o ensino do oral, a partir de uma atitude político-ideológica, por meio da qual se lança mão de uma teoria e não de outra, de uma concepção e não de outra.

Do ponto de vista propriamente didático, que não deixa de ser também uma atitude política, o procedimento “sequência didática”, quando encarado como algo flexivo e dinâmico, como a própria concepção de mundo e de língua que lhe dá sustentação o é, teremos um bom começo para o ensino não só do oral como também da escrita. Já que

[...] tendo finalizado a sequência didática para o ensino de um gênero, o professor terá elementos para avaliar, juntamente com os alunos, as dificuldades, os desafios e os avanços encontrados no percurso de estudo do gênero. Esses dados podem ajudar o professor a ajustar a sequência quando a propuser a outra turma de alunos, em outro ano letivo. Com o

passar do tempo, o professor teria um arquivo significativo de sequências (contendo tarefas, recursos didáticos, procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem). Esse arquivo serviria como referencial didático que, ao mesmo tempo em que testemunharia a memória do cotidiano de suas práticas didáticas, comporia um mosaico de experiências passível de servir a outros professores, ao projeto educativo da escola como um todo (GOMES-SANTOS, 2008, p. 9).

Nossa intenção maior com este trabalho é essa: a de contribuir para a composição desse “mosaico de experiências possíveis” que é o ensino de língua, sem abrir mão de nossa especificidade sociocultural que nos torna sujeitos deste chão e amantes dessa terra.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal* [1952-3]. São Paulo: M. Fontes, 2003.
- BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CHERVEL, Andre. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.
- CITELLI, Adilson. *Outras linguagens na escola*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *Gêneros como objeto de ensino: questões e tarefas para o ensino*. Brasília: MEC, 2008. Entrevista concedida ao programa *Salto para o Futuro*.
- GOULART, Cláudia. A prática do gênero oral na escola: uma abordagem etnográfica. *Estudos Linguísticos*, n. 33, p. 298-302, 2004.
- MARCUSCHI, L. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *Revista MOARA*, Belém, n. 26, 2006.

ROJO, R. *Os gêneros do discurso no círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas*. Campinas, SP: Unicamp, 2008b. (mimeo).

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs. trads). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. *As relações oral/escrita nos gêneros orais formais públicos: o caso da conferência acadêmica*. Campinas: Unicamp, 2008a. (mimeo – circulação restrita).

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In BRANDÃO et al. *Escolarização da leitura literária*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

Letramento e variação: No escrito e no falado, como é que a escola interage?

Marivana dos Prazeres Araújo

Resumo: Sob a perspectiva sociointerativa de língua, o estudo, acerca de letramento e variação, propôs investigar como a escola interage no oral e no escrito quanto à existência de variedades de usos linguísticos de prestígios e desprestígios nas sociedades letradas, tendo em vista a valorização e o respeito pela identidade linguístico-cultural dos alunos. Os resultados mostram que há muito que se fazer por uma educação de fato transformadora, cujo ensino de língua portuguesa esteja pautado no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas que propiciem o desempenho linguístico dos sujeitos para o real exercício da cidadania por meio da plena participação social. Observa-se ainda que é preciso garantir cursos de formação continuada para os professores, principalmente no trato da língua, de forma que possam desenvolver atividades epilinguísticas comprometidas com a inclusão social, a fim de que se possa redimensionar o ensino, garantindo-lhe maior qualidade.

Palavras-chave: Língua; escola; inclusão social; variação.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo emerge da preocupação em compreender, mediante a estreita correlação entre linguagem e sociedade, como a escola interage com a identidade linguístico-cultural dos alunos, a qual é produto das relações historicamente estabelecidas entre os sujeitos. Nesse sentido, a linguagem, como reflexo das condições sociais, políticas, econômicas, ideológicas, étnicas e culturais dos indivíduos, poderá constituir-se como elemento de discriminação e/ou estigmatização (cf. CALLOU & LEITE, 2002). Estudos realizados na área da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1983; TARALLO, 1985) têm demonstrado que, na correlação entre fatores linguísticos e extralinguísticos, a linguagem é dinâmica,

por isso está em constante transformação, daí o seu caráter heterogêneo, e acrescenta Bakhtin (1997): “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta”. Assim, é compreensível que cada comunidade possua suas características dialeto-culturais específicas; nesse contexto, a comunidade cametaense aparece no cenário social com sua identidade linguístico-cultural ímpar.

Dessa forma, sabe-se que as realidades das línguas falada e escrita são díspares; esta, recorrente de um sistema pensando e elaborado com o intuito de proceder a interação dos sujeitos, atendendo a uma necessidade de integração social, enquanto que a diversidade daquela se dá em função do uso que se faz da língua. Em sala de aula, nas produções orais e escritas dos alunos, os traços dialetais, muitas vezes, tornam-se bastante perceptíveis ao olhar do professor. Dessa forma, buscou-se refletir sobre o papel da escola frente às múltiplas diversidades de usos linguísticos, a fim de compreender, *a priori*, como um dos principais atores do processo ensino-aprendizagem de língua materna – o professor – desenvolve suas práticas pedagógicas na abordagem do oral e do escrito em sala de aula. E, de fato, se esta abordagem e/ou tratamento está ou não contribuindo para a política do respeito e valorização da identidade linguístico-cultural dos sujeitos.

Ao adentrar à escola, o aluno já traz consigo uma bagagem linguístico-cultural construída histórica e socialmente; todavia, essa identidade pode, em muitos casos, ser tratada pela escola com desmerecimento, acarretando, com isso, o silenciamento da cultura, da linguagem, enfim, dos saberes do homem e da mulher amazônida. Desse modo, no ambiente escolar, muitas vezes, não estão sendo desenvolvidas políticas educacionais condizentes com a realidade dos alunos, descontextualizando e distanciando-os de suas próprias realidades, o que resulta significativamente na perda de traços dialeto-culturais e do sentimento de classe.

Portanto, buscou-se com este estudo encontrar respostas às indagações feitas, a partir problematização central, a fim de se conhecer as realidades da sala de aula, sob o prisma de uma docente da 2ª série da E.M.E.F. Santa Terezinha, município de Cametá, NE do Pará.

O resultado do estudo em apreço poderá servir, posteriormente, como fonte de pesquisa para elaboração de políticas linguístico-educacionais, voltadas para a realidade dos atores sociais na mediação dos saberes sistemáticos e assistemáticos necessários à construção do conhecimento.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A linguagem, como meio de interação e, por conseguinte, produto das relações socio-históricas estabelecidas entre sujeitos, pode identificá-los quanto às suas condições social, política, econômica, ideológica, étnica e cultural, tornando-se um viés suscetível ao preconceito e / ou estigmatização dos atores sociais e quando praticados e internalizados, conseqüentemente, influencia no comportamento do indivíduo que, por hora, tenta se apropriar de outra realidade linguístico-cultural ou acaba silenciado em virtude da discriminação que sofre fora e dentro de sua comunidade (cf. CALLOU & LEITE, 2002).

A respeito disso, convém ressaltar que é na prática social e a partir dela que os indivíduos desenvolvem suas competências e habilidades linguísticas, tanto orais como escritas. E a escola, nesse contexto, deveria apresentar-se como propulsora desse desenvolvimento. No dizer de Ilari e Basso (2006, p. 230-231):

Parece razoável supor que as várias formas de competência com que a criança chega à escola são matéria-prima com que o professor deverá trabalhar. Idealmente essa matéria-prima precisa ser trabalhada de modo que a criança possa usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções próprias da língua: expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética.

Contudo, observa-se que ela se restringe apenas em trabalhar com os saberes sistemáticos, aqueles referentes à gramática normativa e, por conseguinte, à norma culta, deixando à margem desse processo educacional as demais variedades linguísticas, menosprezando os saberes que os alunos já trazem consigo do uso que fazem da língua cotidiana, (Cf. SILVA apud BAGNO, 2004). E mais, mitifica-se a valorização do escrito em detrimento do falado, o que pode resultar na propagação do falar como se escreve, esquecendo-se que a realidade da língua é heterogênea e que a norma culta é apenas uma variedade sistematizada da língua (Cf. BAGNO, 1999). Dessa forma, quando a escola não trata da variação linguístico-cultural em sala de aula e também não leva em consideração o conhecimento de mundo dos alunos, descontextualizando-os de suas próprias realidades, acaba silenciando a linguagem, a cultura, enfim, os saberes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que foram passados de geração a geração, como enfatiza Barra e Furtado (2004).

Nesse sentido, no dizer de Araújo (2007), a escola pode estar influenciando para a perda de traços dialeto-culturais quando cultiva o mito de “o certo é falar como se escreve”, tão criticado por Bagno (1999). E ainda, conforme esse autor, gera o preconceito linguístico convencionalmente impregnado na mentalidade dos indivíduos. A escola, nesse caso, segundo Preti (1982), procura uniformizar a língua com base na norma padrão, em geral, a língua dos bons e grandes escritores, tomando como referencial a língua escrita, nordestada, geralmente, pelos mais elevados padrões linguísticos, capazes de influenciar nos hábitos dos sujeitos à medida que vão sendo escolarizados. Entretanto, Bagno (1999) diz que a variação é comum em todas as línguas, devido ao uso que dela se faz, não se podendo querer que os alunos, em se tratando do ensino de língua materna, falem do jeito que escrevem como se essa fosse a única forma “certa” de falar o português. No entanto, carece-se de cuidado ao tratar de língua escrita e falada no ensino, pois deve-se ensinar a escrever conforme os padrões da ortografia oficial, o que não cabe estabelecer o mesmo à língua falada, na tentativa de criar uma artificialidade, haja vista seu caráter dinâmico e heterogêneo.

A identidade linguístico-cultural dos sujeitos é caracterizada pela prática social em meio às diversas realidades existentes. Dessa forma, a escola, como enfatiza Kleiman (2005), uma das mais relevantes “agências de letramento” deveria se preocupar com o letramento¹, do ponto de vista da prática social. Todavia, restringe-se apenas a uma espécie de letramento voltada para a competência individual, de elevação de escolaridade, o que deflagra um tipo de ensino mecânico, voltado para a alienação dos indivíduos, que tenta uniformizar língua falada e escrita. No entanto, compreende-se que é necessário se fazer a distinção entre ambas, ao passo que as modalidades falada e escrita, no dizer de Marcuschi (2003), são duas práticas sociais que se diferenciam pelo caráter usual que desempenham na sociedade. Dessa forma, cabe à escola conscientizar-se a respeito da heterogeneidade e variação da língua, passando a desenvolver seus trabalhos sob a perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível (cf. BORTONI, 1995), que visualize, respeite e valorize a identidade linguístico-cultural dos alunos, firmando-os em sua identidade, para apropriar-se de outras realidades, primando, assim, pelo bidialeto extensivo. Pois, geralmente, a escola trata os

¹ O letramento é aqui entendido como: “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2005, p. 19).

saberes e falares dos alunos provenientes de classes populares como “capitais não rentáveis” (cf. GERALDI, 2002), visto que ela preza falares e saberes de prestígio social, criando um ambiente de discriminação, estigmatização, de dominação e alienação sobre os dominados, de aleijamento de atores sociais oriundos de camadas desprestigiadas.

Até então, a escola tem-se negado a levar em consideração a realidade do seu alunado, permitindo ainda a valorização da escrita (língua de grande prestígio social) em detrimento da falada (desprestigiada socialmente). Porém, sabe-se que o papel da escola é de grande responsabilidade, pois cabe ao professor de língua materna “sistematizar os conhecimentos trazidos pelos alunos e fazê-los apropriar-se e usar a língua materna como uma das muitas formas de facilitar a vida em sociedade” (MONTENEGRO, 2008, p. 8). Dessa forma, o trabalho com a língua materna, em sala de aula recai na perspectiva sociointerativa de língua (cf. MARCUSCHI, 2008), a partir do pressuposto de que os sujeitos já dominam a língua que usam, cabendo à escola a responsabilidade de fazê-los compreender como ela funciona, objetivando a melhoria do funcionamento dela na contextualização da vivência em sociedade.

3 METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se na pesquisa de cunho qualitativo (cf. ALVES, 1991), a partir da qual se busca a compreensão de como a escola interage com o alunado no tratamento do oral e do escrito na E.M.E.F. Santa Terezinha, ao tratar de questões de letramento e variação.

O desenvolvimento do trabalho segue a partir de estudo de caso (cf. André & Ludke, 1986), o qual é arrolado sob os procedimentos teórico-metodológicos de cunho investigativo que permite conhecer a realidade vivida por essa professora de 2ª série, da escola sob foco, na correlação de fatores linguísticos e sociais.

Mediante esse contexto, desenvolveu-se estudo investigativo com coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas (ou focalizadas) e produções textuais escritas de alunos, a fim de se compreender sob o enfoque da professora como se dá a mediação entre os saberes sistemáticos e assistemáticos (cf. ANDRÉ & LUDKE, 1986). Assim, o depoimento da docente e as produções textuais coletados constituíram-se de suma importância para a veracidade da pesquisa. Desse modo, os dados constituem-se nos documentos para a realização das interpretações e análises referentes ao estudo.

3.1 O *CORPUS* E A ESCOLA DA PESQUISA

O *corpus* utilizado para a análise de como a escola interage no oral e no escrito, quando se trata de letramento e variação, foi formado com depoimentos de uma professora² (pedagoga, especialista em Educação Ambiental e graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Letras) e produções escritas de alunos da 2ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, situada no município de Cametá, NE do Pará, Trav. Fleurides Farias, nº 600, no bairro periférico (formado a partir de invasão) denominado Nova Cametá. A E.M.E.F. Santa Terezinha foi implantada em 1997 com o nome de Escola Municipal de Invasão, mas, somente em 2000, passou a funcionar em prédio próprio e, em 2001, adquiriu seu nome atual. Ela atende aos alunos residentes nos bairros Nova Cametá, Santa Maria e Primavera; e de localidades da zona rural mais próximas, como: Ajó, Vacaria, Projeto Cinturão Verde (Novo Norte) e adjacentes.

A escola possui uma estrutura física com 12 salas de aula, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 refeitório (transformado em sala de aula de Educação Infantil), 1 copa, 1 banheiro dos funcionários, 1 banheiro masculino e 1 banheiro feminino (ambos coletivos). Conta com um quadro de 74 funcionários, distribuídos nas funções de: diretor(a), vice-diretor(a), agente administrativo, professor(a), agente de apoio e segurança, manipulador(a) de alimentos e agente de serviços gerais; e 1055 alunos matriculados no ano de 2008, distribuídos em turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental E Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu funcionamento se dá nos períodos da manhã, intermediário, tarde e noite.

A turma de 2ª série, onde foi realizado o estudo de caso, é composta por 31 alunos matriculados e frequentes, na faixa etária de 7 a 11 anos de idade. Do número total de alunos, 26 deles apresentam domínio na leitura e escrita em nível de 2ª série; dentre esses alunos, 18 leem e apresentam facilidade na produção de texto; 08 leem, apresentando poucas limitações ao produzir textos; os outros 05 alunos apresentam dificuldade na leitura e produção textual, pois ainda estão no processo inicial de alfabetização. A realidade da turma é bem diversa, pois recebe alunos vindos tanto da zona urbana quanto da zona rural (setor de ilha e terra firme), inferindo-se que a turma é composta por identidades linguístico-culturais diversos, dada o exposto anteriormente.

² O nome da professora não é citado no trabalho por questões éticas, no entanto o seu depoimento foi autorizado por ela para ser usado neste estudo.

4 LÍNGUA, ESCOLA E SOCIEDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No contexto histórico-cultural, político-econômico e ideológico em que se vive, compreender como a escola interage com a identidade linguística e cultural dos alunos, diante das produções orais e escrita, no sentido de que ela possa estar ou não contribuindo para a reafirmação da identidade, emancipação e apoderamento dos atores sociais, requer uma reflexão acerca de como o ensino de Língua Portuguesa (*LP*) vem se configurando no cenário escolar.

Assim, sob a perspectiva de língua como prática sociointerativa, trabalhar a língua na escola como objeto de estudo corresponde atender a algumas necessidades humanas, pois as atividades sociais são sempre motivadas por interesses, conforme Marcuschi (2008). Agora, cabe refletir a que interesses a escola responde ao estabelecer os objetivos para o ensino de língua materna. É ao sujeito ou ao sistema?

No dizer de Ilari e Basso (2006, p. 230), considerando-se que a criança aos cinco anos de idade chega à escola dominando a língua em seu uso corrente e que ela se desempenha com sucesso nas suas atividades sociointerativas, então não cabe à escola “a função de iniciar os alunos na prática da língua”, mas sim desenvolver suas competências e habilidades linguísticas, de modo a compreender e a melhorar o funcionamento da língua.

Entretanto, conforme os autores, o que se observa é que a política da escola não condiz com o que vem sendo preconizado para ela, ao passo que esta ainda está centrada em ensinar, principalmente nas séries iniciais, a ler e escrever (no sentido restrito das palavras), em vez de preconizar pelo enriquecimento sistemático da competência e habilidades linguísticas do aluno e, mesmo que o professor, com os conhecimentos que tem, prontifique-se a tentar mudar essa realidade, é barrado pelo sistema que norteia a política escolar para o processo ensino-aprendizagem, que preconiza, antes de quaisquer outros objetivos, o da correção. Daí resulta o ensino voltado essencialmente ao sistema linguístico da língua padrão, considerando-se como a uma forma correta de uso. É o que profere a professora ao ser indagada sobre qual o objetivo de se trabalhar o ensino de *LP* em sala de aula:

O objetivo em trabalhar língua portuguesa na sala de aula [...] corresponde além de ensinar a ler e a escrever, a [...] desenvolver na criança outras competências linguísticas [...] que ela ainda desconhece que ela ainda não domina, que são necessárias para os diversos papéis sociais que ela

desempenha na sociedade. O que isso significa? Que ela precisa ler e escrever [...] que são a base inicial que a escola tem como responsabilidade, que é o contato da criança com o sistema linguístico da língua materna [...].

Contudo, mediante as necessidades de democratização das oportunidades educacionais para além das atividades metalinguísticas, surgem com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de *LP*, uma nova política que atribui à escola a responsabilidade de tornar acessível a todos que dela usufruírem os saberes linguísticos necessários ao desempenho na sociedade, como forma de garantir a plena participação social pelo exercício da cidadania, visto que é por via da linguagem que os sujeitos interagem com o meio social e também constroem suas histórias (cf. PCN, 2001).

A visão dos PCN para o ensino de *LP* propõe atividades epilinguísticas a serem desenvolvidas em sala de aula, primando-se pela reflexão de língua voltada para o uso. Teoricamente, pressupõe uma reestruturação do ensino, voltadas as atenções para a aprendizagem dos sujeitos, em uma perspectiva de educação transformadora. Entretanto, a realidade de sala de aula nos evidencia que essa concepção de educação pouco o quase nada vem sendo colocada em prática, ficando muitas vezes no conformismo de estudar a língua pela língua, como se infere do dizer da professora:

[...] a escola, a princípio, deveria ser a função dela, ensinar os usos da língua, porque a língua, ela existe porque nós [...] interagimos com os outros [...] nós agimos no mundo e sobre o mundo a partir da linguagem, porque na linguagem a gente constrói o conhecimento, constrói a cultura [...] então, só que a escola ela também tem uma outra função [...] que é a que vem sendo muito [...] na verdade é a que até hoje ainda prevalece, que é ensinar a língua portuguesa para a continuação dos estudos [...] Então nós precisamos compreender e ensinar os usos diversos da linguagem e a sua adequação nas situações sociais [...] porque é assim que as pessoas tendo conhecimento e dominando a sua língua elas podem ascender nos seus papéis que não ser desenvolvidos no cotidiano [...] é por essas formas de pensar o ensino de mudança no ensino que é necessário que aos poucos esses elementos novos, de nova concepção vão adentrando na escola, é que o ensino pode ser reformulado.

De fato, trabalhar o ensino de português na escola, visando atender às necessidades dos sujeitos nas suas relações sociais, requer a princípio compreender e ter consciência em admitir que a língua, no dizer de

Marcuschi (2008, p. 61), é um sistema simbólico, contudo ela deve ser tratada como uma “atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados”. Por isso, clama-se por um ensino transformador, pautado na reformulação do ensino ofertado pela escola, de modo que objetive a plena participação social dos sujeitos histórico-culturais.

4.1 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: DESENVOLVIMENTO OU CRIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS?

Os atores sociais, ao adentrarem à escola, já trazem consigo uma bagagem linguística cultural resultante das suas relações estabelecidas em sociedade, e esta bagagem, do ponto de vista sociointerativo de língua, constitui-se a matéria-prima a ser trabalhada na escola pelo professor, no que tange ao funcionamento da língua, de modo que eles possam usá-la para atender às suas necessidades e interesses no convívio social (cf. ILARI & BASSO, 2006). Contudo, infere-se, no dizer dos autores, que, na prática de sala de aula, a realidade é outra, pois o ensino tem-se voltado para a criação de uma outra competência, que corresponde à das classes cultas, levando o aluno a monitorar, conscientemente, seu desempenho linguístico, atitudes como esta são resultado de uma prática educativa envolta em atividades metalinguísticas descontextualizadas da realidade vivida pelos sujeitos, não levando em consideração os saberes por eles construídos histórica e culturalmente, dando um caráter artificial à língua da qual fazem uso. É em contraposição a essa artificialidade da língua que emerge a preocupação em reelaborar a prática educativa, como enfatiza a professora:

[...] É que hoje, além desses elementos da gramática do bem falar e do bem escrever no dialeto padrão, a gente também tem que levar ela principalmente pra vivência da criança [...] essa criança ao ter os primeiros contatos com os conhecimentos sistematizados da língua [...] ela tem que compreender que ela não vai aprender uma língua nova, mas que ela vai aprender novos saberes sobre esta língua que ela já faz uso [...]

O ensino de língua materna nesse caso deveria estar pautado em práticas epilinguísticas, objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas a partir do enriquecimento sistemático do conhecimento de mundo do aluno, tornando-se, assim, significativo para a sua vida (cf. BRASIL, 2001). Portanto, cabe à escola a tarefa

de paulatinamente ampliar a bagagem linguístico-cultural do aluno à medida que os conhecimentos vão sendo partilhados em sala de aula a partir do conflito de ideias.

4.1.1 Letramento e variação: a interação professor-aluno

Na correlação entre fatores linguísticos e sociais, a língua se constitui como algo vivo, dinâmico, por isso heterogênea, conforme suas variedades de uso (cf. ARAÚJO, 2007). Tratar de língua como objeto de estudo na escola requer desenvolver atividades que propiciem uma reflexão a respeito do uso que se faz dela. Com base nessa perspectiva, cabe à escola a responsabilidade de tornar acessíveis aos seus alunos os saberes linguísticos necessários para a plena participação social. Portanto, como enfatiza (BRASIL, 2001, p. 23):

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes as mais variadas situações.

Entretanto, se a escola ignora os saberes trazidos pelos educandos significa que ela estará mutilando-os linguisticamente e culturalmente com aplicação de atividades metalinguísticas descontextualizadas socialmente. Esse tipo de ensino decorre de um modelo de educação que não se compromete com o ensino voltado para a inclusão social e muito menos com a pretensão de se pensar o ensino de *LP* na escola com base na diversidade linguístico-cultural, apregoando, dessa forma, a política do “certo” e do “errado” na fala e na escrita, muitas vezes gerando a estigmatização e/ou preconceito linguístico-cultural dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Atitudes como estas só fazem reforçar a exclusão social, que tendem a criar no aluno outras competências linguísticas com base na ideologia do “bem falar e do bem escrever”, segundo os padrões de língua culta – língua de grande prestígio social em detrimento de outras variedades desprestigiadas.

Contudo, o educador, que tem consciência do fenômeno da variação linguística e dos diferentes níveis de letramento, tem a possibilidade de repensar o ensino de *LP* para além do “ler e escrever”, no sentido

da decodificação de sons e uso da escrita alfabética (alfabetização), que atinja patamares mais amplos, voltado para a “aprendizagem da linguagem que se usa para escrever” (cf. BRASIL, 2001, p. 33), como também se percebe no dizer da professora.

Hoje pelo conhecimento que eu já tenho a esse respeito [...] eu já tenho mais percepção sobre essas variações que a linguagem [...] apresenta, nossa língua apresenta. Então, quando acontece dentro de um texto do meu aluno [...] ou quando ele fala o seu discurso [...] a presença desses elementos [...] o meu posicionamento não é mais de correção, como nos início do meu trabalho [...] Quando eu comecei que eu desconhecia esses fatores, geralmente, a tendência é de nós, professores que desconhecemos essas questões, é corrigir aquilo que não tá dentro [...] do que é do dialeto padrão [...].

O procedimento da correção, que precede a quaisquer outros objetivos propostos para o ensino de *LP* na escola e adotados por muitos professores, decorre da perspectiva prescritivista inserida mediante os padrões linguísticos, ocasionando, assim, atitudes que classificam manifestações da língua em “certo” ou “errado”. Concepções dessa natureza tendem a gerar preconceitos e/ou estigmatização linguístico-cultural, desvalorizando os saberes construídos por sujeitos pertencentes às classes desprestigiadas socialmente, favorecendo a exclusão social, pois os empregos linguísticos que não estão em conformidade ao padrão culto da língua serão taxados como erros e, por isso, devem ser erradicados tanto das produções orais, quanto das escritas (cf. MOLLICA, 2007). Apesar de muitos professores terem conhecimento a respeito das diferenças sociolinguísticas, suas práticas, muitas vezes, refletirão o tipo de ensino que tiveram, como pode ser notado no dizer da professora:

Evidente que existe em alguns casos momentos, até porque a gente é fruto de uma escolarização que vinha corrigindo o nosso falar [...] porque nós temos que falar bem pra poder escrever bem, que a escrita ela acaba sendo reflexo da nossa... do nosso falar, [...] então a tendência era corrigir de imediato [...]

Diante da visão de ensino pautado na postulação do “bem falar do bem escrever” ou do “falar como se escreve”, implementado na escola e arraigado na mentalidade das pessoas como prática pedagógica no ensino de estruturas linguísticas sistemática pertencente à variedade culta, tem contribuído enormemente para a imobilidade social, o que, de fato, pode caracterizar o ensino, institucionalizado pela escola, a

serviço da ideologia dominante, reafirmando o seu poderio para reforçar a marginalização dos marginalizados (cf. MOLLICA, 2007).

Porém, é possível mudar essa realidade, imposta e defendida pelo sistema vigente, com base em princípios que preconizam a língua como heterogênea. Para isso, é necessário que os professores que atuam nesse processo tenham formação para observar as manifestações linguísticas, sem qualquer pré-julgamento com base em paradigmas linguísticos de “melhor/pior”, de “certo/errado”.

Então, sob a perspectiva sociointerativa, que vê os usos linguísticos que fogem aos padrões cultos da língua como naturais e/ou inadequados, tomando como referência a língua padrão, é que o professor poderá compreender e propor soluções a questões e dificuldades que surgirão no processo ensino-aprendizagem de *LP*. A sensibilização do professor para com a diversidade dos usos da língua é importante nesse processo, tendo em vista a melhoria do ensino, como pode ser percebido na fala da professora:

[...] a turma, ela é formada por alunos que vêm da zona rural e alunos da zona urbana [...], evidente que nós vamos perceber umas certas variações na língua [...]. Então, esses elementos diferenciados às vezes pode causar constrangimentos a este aluno, quando ele fala que o outro tende a çaoar, porque não conhece, né? Então qual é o nosso papel como professor, o que é que eu venho fazendo, sempre chamando atenção, que a variação ela existe [...] a gente já percebeu, eu já percebi, já tiveram contato com outras pessoas que não falam o mesmo dialeto, mas que todos tem valor [...].

Nesse sentido, compreender que não cabe ao ensino taxar a linguagem do aluno em “certa” ou “errada”, mas sim adequar os seus usos às diversas situações comunicativas nos diversos espaços sociais (cf. BRASIL, 2001), pois, pretende-se ampliar o leque de possibilidades de usos linguísticos, desenvolvendo competências e habilidades no oral e no escrito, proporcionando o desempenho linguístico dos alunos, possibilitando-lhes que sejam proficientes na língua da qual são usuários. Para isso, é preciso redimensionar o ensino nas escolas, dada a realidade de sala de aula como apresenta a professora: “[...] o que é mais presente mesmo na sala de aula é... é em cima das questões ortográficas, porque é muito comum a criança no início da escolarização ela escrever como ela fala. [...] é aí que entra o trabalho da escola [...]”.

A presença de traços da oralidade de uso corrente na escrita para muitos professores que trabalham sob a perspectiva prescritiva é um

caos linguístico, para outros que compreendem o caráter da língua como sociointerativa é a oportunidade de ampliar os saberes dos alunos, pois, como enfatiza Mollica (2007, p. 51):

[...] o nativo de português possui domínio completo do padrão coloquial da língua desde tenra idade e é no processo de letramento formal e em geral institucionalizado que passa a incorporar o padrão culto, os estilos e gêneros formais na fala e na escrita. O letramento supõe a incorporação dos conhecimentos e de práticas de ler e escrever no contexto social, visão abrangente de um processo em que inúmeros fatores são co-responsáveis. Do ponto de vista científico, todas as manifestações linguísticas são legítimas, desde que cumprida as necessidades de intercomunicação. Contudo, ao considerar-se a adequação dos usos aos inúmeros atos de fala e estilos exigidos por situações contextuais reais de interação linguística, os falantes devem se apropriar de forma consciente das potencialidades linguísticas para eliminar inadequações, restrições e não ficar adstritos a “espaços comunicativos” limitados sob pena de serem condenados a imobilidade social.

A escola, como “agência de letramento”, deve ir para além da artificialidade oral da língua e da escrita gráfica, precisa, com estratégias sociointerativas, de sensibilidade às diversidades linguístico-culturais, superar os entraves que dicotomizam o oral e o escrito, tendo em vista o domínio da linguagem como fator preponderante para a reafirmação da identidade e emancipação dos atores sociais.

Assim, é preciso primeiramente trabalhar com a conscientização de que não existe uma variedade de língua “certa ou errada”, “melhor ou pior”, mas que existem níveis diferentes de proficiência linguística e que esses níveis precisam se adequar às situações comunicativas em contextos formais e informais, não deixando margem para o preconceito e/ou estigmatização linguístico-cultural.

Esse tipo de trabalho, preocupado com a inclusão social em muitas realidades de sala de aula, já começa paulatinamente a ser implementado, como observa a professora:

[...] quando você observa, né? Aquele termo que ela usou ou aquela palavra que ela escreveu tal qual ela fala e você fez uma observação em cima daquilo, né? E você diz o porquê, que é isso que é o importante no papel do professor, não é marcar como antigamente sempre se fazia... se colocava o erro, mas não se dizia porque, né? Hoje [...] eu não trato como erro, tanto que isso não é fator [...] para servir como elemento de aprovação, reprovação [...].

Note-se que atitudes como esta são importantes para se começar redimensionar o ensino visando à plena participação social. Contudo, mudar a ideologia de dominação apregoada pela escola requer esforços conjuntos, que paulatinamente possam reconfigurar o cenário escolar. É o que se infere do discurso da professora:

O papel da escola hoje [...] já vem sendo redefinido, porque nós a partir de formação [...], do contato com o próprio PCN [...], além de ensinar... a leitura, a escrita... o aluno a interpreta, produzir textos, né? Ele também tem outras funções [...] porque você aprende, precisa perceber que a linguagem é pra interagir com o outro, então a gente tem a obrigação também de ensinar os diversos usos e formas dessa nossa linguagem, que na oralidade ela tem vários usos, várias formas, que na escrita ela também vai apresentar, né? Vai se apresentar em gêneros diversos [...] porque o papel da escola é ensinar pra vida [...] a escola também tem essa obrigação de ensiná-lo a perceber e a dominar melhor a língua que tem pra poder atuar melhor na sociedade, então esse é o papel da escola, esse deveria ser o papel da escola... apesar de que a gente tem inúmeros fatores que são de diversas ordens... pedagógica, estrutural, política e até mesmo, principalmente, de formação dos profissionais, esse papel na íntegra ele não ocorre, a gente sabe disso, das nossas limitações [...].

O depoimento revela que o ensino de *LP*, sob a concepção de uma educação transformadora na sua íntegra, não ocorre em função de não estar a serviço dos sujeitos envolvidos, mas em benefício do sistema que o rege, propagando uma educação fundamentada no conformismo de pensar que a escola é mera reprodutora das determinações impostas pelos interesses dominantes que caracterizam a sociedade. Contudo, é difícil, mas não impossível de mudar essa realidade; é preciso, portanto, uma luta árdua contra a exclusão social e repensar a educação a partir dos interesses dos dominados, sob a perspectiva sociointerativa de língua, pela qual se acredita que é por meio da escola que se combate a ideologia dominante e marginalizadora, garantindo ensino de qualidade aos atores sociais.

4.1.2 Fala e escrita na escola

Tradicionalmente, a educação formal nas séries iniciais prima, a princípio, pela alfabetização (ler e escrever) e, depois de dominar o bê-á-bá, é que se pretende avançar no ensino da língua materna, no sentido da uniformização como preconiza a gramática prescritiva, tendo como

foco de ensino escrita. Esse hábito ainda hoje é perceptivo na maioria das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, deixando-se como pano de fundo a realidade oral da língua o que consiste em estabelecer padrões de uso em detrimento da sensibilidade para a variação que ocorre no interior das línguas. Nesse sentido, a revista *Nova Escola* (1998, p. 6) coloca:

A tradição ensina: alfabetizar é tratar da linguagem escrita e lecionar Português é treinar os alunos a representar graficamente a fala pela combinação das letras do alfabeto. Na verdade, é muito mais do que isso. *Falar e escutar, além de ler e escrever, são ações que permitem introduzir e compreender textos.* Cabe à escola desenvolver também a linguagem oral de seus alunos. Aprende-se a falar fora dos bancos da escola, mas na sala de aula é possível mostrar as falas mais adequadas e eficientes nas diferentes situações cotidianas.

Entender a dinamicidade da língua é de fundamental importância para desenvolver atividades que tratam tanto da escrita quanto da fala em sala de aula. Desse modo, a realidade de ambas, no dizer de Ilari e Basso (2006), apresenta profundas diferenças. Assim, a escola tem apregoado, convencionalmente, que se deve vigiar a escrita com menos atenção à fala, recaindo na disseminação do mito que se deve falar da mesma forma que se escreve. Essa mitificação decorre de outra trazida pela gramática tradicional, a da unidade da língua, que defende como unicamente “certo” o conhecimento sistêmico da norma culta, tornando o ensino mecanizado e descontextualizado. No depoimento da professora, a seguir, ainda se observam resquícios da valorização da escrita em detrimento da fala.

Na oralidade, não existe correção, porque há uma compreensão. Na forma escrita é... em virtude de nós termos na forma escrita regras a seguir, porque o dialeto padrão ele se estabelece na aprendizagem na escola em cima da escrita, então a escrita existe alguns elementos que tem que ser observados, né? Não é que tem que ser corrigidos diante do aluno, tem que fazê-lo entendê-lo, né? Entender, né? Porque que tal uso não é possível na escrita, mas é na... na fala é possível, né?

Assim como a escola busca ensinar como escrever com fluência em situações sociais, também deveria dar o mesmo tratamento ao oral, pois é uma forma de expressão que precisa apresentar clareza para ser compreendido. E, segundo os PCN – LP (apud MOLLICA, 2007, p. 64), “[...] é a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, que fará o aluno-aprendiz perceber como se estrutura sua língua”. Dessa

forma, não condiz trabalhar LP na escola calcada somente em padrões pré-estabelecidos pela gramática prescritiva.

Vale ressaltar que, historicamente, a escola pautou um ensino de LP no escrito, por este representar a variante padrão, visto que a escola tem a responsabilidade de ensinar a variante culta por ser nesta que se encontram os saberes especializados necessários aos papéis sociais especializados, como diz Ilário e Basso (2006, p. 231):

É sem dúvida importante que o maior número possível de pessoas domine o português culto, porque é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que todos precisam conhecer para desempenhar de forma plena seu papel de cidadão. Por isso mesmo, abrir mão de ensinar o português culto seria um crime, ou no mínimo uma grave omissão, que resultaria em reforçar as situações de exclusão de que sofre secularmente o país [...].

Esse contexto justifica o fato de a escola dar mais atenção ao escrito, pois ao produzir um texto nessa modalidade de língua é preciso fazer um planejamento antes acerca de sua estrutura, ao passo que ele precisa falar por si só. Por outro lado, a instituição escolar não tem domínio sobre a modalidade falada, quando detectada sua complexidade de usos, visto que a produção de textos orais ocorre em um processo *continuum* e simultâneo de planejamento, não se constituindo linearmente, dada a necessidade de clareza e compreensão dos interlocutores.

A maioria dos professores que atua nas séries iniciais não tem conhecimento específico sobre a LP, apresenta apenas o conhecimento metodológico da área, o que torna o ensino ineficaz quando se trata da modalidade oral e escrita, com isso segue-se o que historicamente a escola vem fazendo, dando prioridade ao tratamento do escrito. Contudo, os PCN – LP defendem a abordagem também do oral em sala de aula, em uma correspondência entre o falado e o escrito, visto que, nas séries iniciais, há uma tendência de a criança apresentar na modalidade escrita traços da oralidade, por ela entender que é dessa forma, e, à medida que a escolarização avança, o aluno aos poucos tende a compreender que nem sempre a fala tem correspondência idêntica na escrita. A esse respeito, a professora enfatiza:

E é por isso que a gente precisa fazer observações [...] não no sentido de dizer você fala errado, né? Você está escrevendo errado [...], mas no sentido de dizer a ela, né? Quando eu falo, eu uso isso que você está falando, quando escrevo eu tenho que observar se na escrita todo mundo vai entender o que eu falo, né? [...] se essa palavra que eu costumo usar ela está ortograficamente correta [...] então é esse cuidado que a gente

tem que ter a responsabilidade de começar a perceber e fazer observações junto com a criança [...] por exemplo, a palavra “escrevendo”, né? Existem alunos [...], vindo da região ribeirinha, que falam “escreveno” [...] então agora quando eles vão escrever, ele já faz a observância, ou seja, eles, ah! Mas aqui eu tenho que colocar a letra que está faltando, né? Por quê? Porque eu já fiz a observação inicial quando ele escreveu a primeira vez. Olha, essa palavra aqui tá faltando uma letra na escrita, você fala “escreveno”, mas quando vai escrever você sabe que o verbo escrever nessa conjugação é “escrevendo”.

As dificuldades de compreensão, por parte do aluno a respeito das diferenças entre fala e escrita, são inevitáveis no percurso escolar, e o professor precisa estar muito bem preparado para lidar com elas para não inibir o aluno de se expressar ou, até mesmo, silenciá-lo, levando-o a abandonar a escola ou o seu dialeto. Essas dificuldades para quem tem formação em LP são vistas como naturais (não aleatórias) e, em comparação com a norma culta, tratam-se de inadequações que precisam ser adequadas a situações formais do uso da língua; não significam que são “erradas”, mas sim que fazem parte de contextos informais recorrentes no processamento da linguagem e têm que ser respeitadas e valorizadas em sala de aula.

1º) Escreva um bilhete a sua avó comunicando que você vai passar o sábado com ela.

Querida avó, eu
 vou passar o sábado em sua casa.
 Que eu vá para a sua casa sábado.
 Naiana
 10.12.2008

2º) Use a sua imaginação e cõntinue a historinha:

Era uma vez um Bicho que vive na floresta ele conseguiu escapar da onça e chegou a casa da mãe. Ele ficou feliz e contou para a mãe que conseguiu escapar da onça.

3º) Use a 1ª letra do nome de cada figura e descubra uma palavra e depois escreva frase com ela:

estrela, sorvete, música, olho, lápis, árvore

a) Eu adoro a minha estrela.

pedra, igreja, coração, ossinho, laço, escada

b) Eu adoro o meu pião.

É nessa perspectiva que as intervenções são feitas pela professora, para adequar a escrita à norma padrão, por entender e se fazer compreender que aquela é regida por uma convenção (ortografia), criada para unificá-la e facilitar a compreensão do que se lê em meio às variedades de usos linguísticos. O processo ensino-aprendizagem é um *continuum*, por isso, é comum aparecerem nas produções escritas traços da oralidade (escreveno / escrevendo, comaquilo / como aquilo, arvo / árvore, laspi / lápis, isgreja / igreja), bem como também o não estabelecimento de correspondência entre fonema e grafema (vol / vou, dinocario / dinossauro, corel / correu, laso / laço).

É preciso trabalhar com a compreensão de que as variantes da língua falada precisam ser levadas em consideração, mas deve-se ter cuidado ao escrever e isto é tarefa árdua ao professor e requer conhecimentos específicos acerca da estrutura e funcionamento da língua. Por isso, carece de políticas linguístico-educacionais que ofereçam formação continuada aos profissionais de educação de modo que possam avançar significativamente no ensino de língua materna, ampliando saberes e combatendo a miopia e ineficácia do ensino que se encontra atualmente, frente aos avanços científicos, tecnológicos e à globalização das informações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a estreita relação entre língua e sociedade, o domínio e a adequação da linguagem, em variadas situações comunicativas nas sociedades letradas, é pré-requisito para possibilidade da plena participação social. E a escola, como “agência” institucionalizada de letramento, ao tratar de ensino de língua materna, considerando suas variedades de usos linguísticos, deveria se responsabilizar em desenvolver nos alunos as competências e habilidades linguísticas para o real desempenho linguístico oral e escrito, voltado para a inclusão social.

O aluno, ao adentrar à escola, já domina o uso coloquial da língua materna e caberia a ela ampliar o leque de possibilidades de usos nos diversos contextos sociais, tornando-os proficientes na língua da qual fazem uso, e não tentar criar outra competência linguística do “bem falar” e do “bem escrever” dos grandes escritores, da classe culta. Levando, com isso, a criar certa artificialidade de uso linguístico, a taxar as variedades de uso da língua como “certa” ou “errada”, “melhor” ou “pior”, o que dá margem à impregnação de atitudes preconceituosas e/ou estigmatizadas acerca dos usos linguísticos que fogem aos padrões linguísticos da norma

culta, língua de grande prestígio social, reforçando, dessa forma, os limites entre o mundo da escola e o mundo fora da escola.

O modelo de educação predominante na escola ainda está pautado em atividades metalinguísticas, descontextualizadas da realidade vivenciada pelos alunos nas suas relações sociointerativas, tornando-se, por isso, conformista, desenvolvendo políticas educacionais que não condizem com a realidade do seu alunado, visando, isto sim, à imobilidade social. Essa concepção de educação só tende a atender os interesses da ideologia dominante, a qual reforça seu poder por meio da exclusão social dos marginalizados, dada a política do “certo” e do “errado”.

Entretanto, diante dessa perspectiva de ensino prescritivo de *LP*, que exclui os sujeitos da plena participação social, emerge a preocupação de redimensionar o processo do ensino para uma perspectiva sociointerativa de língua e de educação transformadora, com base em princípios que valorizem e respeitem a identidade linguístico-cultural dos atores sociais. A este modelo educativo, cabe à escola desenvolver atividades epilinguísticas que despertem a atenção dos alunos, quanto às situações formais e informais a que os usos linguísticos, seja eles orais ou escritos, possam se adequar para que haja aceitabilidade nas sociedades letradas, garantindo, assim, o exercício da cidadania por meio da plena participação social. Portanto, o estudo evidencia que é preciso desenvolver políticas linguístico-educacionais que garantam formação continuada para professores, a fim de que eles, principalmente os que atuam em séries iniciais e que ainda não têm formação na área de *LP*, possam conhecer mais sobre a língua, no que tange à variação e ao letramento, que tomam como objeto de ensino em suas salas de aula, primando pelo uso de pedagogias culturalmente sensíveis e garantindo, no processo ensino-aprendizagem, a construção do conhecimento partilhado e comprometido com a inclusão social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1991.
- ANDRÉ, M. E. A.; LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ARAUJO, Marivana dos Prazeres. *As vogais médias pretônicas /e/ e /o/ no protuguês falado no município de Cametá / NE do Pará – uma abordagem variacionista*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso – UFPA / CUNTINS COLET, Cametá, PA, 2007.

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 14.ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARRA, José Domingos F.; FURTADO, Gislane. *Pescadores artesanais de Cametá: formação histórica, movimentos e construção de novos sujeitos*. Cametá, PA: 2004. (Col. Novo Tempo Cabano; 5)
- BORTONI, Stella Maris. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEYMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 1º e 2º Ciclo*. 3.ed. Brasília: MEC, 2001.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KLEIMAN, Â. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOLLICA, M. C. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MONTENEGRO, Érica Maria Silva. A leitura e a escrita como formas de expressão. *Revista Mundo Jovem*, Porto Alegre, abr./2008.
- PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala: um estudo socio-linguístico do diálogo na leitura brasileira*. 4.ed. Rev. e modificada, com reelaboração de vários capítulos. São Paulo: Editora Nacional, 1982.
- REVISTA NOVA ESCOLA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: fáceis de entender de 1ª à 4ª série*. São Paulo: Abril, 1998. (Edição especial)
- SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

Discurso, linguagem e escola: Uma análise sobre o ensino do português

Marizete Viana e Viana

Resumo: Trata de linguagem e escola, fazendo uma análise sobre como esses fatores refletem no ensino de Língua Portuguesa em uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Cametá/PA. O referido trabalho foi realizado com pesquisa de campo entre professores e alunos sobre o mesmo tema. Nesse sentido, temos as duas faces desse processo, com o objetivo de averiguar como está sendo trabalhada a questão da linguagem e suas variações. Durante a pesquisa, trabalhamos com questionários, com entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes. Considerando esses aspectos, encontramos uma escola que, mesmo caminhando a passos lentos, manifesta avanços concretos que já fazem diferença entre os alunos. Nesse sentido, a referida pesquisa demonstrou que a questão da linguagem padrão é um tabu que ainda prevalece. Mas há professores que já tratam de variação linguística em sala de aula e esse assunto, na visão do discente, é muito importante e deve fazer parte da disciplina Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Língua(gem); ensino; variação linguística.

Abstract: This work deals with language and school, doing an analysis on how these factors reflect on the teaching of Portuguese language in a public school of elementary education in the municipality of Cametá, Pará. This work was carried out field research between teachers and students on the same subject. Accordingly, we have the two sides of this process, aiming to find out how is working the issue of language and its variations. During the search, working with questionnaires, with semi-structured interviews with teachers and students. Considering these aspects, we find a school that even walking in slow steps, shows concrete steps that are differences between students. Accordingly, this research demonstrated that the question of the standard language is a taboo that still prevails. But there are teachers who already deal of linguistic variation in the classroom and the subject in view of students is very important and should be part of the discipline Portuguese.

Keywords: Language; teaching; linguistic variation.

1 INTRODUÇÃO

O referido artigo trata de ensino e linguagem, a partir de uma perspectiva variacionista, buscando compreender como a escola vem realizando seu fazer pedagógico ao que se refere ao exercício da disciplina Língua Portuguesa (LP), no sentido de verificar o tratamento da variação em seu interior. De imediato, pode-se deduzir que ainda há docentes que têm a gramática normativa como uma verdade absoluta.

O presente estudo evidencia também que há educadores que já percebem e já realizam atividades sobre variação linguística, fazendo da sala de aula um laboratório e um lugar de descobertas também para os discentes, os quais, durante a realização do trabalho, demonstraram bastante interesse com relação ao assunto. No entanto, alguns alunos ainda se encontram em situações de decorar regras gramaticais, principalmente quando são avaliados. A pesquisa demonstra ainda que o ensino de Português tem sido uma mesclagem de gramática normativa com pequenas atividades, por parte de alguns docentes, sobre variação, para a qual poucos deram ênfase durante sua prática pedagógica.

Constatou-se ainda que, mesmo com todos os estudos acerca da variação linguística, encontramos professores que se negam a colaborar com pesquisas que tratam dessa reformulação no ensino de Português. Esse tipo de posicionamento é refletido nos discentes, causando entre eles certa descrença em relação às novas perspectivas de LP.

Temos, então, uma escola que, aos poucos, acompanha as mudanças do ensino do Português, fazendo um esforço ainda pouco notório para que esta disciplina não seja somente uma aula de gramática normativa, mas de variantes, para que, assim, possa levar o discente a fazer parte de um novo modelo de ensino, modelo este voltado para ele, que vive em uma sociedade elitista e preconceituosa na qual ainda prevalece o poder da palavra, e que a escola, infelizmente, acompanha. Entretanto, inferimos afirmar que já se há docentes comprometidos em mudar esse panorama.

2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao longo dos anos, o ensino de LP vem sofrendo mudanças que podem ser percebidas nos livros de grandes autores como Soares (2000), Bortoni (2005), Geraldi (1996; 1999), os quais abordam questões acerca das novas perspectivas desse ensino, tais como: inclusão do estudo das variações linguísticas e sua importância para a formação do aluno. Paulatinamente, essas mudanças também podem ser percebidas em

alguns livros didáticos de LP do Ensino Fundamental, como a série *Tudo é Linguagem*, de Borgatto (2006).

Entretanto, o ensino de Português ainda se caracteriza por ser um reproduzidor das regras gramaticais, o que implica uma transformação nessa forma de pensar e agir, já que não é uma verdade absoluta. Deve-se, isto sim, discutir o ensino da língua materna e das variações linguísticas, as quais vêm explicar o que a gramática não explica: a diversidade de usos da língua que a Sociolinguística vem discutir, tratando do padrão e do não padrão, as variações da fala. Althusser (1970 apud MUSSALIM & BENTES, 2001, p. 101-110), por outro lado, afirma que a classe dominante, para manter sua dominação, gera mecanismos que perpetuam e reproduzem as condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Dentre esses mecanismos, tem-se o discurso usado pela gramática normativa (GN) que também é um mecanismo ideológico que reproduz os interesses de uma classe dominante, ou seja, ela é tida como detentora de uma linguagem absoluta: a língua padrão.

A partir desse contexto, tem-se a variação linguística, ou seja, a linguagem não padrão, que é vulgarmente chamada por gramáticos radicais de “errada e deficiente”. Mas, a deficiência linguística e o errado não existem, o que existe é uma sistematização do ensino de língua portuguesa, ou seja, o estudo da variação linguística não é prioridade nessas aulas, e isso, deixa o discente à margem do processo de inclusão na escola, pois sua variante, na maioria das vezes, é tachada de deficiente, o que não é verdade, como destaca Soares (2000, p. 39).

O estudo de línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social.

Assim, acreditamos que essa transição da gramática, tida como verdade, e o aparecimento da Sociolinguística, que vem explicar as diferenças da língua no ensino do português, precisa de um alicerce para que os discentes não sofram as consequências do ensino de regras e normas gramaticais. Devemos mostrar para nossos alunos o que é variação linguística e que sua identidade dialetal pode e deve ser respeitada por todos, inclusive na escola, ou seja, o nosso aluno precisa saber que

Aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país,

foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para obter acesso ao poder (GERALDI, 1999, p.51).

Ressaltamos ainda que a gramática não deve ser deixada de lado, mas sim deve ser contextualizada de acordo com os usos que se faz da língua, mediados pelo texto. Ora, o ensino não deve se dar por meio de estruturas gramaticais, no exame da língua tão somente pela língua, mas no sentido de colocar os discentes com seu conhecimento.

Nesse sentido, Geraldi (1999), em seu livro *O texto na sala de aula*, trata sobre a questão da língua como expressão do poder, retratando-a historicamente como manifestação de uma cultura elitista, que pregava a língua padrão como única e correta. Em seu livro *Linguagem e Ensino*, Geraldi (1996) destaca que não existe linguagem errada e linguagem certa, superior ou inferior, mas existem dialetos diferentes e que devem ser estudados na escola como variação linguística.

No campo mais amplo da Educação, Frigotto (2006) faz um apanhado histórico das tendências pedagógicas, que vêm pautadas na sala de aula, bem como sobre a educação que foi se modificando a cada uma dessas tendências e, geralmente, em virtude de aspectos econômicos e sociais. Saviani (2006), por outro lado, relata sobre a questão social na educação, enfatizando a marginalidade social, que os menos favorecidos economicamente são penalizados, já que a escola está inserida em uma sociedade de classes.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Frequentes estudos acerca dos fenômenos linguísticos que ocorrem na sociedade revelam as diferenças dialetais de classes sociais do falante. Essas diferenças causam antagonismos bastantes presentes, pois fazem parte de classes sociais que, historicamente, dela estiveram ausentes.

Em sua grande maioria, esses antagonismos ocorrem em um lugar que deveria ser usado como explicação desses fenômenos, a escola. Mas o discente, tendo uma forma de falar espontânea e que, na maioria das vezes, não corresponde às normas da linguagem que são pregadas na escola como corretas, acaba sendo reprimido, corrigido e, às vezes, penalizado pelo professor, pois, para a escola, o aluno deve falar de acordo com a norma exigida por ela.

Entretanto, este aluno, em sua casa, consegue se comunicar com desembaraço, usando a mesma linguagem que usa na escola, mas que é corrigida pelo professor. Infelizmente, para que não corram o risco de serem estigmatizados por falar “errado”, muitos discentes preferem ficar calados quando estão na escola, precisamente na sala de aula. No dizer de SNYDERS (2005, p. 20): “São maciçamente as crianças do povo que serão assim marginalizadas sem conseguirem alcançar os diplomas mais prestigiosos, escolarmente e socialmente – os mais rentáveis. A escola não contrariará a reprodução das classes sociais”.

Considerando esses aspectos, é preciso entender e aceitar que todo falante usa a língua de acordo com o dialeto ao qual pertence, que condiz com a sua realidade linguística. Nesse sentido, percebemos que ocorrem diferenças entre dialetos, mas isso não quer dizer que exista uma língua superior e outra inferior. O que existem são variações linguísticas, em que uma língua tem, socialmente, mais valor do que a outra, uma vez que uma é considerada certa e as outras erradas. Nesse sentido, é preciso entender, contudo, que a língua padrão é oficializada não só pela escola, mas pelo Estado como representante de uma sociedade elitista, que prega também a língua padrão como oficial. Portanto, para eles, é esta a língua que deve ser usada pelo falante em ocasiões especiais. Considerando esses aspectos, acreditamos que o papel da escola diante desse processo é o de proporcionar espaços na sala de aula para discutir com seu aluno essas diferenças, pois:

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior de múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição da produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda aprender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (GERALDI, 1996, p. 28).

É na escola que o discente aprende, por meio de um processo sistemático e intencional, os usos de linguagem que são considerados

como adequadas às situações diversas. Entretanto, cabe-nos questionar: como a escola trata e trabalha os diferentes dialetos que surgem em seu interior? Devemos considerar, portanto, que o discurso do falante ocorre de acordo com a posição ocupada por ele na sociedade. Assim sendo, a escola deverá assumir um papel no sentido de orientar o discente a utilizar o dialeto que não faz parte de sua comunidade, mas que é tido como oficial. Mas, para tanto, o professor precisa de um método pedagógico para desenvolver sua atividade quando trabalhar, com a questão da linguagem para que não corra o risco de estigmatizar o aluno. No ensino de Português, a escola deve possibilitar ao discente também das camadas populares um estudo ou uma explicação para o seu dialeto e para as variantes que ele encontrará. Todavia, para esses alunos, a escola, em geral, reconhece apenas a língua padrão que é diferente da qual reconhecem e dominam.

Nesse sentido, a escola, geralmente, não leva esses alunos a conhecer e a entender as variações linguísticas, proporcionando, assim, o distanciamento entre a linguagem das camadas populares e a língua padrão reconhecida como única e certa. Na escola, o educando deve ter a chance de aprender e entender o seu dialeto e o dialeto dos outros, para que assim possa se produzir, ou seja, dominar e utilizar a heterogeneidade da língua. O que percebemos, contudo, é que cada vez mais aumenta a desigualdade entre a língua padrão e a não padrão, pois a sociedade, “detentora do poder” por meio da educação sistemática, tende a garantir o não uso das variações e uma uniformidade da língua padrão.

Ora, é preciso considerar que o aluno já possui uma bagagem cultural, a qual pode não ser aceita pela escola, mas é a que ele usa para se comunicar e na sua comunidade é entendido. A escola, como prática pedagógica, pode estar utilizando textos conhecidos e não reconhecidos pelo discente para abordar questões acerca das variações linguísticas e possibilitar que o aluno reflita e as coloque em prática, pois como destaca Geraldi:

Este sujeito é livre e orienta seu discurso segundo seus interesses, mobilizando a língua para dizer o que quer dizer – a língua como liberdade do homem – mas também, e paradoxalmente, pelo fato mesmo da existência de um aparelho formal sempre presente e indicado nos enunciados, mecanismo que aparece como “condição do emprego da língua”, esta oferecendo os instrumentos de realização da enunciação que necessariamente se dará pelo emprego das formas, pode-se imaginar seu “quadro figurativo da enunciação” como constituidor de lugares – “figuras” – a serem preenchidos pelos parceiros do diálogo – a língua como prisão do homem (1999, p. 13).

Esta imposição de fala se dá também por dialetos regionais, que variam de uma região para outra. Este tipo de variação também causa problema na escola, pois este outro falante sofre discriminação, pois o próprio indivíduo considera uma língua superior que a outra, o que não é verdade, o certo é que:

Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem a mesma forma. A variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem. Por isso, muitas vezes percebem-se diferenças na fala de pessoas de classes diferente, de idade diferente, de sexo diferente, de etnia diferente, etc. (GERALDI, 1999, p. 35).

Assim, a escola deve considerar como um dos fatores a origem social desses alunos sendo, na maioria dos casos, um fator crucial para se chegar à compreensão da variação. Entretanto, essa compreensão deve vir acompanhada de pesquisas e soluções de igualdade e inclusão do discente que está sendo diretamente afetado por essa problemática. Todavia, a sociedade estigmatiza todo falante que não pertence à sociedade de prestígio, enfatizando a bandeira de que língua é poder, título este que se fragiliza diante do dizer de Soares (2000), de que diferença não é deficiência, ou seja, a escola deveria tratar diferença como variação, mas o que

Parece que quanto mais se desenvolvem pesquisas sociolinguísticas, mais se comprova que as variedades são estigmatizadas na mesma medida da estigmatização social de seus falantes. Avançando um pouco mais na compreensão desta co-variação linguística-sociológica, força é reconhecer que quase absoluta totalidade da experiência histórica acumulada (e que hoje são conhecimentos disponíveis) vem expressa numa variedade linguística que não é aquela dominada pelas camadas populares. As classes dominadas, trabalhando para a sustentação, na produção das riquezas, não deixam de produzir cultura, cosmovisões, reflexões. Mas o registro de tal produção, quando disponível, é mediado pela forma de registro (e de fala) da classe dominante (Geraldí, 1999, p.57-58).

2.2 O ENSINO DO PORTUGUÊS: O NORMATIVO E OS USOS?

O frequente uso da gramática nas aulas de Língua Portuguesa gerou polêmicas ao longo dos anos. Essas polêmicas nasceram a partir de frequentes estudos de linguistas, constatando relativas falhas no ensino

do português, uma vez que os gramáticos dão mais valor ao ensino “gramatical”, deixando os textos de lado. Acredita-se, assim, que o conhecimento de conceitos, regras, sentenças levará o aluno a entender e dominar a linguagem. Na prática, contudo, constata-se o inverso. Esse ensino gramatical dá ao aluno uma visão distorcida do que é norma padrão e não padrão.

Assim, tendo o ensino do português como um ensino de regras gramaticais, em que o discente aprende por meio de períodos e orações isoladas, surgem questionamentos: como cobrar do aluno assimilação desses conceitos? Como esperar que ele tenha um bom desempenho linguístico em práticas languageiras diversas? Nesse sentido, salientamos a importância da avaliação prévia e adequação dos livros didáticos. Se não há esse procedimento, o professor estará se acomodando e pode estar transmitindo um ensino funcional do português, pragmático, impossibilitando uma visão da totalidade que é a linguagem. É preciso se contrapor a essa visão de ensino que se volta tão somente para o mercado, e o que muito contribui para isso o “ensino de regras”. No dizer de Frigotto:

A desqualificação do trabalho escolar vem transvestida, quer na perspectiva da eficiência e produtividade, enfatizada pela teoria do capital humano, com a sua correlata perspectiva pedagógica da tecnologia educacional, quer mais sutilmente, por teorias educacionais postas como modernas e inovadoras. Trata-se de teorias “não críticas”, como demonstra Saviani, que se prestam para recompor os mecanismos de elitização, de manutenção do privilégio – de recomposição, portanto, de hegemonia da classe dominante (2006, p. 164).

Essa hegemonia da classe dominante pode ser percebida nas propostas dos livros didáticos e das gramáticas, frequentes no ensino de LP, ou seja, o professor acaba seguindo essas propostas que, na maioria das vezes, não faz parte da realidade linguística e social do aluno. Sabemos a importância desses materiais pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem, o que se quer nesse momento é enfatizar que esses materiais também precisam ser reformulados e analisados previamente antes de serem utilizados em sala de aula.

Enfatizamos que a língua também deve ser objeto de estudo do ensino do português. Um ensino baseado somente na gramática transmite conceitos linguísticos duvidosos. Ainda que o objeto da escola seja o ensino da língua padrão, só o ensino gramatical não é suficiente, pois, enquanto a escola se preocupa em ensinar a língua culta considerada pela

elite como única e certa, surgem novos estudos dentro de uma sociedade em que a própria escola está inserida, devendo o discente ser confrontado com as variações linguísticas.

No entanto, a GN tornou-se um instrumento, sendo considerado por uma determinada camada social como um mecanismo de controle sobre as outras camadas, impondo-se ao discente a crença de que ela contém a língua “pura” e que todos devem consultá-la sobre qualquer dúvida com relação à linguagem.

Não temos dúvida de que há momentos para se consultar a GN nas aulas de LP. O que estamos enfatizando é que ela, sozinha como instrumento de trabalho, não ensina ninguém a falar, inclusive a norma padrão. É por isso que o professor deve separar o que é útil e o que é inútil para os alunos. Assim, a gramática pode ser útil quando proporcionar ao aluno seu próprio conhecimento linguístico. Portanto, o professor deve ser o mediador desse processo, deixando de priorizar somente regras e nomenclaturas. É preciso se fazer da gramática o fim último das aulas de Português. Esse conhecimento é importante, principalmente quando se considera que:

O conhecimento gramatical é, pois, um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua ao ensino, para que possa exercer dignamente seu ofício de construir situações adequadas para aquele que quer aprender a usar a língua, selecionando inclusive quais destes conhecimentos lhe são necessários. Mas não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente (GERALDI, 1996, p. 72).

Dessa forma, o professor ajudará o discente a entender que inclusive as regras da língua têm variantes e que o emprego de uma forma da língua pode ser normal em um determinado momento, raro de acontecer em um segundo momento e, em um terceiro momento, nunca ter sido escutado antes. Assim o aluno entenderá as variações linguísticas e terá um melhor rendimento escolar. Mas para isso é

Preciso que as aulas e suas sequências sejam capazes, por um lado, de considerar o saber do próprio aluno (porque ele já é um falante da língua) e por outro lado criar as condições mais favoráveis para o exercício da língua (principalmente em sua modalidade escrita) (GERALDI, 1996, p. 76).

É necessário, pois, um ensino de “várias gramáticas”, já que “toda linguagem é convencional no sentido de que cada aspecto da linguagem

é uma questão de acaso e de concordância mútua. Todas as várias formas de linguagem devem funcionar, devem preencher uma função” (SMITH, SD, p. 62). Precisamos de currículos que trabalhem com a realidade prática do país. Todavia, a língua ainda é tratada como algo homogêneo e imutável. Mas acreditamos que a escola vai aceitar que:

[...] a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado de que poderíamos nos apropriar. No próprio ato de falarmos, de nos comunicar-mos com os outros, pela forma como o fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua (GERALDI, 1996, p.67).

3 O PERCURSO ATÉ OS ACHADOS: CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES¹

Um dos focos dessa pesquisa é a análise sobre a prática pedagógica dos professores de LP, pois é essa prática que pode evidenciar mudanças ou não no ensino de LP, considerando-se o professor como um sujeito que traz consigo uma identidade plural, alcançada na relação dele com o outro, possibilitando, assim, que os discentes possam ultrapassar a visão convencional de língua como um instrumento de comunicação para que possa assumir a concepção língua como de interação. Nesse sentido, a pesquisa realizada demonstra certo distanciamento nos discursos de alguns professores e alunos. Como se pode observar na fala do professor X ao afirmar que “nunca suas aulas se resumem ao ensino gramatical”. O mesmo não foi confirmado por seus alunos que se veem obrigados a decorar regras e nomenclaturas para obterem sucesso em suas avaliações, os quais responderam: “é necessário decorar regras, não tem jeito”: “tem que ler e decorar”; “procuro entender as regras e quando não entendo procuro a professora para me explicar”.

No entanto, entre a maioria, o discurso em relação ao assunto foi satisfatório. Docentes e discentes têm as mesmas expectativas em relação à reformulação do ensino de LP. Ambos acreditam que a presença cada vez mais frequente sobre variação linguística nas aulas de Português irá proporcionar-lhes melhor compreensão acerca do assunto, haja vista que a falta de conhecimento sobre variação causa constrangimento ao falante de uma variante que não é tida como de prestígio, seja no interior da escola ou em seu campo maior: na sociedade. Para eles, as aulas sobre

¹ Os participantes da pesquisa não estão identificados pelo nome, mas por códigos, a fim de preservar-lhes a face pública.

o referido assunto possibilitarão um ensino em que professor e aluno tenham a mesma visão, como se observa nas seguintes falas de discentes e docentes, respectivamente:

[...] já estudamos, sim, sobre linguagem padrão e não padrão. E fizemos atividades sobre isso... cada um tem seu jeito de falar, e não devemos ficar criticando. Afinal das contas, eu também tenho o meu. E por isso respeito, para ser respeitada pelos meus colegas. Acho importante estudar variação linguística nas aulas de Português, aprendemos, não vou dizer assim tudo sobre essa questão. Mas, aprendemos um pouco de cada coisa (aluno L, 15 anos).

A professora falou sobre essa questão de linguagem. Eu entendi que ninguém fala errado, mais sim diferente (aluno C, 14 anos).

[...] cabe ao professor levar ao conhecimento de cada aluno as diferenças existentes na linguagem, cada pessoa é única e isso é refletido na fala. [...] tentar mostrar a esse aluno que para cada situação há um tipo de linguagem, já é um bom começo. Depois ensiná-lo a utilizar essa linguagem que ele já conhece, de maneira mais precisa, mas sempre fazendo com que estes alunos percebam que a maneira como eles falam não deve ser esquecida, pois faz parte da cultura de um povo o seu modo de falar (professor X).

Acredito que tratar de variação na sala de aula seria menos complexo se desde pequeno houver compreensão que todas as variantes são corretas, e que há uma forma para falar e outra para escrever (variedade padrão – de maior prestígio social, ensinada na escola) (professora Z).

Ora, é a concepção interacionista da linguagem que precisa fazer parte do ensino de LP, para que se possa abrir espaço na escola e na sala de aula para o uso da linguagem em situações concretas de interlocução. Esse procedimento possibilitará ao aluno ser um produtor de discursos, sujeito que pensa, critica, elabora, produz, constrói, cria, opina, modifica e, finalmente, interage. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 19), “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”.

Por isso, é interessante que o professor de LP entenda as diversidades e heterogeneidades da língua na sua sala de aula. Isso se torna importante para a compreensão das variações linguísticas, permitindo ao docente um posicionamento crítico diante das concepções de linguagem. Nessa perspectiva, o ensino de LP valoriza e caracteriza a heterogeneidade da linguagem, voltando-se para a realidade por meio da leitura e interpretação.

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros (GERALDI, 1996, p. 19).

Diante disso, acredita-se que deveriam ser desenvolvidos métodos voltados para a produção textual, para a leitura, proporcionando o ensino de LP como um instrumento de interação. Isso proporcionaria um ensino com postura crítica, trazendo para a sala de aula a realidade linguística. Nesse sentido, a escola deixaria de trabalhar com algo abstrato e passaria a lidar com um sujeito concreto, formador de opiniões.

Cabe salientar ainda que nas práticas sociais utilizamos, às vezes, sem perceber diversas formas de linguagens. Nesse sentido, a escola deveria propiciar aos discentes o conhecimento e a utilização dessas formas, proporcionando-lhes a ampliação da capacidade de expressão das diversas variantes da língua. Ressaltamos que a escola não perde a autoridade de dar prioridade a um tipo de linguagem, desde que ela saiba lidar com as diferenças e que essas diferenças sejam incluídas em seus currículos, para que nem aluno e nem professor sejam prejudicados nesse processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a escola deveria oferecer aos seus discentes essa capacidade de expressão desde os primeiros anos que a criança começa a estudar, pois a criança da camada popular, ao frequentar a escola, passa a aprender uma língua que, naquele momento, é estranha para ela, sobretudo porque não é a sua e nem a de seus pais. Esta língua é a padrão, a qual é ensinada e reconhecida pela escola. No entanto, com o desenvolvimento e a presença cada vez mais frequente da Sociolinguística nas salas de aula, vem compreendendo-se a realidade do aluno, além de permitir entender que não devemos tratar a linguagem como uma fronteira no processo educativo, mas sim como mais um processo a ser estudado e ser adequado à realidade do aluno, pois,

Só as famílias material e culturalmente dominantes possuem um patrimônio próximo da cultura inculcada pela escola – e transmitem-no aos seus filhos como um hábito evidente: por exemplo, viajam com os filhos, acostumamos pouco a pouco, nem que seja pelo exemplo, pela observação, por uma

simples exclamação, a prestar atenção aos monumentos, à harmonia das paisagens; em breve saberão o que é contemplar um quadro, distinguir as famosas cores da floresta no outono, e é este modo de sensibilidade que vai firmar um acordo com as expectativas da escola. Sobre as crianças diferentemente preparadas, diferentemente dispostas, a escola só pode triunfar de maneira também muito diferente. Na realidade, ela exige uma formação elaborada fora do seu âmbito, simultaneamente uma competência e uma determinação na maneira de abordar as coisas a que certas crianças se foram insensivelmente habituando com a família – e as desfavorecidas não. É um pressuposto implícito, a escola não o fornece, não o dispensa metodicamente; mas aqueles que não se beneficiaram dela bem cedo ficam desarmados, desamparados perante a cultura escolar (SNYDERS, 2005, p. 24).

Nessa perspectiva, a escola deve ser um lugar onde se luta contra o fracasso escolar do aluno. A escola, nesse sentido, não deve ser um divisor de classes, mas sim a solução para os problemas sobre discriminações linguísticas, pois existe uma relação sólida entre sociedade e escola.

3.1 SOBRE VOZES: DISCENTES & O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com alguns alunos, as aulas de LP são ministradas fora da realidade, pois as normas gramaticais estão cada vez mais presentes e complicadas, e chegam a ser comparadas com equações matemáticas, como destaca (B, 15 anos): “as normas estão cada vez mais complicadas e difíceis de decorar todas. Isso mesmo decorar, parece antigo, mas são tantas regras que não dão para aprender, só decorar”. Ou seja, eles têm consciência de que essas normas e regras não serão úteis no seu cotidiano; por outro lado, entendem melhor quando é utilizado o livro didático nas aulas, pois “para facilitar o aprendizado, usamos o livro didático. E por isso temos mais vantagens para entender os assuntos e as atividades” (S, 14 anos). Para eles, a disciplina é muito importante, pois aprendem a se comunicar em situações que exigem a língua padrão. Um dos estudantes enfatiza que estudar variação é “resumir como algo importante para a vida em sociedade” (L, 14 anos).

Ainda segundo eles, suas avaliações são mescladas de gramática e interpretação de textos. Para alguns, basta entender o assunto para responder às questões. Contudo, alguns alunos se sentem obrigados a decorar regras gramaticais para responder; há aqueles que defendem que

decorar regras e nomenclaturas não é a solução, pois no futuro não serão capaz de responder a outras questões, como interpretar e produzir textos, o que pode ser observado no seguinte discurso: “[...] quando é necessário estudar as regras, não tem jeito, é estudar. Isso só não acontece quando a prova é de interpretação de texto” (A, 15 anos).

Quanto à variação linguística na sala de aula, é tratada por alguns professores superficialmente, como destaca (C, 16 anos): “Acho que esse assunto não está no planejamento do meu professor. Já se comentou sobre isso, mas como observação e não como conteúdo. Ou seja, não ocupou nem uma linha do meu caderno”. Ainda sim, entendem que a nossa linguagem têm variações. Esse assunto tem sido repassado em algumas turmas de forma rápida sendo classificado pelo docente como “níveis de fala”. Assim, entendem que, embora todos falem a LP, há variações na forma de falar. Entendem ainda que esta variação seja determinada pela localização geográfica, nível social, etc., e podem ser constatadas na fala que, para eles, é a linguagem concreta, ou seja, cada cidade tem seu dialeto que, segundo os alunos, é denominada de sotaque por alguns professores. No dizer de outro estudante:

Sim, foi repassado de forma rápida como “níveis de fala”, onde se comentou sobre variações linguísticas. Eu entendo que embora todos falemos Língua Portuguesa, há variação nesta forma de falar. Isso é denominado pela localização geográfica e chamada de sotaque. Essas variações são constatadas nas pronúncias das palavras, nas preferências linguísticas e emprego de palavras com sentido específico (B, 15 anos).

Diante destes aspectos, os alunos têm consciência de que não existe “falar errado”, mas variações linguísticas, que a Linguística vem explicar. Mas, mesmo assim, as pessoas que falam o que a escola não considera certo sofrem preconceitos e são discriminadas. Daí, se considerarmos que existem diferentes formas de se falar português no Brasil, a importância de se tratar variação linguística.

Esses alunos acreditam que é essencial compreender o assunto. No entanto, não é prioridade do professor de LP, apesar de todos os docentes já terem tratado do assunto. Ainda existem dúvidas, falta aprofundar mais as aulas. Alguns professores disseram que os dialetos são diferentes, porque cada parte do país tem sua variante e deve ser considerado certo, pois ela está inserida em seu contexto específico, nessa perspectiva:

Trabalha-se com o intuito de fazer com que os alunos compreendam que não existe um modelo linguístico que deva ser seguido, nem mesmo o

português lusitano, haja vista que em certos contextos, aliás, o uso de outra variedade, mesmo que seja a variedade padrão, é que pode soar estranho a até não cumprir sua função essencial de comunicar (Professor Z).

Ora, o espaço escolar é o lugar ideal para essa discussão, pois o preconceito e a discriminação ainda estão presentes no cotidiano escolar, sendo um aspecto em que todos devem se unir para amenizar, e, quem sabe, banir este tipo de preconceito. Mas isso é contraditório, pois o discurso é feito em unidade com a prática escolar como destaca um dos alunos:

A pessoa do professor ensina que toda forma de expressão linguística é correta, desde que se faça ser compreendido. Que somente na escrita a comunicação tem que ser padrão. Mas o professor vai contra o que ele ensina já que tenta corrigir a maneira de falar dos alunos (E, 15 anos).

Nesse sentido, os alunos entendem que cada um tem seu jeito de falar e que não devem ficar criticando. Além disso, toda variação linguística transmite uma informação com o dialeto que ele usa. Dessa forma, os professores acreditam que: “devem apresentar textos que levem os estudantes a avaliá-los de maneira crítica e consciente para verificar esses estereótipos se são falsos ou não, aprender a conviver com o diferente” (professores X e Z).

Nessa perspectiva, os discentes afirmam haver respeito se um colega da escola se expressa com a norma que a instituição considera errado, pois se ele é entendido na sua família e na comunidade, ele também pode ser entendido na escola. Para eles, o que importa é que a mensagem seja repassada e que haja interação entre ambos. Falta-lhes, contudo, a compreensão de que é preciso conhecer diferentes usos de linguagem em virtude de diferentes contextos situacionais. É claro que essa visão dos discentes é fruto dos docentes que já trabalharam variação linguística por meio de dramatizações em sala de aula pelos próprios alunos, para os quais foi relevante para entenderem melhor essas variações.

Dessa forma, os discentes consideram fundamental estudar variação linguística, pois é uma forma de entender que não existe linguagem errada, mas sim variações. Considerando-se que faz parte do ensino de LP estudar a questão da linguagem, pois é uma forma de trabalhar a concepção da linguagem como forma de interação, proporcionando, assim, uma mescla entre o ensino de gramática e o de variação linguística.

Diante do exposto acima, ressaltamos que os alunos que consideram o ensino de LP como fora da realidade são os discentes que estudam no

horário da tarde, com uma professora que está prestes a se aposentar, sendo difícil realizar a pesquisa com essa mesma professora que: “nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido” (SAVIANI, 2006, p. 6).

3.2 SOBRE VOZES: DOCENTES & O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os professores pesquisados são graduados com Licenciatura Plena em Letras pela UFPA, Campus Universitário do Tocantins / Cametá; e duas são especialistas em Língua Portuguesa pela mesma instituição.

Alguns docentes afirmaram que suas aulas não se resumem ao ensino da gramática. Para eles “o aluno já sabe falar quando chega à escola, e dominam, em sua essência, a gramática da língua. Por outro lado, a fala influencia a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons” (professores X e Z).

Salientaram ainda que a questão da linguagem não pode ser um fator de fracasso escolar ou evasão escolar, pois ela deve ser um desafio a ser superado pela escola. Esse desafio pode ser vivenciado por meio de estudos que poderão ser feitos dentro da própria escola, que não pode apresentar ao aluno a língua padrão como uma língua dominante, pois isso pode inibir o discente que desconhece as regras de uma sociedade elitista. É neste contexto que “a escola impõe uma linguagem, uma norma linguística, um certo tipo de domínio da língua; não há qualquer exercício escolar em que o *estilo* não acabe por ser tomado em consideração” (SNYDERS, 2005, p. 25).

Sobre o preconceito linguístico sofrido devido à fala do discente, o professor X disse que seu aluno não sofre esse tipo de preconceito, mas não justificou. Os demais, Y e Z, disseram o contrário. Mas enfatizaram que cabe ao professor levar ao conhecimento de cada aluno as diferenças existentes na linguagem e que cada pessoa é única e isso é refletido na fala. É por isso que a escola tem um papel importante nesse processo, haja vista que não cabe a ela “ensinar a falar”, mas mostrar aos alunos a grande variedade de usos de fala, dando-lhes a informação de que a língua não é homogênea, considerando que “o desenvolvimento da linguagem da criança reflete o meio sociocultural em que ela cresce não se trata de uma diferença de inteligência” (SNYDERS, 2005, p. 352).

Em relação à perda de identidade do dialeto desse aluno, acreditam que o discente só é prejudicado se ele próprio camuflar seu dialeto, talvez por vergonha ou por não saber adequá-lo às situações a que é submetido. Agindo assim, o discente poderá dificultar o trabalho do docente nesse processo. Para o professor Y: “é preciso levar em consideração as variações linguísticas para conhecer melhor os alunos que temos e assim podermos trabalhar para que essas variações não sejam tratadas com preconceito”.

Quanto à oralidade e à escrita, o professor X considera a primeira mais importante que a segunda, pois quem sabe falar sabe escrever. Para os demais, ambas são importantes, pois elas se completam e não as podemos ver separadas. Embora a escola ainda deixe um espaço muito limitado para a língua falada, não é mais possível ignorar que ela ganha a cada dia status mais definido no universo dos estudos da linguagem.

Para o professor X trabalhar com variação linguística na sala de aula ainda é um desafio, pois encontra dificuldades para trabalhar a questão das diferenças e das variações linguísticas, as quais aumentam a cada dia. Segundo o professor, não é fácil trabalhar variação linguística e, ao mesmo tempo, ter que ensinar a gramática e dizer que ninguém fala “errado” e depois ter que reprová-los em uma prova que trata de “verbos”. Apesar de tudo, é preciso enfrentar barreiras e tentar pelo menos diminuir o nível de preconceito linguístico na escola, ou seja, o professor precisa ter consciência de que

A língua escolar e as suas normas nada têm a ver com as da língua realmente falada pelas classes exploradas. Entre estas duas práticas linguísticas, a única relação existente é a de contradição; a fala da criança proletária difere radicalmente tanto pela estrutura como pelo significado, do discurso escolar (SNYDERS, 2005, p. 339).

Em contrapartida, o professor Z disse que não encontra dificuldades para tratar sobre diferenças e variações linguísticas na sala de aula, pois ela escolheu como tema do seu TCC essas diferenças, denominadas por ela de diversidade humana. Considerando a inclusão e não a exclusão do aluno devido à sua linguagem, o referido professor disse que sabemos que os comportamentos preconceituosos são aprendidos e interiorizados pelas pessoas desde a mais tenra idade. Inconscientemente as crianças absorvem noções preconcebidas. É preciso trabalhar essas diferenças, mostrando que não existe forma “melhor” ou “pior”, “sem diferenças”. Ora,

Do ponto de vista sociointeracionista da linguagem, a variedade linguística que a criança domina, em sua modalidade oral, foi aprendida nos processos interlocutivos de que participou. E para participar de tais processos, a criança não aprendeu antes a linguagem para depois interagir: constituiu-se como sujeito que é ao mesmo tempo que construiu para si a linguagem que não é só sua, mas de seu grupo social. Foram interações em sua família, em seu grupo de amigos, em seu bairro e mesmo interações com os meios de comunicação de massa, como rádio e televisão. Nestes processos interlocutivos é que a aprendizagem se deu, e antes deles não havia uma linguagem pronta a que tivesse que, não produtivamente aceder. Ao contrário, nas interações de que fez parte, seu trabalho também foi constitutivo desta linguagem: negociou sentidos, incorporou a seus conhecimentos prévios novos sentidos, constituiu-se como interlocutor, escolhendo estratégias de interação. E compreendeu as falas dos outros. Ora “entender não é reconhecer um sentido invariável, mas ‘construir’ o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece” (GERALDI, 1996, p. 39).

Para amenizar situações de discriminação linguística na sala de aula, estão sendo usados textos que levem o estudante a ter uma visão crítico-reflexivo acerca do assunto. Sendo que é preciso aprender a conviver com o diferente, ou seja, compreender que a humanidade é culturalmente variada, e que tais variações não expressam desigualdades inatas vigentes entre os povos.

Nesse sentido, o ensino de LP pode contribuir para a construção e conservação da identidade do aluno se o professor trabalhar a língua falada como objeto de ensino, suas especificidades, reconhecendo-as, isto é, trabalhando os mais diferentes níveis (do coloquial ao mais formal) das duas modalidades (falada e escrita) – “isto é, procurando torná-las políglotas dentro da sua própria língua” (professor Z). Nesse sentido,

Se as línguas e os dialetos são complexos, e os falantes os conhecem, porque os falam, então os falantes, inclusive os alunos, têm conhecimento de uma estrutura complexa. Qualquer avaliação da inteligência do aluno com base na desvalorização de seu dialeto (isto é, medida pelo domínio do padrão e/ou escrita do padrão) é cientificamente falha. Consequência: os alunos que falam os dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados (embora as instituições não pensem assim) (GERALDI, 1999, p.35).

Ressaltou-se, ainda, por parte dos professores, a importância de se colocar em prática o que foi estudado ao longo da graduação, pois a

prática ajuda na sala de aula. Enfatizaram que a gramática não deve ser repassada ao aluno como um conhecimento certo, pronto e acabado. Disse-se ainda que deveriam ser levadas em consideração as variações linguísticas, para que assim pudessem conhecer melhor os seus alunos, trabalhando-se para que essas variações não fossem tratadas como preconceito. Disse-se ainda que tratar de variação na sala de aula era complexo, ou seja, era mais complicado para o aluno entender, pois dizer que existem diferentes maneiras de linguagem e que não existe o “falar errado”, mas sim o “falar diferente” é fácil; mas, ao contrário dessa fala, tem outra que diz “é preciso aprender e usar as regras gramaticais” (professor X). Para o aluno é complicado entender que essas regras possam ser adequadas aos vários tipos de linguagem e que para usá-las não é necessário esquecer os outros, ainda sim é:

Ao mesmo tempo uma pedagogia, em si, conservadora, visto esforçar-se por manter os alunos no recinto fechado de uma escola fechada sobre si, no artifício de um universo diferente do mundo cotidiano, contrastando ponto a ponto com o mundo cotidiano. Este exemplo extremo revela a enorme importância da valorização por Baudelot-Establet, da linguagem popular – que constitui evidentemente um todo único com a valorização da existência popular (SNYDERS, 2005, p. 343).

Ao serem questionados sobre como introduzem a GN em suas aulas, o professor Z afirmou que: “aulas são sempre introduzidas a partir de textos de propaganda, charges, manchetes, histórias em quadrinhos, etc.”. Segundo os professores X e Y, esses recursos são também utilizados em exercícios. Para eles, com a utilização desses recursos, o conteúdo gramatical é associado à linguagem do cotidiano do aluno, considerando-se as variações linguísticas que se apresentam na sala, pois cada um de nós começa a aprender sua língua em casa, com a família. Frente a isso, há uma compreensão acerca das variedades linguísticas que se apresentarem, pois todas são corretas, desde que cumpram com eficiência o seu papel, que é de permitir a interação verbal entre as pessoas.

Além de levar em consideração essas variações, consideraram importante trabalhar com elas, pois os estudantes estão sempre em contato uns com os outros, o que permite inferir “que nem todos falam como nós, há modos diferentes, seja por serem de outras cidades, regiões ou idades diferentes” (professor Z). E é aí que está a beleza da nossa língua, pois

As variedades não são erros, mas diferenças. Não existe erro linguístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez de outra, mas no uso de uma variedade em vez de

outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala (GERALDI, 1999, p. 52).

Assim não é tão complexo trabalhar variação se desde pequeno houver compreensão de que todas as variantes são corretas, e que há uma forma para falar e outra para escrever (variedade – padrão – de maior prestígio social, ensinada na escola). O que é preciso, enquanto professores de LP, é facilitar essa compreensão, mas sem preconceito, sem valorizar uma (padrão) em detrimento da outra, pois todas são adequadas à realidade onde surgiram. Não existe variedade “melhor” ou “pior”, e, por isso, se torna

Legítimo e necessário que o pedagogo² facilite a todos os alunos o acesso à linguagem elaborada: ele o conseguirá, não devido a meros processos retóricos, mas fazendo-os viver situações pedagógicas cada vez mais complexas e ricas (inquéritos, discussões) em que eles experimentarão a necessidade de estruturas cognitivas e de modos de comunicação capazes de ultrapassar as primeiras impressões. Semelhante esforço é possível porque a linguagem popular possui o seu valor, a sua riqueza específica – ela não está separada por um abismo da linguagem dos escritores (SNYDERS, 2005, p. 351).

Observa-se, nesse sentido, que os docentes já se confrontam com novos discursos e perspectivas no ensino de Língua Portuguesa, e gradativamente se dispõe a reformular sua prática pedagógica, o que não será fácil, pois, assim como o sistema, encontram-se também professores bitolados ao ensino de regras e nomenclaturas; mesclando-o com tópicos sobre linguagem. Todavia, teoria e prática devem andar juntas para se obter eficácia nesse processo de ensino-aprendizagem. E há professores que, mesmo lentamente, já começam a mudar esse panorama.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes em seus discursos evidenciam imagens múltiplas. Suas práticas em sala de aula direcionam-se para um ensino heterogêneo, mesmo que ainda alguns docentes repassem uma imagem homogênea, ou seja, o professor tem consciência de que precisa olhar para o outro lado desse processo, o da produção textual, das variações linguísticas,

² Entendemos que ser professor é ser pedagogo, independente de sua formação como licenciado, assim o professor de Língua Portuguesa também é um pedagogo.

mas ainda está ligado ao ensino da gramática, o que não quer dizer que esse novo enfoque do ensino de LP não esteja no começo.

O docente sabe das dificuldades que terá para enfrentar as barreiras de um ensino bitulado da gramática. Mas ele também está se propondo a experimentar e ter como um instrumento de trabalho os novos estudos acerca da disciplina Língua Portuguesa. Ou seja, ele tem consciência de que o aluno deve ser preparado tanto para o mercado de trabalho quanto para a vida em sociedade.

É nessa hibridez que o ensino de LP está se propondo a criar alternativas para um ensino que leve o discente a ser um sujeito inclusivo. E o professor, como mediador desse processo, encontra-se dividido, haja vista que ele também é um formador de opiniões tanto do lado interior quanto do lado exterior da escola. Essa pesquisa alerta-nos para o fato de haver uma divisão nesse processo, pois foi possível encontrar docentes que se propõem a aderir e praticar essa nova proposta, mas foi possível também encontrar o inverso.

Em suma, percebe-se que há mais professores flexíveis do que inflexíveis em relação a tais reformulações no ensino de LP, pois sabem da sua importância para a formação de ambas as partes, considerando que se percebeu certa identificação do discente quando questionados sobre o ensino de variação linguística nas suas aulas de LP, o que é um aspecto positivo para essas reformulações.

REFERÊNCIAS

- BORGATTO, A.M.T. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Ática, 2006.
- BORTONI, S. M. *Nóis cheguemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FRIGOTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. (Col. Leituras do Brasil)

- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, SD. (Publicado originalmente em inglês sob o título *Understanding Reading*)
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Tradução de Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.
- SOARES, M. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.
- VAL, M. das G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: M. Fontes, 2006.

Letramento: Construindo a escrita da criança

Rosa Maria Corrêa Costa

Resumo: Procura compreender as concepções e práticas escolares de alfabetização e letramento da criança objetivando construir um conjunto amplo de decisões vinculadas aos métodos, à organização dos tempos escolares e ao ambiente de letramento. Abordando também a definição de capacidades a serem atingidas, a escolha de materiais e de procedimentos de ensino, as formas de avaliar, e o uso do contexto para dar mais ênfase à organização do ensino. Participaram da pesquisa, 5 alunos, desse modo, os dados foram organizados em três categorias de análise, a saber: o processo da aquisição das habilidades necessárias à alfabetização e ao letramento; estratégias utilizadas para motivar a criança; o gosto pela leitura. A partir das observações em sala de aula, percebe-se que a professora dá “espaço” para que as crianças questionem, participem e que, mesmo aqueles alunos que se mostram mais desinteressados em estudar, parecem possuir uma relação de entrosamento muito grande com a professora, o que auxilia o envolvimento desses nas atividades.

Palavras-chave: Alfabetização; letramento; método; prática.

Abstract: This article sought to understand the concepts and practices of literacy education and literacy of children aiming to build a broad set of decisions related to the methods, the organization of school time and the environment of literacy. Also addressing the definition of capacity to be achieved, the choice of materials and procedures for education, ways to evaluate, and use of context to give more emphasis to the organization of education. Participated in the survey, 05 students in this way, the data were organized into three categories of analysis, namely: The process of acquiring the necessary skills to literacy and literacy; Strategies used to motivate the child, the taste for reading. From the observations in the classroom, it is perceived that she gives “space” to question the children to participate, and that even those students who become disinterested in more study, appear to have a relationship of dialogue with the great teacher, which helps the involvement in these activities.

Keywords: Literacy; literacy; method; practice.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente a escola assumiu a tarefa de realizar o objetivo educacional mais importante: formar a criança para a vida, jamais a educação teve papel tão preponderante como o que tem em nossos dias.

A educação é um fato cultural, que pode assumir as mais diversas formas e modalidades, dependendo do grau de desenvolvimento da sociedade. Ao longo dos séculos, o mundo infantil foi variando e a história revela que as crianças foram alvos de maus tratos, abandono e até mesmo de infanticídio, desde os tempos remotos até os nossos dias. Não obstante, apesar de tais práticas serem comuns, sempre houve interesse em educar as crianças e dar-lhes um tratamento mais humanitário.

A educação não é uma tarefa neutra e a escola também não é uma instituição isolada, mas faz parte do contexto social e para ela converge a ação dos pais, dos mestres e dos alunos. Pouco a pouco a escola foi deixando de ter o papel onipotente de ser a educadora exclusiva das crianças. Embora a realização técnica da ação educativa seja levada a termo pelos professores, exige-se cada vez mais um compromisso ativo de todos os integrantes da comunidade.

É imprescindível que a família sinta-se parte da comunidade escolar. A unidade de critérios e a harmonia na ação de pais e professores são essenciais para alcançar objetivos válidos. A principal finalidade da escola é, antes de qualquer coisa, educar. Para poder cumprir esse objetivo de modo coerente, deve existir um planejamento que organize e estabeleça a ordem das prioridades necessárias para se conseguir que o processo educativo se desenvolva bem e beneficie o maior número de pessoas.

A escola tradicional encarregava-se de formar o cérebro e fazer dele um arquivo de conhecimentos. Por trás desses objetivos, encontrava-se a tentativa de forjar uma pessoa receptiva, dócil e obediente. Educava-se a criança em si mesma e ela não era considerada em relação ao grupo ou à sociedade. Estimulava-se a competição como base metodológica para a motivação, sem medir as rivalidades ou as exclusões que poderia produzir. A escola caracteriza-se pela complexidade e pelo dinamismo. Não se trata mais de apenas transmitir conhecimentos, mas também de inculcar o senso de responsabilidade e despertar o espírito de participação nas crianças. O conteúdo do ensino é diversificado e os alunos de hoje têm liberdade para expressar suas inquietações e interesses. A relação pedagógica entre o professor e a criança fundamenta-se na flexibilidade e no respeito mútuo, ao mesmo tempo em que o mestre estimula a criatividade individual e o trabalho em equipe.

Atualmente, a escola se vê diante de dois importantes desafios: de um lado, persiste a necessidade de conservar os conhecimentos tradicionais, reunidos na trajetória da humanidade, e de outro, impõe-se o rápido avanço no campo científico, técnico e social, exigindo que a escola dê meios à criança para desenvolver as habilidades necessárias à sua futura vida profissional.

Assim, hoje, a escola tenta ensinar aos alunos a aprender, quer dizer, trata de facilitar-lhes os processos necessários para que adquiram o conhecimento de maneira racional e autônoma. O domínio das estratégias de aprendizado dá a quem aprende o poder de organizar suas próprias atividades. Isso requer a aquisição de uma série de técnicas, entre elas a escrita e uma reflexão sobre o modo de utilizá-las na sociedade.

Embora os modelos e métodos pedagógicos possam variar de escola para escola, a legislação fixa um currículo mínimo e também uma carga horária para todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou privados. Assim, é fixada minuciosamente a estrutura pedagógica, mas há margem para adaptação e ajustes, que se torna necessária porque os processos empregados devem levar em conta as diferenças regionais e individuais.

Os métodos de ensino não são bons nem maus, em termos absolutos, e podem-se classificar em função da quantidade e qualidade de ajuda pedagógica que oferecem aos alunos. Para que um tipo de aprendizado seja realmente válido e tenha sentido, é necessário que a maneira de ensinar facilite a motivação. Praticar os métodos que incluem o uso de projetos e pesquisa por parte do aluno é elemento importante para facilitar o aprendizado e fomentar a construção do conhecimento.

Como princípio geral, deve-se levar em conta que os alunos têm ideias previamente adquiridas sobre o que o professor pretende ensinar-lhes. As ideias não se transformam nem se instalam imediatamente, devendo ganhar um significado prático para o aluno. Discutiremos, nesta pesquisa, as ideias de Emília Ferreiro (1991) para a aquisição da escrita no processo de letramento das crianças.

2 LETRAMENTO: CONSTRUINDO A ESCRITA DA CRIANÇA

2.1 AQUISIÇÃO DA ESCRITA

O processo de aquisição da escrita se dá por meio da sistematização de código linguístico conhecido por alfabetização. Neste processo, é muito forte explicitação da relação som e letra. Parece-nos que este simples (re)conhecimento das letras desvinculado das efetivas práticas

sociais de leitura e de escrita é insuficiente para uma distinção entre aquele considerado alfabetizado e o rotulado como analfabeto.

Nas sociedades modernas, a necessidade cada vez crescente de usos da língua escrita força uma superação no modelo de aquisição da escrita, escrever exige algo além da capacidade de desenhar letras ou decodificar um texto. Hoje saber ler e escrever é uma condição de sobrevivência e conquista de cidadania. Assim, surgiu o termo “letramento”, que amplia o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização.

É importante que a criança, além conhecer o funcionamento do sistema de escrita, possa se engajar em práticas sociais letradas. Para Tfouni (1995), enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos socio-históricos da aquisição de uma sociedade. Com a mesma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman (1995, p. 19) define o letramento como

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Soares valoriza, assim, a dimensão qualitativa das práticas sociais para o sujeito, indo além da dimensão técnica e instrumental do simples domínio do sistema de escrita.

Entende como alfabetização o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Por outro lado, entende-se letramento como o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

O efetivo uso da escrita permite que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, dando-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um modo de ser não necessariamente

conquistado por aquele que apenas domina o código. Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Cabe aos professores, desde a pré-escola, utilizarem a escrita nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: na modalidade falada ou escrita da língua, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece em uma determinada situação discursiva (LEITE, 2001, p. 25).

2.1.1 O ensino da escrita

Se tomarmos como ponto de partida a concepção da língua escrita como sistema formal (de regras, convenções e normas de funcionamento) que se legitima pela possibilidade de uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes fins, somos levados a admitir o paradoxo inerente à própria língua: por um lado, uma estrutura suficientemente fechada que não admite transgressões sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação; por outro, um recurso suficientemente aberto que permite dizer tudo, isto é, um sistema permanentemente disponível ao poder humano de criação (GERALDI, 1993).

Em se tratando de ensino da escrita, como conciliar essas duas vertentes da língua? Para isso, haveremos de ter clareza conceitual e ideológica do que seja ensinar a escrita.

A dimensão conceitual

Considerando a independência e a complementaridade entre alfabetização e letramento, alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem (incluindo a compreensão do sistema e sua possibilidade de uso). Em uma concepção progressista de “alfabetização” (nascida em oposição às práticas tradicionais, a partir dos estudos psicogenéticos dos anos 80), o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido.

Os estudos de Emília Ferreira e Teberosky (1986) apontam para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual. Não faz sentido dissociar o aprender a escrever e o usar a escrita (“retrocesso” porque representa a volta da tradicional compreensão instrumental da escrita).

Soares defende a complementaridade e o equilíbrio na aprendizagem da língua escrita. Não se deve priorizar a aprendizagem do sistema em detrimento das práticas sociais de aproximação do aluno com os textos e vice-versa.

É importante distinguir alfabetização e letramento. A distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Finalmente, é preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos. A noção de letramento contribui para a superação de práticas mecânicas de ensino instrumental, para se repensar na especificidade da alfabetização.

O entendimento conceitual entre letramento e alfabetização faz com que os educadores, ao ensinarem a língua escrita, alfabetizem letrando.

A dimensão ideológica

Em nossa sociedade, independentemente do contexto de produção, o ensino da língua escrita está normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”. O uso da escrita só é legítimo se atrelada ao padrão elitista da “norma culta” e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão de um inflexível funcionamento linguístico, a escola tradicional sempre pautou o ensino pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia, fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade. Em síntese, uma prática reducionista pelo viés linguístico e autoritária pelo significado político; uma metodologia etnocêntrica que, pela desconsideração do aluno, mais se presta a alimentar o quadro do fracasso escolar.

Há, no entanto, outra forma de se pensar o ensino de língua escrita, nela se admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu

significado cultural e o contexto de produção; além de romper com a divisão entre o momento de aprender e o momento de fazer uso da aprendizagem. Os estudos linguísticos propõem a articulação dinâmica e reversível entre “descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender a escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito).

2.2 O QUE SIGNIFICA APRENDER A ESCREVER

A aprendizagem da língua escrita vai além da questão estritamente pedagógica, para alcançar a esfera política. As pessoas cultivam os hábitos de leitura e escrita por necessidade de inserir-se criticamente na sociedade, fortemente marcada por uma cultura grafocêntrica. Conforme Ferreiro (2001), a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário.

Os estudos sobre o letramento dão nova forma à conotação política de uma conquista – a alfabetização – que não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo contrário, a história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções e das “ilhas de excelência”, tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

2.2.1 O fracasso no ensino da escrita

O que leva tantas crianças e jovens a deixarem de aprender a ler e a escrever? Por que é tão difícil integrar-se de modo competente nas práticas sociais de leitura e escrita?

Se desconsiderássemos as explicações mais simplistas que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil.

Os estudos sobre o letramento apontam para a fundamentação de, pelo menos, três hipóteses não excludentes para explicar o fracasso no ensino

da língua escrita. Na mesma linha de argumentação dos educadores que evidenciaram os efeitos do “currículo oculto” nos resultados escolares de diferentes segmentos sociais, é preciso considerar como ponto de partida que as práticas letradas de diferentes comunidades (e, portanto, as experiências de diferentes alunos) são muitas vezes distantes do enfoque que a escola costuma dar à escrita (o letramento tipicamente escolar). Lidar com essa diferença (as formas diversas de conceber e valorar a escrita, os diferentes usos, as várias linguagens, os possíveis posicionamentos do interlocutor, os graus diferenciados de familiaridade temática, as alternativas de instrumentos, portadores de textos e de práticas de produção e interpretação...) significa, muitas vezes, percorrer uma longa trajetória, cuja duração não está prevista nos padrões inflexíveis da programação curricular.

Além disso, é preciso considerar a reação do aprendiz em face da proposta pedagógica, muitas vezes autoritária, artificial e pouco significativa. Na dificuldade de lidar com a lógica do “aprenda primeiro para depois ver para que serve”, muitos alunos parecem pouco convencidos a mobilizar os seus esforços cognitivos em benefício do aprender a ler e escrever

Finalmente, ao considerar os princípios do alfabetizar letrando, devemos admitir que o processo de aquisição da língua escrita está fortemente vinculado a uma nova condição cognitiva e cultural. Paradoxalmente, a assimilação desse *status* (justamente aquilo que os educadores esperam de seus alunos como evidência de “desenvolvimento” ou de emancipação do sujeito) pode se configurar, na perspectiva do aprendiz, como motivos de resistência ao aprendizado: a negação de um mundo que não é o seu; o temor de perder suas raízes (sua história e referencial); o medo de abalar a primazia até então concedida à oralidade (sua mais típica forma de expressão), o receio de trair seus pares com o ingresso no mundo letrado e a insegurança na conquista da nova identidade (como “aluno bem sucedido” ou como “sujeito alfabetizado” em uma cultura grafocêntrica altamente competitiva).

Para (Kleiman, 2001, p. 271),

A aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação – por meio e na direção das práticas discursivas de grupos letrados –, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social. [...] há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender – ou não – a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O

que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos –, e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo.

Na prática, não levar em conta os significados implícitos do processo de alfabetização – o longo e difícil caminho que o sujeito pouco letrado tem a percorrer, a reação dele em face da artificialidade das práticas pedagógicas e a negação do mundo letrado – acaba por desestimular o aluno da escola, a menos que o professor saiba instituir em classe uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir novos contextos de inserção social.

2.3 O COMPONENTE LINGUÍSTICO

Emilia Ferreiro analisou evolução da escrita em diferentes crianças e mostrou como elas constroem suas hipóteses e como vão entrando em conflito ao aplicá-las em diferentes situações.

Para melhor entendimento descreveremos os pontos básicos da proposta de Ferreiro (1991). Ela considera a escrita como um sistema de representação da língua, cuja aprendizagem significa a apropriação de um novo objeto do conhecimento. A questão fundamental no processo de alfabetização é a compreensão da estrutura do sistema alfabético como representação da língua, ou seja, não se trata de considerar a escrita alfabética como uma representação mágica dos sons da língua.

Esse enfoque privilegia a escrita como um objeto substituto, que é diferente da linguagem oral; portanto, a escrita não é a simples transposição gráfica da linguagem oral. Vygotsky (1979) assim caracteriza a escrita:

É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação, características da linguagem oral. Ao aprender a escrever, a criança tem de se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras [...]. No discurso escrito, somos obrigados a recriar a situação, a representá-la para nós.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), no processo da alfabetização, a criança percorre etapas:

- *Nível pré-silábico*, que se caracteriza por uma busca de diferenciação entre as escritas produzidas, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita. Nesse nível, a criança explora tanto critérios quantitativos (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes) ou critérios qualitativos (variar o repertório das letras ou a posição delas sem alterar a quantidade). Exemplo: *cavalo* pode ser ALTOZNXEO, e *tomate* pode ser LOZTNXADE (mesmas letras em outra ordem) ou MITIOTOA (outras letras). Não existe uma relação entre fonema/grafema. A correspondência entre a escrita e o nome é global, as partes da escrita não correspondem ainda às partes do nome. Cada letra pode valer pelo todo e não tem valor em si mesma.
- *Nível silábico*, que se caracteriza pela correspondência entre a representação escrita das palavras e as suas propriedades sonoras. É a descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas partes são as sílabas e, em geral, a criança faz corresponder uma grafia a cada sílaba. Pode servir qualquer letra ou existir uma associação do som à letra convencional. Exemplo:

TO MA TE

O A E

pode ser escrito como: OAE ou LXO. Esse nível representa um salto qualitativo da criança, que supera a etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída. A hipótese silábica é uma construção da criança, que não é transmitida pelos adultos e pode coexistir com formas estáveis, isto é, palavras que a criança aprendeu a escrever globalmente.

- *Nível silábico-alfabético*. A evolução do nível silábico leva a criança a estabelecer que as partes sonoras semelhantes entre as palavras se exprimem por letras semelhantes. Nesse nível, existem duas formas de correspondência entre sons e grafias: silábica (*sílaba* é o som produzido por uma só emissão de voz) e alfabética (análise fonética e/ou análise dos fonemas, que

são os elementos sonoros da linguagem e têm nas letras o seu correspondente; o conjunto de letras é o *alfabeto*). Ou seja, a criança escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica, de que para se escrever uma sílaba é necessário apenas uma letra; e parte da palavra analisando todos os fonemas da sílaba. Exemplo: para *cavalo* podem aparecer:

CA	VO	CA	U	LO
CA	VALO	CA	VA	LO

- *Nível alfabético*, que se caracteriza pela correspondência entre fonemas e grafias. Existe a compreensão da escrita alfabética, em que todos os fonemas devem estar representados. A análise se aprimora e é possível a compreensão de que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras.

Trabalhar a escrita como um sistema de representação da língua significa deslocar o eixo de compreensão para os aspectos levantados acima e não para os figurativos, como orientação da escrita, linearidade, perfeição da cópia, etc. Esses últimos são facilmente superáveis pelas crianças (FERREIRO, 1985).

A passagem da criança de um nível de conceituação a outro está diretamente relacionada a um conhecimento anterior. O tempo em que ela permanece em um mesmo nível é muito variável; por outro lado, essa evolução não é linear, pois a criança passa por avanços e recuos durante todo o seu processo de construção da escrita, ainda que seu desenvolvimento esteja diretamente relacionado com seu nível inicial de conceituação. É nessa passagem que a intervenção do professor pode ser observada.

3 O LÓCUS DA PESQUISA

3.1 PERFIL DA ESCOLA PESQUISADA

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Acácio Leão, de porte pequeno, não tem prédio próprio e contém duas salas de aula. Ela atende a uma clientela de 102 alunos com três modalidades de ensino, sendo: Ensino Infantil, Fundamental e EJA (Educação de jovens e Adultos).

A equipe que desenvolve o trabalho na escola é comprometida e oferece melhorias na educação, obtendo resultados baseados no rendimento dos alunos. Composta de quatro funcionários, a escola tem: um coordenador administrativo, três professores que procuram desenvolver um trabalho integrado em busca de um único objetivo: “proporcionar uma educação gratificante e de qualidade”.

A escola recebe recursos financeiros do FNDE/PDDE/SEMED e também arrecada verbas por meio de programações promovidas pela comunidade escolar, como por exemplo, as festas juninas, gincanas e simpósios. O dinheiro recebido é utilizado na manutenção do prédio e na compra de materiais didáticos.

A escola funciona com quatro turmas nos horários da manhã, tarde e noite. Constatou-se que a escola não está elaborando seu projeto político-pedagógico, que poderia subsidiar o trabalho dos professores, bem como analisar as problemáticas e ajudar a atingir os objetivos a serem alcançados. A elaboração deste projeto é de fundamental importância para a escola, pois, por meio dele, a comunidade extraescolar tem a oportunidade de participar ativamente das tomadas de decisões em conjunto com os demais segmentos que compõem o corpo escolar.

Entre as propostas de trabalhos, observaram-se ações voltadas para leitura, interpretação e elaboração de textos elaborados pelos alunos, com abordagem em temas transversais como drogas, violência e prostituição. Segundo professores, uma das maiores dificuldades dos alunos é o trabalho com textos, motivo pelo qual a atividade foi incluída no plano de ação.

Outra proposta contida neste plano de ação é a criação de um jornal escolar, divulgado nas dependências da escola, posta em funcionamento pelos alunos, sendo estes orientados pelos professores que auxiliarão a realização da tarefa.

Para promover melhorias nas relações interpessoais entre os integrantes da comunidade escolar, foi elaborada no plano de ação a criação de um correio escolar, funcionando em tempo permanente. Além dos projetos, foi estabelecida a realização de reuniões para discussão acerca dos métodos avaliativos. Há também um cronograma com as datas comemorativas, seguidas as atividades a serem realizadas em celebração ao dia. Com relação às aulas, os professores receberam o conteúdo programático para o ano, porém, são eles próprios que produzem os planos de aula, de acordo com suas metodologias. Observou-se, no entanto, que, mesmo possuindo um plano de aula para exercerem suas aulas, há professores que não se prendem a eles, pois, por estarem sempre

atentos às dificuldades apresentadas pelos alunos, abrem a possibilidade de trabalhar conteúdos para ajudá-los, mesmo que não façam parte da disciplina ministrada por eles.

De acordo com estes professores, eles possuem compromisso com a educação e com o desenvolvimento do educando e não apenas com a disciplina que ministram, e é esta atitude que caracteriza o professor compromissado com o processo de ensino-aprendizagem.

Durante a pesquisa, pôde-se observar uma significativa diferença na postura dos professores. Há aqueles que realmente apresentam um compromisso maior para com as atividades educativas.

Os conteúdos trabalhados contemplam as orientações dos PCN. Por ser uma escola municipal, todos os educadores da rede participaram de um curso mensal, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED: “PCN em Ação”, em que são discutidas todas as disciplinas, o material enviado pelo MEC e os temas transversais. A partir dessa capacitação, os educadores passaram a adequar seu conteúdo programático conforme as diretrizes dos PCN.

4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA COM AS CRIANÇAS

4.1 INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS

A professora responsável pela turma de 1ª série apresenta uma formação em Magistério, está cursando uma graduação em Pedagogia, atua na docência há mais de 10 anos com carga horária de trabalho igual a 200 horas.

4.2 TEMAS TRABALHADOS NA AULA

Foi trabalhado um tema referente à leitura e à escrita, mais especificamente os substantivos. Mas, em momento algum, a professora utilizou sequer um recurso que viesse chamar a atenção dos alunos, usou apenas o quadro e o giz, trabalhando somente o conteúdo pelo conteúdo.

Segundo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido foi possível observar-se que a prática de ensino utilizada pela professora ainda está muito atrelada aos conceitos tradicionais,

valorizando apenas os conteúdos de maneira mecânica, pois, na observação que fizemos, a educadora não usou nenhum recurso pedagógico que chamasse a atenção dos alunos, como por exemplo, cartazes, filmes, entre outros.

4.3 A DINÂMICA OU RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR(A) E ALUNO(A)

Ao ser perguntada como se relaciona com os meninos e com as meninas em sala de aula, a professora respondeu:

(01) Procuo tratá-los iguais, até por que são seres humanos, vejo no meu cotidiano que não posso fazer uma separação, pois tenho que visualizar meu lado profissional.

Por se tratar de uma prática estritamente humana, Freire (1996) jamais pôde entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura.

Diante disso, observamos que a prática vivenciada não condizia com a resposta da referida educadora não havendo relação entre teoria e prática. O relacionamento professor-aluno foi evidenciado de maneira vertical, ou seja, a educadora é vista como a detentora do conhecimento e o aluno receptor desse saber, caracterizando-se como uma prática educativa que desvaloriza a formação do sujeito crítico e reflexivo.

4.4 COMO SE APRESENTAM QUESTÕES CULTURAIS NAS RELAÇÕES, NA AULA, NO ESPAÇO: GÊNERO, ETNIA, CLASSE, SEXUALIDADE

Ao ser indagada sobre como e por que trabalha as questões sociais e culturais na sala de aula, ela respondeu:

(02) Trabalho, porque acredito serem de fundamental importância para um bom desempenho dos indivíduos no contexto social. E procuro fazer isso relacionando questões do cotidiano no currículo escolar.

Para Freire (1996), “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”. A prática preconceituosa de raça, classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Nesse sentido, é de muita importância trabalhar

questões culturais que envolvam gênero, etnia, sexualidade, para que os alunos não sejam “contaminados” por essa ideologia discriminatória, que deflagra a diferenciação entre gênero e raça.

(03) Na turma atuamos como participante e como regente em nossa atividade em sala de aula trabalho as temáticas tais como *leitura e interpretação*.

A escolha de temáticas que versam sobre assuntos do cotidiano das crianças é muito importante, ou melhor, imprescindíveis para a formação cultural e ética das crianças. Outra atividade importante nesta fase são as brincadeiras totalmente interativas. Segundo Kishimoto (2002), ensinar por meio das brincadeiras interativas ajuda a criança a dar significado aos gestos, a aprender a respeitar as regras e, além disso, ajuda na compreensão não só das relações sociais, mas também na compreensão das regras de uso da linguagem tanto falada quanto escrita.

5 CONCLUSÃO

A questão da alfabetização é um problema social, econômico e político em nosso país. Além disso, tal questão é um problema pedagógico, que tem ocupado professores, especialistas e pesquisadores. Na verdade, apontamos insuficiências na escola, na família, no professor ou no método utilizado, mas o problema persiste e corremos o risco de perpetuar o débito social, ou seja, um número grandioso de analfabetos.

Desde que a escola assumiu o compromisso da alfabetização, os educadores têm pensado e agido em função deste ou daquele método, objetivando desempenhar essa tarefa com sucesso. Ao longo do tempo, o conceito de alfabetização mudou para responder às necessidades da sociedade. Desta forma, do simples aprendizado da decodificação devemos passar a ensinar os rudimentos da leitura e da escrita baseados em concepções complexas, como a construção do conhecimento pela própria criança, em interação com o grupo.

Por que a alfabetização tem sido um desafio tão grande? Sabemos que há diversos fatores que interferem no processo de alfabetização. Destacamos, entre eles, a insuficiência de investimentos do poder público em programas sérios de formação do professor e a dicotomia existente em torno do binômio teoria e prática. Tais fatores são cruciais e, aliados a precárias condições socioeconômicas de nossos alunos e professores, têm contribuído para o insucesso na alfabetização, principalmente por

parte dos alunos das classes populares.

Diante disso, precisamos fomentar programas de formação de professores e apoiar a organização de seminários e cursos, que incentivem o estabelecimento de uma relação dinâmica entre teoria e prática, afinal, como disse Freire (1996), o conhecimento nasce do fazer. O sujeito constrói seus saberes, dadas às situações que enfrentam e conforme os instrumentos que possuem.

Acredito que o professor precisa estar instrumentalizado para atuar com sucesso junto aos alunos e isso exige reflexão e questionamento. Implica em um redimensionamento do sentido da alfabetização e das ações do professor, além da reorganização do currículo, planejando coletivamente uma intervenção significativa no processo de aprendizagem dos alunos e valorizando as experiências dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização – aluno, professor e comunidade escolar.

Neste processo, o melhor método de alfabetização é, na realidade, uma reinvenção de todos os métodos, contextualizando-os e tornando sua prática cada vez mais lúdica e agradável.

Assim, nenhum método tem sucesso com todas as crianças. Para ter sucesso na alfabetização é fundamental compreendermos que o método nada significa se não definirmos muito bem os nossos objetivos educacionais. Assim, ao modo de fazer as coisas, ou de como fazê-las, antecede a intenção de fazê-las e a competência de quem as faz.

REFERÊNCIAS

- BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 5ª à 8ª série*. 3.ed. Brasília: MEC, 2001.
- FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: M. Fontes, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LEITE, S. A. S. (org.) *Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi/Arte Escrita, 2001.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

O letramento nas experiências educacionais da Casa Familiar Rural de Cametá-PA

Rosinélis Baia Correa

Resumo: Pretende fazer um estudo acerca do modelo de letramento adotado pelo projeto educacional desenvolvido pela Casa Familiar Rural de Cametá-PA (CFRC). A base teórica remonta aos recentes estudos sobre letramento (KLEIMAN, 2004), tendo como foco central a análise de atividades didáticas desenvolvidas na experiência escolar da CFRC, principalmente aquelas cujo interesse está em contribuir para o desenvolvimento pleno da leitura e da escrita de seus alunos. A constituição do *corpus* se deu a partir da pesquisa qualitativa-interpretativista (MOITA-LOPES, 2002) que teve como instrumento básico questionários abertos com os sujeitos do contexto em questão, assim como a análise de atividades propostas nos cadernos dos alunos. Diante da interpretação dos dados foi possível perceber que a escola ainda prioriza o letramento autônomo em suas práticas educacionais.

Palavras-chave: Letramento; Casa Família Rural de Cametá; linguagem.

Abstract: This work intends to do a study concerning the literacy model adopted by the education project developed by the Rural Family House of Cametá, Pará (CFRC). The theoretical base remounts to the recent studies about literacy (KLEIMAN, 2004), tends as central focus the analysis of didactic activities developed in the school experience of CFRC, mainly those whose interest is in contributing for the full development of the reading and writing of their students'. The constitution of the *corpus* felt starting from the research qualitative-interpretative (MOITA-LOPES, 2002) that had as instrument basic questionnaires open with the subject of the context in subject, as well as the analysis of activities proposed in the students' notebooks. In the presence of the interpretation of the data it was possible to notice that the school still prioritizes the autonomous literacy in their education practices.

Keywords: Literacy; Rural Family House of Cametá; language.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas têm apontado que educação é um sistema que abrange tanto o ensino formal, quanto o informal, ressaltando-se, contudo, conforme Paulo Freire (apud SILVA, 2006, p. 172), que o processo educacional para as pessoas com baixos níveis de letramento pode visar à domesticação do homem ou primar pela sua liberdade, dando-lhe a oportunidade de agir e interagir com o meio, sendo este último a concepção de educação que nos orienta, neste artigo, a partir de uma investigação das práticas de letramento desenvolvidas na Casa Familiar Rural de Cameté, nas diversas situações de uso da língua materna, atentando sempre para o comprometimento com a formação de pessoas conscientes, com visão de valores, como ética, direitos humanos, cidadania, etc.

Compreendendo a Casa Familiar Rural de Cameté (doravante CFRC) como entidade do Movimento Social, dirigida aos trabalhadores rurais e pescadores do município, os quais lutam por melhorias na qualidade de vida, o projeto visa a observar até que ponto o poder público contribui em benefício destes trabalhadores que, a nosso ver, em sua grande maioria, não tiveram acesso ao conhecimento de forma sistemática, conforme os padrões da cultura ocidental.

Para tanto, será adotado aspecto da pesquisa qualitativo-etnográfica, assim como observações, verificando-se o envolvimento dos indivíduos do contexto pesquisado. Pois acreditamos que

[...] a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (LODI, HARRISON & CAMPOS, 2004, p. 82).

Nesse sentido, pretende-se, por meio de investigações (entrevistas, observações, etc.), averiguar o trabalho desenvolvido pela CFRC, visando analisar dentro de suas atividades educacionais a questão do letramento. Ora, é bastante comum observarmos em práticas sociais (reuniões, cultos, programas de rádio, etc.) os trabalhadores rurais e pescadores ou os filhos destes expressando-se de maneira segura e aprofundada quanto ao assunto abordado, com suas marcas de identidade linguística, embora, na maioria das vezes, não tenham concluído o Ensino Fundamental, sendo apenas alfabetizados ou até sem escolaridade. Marcas estas presentes sobretudo naquele que de alguma maneira atua em algum tipo

de movimento social. Acredita-se que possuem práticas de letramento, fruto das próprias necessidades da inserção nos movimentos em prol da melhoria da qualidade de suas vidas, de suas famílias e da comunidade.

Dessa maneira, objetiva-se com esse trabalho analisar as práticas de letramento presentes na CFRC, tendo conhecimento do atual perfil dos atores sociais envolvidos – trabalhadores rurais e pescadores – assim como seus anseios, o que lhes representa a linguagem no contexto social, percebendo, contudo, a importância da leitura, da oralidade e da escrita, visando a fomentar discussões em torno da apropriação da língua materna e da formação da cidadania; buscando, com isso, investigar os trabalhos educacionais desenvolvidos na CFRC, acerca da linguagem, verificando se estes têm uma proposta baseada na problemática do contexto social, considerando o conhecimento empírico dos educandos e sua cultura.

2 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 GERAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

A referida pesquisa foi realizada em Cametá, município que possui uma população de 110.145 habitantes, dividido em zona rural e urbana, em uma área de 3.081 Km² (IBGE, 2007). A cidade, fundada a 24 de dezembro 1635, é considerada patrimônio histórico.

O município de Cametá apresenta uma linguagem bastante identificadora de seus sujeitos, tornando-se, muitas vezes, alvo de preconceito, por parte de quem é ignorante ao assunto ou não aceita a variação como forma de preservação da identidade linguística e cultural, atribuindo-lhe forma pejorativa e estigmatizadora. Justifica-se, também, por isso a relevância deste estudo.

Foi realizado inicialmente o levantamento bibliográfico, com vista a um maior aprofundamento teórico relacionado à temática, assim como, posteriormente, a coleta de dados com pessoas envolvidas na CFRC, adquirindo informações por meio de depoimentos, narrativas, entrevistas, etc. Utilizou-se nessa pesquisa gravação de entrevistas semiestruturadas, em áudio e questionário aberto.

2.2 CONTEXTOS DA PESQUISA – OBSERVAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA, O QUE EXIGE FREQUENTES VISITAS

Perfil institucional ou organizacional – Análise de aspectos referentes ao contexto escolar formas de organização do trabalho pedagógico, a

estrutura do poder e das decisões, níveis de participação de seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar (Cf. ANDRE, 1995, p. 42).

Perfil instrucional ou pedagógico – Análise da didatização do ensino, ressaltando-se a relação professor-aluno-conhecimento e sua interação com o meio social.

Perfil sociopolítico-cultural – Possibilitando refletir sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade em sua interface com a CFRC.

Por meio desses procedimentos metodológicos espera-se desenvolver a proposta de pesquisa traçada, contribuindo com o avanço histórico, social e cultura dos sujeitos da CFRC. O foco de investigação será, pois, a análise dos documentos oficiais e didáticos.

3 LETRAMENTO E SEUS SENTIDOS

Do ponto de vista teórico, sabemos que o termo “iletrado” não é aceito, em oposição ao ser letrado, já que o letramento apresenta-se em escalas maiores e menores, ou seja, o que existem são graus de letramento, não sendo admitido o grau zero deste. Compartilhamos também desse ponto de vista.

O grau de letramento de um indivíduo não pode ser medido pelo seu grau de escolaridade. Muitas vezes, “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, para se envolver com as práticas sociais de escrita” (SOARES, 2000, p. 46), outras ainda são analfabetas e possuem um alto grau de letramento, devendo-se isso às suas experiências adquiridas por meio de sua convivência em sociedade. Isso nos confirma a ideia de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1999, p. 11). É coerente afirmar, inclusive, que a leitura da palavra não é possível sem a leitura do mundo; é bastante sensato também dizer que é possível haver a leitura do mundo sem a leitura da palavra, pois “o diálogo, como o principal elemento de construção do saber, pode dar-se além do espaço da sala de aula, situação que mencionamos, sobretudo, em consequência do processo de ensino que estamos discutindo” (SILVA, 2000, p. 170). Em vista disso, dá-se também a relevância de estudarmos o letramento na CFRC, por tratar-se de um movimento social constituído de pessoas que não possuem uma escolaridade elevada, mas que têm bastante conhecimento de mundo

e de nossa cultura são pessoas que lutam por melhores condições de vida e procuram exercer a sua cidadania por meio da linguagem, no que diz respeito a atividades de letramento.

Quanto ao fenômeno do letramento, há de se ressaltar que abrange todas as questões anteriormente mencionadas, sem, contudo, confundirmos alfabetização e letramento, haja vista que possuem características que os distinguem ou tentar dissociá-los, pois os dois possuem uma relação muito próxima.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, por meio de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Até os anos 80 do século XX, a palavra letramento encontrava-se em desuso, por ter o mesmo sentido de escrita, “substantivo do verbo letrar, que significava o mesmo que hoje chamamos de soletrar” (SOARES, 2000, p. 33). Foi somente a partir de 1986 que a palavra letramento assumiu uma nova significação, no cenário da educação brasileira, passando, assim, a ter o sentido não só de saber ler e escrever, mas também de fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (TFOUNI, 1995, p. 30).

Sobre esse assunto Kleiman (1995) defende a tese de que a inserção do conceito de letramento nos meios acadêmicos partiu da tentativa de emancipar “os estudos sobre ‘o impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização” (p. 15).

Dessa maneira, a alfabetização perde o seu sentido de desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica do ser humano, restringindo-se, apenas, à capacidade de decodificação dos signos linguísticos, voltando à sua acepção inicial de soletração. Porém, enfatiza Kleiman (1995, p. 16) que “esse sentido ficou restrito aos meios acadêmicos”. Muitos são os estudos acerca do letramento, ao ponto de não termos um conceito definido do mesmo, por se tratar de uma área bastante complexa e diversificada para campo de pesquisa. Scribner e Cole (1981) propõem definirmos “hoje o letramento como um conjunto de

práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (apud KLEIMAN, 1995, p. 19).

Tal concepção traz a tona, novamente, a discussão sobre letramento e alfabetização, apontando, no entanto, a alfabetização, apenas como uma das práticas de letramento. Considerando-se que “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Diante disso, Street (1984 apud KLEIMAN, 1995, p. 21) distingue o letramento em dois modelos: o autônomo e o ideológico. Para tanto, Kleiman (1995, p. 20) afirma que

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

3.1 O MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO

O modelo autônomo de letramento, definido por Street, está atrelado a uma versão moderna da “teoria da grande divisa”, haja vista que a versão antiga dessa “teoria propõe que, em sua sociedade letrada, haveria uma separação radical entre usos orais e usos escritos da língua” (TFOUNI, 1995, p. 45). A grande divisa, nessa tese, caracteriza-se pelo isolamento dessas duas práticas. Ao passo que na modalidade oral “teríamos contextualização, informalidade, causalidade, envolvimento interpessoal e um tipo de raciocínio ‘emocional’ e ambíguo” (TFOUNI, 1995, p. 48), e, no que concerne ao uso da modalidade escrita, “teríamos perda do contexto imediato, estilo formal, evitação ou inexistência de envolvimento interpessoal, além de um tipo de raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico” (TFOUNI, 1995, p. 48).

Para Tfouni (1995), na teoria da grande divisa a coesão seria atingida por meio de recursos paralinguísticos, como o tom da voz, a velocidade da fala, gestos e expressão facial. Já no discurso escrito a coesão seria atingida pelas lexicalizações, ou seja, o uso de conjunções, frases explicativas e construções complexas.

Essa teoria foi bastante criticada por autores como Tannen (1987), Miyoshi (1988) e Langer (1987), citados por Tfouni (1995). Esses autores diziam que as modalidades oral e escrita da língua não devem estar isoladas, mas sim juntas, pois em determinados momentos elas se misturam e até se confundem e muitas das vezes variam, dependendo das situações de uso da linguagem.

A crítica à grande divisa também parte de Street (1989), para ele “há um ressurgimento moderno da teoria da grande divisa [...], o etnocentrismo, que anteriormente era mais explícito, fica mais ou menos disfarçado” (TFOUNI, 1995, p. 34-35). Na classificação feita por Street aos modelos de letramento, denomina a versão moderna da teoria da grande divisa como “modelo autônomo” de letramento.

Neste modelo, o letramento é visto como atividade voltada apenas para textos escritos. Dessa maneira, o termo letramento seria tomado como sinônimo de alfabetização estaria relacionado

[...] com maior “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”; o letramento aqui é visto como causa (tendo como suporte a escolarização), cujas consequências seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva; o modelo autônomo sugere ainda que o letramento possibilitaria diferenciar as “funções lógicas” das linguagem de suas funções interpessoais (TFOUNI, 1995, p. 35-36).

Assim, o modelo autônomo de letramento tem a alfabetização como principal critério para estabelecer diferenças, e configura uma barreira entre os que sabem ler e escrever e os que não sabem, atribuindo a estes uma superioridade comunicativa prevalecendo sobre a oralidade.

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado: o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Nessa perspectiva, podemos dizer que o modelo autônomo de letramento está pautado em um tradicionalismo educacional, em que as relações dos indivíduos fora da escola não estão vinculadas aos textos escritos, e estes, por sua vez, desconsideram as experiências orais vivenciadas pelos educandos, não permitindo uma leitura contextualizada. Consequentemente, a responsabilidade pelo fracasso causado por esse

modelo é atribuído ao indivíduo que está à margem da sociedade e do modelo ideológico de letramento.

3.2 O MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

A concepção de letramento ideológico vem questionar o modelo autônomo, no entanto, não vem negar os resultados dos estudos realizados neste, mas defende que “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p. 39).

O pressuposto básico do modelo ideológico está nas práticas de letramento das instituições onde foram adquiridas, quais sejam, a família, a escola, a igreja, o trabalho, etc. Algo interessante que deve ser observado na escola é o fato de que alguns alunos participam mais efetivamente de práticas de letramento do que outras. É enfatizando essa ideia que Street (1984, 1993) “denomina o modelo alternativo de letramento ideológico para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder na sociedade” (apud KLEIMAN, 1995, p. 38).

Considerando o exposto, é importante ressaltar que no modelo de letramento ideológico a unidade de estudo são os eventos de letramento, “isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes, como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40). Assim, nesse modelo de letramento, fala e escrita estão intrinsecamente ligados.

4 A CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ E O ENSINO

Feitas tais considerações, há necessidade de refletirmos um pouco sobre a CFRC. Sabendo-se, por meio de entrevista com a coordenadora pedagógica, que sua fundação data de 20 de janeiro de 2001. Afirma, ainda que adota em sua proposta educacional a corrente pedagógica de Paulo Freire, trabalhando por meio de temas geradores, os quais são escolhidos a partir da problemática levantada na pesquisa participativa de cada jovem. Esses temas são trabalhados de forma teórica e prática, com o objetivo de sistematizar os conhecimentos, para que os mesmos possam solucionar os problemas encontrados em suas propriedades e comunidades.

O projeto desenvolve seu processo de ensino-aprendizagem utilizando-se da Pedagogia da Alternância. O funcionamento desta se dá em regime de semi-internato, com duração de três anos, nos quais os jovens passam duas semanas em suas localidades, no meio rural e uma semana na CFRC, acredita-se que dessa maneira há um constante processo de ação-reflexão-ação. A sistematização do ensino ocorre em séries, o primeiro ano, considerado como família-trabalho, compreende a 5ª e 6ª; o segundo ano, o socioambiental, funciona como a 7ª série, e o terceiro ano, o projeto-profissional, como a 8ª série. A carga horária anual é de 1.586h. Ressalta-se ainda que

[...] a alternância se dá quando se articula em média duração, o tempo-escola e o tempo-comunidade, possibilitando um tripé prática-teoria-prática mediado por instrumentos pedagógicos que fomentam uma práxis de transformação da realidade (LIMA & REIS, 2006).

O sistema educacional, baseado na pedagogia da alternância, “apresenta todos os predicados essenciais para promover a educação tecnológica e integral dos filhos dos agricultores, além de contribuir também para o desenvolvimento socioeconômico deste modelo de produção agropecuário” (AZEVEDO, 1999, p. 4). Entende-se que ele foi concebido com o intuito de proporcionar um ensino diferenciado do oferecido pelo sistema educacional brasileiro, visto que a sua metodologia leva em conta a construção e reconstrução do conhecimento, partindo da realidade do próprio educando, problematizando-a e buscando soluções que sejam significativas na vida dessas pessoas, considerando as experiências vivenciadas por elas.

Dessa maneira, imagina-se que a proposta educacional desenvolvida pela CFRC, busca uma alternativa para conciliar as necessidades educacionais e o trabalho, respeitando o calendário agrícola da região.

Tal proposta educacional encontra-se respaldada pelos artigos 23, 26 e 28 da lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases).

Pretende-se, por meio desse trabalho de pesquisa, investigar esse modelo pedagógico, observando as práticas linguageiras, materializadas em ações de letramento.

Sabe-se, pois, que a CFRC é uma instituição reconhecida pela SEDUC, por meio da portaria nº 0747/2002-65, a qual garante a documentação escolar a todos os concluintes, podendo o aluno dar continuidade em seus estudos.

4 O ATUAL PERFIL DA CFRC

4.1 A ESTRUTURA DO AMBIENTE

O espaço físico da CFRC é composto por 2 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala para a equipe, 1 refeitório/auditório, 5 alojamentos de 2 pavimentos, 1 alojamento pequeno, 2 banheiros, 1 campo de futebol, 1 garagem com 6 depósitos e 1 laboratório.

4.2 OS PARCEIROS

Nos últimos anos a CFRC conta com o apoio do poder público municipal, quanto ao fornecimento de alimentação, de materiais de limpeza e pedagógicos, além de disponibilizar o quadro de funcionários (corpo técnico e docente).

Também recebiam ajuda financeira da APACC, além de sua assessoria nas atividades de campo. Essa ajuda, infelizmente, foi suspensa a partir do mês de setembro de 2008, o que acabou gerando um grande transtorno no processo de ensino-aprendizagem.

4.3 OS OBSTÁCULOS

A pesquisa realizada na CFRC não pôde ser devidamente concluída, pois a instituição passa por sérios problemas e não está tendo condições para levar em frente suas alternâncias. Tornando-se, dessa maneira, inviável a conclusão da 5ª turma do projeto. Por esse motivo, não se obteve contato com os educandos dessa turma, visto que são filhos e filhas de agricultores e pescadores, moradores de interiores dos municípios de Cameté e Oeiras do Pará.

No entanto, a investigação se deu por meio de entrevista com a coordenadora pedagógica da CFRC, observações no local e análise do relatório anual de 2008.

Tais informações dão um direcionamento diferenciado do almejado, uma vez que não houve contato direto com os alunos e professores e, conseqüentemente, perdeu-se o foco de pesquisa – as práticas linguageiras – dificultando, dessa maneira, a identificação do objeto de estudo – o letramento. Nesse sentido, é bastante visível o descaso e abandono para com o projeto, podemos observar isso no fragmento retirado da avaliação feita no relatório de 2008, fornecido pela escola, no qual aponta como dificuldade a

Falta de sensibilização dos alunos, das famílias, dos parceiros dos movimentos sociais (STRs e Colônia dos Pescadores) diante das dificuldades financeiras da CFR, pois as discussões a respeito das contribuições dos alunos por alternância (produto x dinheiro), foi gerada várias vezes e os resultados estão caminhando lentamente [...]

A situação na CFRC é bastante preocupante, pois a coordenação não sabe que providências tomar, visto que o quadro se agrava cada vez mais. Isso é bastante evidente na fala da coordenadora pedagógica ao responder a uma das perguntas da entrevista:

No momento a situação da CFRC encontra-se complicada, sem recursos, apoio e projetos que sustentem esse projeto maior, sem recurso da APACC e PMC essa escola não vai para frente, pois os parceiros de luta e construção dessa instituição a abandonaram. A promessa pela chegada do Ensino Médio para a escola cada vez mais está se enfraquecendo, e as esperanças já não temos mais. Hoje, a 5ª turma encontra-se parada, sem terminar seu curso, pois não temos recursos, enfim a situação é essa, até gora não se tem boas perspectivas para a CFRC, é triste, mas é a realidade.

5 OS LETRAMENTOS POSSÍVEIS A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA CFRC

A partir da análise dos dados coletados em entrevistas, documentos oficiais e didáticos, buscar-se-á um diagnóstico, identificando-se qual o modelo de letramento presente nas práticas educacionais da CFRC. Se há o prevalectimento de um sobre o outro, ou ainda, se os dois – autônomo e ideológico – apresentam-se concomitantemente no processo de ensino-aprendizagem dessa instituição.

Diante do material coletado, para demonstrar evidências daquilo que estamos analisando, serão utilizados trechos das entrevistas dos informantes, fragmentos de documentos oficiais e textos extraídos da produção dos educandos e de atividades propostas pelo educador.

As categorias de análise que iremos evidenciar correspondem ao tratamento da leitura e escrita no ambiente pesquisado, assim como os modos de trabalhos com esses elementos em relação a outros temas como a análise gramatical.

6.1 EVIDÊNCIAS DO MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO

Iniciemos analisando uma atividade gramatical sobre concordância verbal, extraída da aula do dia 30/04/2008.

QUADRO 01

Lingua Portuguesa 30-04-08
Assunto: Concordância Verbal
Exercício

1- Coloque no plural as frases:

a) Quem é aquela menina?
 n. Quem são aquelas meninas.

b) onde está ela?
 n. onde estão elas.

Ele refiro, todo o exercício em menos de duas horas. Ele refizerão todos os exercícios em menos de 2 horas

c) Quando ocorrerá o festival?
 n. Quando ocorrerão os festivais.

Ele prometeu e ela acreditou que eu viria.
 Eles prometeram e elas acreditaram que viriamos
 viramos

2- Faça a concordância adequada

a) ...Faltaram....., naquele dia, 5 pessoas no rosário.
 (Falta)

b) ...reptaram....., ainda, algumas vagas.
 (montar)

c) Ele recia..... o cupido de tudo o que aconteceu na aula anterior. (Ser)

d) o adubo e as ferramentas. (Chegar)..... (Chegar)

A atividade proposta aos alunos (quadro 1) trabalha com o modelo autônomo de letramento, uma vez que as questões estão colocadas de forma descontextualizadas. Portanto, independente das situações discursivas, ideológicas, concretas e situadas de onde emergem os textos. Segundo Bakhtin (1997), para quem todo texto é uma resposta a um texto anteriormente produzido, este só pode ser compreendido e interpretado dentro desse horizonte social de produção.

O trabalho com a gramática descontextualizada traz ainda outro problema o de não contribuir para a formação de leitores críticos, uma vez que, ao falsear, diminuir, desvirtuar o texto, a escola acaba apresentando ao aluno apenas fragmentos soltos e descontextualizados que não dizem nada de nenhuma realidade, e só estão ali para treinar regras gramaticais. Esse tipo de atividade só se faz na escola, que geralmente serve para passar de ano. Quando o aluno se depara com a realidade social, torna-se um “analfabeto funcional”, como dizem os órgãos de pesquisa que tentam verificar o nível de letramento dos brasileiros.

Tal atividade, segundo a professora (em conversa informal), foi elaborada a partir de um trabalho de produção textual sobre lendas amazônicas. Mas, na tentativa de facilitar o entendimento dos educandos acerca do assunto estudado (concordância verbal), a professora retirou frases dos textos produzidos pelos alunos e passou a utilizá-los de forma fragmentada, fora do contexto em que foram produzidos, contribuindo com o modelo de letramento “que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver o aluno [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Esse tipo de atividade (quadro 1) pressupõe uma separação entre oralidade e escrita, haja vista, que os educandos já mantêm contato com situações orais desse tipo em seu cotidiano, dessa maneira a escrita está sendo utilizada como objeto de um processo que tem como meta definir as suas diferenças com o texto oral.

Observe-se o que acontece em alguns momentos, como, por exemplo, na questão 1, letras C e E, há dúvida quanto à concordância, no que tange a utilização dos tempos verbais. Podemos inferir que houve uma desconstrução do conhecimento, pois o aluno certamente já faz uso dessas concordâncias, apenas não conseguiu transportá-las para a escrita.

6.2 VESTÍGIOS DE LETRAMENTO IDEOLÓGICO

Como já foi mencionado ao comentarmos a respeito do ensino na CFRC, o trabalho educacional é direcionado por meio de temas geradores.

O material que será analisado (quadros 2, 3 e 4) refere-se à 4ª alternância do ano de 2008, que compreendem os dias 26 a 31 de maio, correspondente ao 3º ano dos alunos na Casa.

Nesta alternância, temos como conteúdo de Língua Portuguesa os

tipos textuais. Além das aulas expositivas da professora sobre dissertação, narração e descrição, os alunos contam também com palestras sobre cooperativismo, maior produtividade nas propriedades e escoamento da produção, assim como a realização da pesquisa para o PE (Plano de Estudo), tendo como tema gerador a análise comercial (produto, mercado, serviço e viabilidade). As pesquisas foram realizadas pelos alunos em suas comunidades, com o objetivo de obter informações a respeito do tema.

A partir das aulas, palestras e PE, a professora propôs aos alunos que elaborassem um texto descritivo sobre “a atividade de maior produtividade em sua propriedade”. Os textos abaixo (quadro 2 e 3) abordam um elemento presente na realidade destes educandos: a mandioca.

Vejamos os quadros:

QUADRO 2

27 05 08

Atividade

1º Com base no assunto estudado, descreva sobre a atividade de maior produção em sua Propriedade.

Mandioca

A mandioca é o destaque em minha Propriedade com maior renda anual da família, o seu cultivo é trabalhado utilizando a nova técnica que foi aprovada pelos jovens alunos da Casa Familiar Rural de Cametá e, pelos multiplicadores da APRL.

Com muita dificuldade de mão-de-obra (limpeza de área, arisco etc.), sempre fizemos o Pórcel ~~antes~~ ^{antes} mais 02 duas hectares de Roça a disposição da família, 20.000 m² de Roça a mesma consegue consumir 40% da Roça e 60% é vendido pro atravessador no preço de R\$ 1,00 kg, temos uma renda em média de R\$ 2.900 Por ano, sendo que com essa Renda agente garante uma parte da alimentação da família, e nós mantêm estudando na Casa Familiar Rural de Cametá

Essa é nesta maior renda anual mandioca.

QUADRO 3

Mandioca

Pela manhã ainda escuro e com frio eu levanto faço café depois acordo o resto da galera e, vamos se arrumando p/ ir para roça, pegamos terçado, inxada e etc. E essas são as primeiras passas para a fabricação da "farinha de mandioca".

Na verdade se fossemos descrever todas as dificuldades que passamos em relação a produção da farinha de mandioca, desde o início quando é feito a roçagem depois a derrubada das árvores até chegar ao produto final, não seria uma simples descrição mas sim um livro.

Se não bastasse as dificuldades que passamos para, ir na roça tirar a mandioca colocar de molho e esperar por no mínimo três dias e depois, vai de novo para roça tirar novamente mandioca desta vez para malhar e realizar todo aquele processo de misturar as duas partes de produto espremer com e só então torrar, e depois de pronta a farinha como na maioria das vezes, temos que negociar um bom preço com o atravessador e assim vamos sobrevivendo no campo.

Em primeiro lugar, o uso do aspecto linguístico “tipos de textos” trabalhados pela professora para colocar em cena uma atividade de produção textual representa um movimento de articulação entre conhecimentos e usos linguísticos, contudo a entrada pela noção de tipo textual não chega a ser suficiente para articular as temáticas linguístico-gramaticais com as de leitura e produção. De um lado, porque não se trabalhou a noção de gênero antes da noção de tipo, já que os tipos textuais aparecem para formar os gêneros e não são textos empíricos e de outro, porque jamais teremos uma descrição pura, isto é, um texto formado exclusivamente por sequências descritivas. As próprias produções dos alunos denunciam: “pela manhã ainda escuro eu levanto e tomo o café...” (sequência narrativa, quadro 3). A consequência disso é a inviabilidade de um ensino produtivo e contextualizado já que não se mostra um texto situado e concreto, mas sim sequências textuais e tipológicas (tipos textuais). Ora, se não mostramos para nosso aluno o que é um texto, como podemos pedir-lhe para fazer um?

Em segundo lugar, o que se pode observar quando conjugadas as práticas autônomas de letramentos com as ideológicas é o papel que cada um desempenha para o processo de apropriação da escrita na escola. Trata-se de relacionar os temas geradores, isto é, questão de usos sociais da escrita pelo aluno apenas no campo da produção textual, o que a nosso ver está mais ligado ao eixo do uso da escrita e não de seu ensino. Isso pode trazer sérias consequências, pois as habilidades e competências só podem ser adquiridas de forma mais sistemáticas se trabalhadas na escola como objetos de ensino. Isto é, objeto de reflexão sobre os textos, conforme propõem os PCN: *eixo do uso + eixo da reflexão*. Se a escola não transforma os objetos de saberes em objetos de ensino, não há o que Schneuwly (2004) chama de didatização. Esse processo é importantíssimo já que é ele o responsável em articular o eixo do uso, que é o da leitura e produção, com o eixo da reflexão, que tem a ver com a análise linguística, que pode ser de dois tipos: epilinguísticas (quando se reflete sobre a própria produção escrita, refazendo-a adaptando-se, etc., sem preocupação com nomenclaturas e classificação) e a metalinguística (que corresponde à classificação gramatical – gramática normativa) (PCN, 1998).

7 CONCLUSÃO

Refletindo sobre os modelos de letramento, percebemos que há a predominância do modelo autônomo, nas práticas pedagógicas da CFRC,

tomando a escrita como processo neutro, independente do contexto social, preocupando-se em desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita, centralizando-se em textos descritivos e argumentativos, que é a forma mais abstrata do uso da escrita.

Tratar o letramento como um processo autônomo, desvinculado da realidade, significa trabalhar com a dicotomização entre oralidade e escrita, privilegiando, dessa maneira, o sucesso escolar de um segmento social da população.

Nesse sentido é que argumenta Irandé Antunes (2003) quando diz que a gramática tem que estar em função da prática social. Isso parece não acontecer na experiência da CFRC, já que as atividades de análise linguística se dão descontextualizadas, como mostra o Quadro 1, ficando, portanto, totalmente independente do uso situado e contextualizado que o aluno faz do discurso, como se pode ver na produção textual do Quadro 2.

Essa problemática de articulação pesa mais para o predomínio do letramento autônomo, já que se não se trabalha epilinguisticamente o texto do aluno, e mesmo, não se parte do texto dele para a exploração de recursos gramaticais, dificilmente este irá dominar plenamente o processo de produção textual, e principalmente rever e avaliar seu texto fora da escola.

Em virtude de tudo que foi mencionado, podemos afirmar que a escola necessita abandonar concepções autônomas de letramento, que priorizam a erudição e a língua escrita, em favor de concepções que valorizem também a oralidade e as experiências de alunos oriundos de famílias cuja formação cultural não esteja centrada na cultura escrita (algo que é objetivado pela CFRC). Essa mudança é fundamental para que as classes socialmente menos favorecidas tenham a sua cultura contemplada no universo escolar.

No entanto, a mudança de postura não significa abandonar a cultura escrita, e tudo o que esse universo representa; uma mudança de postura significa tomar consciência do modelo centrado na escrita da cultura escolar e procurar abrir a escola para a oralidade e para o significado amplo de letramento no universo contemporâneo.

O que fica evidente em nossa pesquisa é a necessidade de articulação permanente entre teoria e prática, ou melhor, entre a postura teórica que se assume e o *saber-fazer* que tem a ver com a metodologia adotada. Os programas emancipatórios como o da CFRC parecem padecer do mesmo mal, falta-lhes uma perspectiva didático-metodológica capaz de pôr em prática sua proposta emancipatória. Nesse sentido, toda teoria pressupõe

certa postura metodológica, assim como, toda prática em sala de aula de uma forma ou de outra tem subjacente uma concepção político-ideológica de ensino que se quer ter, de sujeito que se quer formar e de sociedade que se quer construir.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. *Aulas de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- AZEVEDO, Antúlio José de. *Pedagogia da Alternância: a formação de técnicos agropecuários em alternância de Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Marília, SP, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 1997.
- BORTONI, Stella Maris. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Col. Letramento, Educação e Sociedade)
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 04out.2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. *Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2009.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Col. Letramento, Educação e Sociedade)

LIMA, Liziane Cardoso; REIS, Maria Odanilce Cruz dos. *Casa Familiar Rural de Cameté: uma ferramenta educacional a serviço do desenvolvimento sustentável*. 2006. TCC (Graduação em Letras) – UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Cameté, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOITA-LOPES, L. P. da. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. São Paulo: Delta, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004. (Col. Paradidáticos; Série Educação)

SILVA, Gilmar Pereira da. A CUT e a formação de professores: uma interface entre educação e linguagem. *MOARA. Revista de Pós-Graduação em Letras da UFPA*, Belém, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. V. 47.

Título

Linguagem & Educação na Amazônia: Faces e Interfaces de Pesquisas
Volume III – Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua Materna

Formato

15,5 x 22cm

Tipo

Times New Roman

Número de páginas

293



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO
NA AMAZÔNIA

FACES E INTERFACES
DE PESQUISAS

“Muito além de uma socialização do que se fez no interior de um curso lato sensu, a publicação de Trabalho & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa marca o início de um pensar-fazer das condições para a materialização de um projeto maior: um possível programa de pós-graduação stricto sensu.”

Gilmar Pereira da Silva &
Doriedson S. Rodrigues



ESPECIALIZAÇÃO EM
LINGUAGEM & EDUCAÇÃO:

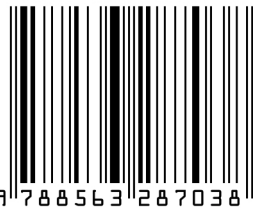
Uma abordagem textual,
discursiva e variacionista



UFPA
PROAD

C A M P U S
UNIVERSITÁRIO
DO TOCANTINS
C A M E T Á

ISBN 856328703-6



9 788563 287038

Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA

ACERVO DIGITAL

Esta obra digital em formato PDF foi gentilmente disponibilizada por seu(s) autor(es), organizador(es) e/ou detentor dos direitos autorais para ser distribuída gratuitamente pelo Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, por meio de seu WebSite Institucional **www.campuscameta.ufpa.br**

É permitido apenas seu uso pessoal, não comercial e, preferencialmente, para fins educacionais.

Esta cópia pode ser distribuída livremente, desde que seja mantida a sua forma original e também seja citada a fonte de onde ela foi retirada. Para republicação em outros sites da internet, solicitar autorização ao Campus do Tocantins/Cametá.

Questões relacionadas a direitos de autor, dúvidas ou outras questões podem ser dirigidas ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA por meio do e-mail **cameta@ufpa.br**

Boa leitura!