

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

CLÁUDIA CAZAROTO

**FORMANDO PROFESSORES A DISTÂNCIA:
Estudo do Livro Base para o Ensino de Língua Portuguesa no Curso
Normal Superior – UEM (1ª Turma)**

MARINGÁ

2007

CLÁUDIA CAZAROTO

**FORMANDO PROFESSORES A DISTÂNCIA:
Estudo do Livro Base para o Ensino de Língua Portuguesa no Curso
Normal Superior – UEM (1ª Turma)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia A. Lopes Benites.

MARINGÁ

2007

**FORMANDO PROFESSORES A DISTÂNCIA: ESTUDO DO LIVRO BASE
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO NORMAL
SUPERIOR – UEM (1ª TURMA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Aprovado em **30 de julho de 2007**.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Sônia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.^a Dr.^a Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Júnior
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília-SP

Dedico este trabalho

Aos meus queridos e bondosos pais, João e Maria Cleria, pilares de meu viver, que sempre me ampararam, possibilitando a realização de meus estudos e o título de Mestre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, amado Pai, que ilumina meu coração, inteligência e vida, lembrando-me sempre de que, mesmo nas dificuldades, tudo posso Naquele que me fortalece.

A meus pais, pelo carinho, paciência e por acreditarem em mim, motivando-me a persistir nos sonhos, mesmo quando os obstáculos ameaçavam a motivação e pareciam exaurir as forças.

À inesquecível Prof.^a Dr.^a Sonia Aparecida Lopes Benites, a quem dedico toda a minha admiração e respeito, pelo convívio, exemplo de vida, brilho, profissionalismo, rigor, carinho. É a Professora que me propiciou adentrar no mundo das pesquisas científicas, sendo responsável pelo meu crescimento acadêmico e, igualmente, pela orientação deste trabalho.

À Banca do Exame de Qualificação, composta pelo Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Jr. e Prof.^a Marilurdes Zanini, pela atenção e sugestões, que auxiliaram, de modo especial, a realização deste trabalho.

Ao Assessor Especial de Assuntos Acadêmicos (2002-2006), José Carlos Gomes, pelo carinho e cessão de materiais relativos à EAD.

À Secretaria do Curso Normal Superior (UEM), pela cordialidade e empréstimo de materiais voltados à EAD.

Às amigas adoráveis Ana Paula Perón e Hérica Ribeiro, companheiras queridas e sinceras, que fizeram parte deste percurso de minha vida.

Ao ilustre Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo, exemplo de competência e rigor, pela atenção, motivação e auxílio.

Às estimadas Professoras Ms. Annie Rose dos Santos e Cláudia Valéria Dona Hilla, pelo carinho e competência profissional, com que contribuíram para a realização deste trabalho.

“Graças sejam dadas a Deus, que nos faz participar do seu triunfo em Cristo e que, através de nós, espalha o perfume do seu conhecimento (2 CORÍNTIOS, 2, 14).

RESUMO

Um crescente número de instituições vem ofertando cursos na modalidade de educação a distância (EAD). Esse fato se deve a sua regulamentação em todos os níveis de ensino e aos avanços das tecnologias de informação e de comunicação (TICs), que contribuem de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem em EAD. Entretanto, o material didático impresso ainda exerce um papel primordial, revelando-se, muitas vezes, o elemento norteador do processo educacional a distância. Assim, por meio desta pesquisa, procuramos compreender o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no Curso Normal Superior a Distância da UEM (turma 2001-2004), analisando quais são as questões teórico-metodológicas apresentadas no livro base da disciplina de Linguagem (LB). A pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativa, é realizada à luz de uma concepção interacionista de linguagem, no âmbito da Pragmática. Os resultados demonstram que o LB, ainda que afirme guiar-se pelo sociointeracionismo, nem sempre é fiel a essa teoria, comprometendo muitas vezes sua aplicação e alternando momentos interacionistas com outros bastante tradicionais. O livro, na maior parte do tempo, dá conta das peculiaridades metodológicas de um curso em EAD, cuja interação deve ser realizada a distância, pois se apresenta de forma auto-explicativa e emprega um interessante recurso no diálogo com os professores-alunos, os textos dos balões (TBs). Concluimos, ainda, que o LB é bem sucedido em grande parte das tentativas de promover a relação teoria/prática. Por outro lado, nem todos os conteúdos apresentados estão corretos e são pertinentes a um curso de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Por fim, observamos que o LB revela um enorme descaso com a apresentação formal, o que compromete sobremaneira seu conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: língua portuguesa; curso normal superior; material didático.

ABSTRACT

An increasing number of educational institutions exist that provide distance education (DE). This is due to rules and norms at all educational levels and to technological progress in information and communication (ICT) that significantly contribute towards DE teaching-learning process. However, printed didactic material is still extant and frequently is the dominant issue of the DE process. Current research comprises the teaching-learning process of the Portuguese Language at the Distance Education Teacher Training Course of the State University of Maringá (UEM), Maringá PR Brazil, for the 2001-2004 students. The theoretical and methodological issues contained in the language textbook are discussed (LT). The qualitative and interpretative research has been undertaken from the language interaction point of view with Pragmatics. Results show that, although LT alleges to be oriented by social interaction, nevertheless it fails under such a theory; in fact, it often jeopardizes its application since it alternates interactional periods with traditional ones. As a rule, the textbook, however, satisfies the methodological particularities of a DE course. In fact, distance interaction is undertaken since it has a self-explaining stance and utilizes interesting dialogue resources between teachers and students through bubble texts (BT). LT has had a great success in its attempt to promote relationship between theory and practice and helps the student to be active in the construction of his/her own learning. On the other hand, some contents are out of place and incorrect when the fact that the course is made for primary school teachers is taken into account. It may finally be said that that LT is extremely careless in its formal aspects which may impair its contents.

KEY WORDS: portuguese language; teacher training course; didactic subject matter.

LISTA DE SIGLAS

ABED: Associação Brasileira de Educação a Distância

ABT: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional

ABRAED: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância

CEAD: Centro Nacional de Educação a Distância

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNS: Curso normal Superior

EAD: Educação a Distância

LB: Livro Base

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP: Língua Portuguesa

MD: Material Didático

MEC: Ministério da Educação e Desporto

NEAD: Núcleo de Educação Aberta e a Distância

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE: Plano Nacional de Educação

PPC: Projeto Pedagógico do Curso

SEED: Secretaria de Educação a Distância

TB: Texto do Balão

TC: Texto Científico

TIC: Tecnologia de Informação e Comunicação

UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso

UNB: Universidade Federal de Brasília

UEM: Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	17
2.1 UMA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO LEGAL E ATUAL	17
2.2 UMA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ACEITA COM RESSALVAS	22
2.3 BREVE HISTÓRICO DA EAD	25
2.3.1 A EAD no mundo	26
2.3.2 A EAD no Brasil	27
2.3.3 A EAD na UEM	31
2.4 CARACTERÍSTICAS DO MATERIAL DIDÁTICO EM EAD	34
3 O LIVRO BASE DE LINGUAGEM DO CNS/EAD (1ª TURMA): PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	37
3.1 METODOLOGIA DE BASE DIALÓGICA	38
3.1.1 Relacionando-se com o aluno	42
3.2 EM BUSCA DA TEORIA LINGÜÍSTICA IDEAL	46
3.3 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM	49
3.4 LINGUAGEM NÃO-VERBAL	52
3.4.1 A visão	54
3.4.2 A audição	56
3.4.3 O olfato, o paladar e o tato	58
3.5 SIGNO LINGÜÍSTICO	60
3.6 VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	62
4 O LIVRO BASE DE LINGUAGEM DO CNS/EAD (1ª TURMA): RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	67
4.1 CONSISTÊNCIA ENTRE TEÓRIA E PRÁTICA	67
4.2 INCONSISTÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA	74

4.2.1 A abordagem do letramento.....	74
4.2.2 Gramática: a teoria.....	81
4.2.2.1 A abordagem gramatical	84
4.2.3 Leitura: a teoria.....	88
4.2.3.1 A abordagem prática da leitura	93
4.2.4 Escrita: a teoria	99
4.2.4.1 A abordagem prática da escrita	107
4.2.4.1.1 Texto narrativo.....	116
4.2.4.1.2 Texto descritivo	122
4.2.4.1.3 Texto dissertativo	126
5 PROBLEMAS FORMAIS APRESENTADOS NO LIVRO BASE DO CNS (1ª TURMA)	132
5.1 TENTATIVA DE EXAUSTIVIDADE	132
5.2 DESVIOS DA NORMA ESCRITA CULTA	138
5.3 PROBLEMAS DE TRANSCRIÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA	141
5.3.1 O emprego de barras e de colchetes	143
5.4 PROBLEMAS MORFOSSINTÁTICOS E LEXICAIS	145
5.5 EQUÍVOCOS DE REFERENCIAÇÃO.....	146
5.6 PROBLEMAS DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	158
ANEXOS	166

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As pesquisas realizadas, durante a graduação, sobre as políticas educacionais e a formação do professor ampliaram nosso conhecimento do contexto educacional e despertaram em nós profundas indagações sobre os cursos de licenciatura.

Tendo em vista a expansão da educação a distância (EAD), modalidade de ensino que vem obtendo crescente atenção nos campos educacional e social, por ser vista como um meio de promover a inclusão e a democratização do saber, interessamo-nos em nos inteirar sobre o funcionamento de um curso de formação de professores nessa modalidade.

Pode-se afirmar que a EAD é uma forma de ensino em consonância com o panorama do mundo atual, permeado por uma multiplicidade de informações, geradas e disseminadas com muita rapidez, em decorrência dos avanços tecnológicos da comunicação. Presente em todos os campos do saber, a tecnologia tem impulsionado o desenvolvimento da EAD, que lança mão de tais recursos no contexto educacional, proporcionando um processo de ensino-aprendizagem que pode revelar-se eficaz e interativo.

Por suas características, a EAD é capaz de ampliar consideravelmente o número de vagas disponíveis ao público que tenta um diploma em nível superior, e é barrado pelo número restrito de vagas oferecidas pelos cursos presenciais, sobretudo nas universidades.

Além de propiciar atendimento àqueles que necessitam de formação básica ou continuada, essa modalidade apresenta-se como uma opção para todos os que se vêem impossibilitados de participar da modalidade presencial por razões diversas que incluem localização geográfica, carga horária de trabalho, ocupações sem horários fixos ou que demandam grandes deslocamentos, entre outros casos particulares que dificultam o acesso das pessoas a um curso de graduação, na modalidade convencional.

Sua oferta está prevista pela Lei de Diretrizes de Bases 9.394/96, art. 87, § 3º, incisos II e III, que determina a oferta de cursos presenciais ou a distância às pessoas insuficientemente escolarizadas e, também, a criação de programas de capacitação, a distância, para professores em exercício. Além disso, tanto o art. 80 dessa mesma lei quanto o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172/01) regulamentam e reconhecem a EAD em todos os níveis de educação, legitimando-a entre as políticas públicas educacionais.

Contudo, nota-se certa reserva por parte da sociedade e de muitos profissionais da educação quanto à legitimidade e à seriedade da formação por EAD. Isso se justifica em razão de suas raízes históricas, localizadas nos cursos por correspondência, que dominavam até a

metade do séc. XX e forneciam certificados de conclusão de cursos aos alunos, sem preocupação com a eficácia na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, além de não permitir uma construção de conhecimento interativa (como a recomendada pelas teorias recentes, relacionadas ao contexto educacional). Keegan (1991) situa o surgimento da EAD ainda muito antes, nas cartas de Platão ou nas epístolas de São Paulo.

Desde a implantação da EAD, a natureza, a organização e as características dos materiais produzidos para essa modalidade de ensino vêm sendo alvo de acaloradas discussões, uma vez que, conforme Soletic (2001), tais materiais deveriam veicular conteúdos essenciais ao curso e estar num processo contínuo de revisão e atualização. Isso porque, evidentemente, a EAD deve acompanhar a evolução do conhecimento, bem como as diversas pesquisas científicas voltadas para o âmbito educacional; pesquisas estas que, de acordo com Marcuschi, têm de “explicitar de algum modo sua relevância social e política e seu tipo de compromisso” (1999, p.8-9).

Considerando que as pesquisas científicas possibilitam a realização de juízos de valor, calcados em investigação e em análise, entendemos ser urgente estudar, avaliar criticamente, conhecer a fundo a EAD. Só a partir dessa reflexão madura, será possível concluir se ela é uma aventura pedagógica ou uma modalidade de ensino que vem, efetivamente, suprir as necessidades do mundo atual, como as exigências de aprendizado e aperfeiçoamento contínuos.

Dado o caráter incipiente dessa modalidade de ensino e o irrisório número de pesquisas voltadas para ela, sobretudo no tocante aos materiais didáticos impressos, interessamo-nos em realizar uma pesquisa direcionada a esse tema.

Ainda que a EAD envolva a aplicação de diversos meios, possibilitados pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) - tais como recursos radiofônicos, vídeo ou teleconferências, CD-Rom, páginas WEB, assessoria de monitores especializados, por meio eletrônico, entre outros - o livro base continua sendo um material importantíssimo, particularmente no estágio inicial da modalidade, como foi o caso da primeira turma do curso Normal Superior, oferecido pela UEM a partir do ano de 2001.

Na realidade, conforme constatou a equipe de avaliadores designada pelo MEC para avaliar as condições de oferta do curso, ele se constituía em uma modalidade de ensino tutorial, semi-presencial, pois não contava com um Núcleo de Educação a Distância, “webdesigners”, nem tampouco utilizava mídias diferenciadas. Caracterizava-se apenas pela existência de tutores, que faziam a intermediação entre professores e alunos.

Nesse contexto, avultava a importância da qualidade do material didático impresso, utilizado graças a um convênio com a UFMT, que era um dos poucos recursos utilizados no ensinar e aprender, processos eminentemente interativos. Além disso, manifestações de professores que haviam ministrado aulas no curso davam conta de que esse material não era satisfatório, apresentando falhas e inadequações que dificultavam a aprendizagem. Esse fato foi decisivo em nossa opção por uma análise científica e sistemática do material, com vistas a confirmar ou não as impressões relatadas pelos professores. Afinal, a eficácia da EAD, conforme determinam os documentos legais, deve ser igual à da educação presencial.

Desse modo, objetivamos no presente trabalho investigar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a distância, tomando como escopo o livro base produzido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), utilizado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Curso Normal Superior, para a turma piloto.

Este trabalho tem como pergunta principal de pesquisa: Quais as questões teórico-metodológicas relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa que se apresentam no livro base da disciplina de Linguagem, do Curso Normal Superior a Distância (turma 2001-2004)?

Tal questão subdivide-se em outras mais pontuais: 1) Que especificidades permitem ao livro base dar conta das peculiaridades metodológicas de um curso oferecido em EAD? 2) De que forma o livro base em análise viabiliza a interação e o diálogo com o aluno? 3) O livro apresenta conteúdos pertinentes e corretos ao curso a que se destina? 4) O livro apresenta consistência teórico-prática e revela cuidado com a apresentação formal?

Desse modo, partindo do conhecimento de que o objetivo primordial do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência comunicativa, entendida como a capacidade do aluno em expressar-se escrita e oralmente por meio de textos, em situações comunicativas variadas e de atribuir sentido aos textos alheios, estudaremos o processo de ensino-aprendizagem a distância proposto pelo livro base da disciplina de Linguagem, visando à promoção de reflexões acerca de questões teórico-metodológicas relacionadas, especificamente, à gramática, à leitura e à produção escrita.

Almejando responder às indagações mencionadas e, conseqüentemente, aprofundar nossos conhecimentos em EAD, realizaremos esta pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa, partindo de uma visão interacionista de linguagem, num âmbito pragmático (SUASSUNA, 2002) e, de modo especial, ancorando-nos em autores da Lingüística Aplicada e Textual (GERALDI, 1997; MARCUSCHI, 2000; VAL, 1992, 2003) e em estudiosos da EAD (BELLONI, 2001; GAVA, 2002; GIUSTA, 2003; LITWIN, 2001; MORAN, 2003; SOLETIC, 2001).

Vale lembrar que entendemos a Pragmática como o estudo da relação da linguagem com os seus usuários, o que implica a noção de um sujeito intencional, que, conscientemente, constrói textos e atribui sentidos a eles, partindo das marcas lingüísticas associadas ao contexto.

Essa teoria abrange noções complexas, tais como polifonia, polissemia, dialogia e heterogeneidade, que dialogam com outras linhas teóricas como, por exemplo, a análise do discurso. Obviamente, não deixaremos de atentar para a delimitação do dispositivo teórico e analítico, fundamental para a coerência de um trabalho norteado pela Pragmática.

Adotaremos a concepção de texto da Lingüística Textual, cujo aparato teórico é condizente com a produção e a compreensão do texto, justificando, portanto, sua aplicabilidade ao ensino de língua. A visão de texto adotada será a de um processo que, em seu funcionamento, abarca aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos.

A partir dessa abordagem teórica, refletiremos sobre a forma de ensinar e aprender Língua Portuguesa a distância e sobre o trabalho realizado pelo livro base do Curso Normal Superior. Assim, a Dissertação se tecerá por meio de fundamentação teórica e análise de documentos, leis e textos científicos voltados para a EAD e análise do livro base – nosso corpus de dados.

O percurso metodológico de uma pesquisa qualitativo-interpretativa como a que pretendemos desenvolver compreende a análise dos dados, a partir do desenvolvimento da teoria (em vez de partir de hipóteses para testá-las). Volta-se para a descrição, compreensão e interpretação do processo, de um modo organizado, mas sem separação estanque entre as partes, visando apreender os significados, num contexto (TRIVINOS, 1987).

Esse método de pesquisa é relevante, pois diante das mudanças que ocorrem continuamente no mundo social, se partíssemos para um campo de investigação com hipóteses a serem testadas, nossa análise não abarcaria toda a riqueza dos fatos encontrados, deixando de lado questões importantes para a compreensão dos eventos investigados. Desse modo, concordamos com Flick, para quem “a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas [...] [e] são necessários ‘conceitos sensibilizantes’ para a abordagem de contextos sociais a serem estudados” (2004, p.18).

Entretanto, vale enfatizar, juntamente com Erickson (1986), que não é correto pensar em uma pesquisa qualitativa como radicalmente indutiva (embora o seja predominantemente), uma vez que há um diálogo constante entre indução e dedução. Isso se dá porque, ao iniciar uma pesquisa, o pesquisador não tem estabelecido um esquema de categorias específicas de

observação a seguir de modo rigoroso; o que tem é um assunto de interesse, que pode ser alterado diante dos dados surgidos no período de observação.

Ressaltamos, portanto, que, numa pesquisa qualitativa, o pesquisador não inicia seu trabalho com um projeto de pesquisa fixo e acabado, mas tem abertura para provocar alterações durante a coleta e análise dos dados. E esse método, por ser dinâmico e flexível, parece-nos o mais adequado para compreender o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem da EAD, por meio da análise do material didático.

O material em análise intitula-se “*Linguagem (O ensino: o entorno, o percurso)*”, é impresso e composto por seis fascículos. Foi produzido pela UFMT e utilizado pela UEM, no período compreendido entre 2001 e 2004, no qual havia sido firmado um convênio entre as duas instituições para possibilitar a oferta do curso.

Na biblioteca do campus universitário, na Pró-reitoria de Ensino e na secretaria do curso, tivemos acesso a materiais impressos, a documentos norteadores do Curso Normal Superior, a livros, revistas, artigos científicos voltados para a EAD. Utilizamos, igualmente, da Internet como recurso de pesquisa.

Desse modo, o estudo que promovemos sobre a EAD imbrica questões relativas a sua trajetória no contexto educacional e a suas características pedagógicas, a partir de uma visão interacionista de linguagem e compreensão do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva sócio-construtivista, que se dá nas inter-relações sociais do sujeito com o outro e com o meio no qual está inserido.

A Dissertação é composta por 6 capítulos, com discussões acerca das teorias lingüísticas referentes ao processo de ensino-aprendizagem, sobre a EAD, suas características e contexto histórico e sobre o tipo de ensino-aprendizagem promovido pelo material impresso da turma do Curso Normal Superior referida.

Além destas considerações iniciais, que buscam situar o leitor sobre o que nos instigou a eleger a EAD como objeto de trabalho, as questões de pesquisa, o embasamento teórico-metodológico da pesquisa, promovemos, no segundo capítulo, discussões específicas sobre a Educação a Distância, inteirando-nos: das especificidades da EAD; das ressalvas existentes a esta modalidade de ensino; das suas raízes e sua trajetória no mundo, no Brasil e na UEM; das características esperadas de um material didático em EAD.

No capítulo 3, voltamos-nos para o estudo das reflexões teóricas promovidas pelo LB de Linguagem do Curso Normal Superior (CNS), em que focalizamos a metodologia do livro, o modo pelo qual ele interage com o aluno, as concepções de língua e de linguagem nele presentes e sua visão do signo e da variação lingüística.

O capítulo 4, voltado para a verificação da coerência entre teoria e prática, analisa a relação entre os conceitos teóricos enfatizados pelo LB sobre o ensino de língua materna e as práticas pedagógicas que ele propõe. O estudo aborda os casos de consistência e de inconsistência teórico-prática. Como os casos de inconsistência são mais numerosos, o segundo tópico subdivide-se em outros quatro: letramento; gramática; leitura e escrita. No bojo da produção escrita, estudamos a tipologia textual do texto narrativo, descritivo e dissertativo.

O capítulo 5 volta-se para a observação dos problemas de ordem formal apresentados pelo LB, elencados em seis categorias: tentativa de exaustividade; desvios da norma escrita culta; problemas de transcrição fonético-fonológica; problemas morfossintáticos e lexicais; equívocos de referência e problemas de organização textual.

Por fim, nas considerações finais, procuramos responder às questões de pesquisa e fazer um apanhado geral dos assuntos discutidos na Dissertação e dos conhecimentos adquiridos por meio de leituras e re-leituras, análise, avaliação, escrita e reescrita.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

2.1 UMA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO LEGAL E ATUAL

É importante destacar, inicialmente, que, segundo determina a lei, a EAD deve propiciar uma formação idêntica à proporcionada pela educação presencial. Trata-se, porém, de uma modalidade complexa, cuja implantação no ensino superior é recente e requer uma organização que imbrica funções administrativas, planejamento, produção de materiais didáticos, utilização, acompanhamento e avaliação do curso e dos sujeitos envolvidos.

Os recursos utilizados nessa modalidade de ensino vão desde a simples correspondência até recursos tecnológicos, que envolvem computador, Internet, satélite, laboratórios de tele e videoconferências. Caracteriza-se, portanto, como uma modalidade de ensino de caráter essencialmente interativo, podendo ser compreendida como uma modalidade pedagógica de comunicação bidirecional, pois o ensinar e o aprender aproveitam a praticidade das tecnologias de informação e comunicação, propiciando um diálogo entre os sujeitos envolvidos. Dessa forma, ela se encontra em consonância com as teorias pedagógicas atuais, que deslocam o foco do ensino (voltado para o professor) para a aprendizagem (centrada na construção do conhecimento pelo aluno). É o que se pode constatar no decreto 2.494, de 10.02.1998, que define a EAD como

uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (SEED, online, 2005).

A auto-aprendizagem não significa, contudo, que o aluno da EAD seja um autodidata, pois ele é orientado tanto pelos materiais – formulados por profissionais da educação –, como pelos tutores. Segundo Litwin,

um bom programa de estudos para a educação a distância revela conteúdos atualizados e enfoques novos, identifica conceitos relevantes de um campo e suscita ou desenvolve polêmicas e reflexões. Um bom programa comporta um corpo

docente preocupado com a compreensão dos estudantes, estejam eles em um espaço público ou diante de um computador fazendo os exercícios. Por trás de um bom curso muito provavelmente encontram-se docentes que pesquisam em seu campo, ao mesmo tempo em que manifestam verdadeira preocupação em alimentar e favorecer os processos de aprendizagem (2001, p. 10).

De acordo com a autora, a organização de um bom curso em EAD pressupõe um corpo docente comprometido e com características específicas, além de métodos e materiais adequados, com conteúdos atualizados e que levem em conta o público ao qual se dirige, tendo em vista o fator pragmático.

No que tange a esse assunto, Belloni (2007) ressalta que a criação e o uso de materiais da multimídia acarreta desafios aos atores do processo, uma vez que esses materiais serão usados por um público-alvo mais heterogêneo que o da modalidade presencial e das mais variadas formas, estudantes em grupo, com professor, tutor em situação presencial ou virtual, ou por um estudante solitário, em qualquer lugar e tempo. Assim, segundo ela, há que se considerar, “como fundamento dessa mediatização, os contextos, as características e demandas diferenciadas dos estudantes que vão gerar leituras e aproveitamentos fortemente diversificados” (p.7).

Gava (2002), ao definir a EAD, expõe os pontos de vista de vários estudiosos do assunto, dentre os quais ressaltamos Nunes (1997) e Moran (2002), a fim de compreendermos o significado da adjetivação dessa modalidade de educação. Para o primeiro,

EAD é uma forma de educação em que existe a separação física entre o aluno e professor, e na qual esta lacuna física é preenchida por outros meios tais como: palavra escrita e impressa, telefone, conferência por computador e teleconferência. Porém, EAD não inclui somente separação física no espaço, mas também separação no tempo, já que, com o crescimento das comunicações globais, atualmente a distância física pode envolver substituição significativa no tempo (2002, p. 69-70).

Já, para Moran,

Educação a Distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Apesar de não estarem juntos, de maneira presencial, eles podem estar conectados, interligados por tecnologia, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-Rom, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (2002, p.71).

Nossa concepção de EAD não pode ser simplista a ponto de reduzi-la ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, pois estes são apenas ferramentas tecnológicas, que os docentes responsáveis pela criação e organização do curso utilizam para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

A EAD não difere da modalidade presencial unicamente no uso da mídia técnica, mas envolve, conforme Peters (2002), “uma abordagem totalmente diferente, com estudantes, objetivos, métodos, mídias e estratégias diferentes e, acima de tudo, objetivos diferentes na política educacional” (p.69-70).

Obedecendo à legislação em vigor, a EAD vem se expandindo no contexto educacional e tem influenciado o sistema presencial, sendo que, em várias universidades, os cursos presenciais podem ter disciplinas ministradas parcial ou totalmente a distância. Na UEM, por exemplo, é do nosso conhecimento que o Curso de Pedagogia já definiu, em seu projeto político pedagógico, a opção de realizar 20% da carga horária de seu curso presencial na modalidade a distância.

Dependendo da filosofia e das especificidades do curso, esse recurso pode ser de grande valia também para solucionar casos de dependência, em que os alunos têm que cumprir disciplinas do ano anterior, ao lado daquelas da série em que se encontram. Essa integração de atividades virtuais e presenciais é altamente desejável porque, segundo Moran, acaba

flexibilizando tempos, espaços, ampliando os espaços de ensino/aprendizagem até agora praticamente confinados à sala de aula. O currículo pode ser flexibilizado, segundo [...] o MEC, em 20% da carga total [...] vinte por cento é uma etapa inicial de criação da cultura online. Mais tarde, cada universidade irá definir qual é o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual em cada área do conhecimento (2003, p.10).

Ao tratar das características distintivas entre a educação presencial e a EAD, Litwin (2001), em artigo denominado “Das tradições à virtualidade”, afirma que

o traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja em espaços e tempos que não compartilham (p.13).

Considerando o estágio sócio-político e cultural em que nos situamos, é mais que certa uma disseminação cada vez maior da EAD nos âmbitos educacionais, uma vez que o sistema educacional deve estar em consonância com o mundo e, logicamente, acompanhar suas evoluções. Seria, no mínimo, incoerente a educação não aderir ao mundo virtual, já que ele faz parte do cotidiano das pessoas e permeia todos os campos do saber.

Pensar a EAD implica identificar-lhe as peculiaridades e a organização complexa, decorrente das características espaço-temporais de seu público-alvo. E o planejamento de um curso, a elaboração de materiais didáticos para essa modalidade deve privilegiar uma relação de interação entre sujeitos professores, tutores e alunos, mediada, em grande parte, pelo material didático.

Embora a característica mais marcante da educação a distância - como o próprio nome reflete - seja a separação física entre o professor e o aluno, essa separação ultrapassa o âmbito físico, uma vez que a EAD atende a um público amplo e, conseqüentemente, os sujeitos envolvidos possuem culturas, níveis intelectuais e características diversificadas, por pertencerem a regiões, a faixas etárias e a padrões sociais e econômicos variados. Desse modo, a EAD possui um alunado visivelmente mais heterogêneo que o corpo discente da educação presencial.

Ao contrário do aluno do sistema presencial, que costuma dispor de um tempo maior para dedicar-se ao estudo, a opção de um aluno por EAD decorre, na maioria das vezes, de barreiras que o impedem de participar do ensino convencional, tais como a localização geográfica de sua residência e horários de trabalho variáveis. Por ser uma modalidade flexível, a EAD possibilita a integração desses sujeitos no âmbito educacional.

Quanto ao quadro docente, diferentemente da modalidade presencial, em que o aluno conta com um professor para cada disciplina, na EAD, é um tutor que atende cerca de vinte alunos. Evidentemente, cada disciplina conta com um professor responsável pela elaboração dos materiais didáticos e pela orientação dos tutores.

Na modalidade presencial, a presença contínua do professor faz com que o aluno, muitas vezes, o veja como um transmissor de conhecimento, como uma fonte de informações sistematizadas, o que contraria as teorias interacionistas, segundo as quais o professor deve ser um mediador da aprendizagem. Esse papel é mais facilmente assumido pelo professor de EAD, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem depende muito do aluno, de seu engajamento e interesse em construir o conhecimento, sendo o estudo direcionado pelo material didático e pelos encontros tutoriais.

Por participar de um estudo orientado, o aluno da EAD é sujeito de aprendizagem, ainda que conte com o auxílio de uma equipe multidisciplinar, que o orienta quanto ao conteúdo a ser estudado, seqüência, atividades etc. O que este aluno pode escolher – e que o diferencia do discente da modalidade presencial – é o horário e o lugar de estudo; porém, é necessário que ele se discipline, estabelecendo horários para organizar-se e conseguir acompanhar os conteúdos curriculares.

Abordando o relevante papel desempenhado pelo material didático em EAD, como elemento que norteia o processo de ensino-aprendizagem, Coiçaud (2001) compara-o com o material utilizado em aulas convencionais, afirmando que

A produção de materiais de estudo, nos quais se inserem os conteúdos curriculares, constitui uma tarefa básica dos educadores a distância, mas o mesmo não ocorre nos âmbitos educacionais convencionais, nos quais o modelo institucional de ensino e de aprendizagem é concebido a partir das aulas que são ministradas na turma (p.56).

O espaço de tempo entre o ensinar e o aprender a distância acontece de um modo mais flexível que na modalidade convencional. Além disso, o acompanhamento do grau de aproveitamento do aluno pelo curso e o esclarecimento de possíveis dúvidas têm um *feedback* mais lento, uma vez que a comunicação é diferenciada no tempo e no espaço. Logo, é uma comunicação indireta, que se efetua por meio de materiais didáticos auto-explicativos. O mesmo aspecto é ressaltado por Soletic (2001), para quem:

a comunicação mediatizada também faz com que o professor não se sinta compelido a propor maneiras variadas de formulação ou de explicitação, nem a apelar a recursos gestuais e expressivos em sua exposição. Essas particularidades, as quais têm profundas implicações na tarefa docente, outorgam à função de comunicação do material uma grande importância, na medida em que o texto deve ser o responsável por estabelecer a relação entre os participantes, despertar o interesse, gerar perguntas valiosas, antecipar dificuldades, apresentar resoluções, estimular a agir (2001, p.78).

Tendo em vista o papel central que o material didático da EAD exerce no desenvolvimento de um curso a distância, no item 2.4, aprofundaremos as discussões acerca desse importante instrumento de ensino.

A seguir, apresentamos um quadro com a síntese das principais características da EAD:

Características da EAD
1- separação física entre professor-aluno
2- estudo individualizado e mais independente
3- estudo mais centrado no aluno, portanto, na aprendizagem
4- processo de ensino-aprendizagem mediatizado pelos materiais didáticos
5- interação bidirecional
6- democratização do saber
7- flexibilidade
8- redução das barreiras de tempo, espaço e faixa etária
9- economia

2.2 UMA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ACEITA COM RESSALVAS

Gutierrez e Prieto, em obra datada de 1994, época em que as TICs se encontravam em um estágio bastante elementar, enxergavam na EAD o perigo de um ensino industrializado, consumista, institucionalizado, autoritário e massificante. Conforme os autores,

a experiência das últimas décadas demonstra que uma boa e massiva produção de materiais de instrução exige uma divisão de trabalho, economias de escala, controle de qualidade, uniformidade de distribuição, avaliação objetiva e algumas outras características que são típicas da produção industrial (p.15).

Isso poderia levar, conforme a visão dos autores, à promoção de um ensino padronizado e industrializado, com o risco de uma homogeneização dos materiais instrucionais e, conseqüentemente, do conhecimento. Segundo eles, o ensino mais centrado na relação material didático-aluno, característica da EAD, contraria a essência da construção do conhecimento, algo impossível de ser pré-determinado, uma vez que a aprendizagem varia de um aluno para outro, de acordo com o seu conhecimento de mundo e potencial cognitivo.

Para contemplar tal heterogeneidade, há necessidade de elaborar materiais didáticos auto-explicativos, que levem o aluno “a aprender a aprender”, não se limitando a uma

transmissão de conteúdos. Essa é a razão por que a EAD exige profissionais conscientes e conhecedores de seu funcionamento, capazes de elaborar materiais didáticos que sigam esses pressupostos.

Outro fator apontado como negativo pelos autores refere-se aos cursos de EAD criados por escolas não reconhecidas, em que essa modalidade é vista como um meio lucrativo, sem preocupação com questões pedagógicas. A solução, nesse caso, é a regulação e a constante supervisão por parte dos órgãos públicos criados para esse fim.

A evasão de muitos ingressantes é mencionada entre os aspectos negativos da EAD, e atribuída por Gutierrez e Prieto à falta de acompanhamento do professor ou dificuldade de se adaptar a essa modalidade. Aqui, tanto quanto na educação presencial, há necessidade de a instituição de educação responsável pelo curso prever formas de acompanhamento e assistência estudantil que minimizem o problema.

A falta de uma interação freqüente entre professor-aluno e aluno-aluno é muito enfatizada, pois entendem os críticos da EAD que o discente desta modalidade de ensino constrói o seu conhecimento de forma solitária, fora da sala de aula convencional, o que impossibilitaria as discussões, momentos considerados riquíssimos para a troca de experiências e para a construção de conhecimento, nas relações interacionais.

Como a obra que aponta tais deficiências já tem mais de dez anos, é imprescindível lembrar que tal lapso de tempo representa anos-luz em termos de tecnologias de informação e de comunicação. Assim, estudos mais recentes (LITWIN, 2001; MORAN, 2003) asseveram que a socialização e as discussões, imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem, não são prejudicadas com a EAD, pois há interações face a face, nos momentos tutoriais e também, virtualmente, por meio de e-mail, chat, telefone e videoconferência, em que é possível ao aluno enviar perguntas em tempo real ao tutor ou ao professor. Quanto à relação aluno-aluno, é possível haver comunicação pela internet, além de organização de grupos de estudo, de acordo com a disponibilidade dos integrantes do grupo.

Assim, não se pode dizer que não há interação, uma vez que os recursos tecnológicos possibilitam essa relação e, atualmente, essas interações virtuais fazem parte da realidade de grande parte da população, tanto no contexto educacional da modalidade presencial, como nas relações cotidianas. Mesmo no ensino presencial, os alunos discutem e trocam idéias sobre seus trabalhos, principalmente, os realizados em grupos, por e-mail e MSN (Microsoft Network Messenger), ferramentas que rompem as barreiras de tempo e espaço e permitem a interação em tempo real. É também comum os professores e orientadores acompanharem e corrigirem os trabalhos de seus alunos por meio da Internet. Cotidianamente, ouvimos casos

de pessoas que se conhecem pelo sistema virtual e, em razão da praticidade desse meio, por terem muitos compromissos, trabalhos, muitas pessoas se comunicam muito mais pela Internet, que face a face, apesar de residirem na mesma região.

Além disso, na modalidade presencial, o fato de o aluno estar na sala de aula não significa que ele esteja em interação e em sintonia com o outro sujeito e com a aula, construindo conhecimento. São muito comuns casos de alunos que estão presentes apenas fisicamente na sala de aula, com a atenção voltada para algo distante. Desse modo, mais que o espaço físico, o que influi no processo de ensino-aprendizagem é a postura, o engajamento e o compromisso do aluno com a sua educação.

Assim, seria uma incoerência mantermos o contexto educacional aquém da realidade a qual pertencemos, sem nos inteirarmos das mudanças e sem ver a educação a distância como uma modalidade que caminha ao lado da presencial e a complementa, pois ela vem se expandindo em grande escala e vislumbrando uma nova maneira de conceber o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, por meio da utilização de recursos tecnológicos. E a geração na qual nos encontramos, com o oferecimento de modernas tecnologias da comunicação (rádio, televisão, vídeo, computador, Internet, *chats*) propicia contribuições significativas aos vários campos do saber. Disso compreende-se que seria, no mínimo, uma alienação, não incluir tais recursos no sistema educacional.

O sucesso dessa forma de educação depende da efetividade de todos os elementos envolvidos (professores, técnicos, tutores, materiais didáticos, aluno), mas é, como já vimos, uma educação centrada mais no aluno, que é responsável pela sua aprendizagem, não tendo a presença do professor continuamente, como na modalidade presencial. Isso requer um determinado perfil de aluno, cujas características pressupõem: a) abertura às novas formas de aprendizagem; b) objetivos definidos; c) autonomia; d) iniciativa; e) responsabilidade; f) compromisso; g) engajamento; h) predisposição à busca de construir conhecimentos.

Na EAD, sem a presença freqüente do mediador, a aprendizagem depende muito do interesse do aluno em construir conhecimento e de seu senso de responsabilidade, em estabelecer tempo suficiente de dedicação aos estudos e de recorrer aos tutores ou aos outros alunos, sempre que julgue necessário, e não só nos momentos presenciais pré-estabelecidos. A EAD requer um aluno com uma nova maneira de pensar, agir e sentir, que ignore a comodidade da pedagogia de ensino (e não de aprendizado), não espere orientação contínua, nem que lhe seja dito o que fazer.

O aluno precisa estar motivado a aprender, ter autonomia e sentir gosto pelo saber, estando aberto às novas formas de aprendizagem, sabendo utilizar os recursos tecnológicos.

Vale ressaltar que se espera do aluno autonomia e não autodidatismo, pois a relação interacional (aluno-tutor) faz parte do projeto pedagógico da EAD.

Como o desenvolvimento da aprendizagem, na EAD, centra-se no estudante, ele atua dinamicamente no processo do aprender, uma vez que não há o autoritarismo da sala de aula convencional. Isso o deixa mais livre e o leva à maturidade psíquica. Contudo, é uma liberdade consciente e comprometida, uma vez que ele constrói o seu conhecimento tendo um objetivo, a partir de uma motivação, que está intimamente ligada a uma necessidade de aprender.

Britto (1989, p.82), valendo-se de Lindsey e Hall, do livro *Teorias da Personalidade*, conceitua a necessidade como “uma força na região cerebral, uma força que organiza a percepção, a inteligência, a ‘conação’ e a ação, de modo a transformar, de uma certa direção, uma situação insatisfatória suficiente”. Assim, o aluno se predispõe a aprender porque tem um objetivo de auto-realização, que, no caso aqui discutido, volta-se para a construção do conhecimento. Isso faz com que o estudante cresça cognitivamente e, igualmente, lhe propicia uma boa formação.

Desse modo, é necessário que o aluno, ao interessar-se por realizar um curso na modalidade a distância, se inteire do funcionamento da EAD e a compreenda. A partir disso, cabe a ele refletir e julgar, com maturidade, se tem possibilidades reais de se adaptar a esse contexto e tirar proveito dessa modalidade.

2.3 BREVE HISTÓRICO DA EAD

Como sabemos, a EAD é um meio educativo novo, apenas em termos de ensino superior, pois nos outros níveis ela já tem um longo caminho percorrido, como no caso dos tão conhecidos cursos de capacitação profissional, oferecidos via-correio. Assim, tendo em vista a amplitude da EAD, veremos, neste capítulo, um pouco de sua história no mundo, no Brasil e na UEM.

2.3.1 A EAD no mundo

Conforme Preti (2005), as práticas educativas a distância começaram a existir em meados do século XVIII, via correio. O curso de taquigrafia, anunciado na gazeta de Boston, em 1728, é um marco relevante dessa época.

No século XIX, reconhecido como um período de invenções, da revolução industrial, do surgimento das máquinas e fábricas, a grande exigência de capacitação de mão-de-obra contribuiu para a criação de vários cursos técnicos à distância. Nesse período, a EAD começou a existir institucionalmente, por iniciativa de alguns docentes.

Entre as escolas que iniciavam a oferta de cursos na modalidade a distância pelo mundo, destacamos a primeira escola de línguas por correspondência, criada em 1856, por Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt, em Berlim. Em 1891, foi iniciado o *International Correspondence Institute* em Scranton (Pennsylvania). Em 1982, o Reitor William R Harper, que já experienciara um curso por correspondência na formação de professores, criou a Divisão de Ensino por Correspondência no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago e, em 1898, Hans Hermod iniciou o Instituto Hermod, reconhecido por sua preocupação e compromisso com um ensino à distância numa relação de qualidade, em consonância com a modalidade presencial.

Contudo, foi no século XX, com o avanço das tecnologias, das formas de comunicação e da enorme demanda de pessoas que buscavam a educação e que tinham suas entradas barradas ao conhecimento escolar convencional, que a EAD ganhou terreno sólido, ocupando, nos dias de hoje, uma posição significativa. Dessa forma, essa modalidade de ensino hoje faz parte da realidade de um mundo globalizado e, conseqüentemente, competitivo, que exige indivíduos cada vez mais capacitados e envolvidos, num contínuo processo de formação e de atualização de conhecimento.

Nos anos de 1960 e 1970 (período de notável expansão econômica), tendo em vista a necessidade de atendimento a uma parte significativa da população que não tinha oportunidade de adentrar num curso superior, diversos países deram atenção maior às questões educativas, possibilitando a abertura de vários cursos a distância. Esse fato é corroborado por Lisseanu (1988, p.70) apud Pretti (2005), que ressalta que “em mais de 80 países do mundo o ensino a distância vem sendo empregado em todos os níveis educativos, desde o primeiro grau até a pós-graduação, assim como também na educação permanente”.

Segundo Pretti (2005), durante o século XX, na Europa, foram oferecidos mais de setecentos programas de diferentes níveis, nos variados campos do saber. Dentre as instituições que oferecem EAD, em nível superior, podemos mencionar a *Open University*, na Inglaterra, criada em 1962, e a Universidade da Hagen, na Alemanha, ambas famosas e reconhecidas internacionalmente pela qualidade de seus cursos. Na China, há a Universidade de Rádio e Televisão, criada em 1977. Na Espanha, a Universidade Nacional de Educação a Distância, oferecendo duzentos cursos a mais de 140.000 estudantes matriculados em 1995. Já a Austrália é considerada um dos países que mais desenvolve programas a distância em conexão com as universidades presenciais.

Na América Latina, mencionamos a *Universidad Nacional Abierta de Venezuela*, a *Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica* e o Sistema de *Educación Abierta y a Distancia da Colômbia*. No Brasil, temos como grandes nomes, em nível superior, a Universidade Federal de Brasília, a Universidade Federal de Mato Grosso, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de Santa Catarina.

A EAD, no mundo, não se limita aos modelos pré-estabelecidos, uma vez que cada país possui peculiaridades próprias, relacionadas aos fatores sociais, econômicos, culturais e históricos que delineiam cada região e logicamente, cada sociedade. Desse modo, a disseminação da EAD, em nível mundial, tem provocado transformações no processo de ensino-aprendizagem, assumindo diferentes características, conforme o contexto de cada região.

Não se pode, portanto, reduzir a EAD a uma atividade que se dá unicamente por meios tecnológicos, pois essa modalidade de ensino pressupõe uma equipe de professores, tutores e técnicos empenhados em um processo que envolve sério planejamento, desenvolvimento e reflexão, e requer um árduo trabalho, estudo, pesquisa e aprimoramento.

2.3.2 A EAD no Brasil

Em relação às fontes de dados referentes ao marco inicial da EAD no Brasil, notam-se divergências entre os estudiosos do assunto. O professor João Roberto Moreira Alves, Presidente de Pesquisa Avançada em Educação e Coordenador do Grupo de Legislação do Conselho Científico da Associação Brasileira de Educação a Distância, afirma que a EAD tem como marco inicial o ano de 1904, mas ressalta que, em 1891, já havia anúncios de cursos por

correspondência nos classificados dos jornais. Já Gava (2002), professor das Faculdades Integradas Teresa Martin, e Preti (2005) situam o início da EAD, em nosso país, por volta de 1923, com a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Roquete Pinto, que tinha o objetivo de ampliar a educação oferecida aos brasileiros.

Com o intuito de situar a educação a distância no Brasil, realizaremos uma cronologia sobre a EAD, levantando alguns nomes de instituições que fazem parte dessa modalidade de ensino no Brasil. Para tanto, tomaremos como bases principais de referência o jornal *Folha de S. Paulo* (online, 2004), Gava (2002), Preti (2005) e o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - ABRAEAD - (2006).

Em 1934, foi criado o Instituto Monitor, uma instituição pioneira na modalidade de EAD no Brasil, em funcionamento até os dias atuais. Sete anos depois, surgiu o Instituto Universal Brasileiro. De acordo com a *Folha de S. Paulo*, enquanto o Instituto Monitor volta-se mais para o oferecimento de cursos técnicos, o Universal oferece cursos supletivos, sendo que ambos utilizam o método de ensino por correspondência (mesmo nos dias de hoje, em plena era da Internet). Embora tenham grande penetração no país, esses institutos não divulgam o número de diplomas de conclusão já emitido.

A partir de 1960, a EAD ganhou força, com escolas como a criação do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), voltados para essa modalidade de ensino.

Em 1970, o MEC idealizou o Projeto Minerva, que era transmitido em cadeia nacional por emissoras de rádio, oferecendo cursos como Capacitação Ginásial e Curso Supletivo de 1º Grau e, em 1973, o Projeto Saci. Esses dois projetos capacitavam professores com formação em nível de magistério.

Em 1972, surgiu o Sistema nacional de Teleeducação. Entre 1988 e 1991, ocorreu a informatização e a reestruturação do Sistema de Teleeducação, o que resultou em algumas diretrizes válidas até hoje. Em 1992, foi criada a Coordenadoria Nacional de EAD, na estrutura do MEC e, a partir de 1995, a Secretaria de Educação a Distância. Nesse ano, o Departamento Nacional de Educação criou um setor destinado à EAD – o Centro Nacional de Educação a Distância (CEAD).

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024, de 1961), em seu artigo 25, parágrafo segundo, fez a primeira referência à EAD nos textos legais (antes disso, esta modalidade não era regulamentada pelo poder público). Conforme essa lei, “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o número maior de alunos”.

Porém, contraditoriamente, a lei 4.024 exigia 75% de presença mínima às aulas. Posteriormente, houve uma série de alterações legais e, com a Lei 9.394/96, a EAD foi posta no patamar em que se encontra hoje, quando a exigência do MEC é que pelo menos 20% das aulas sejam presenciais.

Além do artigo 80 da LDB, Lei 9.394/96, a EAD é mencionada em outros trechos da lei. No artigo 32, §4º, consta que o ensino fundamental deve ser presencial, salvo em razões de complementação da aprendizagem ou situações emergenciais, em que se pode utilizar a modalidade a distância.

O art. 37, §1º, deixa subentendida a possibilidade de se recorrer à EAD, afirmando que

os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

O artigo 47, §3º, também trata da EAD, mencionada como uma modalidade que pode ser utilizada no ensino superior, sem a frequência de alunos e professores exigida no sistema presencial.

No artigo 87, §3º, também há referência à EAD, nos incisos II e III, em que se determina que cabe ao Município, ao Estado e à União proporcionar cursos nas modalidades presencial e a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; realizar programas de capacitação para professores em exercício, utilizando, também, a EAD.

Depois da Lei 9.394/96 (nova LDB), em que a EAD é oficializada e ganha um *status* formal, o MEC baixou os decretos de nº.2.494 e nº.2.561 e a portaria 301, documentos constitutivos das bases legais da EAD no Brasil.

A partir daí têm início as primeiras experiências bem sucedidas nessa modalidade, com a oferta de cursos de Pós-graduação, em 1997. Contudo, somente no ano de 1999, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) começou a se organizar para credenciar oficialmente as universidades para atuar na EAD, fato que foi concretizado em 2002.

Conforme divulgado no Jornal *Folha de S. Paulo* online (acesso em 06 de abril de 2005), até 29 de setembro de 2004 havia trinta e três instituições no país, liberadas pelo MEC para ministrar cinquenta e um cursos de graduação a distância; desses, quarenta e cinco eram voltados para completar a formação de educadores. A determinação do MEC, via LDB, de que até 2006 nenhum professor do ensino fundamental e médio do setor público pudesse

entrar em uma sala de aula sem possuir curso superior ampliou ainda mais a utilização de EAD na formação de professores.

A Universidade Federal do Mato Grosso, pioneira em cursos de graduação a distância, criou, em 1992, o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e passou a operar no desenvolvimento de programas e projetos em torno da formação e de pesquisas nesta modalidade. Esse núcleo, ligado ao Instituto de Educação da UFMT, é composto por uma equipe de professores de diversas áreas de conhecimento, por técnicos da Secretaria de Estado de Educação, técnicos em sistemas de comunicação, pessoal administrativo da universidade e cento e vinte e oito tutores.

Em 1995, a UFMT já havia formado mais de quinze mil professores para lecionar no ensino fundamental. Conforme divulgado no site do CEAD-UnB (Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília) – acesso em 26 de abril de 2007 – desde que foi implantada, a UnB tem atingindo, aproximadamente, 30 mil pessoas com seus cursos de extensão universitária e de especialização.

Segundo dados do ABRAED (2006), adquiridos em pesquisa referente ao ano de 2005, 500 mil estudantes fizeram cursos a distância no Brasil, constituindo um crescimento de cerca de 60% em relação a 2004, em que os números ficavam na base de 310 mil estudantes.

Assim, vemos que é crescente o número de instituições que oferecem cursos a distância, abrangendo as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país. De acordo com o ABRAED (2006), as regiões com maior número de alunos em EAD, em instituições oficialmente credenciadas, até o ano de 2005, é o Sudeste, com cerca de 239.267 (duzentos e trinta e nove mil e duzentos e sessenta e sete) alunos, 47% da totalidade entre as demais regiões do país e o Sul, com 125.755 (cento e vinte e cinco mil e setecentos e cinquenta e cinco) alunos, 25% e, no total de todas as regiões, os números apontam para 504.204 (quinhentos e quatro mil e duzentos e quatro) alunos em EAD.

As duas instituições com o maior número de alunos, em 2005, segundo o ABRAED (2006), são o Serviço Social da Indústria - SESI – (SP) e a Fundação Demócrito Rocha (CE). Em nível de graduação, destacam-se a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), a Tecnológica em Educação Continuada (EDUCOM), a Universidade do Tocantins (UNITINS), a Fatec Internacional (PR), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Frederic Michael Litto, presidente da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), em um exercício de premonição, prevê que entre cinco a dez anos, todas as

universidades terão que oferecer aos seus alunos, além de seus cursos presenciais, também na modalidade a distância.

2.3.3 A EAD na UEM

Em consonância com os novos sistemas de ensino-aprendizagem da atualidade, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) interessou-se pela educação a distância e optou por oferecer cursos através desta modalidade, visto que se trata de um sistema de ensino que já tem um percurso histórico em outras instituições mundiais e brasileiras e tem tido um crescimento significativo, principalmente, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

Embora esteja regulamentada em todos os níveis de ensino, no nível superior – foco deste trabalho – essa modalidade de ensino se encontra num estágio inicial, sobre o qual há muita desinformação e, é preciso dizer, considerável ausência de eficácia e de seriedade. É imperioso reconhecer que grande parte da população, e mesmo a comunidade acadêmica, sabe muito pouco sobre as características, desenvolvimento, efetividade e potencialidade dessa modalidade.

A UEM procurou inteirar-se sobre essa modalidade, a partir do ano de 1997. Seu principal intuito, ao implantar a EAD, foi a ampliação da oferta de vagas para os cursos superiores, tendo em vista a democratização do conhecimento, com um sistema mais inclusivo. Em seu primeiro curso implantado, voltou-se para o atendimento de professores da rede pública com formação em nível de Magistério, sem graduação, que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, da região Noroeste do Paraná.

A preocupação centrada nessa clientela decorria da exigência feita pelo Ministério da Educação em relação aos professores em exercício; era urgente a qualificação desses professores em nível superior, a fim de poderem continuar suas atividades. Dessa forma, a UEM, em consonância com a lei 9.394/96, art. 87, § 3º, que determina a realização de programas de capacitação para os professores em exercício, implantou seu primeiro curso na modalidade a distância.

O curso de Licenciatura Plena para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi implantado no final de 2000, em parceria com a UFMT. O primeiro processo seletivo ocorreu naquele ano e o curso teve início em 2001 e conclusão em 2004, formando 1.149 docentes.

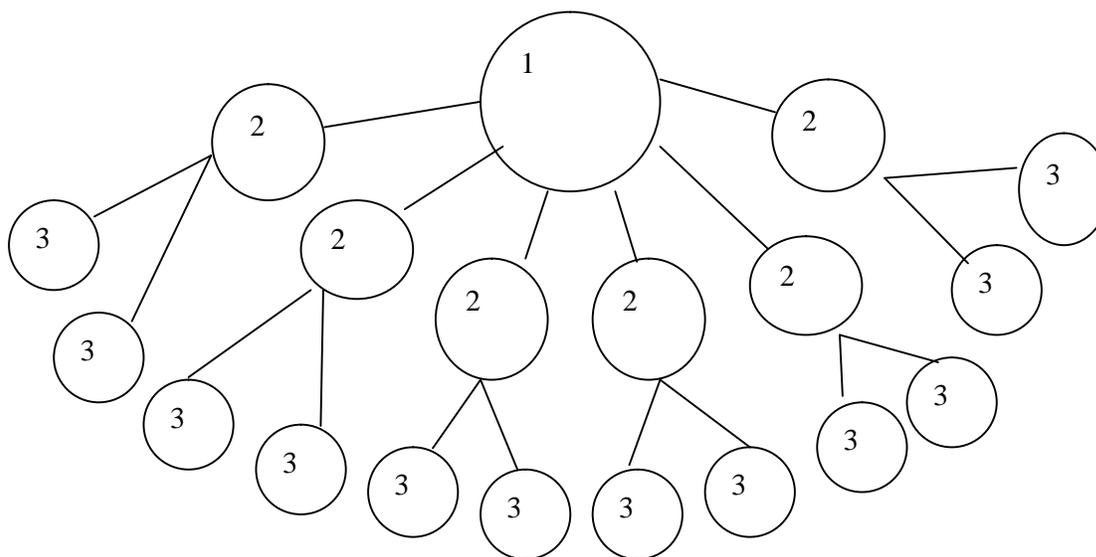
Passou por verificação *in loco* e por uma série de processos burocráticos e avaliações. A instituição foi credenciada junto ao MEC e, em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o curso e credenciou a instituição para ofertar EAD, por um período de cinco anos.

Conforme o atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC), elaborado para o segundo curso oferecido a distância, para os alunos ingressantes, a partir do segundo semestre de 2005, um número significativo de pessoas provenientes das regiões norte, noroeste e centro-oeste do Paraná (tanto egressas do ensino médio quanto docentes em exercício), vinha solicitando a abertura de novas turmas, compondo uma lista de mais de três mil pedidos. Esse fato favoreceu a abertura dessa nova turma.

Esse novo curso não vem se efetuando mais em convênio com a UFMT, uma vez que seu projeto decorre de um Consórcio Interinstitucional de educação a distância (EAD-PR-NOROESTE), nucleado pela UEM e tendo como participantes a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná e a Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba.

Com a aprovação desse projeto pelos órgãos federais, a UEM recebeu recursos que possibilitaram a estruturação do Núcleo de EAD e do Curso Normal Superior, o que possibilitou o aprimoramento de infra-estrutura e de materiais pedagógicos, inclusive, a elaboração de seu próprio material didático, em substituição aos fascículos organizados pela UFMT. Conforme o projeto pedagógico reformulado, a instituição tornou-se responsável pela elaboração de seu próprio material.

Nessa nova etapa da EAD, a UEM passou a contar com um Núcleo de EAD (NEAD) equipado com estúdios de geração e de retransmissão e com 8 pólos dotados de estúdios de recepção, distribuídos nos municípios de Cianorte, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte Goioerê, Guarapuava, Paranaíba, Sarandi, Umuarama, aos quais são agregados um total de 67 centros de estudos da EAD. A seguir, temos uma ilustração dessa organização.



1- núcleo

2- pólos

3- centros de estudos

No núcleo, estão os responsáveis pelo planejamento, administração, organização e coordenação geral da EAD, agregando responsabilidades nos âmbitos político, administrativo, teórico e pedagógico. Nos pólos, encontram-se os coordenadores, que são responsáveis por questões administrativas e pedagógicas de seus respectivos pólos e, nos centros de estudos, há o atendimento aos alunos, pelos tutores, e as avaliações presenciais.

Atendendo às disposições legais, 20% da carga horária dos cursos em EAD acontecem na esfera presencial, nos momentos das avaliações (que são sempre presenciais) e dos atendimentos tutoriais, realizados nos centros de estudos e/ou pólos regionais.

Conforme o Projeto político-pedagógico do CNS (2005), as interações entre tutor e aluno ocorrem em dois momentos: 1) na semana presencial: que dá início a cada área de ensino e/ou componente curricular, reunindo todos os alunos nos centros de estudo. Cada tutor se reúne com seus alunos, realizando oficinas sobre os conteúdos que serão desenvolvidos ao longo do módulo que se inicia; 2) na reunião mensal: quando o tutor reúne todo o seu grupo de alunos para esclarecimento de dúvidas, oficinas de integração dos conteúdos estudados no mês e planejamento de atividades práticas.

2.4 CARACTERÍSTICAS DO MATERIAL DIDÁTICO EM EAD

Como atividade de educação mediatizada por materiais didático-pedagógicos, a EAD ancora-se nas tecnologias de informação e de comunicação e em material impresso, escopo deste trabalho. Este meio pelo qual a EAD tem desenvolvido seus cursos ocupa um papel imprescindível no ensinar e aprender, dado o seu caráter sócio-histórico e ideológico, no contexto educacional. Como enfatiza Nogueira (2003), ainda que as mídias e as tecnologias tenham contribuído bastante para a EAD, em razão da praticidade e da rapidez que permitem ao sujeito a interatividade e o acesso às informações, o material impresso “manuais, livros, guias de estudo, apostilas, cartilhas e cartazes” (p.158) ainda é muito utilizado.

O motivo dessa hegemonia se deve a fatores como a familiaridade dos professores e alunos com o livro, por ele ser o meio mais simples e, assim, não causar medo ou rejeição nos sujeitos. Há também a portabilidade de leitura, sua fácil manipulação e a capacidade de proporcionar ao estudante uma visão global dos conteúdos curriculares, uma vez que, além de ser um meio pelo qual o aluno estuda o conteúdo da aula, ele permite rever o que foi visto e ter uma visão do que ainda será aprendido.

O que distingue os materiais impressos utilizados em EAD dos empregados na modalidade presencial são suas características pedagógicas. Os materiais da EAD possuem especificidades, uma vez que o curso tende a ser centrado nesse material, que cumpre a função de falar em lugar do professor, responsável pelo ensinar. Segundo Gonzalez, esse material deve

ser concebido para suprir as funções do professor, como informar, motivar, controlar e avaliar. Deve ser associado ao contexto de um serviço de apoio, que dá ao aluno o suporte necessário para sanar dúvidas e buscar orientações. Além disso, requer maior motivação do estudante (2005, p.59).

O planejamento de um curso e os materiais didáticos elaborados pelos docentes refletem a ideologia político-educacional de uma instituição e também a concepção de língua, de ensinar e aprender de um quadro docente. Coadunando esse pensamento, Arnold (2003), afirma:

A elaboração do projeto pedagógico de um curso a distância implica, igualmente, opção por uma matriz epistemológica, seleção de conteúdos e avaliação do progresso dos alunos. Entretanto, desafios adicionais precisam ser enfrentados e equacionados, dentre os quais podemos mencionar: a produção antecipada do material didático, formas adequadas de apresentação desse material, de maneira a promover a interpretação da informação e a sua conexão com o conhecimento prévio do aluno [...]; estratégias para quebrar o isolamento do aluno e criar condições para que dialogue com o professor, tutor, colegas e material, na ausência da mediação face a face com o professor (p.178).

Assim, se analisarmos um material didático, focalizando sua organização, metodologia e tipos de atividades nele contidos, conseguiremos apreender a teoria de ensino-aprendizagem que norteia o curso. Isso porque toda e qualquer opção metodológica implica uma determinada postura político-pedagógica.

Cada curso requer um determinado tipo de elaboração de material didático e este assume a função das aulas convencionais. Deve, portanto, ser coerente com o perfil do público-alvo a que se destina o curso, com atividades, linguagem e conteúdos adequados ao contexto em que se insere.

Soletic (2001) nos dá contribuições relevantes sobre esse aspecto e ressalta a necessidade de esses materiais terem mecanismos de sinalização para a orientação da aprendizagem do aluno. Conforme a autora,

no momento de elaborar materiais escritos, as boas propostas procuram fazer com que os textos ofereçam numerosas chaves de leitura: dar ao texto uma organização reconhecível e um desenvolvimento ordenado, oferecer elementos suficientes para concretizar a idéia global, dispor de proposições de síntese. Da mesma forma, reconhece-se que a simplificação da sintaxe e do vocabulário e o uso de conectores ajudam a ressaltar as relações lógicas dominantes e as idéias que determinam a macroestrutura do texto. Na medida do possível, é recomendável evitar deixar inferências demais, especialmente aquelas que fazem alusão a supostos saberes dos estudantes (p.82).

A intertextualidade é uma característica relevante na EAD e os materiais devem ser elaborados de modo a levar o aluno a compreender os conteúdos de forma global, vendo uma interrelação e uma continuidade dos pontos estudados. Assim, é pertinente que haja remissões internas nos materiais didáticos, que servem como sinalizadores para o estudante no processo de aprendizagem.

Gutierrez e Prieto (1994) salientam, como características esperadas do material didático da EAD, que:

- a) permitam desenvolver atitudes favoráveis à auto-aprendizagem: iniciativa, imaginação criadora, reflexão, análise crítica, etc.;
- b) tornem possível tanto a percepção crítica como a expressão criadora das mensagens;
- c) levem a se criar e recriar relações e redes de comunicação e intercâmbio (p.55).

Além de serem auto-explicativos, os materiais devem mostrar a funcionalidade das atividades apresentadas. Devem ser elaborados de forma que não apenas expliquem bem os conteúdos e respondam aos questionamentos dos alunos, mas também que possibilitem a reflexão e a construção de perguntas-problema para pesquisa e, conseqüentemente, a ampliação de conhecimentos.

3 O LIVRO BASE DE LINGUAGEM DO CNS/EAD (1ª TURMA): PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O material didático utilizado no Curso Normal Superior a distância foi produzido em sistema de co-autoria por Lúcia Helena Vandrúsculo Possari e Maria Lúcia Cavalli Neder. A primeira possui graduação em Letras, pela Faculdade de Ciências e Letras de Barão de Mauá, Especialização em Sintaxe-Semântica, pela mesma instituição, Mestrado em Letras, pela Faculdade de Filosofia da USP, e Doutorado em Comunicação e Semiótica, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua como Professora na Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens.

Maria Lúcia Cavalli Neder possui Graduação em Letras, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tupã, Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como Professora em Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso.

O livro base produzido pelas autoras e objeto de análise deste trabalho é composto por um conjunto de fascículos da área de Linguagem. Como vimos em 2.3.3, um convênio estabelecido entre a UEM e a UFMT permitiu que esse material fosse utilizado pela primeira turma do Curso Normal Superior a Distância, oferecido pela UEM, entre os anos de 2001 e 2004. Embora essa situação não fosse a ideal, uma vez que a coleção considerava o contexto específico do estado do Mato Grosso, foi esse convênio que possibilitou o início das atividades da UEM nessa modalidade de ensino.

O livro base (LB) da disciplina de Linguagem contém os textos-base com os conteúdos essenciais ao curso e se divide em seis fascículos, sendo que os três primeiros promovem discussões acerca da linguagem e os outros três são mais centrados no texto, com discussões sobre a leitura e a produção escrita. A seguir, apresentamos os capítulos em que se divide cada fascículo bem como os conteúdos nele abordados.

O fascículo 1 realiza uma caracterização geral da linguagem, focalizando a linguagem não-verbal e sua utilização no sistema educacional e na mídia. Compõe-se de seis capítulos, que abordam os seguintes conteúdos: a linguagem: caracterização; a linguagem não-verbal; a televisão; quadrinhos; a linguagem não-verbal na escola; o jogo.

O fascículo 2 promove uma discussão sobre a linguagem verbal, as teorias lingüísticas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem e as concepções de linguagem, sendo constituído por quatro capítulos, distribuídos da seguinte maneira: a linguagem verbal –

considerações gerais; linguagem como processo de interação; outras concepções de linguagem (linguagem = expressão do pensamento; linguagem = comunicação); o ensino da linguagem (ensino tradicional ou prescritivo, ensino descritivo; ensino produtivo).

O fascículo 3 faz um estudo da linguagem verbal, oral e escrita, voltado para o letramento, e se compõe por seis capítulos, assim distribuídos: aquisição de linguagem verbal (informação sintática, informação semântica, informação fonológica); distinção entre alfabetização e letramento; elementos de fonética e fonologia (fonemas; símbolos fonéticos; alofones; sílaba); dificuldades ortográficas; avaliação do alfabetizando: comentando procedimentos e material; a cartilha.

O fascículo 4 realiza discussões teóricas e práticas sobre a leitura e se divide em oito capítulos: textos de material didático; concepções de leitura; texto/leitura não-verbal; processo de leitura; o signo; os signos para o uso; teorias da significação; leituras.

O fascículo 5 estuda a produção textual, discutindo noções de coerência, coesão e tipologia narrativa e é organizado em dois capítulos: dimensões do texto (sócio-comunicativa; semântico-conceitual-formal; coerência; coesão; tipos de discurso); a narração; leitura de “A bolsa amarela”.

Por fim, o fascículo 6 centra-se na produção textual, com questões teóricas e práticas sobre a dissertação e a descrição, dividindo-se em quatro capítulos, organizados do seguinte modo: a dissertação; tipos de parágrafos; a descrição; elementos da ação comunicativa.

Considerando esta divisão dos pontos abordados em cada fascículo, focalizaremos, no decorrer deste e dos próximos capítulos, as questões lingüístico-teóricas relacionadas à gramática, à produção textual e à leitura, com ênfase sobre a aquisição da linguagem, o signo lingüístico e a variação lingüística.

3.1 METODOLOGIA DE BASE DIALÓGICA

Conforme as autoras do LB, a linguagem e a interação são concebidas, nos fascículos dirigidos ao Curso Normal Superior a distância, à luz do dialogismo bakhtiniano. É, portanto, desse lugar teórico que focalizaremos as questões concernentes ao ensino de língua portuguesa.

Tomaremos como ponto de partida a reflexão sobre a metodologia adotada para a abordagem dos conteúdos, consubstanciada nos dois tipos de textos que compõem esse

material didático: o científico e o diálogo. Este último é veiculado em “balões”, semelhantes aos utilizados nas histórias em quadrinhos, por meio dos quais as autoras se dirigem explicitamente aos alunos leitores.

Segundo Romualdo (2000, p.29), “o balão pode ser definido como um texto fechado em um volume delimitado por uma linha contínua. Essa engloba a totalidade dos caracteres tipográficos que representam as palavras ditas pelos personagens em questão”. Nos balões, os diálogos entre eu e tu são efetivados por meio do discurso direto, tendo professor e aluno como personagens. Os balões destacam-se nitidamente do texto científico, pois apresentam um fundo de cor amarela, que funciona como um sinal de atenção, com o objetivo de fazer com que o aluno da EAD leia e reflita, de modo especial, sobre o que está ali disposto. Trata-se, portanto, do momento que remete ao contexto das interações presenciais de sala de aula.

Os textos dos balões (TBs) dialogam tanto com o interlocutor como com os conteúdos do texto científico, procurando suprir a ausência do professor e atuando como mediadores da aprendizagem. Em todos os balões, o alocutário é representado, mesmo que de forma elíptica, pelo pronome de tratamento “você”, que se comporta como um tu virtual (o aluno da EAD).

Nossa análise dos TBs levará em conta o dialogismo discursivo em seus dois aspectos:

a) a interação eu/tu, elementos não necessariamente presentes, focalizará o diálogo do autor dos TBs com o interlocutor, numa simulação da interação professor-aluno que ocorre no ambiente de sala de aula presencial.

b) a intertextualidade que se dá no interior do discurso, referente ao diálogo entre os diversos textos da cultura, num entrecruzamento de vozes. Nesse caso, focalizaremos, especialmente, o diálogo do texto do balão com o texto científico (TC).

Uma das diferenças entre esses dois tipos de texto reside na linguagem: nos TBs, ela é mais coloquial, descontraída e oral, característica da conversa entre professor e aluno. Já, o TC tem uma linguagem mais elaborada, com uma seleção lexical cuidadosa e organização sintática apropriada. Podemos dizer que o primeiro tipo de texto remete ao gênero primário, citado por Bakhtin (2000), uma vez que representa as falas cotidianas orais, enquanto o segundo liga-se ao gênero secundário, que comporta uma linguagem mais complexa.

Exemplo de TB:

*Podemos dar uma paradinha por aqui, para que você, de posse de sua agenda, escreva o que entende por Leitura.
Vamos lá, lápis e papel na mão.
E então, como é que foi? Você conseguiu chegar a uma definição? (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.15).*

Exemplo de TC:

Como unidade fonética, a sílaba se caracteriza por possuir um ponto culminante de audibilidade entre dois mínimos de audibilidade (Robins, 1969. 171-172); como unidade fonológica, ela se caracteriza por ser um grupo unitário de fonemas consonânticos mais um fonema vocálico, unificados todos por um acento culminativo ou um único tom, no caso das línguas tonais (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.42).

A metodologia utilizada na transposição didática dos conteúdos compreende a realização de discussões e reflexões voltadas para o conteúdo teórico e para a prática pedagógica, o que se justifica pela natureza do curso, dirigido à formação de professores em exercício.

Devido às especificidades da EAD, o material organiza-se de forma a reforçar as explicações, principalmente no fechamento dos capítulos; portanto, a redundância é uma estratégia de ensino que se mostra mais fortemente nos TBs, uma vez que seu discurso remete à linguagem oral, mais repetitiva que a escrita.

Embora a abordagem direta do aluno ocorra com maior frequência nos TBs, o dialogismo não é exclusividade desse tipo de texto; como se pode verificar no trecho a seguir, o TC também procura dialogar com o aluno, introduzi-lo ao assunto, chamar sua atenção:

*Bem, após o exercício de levantamento de questões e/ou reflexões sobre o estudado até agora, continuemos.
Você percebeu que o enfoque dado até o momento, no que diz respeito ao signo, abarca todas as linguagens possíveis, enquanto fenômenos de produção de sentido.
Todavia, por uma questão meramente didática haverá, neste fascículo, uma abordagem específica no que toca à linguagem não-verbal (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.23).*

Outra característica da metodologia adotada é a freqüente remissão a conteúdos já vistos, o que propicia um processo de ensino-aprendizagem coerente, uma vez que o aluno tem oportunidade de sintetizar os itens estudados e organizar a continuação do estudo. Além de tentar dialogar com seu interlocutor, fazendo-o refletir sobre cada tópico, o material também procura direcionar os estudos, auxiliando o aluno a aliar o conhecimento teórico em construção com sua prática pedagógica.

Assim, o LB propicia ao aluno a oportunidade de fazer uma auto-análise de sua metodologia de sala de aula e lhe proporciona acesso a conhecimentos teóricos que poderão desencadear mudanças comportamentais. Tal procedimento confirma o esforço das autoras em promover a interação prevista pela concepção sócio-interacionista de linguagem, oportunizando o processo de reflexão-ação-reflexão por parte dos alunos, “na medida que, dialogicamente, propõe reflexões sobre sua prática em relação às teorias estudadas. Além disso, há sugestões de tarefas e pesquisas, com o objetivo de aprofundamento teórico” (PROJETO EXPANSÃO, 2001, p.46).

Dessa forma, o LB reconhece que os fatores sócio-econômico-culturais interferem na organização dos discursos, pois o que falamos e o modo como falamos refletem nossa visão de mundo e os conhecimentos construídos ao longo de nossa existência. Evocando Bakhtin (1986), as autoras recordam que o ato do discurso apresenta uma dupla função: representa a realidade para o locutor (escritor) e recria a realidade para o ouvinte (leitor) (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.10).

A preocupação do LB com o dialogismo, com a interação pode ser comprovada já no primeiro fascículo do livro, cuja epígrafe é constituída do poema “Tecendo a Manhã”, de João Cabral de Mello Neto, segundo o qual a manhã é o resultado do cruzamento, da tessitura das vozes de muitos galos. A epígrafe pressupõe o direcionamento almejado pelas autoras para seu trabalho, um direcionamento que se coaduna com a concepção dialógica de linguagem, em perfeita consonância com as atuais políticas de ensino e teorias lingüísticas voltadas ao ensino-aprendizagem de línguas.

Essa compreensão do processo de ensino-aprendizagem é retomada em várias partes do LB, como no comentário que as autoras fazem logo após o poema, na analogia feita entre o cantar do galo e a fala do homem e quando reafirmam ao aluno o desejo de que “essas falas também façam parte de suas manhãs que, por sua vez, por certo, ajudarão a construir outras e outras” (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.7).

Assim, a metáfora do canto do galo remete a nossa linguagem oral e escrita, que se realiza num emaranhado de dizeres alheios e, igualmente, de outros textos; por isso, muitas vezes, se torna difícil delimitarmos as palavras nossas (aparentemente novas) das palavras alheias, ou seja, de outros textos previamente produzidos, o que remete à intertextualidade que há entre os diversos textos da cultura, intertextualidade esta que é constitutiva de nossos discursos.

Isso é, evidentemente, uma paráfrase de Bakhtin, para quem “nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou

pela assimilação, caracterizadas, também, em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado” (BAKHTIN, 2000, p.314) e também ao elo existente na cadeia discursiva.

Para o autor, ao nos expressarmos, não estamos usando a palavra, de forma inédita, pois há um processo intertextual, uma constante retomada e adaptação de discursos alheios. Esses processos se sucedem *ad infinitum*, nas interações dos sujeitos, uma vez que a língua é viva e situa-se num processo contínuo de evolução.

3.1.1 Relacionando-se com o aluno

Em vários momentos, as autoras do LB colocam-se na posição do aluno da EAD, antecipando seus possíveis questionamentos, reflexões e dúvidas, principalmente, por meio dos TBs (que, como vimos, são voltados para simular as interlocuções de sala de aula entre professor-aluno), o que denota uma relevante preocupação do livro, uma vez que atende à necessidade de o material didático da EAD ser auto-explicativo, e busca promover um processo de ensino-aprendizagem interacionista. Pelo modo como as autoras do LB se dirigem ao aluno da EAD, podemos depreender algumas imagens que elas fazem desse público. Um exemplo é o TB apresentado abaixo, ocorrente no contexto da discussão dos tipos de ensino, em que as autoras expõem e esclarecem dúvidas do aluno quanto ao que distingue o ensino tradicional do estrutural, concluindo que nenhum dos dois considera a língua em sua funcionalidade:

Você pode estar se perguntando:

- Bem, se a gramática tradicional tem como objetivo substituir o padrão lingüístico do aluno por outro considerado padrão e as gramáticas estrutural gerativo também têm essa preocupação, qual a diferença entre elas? (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.62).

Após o questionamento, elas esclarecem: “*a diferença, como já explicitamos anteriormente, coloca-se em nível do objeto e do método de análise*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.62). Assim, a indagação do TB e a indicação de resposta do TC ajudam o aluno a organizar seu entendimento dos tópicos abordados e o auxiliam a retomar as discussões

teóricas, lembrar o objetivo e o método, e, dessa forma, aperfeiçoar seu aprendizado. Além das discussões teóricas, há também, um quadro resumitivo que contém essas informações, no f.2, p.54 (c.f. anexo 1).

Durante a discussão da tipologia narrativa (f.5, p.42-63), o LB procura dialogar com o aluno, expressando suas possíveis dúvidas em relação à aplicabilidade do conteúdo: “*Bem, você pode estar se indagando, o que posso utilizar dessa teoria em minhas aulas*” (2001, f.5, p.52). As autoras esclarecem, então, que é necessário o professor auxiliar o aluno a ser um leitor e um produtor de texto privilegiado; para isso, fornecem duas sugestões de atividades para a 2ª série do ensino fundamental, ambas são comandos de narrativas (comentadas no item 4.2.4.1.1). Após dar algumas sugestões de trabalho do foco narrativo, as autoras expõem uma reflexão:

Você deve estar se perguntando: - Será que criança da 1ª a 4ª série tem condições de fazer exercício dessa natureza?

Não se esqueça que ela já constrói narrativas orais com ambos os focos. Seria, então, só despertar sua atenção para as diferenças entre elas (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.57).

Nesses trechos, notamos que a preocupação do LB volta-se, especificamente, para o esclarecimento de dúvidas dos alunos sobre a transposição didática da teoria da narrativa apresentada pelo LB, estratégia metodológica muito válida, uma vez que os professores (principalmente os recém-formados) costumam saber muito de teoria, mas têm dificuldades para pôr esse conhecimento em prática. Um livro com esse questionamento leva o aluno a refletir, no momento do estudo da teoria, sobre a forma de transpor esse conteúdo para a sala de aula.

A afirmação de que a criança tem condição de realizar a atividade de foco narrativo, sob a argumentação de que ela já produz textos orais antes de entrar na escola, demonstra que esse material vê o aluno como um sujeito detentor de conhecimento prévio; o LB aconselha ao aluno da EAD que leve em conta esse conhecimento da criança, na construção de novos saberes. Mais uma vez o material didático mostra incorporar a concepção interacionista de linguagem, vista em funcionamento, e considera o aluno como um sujeito ativo, que interage com o professor no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Possari e Neder (2001), a avaliação da produção escrita do aluno

tem que ser diagnóstica, jamais punitiva ou de medida, de nota. Diagnóstica, no sentido de que é, a partir dos problemas encontrados nas produções, que serão trabalhadas com o aluno as dificuldades ortográficas (f.3, p.58-9).

É extremamente pertinente a concepção do LB a respeito da produção escrita como instrumento de avaliação diagnóstica. É preciso deixar o aluno expressar-se, expor sua subjetividade, para, a partir de suas produções, fazer um diagnóstico das maiores dificuldades e ter um parâmetro sobre como trabalhar em sala de aula, para auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa. Tal procedimento coaduna-se com a direção argumentativa de SOARES (2001), para quem,

a análise, pela professora, dos problemas e dificuldades enfrentados pelo aluno na produção de texto permitirá a proposta de exercícios específicos: exercícios de estruturação do texto, de uso de recursos de coesão, de controle da informatividade... exercícios não de 'produzir texto', mas 'de aprender a produzir texto' (p.71).

Quanto à imagem que o LB tem do aluno de EAD, podemos dizer que os indícios deixados no material revelam que as autoras oscilam entre uma posição de respeito e uma de subestimação, como pode ser observado nos excertos abaixo. Observemos:

Nós já pincelamos algumas idéias sobre essa questão, veja se você é capaz de escrever algo, em sua agenda de estudo, a respeito de sua compreensão sobre o signo (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.20).

*Agora, gostaríamos que, antes de entrarmos em considerações mais específicas sobre a Linguagem Verbal e Não-Verbal, você fizesse uma pausa, rememorasse o até aqui estudado e levantasse dúvidas, questionamentos, e, porque não, certezas com relação aos conhecimentos até aqui trabalhados e sua prática pedagógica, seu cotidiano de sala de aula.
Vamos lá, não economize, gaste o verbo. Não esqueça de anotar tudo, OK? (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.23).*

Nas sugestões dadas pelo LB e levantamento de reflexões e possíveis dúvidas, por meio da seleção lexical e construção sintática, o livro se coloca na posição de quem ajuda o aluno a desenvolver seu estudo e escrever suas compreensões, procurando atenuar a relação assimétrica entre autor do LB (que cumpre o papel de professor) e aluno, o que facilita a

aprendizagem. Esse modo respeitoso das autoras do material, em apresentar-se como alguém que apenas sugere, e não ordena, propicia um ambiente harmônico para o processo de ensino-aprendizagem, indo ao encontro da hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982), para quem o estabelecimento de um filtro afetivo baixo, sem pressão, ansiedade, medo, facilita o processamento das informações e a aprendizagem.

É importante ressaltar que, às vezes, por trás de um texto simpático, o autor do LB é bastante impositivo, direcionando o aluno quanto ao que ele deve ou não fazer. É o caso do emprego de expressões como “não economize”, “gaste o verbo”, por meio das quais as autoras se dirigem ao aluno da EAD. Reproduz-se aqui o mesmo fenômeno que costuma ocorrer em aulas presenciais, resultante da assimetria dos papéis de professor e aluno. Em outros momentos, ainda que o material não seja autoritário, afigura-se também como pouco produtivo, delegando ao aluno, sozinho, a resolução do problema. É o que parece expressar o comando: “*you, with your creativity and consulting textbooks, will advance a lot*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.35).

Um exemplo de imagem de subestimação do público alvo apresenta-se na discussão do texto e da fonologia, em que, no estudo da dimensão sócio-comunicativa do texto, o LB enfatiza a necessidade de atentarmos para as condições de produção textual:

Pode parecer estranho que todas essas questões devam estar presentes no processo de construção de um texto, mas se pensarmos a linguagem como social, os seus sujeitos (interlocutores) não são abstratos e ideais, por isso, devem ser pensados em situações concretas da vida social (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.15).

O LB concebe o público do curso como feminino, o que se revela no contexto da discussão da fonologia, com o emprego de um adjetivo no gênero feminino para se referir ao alocutário do texto: “*you must be feeling the same sensation of being alphabetized. So that by IPA*” (f.3, p.39). Em lugar de “alfabetizada”, o esperado seria o emprego do masculino, que, por ser genérico, englobaria todos os alunos da EAD.

Como podemos ver, a imagem que o LB constrói do alunado da EAD alterna-se, no decorrer dos fascículos. A opção do material em conduzir o processo de ensino-aprendizagem de um modo “amigo”, substituindo ordens por sugestões de atividades, é ideal para um material direcionado a um aluno adulto, que se sente mais livre e aberto para o estudo; porém, em alguns momentos, o LB exagera na informalidade do trato com o aluno, chegando a empregar gírias, o que é inadequado em um material voltado para o nível superior: “*Vamos lá,*

não economize, gaste o verbo. Não esqueça de anotar tudo, OK?” (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.23, grifo nosso); *“Sem ‘não-me-toques’, não-me-reles’ falaremos do TATO”* (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.37).

3.2 EM BUSCA DA TEORIA LINGÜÍSTICA IDEAL

O LB procura condensar informações sobre diversas teorias lingüísticas. Assim é que, além de discutir o Estruturalismo e o Gerativismo, explica brevemente teorias como a Sociolingüística, a Etnolingüística, a Pragmática, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso. Estas últimas são apresentadas quando da discussão do interacionismo, cuja compreensão é norteadada pela conjunção entre aspectos sociais e lingüísticos:

Embora com enfoques e métodos diferentes essas teorias têm como objeto de análise o ato de fala - discurso -, numa dimensão que não separa a linguagem do seu processo histórico, produto da interação entre os homens. Ela é concebida não como um produto, mas como um processo de construção social, fundada em determinações materiais que a influenciará, mas também que serão influenciadas por ela (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.17).

Essas teorias concebem a linguagem como um processo e a língua em contínua evolução, acompanhando as transformações sociais, políticas e históricas de um grupo de falantes. Contrariam, portanto, a visão dos sujeitos de uma pesquisa sobre a função do ensino de língua portuguesa, realizada pelas autoras junto a professores das séries iniciais do ensino fundamental (f.1, p.16), cuja discussão será aprofundada em 4.1 (p.67). Após breve explicação das teorias, as autoras proporcionam ao aluno um momento de reflexão:

*Se considerarem os pressupostos dessas teorias, que compreendem a Linguagem como processo de interação, nosso ensino, por certo, tomará rumos diferenciados daqueles aos quais nos acostumamos;
O ensino deve ser na direção de ajudar o aluno a refletir e compreender esse processo que lhe permite estabelecer interlocução com o outro;
Deve haver uma preocupação por parte dos professores em ampliar as possibilidades lingüísticas do seu aluno, para torná-lo um interlocutor competente;
O ensino da língua se coloca como um dos suportes e sustentação do processo de interlocução, mas não é o único* (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.17).

Sem minimizar a importância de tais reflexões, consideramos que as autoras poderiam ter ido além, propondo atividades e dando exemplos de como ministrar uma aula interacionista e como o aluno da EAD pode trabalhar um texto na sala de aula à luz dessa abordagem.

Conforme esclarece o LB, o Estruturalismo entende a língua como

‘o conjunto de todas as regras fonológicas, morfológicas e semânticas que determinam o emprego dos sons e relações sintáticas necessárias para a produção dos significados’ (Lopes, 1976, 76/76). Assim, a língua é [...] um sistema supra-individual, na medida em que ela é definida não por um indivíduo, mas pelo grupo social a que esse indivíduo pertence: a linguagem é um conceito social. Ela subsiste e pré-existe a cada um dos falantes. É a sociedade que nos impõe a língua como código, que devemos seguir obrigatoriamente para que possamos interagir (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.39).

O estudo do Gerativismo é realizado por analogia com o Estruturalismo, sendo que para este “a língua já está pronta e acabada e é encontrada em forma de paradigma, abstratamente na sociedade”, enquanto para a escola chomskyana, “a língua é todo conhecimento armazenado pelo falante, portanto de conhecimento individual” (2001, f.2, p.48). Valendo-se de Possenti (1984), Possari e Neder destacam a visão de gramática e de língua postulada por esta última escola:

a gramática [...] é concebida como um conjunto de regras utilizadas pelos falantes de determinada língua na construção real de enunciados. Para esse tipo de gramática, a língua equivale a um construto teórico, necessariamente abstrato e que, por isso, tal gramática não prevê variação no sistema (POSSENTI, 1984, p.33 apud POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.52).

O LB destaca também que o Estruturalismo tem como objetos de análise os fonemas e os morfemas, e o Gerativismo, a frase. Trata, ainda, das dicotomias características de cada teoria: língua/fala X competência/desempenho.

A metodologia do material de contrastar o Estruturalismo com o Gerativismo contribui para que o aluno da EAD compreenda melhor essas duas vertentes, facilitando seu processo de ensino-aprendizagem. Ao final da discussão, é fornecido ao aluno um quadro sinóptico desse conteúdo, envolvendo concepções de linguagem, objetos de análise e concepções de gramática (cf. anexo 1).

O LB também aborda o Funcionalismo exposto na Teoria da Comunicação de Jakobson (1972), que considera os pontos de vista sob os quais se pode considerar o ato lingüístico (locutor, ouvinte, código, mensagem, canal e referente) correspondentes, respectivamente, às seis funções de linguagem. Essa associação é exemplificada pelo material, por meio de frases. Contudo, notamos um equívoco no que tange à função metalingüística e à poética:

Função metalingüística: a ênfase é dada na mensagem [...]

Função poética: a ênfase é dada no código – não se refere só a à poesia – o importante é o jogo da mensagem, sua estrutura, seu ritmo, muito usada na poesia e nos anúncios publicitários (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.60).

Assim, ainda que as autoras tenham sido felizes em destacar que a função poética não implica poesia, houve uma inversão na associação dessas duas funções da linguagem aos componentes do esquema da comunicação, pois, ao contrário do exposto, a função metalingüística enfatiza o código e a função poética, a mensagem.

A discussão das teorias que circundam o ambiente educacional é necessária ao Curso Normal Superior, uma vez que a metodologia adotada norteará o tipo do processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor, de acordo com o objetivo e o momento da aula, decidir qual a teoria mais adequada.

Mas, ainda que possamos encontrar marcas de interacionismo na metodologia de base dialógica (cf.3.1) e verificar a aceitação dos princípios interacionistas na concepção de linguagem assumida como ideal (cf.3.3), o livro adota, na maior parte do tempo, uma postura estruturalista.

Destina, além disso, não mais que um parágrafo para a explicação de cada uma das demais correntes teóricas, o que nos leva a concluir que a intenção de abarcar uma ampla gama de teorias lingüísticas, desde as mais tradicionais até as interacionistas, vistas como as mais adequadas, não significa profundidade, nem correção absoluta de conceitos.

3.3 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM

Segundo Possari e Neder (2001), a língua é um suporte para o estabelecimento do diálogo e sua importância não está em ser um conjunto de regras abstratas, mas um meio para o estabelecimento da fala, sendo sua existência ligada a fatores históricos e a usos sociais, pois *“a língua é um sistema de normas produzidas socialmente e existe somente se relacionando à consciência subjetiva, isto é, própria dos indivíduos que participam da coletividade que está regida por essas normas”* (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.11).

A discussão das concepções de linguagem se dá nos capítulos intitulados: “Linguagem como forma de interação” (capítulo 2, f.2) e “Outras concepções de linguagem” (capítulo 3, f.2). Destinando um capítulo inteiro para a concepção interacionista e englobando as concepções de linguagem como expressão de pensamento e instrumento de comunicação num único capítulo, denominadas “outras concepções”, as autoras deixam patente o privilégio da primeira concepção sobre as outras duas.

Eis algumas explicações do LB sobre a 1ª e a 2ª concepção de linguagem:

A concepção que considera a Linguagem como Expressão do Pensamento [...] busca explicar a linguagem a partir das condições de vida psíquica, individual, do sujeito falante, isto é, ela é vista como um ato puramente individual (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.21).

Se o homem não consegue uma organização lógica do pensamento, sua linguagem estará afetada, isto é, desarticulada. [...] Equivale dizer que se ele não consegue se expressar com logicidade é porque não é capaz de pensar. Assim, presume-se que há regras a serem seguidas para se alcançar a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.

Essa concepção pode ser sintetizada, segundo Bakhtin (1986:72 e 73), nas seguintes proposições:

A língua é uma atividade que se materializa sob atos individuais de fala;

As leis da criação lingüística são as mesmas da psicologia individual;

A língua é concebida como produto pronto e acabado (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.21-22).

Uma outra concepção de linguagem é aquela que compreende como meio objetivo para a comunicação. Diferentemente da primeira concepção [...] essa segunda tem na variação lingüística um dos seus princípios de sustentação (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.30).

Conforme essas duas concepções, a língua seria estática e não sofreria influência de fatores sociais e contextuais, uma vez que ambas desconsideram as condições de produção. A concepção de linguagem como expressão do pensamento comporta uma visão homogênea e transparente da língua, típica da gramática tradicional, que preconiza o ensino da norma culta como a única válida, ditando as normas do bem falar e escrever, utilizando no processo de ensino-aprendizagem o método dedutivo, e tomando a palavra como unidade mínima de significação.

A segunda concepção, que vê a linguagem como instrumento de comunicação, tem como bases teóricas o Estruturalismo, a partir de Saussure, e o Gerativismo, a partir de Chomsky. Aí, a língua é vista como um código do qual o falante se apropria para transmitir informações a um receptor, e sua unidade de análise é o signo, o sintagma ou a frase.

A concepção de linguagem como forma de interação vê a língua como heterogênea, pois considera as variedades lingüísticas e as condições de produção dos discursos e, tendo o texto como unidade de análise, não vê o locutor como simples transmissor de mensagens, mas como alguém que dialoga com o seu interlocutor, adaptando sua variedade lingüística e seu discurso às diferentes situações sócio-comunicativas.

Podemos remeter a 1ª e 2ª concepções de linguagem às duas divisões metodológicas feitas por Bakhtin (1992) - subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, às quais ele se opõe, instaurando a noção de dialogismo, presente na terceira concepção, uma vez que o diálogo está presente em todas as relações comunicativas e as palavras se tecem nas diversas relações sócio-comunicativas.

Evidentemente, cabe aos profissionais da educação procurar inteirar-se das políticas de ensino em vigor e refletir consciente e criticamente acerca das práticas pedagógicas que permeiam a sala de aula, fazendo uma ligação entre teoria e prática, para atuar no contexto escolar. Segundo Ribas,

a formação do professor é um processo tão abrangente que, como a aprendizagem de vida, nunca está concluído. Realiza-se de modo intrincado e dialético no transcurso de todo o exercício profissional. Assim como a pessoa, também o profissional desenvolve-se continuamente, adquirindo conhecimentos pela experiência aliada a estudos teóricos, num processo de reflexão (2000, p.11).

Entretanto, ainda que professe realizar um trabalho em consonância com uma concepção interacionista de linguagem, o LB, nos questionamentos que faz ao aluno da EAD

sobre as teorias estudadas, revela entender que um processo de ensino-aprendizagem coerente deve recorrer às três concepções de linguagem. Enfatizando a necessidade de que o professor/aluno tenha consciência da concepção que circunda sua prática pedagógica, o LB propõe questões que direcionam esse entendimento, como podemos observar:

TB - Existirá uma concepção que seja mais adequada que outra para subsidiar o meu ensino? (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.55).

TB - Quando se tem uma determinada concepção como suporte, implica que se rejeite completamente as outras? (POSSARI e NEDER 2001, f.2, p.65).

TC - Quando se subsidia uma determinada prática com um determinado suporte teórico, implica que se abandone completamente outros pressupostos? É óbvio que não. Você deve ter verificado que o surgimento de uma nova teoria aparece sempre em contraposição a uma outra, mas sempre partindo dos conhecimentos anteriormente já elaborados. Ciência é assim [...] se dá num processo histórico-social e não de forma isolada (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.55).

TB - Você julga que é possível optar por um só tipo de ensino em sua prática pedagógica? Por quê? Com esta última questão, faz-se necessário retomar algumas reflexões colocadas antes a respeito dos embasamentos teóricos que temos e a nossa prática pedagógica (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.65).

A ênfase do LB na possibilidade de recorrer às três concepções se percebe pelo modo como conduz o aluno à resposta desejada, sugerindo a revisão dos conteúdos estudados, uma vez que o TC da p.55 apresenta claramente a resposta que o aluno deve dar. Esta é ainda reforçada com o TC:

Todavia, embora você tenha como base determinada(s) teoria(s), não implica que você rejeite totalmente as outras [...] o conhecimento é produzido pelo homem historicamente. Isto supõe que as condições de sua produção sejam levadas em conta, e mais, enquanto um processo, o conhecimento só avança em razão do que já foi produzido anteriormente (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.66).

A insistência confirma o posicionamento do LB sobre a necessidade de considerar os três tipos de ensino, ainda que a concepção interacionista de linguagem seja tida como mais

adequada. Concordamos com essa posição, pois consideramos que é pertinente um trabalho envolvendo as três concepções, de acordo com o objeto de ensino, o objetivo da aula, o contexto e o público a quem a aula se dirige; entendemos que um processo de ensino-aprendizagem eficaz é aquele em que o professor tem a percepção aguçada e a capacidade de analisar, criticamente, o contexto sócio-histórico e situacional em que está inserido e sabe o momento de optar por atividades pertencentes a uma ou outra concepção. Isso significa compreender como funciona o processo de ensino-aprendizagem.

É imprescindível que o professor tenha consciência da teoria que norteia sua prática pedagógica, pois, dessa forma, estará apto para desenvolver um trabalho mais seguro, consciente e para julgar que tipo de ensino requer o contexto da aula. Conforme destaca o LB:

Você pode, então, se perguntar: É preciso que eu tenha claro, então, que concepção está embasando a minha prática pedagógica? [...] para que você oriente bem o seu ensino é imprescindível que você tenha clareza dos fundamentos que lhe dão suporte, logo, ter clara qual concepção você adota ou gostaria de adotar é fundamental (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.65 e 66).

O fato de o material responder à pergunta feita ao aluno da EAD não desmerece a reflexão, pois caso este não tenha chegado a essa conclusão antes, saberá no desenvolver de sua leitura que é necessário o conhecimento da concepção que embasa seu trabalho; se já houver atingido essa resposta, terá um reforço.

3.4 LINGUAGEM NÃO-VERBAL

Lembrando que nosso corpo fala por meio dos cinco sentidos, além dos gestos e que a linguagem, como atividade social, se manifesta por um sistema de signos construído coletivamente, o LB discute a linguagem não só no âmbito do verbal, mas também do não-verbal:

Ao pensar em Linguagem devemos fazê-lo sempre numa perspectiva abrangente, como um processo que permite a interlocução entre indivíduos, qualquer que seja sua natureza. Implica que pensemos, pois, a Linguagem não só como verbal, falada ou escrita, mas também como não-verbal que implica, dentre outras formas: a música, a arquitetura, os gestos, as artes plásticas, as artes gráficas, as artes cênicas, a fotografia, o cinema etc (POSSARI E NEDER, 2001, f.1, p.20).

Cotidianamente, praticamos muita leitura de linguagem não-verbal e, ao interagir com o outro, nas diversas situações e contextos, a observação da linguagem corporal nos dá indícios do que e como podemos dizer o que pretendemos. Logo, o não-verbal revela a imagem de nosso interlocutor e, igualmente, a visão do outro sobre nós, bem como a disposição do outro para escutar-nos, delineando nossos dizeres.

Segundo Holmes (1892),

nas unhas do homem, nas mangas do seu paletó, nos seus sapatos, nos joelhos da calça, nos calos do seu polegar e do seu indicador, na sua expressão, nos punhos da sua camisa, nos seus movimentos – em cada um desses traços a ocupação de um homem se revela. É quase inconcebível que todos esses traços reunidos não sejam suficientes para esclarecer, em qualquer circunstância, o investigador competente (apud PEASE, 2005, p.11).

Conforme lembram as autoras do LB, o estabelecimento de uma interação eficaz exige a leitura do verbal e do não-verbal, pois a observação da linguagem corporal revela possíveis contradições entre o que pensamos e sentimos, por um lado, e o que dizemos, por outro. Um exemplo disso são os políticos que, com seus gestos padronizados em campanhas, procuram transmitir imagens corajosas, de honra, caráter, querendo persuadir o leitor de que pretendem lutar “com garra” pelo bem de um povo. A esse respeito, Pease (2005) relata um caso, a título de exemplificação:

Um político americano defendia certa vez o aumento dos salários dos políticos comparando seus vencimentos aos dos executivos das grandes empresas. Ele dizia que os salários dos executivos haviam crescido muito e que os aumentos propostos para os políticos eram relativamente pequenos. No entanto, toda vez que mencionava os vencimentos dos políticos, ele abria os braços com as mãos a um metro de distância uma da outra. Quando falava dos salários dos executivos, suas mãos ficavam a uma distância de 30 cm. A distância entre suas mãos revelava que ele sabia que os políticos estavam obtendo muito mais do que pretendiam admitir (PEASE, 2005, p.19-20).

O LB mostra como a linguagem não-verbal é efetuada e como a percebemos na televisão, nos quadrinhos e na escola, mas ressalta o fato de que, na escola, tem primazia a linguagem verbal escrita, pois, historicamente, ela tem sido considerada a que propicia mais eficazmente o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se lê para aprender e obter conhecimento e se escreve para atividades de fixação desses saberes e para as avaliações.

Essa preferência pela linguagem verbal no âmbito educacional é facilmente percebida. Basta lembrarmos de nosso período escolar, desde a pré-escola até a pós-graduação, em que a imagem que transmitimos aos professores e colegas de sala se constrói de acordo com nosso discurso oral e escrito. Além disso, as avaliações são dadas quase que exclusivamente na linguagem verbal.

3.4.1 A visão

O LB considera os usos sociais da linguagem e, tendo em vista a linguagem não-verbal, discute as diferenças entre os tipos de olhares existentes e como eles se diferenciam, de acordo com fatores hierárquicos, sociais e culturais, pois a visão é considerada, pelo material, o sentido mais aguçado. Para exercitar esse sentido, sugere-se ao aluno que atente para a visão, principalmente na escola, observando como os olhares se entrecruzam na sala de aula entre os alunos, como os alunos olham para o professor e como é o seu próprio olhar para os alunos.

Vejamos algumas considerações do LB sobre a visão, entrecruzando-o com o conceito de dialogismo de Bakhtin:

TC - Os olhares são, assim, distintos quanto ao seu uso social. Cada cultura define de bom tom ou não o olhar nas pessoas, nas partes do corpo das pessoas etc. Da mesma forma, a proibição de se olhar dessa ou daquela maneira, obedecerá também a parâmetros como sexo, condição social, faixas etárias etc (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.29).

TB - Você já observou como as pessoas de condições diferentes, por exemplo: patrão/empregado, pais/filhos professora/alunos, superiores/inferiores se olham? Passe a observar em cada contexto de situação. Você também já deve ter ouvido falar que antigamente bastava que os pais olhassem para os seus filhos para que estes os obedecessem. Reflita: será que houve alguma mudança entre os olhares de pais e filhos de lá para cá?

Que razões você apontaria para as mudanças. Anote todas as suas observações em sua agenda de estudos (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.30).

Os excertos refletem um diálogo com o aluno - pois as asserções e perguntas envolvem o aluno e buscam levá-lo a uma reflexão crítica - e um diálogo intertextual do TB e do TC quanto à visão. Esses textos têm algumas especificidades.

O TC da p.29 cumpre a função de estabelecer conteúdos teóricos sobre a visão, levando o aluno a pensar no fator pragmático da linguagem não-verbal (visão), porque considera a sua funcionalidade nas relações de interação. Tais observações são relevantes, pois atentar para a linguagem em uso faz com que o aluno, por um lado, torne-se um melhor leitor, ultrapassando as informações explícitas, e, por outro lado, torne-se, igualmente, mais apto para interagir socialmente.

Ao sugerir que o aluno pense sobre as diferenças de uso da visão, o LB faz uma referência diacrônica. Isso implica considerar a evolução histórico-cultural em que se dão os discursos e as adequações de linguagem exigidas pelo contexto, o que é válido e está em consonância com as condições de produção que permeiam os discursos.

Esse diálogo do livro base com o aluno, via TB e TC, é extremamente enriquecedor para um curso na modalidade a distância, uma vez que, na modalidade presencial, um dos momentos em que mais se constrói o aprendizado é o das discussões e interações de sala de aula entre professor-aluno (s), aluno-aluno (s) e os TBs cumprem a função de promover esse momento de explicação e interação. O mesmo se pode afirmar a respeito do TC, ainda que num grau menor que o TB.

Continuando as discussões sobre a visão no âmbito escolar, um terceiro texto apresenta um tom de sugestão, conselho, alerta, o que se verifica nas escolhas lexicais, na organização sintática e em modalizadores indicadores de ordem, pedido, solicitação.

TC - Procure, a partir dessas reflexões propostas, observar (ler) mais atentamente seus olhares, principalmente para os alunos. Observe os deles. Reforce o uso do olhar no seu cotidiano como mais uma forma de interação (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.31).

Essa atividade remete mais uma vez a Pease (2005) que, tratando de outros usos sociais da visão, traça uma diferença entre olhar social, olhar íntimo e olhar de poder:

O lugar onde você foca o seu olhar influencia poderosamente o resultado de um encontro frente a frente. Que olhar você usaria se fosse gerente repreendendo um funcionário, ou um pai repreendendo um filho? Se usasse o olhar social, suas palavras perderiam o poder, por mais que você gritasse ou tentasse parecer ameaçador. O olhar social enfraqueceria as suas palavras, ao passo que o olhar íntimo talvez intimidasse ou constrangesse o seu ouvinte. O olhar de poder indica que você está falando sério e é o que exerce o efeito mais eficaz sobre o seu interlocutor (p.124).

Para melhor atender ao objetivo de trabalhar a visão no contexto escolar, o LB poderia ampliar esse aspecto, discutindo, por exemplo, como são as aulas dos professores; se eles ficam a maior parte do tempo falando, transmitindo informação auditiva ou utilizam informações visuais, tendo em vista que, ao atuar pedagogicamente, devemos levar em conta a existência de inteligências múltiplas.

“As pesquisas mostram que 83% da informação que entra no cérebro das pessoas em apresentações visuais chegam pelos olhos, 11% pelos ouvidos e 6% pelos demais órgãos de sentidos” (PEASE, 2005, p.123). Assim, seria pertinente que o LB sugerisse ao professor que não ficasse a maior parte do tempo na oralidade, mas que, ao ler um texto em sala, entregasse o mesmo nas mãos do aluno ou o projetasse, com recursos da multimídia. Esse procedimento evitaria a dispersão do aluno e propiciaria uma leitura em maior profundidade.

3.4.2 A audição

Ao tratar do sentido da audição, o LB faz a distinção entre o ouvir e o escutar, considerando o primeiro um ato involuntário, que envolve a captação de todos os sons que chegam aos nossos ouvidos no dia-a-dia, enquanto o escutar é voluntário e implica direcionamento da atenção para o que está sendo dito.

Esta distinção feita pelo material é importante (e, muitas vezes, ignorada pelos pesquisadores), pois o uso de um ou outro termo provoca efeitos de sentido diferentes. Só escutamos o que, de fato, nos chama a atenção, nos causa prazer ou somos obrigados a escutar.

Para conversar com o aluno-professor da EAD sobre a diferença entre o ouvir e o escutar, o LB propõe algumas reflexões, no âmbito escolar e extra-escolar:

TB: Para que você possa discernir, observe você e seus alunos em sala de aula: quando você fala e eles ouvem ou escutam, Você poderia prestar atenção em cada situação. Em seguida, registre, na sua agenda de estudos sua observações [sic] quanto à atenção ou a falta dela, em que situação em cada caso. O que mais atrai a atenção dos alunos para ouvir/escutar? O que menos atrai? (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.33).

Essa sugestão do LB configura uma auto-análise do professor, pois a observação dos momentos da aula em que os alunos ouvem ou escutam mais lhe dará um direcionamento quanto à validade de sua prática pedagógica, mostrando-lhe o que é eficaz na aula e o que não é. O registro desses momentos promoverá um aperfeiçoamento profissional, pois proporcionará um parâmetro do que funciona ou não; contudo, é válido lembrar que cada sala de aula exige práticas pedagógicas diferenciadas, devido à heterogeneidade dos corpos discente e docente e dos conteúdos abordados.

Ultrapassando o contexto de sala de aula, conforme sugerem as políticas de ensino, o LB sugere que professores e alunos observem os tipos de som de que as pessoas gostam:

TB: A fim de confirmar o que dissemos, sugerimos que você faça uma pesquisa junto às pessoas com quem convive e verifique que sons as agradam, que sons as irritam, que sons as lembram de coisas boas, de coisas ruins etc. Pesquise também junto a elas para saber, por exemplo, qual programa de rádio preferem e qual a razão. Registre em sua agenda de estudos (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.33).

Observamos que o TB ficou restrito ao gosto, partindo do princípio de que quando se gosta, se escuta. Teria sido importante lembrar que as pessoas escutam muita coisa de que não gostam também, como, por exemplo, os sermões que as crianças levam dos pais, os empregados dos patrões e as críticas que recebemos no dia-a-dia.

Ainda no âmbito social, teria sido interessante que o material da EAD levasse os professores-alunos a avaliar se eles têm escutado (e não apenas ouvido) as notícias atuais, em todos os tipos de programas radiofônicos e televisivos, filmes, noticiários, de modo a inteirar-se de seu contexto sócio-histórico e interagir como cidadãos críticos, capazes de fazer uma leitura de mundo.

3.4.3 O olfato, o paladar e o tato

Focalizando o olfato, o LB lembra que a reação a odores é definida culturalmente. Diante disso, indaga como o professor-aluno da EAD se comporta diante dos cheiros exalados por seus próprios alunos - principalmente ao voltarem do recreio - e afirma que ministrar aulas sobre higiene não implica estar certo ou errado, mas apenas “*confirmando [...] [que] culturalmente os cheiros naturais devem ser ocultados, substituídos*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.35).

Quanto ao paladar, o LB sugere ao professor que realize um levantamento de gostos dos alunos e propõe uma brincadeira sobre esse conteúdo:

diga [às crianças] que todos deverão fechar os olhos, abrir a boca, pois vão receber uma dose mínima de um remédio necessário, um pouco amargo, Na verdade, você dará a elas balas (caramelos) de vários sabores. Verifique a reação da surpresa e a reação do paladar de cada uma. Registre em sua agenda (p.37).

Tais sugestões, embora sejam pertinentes como atividades prévias, apenas tangenciam a questão do paladar enquanto linguagem não-verbal. O modo como o conteúdo está disposto no LB transmite a impressão de que ele está ali apenas para cumprir o esquema de explicação dos cinco sentidos.

O mesmo ocorre na abordagem do tato, que é introduzida da seguinte maneira: “*sem ‘não-me-toques’, não-me-reles’ falaremos do TATO*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.37). Segundo as autoras, as formas como os povos usam o tato também variam conforme a cultura e o contexto comunicativo:

TC - O ‘con’ -tato que nos permite interagir pela pele, então, dependerá também do contexto de situação em que nos inserimos, no momento do contato. Isso inclui dados culturais: quem é que pode ser tocado? De que forma? Isso refere-se a posições sociais de inferioridade e superioridade. Refere-se ao grau de intimidade que se tem, ao objetivo do toque. Enfim, o que é que eu quero ao tocar alguém dessa ou daquela maneira? O que quer o outro ao me tocar assim ou assado? (POSSARI e NEDER, 2001, p.39).

TB – Como atividade, sugerimos: Observe-se. Veja como é que tem sido seu ‘con’-tato com as pessoas mais próximas: familiares, alunos, superiores.

Observe como seus alunos se tocam: se esbarram, se abraçam, se bolem. Trace, então, perfis de comportamento: afetividade, alegria, agressividade, observáveis pelo tato. Registre em sua agenda (POSSARI e NEDER, 2001, p.39).

Novamente, podemos observar o papel de TB e TC nestas duas passagens: o primeiro direcionado aos aspectos teóricos do tato como recurso de comunicação, expressão e interação, e o segundo enfatizando a concretização dessa abordagem teórica, fazendo com que o aluno reflita sobre o conteúdo discutido e alie esse conhecimento a sua prática pedagógica.

Ao propor que o aluno-professor se auto-analise e atente para a maneira como as outras pessoas utilizam o tato, o TB o auxilia a despertar comportamento idêntico em seus alunos, que passarão a perceber os sentidos que essa linguagem adquire, de acordo com os diversos contextos, e se comportarão de forma a criar e ampliar relacionamentos e não a dificultá-los ou impedi-los.

Essa elaboração do LB é importante, pois leva o ensino da linguagem a ultrapassar o âmbito da virtualidade e da abstração, considerando fatores sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais, que interferem na comunicação, possibilitando ao aluno a conscientização da linguagem não-verbal e de sua concretização, de acordo com o contexto de interação em que se dão os discursos.

Os alunos são levados a refletir sobre os conteúdos novos que lhes são apresentados e a fazer uma auto-análise de suas práticas de sala de aula, para que, aliando esses conhecimentos novos aos que eles já possuem, tornem-se aptos a avaliar sua prática criticamente e, conseqüentemente, a promover transformações na trajetória educacional e cultural do país.

Dessa forma, rompe-se a exclusividade da linguagem escrita no contexto escolar e se possibilita a construção de sujeitos mais críticos e perceptivos em relação ao mundo, além de mais competentes em suas interações.

3.5 SIGNO LINGÜÍSTICO

Para melhor explicitar a leitura não-verbal e mesmo a teoria estruturalista, impõe-se que o LB aborde os signos em geral e o signo lingüístico, em especial, o que é feito conforme a teoria Semiótica de Pierce, para quem “um Signo ou Representamen é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém” (tradução publicada em 1977, p.46).

A teoria adotada é a adequada, uma vez que, conforme Pignatari, entre as principais finalidades da Semiótica ou Teoria Geral dos Signos, está a indagação sobre a natureza dos signos e suas relações.

Mas, afinal, para que serve a Semiótica? Serve para estabelecer as ligações entre um código e outro código, entre uma linguagem e outra linguagem. Serve para ler o mundo não-verbal: “ler” um quadro, “ler” uma dança, “ler” um filme – e para ensinar a ler o mundo verbal em ligação com o mundo icônico ou não-verbal. (...) A Semiótica acaba de uma vez por todas com a idéia de que as coisas só adquirem significado quando traduzidas sob a forma de palavras (PIGNATARI, 2004, p.20).

A classificação dos signos proposta por Peirce varia de acordo com os critérios considerados: a relação do signo consigo mesmo (Quali-signo, Sin-signo, Legi-signo); a relação do signo com seu objeto (Ícone, Índice, Símbolo); a relação do signo com seu interpretante (Rema, Dicente, Argumento). Todas essas tricotomias podem combinar-se entre si. A mais utilizada nos cursos de formação de professores é a relação do signo com seu objeto, sendo a seguinte definição dada por Peirce:

Ícone é um signo que representa um objeto por traços de semelhança ou analogia [...]
Índice é um signo que se refere ao Objeto designado por ser realmente afetado por ele. Tendo alguma qualidade em comum com o objeto, envolve também uma espécie de ícone, mas é o fato de sua ligação direta com o objeto que o caracteriza como índice, e não os traços de semelhança [...]
Símbolo é o signo que se refere ao Objeto em virtude de uma convenção, lei ou associação geral de idéias (2004, p.52-53).

Já, conforme as autoras do LB, o ícone diz respeito à consciência imediata, o que se passa na mente do ser humano, no presente; o índice diz respeito à experiência das coisas

cotidianas, o sentir, agir, interagir; o símbolo é a síntese intelectual, compreendendo os signos, pelos quais representamos o mundo:

Ícone – possibilidade de efeito de expressão. Ex.: quando dizemos que as nuvens do céu parecem um cachorro, um dragão, etc.

O ícone é a capacidade de se produzir em nossa mente as relações de comparação.

O índice [...] – indica algo com o qual está factualmente ligado. Ex.: rastros, pegadas de animais – pode significar que ali passou determinado animal.

Já o símbolo – é uma lei em relação àquilo que significa. Por ex.: o preto para o luto (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.47).

A noção de signo desenvolvida pelo LB parte do texto “*A casa*”, de João Antônio Neto, cuja leitura desperta a impressão no aluno de que está lendo sobre uma residência, para, ao final, esclarecer que se trata de uma casa de botão. Com base nesse texto, as autoras mostram que “*casa*” pode possuir diferentes significados, resultando em dois signos diferentes, “*todas as vezes que se muda o significante – sons, fonemas ou se muda o significado – têm-se signos diferentes*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.44).

O LB exemplifica uma situação de trabalho de leitura em sala de aula para explicar a diferença entre: a) apreensão de sistema abstrato de normas X linguagem; b) sinais X signos:

Quando um aluno identifica os sons das letras e das palavras num texto escrito, lendo-os em voz alta, mas não é capaz de responder a uma pergunta de compreensão sobre o assunto do texto, podemos dizer:

Que ele conhece a forma lingüística, portanto, certas normas da língua?

Que ele apreendeu os signos da linguagem ali previstos?

Que ele leu? (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.12-3).

De acordo com o LB, quando o aluno lê, mas não compreende, há a apreensão de sinais (não de signos) e do sistema abstrato de formas normativas (e não da linguagem, que implicaria um conteúdo ideológico) (cf. f.2, p.13). Porém, a forma como o material do curso aborda esse assunto, usando o jogo de termos, não é suficiente para o aluno entender o porquê dessa compreensão.

Discordamos do ponto de vista do LB, por entender que, mesmo que haja uma leitura sem atingir o nível da compreensão, há apreensão do signo sim, uma vez que se estabelece uma leitura no nível da decodificação, na qual o aluno lê e sabe qual é o conceito do

significante das palavras (há é uma leitura superficial, mas não deixa de ser leitura). Seguindo a concepção de Fiorin (2000), entendemos que, nesse caso estamos lidando com “analfabetos funcionais - aquelas pessoas incapazes de entender e de redigir um texto simples” (p.17).

3.6 VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

A variação lingüística é um conteúdo indispensável ao Curso Normal Superior, visto que o professor precisa desse conhecimento para atuar no processo de letramento de forma eficaz, para dar conta do objetivo previsto nos PCNs, qual seja “utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam” (BRASIL, PCNs, 2000, p.41).

Dessa forma, Possari e Neder (2001, f.2) promovem também uma discussão sobre a variação lingüística, lembrando a visão simplista e equivocada segundo a qual há uma única forma correta da linguagem. Assim, a norma padrão escrita acaba determinando a maneira como devemos falar.

A variação lingüística é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e [...] existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (BRASIL, PCNs, 1999, p.19).

O estudo da variação lingüística se dá no interior da discussão da concepção de linguagem como instrumento de comunicação (f.2, p.30-35), sendo classificada em três tipos: a) histórica, b) geográfica ou regional, c) social. Conforme as autoras, a variação histórica trata de evoluções fonológicas, lexicais da língua; a variação geográfica consiste na diferença de pronúncia, sintaxe e léxico, ocorrente em diferentes regiões; a variação social liga-se ao nível sócio-econômico-cultural dos falantes.

Discutir a variação lingüística no âmbito da teoria estruturalista é coerente, pois ela se destina a descrever as línguas faladas (embora saibamos que, na prática, ela se volta mais à norma culta). As autoras explicam que a evolução histórica da língua se dá em dois aspectos: lexical e fonológico, e exemplificam esse tipo de variação com o texto “Antigamente”, de Carlos Drummond de Andrade.

Porém, a língua evolui também morfológica e sintaticamente e é responsável pelos arcaísmos, neologismos e estrangeirismos. Dessa forma, ao contrário do que afirma o LB, a variação histórica trata também de arcaísmos.

O texto de Drummond não é analisado, mas apresentado apenas para dar a perceber que “*o autor usa uma terminologia que já não usamos mais*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.32). Seria pertinente que o material comentasse o texto e chamasse a atenção do aluno para algumas palavras que são exemplos de variação histórica. Certamente, ao ler o texto, o aluno perceberia essas palavras, mas uma explicação mais elaborada seria altamente relevante e daria consistência à abordagem do tema.

Quanto à segunda modalidade de variação lingüística, o material orienta os alunos para que observem as diferenças nas falas das pessoas, derivadas de variações geográficas, principalmente, no ambiente de sala de aula, prestando atenção ao modo como as crianças e o professor falam, e solicita que eles anotem na agenda de estudos os resultados de suas observações, dividindo-as em diferenças fonológicas, morfossintáticas e lexicais.

Evidentemente, é importante que o professor-aluno tenha consciência da variação geográfica e perceba essa diferença nos falares das pessoas, mas pedir para ele anotar as palavras diferentes e ainda classificá-las em três tipos é desnecessário, pois o professor não precisa aprender a falar e escrever outros dialetos, mas apenas entender para poder se comunicar com alunos de outros dialetos e saber como agir pedagogicamente no processo de letramento e interação social.

Segundo Possari e Neder (2001), “*a noção dessa variedade regional vai ser muito importante para compreendermos algumas dificuldades apresentadas pelas crianças de regiões diferentes, no processo de aquisição da escrita*” (f.2, p.33). Essa mediação do LB, com discussão voltada para o âmbito de sala de aula, vê a importância do conhecimento da variação geográfica apenas como auxílio ao trabalho do professor, nos casos em que o aluno possui um dialeto diferenciado.

Todavia, tal saber é importante ao aluno também, pois quando o dialeto é muito diferente do pertencente à criança, ela pode estranhá-lo e cumpre à escola mostrar-lhe a existência da variedade lingüística. Assim, seria útil que o material contivesse sugestões de atividades de sala de aula sobre como trabalhar tal conteúdo com os alunos. Uma sugestão seria perguntar ao aluno: “Todas as pessoas que vocês conhecem ou já ouviram falam da mesma forma ou algumas pronunciam as palavras de forma diferente - têm algum sotaque? Quem são essas pessoas? Onde eles nasceram ou vivem?”.

Não é imprescindível usar a terminologia, mas sim levar à conclusão de que determinada pessoa fala diferente porque nasceu ou mora em uma região onde as pessoas falam algumas palavras de um modo diferente, promovendo uma discussão que ultrapasse o âmbito escolar.

A terceira modalidade de variação lingüística decorre de fatores sociais, que são determinantes do valor do dialeto. Assim, corriqueiramente, considera-se o dialeto usado por pessoas de uma classe social privilegiada como superior aos demais. Isto é, evidentemente, um preconceito lingüístico, porque não existem dialetos piores ou melhores, mas sim dialetos diferentes.

Isso acontece porque o valor de um dialeto tem íntima ligação com a camada da população que o utiliza, da mesma forma que é comum a sociedade tomar como regra as aptidões, pensamentos e ações pertencentes aos homens de posição social elevada.

Labov, citado por Orlandi (1981:101), classifica como comunidade lingüística um grupo de pessoas que compartilha um conjunto de normas comuns com respeito à linguagem verbal. Ele chama, todavia, a atenção para o fato de que o conhecimento dessas normas não faz com que as pessoas falem do mesmo modo. Daí a afirmação que conhecer uma língua não é apenas conhecer formas ditadas pela gramática, mas o valor socialmente atribuído a ela (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.12).

Na sala de aula, ao deparar com alunos de diferentes dialetos e falares, o professor não deve aniquilar o dialeto do aluno, mas respeitá-lo, sem fazer conotação valorativa. É conveniente expor o aluno a variados dialetos, lembrando que existem outras formas de dizer, e que existe a norma padrão, considerada de prestígio. Dessa forma, o discente aprenderá o dialeto padrão e saberá adequar sua fala às diversas situações comunicativas, pois é interessante dominar o dialeto de prestígio para tornar-se capaz de interagir nas situações que exigirem a apropriação da norma culta.

Considerando esse fato, Possari e Neder (2001) afirmam com base em Rubem Alves:

'se o dominado não dominar o que o dominante domina, continuará excluído do processo social'. É por isso que, sem questionamentos, a norma-padrão tem que ser ensinada. Independente da variedade geográfica ou social a que o aluno pertença, a norma-padrão tem que fazer parte de seu repertório (f.2, p.35).

O material do curso, por meio de TBs, faz encaminhamentos que levam o aluno a refletir sobre a variação lingüística, retomando os pontos considerados mais importantes na discussão:

*Você tem notado mais diferenças regionais ou mais diferenças sociais?
Da variedade regional, qual é a que na sua região tem mais prestígio. Você saberia dizer as razões?* (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.36, grifo nosso).

Das pessoas que usam a variedade-padrão, você poderia elaborar uma relação delas e verificar seu nível sócio-econômico, seu grau de escolaridade, sua religião etc. Faça o mesmo com as que não usam.

E quanto a você, quais as reflexões a que você se propõe sobre a variedade lingüística.

Poderíamos sugerir:

Você já havia pensado na língua, não única, não padrão e, sim, em variedades?

Você leva em conta a variedade para ensinar, por exemplo, para alfabetizar?

A variedade lingüística está mais ligada ao fator sócio-econômico que ao lingüístico propriamente dito? (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.36, grifo nosso).

Como percebemos, embora discuta três tipos de variações lingüísticas, o LB retoma somente a geográfica e a social, revelando que não considera a histórica importante, o que se percebe até mesmo pela explicação superficial e incoerente que o material lhe dedica, conforme discutimos na p.62-3.

Esses TBs conduzem uma reflexão voltada ao privilégio da variedade social, o que se justifica, mais fortemente, pela primeira pergunta do TB, pela solicitação das duas listas referentes ao perfil das pessoas que usam o dialeto padrão e o outro (com base em critérios sociais) e pela última questão do TB, que confirma a resposta que deveria ser dada à primeira delas (que tem a social como a resposta a que o aluno deveria chegar).

O fato de o LB enfatizar a variação social é justificável, porque muitas vezes a variedade dominada pelo aluno é estigmatizada, em decorrência do valor da camada social que a usa.

De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua [...] de forma cada vez mais competente (BRASIL, PCNs, 2000, p.49).

Podemos verificar um pequeno lapso na abordagem das variações lingüísticas realizada pelo LB: a ausência da variação estilística, que é de caráter mais individual e está ligada à adequação das formas (estilo formal/informal). Ignora-se que, mesmo indivíduos que tenham nascido e vivido no mesmo local e âmbito social, apresentam diferenças notáveis em seu estilo de verbalização, de acordo com as circunstâncias em que se dão os discursos.

4 O LIVRO BASE DE LINGUAGEM DO CNS/EAD (1ª TURMA): RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

4.1 CONSISTÊNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Embora o material didático em análise se apresente bastante inconsistente no que diz respeito à relação teoria e prática, há momentos em que essa relação é intensa, dando a impressão de que as autoras do LB têm perfeita convicção de sua opção teórica, uma vez que esta se reflete em seu fazer metodológico e nas propostas de reflexão e auto-avaliação feitas ao professor-aluno em relação a sua prática pedagógica, o que efetivamente promove a aprendizagem. Na maior parte do tempo, porém, há um vai-vem teórico ou mesmo uma completa dissociação entre aspectos teóricos e aplicação prática.

Este tópico tratará das situações que se enquadram no primeiro caso, aquelas em que o LB revela preocupação em propiciar ao professor-aluno a associação entre o conhecimento teórico e seu exercício da sala de aula. Assim, após municiá-lo com o conhecimento científico, o material lhe propõe que analise sua prática pedagógica, num processo de auto-avaliação que deverá ter como consequência o aperfeiçoamento do docente.

Inicialmente, o aluno de EAD é convidado a escolher a mais apropriada concepção de linguagem, dentre várias expostas: *“O que é ou o que se constitui para você a linguagem?”* *“(...) Pelo exposto até o momento, é possível uma inferência da concepção de linguagem que permeia a atividade dos professores cujas falas citamos?”* (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.16).

Esses questionamentos propõem que o aluno reflita sobre a linguagem, ao mesmo tempo em que entra em contato com pontos de vista de outros professores sobre a função do ensino da linguagem. Os dados propostos para reflexão são retirados de uma pesquisa sobre o ensino da linguagem, realizada por Possari e Neder, com professores das séries iniciais do ensino fundamental. A concepção que emerge das definições desses professores é a de língua como expressão do pensamento, contestada pelas autoras do LB, no desenvolvimento teórico da coleção.

Assim, a primeira questão funciona como enriquecedora atividade prévia, possibilitando o despertar de um interesse e uma inquietação, capazes de fazer com que o aluno revise seus pontos de vista, re-avalie seus conceitos (e preconceitos), envolvendo-se

num processo de análise e de reflexão crítica, que proporcionará grande aproveitamento dos conteúdos estudados.

As autoras incitam o aluno a refletir sobre sua concepção de linguagem, colocando-o em contato com conceitos anacrônicos que permeiam o círculo docente, pois as funções mencionadas revelam uma visão de linguagem intimamente ligada à gramática normativa e uma concepção de leitura como avaliação, que focaliza unicamente a expressão segundo a norma padrão culta e a boa dicção.

Embora possa ser considerada ultrapassada, tal visão não é esporádica ou surpreendente, como o comprovam nosso conhecimento do contexto pedagógico e pesquisas como a de Neves (1999), que constata que as funções do ensino de gramática proferidas pelos professores se resumem em ter um bom desempenho lingüístico para falar e escrever melhor e conhecer as normas e regras do padrão-culto, aspectos vistos como indispensáveis para obter sucesso em concursos e na vida social e profissional. Tais justificativas se inserem numa concepção tradicionalista de linguagem, que vê no ensino de gramática um fim em si mesmo, uma vez que desconsidera o desenvolvimento da competência comunicativa do falante.

Provavelmente, o aluno da EAD, ao ser indagado sobre a possibilidade de inferir que concepção de linguagem permeia a atividade dos professores das falas citadas (f.1), chegará a alguma conclusão, mesmo antes que o LB lhe proporcione conhecimentos explícitos sobre o assunto, pois, como professor em exercício, deve dispor de conhecimento prévio das concepções da linguagem, adquirido em palestras, reuniões ou cursos de formação continuada.

Sabemos da importância de focalizar a língua como algo concreto, em funcionamento, numa perspectiva sócio-interacionista que envolve sujeitos ativos, pois esta visão permite compreender um processo de ensino-aprendizagem da escrita, considerando o dinamismo inerente ao homem e à linguagem, em suas interações sócio-comunicativas. Essa é a posição dos PCNs e de teorias lingüísticas que recomendam um ensino de língua materna centrado no texto, pois,

se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 2000, p.35-6).

Assim, as noções que compõem o ensino de língua portuguesa, tais como o ensino de gramática e de literatura, são importantes à medida que contribuem para formar indivíduos capazes de produzir e de compreender textos. Desse modo, não se pensa a atividade de escrita como um conjunto de regras gramaticais a ser praticado, pois a escrita tem que ser vista como uma atividade interacional, na qual o aluno seja incitado a dialogar com o leitor, por meio de seu texto escrito.

Vejamos uma discussão do LB referente à concepção de linguagem:

TB - Você, em seu processo de reflexão sobre a questão, concordaria com alguma das posições acima?[Concepções tradicionais de professores, apresentadas no f.1, p.16] Em caso positivo, justifique, à parte, suas razões. (Seria interessante você organizar um caderno para suas anotações do tipo antes e depois da sua produção de leitura, ao qual passaremos a chamar daqui para frente de agenda de estudos). Agora, independente das posições apresentadas acima, pare um pouco e tente elaborar um texto onde esteja explícita sua concepção ou compreensão sobre a Linguagem. Depois, guarde seu texto e continue a leitura desse fascículo (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.17).

Constatamos que, enquanto o TC propõe que os alunos, a partir de seus conhecimentos prévios, reflitam sobre suas visões de língua e sobre as posições de outros docentes em relação à função do ensino da linguagem (conforme expostas no f.1, p.16.), o TB aprofunda este processo, levando-os a se posicionarem quanto ao modo de compreensão da linguagem dos outros docentes, concordando ou não com tais concepções e, logicamente, refletindo mais seriamente sobre esse conteúdo de ensino.

Assim, o dialogismo bakhtiniano se efetua em dois aspectos: na interlocução entre as autoras do material didático e o aluno da EAD (no texto) e entre os textos que compõem o fascículo, o que implica o diálogo entre os textos, constitutivo dos discursos.

Com o intuito de despertar reflexões nos alunos sobre as concepções de linguagem e a necessidade de práticas pedagógicas interacionistas, Possari e Neder perguntam: “*Se a língua é tida como algo pronto e acabado, cabe ao falante apenas aprender suas normas? Onde fica a questão da criatividade? Existe então apenas uma variedade lingüística?*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.29).

Esse questionamento incita o aluno a uma reflexão sobre a forma fechada de ver a língua, imposta pela gramática normativa, contribuindo para que o aluno observe que esse tipo de gramática não dá conta de abarcar a amplitude das interações sócio-comunicativas.

Será que estamos realmente trabalhando a linguagem com nossos alunos? Há em nossa prática docente uma preocupação com essa natureza ideológica da linguagem? Em nossas aulas [...] há separação entre a forma lingüística e sua significação? (2001, f.2, p.13).

Em consonância com esse aspecto, as autoras são mais diretas em suas indagações, como podemos observar abaixo:

E como ficam nossas aulas que têm como suporte apenas sílabas soltas, palavras isoladas, frases desconectadas? (POSSARI E NEDER, 2001, f.2, p.13).

E o nosso ensino sobre os pontos gramaticais: substantivo, verbo, pronome etc, que pairam acima de qualquer proposta concreta de ter a linguagem como instância de interlocução, de interação? (POSSARI E NEDER, 2001, f.2, p.14).

As questões levantadas contribuem para que o aluno pense sobre como ele tem concebido e trabalhado a linguagem em sala de aula e, particularmente no trecho em que se pergunta sobre a possível e indesejável separação entre a forma lingüística e sua significação, fica clara a ênfase do LB na necessidade de estabelecer um processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que leve em conta o contexto de interação discursivo.

Assim, as ressalvas feitas propiciam uma conscientização dos professores-alunos sobre a necessidade de um ensino de gramática contextualizado, à luz de uma concepção interacionista, que propõe um ensino-aprendizagem centrado em textos e analisa os fatos da língua em seu funcionamento, levando em conta fatores morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

A forma da construção da questão da p.13 permite inferirmos que as autoras do LB supõem que os professores - interlocutores do fascículo -, ministram aulas de gramática, de forma descontextualizada, o que remete a uma determinada imagem que as autoras do livro fazem desses professores, como sujeitos com práticas pedagógicas tradicionais, que, ou não conhecem os PCNs ou não lhes dão a devida importância.

De maneira coerente, as autoras assumem o posicionamento interacionista na abordagem da aquisição da linguagem e da aprendizagem da língua escrita:

- *Se se aprende a falar, falando, como deve ser a aprendizagem da linguagem escrita?*
- *Se para a aprendizagem da linguagem oral passamos pelos processos de aquisição de informações semânticas, sintáticas e fonológicas, não seriam esses processos importantíssimos também para o processo de aquisição da linguagem escrita? (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.22).*

Tendo em vista a primeira indagação, a resposta a que se pode chegar é que, certamente, será escrevendo que aprenderemos a escrever. Isso implica a necessidade de se escrever na escola (e, da mesma forma que a fala se inicia em meio a contextos sócio-comunicativos, a língua materna também deve ser ensinada de forma contextualizada, por meio de textos), considerando as condições de produção, bem como a situacionalidade em que se inserem os discursos.

Dessa forma, só há sentido em um ensino de língua portuguesa que preze um processo de ensino-aprendizagem de gramática, leitura e produção textual em consonância com essas questões pedagógicas, o que, naturalmente, requer professores que dominem esse conhecimento lingüístico.

Já o modo de construção da segunda indagação induz à resposta que se espera do aluno, pois ela tem mais o aspecto de uma hipótese opinativa que uma mera pergunta. Isso se dá pela organização sintática “*se [...] não seriam [...] também*”, revelando que, se para a aquisição da linguagem oral, precisamos de informações semânticas, sintáticas e fonológicas, conseqüentemente, para a aprendizagem da linguagem escrita esse conhecimento também é imprescindível.

Contudo, a expressão “*aprendizagem da linguagem oral*” é uma incongruência, pois linguagem oral não pressupõe aprendizagem, mas aquisição, a qual, de acordo com Krashen, ocorre no subconsciente e funciona por força da necessidade de comunicação (força vital), enquanto a aprendizagem se dá no nível da consciência. Além disso, as “informações semânticas, sintáticas e fonológicas” a que se refere o LB não são explicitadas, mas inferidas paulatinamente, por meio do uso.

O LB preocupa-se em discutir a diferença entre a linguagem oral e escrita e, segundo ele, o que distingue a linguagem oral da escrita são os recursos extralingüísticos de que podemos nos apropriar, tais como:

gestos, entonação da frase, timbre de voz, expressão fisionômica. Temos ainda a possibilidade de repetir [...], explicar melhor o que estamos querendo dizer, apontar

para objetos, pessoas, ou fenômenos sobre os quais estamos falando etc. (POSSARI E NEDER, 2001, f.5, p.45).

Assim, quando nos comunicamos oralmente, temos uma gama maior de mecanismos de linguagem, ao passo que, na escrita, expressamos nossos sentimentos, pensamentos, pontos de vista, por meio da pontuação, da construção das frases e do próprio léxico da língua, o que exige maior complexidade que nas interações orais do dia-a-dia.

As autoras citam um exemplo da linguagem oral da criança:

*Eu ia indo pelo caminho, aí né,
Eu vi um galho de árvore se mechendo.
Aí né, eu comecei a gritar e,
Aí né, eu corri até minha casa* (2001, f.5, p.44).

A partir disso, orientam sobre a necessidade de os professores trabalharem com seus alunos a reescrita de textos, atentando para os usos da linguagem oral e escrita, afirmando que, com auxílio do professor, o texto acima poderia ser reescrito como: “*Eu ia indo pelo caminho quando vi um galho de árvore se mexendo. Comecei, então, a gritar e depois corri até minha casa*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.44). Este processo mantém o conteúdo, uma vez que o texto é coerente, propondo alterações no âmbito da coesão, com a utilização de recursos lingüísticos, resultando em uma versão mais bem elaborada do texto.

A escolha de uma narrativa para exemplo relaciona-se com a sugestão de atividade do LB para a sala de aula. Solicita-se, inicialmente, uma narrativa oral, seguida de sua produção por escrito, para que o professor aponte as diferenças de linguagem entre ambas (f.5, p.45). Para auxiliar a execução da tarefa, são explicitadas algumas diferenças entre a linguagem oral e escrita, no que se refere à personagem, aos elementos que circundam o fato narrado e aos elementos da fala, respectivamente.

1. Com relação à personagem de um texto. Se não a temos presente e não temos sua fotografia ou um desenho que a identifique, temos que descrevê-la para que o nosso interlocutor (leitor) possa imaginá-la como a queremos.

2. Com relação aos elementos que circundam o fato narrado. Da mesma forma que temos que possibilitar ao leitor uma identificação da personagem através da descrição, temos que fazê-lo também em relação à paisagem, ambientes, lugares, situações etc.

3.Com relação aos elementos – da fala (que dizem respeito ao timbre de voz, entonação, etc). Na escrita, temos que identificá-las com sinais de pontuação. Com relação à pontuação, um assunto tratado separadamente nas aulas de gramática, é importante trabalhá-la num contexto determinado. A pontuação só terá sentido para as crianças se trabalhada na construção de seus próprios textos (f.5, p.45-46).

Tais esclarecimentos permitem que o aluno perceba a diferença entre esses dois níveis de linguagem e implicam também a necessidade do trabalho de adequação da linguagem, uma vez que, conforme os PCNs,

a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita (BRASIL, 1998, p.20).

A sugestão feita pelo LB para que o professor auxilie o aluno na percepção das diferenças entre os dois tipos de linguagem se faz imprescindível num processo de ensino-aprendizagem, à luz de uma visão sócio-construtivista, pois a interação professor-aluno propicia um maior aprendizado dos conteúdos.

Porém, essas atividades não configuram exemplos distintivos de linguagem oral e escrita, pois, tanto na forma escrita como na oral, se o locutor não tiver a imagem de seu referente, deverá descrevê-lo. O que muda é o como fazer isso, uma vez que, na linguagem oral, ele conta com os recursos extralingüísticos.

Somente o exemplo 3 (relacionado aos elementos da fala) é que se volta à diferença entre linguagem oral-escrita, uma vez que faz referência ao timbre de voz e à entonação, transpostas na escrita, por meio da pontuação. Ressaltamos que, além das diferenças apontadas pelo LB, teria sido importante lembrar os momentos de silêncio do locutor, com fragmentações de pensamento, que são expressos pelas referências (...), além das expressões fisionômicas (linguagem corporal), que podem ser expressas pelas interjeições e por elementos lexicais.

4.2 INCONSISTÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA

No tópico anterior, constatamos que, apesar de algumas lacunas e equívocos, no geral, as situações retratadas demonstram, por parte das autoras do LB, convicção teórica e notável articulação com a prática. Não é exatamente o que podemos observar na abordagem feita em relação ao letramento, à gramática, à leitura e à escrita, em que o LB oscila entre a presença e ausência de coerência teórico-metodológica, como veremos a seguir.

4.2.1 A abordagem do letramento

Antes de abordar propriamente a aquisição da linguagem escrita, o fascículo 3 faz uma breve revisão dos assuntos tratados nos números anteriores, procedimento que contribui para o aluno reavivar sua memória e relacionar o conteúdo novo ao já estudado.

Para introduzir o tema “alfabetização e letramento”, o LB propõe ao professor-aluno, por meio de um TB, uma atividade de reflexão sobre seus conhecimentos teóricos e sobre sua prática, tendo em vista sua conscientização sobre o processo de aprendizagem da língua:

*Prosseguimos, agora, enfocando a questão da alfabetização. Gostaríamos que você dissesse o que é alfabetizar para você?
Você considera a alfabetização um pré-requisito para a leitura? Por quê?
Se você já alfabetizou, descreva em linhas gerais seus procedimentos.
Registre tudo em sua agenda (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.22).*

Segundo o LB, o ensino da língua pode ser concebido sob duas perspectivas: a) habilidade de dominar o código lingüístico para o aluno poder ler e escrever; b) habilidade de representação, que ultrapassa o conhecimento das dificuldades ortográficas. Na primeira perspectiva, a alfabetização, comporta a idéia de finitude, e se completa nos ciclos iniciais do ensino fundamental. A compreensão da alfabetização como processo e, portanto, como incompletude, remete a uma segunda perspectiva de ensino de língua, o letramento, que vincula a aquisição do código lingüístico ao uso da língua nas várias dimensões sociais de que os sujeitos participam.

Dentre os vários conceitos de alfabetização existentes, as autoras identificam o técnico, que diz respeito à codificação e à decodificação de símbolos gráficos, e o político, que implica a formação de leitores críticos para interagirem socialmente. Conforme elas, um estudo adequado requer ambos os conceitos, o que se coaduna com o conceito de letramento, estabelecido por Kleiman (1995, p.19):

'o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos.' E conforme acrescenta Matêncio (1994: 242): '...a construção de sentidos pelos sujeitos, permeada por suas práticas sociais, culturais e discursivas, constituindo-o como tal no momento de enunciação.' (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.24).

Conforme essa compreensão, a criança aprende a língua escrita num processo de interação, no qual escreve, testa hipóteses e, entre “erros” e acertos, se expressa e expõe sua subjetividade, antes mesmo de dominar a língua escrita. Como sabemos, não é possível pensar mais em um ensino que primeiro focalize as letras, e só depois as palavras, as frases e o texto. Não é possível continuar ignorando que o aluno, ao entrar na escola, já forma frases e constrói textos orais, conhece regras de oralidade e convive com a escrita.

Logo, cabe à escola, fornecer as ferramentas necessárias para a leitura e a escrita, levando em conta o conhecimento prévio do aluno, o contexto social, as variedades lingüísticas, propiciando a ele um conhecimento sobre o funcionamento da linguagem, abrindo caminho para o desenvolvimento de sua criticidade, conforme as orientações dos PCNs, segundo as quais, é necessário compreender

que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento – a escrita transforma a fala (a constituição da ‘fala letrada’) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de ‘traços da oralidade’ nos textos escritos) (BRASIL, 2000, p.52).

Segundo o LB (f.3), não se almeja desenvolver um estudo dos métodos ou teorias de alfabetização, objetivo de outra disciplina pedagógica, mas focar a forma como a criança adquire o conhecimento da língua materna, o que é pertinente no estudo do letramento.

Desse modo, o LB propicia discussões que envolvem as informações: semântica, fonológica, morfológica e sintática no processo de letramento, enfatizando, em tese, o

componente semântico, por entender que a aquisição da linguagem está intimamente ligada ao contexto sócio-comunicativo e que, ao compreender o sistema semântico, o aluno constrói a sua competência lingüística, pois, “*no início do processo de alfabetização o trabalho com as relações de sentido entre as palavras e as relações de sentido entre as construções gramaticais é fundamental*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.18).

Como assevera o material, esses elementos devem levar em conta as condições de produção dos discursos e os aspectos sócio-culturais dos locutores, presentes tanto nas premissas do letramento quanto do sócio-interacionismo. Segundo o LB,

quando se ouve um enunciado, depreende-se o significado todo, pois estruturalmente o significado de cada palavra só se dá em relação ao significado das outras palavras na mesma frase (lembra-se da noção de valor para Saussure?) Assim, é o contexto lingüístico e o contexto de situação que possibilitarão significado de 'ponto' na [sic] frases (POSSARI E NEDER, 2001, f.3, p.13).

A ênfase ao componente semântico é exemplificada com base no estudo das relações de sentido entre as palavras e as construções gramaticais. Por meio do significante “ponto”, que se abre a diferentes significados (conseqüentemente, diferentes signos), o LB mostra que o significado saussureano se forma de acordo com o contexto situacional. Isso acontece porque, conforme o mestre genebrino, o significado se dá por uma relação de contraste em relação a outros significados.

*O ponto é logo ali
Fiz dez pontos na loteria
Levei dez pontos na testa
Prefiro o ponto cruz (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.13).*

Em seguida, o LB discute as palavras “enxugue” e “seque”, remetendo à sinonímia lexical, uma vez que, como sinônimas, elas podem ser comutadas, apesar de “enxugar” estar ligado a retirar líquido com o auxílio de algo absorvente, enquanto “secar” remeter à eliminação de líquido, por meio de outros procedimentos. O material perde, dessa forma, a oportunidade de explicitar a inexistência de sinonímia perfeita; contudo revela que nem sempre as palavras “enxugar” e “secar” podem ser comutadas, pois “garota enxuta” e “garota seca” têm sentidos diferentes.

Os exemplos apresentados mostram que é no funcionamento da linguagem que chegamos ao seu sentido, demarcado pelo contexto comunicativo e pelas condições de produção. Esta é mais uma razão para que o ensino instrumentalize o aluno a atentar para as várias formas de dizer, tornando-se apto para manipular a linguagem, “blefar” com ela, nas palavras de Fiorin (2000), para atingir seu interlocutor e objetivos.

Entretanto, a ênfase dada pelas autoras ao componente semântico soa como uma mera declaração de princípios, rompida quando da discussão da cartilha, pois o direcionamento argumentativo do LB revela uma preocupação voltada unicamente ao aspecto formal:

Os autores de cartilha não têm cometido erros ao propor frases onde o que importa não é o sentido, mas o som, a aliteração. Inúmeros autores têm feito críticas às cartilhas, usando conceitos que seriam instrumentais para outros trabalhos, não para a cartilha. Um exemplo são os conceitos de pragmática e da análise do discurso (2001, f.3, p.60).

A defesa de uma abordagem lingüística apenas instrumental, dissociada do significado, é inadmissível e vai de encontro à concepção interacionista que as autoras insistem em apontar como norteador do livro em análise.

Demonstrando variação teórica, as autoras voltam a valorizar o conceito de interação quando propõem atividades de pré-leitura que implicam situar o aluno, auxiliando-o a ver o objetivo de estudar o conteúdo. Assim, ao orientar o professor-aluno quanto à forma de abordar aspectos fonológicos e morfológicos, a partir de lições extraídas da cartilha “Ada e Edu”, de Persona et all (1976) (cf. anexo 3), o LB sugere que, na leitura da primeira lição, os professores trabalhem oralmente com os alunos os vários sentidos da palavra “pacu” e façam discussões com base nas seguintes perguntas:

Com os critérios de ciências, zoologia: - que tipo de peixe é, suas formas, seus tipos diferentes? Difere-se de quais outros? Em que rios é mais encontrado? Comente sobre os problemas naturais da piracema. A palavra pacu serve só para denominar o peixe? Ela pode ser usada em outros contextos? (2001, f.3, p.63).

A mesma preocupação pode ser identificada no estudo do “m”, quando se lança mão da palavra “macaco” para explicar as nuances de sentido que a palavra permite, de acordo com o contexto:

O uso figurado de macaco:

'Macacos me mordam' – indicando surpresa, desafio.

Outros usos não figurados:

'Pegue o macaco, para eu poder trocar o pneu' = ferramenta

'O mecânico está com o macacão sujo de graxa' = roupa, etc. (2001, f.3, p.64)

Evidentemente, se atentássemos somente para o significante da palavra, deixando de lado o sentido, conforme as autoras afirmaram no f.3, p.60, não haveria contribuição alguma para o processo de letramento.

Durante a discussão, Possari e Neder (2001) procuram demonstrar ainda a intenção de realizar estudos interdisciplinares, em consonância com os PCNs, pois, depois das frases exemplificadas, afirmam: *“como você pôde perceber não houve separação das aulas de ciências, estudos sociais, linguagem. Tudo veio à tona pela linguagem”* (f.3, p.64).

Uma outra lição, referente ao estudo do “v” e do “s” (cf. anexo 3), solicita que o aluno da EAD organize uma aula dessa unidade, com atividades que extrapolem cópias de letras e sílabas das cartilhas, utilizando, para isso, os meios propiciados pela linguagem verbal e não-verbal. A atividade é pertinente, uma vez que o professor-aluno necessita realizar uma atividade docente que vá além das atividades contidas nas cartilhas; concomitantemente, o exercício colabora para alargar o entendimento do professor sobre materiais didáticos que devem ser vistos como instrumentos auxiliares da aprendizagem.

Possari e Neder (2001, f.3, p.46) ressaltam a importância de categorizar os “erros” apresentados conforme sua natureza, coadunando-se com Neves (1999), para quem entender a natureza dos “erros” do aluno implica considerar os tipos de “erros” e, logicamente, avaliá-los segundo essa tipologia, e não conforme cada “erro”, individualmente.

Valendo-se de pesquisa realizada por Alvarenga e outros (1989), Possari e Neder (2001) classificam as dificuldades mais recorrentes do aluno, no processo de aquisição da leitura e da escrita, em: 1) nasalidade; 2) dígrafos; 3) indicação/ não indicação do traço de voz; 4) ausência do fonema em final de sílaba, como “r”; 5) representação da sibilante “s”; 6) “gu” ou “qu” onde o “u” é pronunciado; 7) encontros vocálicos consonantais; 8) “h” inicial; 9) redução das proparoxítonas; 10) palavra “muito”; 11) redução dos morfemas do gerúndio; 12) acréscimo de “i” em palavra com final em “s”; 13) representação “lh” e “l” intervocálico; 14) troca de “l” por “u” e vice-versa (cf. f.3, p. 44-6).

O LB aponta, exemplifica e explica esses problemas. Com relação ao emprego do “h” inicial, deixa de chamar a atenção para a questão etimológica, explicando apenas que *“devido a não pronúncia, o aluno não julga que ali haja uma representação”* (POSSARI e NEDER,

2001, f.3, p.46). Os desvios gráficos acréscimo de “i” em palavra com final em “s”, representação “lh” e “l” intervocálico e troca de “l” por “u” e vice-versa, são atribuídos à variação geográfica, “*a problemas dialetais, ou seja, o aluno entende que se escreve como se fala*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.46). A influência da oralidade na escrita é compreensível, uma vez que, muito antes de ser alfabetizada, a criança já sabe produzir textos, contar histórias, argumentar, agir com a linguagem.

Nos problemas de alfabetização ligados à representação gráfica das vogais nasais, particularmente nos casos das desinências “ão”, “am”, em posições finais (“cantarão”, “cantaram”, “canção”, “falam”) o LB afirma que os alunos transferem a fala para a escrita, sem ter conhecimento suficiente dos critérios fonéticos e morfológicos. Nenhuma menção à tonicidade representada por “ão” e à atonicidade de “am” é feita.

Os itens 4, 9, 11, 12, 13 e 14 refletem as variedades lingüísticas geradas pelos fatores estilístico, social e regional. Dessa forma, a retirada do fonema final das palavras “falar” e “casal” resulta em “falá” e “casá”, modos possíveis de expressão oral dos sujeitos; a redução das palavras proparoxítonas (“lâmpada” para “lampa”; “árvore” para “arvre”) e a supressão do “d” do gerúndio (“comendo” para “comeno”) dará informações sobre a posição social à qual pertence o falante, ou sobre seu estilo. Já a ditongação do “e” tônico seguido de “s” (“vez” para “veis”) liga-se aos fatores estilísticos e regionais, o mesmo acontecendo com a semivocalização do “l”.

Quando o aluno neutraliza o ditongo, eliminando a semivogal (“cadera”, “pexe”), está reproduzindo, por escrito, sua forma de falar. Conhecedor da raiz da dificuldade do aluno, o professor agirá no cerne da questão.

Metaforicamente, Possari e Neder (2001) nomeiam as relações entre sons e letras como casos de monogamia e poligamia. A primeira diz respeito à relação biunívoca entre sons e letras (“p” é sempre /p/, “b” é sempre /b/), casos que não representam grandes dificuldades ortográficas. Já a poligamia é quando uma letra representa mais de um fonema (“x” = / z / exame, / ʃ /, xícara, / s / auxílio, / ks / sexo ou vice-versa / ʃ / = chuva, xícara). O grau de dificuldade, nesses casos, é infinitamente superior. As autoras citam ainda os fonemas / t / e o /d /, que têm apenas aparência de monogâmicos, pois representam [t] “tua” e [t ʃ] “tia”, com sons diferentes.

Segundo Possari e Neder (2001),

o importante no processo de aquisição é deixar claro (principalmente para o professor) que a ortografia é um desenho convencionado (portanto de um signo) de todas aquelas possibilidades.

Assim, leite é o desenho de leiti, leite, leitchi (f.3, p.49-50).

No caso de o aluno escrever “vaca” por “faca”, as autoras recomendam que se mostre, por meio de figuras ou desenhos, o referente, ou então, frases reveladoras dos sentidos diferentes de um e outro, para que o aluno perceba a troca que está fazendo no momento da escrita.

Caso essas estratégias não sanem o equívoco, elas recomendam aos professores que partam para o critério morfológico. Por exemplo, no caso de o aluno confundir as palavras de terminação “eza”, “esa”, pode-se explicar que os substantivos abstratos são gerados a partir dos adjetivos, tendo como resultado as terminações em “eza”. Já os vocábulos terminados em “es” e “esa” são explicados como os que se referem à nacionalidade. O LB lembra, porém, que esse tipo de conhecimento sobre a língua não faz parte do saber do aluno, o que torna a explicação etimológica ou morfológica complexa para um aluno em fase do letramento.

Para o aluno de EAD, entretanto, a discussão e a exemplificação são bastante relevantes, uma vez que o auxiliam a se inteirar dos aspectos fonéticos e fonológicos, contribuindo para que ele compreenda melhor o processo de alfabetização, entenda o porquê das dificuldades apresentadas pelas crianças nesse processo e saiba como agir diante delas.

Para poder refletir sobre os “erros” dos alunos, analisá-los e avaliá-los, considerando a sua natureza, cabe ao professor ter conhecimento da diversidade lingüística regional e social. Dessa forma, ele poderá ensinar a norma padrão ao aluno, sem desprezar a variante que este traz de suas relações sociais e, a partir do seu conhecimento prévio, poderá ampliar seus usos de linguagem.

Para as autoras, existem, basicamente, dois métodos de alfabetização: o sintético e o analítico. O primeiro consiste em “*mostrar as letras e ensinar suas correspondências com sons (o alerta será sempre para a não biunivocidade), depois ensinar a compor com elas as sílabas e as palavras*”. Já, o método analítico implica “*partir de textos, frases, palavras e ensinar a identificar nelas as letras que correspondem aos sons*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.56). Entretanto, ancoradas em Lemle (1987, p.43-47), elas argumentam que:

esse tipo de aprendizagem não caracteriza o verdadeiro saber (...) Quem de fato aprendeu a ler e a escrever é capaz de ler coisas que nunca leu e escrever coisas

que nunca escreveu. É desse tipo de saber racional, ilimitadamente criativo que estamos falando (f.3, p.56).

Para expor nosso pensamento em relação a essa questão, baseamo-nos em Soares (2001), que recorda o passado, quando as dificuldades de aprendizagem da linguagem apresentadas pela criança, no processo de aprendizagem da linguagem, eram vistas como “erros” que requeriam exercícios repetitivos para o aluno aprender a forma correta; hoje, esses “erros” são valiosos e reveladores do percurso da criança até atingir a fase de domínio da língua escrita.

A conscientização desse processo requer professores que conheçam, experienciem e vivam, de fato, um ensino-aprendizagem interativo e percebam as dificuldades apresentadas pelos alunos como integrantes do momento etário e epistêmico da vida da criança. Além disso, as dificuldades observadas no percurso do letramento funcionam como paradigma para professores e pesquisadores aperfeiçoarem os processos metodológicos da atividade docente.

4.2.2 Gramática: a teoria

O LB promove discussões sobre o ensino tradicional ou normativo (prescritivo), o ensino descritivo e o ensino produtivo, afirmando que a gramática tradicional toma a palavra como unidade mínima de análise e faz uso dos critérios nocionais, formais e funcionais (f.2, p.22-3). O estruturalismo, por sua vez, tem como objeto de análise o sistema lingüístico da fala dos indivíduos: fonemas, morfemas e lexemas (f.2, p.37). A diferença entre o ensino tradicional e o descritivo está, conforme o LB, no objeto e no método de análise, pois

a gramática tradicional tem seu suporte na concepção que vê a Linguagem como Expressão do Pensamento, como um ato puramente individual, sem levar em conta diferentes variedades lingüísticas. A gramática estrutural busca seus fundamentos na lingüística estrutural e na gerativo-transformacional, tendo presente, portanto, a questão da variedade lingüística em nível teórico (f.2, p.62-3).

Conforme explicações de teóricos como Possenti (1996), a gramática normativa enfatiza a língua escrita, prescrevendo a norma culta, sob o paradigma do certo/errado

(conjunto de regras a serem seguidas). O estruturalismo, adotando a gramática descritiva, em tese, centra-se na descrição das línguas faladas em suas variedades (conjunto de regras que são seguidas); no entanto, freqüentemente, essa descrição restringe-se à variedade culta.

Desse modo, tanto o ensino tradicional quanto o descritivo, embora tenham objetos e métodos de análise diferentes, como lembra o LB, desconsideram a língua em seu dinamismo. Sabemos que a gramática tradicional centra-se mais no critério nocional, uma vez que recorre à significação, definindo as classes de palavras semanticamente e empregando um método dedutivo. Enquanto isso, a gramática estrutural desconsidera a semântica, centrando-se nos critérios formais e distribucionais e enfatizando a aprendizagem por etapas, por meio do método indutivo. Logo, a gramática tradicional se destaca pela análise do conteúdo e a estrutural, pela análise da forma.

Assim, as atividades mais representativas da gramática tradicional são as de conceituação enquanto o estruturalismo volta-se para as de imitação, substituição e complementação do modelo de uma determinada estrutura, para exercícios mecânicos que pressupõem a automatização da norma lingüística padrão.

Por fim, o ensino produtivo

não coloca como objetivo fundamental a substituição de padrões que o aluno já adquiriu, mas a ampliação dos recursos que possui, fazendo isso de modo tal que o aluno tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas (HALLIDAY, 1984 apud POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.63).

O conjunto de regras que o falante domina constitui sua gramática interiorizada, e o ensino que a leva em conta considera os fatores situacionais e contextuais, que influem diretamente no discurso dos sujeitos e também no dialeto utilizado nas relações comunicativas, numa concepção sócio-interacionista de linguagem.

A preferência do LB por esse tipo de ensino pode ser percebida, várias vezes, nas discussões promovidas, como podemos observar:

Na prática da língua (portuguesa, inglesa, espanhola etc), a consciência lingüística do locutor e do ouvinte não tem a ver apenas com um sistema abstrato de formas normativas (tipo certo/errado), mas, sim, com a linguagem do sentido do conjunto dos textos possíveis de uso de cada forma particular (2001, f.2, p.13).

As atividades de Leitura, Produção de Texto e Análise Lingüística são as atividades fundamentais da prática do professor de linguagem.

[...] estaremos trabalhando [sic] não só alguns pressupostos teóricos básicos a essas atividades, mas também analisando, criticando e sugerindo alternativas para um ensino produtivo (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.8).

Ao afirmar que *“a gramática normativa trabalha metalingüisticamente as questões dos sons, de seu modo de realização e articulação”* (f.2, p.23), Possari e Neder (2001) discordam dessa gramática, afirmando que *“importa-nos mais do que reproduzir a gramática normativa propor reflexões acerca de seu uso”* (f.2, p.25) e que

a pontuação, um assunto abordado separadamente nas aulas de gramática, é importante trabalhá-la num contexto determinado. [Ela] só terá sentido para as crianças se trabalhada na construção de seus próprios textos (f.5, p.46).

A importância de trabalhar a pontuação num contexto implica em ensinar e aprender por meio de textos (lembrando que esse trabalho não precisa restringir-se aos textos produzidos pelos próprios alunos), prática consoante com as políticas pedagógicas em vigor. É papel do professor promover o contato do aluno com diversos tipos e gêneros textuais, auxiliando-o a compreender a diferença de sentido que um ou outro elemento lingüístico surte no texto. Conforme Evangelista (1998),

ao professor cabe ensinar a escrever, o que inclui a sistematização da ortografia, da pontuação, de certas construções sintáticas e de um modo de organização da frase e das seqüências de frases que são típicos da escrita e que os aprendizes não dominam, pois sua prática lingüística cotidiana se faz sobretudo na modalidade oral [...]. Aprender a escrever significa, então, entre outras coisas, ter a oportunidade de conhecer e praticar outras formas de organização sintáticas [...] e os vários recursos de articulação interfrasal. O método mais produtivo de se fazer isso certamente não é aquela velha aula teórica que leva os alunos a decorar uma nomenclatura gramatical sem entendê-la; ao contrário, é a proposição de atividades de leitura e análise de textos que lhes permitam descobrir a variada gama de recursos lingüísticos e refletir sobre eles – sua forma, sua função, seus efeitos (p.124).

Os excertos citados revelam a preocupação do LB em enfatizar a aula interacionista, pois, ao mesmo tempo em que discute princípios da gramática normativa, levanta suas incongruências e se posiciona favoravelmente ao ensino produtivo. O material ressalta a

importância de um processo de ensino-aprendizagem de gramática que faça o aluno refletir (e não reproduzir), por meio de atividades epilingüísticas, que capacitem o aluno a perceber a diferença de sentido entre formas distintas de utilização dos elementos gramaticais. Reforçando a preocupação em mostrar que realizam um trabalho à luz de uma visão sócio-interacionista de linguagem, as autoras afirmam:

Assim, nas aulas de linguagem o aluno deverá ter sempre presente o aspecto sócio-comunicativo da linguagem que implica questões do tipo: quem é o interlocutor para quem produzo o discurso, qual meu objetivo com meu texto, o que conheço do meu interlocutor em termo de suas condições lingüísticas e extralingüísticas, que imagem meu interlocutor tem de mim? etc. (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.64).

Tal preocupação está em consonância com o dialogismo bakhtiniano e com as condições de produção escrita, descritas por Geraldi (1997), pois o processo interacionista entende como inconcebível um ensino fragmentado de língua portuguesa, pautado num acúmulo excessivo de regras e de metalinguagem. Assim, o ensino de ‘gramática’ deve visar a um ajustamento entre as normas de uso, idealizadas como ‘corretas,’ e os usos diversificados ocorrentes em situações sócio-comunicativas (SILVA, 2004).

4.2.2.1 A abordagem gramatical

Assim como na discussão teórica da linguagem, nas sugestões de prática de sala de aula, o LB também procura seguir a teoria sócio-interacionista de linguagem, sugerindo o ensino da gramática a partir do texto: “*Você alguma vez trabalhou o tempo verbal, o pronome, a pontuação na perspectiva da construção do texto narrativo? Em caso positivo, cite um exemplo do seu trabalho. Se ainda não, comece a fazê-lo*” (f.5, p.62).

O trabalho proposto auxilia o aluno a conhecer o funcionamento da linguagem concretamente e a escolha da tipologia narrativa é ideal para trabalhar o tempo verbal, pois proporciona ao aluno uma percepção do sentido que o uso de determinado aspecto verbal provoca no texto. Dessa forma, ao escrever um texto no pretérito (tempo mais utilizado na narração), o aluno poderá ver no texto a diferença de sentido entre o uso do pretérito perfeito, imperfeito e mais que perfeito, por exemplo.

Ao lado dessa proposta positiva, porém, o LB apresenta entendimentos equivocados sobre o fonema, confundindo-o com traço distintivo, como podemos ver em: “*no léxico da língua, cada lexema é descrito em termos de suas propriedades semânticas e de traços distintivos de significantes que são os fonemas*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.13).

Em outro momento, as autoras afirmam que a gramática tradicional - GT - faz “*descrições em forma de definições e conceitos*” (f.2, p.23) e, em seguida, que ela dita um “*conjunto de regras a ser seguido por aqueles que querem falar e escrever corretamente*” (f.2, p.4). O uso dos termos “*descrição*” e “*conjunto de regras a ser seguido*” demonstra que ora o LB afirma que a gramática tradicional faz descrição ora, prescrição. Desse modo, mesmo que as autoras do livro da EAD estejam conscientes de que a GT faz prescrição e a estrutural, descrição, suas escolhas lexicais comprometem as concepções presentes no material.

As discussões sobre o nível morfológico (e morfofonológico) resumem-se a exemplos de que a gramática tradicional faz um trabalho descontextualizado, ineficaz para os alunos. Contrário a esse tipo de ensino, o LB questiona o tipo de aula que os professores-alunos da EAD propiciam aos seus discentes em relação aos aspectos semânticos ou lexicais (sinonímia, antonímia) e gramaticais (construções sintáticas), promovendo reflexões sobre a importância de se trabalhar esses conteúdos em sala de aula, na determinação do sentido. Como exemplo de ensino de morfologia apresenta-se uma atividade de flexão em plural dos nomes em “I”:

Não é necessário repetirem-se as regras para fuzil, rouxinol, réptil (mesmo porque elas são pouco claras). Basta propor aos alunos frases e textos que contenham significativamente palavras como fuzil, funil, por exemplo. Após leitura, os alunos perceberão que a diferença da sílaba tônica aponta para a diferenciação das formas plurais funil funis; projétil projéteis (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.25).

Concordamos com o procedimento sugerido pelo LB de não expor o aluno a regras, mas oferecer-lhe frases e textos que contenham os fatos gramaticais em pauta, numa metodologia indutiva de ensino-aprendizagem, em que o aprendiz, observando os fatos da língua, depreende as regras. Esse método é eficaz, porque rompe com as situações em que o aluno se vê obrigado a decorar um conjunto de regras para realização de exercícios e avaliações, grande parte das quais será esquecida, num estudo sem finalidade real. Além

disso, exercícios que exigem dos alunos que “decorem” os conteúdos tornam o aprendizado da língua materna uma experiência massacrante, causando repúdio à própria língua.

Um estudo eficaz de morfologia exige a consideração de três critérios: o nocional, o formal e o funcional, o que não é feito pelo material didático. Nele, acertadamente, afirma-se que a gramática tradicional trabalha o nível sintático, sem, entretanto, explicitar sua inter-relação com a dimensão semântica, que aparece como um lembrete entre parênteses, como vemos a seguir:

Quando da classificação dos períodos compostos não se explicita a possibilidade de paráfrases, por exemplo, entre a oração coordenada sindética adversativa: ‘as pessoas não confiam nos políticos, mas votam’ e a oração subordinada adverbial concessiva: ‘apesar de não acreditarem nos políticos, as pessoas votam’ ‘mesmo não acreditando nos políticos, as pessoas votam’. ‘Ainda que não acreditem nos políticos, as pessoas votam’. (É bom lembrar que, ao se optar por uma dessas formas, está se optando por um valor semântico, de sentido diferenciado) (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.27).

Por chamarem a atenção do aluno para os sentidos que a organização frasal provoca, as autoras julgam realizar um trabalho interacionista; contudo, elas acabam fazendo uma análise sintática compartimentada dos termos, orações e períodos, em lugar de trabalhar semântica e sintaxe simultaneamente, por meio de textos.

Afirmando que a informação sintática se refere às relações funcionais na frase quanto às regras de estrutura básica, de transformação e morfossintáticas, Possari e Neder (2001, f.3. p.2) apresentam o sintagma sujeito - verbo - complemento como a forma sintática padrão da frase em língua portuguesa, discussão supérflua, que não dá conta das ocorrências frasais de nossa língua. A partir daí, apresentam exemplos de regras de transformação, nos moldes gerativistas, partindo da frase: 1) “*Os professores chamaram os alunos*”, transformada na interrogativa e na passiva correspondentes. Porém, não se faz a explicitação das diferenças entre ambas as transformações (mudança de entonação, retratada graficamente pela pontuação, no primeiro caso, e apassivização, com o verbo auxiliar e o particípio, no segundo). Também não se chama a atenção para a ênfase no agente, na estrutura ativa, e no processo, no caso da passiva; ignora-se, portanto, que o arranjo sintático está vinculado à semântica.

Seria interessante que o LB, além de discutir teoricamente o ensino produtivo de gramática, fornecesse exemplos de como esta poderia ser ensinada, de acordo com esses

pressupostos. Ressaltamos que o ensino de gramática é significativo quando envolve atividades epilingüísticas, com a finalidade de melhorar o desempenho lingüístico do aluno, pois o domínio de regras e nomenclaturas não resulta necessariamente em bons leitores e bons produtores de texto, como asseveram Perini (1997) e Veríssimo (1986).

Algumas das atividades propostas pelo LB obrigam à recuperação das discussões teóricas promovidas, fazendo com que o aluno realize a transposição didática de conhecimentos e reflita sobre o ensino da língua materna. E é assim que faz sentido o estudo das teorias lingüísticas, que só surtem efeito no processo de ensino-aprendizagem à medida que são compreendidas e postas em prática pelos docentes. Observemos as atividades propostas, que englobam as discussões realizadas sobre o ensino tradicional, descritivo e produtivo:

A – Volte novamente ao texto e à sua agenda de estudos para elaborar um quadro comparativo entre as três gramáticas e os tipos de ensino apresentados.

B – De posse do quadro acima, faça uma análise de livros didáticos de linguagem, tentando identificar qual a tendência metodológica predominante em sua abordagem.

C – Tome conhecimento dos planos de ensino e da execução deles (aulas) por seus colegas na área de linguagem, nas mais variadas séries, e verifique qual(is) teoria(s) embasa(m) os fazeres pedagógicos.

D – Observe se seus colegas têm a noção de que o fazer deles está calcado em algum postulado teórico. Comente (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.68).

A elaboração pelo aluno de um quadro comparativo entre a gramática tradicional, descritiva e interacionista, com os tipos de ensino que delas afloram é relevante, uma vez que sua realização demanda leitura e reflexão crítica sobre tudo que foi discutido nessas bases teóricas, resultando num trabalho de escrita que envolve organização dos conteúdos estudados e, conseqüentemente, um maior aprendizado. A objeção que fazemos às atividades sugeridas reside no fato de elas se restringirem à observação do trabalho de outrem (livros didáticos, colegas de trabalho), sem culminar num processo de auto-análise, que seria o caminho para o aprendizado e transformações no contexto pedagógico.

4.2.3 Leitura: a teoria

As discussões teóricas realizadas por Possari e Neder (2001) a respeito do processo de ensino-aprendizagem da leitura abrangem as concepções e as etapas envolvidas nesse processo. Para tanto, as autoras respaldam-se em Orlandi (1988), Lajolo (1982), Silva (1987) e Frigotto (1990), entre outros, procurando deixar claro que concebem a leitura de acordo com uma visão sócio-interacionista, conforme destacamos nos trechos abaixo selecionados:

A leitura [é] um processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto [...] uma leitura dinâmica, em que ambos produzem sentidos (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.12).

O sentido de um texto não está unicamente garantido pela onipotência do autor, pela onisciência do leitor e, nem mesmo, pelas regras que garantem a textualidade, o seu sentido só será garantido na relação que se estabelece autor/leitor/texto, constituintes básicos do processo de significação (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.20),

Seria interessante reforçar o princípio de que a leitura é um processo de interlocução, isto é, não é mais algo instantâneo, mecânico, mas um processo, que significa um encadeamento, um ir e vir, um retornar, um avançar. Ao ler, o leitor deve dialogar com o autor (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.21).

A leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto [...] o ato de ler não é um decifrar como um jogo de adivinhações o sentido do texto. É a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono de sua própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982 apud POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.18).

Concordamos plenamente com a concepção de leitura assumida pelo LB, por vermos tal processo como interação e interlocução, o que implica considerar os fatores lingüísticos, históricos e pragmáticos que circundam o contexto interacional, e levar em conta a polissemia de um texto.

Em outras palavras, o processo de leitura concebido como interlocução (Lajolo, 1982) implica uma relação dialógica entre leitor-texto-autor, um interlocutor que reconhece ser o

texto produzido por um sujeito portador de uma intencionalidade, o qual busca obter uma atitude responsiva ativa com o seu dizer. A ligação com a intertextualidade justifica-se, uma vez que o leitor parte do texto e, com a ativação de seu conhecimento prévio, chega ao significado do mesmo. Para isso, estabelece pontos de relação entre o texto que lê e os outros textos produzidos anteriormente, o que lhe permite atingir um entendimento mais profundo do significado do texto.

Respalado em Umberto Eco (1987), o LB menciona três teorias da significação do texto. A primeira delas privilegia a intenção do autor, busca saber o que ele quis dizer; a segunda postula que o significado se encontra no texto, e, para a terceira, o sentido resulta da atribuição, pelo leitor, de um sentido ao texto, de acordo com seus conhecimentos sistematizados e experiências cotidianas.

Ainda que admitamos que todo texto tem um significado primeiro, entender que o significado do texto está unicamente no autor implica uma leitura reducionista, voltada para descobrir o que o autor quis expressar. Considerar o sentido do texto com base apenas no texto acarreta um conceito de leitura como extração de significado, pois se julga que as informações contidas no texto são suficientes para uma leitura eficaz. E acreditar que o sentido do texto se constrói apenas no leitor que, com sua história de leitura e de vida, atribui sentido ao texto, independentemente da intencionalidade do autor ao construir o texto, das pistas lingüísticas deixadas pelo texto e do contexto de produção, é um reducionismo da leitura.

Temos convicção de que uma leitura interacionista, nos moldes da proposta por teóricos como Dell' Isola (1996) e Leffa (1996), que envolvem a tríade: autor-texto-leitor é a adequada. E é isso que as autoras do material discutem, após terem explicado as idéias de Eco (1987), mas de uma forma muito sucinta, não propiciando ao aluno da EAD um conhecimento suficiente do que é, de fato, a leitura como interação.

A leitura como construção do significado do texto, em que o leitor atua como co-produtor do texto, é ressaltada por Possari e Neder, valendo-se de Orlandi (1988).

A leitura não é uma simples decodificação de sinais, mas a busca de significações, significações estas marcadas pelo processo de produção de leitura. A leitura deve ser vista como o momento privilegiado do processo de construção do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação (2001, f.4, p.18).

Isso implica um leitor que, colocando-se na posição de interlocutor, numa relação dialógica com o texto, ativa seu conhecimento de mundo e seus esquemas cognitivos e interpreta o texto, de forma crítica; assim, no momento da leitura, ocorre um processo de construção da significação do texto e, conseqüentemente, um novo texto.

Segundo Frigotto (1990),

compreender não é assimilar os valores tais como estão postos num livro, mas é estabelecer diálogo, através do qual os interlocutores buscam situar-se num contexto correspondente. É recriar a realidade simbolizada, segundo as referências históricas de cada leitor (apud POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.18).

Nesse processo, o leitor ultrapassa o nível da decodificação e atinge a compreensão que, de acordo com o seu conhecimento enciclopédico, constrói o significado do texto, apreendendo a temática e as idéias principais, em consonância com o contexto de produção e de compreensão do texto, numa dialogia com o texto e seu autor.

Possari e Neder (2001) afirmam que a leitura se dá em três etapas: decodificação, compreensão e interpretação. Porém, a forma como o estudo da decodificação é feito mais parece uma atividade prévia para a discussão da compreensão e da interpretação. Isso porque a leitura como decodificação é estudada no momento em que são apresentados os textos utilizados nas aulas de participantes da pesquisa de Neder (1992), referida no tópico 4.2.3.1, uma vez que estes vêem leitura como mera decodificação. Em seguida, o LB pergunta ao aluno como ele compreende a leitura para, então, discuti-la de modo mais específico (f.4, p.15).

Segundo as autoras,

é certo que nosso saber do mundo pode em alguns momentos minimizar as exigências da leitura de decodificação... e permitir a leitura da adivinhação [...] cremos que o fato de existir a leitura-por-advinhação não nos dispensa de ajudar o alfabetizando a ser racionalmente bem sucedido na leitura por decodificação (f.3, p.56-57).

Esse trecho revela a adivinhação como um quesito para ser um bom leitor. Por um lado, se entendermos a adivinhação como levantamento de hipóteses sobre os sentidos do texto, pode ser uma interessante estratégia de pré-leitura, que deve ser seguida da leitura como

decodificação. Mas, por outro lado, se considerarmos esta adivinhação ligada aos conceitos de leitura (que se centram no autor, no texto ou no leitor), veremos que ela pode ser compreendida como um processo que considera que o significado do texto se constrói no leitor. Dessa forma, ao usar o termo “adivinhação”, o LB corre o risco de revelar um entendimento desvirtuado dos conceitos e das concepções de leitura.

Essas modalidades de leitura não abrangem plenamente o significado de leitura, porque a decodificação é apenas o primeiro nível da leitura, que diz respeito a atividades voltadas somente à identificação de palavras. Além disso, o conceito de leitura como atribuição de significado ao texto é parcial, porque está restrito aos conhecimentos prévios do leitor e às hipóteses por ele criadas.

Possari e Neder (2001) respaldam-se em Silva (1987, p.26) para explicar suas visões da compreensão e da interpretação.

Na compreensão está sempre implícita uma possibilidade de interpretação, uma possibilidade de apropriação e de apreensão daquilo que foi compreendido. Compreender é assumir a intenção total [...] o modo específico de existir das coisas que se expressão na composição do texto, nas idéias que se desvelam, no pensamento do autor do texto (f.4, p.19).

Concordamos com as autoras, pois a compreensão contém uma gama de possibilidades menor que a interpretação para um texto; a interpretação vai além da compreensão e, conforme Silva (1987), é “*caracterizada pelas tarefas de descontextualização e recontextualização, empreendidas dentro de um projeto prévio de compreensão do documento*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.19).

Nessa perspectiva, a compreensão liga-se mais à temática do texto, às informações que se encontram expostas, de modo mais explícito, e remete à questão do significado primeiro de um texto. Já a interpretação requer um processo mais inferencial, exige do leitor um reconhecimento dos elementos implícitos do texto, o que demanda uma competência mais profunda do leitor em termos de criticidade e de reflexão. Interpretar implica ativar toda a bagagem de conhecimento do leitor para chegar a um entendimento profundo do texto, captando informações que vão além de sua materialidade lingüística.

Possari e Neder (2001) levam em conta a leitura da linguagem verbal e não-verbal, afirmando que elas são interdependentes e complementares, pois é preciso valer-se de todas as possibilidades de uso da linguagem na produção e leitura de textos. Esta é, a nosso ver, uma

afirmação correta, pois uma leitura eficaz é aquela em que se lê o explícito e o implícito e, na interação social, a leitura do não-verbal nos dá indícios valiosos do que podemos falar ou não, se é ou não o momento certo para praticar um ato, e assim por diante.

No fascículo 4, as autoras afirmam serem dois os processos de que nos utilizamos para compreender o mundo: contigüidade (proximidade) e similaridade (semelhança). O primeiro relaciona-se à linguagem verbal (metonímia) e o segundo, à não-verbal (metáfora). Em outras palavras, a linguagem verbal opera com a linearidade, enquanto a não-verbal opera com associações. Como a leitura aprendida na escola enfatiza a seqüência linear, acaba por embotar no aluno a capacidade de fazer associações, ao mesmo tempo em que restringe o ato de ler à mera decodificação de seqüências de letras e de palavras. O excerto abaixo demonstra o entendimento das autoras em relação a esses conceitos.

Se houve dificuldade para ler os textos não-verbais, essa se deu em razão de que, desde que estamos na escola, ao aprendermos a ler, ao sermos alfabetizados, praticamente nos desligamos do similar. Nos [sic] atemos ao contíguo.

.....
Os textos que apresentamos deviam ter sido lidos pela similaridade (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.41).

É preciso concordar que o contexto pedagógico efetivamente preza a literariedade, e não enfatiza a multiplicidade de sentidos inerente aos textos. Compreendemos que essa praxe escolar é uma das causas da dificuldade do aluno em entender um texto não-verbal, que resulta em uma preferência pela leitura de textos escritos, pois, mesmo diante de cartuns, o leitor preocupa-se mais com o verbal.

Ao final do capítulo, é praxe o LB fazer um resumo dos pontos principais abordados. Sintetizando o tema leitura, as autoras afirmam:

Relacionar o texto com outros textos – a intertextualidade, depender de outras histórias de leituras, depender de como a religião vê isso, depender da ideologia reinante é INTERPRETAR, é, portanto, ATRIBUIR SENTIDOS [...]. TODAVIA, ATRIBUIR SENTIDOS é LER todo e qualquer tipo de texto. Os textos não-verbais, como vimos, exigem uma leitura por analogia, não necessariamente seqüencial. Dizer isto é reportarmo-nos ao LETRAMENTO, ou seja, usar a leitura, ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS, em qualquer situação que se apresentar (f.4, p.63).

As autoras pretenderam deixar claro para o aluno o que é ler, mas reforçaram um entendimento equivocado da essência da leitura, pois fica revelado um conceito de leitura como atribuição, e não como interação (conceito assumido por elas como o norteador do estudo de leitura no LB).

Portanto, aparentemente, o LB não domina a essência da leitura como interação, pois ele se contradiz em relação a essa postura teórica. A necessidade das autoras do material em afirmar que a leitura deve ser vista como interação, ter intertextualidade e se realizar de forma não linear deve-se, provavelmente, ao desejo de demonstrar atualização e identificar-se com as vozes político-pedagógicas que sugerem essa concepção.

4.2.3.1 A abordagem prática da leitura

Segundo o LB, a escola deve dar atenção ao trabalho com a leitura, pois quanto mais o aluno ler, mais conhecimento terá e maior será sua capacidade de compreender e de interpretar as informações novas, ampliando seus saberes sistematizados e de mundo.

Nas discussões sobre a leitura, o LB proporciona ao professor-aluno momentos de reflexão sobre suas práticas em sala de aula e a teoria posta pelo material, induzindo-o a um processo de auto-análise e ressaltando a necessidade de não se limitar aos textos contidos no livro, mas buscar outros suportes.

Essa é uma metodologia pertinente, se bem aplicada, pois possibilita uma ampliação dos conhecimentos do aluno, uma vez que, na junção de saberes prévios e informações novas constroem-se conhecimentos que resultam num amadurecimento intelectual e, conseqüentemente, em práticas pedagógicas que estejam em conformidade com as teorias lingüísticas vigentes no contexto educacional.

Como informamos no tópico anterior (p.90), o LB expõe textos utilizados em aulas de professores participantes de pesquisa realizada por Neder (1992), que mostram uma concepção de leitura como decodificação. Vejamos três desses textos: 1) “Sandra na terra do antes”; 2) texto sem título; 3) “Patrícia”.

“Sandra na terra do antes”, de Fausto Wolff, conta a história de uma rosa e uma criança, Sandra, que dialogam sobre o sentido do amor. No trecho destacado, a rosa explica à criança como é o amor dos pais para com os filhos:

- [...] *O seu pai e sua mãe farão qualquer coisa por você sem esperar nada em troca. Isto é amor!*
- *Mas eu não consigo entender porque eles me amam tanto!*
- *Porque, embora eles se amem muito, eles continuam sendo duas pessoas diversas. Em você, entretanto, eles se vêem juntos, como se os dois fossem uma só pessoa só e mais você.* (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.10).

As questões apresentadas sobre o texto são:

“a) O que Sandra não consegue entender?”

b) Copie do texto o parágrafo onde explica o amor de pai e mãe” (f.4, p.10).

Para responder às questões, o aluno nem precisa compreender o texto; basta transcrever a informação que nele se encontra explícita. Isso se marca ainda mais fortemente no enunciado da questão “b”, pois o verbo imperativo “copie” expressa a visão estruturalista de aprendizagem da linguagem, que solicita a cópia como meio de o aluno aprender a língua portuguesa, sem exigir dele uma reflexão sobre os conteúdos de ensino.

O segundo texto (que está no LB sem título e identificado como de um autor desconhecido) também reflete a presença dessa concepção que está no cerne de grande parte das aulas de língua materna no ensino fundamental.

*Nina é uma boa menina
Ela comeu banana nanica
Dona Avani deu a ela uma bela boneca
Nina ninou a boneca* (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.12).

A seleção lexical baseada no uso exagerado de consoantes nasais (“Nina”, “menina”, “banana”, “boneca” etc.) revela o uso do texto como meio de fixação dos recursos fonológicos e, dessa vez, os exercícios não são de múltipla escolha nem de questões abertas, são de preenchimento de lacunas:

“Ela comeu

Dona Avani deu a ela uma

Nina a boneca” (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.12).

Novamente, para realizar essa atividade, os alunos têm apenas que preencher as lacunas com palavras do texto, num emprego da técnica estruturalista, constituída de exercícios mecânicos, incapazes de auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua capacidade de compreensão.

“Patrícia” é um exemplo de texto voltado para as primeiras séries, etapa que tem a leitura como decodificação mais acentuada:

PATRÍCIA (autor desconhecido)

Patrícia é uma boa menina

Ela estuda nos livros e escreve nos cadernos

Gosta de ler a história da Branca de Neve

Adora cravos brancos

Sempre brinca de comadre com suas amigas (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.14).

Os exercícios propostos são:

1. *Quem é Patrícia?*
2. *Onde ela estuda?*
3. *O que ela gosta de ler?*
4. *O que ela adora?*
5. *Com quem ela brinca?* (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.14).

A resolução das questões não exige raciocínio do aluno, somente uma identificação de palavras e frases que não contribui em nada para a formação de um bom leitor. As questões não podem ser classificadas como leitura propriamente dita; sua resolução, tampouco, pode ser rotulada de produção textual. A transferência de pequenos trechos do texto para o caderno, em que consiste a tarefa, é facilitada ainda pela ordenação da quantidade de linhas do texto em igualdade com a quantidade de perguntas. O texto apresenta ainda uma artificialidade, pois sua construção visa, claramente, à exploração do encontro consonantal que tem “r” como segunda consoante, com o emprego das palavras: “Patrícia”, “livros”, “escreve”, “branca”, “brinca”, numa clara utilização do texto como pretexto para ensinar grafia.

Segundo Possari Neder (2001), os textos utilizados pelos professores nas aulas observadas são todos retirados de livros didáticos e a rotina das aulas de leitura se desenvolve da seguinte forma: leitura silenciosa, leitura em voz alta (individual ou grupal), estudo do vocabulário, questões de interpretação (exercícios de simples decodificação gráfica). “*Quando os alunos são os da primeira série, nem essa rotina é realizada, tendo em vista, a própria natureza dos textos apresentados pelas cartilhas*” (2001, f.4, p.13).

Essa prática de utilizar apenas textos de livros didáticos impede que o aluno se conscientize da existência dos vários gêneros textuais e, conseqüentemente, do tipo de

linguagem de cada um deles, no aspecto formal e de conteúdo, pois mesmo que os livros didáticos tragam textos recortados de jornais e revistas, ao serem veiculados nesse tipo de livro, eles se tornam textos didatizados.

A realização de leitura silenciosa no início do estudo é um momento valioso, pois para haver um maior entendimento do texto é importante que o aluno tenha esse contato silencioso com as palavras do autor, antes de passar para a leitura em voz alta. Isso porque, conforme teóricos, como Kleiman, quando o aluno realiza a leitura em voz alta, está preocupado com boa dicção (pontuação, tom de voz) e, assim, tem menos aproveitamento dos conteúdos, realizando uma leitura superficial.

Após os exemplos, por meio do TB, as autoras perguntam ao aluno da EAD se ele conseguiu chegar à definição de leitura que, segundo elas, “*é uma das atividades básicas de nossa prática pedagógica de professor de linguagem*” (2001, f.4, p.15). Lembram que, todavia, ao teorizarmos sobre ela, encontramos dificuldades. A seguir, afirmam:

*Esperamos que isso não tenha acontecido com você.
Pelo menos, esperamos que você tenha escrito que Leitura não é apenas uma mera decodificação de sinais gráficos, que você tenha ido mais além.
Se a leitura não se resume somente a esse processo mecânico de identificar letras e transformá-las em som, o que é, então, leitura? (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.15).*

Essas afirmações são um tanto contraditórias e provocam um efeito irônico, pois as professoras afirmam, primeiramente, ser difícil conceituar a leitura e, posteriormente, dizem esperar que os alunos não tenham sentido essa mesma dificuldade. Além disso, usam a expressão “pelo menos”, o que deixa subentendido que os alunos sentiram esse problema, mas que é seu dever entender que a leitura como decodificação não significa ler, de fato.

Os processos de ensino-aprendizagem de leitura apresentados (com os textos seguidos de atividades de leitura como decodificação) e a indagação sobre o que os alunos entendem por leitura constituem-se em atividades prévias realizadas sob forma indutiva. Porém, o único tipo de leitura exemplificada foi a estrutural, que não considera o contexto de produção dos textos, nem os sujeitos envolvidos.

A observação de que o processo de leitura deve ultrapassar o nível da decodificação de sinais e a indagação sobre as práticas dos professores-alunos em sala de aula são bastante pertinentes, visto parecer ser comum alguns professores considerarem que o texto tem um

único sentido – a do autor do livro didático –, não dando oportunidade para o aluno apresentar e defender uma resposta diferente, obtida a partir de pistas lingüísticas. Aceitar as respostas diferentes dos alunos revela considerar a polissemia textual e contrariar uma concepção autoritária de leitura. Tal comportamento remete à leitura como interlocução e interação, que considera o dialogismo inerente à linguagem e os fatores sócio-históricos que delineiam a organização e o sentido do texto. Isso não significa aceitar qualquer resposta do aluno, pois realizar uma leitura como interação significa entender um texto na interação leitor-texto-autor, dentro das pistas lingüísticas que o texto fornece.

Ao abordar a leitura de textos não-verbais ao lado dos verbais, Possari e Neder (2001) demonstram ver o aluno como portador de uma bagagem cultural que faz dele um leitor, mesmo antes de chegar à escola, pois, sem conhecer o código escrito, ele lê gestos, olhares, pinturas, desenhos, programas de TV etc. Logo, “mesmo nas primeiras semanas da primeira série, o professor já deve estimular o processo da leitura” (f.4, p.22). Para tanto, são apresentadas algumas sugestões.

1. *Levar um texto de propaganda [...] e solicitar aos alunos que leiam. Peça a opinião deles sobre o produto anunciado;*
2. *Apresentar uma narrativa feita em quadrinhos (de preferência com ausência de texto escrito) e solicitar aos alunos que contem a história lida;*
3. *Solicitar aos alunos que assistam pela TV um programa qualquer [...] e depois falem a respeito;*
4. *Apresentar ao aluno cartas enigmáticas (aquelas construídas com sinais) para que as interprete;*
5. *Trazer textos não-verbais como os sinais de trânsito, placas indicativas de perigo, silêncio etc., para que leiam (f.4, p.22-23).*

As atividades propostas propiciam o estabelecimento de um processo de ensino-aprendizagem de leitura em consonância com o principal objetivo do ensino de língua materna: desenvolver a competência comunicativa do aluno. Além disso, o fato de discutir em sala de aula textos didatizados e de circulação social, implica um ensino de língua portuguesa que considera o aluno como um sujeito ativo, com uma história de vida e conhecimentos, capaz de atuar, de forma crítica, no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o aluno não é visto como uma tábula rasa, que recebe, passivamente, informações provenientes do professor ou do autor do livro didático.

Contudo, na fase de letramento, em lugar da leitura de narrativas em quadrinhos, as autoras sugerem o trabalho com as imagens, apenas, uma vez que os alunos ainda não

conhecem o código escrito. Discordamos dessa postura, porque a junção de imagens, sons e grafia auxiliará o aluno a aprender a língua escrita.

Verificamos que há momentos em que as autoras parecem julgar que os alunos da EAD comportam um arcabouço teórico suficiente para ministrarem aulas de leitura eficazes, afirmando: “*cabe a você, a partir da compreensão da leitura, vista até então, construir propostas de leituras para seus alunos*” (f.4, p.23). Em outros momentos, parecem menosprezar a capacidade do aluno, como quando apresentam um direcionamento da leitura, o que pode ser percebido, por exemplo, nas questões que conduzem o estudo de textos literários de Pignatari (1980), Harper (1982) e Matttos (1985), que pretendem trabalhar a linguagem não-verbal (cf. anexo 4):

*Os textos (2 e 3) diferenciam-se do número 1 em que?
Para ler, atribuir sentidos a esses você dispunha de mais elementos (leituras anteriores, vivência)? Comente (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.34).*

E o texto número 4? Que leituras foram possíveis de serem feitas? Havia elementos menos comuns? Comente (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.35).

Podemos observar que se trata de perguntas cuja elaboração antecipa as respostas ao aluno, sem exigir dele grandes reflexões, ainda que explore seus conhecimentos prévios. Contudo, na argumentação sobre como realizar uma boa leitura, o LB usa novamente a expressão “atribuir sentidos”, o que acarreta um conceito de leitura que privilegia o lado do leitor, diferentemente do que é defendido pelas autoras na parte teórica.

Possari e Neder (2001) se equivocam tanto no entendimento do conceito de leitura como interação (ênfatisado por elas como a que rege o trabalho do LB), quanto na transposição prática. É o que notamos na apresentação de textos literários compostos pela linguagem verbal e não-verbal (f.4, p.66 a 71), em cujas atividades de leitura as autoras solicitam ao aluno:

*Propomos que você leia, na aceção plena de ler, ou seja, atribua sentidos possíveis aos textos apresentados. Para isso, além das informações anteriores você deverá colocar toda a sua história de vida e de leituras no processo de construção dos sentidos.
Um a um, registre em sua agenda os resultados de sua leitura (f.4, p.72).*

Por fim, Possari e Neder (2001) pedem aos alunos que reflitam sobre as considerações teóricas realizadas sobre a leitura no fascículo 4 e aliem esse conhecimento a suas práticas pedagógicas de leitura, enfatizando a necessidade de trabalhar com textos não-verbais, atividade válida, que conduz o aluno a relembrar o que foi estudado e, assim, ter um panorama geral dos conteúdos e aliá-los a sua prática de sala de aula.

4.2.4 Escrita: a teoria

Conforme Possari e Neder, “*toda forma discursiva deriva de determinadas condições de produção*” (2001, f.5, p.18). Assim, entendemos a produção de textos como um processo, e não produto, dependendo de questões intrínsecas e extrínsecas a ele, relacionadas à ideologia circundante. A textualidade, elemento imprescindível para transformar um conjunto de frases em texto exige que ele:

- *seja uma unidade semântica [...], construída na base da coesão e coerência;*
- *seja uma unidade semântica em relação à situação;*
- *apresente as marcas da interação locutor/ ouvinte bem como da situação* (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.10).

Essas características estão intimamente ligadas à concepção de Val (1992) sobre o texto, pois ela o entende como uma ocorrência lingüística falada ou escrita, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal, tendo uma textualidade: desse modo, estão em jogo a coesão, a coerência e os fatores pragmáticos, que dizem respeito à situação discursiva. Semelhantemente, para Citelli,

ler e escrever não é, portanto, apenas uma questão de domínio do sistema da língua, mas de participação no processo dialógico, interlocutivo, que permite a recuperação, atualização e realização de textos marcados pelas variadas experiências culturais que nos circundam [...] Os textos resultam de uma organização singular dos materiais interdiscursivos, inter e intratextuais (1994, p.49).

O LB discute as condições de produção textual e a textualidade, considerando a dimensão sócio-comunicativa e semântico-conceitual-formal do texto. A dimensão sócio-comunicativa

diz respeito às regras conversacionais e ao contexto de situação onde se insere o discurso. A dimensão semântico-conceitual-formal diz respeito às questões da significação, implicando a coerência, a coesão e todas as relações que se estabelecem no plano lingüístico para garantir a textualidade (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.14).

Ao explicar a dimensão sócio-comunicativa, o LB ressalta aspectos como a intenção, o objetivo de dizer o que se tem a dizer e o jogo de imagens dos interlocutores em relação a si e ao tema do discurso:

As intenções do produtor devem ficar claras no texto. O que ele pretende ao produzi-lo: convencer, impressionar, alarmar, satirizar, informar, pedir, discordar de alguém? É possível na análise de um texto perceber quais são as intenções do autor? O autor do texto consegue atingir os propósitos pretendidos? (f.5, p.14).

Essa preocupação está de acordo com a Pragmática, vertente teórica que, como vimos no capítulo 3, é uma das direcionadoras do LB. Porém, quanto à leitura, pensar o sentido de um texto como abstração do que o autor quis dizer, limita a um conceito de leitura centrado no autor, como se o sentido se desse unicamente nele, sem considerar a interlocução.

O jogo de imagens retoma a imagem que o autor e o leitor fazem de si, do outro, e deles em relação ao tema tratado. Desse modo, numa dimensão sócio-comunicativa, a produção de um texto leva em conta o porquê de se dizer algo e também os interlocutores envolvidos.

Relacionada a essa condição de produção, uma atividade do LB sugere que o aluno da EAD solicite, em sua prática pedagógica, a produção de dois bilhetes, um deles convidando um colega para uma festa junina da escola e outro convidando o diretor da escola para a mesma festa. A escrita desses textos com o mesmo objetivo e conteúdo, um convite para festa, direcionado a dois interlocutores com posições sociais diferenciadas, exige um discurso diferenciado, pois, de acordo com a imagem que temos de nosso interlocutor, escolhemos o

quê e o como dizer aquilo que temos para dizer. Tal atividade pressupõe conhecimento do funcionamento da língua, nos níveis semântico e pragmático.

Além disso, conforme o LB, a textualidade remete a critérios de coerência, coesão, argumentação e depende de fatores como: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade. Todos esses elementos são apresentados como necessários para o estabelecimento de um texto objetivo, que não permita muita ambigüidade na leitura. Sem querer entrar na polêmica da existência ou não de textos objetivos, entendemos que esses fatores são essenciais também para a produção de textos subjetivos.

Desse modo, a textualidade está ligada ao objetivo do autor com o seu dizer, da aceitabilidade do leitor, que dará credibilidade ou não ao texto, à medida que houver um equilíbrio entre o dado e o novo, ou seja, o saber partilhado entre ambos e as informações novas com que o leitor entra em contato, na leitura do texto. A situacionalidade, contextualização do ato de fala, também contribui para a textualidade, da mesma forma que a intertextualidade, propiciada pelo diálogo com outros textos.

Segundo Possari e Neder (2001), o texto deve ser a preocupação central no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os problemas nas aulas de língua portuguesa, mais do que relacionar-se a dificuldades no domínio da norma padrão, referem-se à falta de coesão e de coerência dos textos, pontos centrais da discussão da dimensão semântico-conceitual-formal. O estudo separado de tais tópicos justifica-se apenas por critérios didáticos, já que num texto eles se apresentam indissociáveis.

São fatores definidores de coerência, conforme Possari e Neder (2001, f.5, p.21), “o contexto de situação, os usuários do texto (*produtor, receptor*), a intenção comunicativa, as normas sociais, formulação lingüística, arranjos semântico-sintáticos, emprego do léxico, etc.”

Observemos que o termo “receptor” remete a uma abordagem que desconsidera conhecimentos prévios, indicando o elemento da comunicação (e não da interação) que apenas recebe informações, passivamente. Desse modo, seria pertinente o uso de termos como interlocutor, alocutário, pois essas designações é que fazem parte de uma teoria interacionista, que vê o leitor como co-participante do sentido do texto.

A seleção lexical não é mero detalhe metalingüístico, mas provoca efeitos de sentido diferentes e pode fazer com que nos contradigamos em nossos discursos. A escrita exige um sujeito consciente e crítico, que analise o mundo ao mesmo tempo em que se auto-analise, enquanto cidadão que interfere, julga e constrói o mundo por meio da linguagem.

Ancorando-se nas pesquisas de Van Dyk e Kinstsich, feitas por Koch e Travaglia, as autoras apresentam quatro tipos de coerência: semântica, sintática, pragmática e estilística. A coerência semântica diz respeito à questão do sentido; a sintática se liga à construção das frases (uso de conectivos, pronomes e concordância entre os termos da oração); a pragmática se liga ao sentido da linguagem no contexto concreto de interação, envolvendo o âmbito situacional e implicando conhecimento de fatores sócio-culturais; a estilística tem a ver com a escolha lexical relacionada ao fator estético da escrita, constituindo-se em um mecanismo de relevância na peculiaridade escrita de cada indivíduo ou camada social.

Segundo Possari e Neder (2001, f.5, p.24), “*a coerência seja ela de caráter semântico, pragmático, estilístico ou sintático, resulta sempre de uma ação conjunta de todos esses níveis e da sua influência no estabelecimento do sentido do texto*”.

Embora seja inicialmente classificada como um fator pertencente à dimensão semântico-conceitual-formal, após a apresentação dos quatro tipos de coerência, as autoras ressaltam que ela se dá “*através da confluência de vários fatores que se instauram tanto na dimensão sociocomunicativa (pragmática) como na dimensão semântico-conceitual-formal*” (2001, f.5, p.24). Afirmarões como essa podem gerar equívocos de compreensão durante a aprendizagem do aluno da EAD. Uma vez que ela envolve elementos de ambas as dimensões, não é interessante classificá-la como pertencente a uma delas.

Para exercitar o conhecimento do professor-aluno sobre coerência, o LB solicita-lhe que analise um texto contido no fascículo, tendo em vista os aspectos estudados. Trata-se do gênero carta, produzido por um aluno da 5ª série do ensino fundamental, destinada a um bispo, pedindo a não remoção de um vigário:

‘Vossa Excelência, escrevo-lhe para pedir que não retire o vigário desta cidade.

O padre só está ajudando a comunidade, arrumando a igreja e plantando horta para doar aos pobres. O fato de ser plantado no cemitério quer dizer que não a lugar melhor. As roupas cheias de lama que provar o trabalhador que ela venha a ser. Caçava codorna para comer, porque antes de ser vigário ele era um homem. Se o povo não queria ele ali, não daria alimento a eles’ (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.24).

As autoras auxiliam o professor-aluno da EAD na análise, apontando problemas de locução verbal, conjugação verbal, lexical, uso inadequado do pronome de tratamento e do pronome anafórico e afirmando que, apesar dos problemas, até o 3º período, o texto é

coerente. Elas comentam esses problemas do texto, mas afirmam que “há, ainda, problemas de outras naturezas que em sua análise você deve ter levando [sic] e que, numa situação real de sala de aula, deveriam ser trabalhados com os alunos” (POSSARI e NEDER (2001, f.5, p.25).

Os problemas evidenciados até o 3º período são: a locução verbal “ser plantado” (f.5, p.25) em lugar de “estar plantando”; o pronome de tratamento “*V. Excia*” (f.5, p.25), que rompe com os padrões gramaticais. O LB não explica que a forma adequada seria *V. Ex.^a Rev.^{ma}* -Vossa Excelência Reverendíssima -, designação apropriada para bispos e arcebispos. Deixa de mostrar, igualmente, o desvio lexical “*não a lugar melhor*”, e o sentido que os verbos “ajudando”, “arrumando”, “plantando” e o uso da voz passiva “ser plantado” provocam.

Levando em conta o modo de construção do 2º período, o material poderia ter lembrado que as formas nominais nos verbos: “ajudando”, “arrumando”, “plantando” servem para ressaltar a continuidade das boas ações do vigário, como num processo, passando ao leitor as ações do padre, como num filme.

Os indícios do motivo da ameaça de remoção do padre e, conseqüentemente, do surgimento da carta revelam a funcionalidade da linguagem, e as formas gramaticais auxiliam a composição do sentido do texto, observações que não são feitas pelo LB. Dessa forma, o material perde a oportunidade de propor atividades epilingüísticas que mostrariam que saber usar e compreender o funcionamento da gramática nos instrumentaliza para nos apropriarmos dela, alcançando os objetivos de nossos dizeres.

Discordamos da análise do LB, segundo a qual o texto deixa de ser coerente a partir do 4º período, devido aos problemas de conjugação verbal: “*provar*”, no lugar de “*provam*”, ao emprego do pronome “*ela*” sem um referente anterior e ao uso do pronome “*eles*” (f.5, p.25), no último período. Embora o gênero do pronome pessoal não condiga com a organização do texto, nosso conhecimento intuitivo da língua permite-nos inferir que o aluno da 5ª série se equivocou e pretendia dizer “*ele*”, retomando, anaforicamente, o sintagma “o vigário”, ao qual se referem as roupas sujas reveladoras do trabalhador que ele é. Similarmente, a troca da letra “*m*” por “*r*”, em “*provar*”, decorre claramente de um problema gráfico resultante, provavelmente, de falta de atenção, uma vez que o emprego dessa forma nesse contexto é inadmissível para um falante nativo de português.

Entendemos, portanto, que apenas o uso indevido do pronome “*eles*”, no último período, compromete a coerência do texto: “*se o povo não queria ele ali, não daria alimento a eles*”, em que não fica perfeitamente claro a quem o autor da carta está se referindo. O

comentário das autoras de que mais aspectos deveriam ser observados pelos alunos na análise é pertinente, pois, como vimos, nem todos os desvios foram apontados pelo LB. Além disso, ele não levou em conta o efeito de sentido que os usos equivocados dos elementos gramaticais provocam no texto, e seria pertinente que as autoras se reportassem ao fato de que os problemas não dizem respeito só a forma, mas à recuperação ou construção de sentidos.

Por fim, é importante observar que, ao contrário do que se esperava, o livro não estudou a coerência do texto da carta, de acordo com a classificação explicitada anteriormente (semântica, sintática, pragmática e estilística). Dessa forma, o aluno não exercita esse conhecimento.

A coesão, outro critério da textualidade, é concebida no material como uma manifestação lingüística da coerência. Possari e Neder, amparadas em Koch e Travaglia (1991), afirmam que a coesão “*é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização seqüencial do texto*” (2001, f.5, p.25).

As autoras explicam quatro mecanismos de coesão: 1) por referência, 2) por elipse, 3) lexical, 4) por substituição. Segundo elas, a coesão por referência se dá por meio da anáfora e catáfora, que se utilizam de pronomes, advérbios de lugar, artigos definidos, verbos para retomar ou anunciar algo. Como exemplo desse tipo de mecanismo, o LB apresenta as frases:

“A – Pedi uma cerveja. A cerveja, entretanto, não veio gelada.

B – Pedi uma cerveja. Uma cerveja, entretanto, não veio gelada” (f.5, p.27).

A explicação do LB sobre esse exemplo é: “*no exemplo B, há uma ruptura do plano semântico (significado), visto que uma é pronome indefinido e, portanto, não tem sentido no texto que já tem a referência definida: uma cerveja*” (2001, f.5, p.27). E, como sabemos, a referência deveria envolver o artigo definido.

Explicar a coesão por referência usando duas frases semelhantes é relevante, pois ajuda a aluno a compreender melhor esse tipo de coesão, porém, as autoras explicam somente o exemplo “B” e ainda de maneira superficial. O exemplo poderia ter sido mais detalhado, mencionando a diferença entre a retomada anafórica do sintagma “uma cerveja” pelo artigo “a” e pelo artigo “uma” e demonstrando que a inadequação se deve ao conhecimento que o leitor tem do referente, que já havia sido mencionado.

A coesão por elipse é explicada com o auxílio da frase “*Pedro continua morando em Curitiba. Lá, fez amizades com muitos jovens*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.27), em que o pronome anafórico ele, que retoma “Pedro”, fica elíptico antes do verbo “fazer”.

A coesão lexical, segundo o LB, pode se dar por hiperonímia ou hiponímia. A primeira se dá quando se retoma um termo específico por meio de outro, mais amplo. Por exemplo: “Comprei um liquidificador, mas o eletrodoméstico veio com defeito”. A segunda acontece quando, ao contrário, especifica-se o termo genérico, numa relação metonímica. Exemplo: “Coloquei os talheres na mesa. Porém, faltaram garfos”.

Como exemplo da coesão por substituição, o LB apresenta uma frase em que se substitui a expressão “*anunciar novas medidas*” por “*fazer isso*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.28). O aluno deve inferir como se dá o processo, o que não configura um problema, uma vez que o livro já havia discutido o que significa a coesão e o exemplo dado lhe permite entender o conceito.

Semelhante ao estudo da coerência, após promoverem o estudo da coesão, as autoras inserem um TB com reflexões voltadas para as discussões teórico-práticas realizadas, indagando:

- *Ao ensinar o aluno a produzir textos, temos levado em consideração aspectos ligados à coerência e à coesão?*
- *Temos tido como parâmetro, para análises e avaliações dos textos dos meus alunos, pressupostos teóricos da natureza dos até aqui levantados?*
- *Quando analisamos livros didáticos, principalmente da 1ª série início do período do letramento, levamos em conta critérios embasados nos princípios da coerência e da coesão?* (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.29).

Essas questões contribuem com a auto-análise da prática pedagógica, em relação ao trabalho com a coerência e a coesão, devendo o professor-aluno, tanto no momento da produção como no da reescrita, ser incitado a verificar se seu texto obedece a esses critérios, que garantem a textualidade. Da mesma forma, a avaliação do professor deve atentar para eles.

Com o intuito de auxiliar o aluno na observação desses aspectos nos materiais didáticos, as autoras expõem análises realizadas por Macedo (1985, p.48-51) em cartilhas com problemas de coesão, o que não consiste em uma prática interacionista, haja vista os exemplos serem tão descontextualizados e soltos, fazendo com que o texto como foco se perdesse no caminho. São classificados quatro tipos de problemas: 1) ausência de coesão pela repetição de elemento que deveria estar ‘apagado’; 2) ausência de coesão pela falta de explicitação de relação entre as frases ou partes do texto; 3) ausência de coesão pelo uso inadequado de anafóricos; 4) ausência de coesão pelo uso inadequado de elementos lexicais. Possari e Neder

(2001) exemplificam cada um desses casos com alguns textos curtos, seguidos de breves explicações. Como vemos:

Ausência de coesão pela repetição de elemento que deveria estar ‘apagado’:

‘O gato é de Didi.

O gato bebe água’ (2001, f.5, p.29).

Essas seqüências são consideradas no LB como um

não texto ou pelo menos em algo nos limites de texto/não-texto. Isto porque, na linguagem escrita, a repetição, a não ser em textos poéticos, vai ocorrer em contextos onde o produtor do texto julgar tornar com ela a passagem mais clara para o leitor. Quer dizer, em vez de outros recursos, como a referência ou mesmo a elipse, usa a forma inequívoca da repetição (f.5, p.29-30).

O LB explicita a recuperação adequada do nome “gato” por meio de coesão referencial ou de coesão por elipse, estratégias pertinentes, que transformariam frases soltas em um pequeno texto. Tratamento semelhante (exemplificação e explicação) recebe do material a ausência de coesão pela falta de explicitação de relação entre as frases ou partes do texto, e pelo uso inadequado de anafóricos ou de elementos lexicais.

Segundo Possari e Neder (2001), é importante ressaltar que:

1º) Se tomarmos como base a [sic] teorias: pragmática, da enunciação, da análise do discurso (tanto de base discursiva quanto de base textual) os exemplos das cartilhas não poderão ser considerados textos, pois faltam-lhes elementos de coesão, progressão, argumentação.

2º) Se tomarmos por base a teoria da comunicação, e analisarmos os exemplos à luz da função referencial ou da função metalingüística, também não poderão ser considerados textos (f.5, p.37).

Assim, nesse momento, as autoras afirmam que os exemplos das cartilhas não são textos, porém, de modo confuso. Entendemos que não é só pelo fato de não haver coesão, progressão e argumentação que os exemplos não configuram textos, mas também por não levarem em consideração as condições de produção textual, realizando o que Geraldi (1997) chama de redação, escrita de textos que desconsidera o contexto de produção escrita, o porquê e o como dizer.

As autoras referem-se também a outros elementos de coerência importantes na produção textual, como a intencionalidade, a aceitabilidade, a continuidade, a progressão, a

não-contradição e a articulação. A intencionalidade diz respeito ao para que o autor diz o que tem a dizer, como deseja atingir o interlocutor (informando, persuadindo, discordando, impressionando). A aceitabilidade refere-se à apresentação de idéias claras, precisas e com grau de informação adequado ao interlocutor. A continuidade é a retomada de elementos apresentados no texto; a progressão é entendida como o acréscimo de informações novas. A não-contradição diz respeito ao escritor produzir um texto que seja compatível com o mundo real a que se refere, e as idéias que expõe no texto não podem se contradizer. A articulação diz respeito à maneira como os fatos e conceitos são compostos no texto e se relacionam.

Para Possari e Neder, esses elementos fazem parte da dimensão sociocomunicativa e da semântico-conceitual-formal e podem ser tomados pelo professor como parâmetros para avaliar os textos dos alunos.

4.2.4.1 A abordagem prática da escrita

O LB trabalha a produção textual durante todo o desenvolvimento do estudo, pois sua metodologia consiste em solicitar ao aluno uma produção textual no início da discussão dos conteúdos e, após o estudo, pedir que ele volte a seu texto e o reescreva no caderno próprio para essa atividade, denominado agenda de estudos.

Esse método contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, pois, se fosse exigida apenas uma leitura do aluno, ele poderia fazê-la sem prestar a atenção necessária e, conseqüentemente, deixaria de obter um aproveitamento suficiente, risco fácil, uma vez que as pessoas não refletem acerca de tudo o que lêem e ouvem no dia-a-dia. A produção do texto colabora, dessa forma, para que o aluno da EAD retenha os conteúdos sistematizados e tenha um parâmetro para medir seu grau de aprendizagem, além de fornecer uma idéia conjunta do que foi estudado, rompendo com uma possível fragmentação dos saberes.

O estudo das concepções de linguagem é um exemplo desse tipo de trabalho, em que há a abertura do assunto (atividade prévia), seguida de perguntas, solicitação de texto e sua reescrita:

TB - *Você, em seu processo de reflexão sobre a questão, concordaria com alguma das posições acima?*[Que remetem às concepções de professores sobre a linguagem, contidas no f.1, p.16] *Em caso positivo, justifique, à parte, suas razões. (Seria interessante você organizar um caderno para suas anotações do tipo antes e depois da sua produção de leitura, ao qual passaremos a chamar daqui para frente de agenda de estudos).*

Agora, independente das posições apresentadas acima, pare um pouco e tente elaborar um texto onde esteja explícita sua concepção ou compreensão sobre a Linguagem. Depois, guarde seu texto e continue a leitura desse fascículo (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.17).

TB - E agora, voltando às compreensões sobre a Linguagem, descritas anteriormente e, ainda, revendo aquela esboçada em sua agenda, daria para você reestruturar ou acrescentar algo ao que você escreveu? Em caso positivo, escreva suas reflexões (POSSARI e NEDER, 2001, f.1, p.21, grifos nossos).

Ressaltamos a importância do TB, que dialoga com tudo que foi exposto anteriormente sobre a linguagem. Além disso, faz com que o aluno converse com o seu texto anterior e produza um novo texto, como uma forma de aprimoramento e de reestruturação do primeiro texto construído.

A solicitação para que o aluno refaça o texto é uma estratégia riquíssima, visto que o aluno aperfeiçoa os conhecimentos dos conteúdos de ensino e, além disso, exercita a atividade de como aprender a produzir textos, compreendendo o processo da escrita como um trabalho de idas e vindas, pois, segundo Evangelista (1998), é importante possibilitar ao aluno “intervalos de tempo entre os atos de planejar, executar e entregar o texto à leitura [...] [de modo que o aluno possa] pensar, escolher, rascunhar, escrever e reescrever, produzindo várias versões, na busca da melhor forma” (p.124).

Como vimos no capítulo 3, as estruturas sintáticas e as escolhas lexicais são elementos que distinguem o TB do TC. Nesse sentido, a expressão do TB “*daria para você*” (f.1, p.21) contém um verbo no futuro de pretérito do indicativo, tempo próprio de uma modalização oralizada e polida, que exclui a impressão de imposição e de autoritarismo. E as autoras prosseguem: “*em caso positivo, escreva suas reflexões*” (f.1, p.21), intensificando o efeito de sentido de respeito e confiança na capacidade do aluno em realizar a atividade.

Além do trabalho com textos, solicitado após o estudo de cada tópico, o LB problematiza situações em que as condições de produção não são levadas em conta, a fim de que os alunos reflitam sobre o diálogo e os momentos em que a interação não alcança sucesso:

Talvez seja o momento de anotar em sua agenda questionadora o que o está perturbando. Por exemplo: - quando o aluno lê algo e não entende, tem relação com o que acabamos de ver, e quando ele escreve algo e não é possível entender o que ele disse; e, ainda, quando você explica alguma matéria e ele não a compreende; enfim, muitas outras questões podem ser levantadas (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.11).

Objetivando auxiliar o aluno a compreender a importância das condições de produção textual, imprescindíveis para o estabelecimento do diálogo, o TB se inicia com o advérbio “talvez”, que atenua a forma imperativa da conversa das autoras com o aluno da EAD. Sempre que há uma sugestão desse tipo no livro, entende-se que o aluno deve produzir um texto acerca de suas reflexões sobre o conteúdo estudado.

Possari e Neder (2001), a partir do estudo do texto “*Os dois locos*” (fascículo 6), produzido por um aluno da 2ª série do ensino fundamental, trabalham com os professores-alunos questões teórico-metodológicas relacionadas ao processo da produção escrita, no que tange às questões dos elementos que regem a ação comunicativa. O texto surgiu a partir do comando de que os alunos contassem um fato interessante que houvesse acontecido na vida deles.

Os dois locos.

Era uma vez dois locos que jogava pedra na mia casa eu.

Tinha muito odio mais não sabia o que fazer meu irmão falava para cortar o braço dele mais eu mau queria tragedia não sabia que faze Depois de muito dia Eu pessei até que numa cocusom que era Leva para o adato botenho

Grasa a Deus que não tinha mai mada (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.43).

Com base nesse texto, as autoras do LB iniciam uma discussão sobre como a escola age, metodologicamente, e, como costuma avaliar um texto como esse, asseverando ser comum os professores seguirem uma concepção tradicional de ensino, focalizando os erros e acertos dos alunos. Como vemos abaixo:

Numa leitura como aquela que a escola sempre faz, poderíamos afirmar que a redação está cheia de erros referentes à ortografia, acentuação, pontuação,

concordância verbal, uso de tempo e modo verbais, organização espacial, temporal, coesão, coerência, progressão (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.44).

As autoras afirmam que a escola, numa concepção tradicional, analisa o certo e o errado no texto do aluno, focalizando aspectos lingüísticos. Elas discordam desse modo de avaliar, considerando-o sem sentido, pois não propicia um processo de ensino-aprendizagem da escrita condizente com as teorias lingüísticas vigentes, e garantindo que o aluno jogará fora a redação corrigida.

Focalizar, unicamente, o aspecto lingüístico acarreta uma visão distorcida do trabalho com o texto, pois o trabalho com a escrita envolve outros fatores (situacionais, discursivos, pragmáticos). Além disso, o processo de escrita não deve ser visto como um produto que o professor corrige e se encerra no conhecimento da nota alcançada pelo aluno. Ao contrário, a produção de um texto deve ser vista como um processo que envolve um trabalho de reflexão, revisão e reescrita.

Silva (2004) ressalta que a maioria dos professores sem formação lingüística e sociolingüística adequada centrará a correção no aspecto formal do texto (ortografia, pontuação, disposição gráfica do texto escrito). Contudo,

se o professor tiver uma formação sociolingüística adequada, o que acontecerá com uma minoria, terá de trabalhar com a variação da sintaxe nas suas aulas e saber, na maioria das vezes de maneira intuitiva e tentativa, já que não há materiais prontos para isso, definir o que será o uso lingüístico socialmente aceitável para que seus alunos não fracassem no curso de sua futura vida profissional em nossa sociedade. Assim, entre as variantes sintáticas em convívio nas falas brasileiras, o professor terá de distinguir, pelo menos, as estruturalmente mais salientes e socialmente mais estigmatizadas, para, sem desprestigiar as segundas, selecionar ambas, a fim de treinar o uso formal falado e os usos escritos de seus alunos (p.114-115).

Na mesma direção argumentativa, Rodrigues (2000) afirma:

A prática de redação escolar se transformou em meio para a verificação, avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais, ou para a avaliação da escrita em si (saber escrever sem erros ortográficos), desconsiderando as funções sociais da escrita, as suas condições de produção, os seus processos de produção (2000, p.207).

Desse modo, a produção e a avaliação do texto devem levar em conta os aspectos lingüísticos, semânticos e pragmáticos, considerando, assim, as adequações discursivas. Isso

significa transbordar a concepção tradicional de ensino-aprendizagem e conceber a língua em sua funcionalidade, no contexto de interação. Por isso, é necessário, conforme Possari e Neder (2001), que o professor saiba ler o texto do aluno e entender o que ele quis significar. Isso implica depreender a intencionalidade do produtor textual.

Ter o que dizer é uma condição imprescindível ao desenvolvimento de um texto, uma vez que sem a familiaridade com a temática, idéias e pontos de vista sobre o mundo não há como atingir um interlocutor. Isso traz à tona a necessidade de acionar conhecimentos acumulados no decorrer da vida, originado a partir de experiências vividas, leituras e conhecimentos sistematizados.

No texto “*Os dois locos*”, o aluno expôs a subjetividade e assumiu-se como sujeito, uma vez que relatou uma experiência vivida e apresentou seu ponto de vista. Apesar dos desvios gramaticais, ele narrou o episódio dos dois loucos que estavam jogando pedras em sua casa, falou do ódio que sentiu diante disso, da sugestão que o irmão havia lhe dado para que cortasse os braços deles e, ainda, disse que não achou certo acatar a sugestão do irmão, visto que não queria tragédia, tomando sua própria decisão quanto ao que fazer para sanar o problema: levá-los para o hospício.

Percebemos em Possari e Neder (2001) uma preocupação com a razão para dizer o que se tem a dizer. Nas relações comunicativas naturais, quando o sujeito se expressa é porque tem um determinado objetivo. No contexto escolar, quando o aluno é solicitado a expressar suas idéias por escrito, essa naturalidade do discurso é quebrada e a produção de textos entra num âmbito artificial, sendo “bem provável que a razão primeira do aluno [para dizer o que diz] seja executar uma tarefa que lhe foi solicitada” (GERALDI, 1997, p.141). Mas, o objetivo de se produzir um texto tem que transbordar esta primeira finalidade e visar a outros objetivos, atingindo assim, o contexto social.

Essas considerações se encontram em consonância com os PCNs, em que se afirma ser papel do ensino de língua portuguesa propiciar, ao aluno, um conhecimento capaz de “considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (BRASIL, 1999, p.41). Isso revela a importância da escola no auxílio do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, que lhe permitam produzir textos que não se limitem à sala de aula, mas tenham como meta a realidade social circundante.

A escrita do texto “*Os dois locos*” parece ter tido como primeiro objetivo realizar uma tarefa solicitada pelo professor. No entanto, o aluno expôs sua subjetividade e disse o que tinha a dizer, expressando um fato que ocorrera em sua vida.

Na análise do texto, dividida nos níveis interacional, lógico-discursivo e lingüístico, o LB fornece aos alunos um exemplo de como agir, metodologicamente, com os textos de seus alunos. Segundo a classificação realizada, o nível interacional se refere ao interlocutor para quem se destina o texto e ao gênero em que o aluno deveria produzir o texto. O lógico-discursivo é concernente ao nível textual, ou seja, à coerência e à coesão, e o lingüístico se refere à pontuação, à ortografia e à acentuação.

Focalizando o nível interacional, as autoras destacam que o texto “*Os dois locos*” não tem uma preocupação com um interlocutor e se restringe ao âmbito de sala de aula. Isso contraria a sugestão dos PCNs, que dizem que se deve almejar a um interlocutor, o que acaba por contribuir para a finalidade social para a produção escrita. Da mesma forma que, nas relações naturais de interação, não é comum as pessoas falarem sozinhas, “para as paredes”, no âmbito escolar, também não é cabível pensar em alguém que escreva esteja querendo se expressar apenas para o professor.

Val (2003), em consonância com esse pensamento, afirma que “o círculo de interlocutores define hierarquias e padrões de relacionamento; atividades, necessidades, objetivos e expectativas recorrentes definem modos comuns de uso da linguagem” (p.126).

No processo de ensino-aprendizagem da escrita, quem geralmente ocupa o papel de interlocutor é o professor. Como consequência, é comum o aluno escrever conforme o que pensa que seja de seu gosto e atenda a suas expectativas, atendendo ao padrão escolar. Por não ter um interlocutor definido, o texto “*Os dois locos*” pode, conforme as autoras (p.45), ser dirigido ao colega de sala, ao professor, ou vizinho do banco do ônibus. Nas duas primeiras hipóteses, o aluno, no momento da escrita, provavelmente não se preocuparia em atingir um alocutário extra-sala de aula, em âmbito social. Como o comando apenas solicitava que ele contasse algo que havia ocorrido em sua vida, sem mencionar um interlocutor definido, é provável que isso tenha acontecido.

Por isso, seria interessante que professores e elaboradores de materiais didáticos considerassem essas questões, tendo em vista um processo de ensino-aprendizagem da escrita mais satisfatório, já que a imagem do alocutário interfere na seleção do conteúdo e no modo como nos expressamos e contribui para que os textos extrapolem o contexto escolar e atinjam o social. Como lembram os PCNs, “a situação da fala/escrita na sala de aula deve servir para o

exercício da fala/interação na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1999, p.45).

Além do interlocutor, Possari e Neder (2001, p.45) apontam para a situação em que o aluno é levado a escrever “*uma carta, uma crônica*”, o que revela uma preocupação das autoras com o gênero textual. Esse aspecto encontra-se na pauta das políticas de ensino de Língua Materna, extrapolando a clássica divisão tipológica descrição, narração, dissertação e incluindo gêneros como texto científico, editorial, carta, charge, cartum, bilhete, receita etc.

A eleição dos gêneros do discurso, tal como definido por Bakhtin – como sendo a cristalização de formas de dizer sócio-historicamente constituídas – [...] pode contemplar, de maneira mais satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão dos textos. A noção de *gênero* permite incorporar *elementos da ordem do social e do histórico* [...]; permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc; abrange o *conteúdo temático* – o que pode ser dizível em um dado gênero, a *construção composicional* – a sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. Neste sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação (BARBOSA, 2000, p.152-3).

O texto “*Os dois locos*” não teve em seu comando uma preocupação com o gênero, restringindo-se à tipologia textual, porque foi solicitada uma narração de algo que lhes acontecera, sem mencionar se seria uma carta, uma crônica ou outro gênero. Conforme Possari e Neder (2001), isso é comum na escola, onde a escrita se reduz a uma atividade artificial, centrada na verificação de elementos lingüísticos. “*É um treinamento de técnicas e recursos para escrever, não necessariamente para fazer significar*” (p.45).

No nível lógico-discursivo, Possari e Neder (2001) se referem à coerência e à coesão do texto “*Os dois locos*”, considerado coerente, uma vez que “*foi possível fazer uma paráfrase do enredo*” (p.45). Desenvolvendo essa idéia, as autoras afirmam que “*para ser coerente ele tem que ser coesivo, progressivo*” (p.45). Já Fávero e Koch (1985) ressaltam que a coesão não é imprescindível para o estabelecimento da coerência, pois, para as autoras, pode haver textos coerentes, mas não coesivos.

Exemplo: (1) Senado aprova nova lei para salários. Tiros após acordo de Beagle. Alberta Hunter em N. Y. aos 89 anos. Roubos rendem Cr\$ 148 milhões por dia em São Paulo. Logo, o álcool que não corrói. Estas as notícias que estão na Folha de São Paulo (19/10/84) (p. 20).

Compreendemos que a coerência e a coesão estão intimamente ligadas e que pode haver casos da existência de uma sem a outra; porém, no exemplo de Fávero e Koch (1985), vemos que o texto resente-se da coesão, no sentido amplo do termo; porém apresenta coesão lexical.

As meta-regras de Charolles (1978) (repetição, progressão, não-contradição e relação) poderiam ter sido empregadas para dar consistência à afirmação de que o texto em análise é coerente; em lugar disso, as autoras do LB optaram pela atitude simplista de atribuir à coerência a possibilidade de o texto ser submetido a uma paráfrase.

Podemos dizer que o texto possui as quatro meta-regras, pois o aluno “costura” o texto, retomando elementos ditos anteriormente, progride em suas idéias, sem contradizer-se e sabe relacionar estas idéias de modo adequado. Assim, “*Os dois locos*” é bem construído textualmente, uma vez que o texto possui uma organização interna adequada e o seu conteúdo se encontra em conexão com o mundo exterior.

Quanto ao nível lingüístico, as autoras chamam a atenção para a pontuação, ortografia e acentuação do texto “*Os dois locos*”. Há uma exemplificação de como este texto deveria ter sido pontuado:

Era uma vez dois loucos que jogavam pedra na minha casa. Eu tinha muito ódio DISSO, mas não sabia o que fazer PARA EVITAR. Meu irmão falava que eu deveria cortar os braços deles, mas eu não queria tragédia e não sabia o que fazer PARA RESOLVER.

Depois de muitos dias, pensei, até que cheguei a uma conclusão: levar para o Adauto Botelho. Depois que eles foram internados eu disse:

- Graças a Deus que não tinha mais nada! (2001, f.6, p.46).

Além da pontuação, notamos outras modificações no texto original. Elas se encontram destacadas com letras maiúsculas e consistem, conforme as autoras, na complementação do texto “*de acordo com nossa leitura*” (2001, f.6, p.46). A atitude do professor em reescrever o texto, de acordo com sua própria interpretação, demonstra uma concepção autoritária e tradicional de leitura e de escrita, pois o adequado seria o professor dar orientações para que o aluno refizesse o texto.

Quanto à ortografia, no fascículo 6, à página 47, encontramos as palavras grafadas corretamente ao lado das “erradas”, classificadas em quatro tipos, conforme sua natureza. Eis alguns exemplos: 1) pronúncia: locos, ao invés de loucos; 2) gráficos, que confundem a letra “m” com a “n”: muma, ao invés de numa; 3) não biunivocidade fonema/letra, para o som de / 3 / temos as letras “j” e “g”: trajédia, ao invés de tragédia; 4) dígrafo “gu”: chegei, ao invés de cheguei. Em relação à acentuação, a palavra ódio não foi acentuada.

Assim, vê-se que o texto do aluno apresenta problemas quanto aos critérios morfosintáticos e gráficos, com dificuldades como: concordância nominal, emprego das consoantes nasais, uso do dígrafo e não biunivocidade fonema-letra, que reflete a influência da oralidade na escrita.

Possari e Neder (2001) estabelecem uma gradação da importância dos elementos a serem considerados na análise de um texto, da seguinte forma: 1º) os interacionais, 2º) os lógico-discursivos; 3º) os lingüísticos. Essa gradação de importância contradiz a prática assumida pelas autoras na análise do texto, pois o nível lingüístico foi o mais focalizado nas discussões, enquanto o interacional abordou apenas o comando da produção textual, o interlocutor e, vagamente, a situação em que o aluno deveria narrar “*uma carta, uma crônica*” (POSSARI e NEDER, 2001, p.45), ignorando as demais condições de produção textual. O mesmo se pode afirmar a respeito do nível lógico-discursivo, que abordou a coesão e a coerência, de modo bastante superficial.

Desse modo, podemos concluir que, no estudo do texto, as autoras realizaram um discurso teórico interacionista, afirmando que, a partir dos problemas detectados, o professor deveria ensinar os conteúdos gramaticais, de acordo com o contexto situacional da aula e as necessidades dos alunos. Porém, no modelo que oferecem aos professores para trabalharem textos com seus alunos, elas centram-se mais nos elementos lingüísticos, que nos interacionais e finalizam o estudo do capítulo com uma série de exercícios estruturais que o professor deveria oferecer ao aluno, com base nas dificuldades detectadas no texto, o que reforça o apego aos exercícios estruturais.

Embora afirmem a importância de a escola não se ater à tipologia textual clássica, Possari e Neder (2001) dão grande destaque a ela, tratando cada elemento em um tópico separado. Lembram as autoras que “*a tipologia discursiva: narração, descrição e dissertação é didática, podendo a narração conter uma descrição para melhor compreensão por parte do leitor e, ainda, uma dissertação conter uma narração como argumento*” (p.10).

Concordando como o direcionamento argumentativo das autoras do LB, entendemos que a narração também abrange uma descrição, uma vez que a caracterização dos

personagens, do espaço, ambiente é feita por meio desse processo. Já a informação de que a dissertação contém uma narração, na parte da argumentação, pode parecer estranha, num primeiro momento, mas é coerente. Basta lembrarmos do trabalho de um advogado, por exemplo. Ao fazer a defesa de um cliente, ele terá que organizar seu discurso de convencimento, partindo de fatos narrados e reproduzindo o acontecimento por meio da linguagem, que pode ser real ou ficcional em alguns momentos.

A seguir, veremos como os três tipos de textos são tratadas no LB.

4.2.4.1.1 Texto narrativo

Ancorando-nos em Marcushi (2002) e sabendo que as designações implicam questões lingüísticas específicas, compreendemos a tríade descrição, dissertação e narração como uma tipologia textual, reservando a denominação gênero textual a textos de formatos variados, como conto, crônica, cartum, charge, receita culinária, bula de remédio, lenda, poesia e parábola, dentre outros.

Tal não é o procedimento do LB, que emprega os termos tipologia e gênero textual, indiferentemente, ora remetendo à narrativa como uma tipologia ora como um gênero textual. É o que mostram os seguintes trechos:

Quanto aos textos que veiculam os discursos citados, uma tipologia que é de seu conhecimento e que está presente em todo e qualquer programa escolar é a que distingue a narração, a descrição e a dissertação (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.43).

Faça outros questionamentos que você julgar oportuno com relação a sua prática pedagógica e o ensino do gênero narrativo (POSSARI e NEDER 2001, f.5, p 62).

Entendemos a narrativa como um tipo de texto por meio do qual contamos um ou mais fatos ocorridos em determinado tempo, espaço, envolvendo certos personagens e tendo como elemento essencial um conflito, que deve ser consistente e bem desenvolvido, pois é ele o elemento básico do texto narrativo e o que o difere de um simples relato.

Na abordagem da narrativa, o LB apresenta conceitos de autores como Faraco e Moura (1991) e Larivalle, entre outros: “*Larivalle, citado por Bastos, 1994, define narrar como um processo de contar acontecimentos que vão incidir sobre determinado Estado Inicial para alcançar um determinado Estado Final*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.47).

Seu estudo é dividido nos seguintes tópicos: 1) tipo de narrativa: ficcional, não ficcional; 2) componentes da narração; 3) tipo de linguagem: discurso direto, indireto e indireto livre; 4) foco narrativo: narrador observador ou personagem.

É passível de questionamento a definição de narrativa ficcional como “*uma narrativa inventada [...]: romance, conto, crônica, fábula, lenda, parábola, anedota, poesia e o poema épico*” (...) e as não ficcionais como reais: “*notícias, relatos, histórias da civilização, memorialismo, etc.*” (POSSARI e NEDER, f.5, p.44), pois não é o gênero que delimita se uma narrativa é real ou ficcional. Uma crônica, por exemplo, pode narrar fatos do cotidiano, reais ou imaginários; por outro lado, nem sempre uma notícia apresentada é fato real, acontecido.

O LB apresenta como componentes da narração: personagens, fato central, tempo, espaço, enredo, motivos (2001, f.5, p.63) e um esquema com perguntas que ajudam o aluno de EAD a depreender os elementos da narrativa: quem? (personagem), quando? (tempo), onde? (espaço). O enredo, os motivos e o fato central não constituem efetivamente elementos da narrativa, pois dizem respeito, respectivamente, à sucessão dos fatos encadeados, ao plot (situação, complicação, resolução). O fato central pode equivaler ao conflito, mas pode significar também, num modo mais amplo, o assunto ou o tema do texto. Fora do esquema anterior, o LB apresenta o narrador, deixando esquecido o ambiente.

Possari e Neder (2001, f.5) lembram que o personagem pode ser linear (personagem previsível) ou complexo (marcado pela imprevisibilidade, pois suas características mudam no decorrer dos fatos e ações). As autoras distinguem o narrador do autor, diferença importante, uma vez que os alunos costumam ver o narrador e o autor como o mesmo ser, eliminando a distinção entre o fictício e o real. Para exemplificar a diferença entre ambos, as autoras utilizam dois trechos do escritor Rubem Fonseca, que demonstram como o autor se desdobra em dois narradores, um homem e uma mulher. A diferença de sexo torna mais fácil a percepção dessa diferença.

Os discursos direto e indireto são apresentados em um tópico intitulado “tipo de linguagem”, expressão estranha e desconexa, pois não reflete os modos de funcionamento do foco narrativo.

Após a discussão dos componentes da narração, o tipo de linguagem e o foco narrativo, as autoras afirmam: “*caso você se lembre de outros elementos, acrescente-os a esse esquema*” (2001, f.5, p.63), o que pode gerar uma distorção na teoria da narrativa.

Entendemos, respaldados em Adam (1985), que são sete os elementos da narrativa: 1) personagem; 2) tempo; 3) espaço; 4) ambiente; 5) narrador; 6) conflito; 7) desfecho. O personagem é um ser que participa do desenrolar dos acontecimentos e um dos principais elementos constitutivos da narrativa. O tempo indica a marcação temporal da história, podendo ser cronológico (tempo físico) e psicológico (voltado para o interior dos personagens, forma como o personagem experimenta, sente os acontecimentos). O espaço compreende o lugar (espaço físico) onde ocorrem os episódios. O ambiente é o “clima” que se estabelece entre as personagens numa determinada situação e está sempre ligado ao espaço, pois se constrói pela descrição do espaço por meio do estado psicológico da personagem.

O conflito, elemento básico da narrativa, é o problema a ser enfrentado pelo protagonista, é uma luta de forças que desencadeia a tensão, criando uma expectativa no leitor. O narrador é aquele que conta a história, por meio de quem tomamos conhecimento do enredo, das características dos personagens, da descrição dos cenários etc. Pode ser um dos personagens, participante da história ou não. Por último, há o desfecho, momento em que uma das forças vence e se afirma sobre a sua oponente.

Dessa forma, a teoria da narrativa apresentada no LB deixa a desejar por conter equívocos sobre as denominações tipologia e gênero textual, sobre os elementos da narrativa e por dar explicações insuficientes dos componentes da narrativa, além de ser exaustivo na teoria da superestrutura da narrativa – conforme veremos em 5.1.

Há momentos em que Possari e Neder revelam ter consciência de que o conhecimento da teoria da narrativa é necessário apenas para o professor-aluno compreender e avaliar os textos dos alunos. Concordamos com essa postura, visto que, evidentemente, o aluno das séries iniciais não precisa ter um conhecimento muito especializado; porém, pensamos ser necessário munir o aluno do conhecimento da estrutura básica da narrativa e de alguns elementos que a compõem, pois, assim, ele estará apto a construir narrativas mais bem elaboradas. E, concordando com Sercundes (1997), para quem não existe escrita como dom, mas como trabalho, uma vez que bons escritores se formam por meio de leitura e técnica, o conhecimento do “esqueleto” da narrativa é imprescindível.

A abordagem prática da narrativa abre-se com a canção “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil; no entanto, ela não é analisada nem comentada, permanecendo no fascículo como um exemplo solto de texto narrativo. Dessa forma, as autoras subutilizam um exemplo riquíssimo, uma vez que a canção apresenta a estrutura e os elementos da narrativa bem definidos. Trata-se da história de um crime passionai ocasionado pelo ciúme, envolvendo três personagens em um triângulo amoroso: João, José e Juliana. Num domingo, José vê Juliana, sua namorada, num parque de diversões, acompanhada de João. Tomado de ciúme, põe fim às vidas de Juliana e de João.

Assim, seria pertinente que o LB explicasse a teoria da narrativa a partir da música, pois os alunos conseguiriam entender melhor como os elementos são construídos no texto. Seu menosprezo faz com que o livro perca a oportunidade de explicar os elementos da narrativa de um modo mais didático e aplicá-los ao texto, em uma metodologia clara, que facilitaria o entendimento da teoria. Em vez disso, o fascículo opta por uma apresentação fragmentada, o que é mais grave em um material de EAD, modalidade na qual o aluno faz um estudo mais individual.

Para auxiliar o professor na tarefa de acompanhar a transformação do aluno em um leitor e um produtor de texto privilegiado, Possari e Neder (2001) fornecem duas sugestões de produção de narrativas para a 2ª série do ensino fundamental:

1ª sugestão: Construa uma história em que um menino vai pescar com seu pai num feriado (situação). Na pescaria acontece algo inesperado (complicação). Que solução é dada para o inesperado (resolução) (2001, f.5, p.52).

2ª sugestão: Solicitar aos alunos que inventem uma história em que haja suspense, utilizando: casa distante/ duas meninas/ um menino/ noite chuvosa/ casa sem luz/ escada rangendo (2001, f.5, p.52).

A primeira sugestão apresenta a superestrutura de um texto narrativo, uma vez que dá a situação inicial e todos os elementos dessa tipologia textual: narrador (3ª pessoa), personagens (menino, pai), espaço (rio), tempo (feriado), o conflito (algo inesperado) e, por fim, o desfecho.

Em relação às condições de produção textual, a atividade certamente objetiva cumprir um dever escolar, que tem o professor como interlocutor. Dessa forma, o enunciado deixa a desejar, pois impõe ao aluno o que tem que dizer e o objetivo de seu dizer.

Na segunda sugestão, também estão embutidos os elementos da narrativa: o conflito (em razão da necessidade de haver o suspense), espaço (casa distante), personagem (duas meninas, um menino), tempo (noite chuvosa) e o início da construção de um ambiente, pela forma como é descrito o espaço (lugar escuro, sem luz e escadas que rugem) e, desse ambiente, subentende-se o tempo psicológico, que pode ser de medo, terror, euforia, espírito aventureiro. O narrador e o desfecho não são analisados.

Embora a subjetividade do aluno seja cerceada pelo encaminhamento preciso do enredo previsto no comando, é inegável que este auxilia na construção do conflito. Entretanto, da mesma forma que na sugestão anterior, não há um interlocutor marcado para os textos (que só pode ser o próprio professor). Similarmente, a razão para escrever é tão somente cumprir uma tarefa imposta pela escola.

Na seqüência, o LB sugere atividades de leitura, que objetivam identificar o elemento da narrativa e observar como o narrador atua no texto. Essa atividade poderia ter auxiliado a produção escrita do aluno, caso precedesse as atividades de produção textual anteriormente sugeridas.

“Seria interessante, aqui, você dar uma paradinha para, recordando-se da Leitura do livro A Bolsa Amarela de Ligya Bojunga Nunes, dizer quem era o narrador. É claro que era Raquel” (2001, f.5, p.54).

Se o objetivo da questão é testar a teoria, o sentido dessa atividade se perde, uma vez que a pergunta já é respondida pelas autoras que, dessa forma, tiram do aluno a oportunidade de refletir sobre o conteúdo novo.

O LB sugere questões sobre as figuras do autor e do narrador. A primeira sugestão, de apresentação de dois textos do mesmo autor com narradores diferentes, propicia ao aluno a reflexão sobre a diferença; a segunda solicita que o aluno se desdobre em dois narradores para contar um acontecimento sob dois pontos de vista; a terceira propõe a produção de um texto com narrador em 1ª e em 3ª pessoa:

1. *Apresentar 2 ou mais textos de um mesmo autor em que os narradores não coincidem.*
2. *Solicitar aos alunos que produzam textos narrativos contando sobre um acidente de carro na esquina. No primeiro texto, quem narra é o motorista que obedeceu às normas do trânsito; no segundo, o acontecimento é narrado pelo outro motorista (o que estava errado).*
3. *Solicitar ao aluno que escreva um texto narrando um assalto na casa do vizinho. Em um texto, o próprio assaltado narra o acontecido. No outro, o vizinho produz a narrativa (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.55).*

Trata-se de excelentes sugestões para exercitar a criatividade, a focalização, a subjetividade do narrador e sua capacidade de convencimento. Tudo isso oportuniza o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, levando-o a utilizar a linguagem para atingir o interlocutor e alcançar seus objetivos. Como, geralmente, acidentes de carro e assaltos mexem com o estado emocional do sujeito, os temas escolhidos para os textos mostram-se também adequados.

Outras sugestões de trabalho são apresentadas, na mesma linha, pouco diferindo das anteriores. Vale dizer que, no material, o trabalho com o foco narrativo não é exaustivo, voltando-se somente à diferença entre narrador em 1ª e em 3ª pessoa, e desconsiderando classificações como narrador onisciente neutro e narrador onisciente intruso. Consideramos essa uma boa opção, pois o conteúdo escolhido é suficiente para o trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental.

Possari e Neder (2001) lembram que há textos em que os personagens falam, utilizando discurso direto, e outros em que a fala é mediada por um narrador. No discurso direto, “*geralmente, empregam-se verbos como dizer, falar, afirmar, perguntar, etc*” (f.5, p.61), além de uma pontuação específica. Para exemplificar os discursos direto e indireto, as autoras apresentam dois textos, um de Drummond e outro texto de Clarice Lispector. Entretanto, a exploração dos dois textos é mínima, servindo ambos apenas como ilustração dos conteúdos em estudo.

Um aspecto importante na produção de textos narrativos é ressaltado pelas autoras. Trata-se da pontuação, especialmente o travessão, dois pontos, ponto final. Dessa forma, a partir do estudo de textos em discurso direto e indireto, é recomendado o trabalho gramatical, o que revela uma contextualização do ensino gramatical.

O LB incita o professor-aluno a aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto estudado, com indicações de outras fontes onde ele poderá encontrar mais sugestões para a atividade de produção de textos. Demonstra também uma preocupação com a abordagem da diversidade textual, como vemos no questionamento proposto ao aluno no TB: “*em seu trabalho com seus alunos, tem oportunizado a eles trabalhar com textos longos (romance, conto, drama) e com textos curtos (lendas, crônicas etc.)?. Como tem sido seu trabalho nesse sentido?*” (2001, f.5, p.62).

Contudo, no LB há um desvirtuamento quanto ao entendimento do conto, visto como uma narrativa longa, em comparação com a crônica, tida como um texto curto. Na realidade, não é essa a diferença entre esses dois gêneros textuais, mas o fato de que no conto, narra-se uma história com um só conflito, passada num espaço de tempo maior e que tem,

freqüentemente, um desfecho com conflito resolvido. Já a crônica narra fatos do cotidiano, sem necessidade de conclusão, pois o autor realiza uma reflexão crítica sobre ao assunto que escreve, deixando sua tese insinuada para o leitor concluir (FARACO e MOURA, 1996).

4.2.4.1.2 Texto descritivo

Possari e Neder (2001), amparadas em Lajolo et alli (1977), iniciam o estudo da descrição conceituando-a como *“um tipo de texto que cria uma realidade fixada num tempo determinado, com características e qualidades admissíveis somente neste tempo. Cria uma realidade particular, estática”* (f.6, p.30), e optam por explicá-la diferenciando-a da definição. Esta, segundo elas, é generalizante, trata de classes, espécies, enquanto a descrição é particularizante, detalha indivíduos de uma espécie.

Não vemos razão, nesse contexto, para o contraste estabelecido entre descrição e definição, ainda que a informação do LB possa ser considerada válida. Mais conveniente seria fazer a diferenciação da descrição com a narração, visto não ser raro os alunos terem dificuldade de diferenciar uma de outra. Além disso, na escola, em concursos e na vida, é solicitado do aluno esse conhecimento na realização de uma produção textual. Prova disso são os concursos vestibulares em que, não raro, por falta de conhecimento suficiente das três tipologias textuais e das técnicas específicas de cada uma, o aluno se equivoca, não alcançando êxito.

Uma explicação básica, mas clara, suficiente e produtiva da descrição, seria o livro dizer que, por meio dessa tipologia, compomos determinado personagem, ambiente, objeto etc. Além de explicar, é interessante lembrar o aluno que, embora a descrição e a narração sejam duas tipologias textuais, o processo descritivo freqüentemente ocorre nas narrações, na caracterização de personagens, espaços, costumes e épocas.

A descrição, que pode ser física ou psicológica, não se constrói somente por adjetivos, mas também por ações. As comparações, metáforas e impressões sensoriais também enriquecem a construção do personagem.

O LB explora, ainda que superficialmente, no estudo da descrição, duas das condições de produção textual: o objetivo e o interlocutor.

Da mesma maneira que no texto narrativo e dissertativo, na descrição está presente o objetivo do autor:

*'Para pessoas elegantes'
Recebemos, diretamente de Londres, uma mesa vitoriana, com pés torneados com incrustações em ouro e marfim.
Preço especial*

Como você viu, há uma intenção clara de apresentar da melhor forma possível o móvel para que o leitor se interesse por vê-lo e, quem sabe, comprá-lo.

Um outro ponto importante a ser considerado na descrição é o interlocutor. Se você observar textos escritos para crianças, verá que há diferenças fundamentais entre o que se descreve ali e em textos para adultos (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.32-3).

Como percebemos, a explicação se resume a afirmar a intenção de se fazer um anúncio publicitário e a percepção de que se trata de um texto dirigido a adultos. A função conativa predominante no texto, que visa persuadir o interlocutor a comprar a mesa, a promoção que faz do futuro cliente (“para pessoas elegantes”), a procedência e as características do móvel, a referência ao preço são marcas de persuasão empregadas pelo autor do anúncio e desconsideradas pelo material.

As condições de produção escrita implicam “águas” muito mais profundas. A linguagem é inerentemente argumentativa, de forma que tudo o que dizemos é perpassado por uma intenção. Podemos querer vender um bem de consumo (como demonstra o LB), mas vendemos também nossa imagem e idéias (defendendo ou refutando-as). E é claro que a descrição não foge disso, visto que, pelo modo como descrevemos algo, influenciemos nosso interlocutor.

Do mesmo modo, a forma como o interlocutor influencia nossos discursos vai muito além de uma mera linguagem diferenciada para crianças, visto que a imagem que os interlocutores fazem um do outro e do referente norteiam o que e o como diz. “O ‘outro’ [...] é parceiro no diálogo (mesmo a distância), e assim determina sua configuração; permite que o eu se constitua como enunciador e compreenda sua própria enunciação, a partir da possibilidade de compreensão do outro” (GARCEZ, 1998, p.62).

Assim, o LB poderia ter explorado o papel do interlocutor também na imagem que o autor do texto publicitário faz de seu público-leitor, o que pode ser percebido pela seleção lexical “*só para pessoas elegantes*” (POSSARI E NEDER, 2001, f.6, p.32), “*diretamente de Londres*” (POSSARI E NEDER, 2001, f.6, p.33) e também pelo meio de veiculação, suporte do texto (caso tivéssemos esse conhecimento). Percebe-se uma defasagem no entendimento

do LB sobre a “razão para dizer o que se tem a dizer”; e sobre o “para quem dizer o que se tem a dizer” (GERALDI, 1997, p.137), com explicações que sugerem que há textos que atentam para uma condição e outros para outra, o que é incoerente, uma vez que essas condições caracterizam qualquer texto.

Como prática pedagógica do texto descritivo, o LB propõe aos alunos da EAD uma atividade na qual têm que definir e, em seguida, descrever um cachorro e uma cidade:

1. Usando um dicionário, defina o que é:

a) cachorro

b) cidade

2. Agora, pense num determinado cachorro, determinada cidade e descreva-os (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.32).

Considerando que escolhemos o que dizer, o que nos é permitido dizer e o como dizer, de acordo com a imagem que temos de nosso interlocutor, Possari e Neder (2001, f.6, p.32-3) solicitam ao aluno da EAD a análise de um livro infantil, observando como é feita a descrição de um determinado ser (ave, cão, menino...) e, depois, como esses mesmos seres são descritos num livro destinado a adultos.

Porém, pretender explicar a forma como o interlocutor interfere em nossos dizeres, utilizando a comparação entre texto para criança/texto para adulto – como faz o LB – parece-nos bastante simplista, pois, como sabemos, qualquer interlocutor influencia nosso discurso, modificando-o (e não somente no caso de o alocutário ser adulto ou criança). Dessa maneira, seria interessante propor atividades que levassem o aluno a refletir sobre as várias formas por eles utilizadas para dizer a mesma coisa a pessoas diferentes.

A partir da consideração de que é possível depreender as coisas do mundo por meio de todos os nossos órgãos de sentidos (visão, audição, tato, olfato, paladar), as autoras solicitam que o professor-aluno da EAD descreva um objeto utilizando apenas um desses órgãos (por exemplo, o tato ou paladar) e que coloque isso em prática com seus alunos em sala de aula também (f.6, p.34).

Utilizar as impressões sensoriais para descrever objetos e seres nos leva a compreender o funcionamento da linguagem verbal e não-verbal e também a perceber como o ponto de vista interfere no modo como vemos as coisas do mundo. Porém, para uma descrição

completa e o mais fiel possível, é pertinente utilizarmos todos os nossos sentidos, saberes e conhecimentos prévios.

O LB propicia ao aluno da EAD um momento de reflexão sobre a tipologia descritiva, apresentando, em um TB, questões sobre o uso dos vários órgãos de sentido na descrição (f.6, p.33) e indagando o professor-aluno se tem atentado para isso em sua prática de sala de aula.

Seria interessante darmos uma paradinha para alguns questionamentos:
 - Como tem sido o ensino da descrição em nossas aulas com as crianças?
 - Temos orientado no sentido das várias possibilidades da descrição?
 - Temos analisado, com os alunos, as descrições que encontramos nos textos lidos?
 - Tem sido preocupação nossa desvendar para os alunos questões do tipo: o que é descrever? o que se descreve? o objetivo;[sic] o ponto de vista de que se escreve? E, ainda, o como se descreve? (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.34).

Evidentemente, o uso de toda nossa sensibilidade é importante para lermos o mundo, mas entendemos que pensar nas várias possibilidades de descrição não se limita às impressões sensoriais, mas também no uso que o autor faz da linguagem verbal para compor o ser, o objeto descrito. Isso porque é comum o aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental fazer a descrição com um encadeamento de adjetivos e, aí cabe ao professor ensinar-lhe que a caracterização de um personagem vai além do adjetivo, podendo ser feita por ações. Por exemplo, em vez de dizer que determinado personagem é mentiroso, ladrão e cruel, contar fatos que revelem que ele possui essas características.

A pergunta do LB sobre se o professor-aluno tem analisado com os alunos as descrições contidas nos textos lidos remete à contribuição da leitura na produção de textos, colaborando para um ensino da descrição por meio do texto, em que o aluno tem um parâmetro sobre como é produzir um texto nessa tipologia.

Algumas propostas de produção de textos descritivos apresentadas pelo LB são:

1. Trazer um objeto dentro de uma bolsa, solicitar aos alunos, que, após tateá-lo, o descrevam.
2. Descrever um local, como sua casa, uma chácara, uma cidade etc., para seus colegas (pode ser feito oralmente).
3. Assistir a um programa qualquer na TV, escolher uma personagem e descrevê-la.
4. Procurar no livro de ciências, história e/ou geografia textos descritivos. Por exemplo: descrição do corpo humano.
5. Apresentar uma figura qualquer ao aluno, direcionando através de um plano prévio sua observação. Por exemplo, a figura de um homem em que se comece a descrevê-lo de baixo para cima (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.34-5).

A primeira proposta retoma a questão de descrever um objeto utilizando o tato, o que implica compor um objeto parcialmente, uma vez que a realização de uma boa descrição requer o uso de todos os sentidos para abstrair a essência das coisas. A segunda e a terceira propostas, referentes à descrição de espaço, ambiente e personagem são bons pontos de partida para o aluno praticar a tipologia descritiva, pois dão abertura para ele escrever sobre coisas que conhece, por já ter estado nesses lugares, lido sobre eles ou visto pela TV, tanto os lugares como os personagens.

A proposta 4, que pede para o aluno procurar em livros didáticos textos descritivos, não implica um comando de produção de texto descritivo (como havia sido afirmado pelo LB, no comando que introduz essas cinco propostas: “*Alguns exemplos de propostas para produção de textos descritivos poderiam ser:*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.34), pois é uma atividade de leitura, que põe o aluno em contato com essa tipologia textual. Embora seja uma atividade pertinente, encontra-se deslocada.

A proposta 5, que sugere a apresentação de uma figura qualquer e solicita sua descrição ao aluno, conduzida por um plano de observação é pertinente, pois permite ao professor mediar o aprendizado do aluno, propiciando-lhe um saber mais elaborado. Contudo, a solicitação de descrição de um homem de baixo para cima configura um direcionamento irrelevante. Ao invés disso, o professor deveria chamar a atenção do aluno para os aspectos físicos do homem, como altura, cor da pele, olhos, cabelos e os aspectos implícitos da imagem, como a impressão psicológica, emocional que a aparência física daquela pessoa transmite.

Dadas as sugestões, as autoras asseveram ao aluno: “*Você, com sua criatividade e consulta a livros didáticos com certeza avançará muito*” (2001, f.6, p.35), o que incita o aluno a procurar bibliografia especializada e pensar em novas possibilidades, por meio de suas experiências de sala de aula; no entanto, não indicam nenhuma fonte bibliográfica.

4.2.4.1.3 Texto dissertativo

Possari e Neder (2001) abrem o estudo da dissertação com o texto narrativo “*O cajueiro*”, de Rubem Braga, e um texto dissertativo, de Benedicto Ferri (sem título), extraído do livro “*Para gostar de Escrever*”, de Faraco e Moura (f.6, p.12-13). Afirmam, em seguida, que o primeiro é um texto narrativo “[...] *que se serve de elementos descritivos, visto que se*

refere a um acontecimento” (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.13), enquanto que, por meio do texto dissertativo, expomos, discutimos e interpretamos idéias. A partir daí, o LB prossegue o estudo da dissertação, sem fazer referência ao texto narrativo.

Iniciar o estudo de uma tipologia, comparando-a com outra, implica o conhecimento de estratégias textuais e auxilia o aluno na produção e compreensão dos textos, uma vez que mostra as diferenças básicas da estrutura desses tipos de textos; porém, o LB expande muito pouco a análise, visto que realiza considerações de apenas duas linhas sobre a narrativa inserida.

Segundo o material,

quando elaboramos um texto [...] [dissertativo], pressupõe-se que iremos fazer um exame crítico do assunto sobre o qual vamos escrever, o que requer um estudo e preparação prévios. Leituras e pesquisas são importantes para sedimentarem nossas idéias. O texto dissertativo pressupõe, ainda, raciocínio lógico em nossa exposição, além da clareza, coerência e objetividade.

Na dissertação expressamos sempre o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto. É através desse gênero que costumamos externar nossas opiniões. Ao apresentarmos nossas idéias, não há, necessariamente, o objetivo de convencer alguém sobre elas ou ainda combater idéias contrárias (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.13-4).

Da forma como está, o texto dá a impressão de que apenas a dissertação exige uma preparação do escritor, o que não é verdade, uma vez que ninguém escreve sem ter um conhecimento sobre o assunto. À luz desse entendimento, não se pode pensar em adentrar em uma sala de aula e solicitar ao aluno um texto (independente da tipologia ou do gênero) sobre um assunto do qual ele não tenha conhecimento - por não ter informação prévia ou não ter havido momentos de discussão prévia na sala de aula.

Em relação à essência da dissertação, concordamos com Citelli (1994), para quem

convencer ou persuadir através do arranjo dos diversos recursos oferecidos pela língua é, numa formulação muito simples, a marca fundamental do texto dissertativo/argumentativo.

Percebe-se, nesta medida, por que a linguagem é uma forma de ação e os textos argumentativos são a modalidade onde se exerce com maior vigor a persuasão (1994, p.7-8).

Concebemos a linguagem como inerentemente subjetiva e argumentativa. Conseqüentemente, ao nos apropriarmos dela, expomos nossa subjetividade, uma vez que “é

na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1988, p.286). Logo, contrariamente ao LB, entendemos que podemos até procurar expor nossas idéias de modo objetivo, mas sempre haverá a subjetividade inerente ao discurso, pois, ao atuarmos no contexto sócio-comunicativo, há sempre uma intenção permeando nossos dizeres.

Compreender o funcionamento dessa tipologia textual implica, portanto, “defender a própria cidadania, visto os discursos – quer os que lemos ou escrevemos – poderem igualmente libertar ou oprimir, manipular ou revelar como é feita a manipulação” (CITELLI, 1994, p.8).

Como afirmam Possari e Neder, “*o texto dissertativo [é o que] leva o leitor/ouvinte a uma reflexão sobre aquilo que uma realidade tem de mais geral*” (2001, f.6, p.14). Embora isso seja verdadeiro, não é somente o texto dissertativo que faz isso, pois a crônica, a fábula, entre outros textos narrativos, também atingem o leitor de modo que ele reflita, por exemplo, sobre as ninharias do cotidiano ou sobre os parâmetros morais estabelecidos socialmente.

Para o LB, existe a diferença entre texto dissertativo e texto argumentativo: “*quando produzimos texto cujo objetivo é tentar convencer, persuadir, ou influenciar o ouvinte (leitor), temos aí um texto argumentativo ou se quisermos uma dissertação argumentativa*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.15). A delimitação dessa diferença se faz com algumas características do texto argumentativo:

- *saber justificar uma escolha e depois saber formular objeções a essa escolha;*
- *tomar a defesa de algo ou alguém (um livro, um filme, uma pessoa, um lugar, etc);*
- *relatar, criticando, a posição de um adversário;*
- *formular hipótese* (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.16).

A diferenciação feita pelo LB entre texto dissertativo e argumentativo é comum a diversos teóricos, mas, neste trabalho, entendemos que a tipologia dissertativa já implica argumentação. Tendo em vista as condições de produção textual, o esquema apresentado pelo livro com assunto, delimitação do assunto (tema), objetivo e plano para o desenvolvimento remetem ao que dizer e a intenção do autor com o seu dizer, uma vez que o texto objetiva argumentar sobre as causas do desemprego nos centros urbanos.

O esquema direciona o que dizer no desenvolvimento, em razão dos argumentos explícitos no plano para o desenvolvimento, exigindo do aluno apenas sua expansão. Desse

modo, tendo o tema e os argumentos, cabe ao aluno formular sua tese e defendê-la. E, considerando a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão), o esquema funciona como uma espécie de texto lacunar, em que se o aluno deve construir a introdução e a conclusão de um texto, a partir de um desenvolvimento dado.

É certo que os argumentos delineiam o dizer, e, se o exercício objetivar a aprendizagem de como construir textos dissertativos, é válido, uma vez que é preciso além de conteúdo, técnica. Concordamos com Evangelista (1998) em que “o aluno precisa de atividades sistematizadas e parceladas para chegar à escrita de um texto mais elaborado, cujo processo lhe garanta aprender mais do que ele já sabia no momento em que começou determinada tarefa” (p.120).

Além disso, o esquema funciona como um modelo para quando o aluno for construir seu próprio texto dissertativo, independente do tema, pois é indispensável que planeje seu texto, pensando nos argumentos aos quais irá recorrer para defender sua tese. “Escrever é [pois] [...] um trabalho – ‘lutar com palavras’ como diz Carlos Drummond de Andrade – que decorre do exercício continuado, da definição de um projeto de dizer e da concentração nesse projeto” (CHIAPPINI, 1997, p.76).

O que não é aconselhável, evidentemente, é ficar apenas nos textos lacunados, nos esquemas, pois a produção textual exige que o aluno se coloque em seu texto, expressando suas idéias e sua subjetividade. E, em consonância com Fiad e Sabinson (1991, p.55), entendemos que, por a linguagem ser construída na interação entre os sujeitos, a produção escrita requer momentos, “como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura”.

Nunca é demais lembrar a utilidade, para a produção de textos, de um planejamento, um esboço prévio do texto, uma reflexão sobre o que se pretende escrever e que argumentos empregar. Sem esse esboço, o autor fica sem um direcionamento no momento da escritura, e a produção textual corre o risco de desvincular-se do objetivo prévio do autor, podendo gerar um rompimento da coerência do texto. Conforme Evangelista (1998),

quanto mais claros forem os objetivos a cumprir com o texto, mais chances terá quem escreve de escolher melhor as estratégias adequadas para concretizá-los. Nesse sentido, vale a pena o professor insistir com os alunos na necessidade de pensar nos objetivos do texto, em vez de começar a escrever de forma desorganizada, sem planejamento e sem ter em mente as necessidades ou intenções que devem satisfazer com aquele uso da escrita (p.122).

O LB também considera a necessidade da elaboração do planejamento para a produção do texto, como vemos:

Seria interessante, que, a partir do tema: 'Leitura', que você já conhece muito bem, tentasse elaborar um plano para o desenvolvimento de um texto dissertativo/argumentativo.

Vamos lá, elabore-o em sua agenda. Tente, após a elaboração de seu plano, desenvolver um texto cuja base é o seu planejamento (POSSARI e NEDER, 2001, f.6, p.19-20).

Seguindo a linha adotada desde o primeiro fascículo, o LB dirige-se ao aluno de um modo amigável, evitando a imposição, por meio da seleção lexical e linguagem oral. A atividade de escrita do texto sobre a leitura, por exemplo, com a forma verbal no futuro do pretérito e o uso retórico de pressuposição de que o aluno “já conhece muito bem” o assunto, ameniza o sentido de ordem e contribui para o estabelecimento da interação entre aluno e autor do livro, e para que o processo de ensino-aprendizagem se dê com eficácia. A linguagem oral pode ser notada fortemente pela expressão “vamos lá”, no momento de dizer ao aluno para fazer seu próprio planejamento textual.

A partir de um texto dissertativo, sem título e sem parágrafo conclusivo, extraído do livro “*Técnica de redação*”, de Magda Soares e Edson N. Campos, Possari e Neder solicitam ao aluno que “*tente formular aquilo que você julga que tenha sido o plano do autor*” (2001, f.6, p.20). Somente no momento de desenvolver essa questão no TC é que a LB revela o título do texto, Opiniões: “*você deve ter observado na leitura do texto ‘Opiniões’ que a delimitação feita pelo autor foi ‘A formação das opiniões individuais’*” (2001, f.6, p.21).

Entendemos que a inserção de um exemplo sem título configura uma falha do LB, dado que ele é algo imprescindível no texto do aluno e constantemente cobrado pelos professores junto aos alunos. Também a ausência da conclusão do texto se faz sentir, pois o comentário do plano do autor do texto aponta para uma divisão em parágrafos referentes à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão. Entretanto, o texto aparece no livro só até o 10º parágrafo, quando termina o desenvolvimento. A ausência da conclusão transforma-o em um texto lacunar, que fica prejudicado, como atividade de leitura.

A escrita de um bom texto pressupõe, além do planejamento, a utilização de várias outras atividades, tais como: leitura, escrita, avaliação crítica - no aspecto gramatical e do conteúdo-, revisão, re-facção. Possari e Neder (2001) convidam o aluno a refletir sobre os

conteúdos ligados a essa tipologia textual, abordando questões como a possibilidade de trabalhar a produção de textos dissertativos nas 1ª séries:

- 1. Nós vimos até aqui a tipologia de textos narrativos e dissertativos. Nós sabemos que, em razão do desenvolvimento cognitivo da criança, o gênero narrativo é mais trabalhado nas 1ª séries escolares. É possível trabalhar a dissertação e argumentação com as crianças nessa primeira etapa do 1º Grau?*
- 2. Caso seja recomendado o trabalho com o texto dissertativo, seria fornecido ao aluno a teoria aqui trabalhada? (f.6, p.26).*

Em um outro momento, as autoras apontam para a importância da produção do texto dissertativo, a partir de situações corriqueiras como pedir ao aluno que justifique, por exemplo, um atraso à aula, a não realização de uma tarefa etc. Segundo elas, é importante que se trabalhe com o aluno não só os temas das produções escritas, mas também a estrutura do texto.

Esse posicionamento coaduna-se com o pensamento de Evangelista (1998), que considera a necessidade de o aluno conhecer a estrutura textual e lembra que um bom planejamento de atividade de escrita vai além das convenções do código e dos traços típicos da norma padrão, atingindo as situações de uso da escrita e sua adequação.

Após analisarmos o LB sob a ótica dos conteúdos de língua portuguesa apresentados, focalizamos também o aspecto formal desse material, pois julgamos que a construção de um texto se dá na congruência entre os fatores semânticos, lingüísticos e pragmáticos. Dessa forma, o tópico a seguir discute aspectos formais do livro da EAD.

5 PROBLEMAS FORMAIS APRESENTADOS NO LIVRO BASE DO CNS (1ª TURMA)

Observamos que, em alguns momentos, o LB não corresponde ao que se espera de um material didático de língua portuguesa, no que tange a aspectos formais, gramaticais e textuais, o que é uma questão séria e relevante a ser discutida, uma vez que esse material integra a disciplina que cuida do estudo da língua. O LB peca, igualmente, pelo desejo de esgotar o assunto, transmitindo informações excessivas e irrelevantes para o público a que se destina, ao mesmo tempo em que despreza outras importantes. Essa questão será objeto deste capítulo, que aborda também casos de rompimento com as normas gramaticais, problemas de transcrição fonético-fonológica, morfossintáticos, lexicais e textuais.

5.1 TENTATIVA DE EXAUSTIVIDADE

O LB almeja fornecer ao aluno uma exaustiva gama de informações sobre determinados conteúdos, o que acarreta amplitude e superficialidade em qualidade de aprendizagem, uma vez que ele não dá conta de explicar, de modo satisfatório, tudo o que a matriz curricular do curso compreende. Pelo lado do aluno, a tentativa de esgotar o assunto obriga-o a realizar uma leitura bastante seletiva. A título de exemplificação, apontaremos exemplos da exaustividade no estudo do signo, da gramática, da leitura e da narrativa.

O LB promove o estudo do signo lingüístico no fascículo 2 (p.42-5) e no fascículo 4 (p.43-55). Neste último, o material apresenta as teorias de Saussure, de Santo Agostinho, de Charles Morris e de Peirce sobre o tema, centrando-se nesta última perspectiva, com a Teoria da Semiótica. Entendemos ser desnecessário conceituar o signo sob todos esses pontos de vista, parecendo-nos preferível haver a explicação profunda de uma delas.

Notamos também vasto emprego metalingüístico no estudo da gramática e da sinonímia lexical, com a menção da hiponímia e da hiperonímia como outras formas do processo de sinonímia, que se apresentam com mecanismos importantes para a coesão do texto, no que tange à substituição e à referência.

Para o LB, “*hiponímia é o mesmo que metonímia e que sinédoque particularizante. Hiperonímia é a sinédoque generalizante*” (f.3, p.16). A maneira como esses conceitos são

explicados não esclarece, antes dificulta o processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno tem que recorrer às figuras de linguagem para entender a explicação. A substituição de um conceito por outro pode interferir negativamente no desenvolvimento do estudo, uma vez que para o aluno entender hiponímia e hiperonímia, terá que recorrer a um outro material de LP ou inferir seu significado no fascículo, visto que não há explicação sobre os mesmos.

O livro exemplifica o processo de hiponímia com a frase: “*vamos tomar uma Brahma?*”, usando a marca de cerveja para se referir à bebida cerveja, uso social bastante comum. A hiperonímia é exemplificada com a palavra “veículo” em relação a “carro”, pois veículo pode significar vários meios de locomoção (caminhão, camionete etc) e, nesse contexto, remete a carro. Ainda que o conhecimento desses fenômenos contribua para produzir um texto coesivo, evitando repetições, entendemos ser desnecessário para o aluno dominar essa terminologia.

O LB exagera no uso de metalinguagem e informações dispensáveis, quando utiliza, por exemplo, os termos “sema” e “fema”, do campo da semântica, e os explica em nota de rodapé, onde deveriam aparecer apenas as informações que não são essenciais à leitura do texto. A abordagem do “sema” se dá quando Possari e Neder discutem o signo, afirmando que “*o signo chuva é formado pelos fonemas / w/u/a / [sic] e pelos semas já descritos*” (2001, f.3, p.20). A explicação do que é “sema” (em nota de rodapé) é “*unidade mínima distintas [sic] de significação*” (2001, f.3, p.20). Além de ser um abuso metalingüístico, esses conceitos soam inteiramente desnecessários.

O termo “fema” é inserido no interior na discussão da aquisição da linguagem da criança, no estudo da sonoridade e do conceito de fonema. Segundo o LB, as crianças costumam trocar os fonemas surdos pelos sonoros, chamando “*gato de cato, a vaca de faca e o bicho de picho e o dado de tato. Isso se deve ao fato de os pares de fonemas /d/ /t/, /b/ /p/, /v/ /f/ e /g/ /k/ terem como diferenciador os femas sonoro e surdo*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.21). Esse termo, apresentado com imprescindível ao acompanhamento do raciocínio das autoras, também é dada em nota de rodapé, como “*feixes distintos de fonemas*” (2001, f.3, p.21). No nosso entendimento, o emprego do termo é inteiramente dispensável.

A tentativa de esgotar o assunto, quase sempre unilateralmente, aparece mais fortemente nas discussões de fonética e fonologia. O LB justifica o estudo do aparelho fonador, dos modos e pontos de articulação, da classificação das vogais, consoantes e sílabas, focalizando a concretização dos fonemas como um conhecimento que contribui para os

professores terem uma melhor compreensão das dificuldades dos alunos e, conseqüentemente, serem capazes de intervir na minimização dessas dificuldades.

O estudo da fonética e da fonologia é dividido em cinco tópicos: 1) Os órgãos que intervêm na fonação; 2) Fonemas orais (incluindo os inspirados e os aspirados, que não são distintivos de significado em português) e fonemas nasais; 3) Classificação dos fonemas em português; 4) O papel das cordas vocais; 5) Os fonemas vocálicos.

O material explica os órgãos que intervêm na fonação, citando três conjuntos de órgãos envolvidos no processo: 1) o conjunto respiratório; 2) o energético; 3) o ressonador, recebendo cada um desses conjuntos uma explicação sobre sua formação e função, como podemos observar, atentando para o conjunto ressonador:

composto da faringe, que é uma encruzilhada de onde o ar expirado é dirigido para a boca e para o nariz, consoante o fechamento/ abertura do véu palatino; dos órgãos bucais, isto é, língua, dentes, palato, véu, lábios e úvula; e das fossas nasais (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.29).

Entendemos que seria pertinente explicar esses órgãos não só pela linguagem verbal, mas identificá-los em ilustrações do corpo humano, pois aliar a linguagem não-verbal ao texto escrito facilitaria o estudo do aluno da EAD, proporcionando-lhe uma visão global de tais elementos e uma melhor compreensão de seu funcionamento.

Embora haja uma parte do livro dedicada a estudar o fonema, seu conceito é dado pelo LB de forma vaga, irrelevante e pouco esclarecedora. O material afirma simplesmente que ele faz parte do plano da expressão, explica-o pelo que ele não é (“*não são simplesmente sons*”), afirma que são diferenciados por femas (termo ainda não explicado) e classifica os exemplos com termos técnicos.

No estudo dos fonemas orais, o LB explica as formações dos fonemas inspirados, sonoros, aspirados e surdos classificando-os, respectivamente, de acordo com o abrimento glotal 0, 1, 2 e 3. Trata-se de explicações técnicas, extremamente sofisticadas e sem exemplificação. Além disso, é um conteúdo que não tem a menor razão de se fazer presente no livro do CNS.

Em vez de explicar os fonemas orais, tendo como base as diferenças de abrimento glotal, o LB poderia ter dado uma explicação mais simples e clara, com uma linguagem adequada. A explicação poderia ser semelhante à dada por Romualdo (2005):

a produção desses sons está relacionada ao papel da úvula – chamada popularmente de campainha -, que é a terminação do palato mole. Quando a úvula está levantada, ela encosta-se na parede da faringe, impedindo que a corrente de ar passe pela cavidade nasal. Então, o ar sai somente pela boca, o que caracteriza os sons orais. Quando a úvula está abaixada, parte da corrente de ar vai para as fossas nasais, causando a ressonância característica dos sons nasais (ROMUALDO, 2005, n.º.17, p.106).

O LB usa um detalhamento exagerado na discussão do ponto de articulação, no momento em que explica cada um dos pontos do português: bilabiais, labiodentais, linguodentais ou ápico-dentais, línguo-alveolares, línguo-alveolares convexas, línguo-palatais, línguo-palatais côncavas e velares (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.33).

As vogais, por sua vez, são conceituadas “como fonemas sonoros resultantes da livre passagem da corrente de ar para a boca e as fossas nasais, órgãos estes que atuam como simples caixa de ressonância (órgãos ressonadores)” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.34). O uso do termo “simples” aplicado aos órgãos das propriedades das vogais, revela um conhecimento restrito das autoras do LB sobre esse conteúdo, refletindo uma escolha lexical infeliz.

Pensamos que o material deveria centrar-se na fonética articulatória, sem entrar nos ramos na fonética acústica, conteúdo este que poderia ser dispensado, uma vez que torna o estudo detalhado demais para o curso. Teria bastado o estudo dos sons sob o ponto de vista do falante, dispensando, assim, o estudo do ponto de vista do canal. Da mesma forma, a classificação das vogais em não-arredondadas/ arredondadas, centrípetas/centrífugas é totalmente dispensável, uma vez que entra no âmbito da fonética acústica.

O uso de exemplos de outras línguas para explicar os sons vocálicos também é dispensável, nesse contexto, pois torna o estudo ainda mais complexo para o aluno, como observamos: “*Diferentemente do francês, que possui vogais centrífugas (‘abertas’, conforme / fait “fato”, oposto a / [sic] fin “fim”), o português só possui Vogais nasais centrípetas (‘fechadas’)*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.36).

Nas discussões sobre a leitura, Possari e Neder (2001) respaldam-se em Silva (1987, p.26) para explicar a compreensão e a interpretação (c.f. em f.4, p.18-9) e afirmam haver quem conceba a compreensão e a interpretação de maneiras contrárias. Entre eles, Orlandi (1988) e Geertz (1978), citados por Possari e Neder (2001, f.4, p.19-20).

'Compreensão é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação do contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação' (ORLANDI, 1988, p.115).

'Compreender é saber que o sentido poderia ser outro' (GEERTZ, 1978, p.116).

'Para chegar a compreensão não basta, portanto, interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediate e histórico) [...] A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica' (GEERTZ, 1978, p.116).

É relevante a preocupação do LB em alertar o aluno de que diferentes teóricos têm entendimentos diferentes sobre os conteúdos de ensino; porém, é desnecessário para um Curso Normal Superior fazer o aluno estudar até os dois modos de entender a compreensão e a interpretação, visto que não é um curso de Letras, em que o professor tem que ter um domínio amplo das teorias de leitura, mas um curso que forma professores das séries iniciais do ensino fundamental, que deverá lecionar todas as disciplinas.

Também nas discussões da escrita percebemos a tentativa de esgotar o assunto. Discorrer sobre a coerência e a coesão é pertinente em um material didático de Linguagem, voltado para o público-alvo em pauta, dado que os professores trabalham, entre outros componentes da disciplina, o processo de ensino-aprendizagem da escrita, intrinsecamente ligado a esses dois critérios da textualidade. Porém, os tipos de coerência e de coesão deveriam ser explicitados de forma menos técnica, pois, assim teriam mais eficácia para a realização do trabalho didático.

A mesma intenção de exaustividade pode ser percebida quando Possari e Neder apresentam os sete elementos que consideram responsáveis pela atuação informacional e comunicativa, que, de certa forma, são subdivisões de coerência e coesão: intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, continuidade, progressão, não contradição, articulação (2001, f.6, p.38-39).

No estudo da narrativa se dá em relação à superestrutura dessa tipologia e no uso do conceito de “plot”, em que o LB conceitua o plot como o composto formado por: situação-complicação-resolução e, depois, é exaustivo na explicação, utilizando citação de outros autores como Abreu (1983) e afirma que os plot? *“podem ser de amor, sucesso, cinderela, triângulo volta, vingança, conversão, sacrifício, família”*(POSSARI e NEDER, 2001, f.5,

p.51). Conforme o LB, numa narrativa longa, existem vários “plots” que se sucedem. Exemplo: plot 1 (situação 1 + complicação 1) → plot 2 (situação 2 + complicação 2) → plot 3 (situação 3 + complicação 3 + resolução) (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.51).

A fim de exercitar esse conteúdo, as autoras solicitam a seguinte atividade ao aluno:

Podemos fazer, aqui, uma pausa para que você proceda a um pequeno exercício de análise de uma estrutura narrativa.

Vamos lá, escolha uma narrativa qualquer. Pode ser a de um romance, uma novela de TV, um conto, um filme, etc. Agora, com sua agenda na mão, tente identificar o ‘plot’ ou os ‘plots’ que estão presentes, descreva-os identificando a situação, a complicação e a resolução de um plot. Em seguida tente identificar que tipo de ‘plot’ é: (de amor, de vingança, de triângulo amoroso, etc) (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.52).

O ponto positivo da atividade é envolver os diversos gêneros textuais da narrativa, uma vez que o aluno pode escolher um gênero no estudo do chamado “plot”. Entretanto, a identificação e a descrição dos “plots” são atividades que poderiam perfeitamente ser dispensadas.

O livro base apresenta a superestrutura básica da narrativa (situação-complicação-solução) (f.5, p.47) e também informa existirem modelos que fogem dessa estrutura. Apresenta textos de Bastos (1994), de Labov e Waletzky apud Bastos (1994) a fim de ilustrar as estruturas diferenciadas, com as partes do texto divididas e classificadas em: “estado inicial, detonador, ação, sanção, estado final, resumo, orientação, avaliação, coda” (f.5, p.47-50).

Acreditamos que o conhecimento da clássica superestrutura ideal todoroviana (1973) da narrativa seria suficiente para o professor de 1ª à 4ª série. Bastaria que o professor conhecesse a existência de esquemas como o da intriga mínima ideal (+) (-) (+), e suas variantes, em que (+) representa um equilíbrio inicial, seguido de um desequilíbrio ou conflito (-), que é resolvido no equilíbrio final (+). A partir daí, o professor atentaria para os demais esquemas: (+) (-) (final em aberto); (+) (-) (intensificação do conflito); (+) (-) (quebra de expectativa).

A atividade solicitada no LB envolvendo o arcabouço de termos acima referidos e a sugestão do trabalho com os “plots” poderiam ser dispensados, uma vez que são complexos e desnecessários ao processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Cabe aos professores e autores de livros didáticos prestarem atenção em suas posições pedagógicas, quanto ao uso de metalinguagem e organização dos conteúdos de ensino, pois

metalinguagem excessiva e conteúdos que não colaboram para o alcance dos objetivos da disciplina são dispensáveis e prejudicam o processo de ensino-aprendizagem. Não é que sejamos contra o uso de termos específicos, pois acreditamos que não adianta substituir uma metalinguagem por outra; o que defendemos é um planejamento que, efetivamente, contemple a relação objetivos / conteúdos / resultados esperados (perfil do egresso) do curso em apreço.

5.2 DESVIOS DA NORMA ESCRITA CULTA

Qualquer pessoa que passar uma vista d'olhos pelo LB perceberá que ele não foi submetido a uma revisão formal, antes de ser publicado. Dessa maneira, todos os seus fascículos apresentam, em menor ou maior grau, problemas formais, relacionados ao uso de letra maiúscula/minúscula, pontuação, uso do pronome e regras morfossintáticas. Destacaremos, a seguir, alguns desses desvios da norma culta.

Problemas de emprego de letra maiúscula/minúscula e de pontuação podem ser percebidos: na discussão da sintaxe; na introdução do fascículo 3, quando as autoras relembram (de forma estruturalista) o foco de estudo do primeiro fascículo; na discussão das dimensões do texto; no estudo da morfologia e da fonologia.

O problema formal que se dá no estudo da informação sintática se apresenta nos exemplos de regras de transformação, em que a grafia de “OS”, em maiúsculo, parece mais uma abreviatura do que propriamente o artigo que retoma o início dos exemplos:

- 1- *'Os professores chamaram os alunos'.*, poderemos operar regra de transformação para:
- 2- *'Os professores chamaram os alunos? e para*
- 3- *'Os alunos foram chamados pelos professores'.*

Ao usarmos, inicialmente, OS, o substantivo, a seguir, só poderia ter sido masculino plural, a exemplo: professores, alunos, cadernos, etc.

Essa é uma regra morfossintática (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.12).

A introdução do fascículo apresenta o vocábulo “primeiro” grafado em maiúsculas: “no Primeiro fascículo tratamos da linguagem como todas as formas de que nos utilizamos

para interagir socialmente; dando ênfase à linguagem não-verbal” (POSSARI e NEDER, 2001, p.10).

Essa palavra deveria ser escrita em letra minúscula, uma vez que não se trata de início de frase nem nome próprio. Como, logo a seguir, no segundo parágrafo, esse desvio não se repete: “*no segundo, enfocamos a linguagem verbal...*” (POSSARI e NEDER 2001, f.3, p.10), tudo indica ter havido uma falha de atenção na organização do LB.

Uma falha em relação à pontuação pode ser notada na construção: “*no primeiro fascículo tratamos...*”, que requer uma vírgula, após o adjunto adverbial de lugar, no início de frase. Posteriormente, ainda no mesmo parágrafo, há um ponto-e-vírgula desnecessário, onde bastaria uma vírgula.

Na discussão das dimensões do texto, em que o LB ressalta a abordagem sócio-comunicativa e a semântico-conceitual-formal (cf. em f.5), o problema de pontuação e de uso indiferente de caracteres maiúsculos e minúsculos entre os termos apresentados se apresenta da seguinte forma:

Na construção de um texto é preciso considerar, ainda, visando a uma maior objetividade e a uma menor ambigüidade para o leitor fatores, tais como: textualidade, que privilegia os tópicos referentes à coerência, à coesão e à argumentação e que depende das: Intencionalidade e Aceitabilidade: objetivos e expectativas do produtor e do leitor (conhecimentos prévios e partilhados, estabelecidos social e culturalmente; a Situacionalidade como princípio para a constituição da textualidade e, ainda, A intertextualidade que determina que a produção e a recepção dependam do conhecimento de outros textos (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.17).

Como vemos, a discussão da textualidade é realizada com um texto escrito de forma um tanto estranha, pois as autoras escrevem dois fatores com iniciais maiúsculas e terminam com ponto e vírgula; a seguir explicam a situacionalidade, também grafando-a em letra maiúscula e, depois, encerram com uma vírgula (,) e partem para a explicação do último elemento, que é a intertextualidade, só que com letra minúscula, exibindo uma escrita heterogênea e fora dos padrões normativos e científicos.

O problema apresentado pelo LB no estudo do nível morfológico refere-se à ausência de um diacrítico entre o singular e o plural das palavras que terminam em “l”, conforme o excerto abaixo:

Não é necessário repetirem-se as regras para fuzil, rouxinol, réptil (mesmo porque elas são pouco claras). Basta propor aos alunos frases e textos que contenham significativamente palavras como fuzil, funil, por exemplo. Após leitura, os alunos perceberão que a diferença da sílaba tônica aponta para a diferenciação das formas plurais funil funis; projétil projéteis (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.25).

Focalizando a última linha da citação, entendemos que a passagem do singular para o plural de duas palavras requer um diacrítico, como o sinal de igualdade (=), a barra (/), por exemplo, ou então, algum símbolo, como a flecha (→), por exemplo. Essa questão não interfere propriamente no entendimento do texto, mas, com toda certeza proporcionaria ao LB uma construção formal mais adequada e, ao aluno, maior clareza em seu estudo.

O material apresenta, no estudo dos fonemas, problemas de pontuação, como em “*oclusiva, bilabial, surda = /p/, [...] oclusiva bilabial sonora /b/ /P/ e /b/*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.28) ou “*além de serem casebre mansão, outros significantes...*” (POSSARI e NEDER f.2, p.43), trecho que deveria apresentar os lexemas “casebre” e “mansão” entre vírgulas ou, então, ligados pela conjunção aditiva “e”.

Podemos atribuir à ausência de cuidado e revisão o uso inadequado do pronome oblíquo átono “nos” no início de frase, quando da discussão dos processos de leitura. É certo que esse problema não impede a leitura do texto, mas não é cabível para um material de linguagem um desvio que revela um conhecimento gramatical tão elementar:

Se houve dificuldade para ler os textos não-verbais, essa se deu em razão de que, desde que estamos na escola, ao aprendermos a ler, ao sermos alfabetizados, praticamente nos desligamos do similar. Nos [sic] atemos ao contíguo.

A sugestão do LB ao aluno da EAD sobre como estimular a leitura nas primeiras semanas da primeira série apresenta incongruência quanto ao uso das formas verbais: “*Levar um texto de propaganda [...] e solicitar aos alunos que leiam. Peça a opinião deles sobre o produto anunciado*” (f.4, p.22). Embora o significado seja sempre imperativo, o emprego das formas verbais ora no infinitivo, ora no imperativo afirmativo, em um período tão breve, rompe com a homogeneidade de um tipo de texto que deveria servir de modelo aos professores em formação.

5.3 PROBLEMAS DE TRANSCRIÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA

O tópico referente à fonologia se apresenta caótico, no LB. Conforme já mencionamos neste trabalho, o alfabeto fonético adotado é o IPA (International Phonetic Alphabet) (cf. anexo 2), mas as transcrições apresentam equívocos e lacunas - barras e colchetes vazios, aspectos que demonstram, mais uma vez, falta de cuidados mínimos.

As transcrições equivocadas dos fonemas consonantais mais recorrentes no LB envolvem os fonemas fricativos posteriores: / ʃ /, de xale e chaleira e / ʒ /, de gente e giz; as lacunas referem-se à consonante lateral posterior, presente em “alho” e “família”:

Os fonemas constritivos são apresentados no LB como: “/f/, /s/, /s,v/,/z,/z/ ”, (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.31) e laterais: “/ l / e / / (este último representado, na escrita, pelo dígrafo lh (cf, / ‘ /, ‘alho’) ” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.31).

Como podemos ver, não se indicam símbolos diferentes para as constritivas anteriores (s / z) e posteriores (ʃ / ʒ). Ficaria mais claro para o aluno compreender este conteúdo se os símbolos viessem exemplificados com as consoantes às quais se aplicam: respectivamente, “faca”, “sala”, “xale” ou “chaleira”, “velho”, “zebra” e “jaca”. Além disso, a transcrição do fonema lateral posterior jamais deveria deixar de aparecer.

Mais tarde, na classificação das constritivas surdas, é outra a lacuna verificada: a consoante / ʃ /.

“/f/ - /s/ - // (constritivas)” (2001, p.34)”.

Na transcrição do signo chuva, há uma troca de / ʃ / por /w/, e a ausência da consoante /u/: “o signo chuva é formado pelos fonemas / w / u / α / ” (2001, f.3, p.20). A transcrição fonológica desse signo deveria ser: / ' ʃ u. v a /.

A impressão de falta de atenção dos responsáveis pela organização do LB se avulta quando constatamos a transcrição correta em outro momento do material (f.3, cap.4, p.47). Isso mostra um enorme desleixo por parte das autoras.

Mencionando o texto “A casa”, de João Antônio Neto, no estudo do signo, o LB apresenta a consoante surda, em lugar da sonora, quando da transcrição fonológica do signo em pauta:

casa = / kasa / [sic] [...] se diferenciara de / kasebre / [sic] e de / mãnzãw / [sic], pois além de serem casebre mansão, outros significantes, sons, fonemas, os conceitos

não se equívalem [sic], há semelhanças, mas há diferenças, logo são outros valores, logo são outros signos (2001, f.2, p.43).

O problema persiste na nota de rodapé, quando as autoras informam que: “*Kasa, Kasebri e Mãsãw foram grafados utilizando-se símbolos fonéticos que serão oportunamente melhor trabalhados*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.43). Evidentemente, essa explicação deveria relacionar-se ao fonema /z/, dos vocábulos casa e casebre.

Ao tratar das consoantes oclusivas, as autoras transcrevem, erroneamente, o fonema /p/ em letra maiúscula. Além disso, a falha de pontuação dificulta a compreensão de um assunto que não pertence ao cotidiano dos professores-alunos: “*oclusiva, bilabial, surda = /p/, consoante oclusiva bilabial sonora /b/ /P/ e /b/ são fonemas*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.28).

A transcrição das vogais sofre do mesmo mal: equívocos e espaços em branco, como vemos nos exemplos destacados:

Zona de articulação:

“(a) ANTERIORES OU PALATAIS: //, /e/, /i/;

(b) CENTRAL: /a/;

(c) POSTERIORES OU VELARES: /u/, /o/, //” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.35).

Altura da língua:

“(a) ALTAS: /i/ - /u/;

(b) MÉDIAS: /e/, //, //, /o/;

(c) BAIXA: /a/” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.35).

Posição dos lábios:

“(a) NÃO-ARREDONDADAS: / /, / /, / /, / / /;

(b) ARREDONDADAS: / /, / /, / / /” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.35).

Forma do ressonador:

“(a) centrípetas: /i/ - /e/ - /o/ - /u/;

(b) centrífugas: “//, //, /a/” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.35).

E Possari e Neder (2001) concluem:

Assim aparecem como fonemas, em português dentro da sílaba tônica, sete vogais:
/a/, como em ‘faz’;
/e/, como em ‘fez’;
//, como em ‘jê’;

*/i/, como em 'fiz';
 /o/, como em 'for';
 /o/, como em 'foz';
 /u/, como e, 'furo' (f.3, p.36).*

Como vemos, os espaços referentes às vogais abertas / ε / e / ɔ / ou se encontram em branco ou com símbolo equivocado. Tais falhas são problemas muito sérios, uma vez que o conteúdo é constituído pela forma como, tecnicamente, os sons são representados na transcrição.

Um trecho particularmente problemático é: “*Diferentemente do francês, que possui vogais centrífugas ('abertas', conforme / /fait “fato”, oposto a / /fin “fim”), o português só possui Vogais nasais centrípetas ('fechadas')*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.36), em que se observam lacunas, emprego incorreto de letras maiúsculas e de aspas simples.

5.3.1 O emprego de barras e de colchetes

Duas disciplinas estudam os sons da fala humana: a Fonologia, que tem a ver com o sistema lingüístico, e a Fonética, que se preocupa com a concretização dos fonemas e se interessa por todos os sons da linguagem humana – distintivos de significado ou não. Essa distinção fica patente em Romualdo (2005), em um texto dirigido ao mesmo público-alvo do material em análise:

A Fonologia estuda os fonemas, ou seja, os traços invariáveis que estão no conhecimento do falante e do ouvinte de uma língua, que antecedem ao momento atual da comunicação, a Fonética estuda os sons lingüísticos concretos, aqueles que dão substância às formas fonológicas (ROMUALDO, 2005, p.113).

O LB discute ambas as disciplinas, sem explicar ao aluno a diferença entre elas. Além disso, emprega barras e colchetes indiferentemente, quando, conforme as normas lingüísticas, as transcrições fonológicas devem vir entre barras “/ /” e as fonéticas entre colchetes “[]”.

Dessa forma, na discussão dos fonemas que se realizam concretamente de diferentes formas, as autoras citam o / t / e / d / como elementos que apenas tem aparência de monogâmicos, pois, segundo elas,

“ *representam tanto tatu, como tia e tchia*
/ t / e / tʃ / ” (f.3, p.47).

Os exemplos são relevantes; porém, as transcrições fonéticas acima são feitas pelo LB entre barras, o que é uma incoerência, pois as variações dos sons devem ser transcritas entre colchetes: “tatu” [t], “tia” [tʃ], o que é sobejamente sabido.

O LB exemplifica a transcrição fonética de algumas palavras pondo em uma coluna a escrita ortográfica e em outra sua transcrição, com os símbolos fonéticos, como: “(cavalo)” “{kavalo}” “{kavɔlu}” (cf. f.3, p.38).

Mostrar as duas formas de dizer a palavra é relevante, pois supõe considerar as variações lingüísticas, colocando o aluno a par desse conhecimento; porém, as transcrições fonéticas de “cavalo” estão entre chaves, e, segundo as normas lingüísticas, sabemos que os símbolos fonéticos devem vir entre parênteses quadrados ou colchetes “[]”. Assim, teríamos as transcrições para a palavra “cavalo”: [kɐ.ˈva. lo] [kɐ. ˈva .lu]. Além disso, no LB, não consta o sinal que antecede a sílaba tônica, nem apresenta a diferença fonética entre o [a]ônico e o reduzido [ɐ].

O tratamento dado a vocábulos fonológicos e a grupos de força, além de romper com as normas de transcrição fonética do IPA, lamentavelmente, apresenta-se lacunar e equivocado, tornando quase impossível ao aluno o entendimento do conteúdo:

Apresentamos, agora, alguns exemplos de transcrição fonética [...]
Veja como fica a frase com a junção das palavras [...].

Exemplos:

EU FUI PRA CASA.
[eu fui pr kz]

ELE QUEBROU O POTE
[elikebroupoti]

CASAS PRETAS
[kz sprets]
[k z spretas] carioca

TODAS AS PESSOAS SÃO INTELIGENTES
[tod z speso s uitelizetis]
[tod s spesouis s u itelizety] (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.38).

5.4 PROBLEMAS MORFOSSINTÁTICOS E LEXICAIS

O descuido com o LB pode ser observado em problemas formais básicos, que vão desde a ausência de ponto-final ou ponto de interrogação, até problemas referentes a datas, problemas lexicais e morfossintáticos.

A ausência de ponto-final e de interrogação pode ser constatada nos fascículos 2 e 4. Ao discutir o ensino descritivo, Possari e Neder esquecem de pontuar o final do parágrafo, uma falha relacionada a aspecto básico da língua, a pontuação, o que é grave em um material de linguagem. Assim, fica em suspenso a frase: “*a concepção que deriva da lógica estrutural e gerativo-transformacional tem como base o sistema lingüístico e sua sistemática de funcionamento*” (2001, f.2, p.60).

A mesma falha é observada nas discussões teórico-práticas da leitura, na questão referente ao texto “*Sandra na terra do antes*”, discutido em 4.3.2.1., onde se omite o ponto de interrogação na questão “*a) O que Sandra não consegue entender*” (f.4, p.10).

Um erro de digitação faz com que uma data absurda seja apresentada como ano de publicação da obra de Halliday: “*assim, o ensino baseado nessa concepção, segundo Halliday (19740)*” (POSSARI e NEDER, 2001, f.2, p.60). O problema se esclarece na mesma página do fascículo, em que consta o ano 1974 como data da obra.

Os problemas morfossintáticos podem ser verificados no fascículo 2, 3 e 5, sendo que, no fascículo 3, eles se repetem, pelo menos, duas vezes:

Como vimos [...] cada sistema lingüístico, cada língua, é composta por sons da fala, morfemas, sílabas, palavras, frases e o significado é transmitido pelas propriedades e usos dessas unidades. Há regularidade que subjazem a essas unidades...
(POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.10)

O contexto em que a explicação se insere e a flexão do verbo “subjazer” nos faz entender que o termo a que ele se refere é *regularidades*, no plural. A falha de digitação omite o morfema de plural, revelando desleixo para com o aspecto formal do texto. O mesmo descuido pode ser observado na palavra “conseguir” empregada em lugar 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, como se vê no trecho abaixo:

'Assisti ao filme várias vezes, mas não conseguir [sic] entender'
'Assisti ao filme várias vezes, todavia não consegui entender',
'Apesar de ter assistido ao filme várias vezes, não consegui entender'
'Embora tenha assistido ao filme várias vezes, não consegui entender' (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.19).

Ao tratar das condições de produção textual, nos fascículos 2 e 5, o LB apresenta incongruências morfosintáticas, referentes à regência e a concordância nominal, que não podem ser atribuídos a um equívoco de digitação. Assim, é injustificável o desvio de concordância nominal ocorrente em: *“toda forma discursiva deriva de determinada condições de produção”* (f.5, p.18). Similarmente, nada justifica a ocorrência de um “de onde” no contexto em pauta.

[o ensino tradicional,] além de prescrever: é assim, não é assado' [...], mesmo antes de os alunos dominarem a variedade padrão, já começa a trabalhar a metalinguagem (falar sobre) de análise dessa variedade, com exercícios de descrição gramatical, estudo de regras, definições, etc. Como exemplo, temos as aulas sobre substantivo adjetivo, verbo, de onde apenas a conceituações e classificações morfológica são importantes (Possari e Neder (2001), f.2, p.59, grifo nosso).

Tendo em vista que o material em análise é voltado ao ensino de gramática, leitura e produção escrita, convém ressaltarmos que a digitação pode acarretar desvios de regras básicas de concordância nominal, como podemos ver nos sintagmas: “a conceituações” e “classificações morfológica”.

Todos os problemas formais apresentados pelo LB, embora possam não interferir no processo de ensino-aprendizagem do aluno da EAD, abalam a credibilidade de docentes e discentes na equipe organizadora do LB e são inaceitáveis em um material didático, particularmente no de linguagem.

5.5 EQUÍVOCOS DE REFERENCIAÇÃO

Como ressaltamos neste trabalho, é característica exigida dos materiais didáticos da EAD promover a intertextualidade entre os conteúdos, e o material em análise cumpre essa função, pois, há uma ligação entre os conteúdos de ensino e, principalmente, nas simulações

de conversas com os alunos podemos notar a intertextualidade explícita, pois nos TBs o material retoma os aspectos teóricos abordados, apontando ao aluno a íntima ligação entre os conteúdos. Além disso, há momentos no quais o LB explicita ao aluno o que é preciso reler para fazer alguma atividade solicitada. Porém, o material comete o deslize de dar referências equivocadas, o que pode dificultar o estudo do aluno, pois se ele procurar pela referência e não a encontrar, poderá abandonar a busca e, conseqüentemente, não aprofundará seu conhecimento.

No exercício de transcrição fonética destacado a seguir, o LB apresenta a indicação da página que auxiliará o aluno na realização da atividade, mas com uma referência equivocada:

Você fez e viu exercícios de transcrição fonética na página 24 e realizou alguns solicitados na página 25. Procure ampliar seus exercícios, fazendo um levantamento de algumas palavras que seus alunos têm dificuldade com a grafia. Faça uma transcrição fonética delas (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.42).

Nas páginas referidas (24 e 25), contudo, o aluno encontrará conceituações de alfabetização e letramento, e não solicitação de exercícios de transcrição fonética. A referência correta é p. 39, na qual se apresenta o seguinte enunciado:

Agora, apenas para se acostumar com o IPA e treinar um pouco com a tabela, faça as transcrições fonéticas das palavras, expressões e frases abaixo: (pode haver, para cada uma, mais de uma forma de transcrição).

FEIXE, GENTE, ARROZ, LUZ, JOVEM

VENHA CÁ!

OS ALUNOS CHEGARAM CEDO.

CADA MACACO NO SEU GALHO.

OS ÔNIBUS ESTÃO LOTADOS (POSSARI e NEDER, 2001).

Fato semelhante ocorre no fascículo 4, que apresenta, no início do capítulo “*Texto/leitura não-verbal*” (cap.3, f.4), um retrospecto do que já havia sido estudado sobre a linguagem não-verbal, afirmando: “*no capítulo I, falamos sobre a linguagem não-verbal. Falamos dos sentidos, do corpo humano, dos gestos, sorrisos, posturas. Dissemos que a*

linguagem não-verbal é uma forma de interação” (POSSARI e NEDER, 2001, p.26). Ocorre que esse conteúdo não está no fascículo 4, mas no fascículo 1 do LB.

Ao associar a linguagem verbal/não-verbal à metáfora e metonímia, o LB, no capítulo 4 do fascículo 4, faz uma remissão a textos apresentados no capítulo anterior, dando esse conhecimento como implícito: “*os textos que apresentamos deviam ter sido lidos pela similaridade* (POSSARI e NEDER, 2001, f.4, p.41). Essa formulação pode gerar no leitor a impressão de que os textos referidos estão no capítulo 4, quando na verdade estão no capítulo 3. Todos esses equívocos revelam uma despreocupação do LB para com seu leitor, o que é mais grave em se tratando da modalidade a distância.

5.6 PROBLEMAS DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

O LB apresenta algumas construções textuais estranhas no decorrer dos fascículos, com introdução, explicações e atividades deslocadas, mudança metodológica na explicação das subdivisões de um mesmo assunto, problemas de ordenação dos textos etc. Uma dessas ocorrências refere-se a uma frase incompleta, presente na introdução do fascículo 3, da qual recortamos o seguinte trecho:

Como vimos [...] cada sistema lingüístico, cada língua, é composta por sons da fala, morfemas, sílabas, palavras, frases e o significado é transmitido pelas propriedades e usos dessas unidades. Há regularidade que subjazem a essas unidades e nas relações de umas com as outras: fonemas para formar morfemas, morfemas para formar vocábulos (palavras), palavras para formar frases, frases para formar textos. Dessa maneira, para produzir linguagem, fazer-se compreender e compreender, o falante (o usuário) detém: (POSSARI e NEDER, 2001, f.3, p.10).

O que o falante detém “fica no ar”, pois a frase, localizada no final da página não é completada. Na página seguinte, o LB anuncia o capítulo 1, intitulado “Aquisição da linguagem verbal” (vale ressaltar que só há essa frase na página).

Assim, o aluno corre o risco de pensar que as autoras se referiam ao que constava nessa página, pois somente nas páginas posteriores é que encontramos três tópicos intitulados: 1) Informação sintática; 2) Informação semântica; 3) Informação fonológica. Esses são os elementos aos quais o LB pretendia remeter na introdução do fascículo.

O material insere os três textos sem fazer um parágrafo introdutório, de forma desconexa, o que prejudica o processo de compreensão do aluno, que necessitará “decifrar” se isso pode ser ou não uma resposta ao que vem após os dois pontos (:), na introdução do fascículo.

O fascículo 4, voltado especificamente ao estudo da leitura, anuncia, em sua introdução, que o fascículo apresentará compreensões de professores sobre leitura e texto, obtidas em pesquisa feita por Neder (1992), que investiga a prática pedagógica de professores e que a escolha dos textos que eles propunham aos alunos, com suas devidas atividades revelam a concepção de texto e de leitura desses professores. E o capítulo 1 desse fascículo aborda, já no início, esses textos, sem um parágrafo introdutório ao capítulo, que se apresenta como uma continuidade da introdução.

Explicações e atividades deslocadas acontecem na reflexão que o LB propõe sobre uma situação de sala de aula envolvendo o conhecimento do signo lingüístico, pois embora o f.2 capítulo 1 apresente questionamentos, a explicação do signo lingüístico só ocorre, posteriormente, no f.2, capítulo 3, o que impede o aluno de poder responder com segurança as questões.

No estudo do texto, o material apresenta os 4 tipos de coesão: por referência, por elipse, lexical e por substituição (cf. em 4.2.4, p.113) com organização textual e metodologia diferenciadas. A coesão lexical é apresentada segundo uma metodologia diferente da adotada com os dois tipos anteriores (por referência e por elipse); se, naqueles casos o LB conceituava o tipo de coesão e depois explicava e fornecia exemplos, a lexical começa a ser explicada por uma de suas subdivisões para, depois, dizer o tipo de coesão sobre o qual se fala. Vejamos:

Outra possibilidade de coesão é a utilização dos chamados SINÔNIMOS SUPER ORDENADOS ou HIPERÔNIMOS, ou seja, palavras que correspondem ao gênero do termo a ser retomado (POSSARI e NEDER, 2001, f.5, p.27).

As autoras prosseguem: “*esse tipo de coesão é chamado de COESÃO LEXICAL permite atitude apreciativa ou depreciativa em relação ao termo objeto de coesão*” (p.28). Após dar um outro exemplo, afirmam que a coesão também pode se dar por meio de hipônimos ou metonímias, e exemplificam novamente.

Essa mudança de estrutura textual na apresentação do mesmo assunto pode dificultar o aprendizado do aluno, pois, além de romper com o método do estudo da coesão por referência

e por elipse (situando o leitor sobre o tipo de coesão de que se vai falar), cita as duas subdivisões da coesão lexical em letras maiúsculas e sublinhadas e, depois, a coesão lexical na mesma estética, o que pode fazer com que o aluno, a princípio, pense que a coesão por sinônimos super ordenados e por hipônimos são mais dois tipos de coesão, e não subdivisões da coesão lexical. O adequado seria as subdivisões terem um formato diferenciado da classificação a qual pertencem.

Possari e Neder (2001) introduzem o quarto tipo de coesão, da seguinte forma:

Observe agora:

'O presidente deverá anunciar novas medidas para conter a inflação, mas não deverá fazer isso nesta semana.'

(Há aí uma substituição de anunciar novas medidas por fazer isso).

A SUBSTITUIÇÃO é outro processo de Coesão (f.5, p.28).

Desse modo, vemos que o LB inicia o estudo da coesão por substituição apresentando o exemplo e, depois, afirmando que se trata de uma outra forma de coesão, configurando um método indutivo e diferente da explicação das outras três classificações.

Sendo assim, LB realiza um estudo curto de um mesmo tópico (os 4 tipos de coesão) utilizando 2 métodos diferentes: dedutivo (coesão por referência e por elipse), indutivo (coesão lexical e por substituição). Ressaltamos que não fazemos apologia de explicações padronizadas de conteúdos; porém, a organização formal prejudica o entendimento do objeto de estudo.

O problema de ordenação também ocorre em várias partes do livro da EAD. Por exemplo, na discussão da primeira concepção de linguagem, o LB apresenta o texto “Níveis lingüísticos”, em que assevera que a gramática normativa estuda o nível fonético, fonológico, morfológico, sintático e semântico, privilegiando o morfológico e o sintático. O segundo parágrafo desse texto inicia uma discussão sobre o nível fonético - o que dá a impressão de que esse procedimento formal será realizado com os níveis seguintes.

Todavia, o nível fonológico não é comentado e o nível morfológico é explicado em um texto separado: “*Nível Morfológico*”. O mesmo procedimento se dá com o nível sintático, enquanto o nível semântico é ignorado, sendo apenas mencionado, no texto “*Nível Sintático*”, no qual as autoras afirmam que convém estudar as relações de sentido que se estabelecem nas diferentes formas de construção das frases (f.2, p.21-8).

Desse modo, a organização da discussão sobre os níveis lingüísticos se dá de uma forma superficial e numa ordenação confusa, dificultando o estudo do aluno da EAD. Isso porque a organização inadequada do texto requer do aluno um tempo maior para assimilar os conteúdos, podendo inclusive resultar num entendimento equivocado do assunto abordado.

Concluimos que, embora os aspectos técnicos da produção textual sejam trabalhados exhaustivamente (como vimos em 5.1) a aplicação prática desse conteúdo pelas autoras deixa muito a desejar. Esse fato revela-se mais grave, tendo em vista a disciplina a que o livro se refere e as especificidades do público-alvo em EAD, para o qual o livro representa um mediador imprescindível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, procuramos compreender o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no Curso Normal Superior a Distância da UEM (turma 2001-2004), analisando quais são as questões teórico-metodológicas apresentadas no livro base da disciplina de Linguagem, intitulado “*Linguagem (O ensino, o entorno, o percurso)*”.

A pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativa, foi realizada à luz de uma visão interacionista de linguagem, no âmbito da Pragmática. Assim, focalizamos o livro base da disciplina de Linguagem, investigando as especificidades teórico-metodológicas desse material de ensino, sua organização lógica e formal, bem como o modo como ele propicia a interação com o aluno.

Para tanto, procuramos nos inteirar da trajetória da EAD, desde as suas raízes até o contexto atual, verificando que essa modalidade, que começou de uma maneira simples e com recursos arcaicos, vem se expandindo em todos os setores educacionais e se encontra, atualmente, num patamar reconhecido e incentivado pelos órgãos competentes.

A EAD rompe as barreiras de tempo/espço e realiza um processo de ensino-aprendizagem mediado por materiais didáticos impressos e por recursos tecnológicos como computador, Internet, satélite, tele e videoconferências. Assim, as TICs propiciam o estabelecimento de uma educação a distância que pretende ser interativa, permitindo a comunicação, a discussão e a troca de experiências.

Com o tempo, aderir à EAD tornou-se uma necessidade para as instituições de ensino superior, pois suas especificidades permitem aos alunos que, por diferentes razões, vêm-se impossibilitados de estudar na modalidade convencional, a opção de adequar seu tempo e espaço para a formação profissional, contribuindo para derrubar barreiras de acesso à educação superior. Além disso, os cursos de aperfeiçoamento ofertados nessa modalidade propiciam a formação continuada dos profissionais.

Considerando a importância dessa modalidade de ensino, a UEM interessou-se por ela e, em convênio com a UFMT, implantou, em 2001, o primeiro curso de graduação a distância na instituição, o Curso Normal Superior, que possibilitou a qualificação de 1.149 professores em exercício.

Contudo, as raízes históricas da EAD fazem com que ela seja aceita ainda hoje com reservas, o que não condiz com o momento sócio-histórico em que vivemos e com nossa realidade social.

É longo o percurso da EAD na história da educação, sendo seu marco inicial localizado em meados do século XIX, com os cursos via correspondência. No século posterior e no início deste, com os avanços tecnológicos, a EAD sofreu mudanças significativas em relação aos métodos pedagógicos, o que contribuiu para melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

A contextualização da EAD no mundo, no Brasil e na UEM nos proporciona um conhecimento das características e do funcionamento dessa modalidade, que envolve alunos, professores, tutores, técnicos e outros profissionais, dos quais se espera uma atuação segura e consciente. Ela possui características peculiares, que requerem planejamento e organização adequada, exigindo da equipe responsável um conhecimento do funcionamento desse processo, em todas as suas dimensões.

Para que o sistema de EAD seja reconhecido social e institucionalmente como uma modalidade de sucesso, é importante que seu alunado se enquadre em um determinado perfil. Como processo pedagógico que se centra no aprendiz e em sua relação com os materiais didáticos, a EAD demanda um aluno que possua autonomia, responsabilidade e compromisso com a construção de seu conhecimento.

Entretanto, o aluno não está sozinho. Embora se espere dele grande comprometimento e disciplina em relação a seus estudos, ele não precisa ser um auto-didata, pois a estrutura da EAD prevê tutoria, interações virtuais, e materiais auto-explicativos.

Nessa modalidade de ensino, na qual o aluno não tem contato freqüente com o professor, pois, conforme a legislação, a carga horária mínima exigida para os momentos presenciais é de 20% da carga horária do curso, o material didático é de grande importância, uma vez que conduz o ensino-aprendizagem.

Por isso, é necessário que os sujeitos responsáveis pela organização da EAD compreendam sua essência, bem como as teorias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de elaborarem materiais didáticos que propiciem a construção do conhecimento, propondo questionamento de saberes prévios dos alunos, orientações e atividades que os levem a refletir, ativamente e criticamente. Um processo de ensino-aprendizagem que implique noções de mediação, orientação e de construção de conhecimento, numa relação dialógica e interacional, é desejável e possível no contexto da educação a distância.

Por haver implantado o Curso Normal Superior a distância em convênio com a UFMT, a UEM adotou o livro base dessa instituição, apesar de estar ciente de que não era a situação ideal, pois sua elaboração estava voltada para o contexto e público-alvo de outra região.

O material, que é composto por seis fascículos, contém discussões acerca da linguagem e do texto, voltando-se para os componentes da disciplina de Língua Portuguesa (gramática, leitura e escrita). É composto por dois tipos de textos: o científico (TC) e o dos balões (TB). Este representa as falas de sala de aula entre professor-aluno, enquanto aquele volta-se para as questões de conteúdo.

O LB costuma fazer remissões a conteúdos vistos no mesmo fascículo ou em outro e reforçar explicações já dadas, o que se nota mais fortemente no fechamento dos capítulos e responde à necessidade de os materiais didáticos da EAD serem auto-explicativos. Aliás, as autoras do material fazem questão de enfatizar sua preocupação em realizar um processo de ensino-aprendizagem interativo, o que demonstra conhecimento das teorias norteadoras da atual política de ensino de língua no Brasil.

A metodologia adotada demonstra que o material procura interagir com o aluno de diferentes modos, apresentando-se, na maioria das vezes, de modo amigo e respeitoso, colocando-se no lugar do aluno, antecipando suas possíveis dúvidas e levantando questionamentos, atenuando, enfim, a relação assimétrica entre material didático e aluno. Revela também, ter uma imagem feminina do público da EAD, pois se dirige ao aluno com expressões do tipo: *“você deve estar tendo a mesma sensação de estar sendo alfabetizada”* (f.3, p.39).

No que diz respeito à fundamentação, o LB menciona uma ampla gama de teorias lingüísticas, desde as mais tradicionais até as interacionais; porém, além de não se aprofundar, equivoca-se em alguns conceitos. Insiste em enfatizar a necessidade de realizar um processo de ensino-aprendizagem interacionista, mas considera pertinente recorrer às três concepções de linguagem, o que pode ser adequado, conforme o objetivo e o momento da aula.

Embora ressalte a primazia da linguagem verbal no ambiente escolar, o LB dá atenção também à não-verbal, por reconhecer que uma interação eficaz exige que nos voltemos para a leitura de ambas as linguagens. Dessa forma, o material sugere formas de abordagem da linguagem não-verbal na escola. Já a abordagem do signo lingüístico revela-se complexa e equivocada.

A discussão da variação lingüística abrange as noções de variação geográfica, social e histórica. Porém, sua explicação deixa a desejar, pois ignora a estilística e discute superficialmente a histórica.

O estudo do letramento é direcionado ao modo como a criança adquire o conhecimento da língua materna, sem aprofundamento teórico-metodológico, o que não chega a ser grave, visto que uma outra disciplina cuida desse conteúdo específico.

Ao abordar a gramática, o LB, após mencionar o ensino tradicional (prescritivo), o descritivo e o produtivo, destaca sua preferência por este último. Almejando proporcionar um ensino de gramática interacionista, o LB aconselha ao professor-aluno que chame a atenção de seus alunos para os sentidos que a organização frasal provoca. Entretanto, no desenvolvimento desse conteúdo, acaba fazendo uma análise sintática compartimentada.

Além disso, apresenta problemas na discussão de alguns tópicos gramaticais e na explicação da gramática interacionista (em tese, assumida por ele). Contudo, se contradiz na explicitação da função da gramática tradicional, que é a de prescrever, referindo-se a ela, em certo momento, como aquela que faz “descrição”, e, em outro, afirmando que ela dita “um conjunto de regras a ser seguido”.

Também na discussão da leitura, as autoras do LB afirmam concebê-la à luz de uma visão sócio-interacionista. Entretanto, o desenvolvimento desse tópico também apresenta problemas. Logo na conceituação do que é ler, o LB demonstra não dominar a essência da leitura, pois se contradiz diversas vezes, entendendo-a como tendo foco no leitor e não como um diálogo entre autor, texto e leitor.

Em alguns momentos, as autoras deixam os conhecimentos discutidos muito soltos, julgando que os alunos já comportam um arcabouço teórico suficiente para ministrarem aulas de leitura eficazes; em outros, direcionam demasiadamente as reflexões do aluno sobre os conteúdos em pauta.

A produção textual recebe uma atenção especial do LB, pois a metodologia adotada durante todo o desenvolvimento do estudo consiste em solicitar ao aluno uma produção textual, no início da discussão, a qual deve ser retomada e refeita, após o estudo. Essa atividade proporciona uma aprendizagem mais sólida. Além disso, o LB insiste na necessidade de planejar o texto, levando em conta seu gênero e os elementos pragmáticos que o constituem.

Para concretizar a teorização específica sobre a escrita, o material realiza a análise de um texto, apresentado como modelo metodológico para o aluno da EAD. Tal análise, porém, se revela contraditória, pois privilegia exatamente o nível lingüístico, embora afirme considerar esses elementos como os menos importantes para a produção escrita, após os fatores interacionais e os lógico-discursivos. O LB revela ter, assim, um discurso teórico interacionista e uma prática centrada na lingüística imanente.

Em alguns momentos, o LB revela consistência entre teoria e prática, como quando se preocupa em propor ao aluno associar o conhecimento teórico ao exercício da sala de aula, o que é válido por propiciar reflexão, auto-análise e, conseqüentemente, aperfeiçoamento

teórico e metodológico. Essa é uma qualidade do LB que auxilia na formação de um profissional que atenda às necessidades de formação de cidadãos críticos, capazes de interagir na e pela linguagem. Nesse sentido, o material ressalta a necessidade de as práticas de sala de aula não se restringirem aos textos veiculados no livro didático, mas incluam textos de circulação social, que municiem o aluno a atuar de forma ativa no contexto profissional e social.

Em outros momentos, porém, o material peca ao direcionar demasiadamente a escrita do aluno, fornecendo-lhe textos lacunares, isto é, esquemas de escrita com argumentos explícitos no planejamento da escrita.

O LB apresenta aspectos formais, gramaticais e textuais que fogem às características esperadas de um material de língua portuguesa e também peca pelo desejo de esgotar o assunto, fornecendo informações excessivas e irrelevantes para o seu público. Essa amplitude de informações com excessos metalingüísticos e informações dispensáveis não significa profundidade, uma vez que o material não dá conta de explicar de modo satisfatório tudo o que a matriz curricular do curso compreende, além de apresentar equívocos de conteúdo.

No estudo dos conteúdos fonético-fonológicos, o LB apresenta problemas gigantescos, transcrevendo os símbolos do IPA de forma equivocada e deixando lacunas, barras e colchetes vazios. Ademais, o material não explica a diferença entre Fonologia e Fonética, e emprega barras e colchetes indiferentemente, desconsiderando que as transcrições fonológicas devem vir entre barras “/ /” e as fonéticas entre colchetes “[]”.

Os problemas formais apresentados pelo LB são básicos, como ausência de pontuação, problemas de digitação, lexicais e morfosintáticos. Há também construções textuais estranhas, como introdução, explicações e atividades deslocadas, alternância metodológica na explicação das subdivisões de um mesmo assunto e problemas de ordenação dos textos. Enfim, o LB não atende às regras da norma escrita culta, própria de um livro didático.

Ao encerrar este relato de pesquisa, gostaríamos de apresentar, à guisa de conclusão, uma síntese das respostas às perguntas que nortearam o trabalho, enumeradas na introdução:

- 1) Podemos afirmar que a base teórico-metodológica apresentada no LB da disciplina de Linguagem, do Curso Normal Superior a Distância pretende ser sociointeracionista. No entanto, nem sempre as autoras são felizes na condução dessa teoria, comprometendo muitas vezes sua aplicação e alternando momentos interacionistas com outros bastante tradicionais. Essa dificuldade não é uma especificidade da EAD, uma vez que, como

demonstram diversas pesquisas, a contradição teoria/prática é uma constante em livros didáticos dirigidos ao ensino presencial, nos mais diversos níveis.

- 2) O livro base, na maior parte do tempo, dá conta das peculiaridades metodológicas de um curso em EAD, cuja interação deve ser realizada a distância, pois se apresenta de forma auto-explicativa. Nesse sentido, os TBs são um interessante recurso no diálogo como os professores-alunos.
- 3) Nem todos os conteúdos apresentados estão corretos e são pertinentes a um curso de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental.
- 4) O livro base revela um enorme descaso com a apresentação formal, não tendo sido submetido à mais básica revisão, o que compromete sobremaneira seu conteúdo.

Por fim, consideramos importante acrescentar que, após um período de reestruturação (cf.2.3.3, p. 22), o Curso Normal Superior admitiu duas novas turmas, uma no ano de 2006 e outra em 2007. O material didático foi financiado pelo MEC e elaborado por professores da própria instituição e por docentes convidados. No total, a coleção, editada pela EDUEM, conta com 33 livros, contemplando todas as disciplinas ministradas no curso. No caso de Linguagem, o material é constituído de 4 livros, dedicados especificamente aos temas: alfabetização e linguagem, concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa, leitura e ensino, o trabalho com a escrita no ensino fundamental. A análise desse material pode vir a ser objeto de uma outra pesquisa.

Quanto à presente análise, é certo que teria sido mais interessante tê-la concluído antes da produção do novo material da EAD, pois, dessa forma, ela poderia subsidiar essa produção. Entretanto, entendemos que a pesquisa é relevante, pois, de alguma maneira contribui para o estado da arte da EAD na UEM, na UFMT e no Brasil, substituindo impressões assistemáticas sobre o material didático em pauta por um estudo científico que pode auxiliar alunos, professores e pesquisadores envolvidos com o Curso Normal Superior, além de servir de subsídio à produção de futuros materiais didáticos em EAD e a outras pesquisas do gênero. Por fim, evidentemente, a realização do trabalho proporcionou o crescimento científico desta pesquisadora, no que tange a ensinar, a aprender e à EAD, seu entorno e seu percurso.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor LTDA. 2006.

ABREU, A. A. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 1989.

ANDRADE, S. I. de; FERRATO, E. Educação a distância: modismo ou solução? **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, ano 10, n. 2, dez. 2003.

ARNOLD, S. B. T. Planejamento em educação a distância. In: GIUSTA, A. da S.; FRANCO, I. M. (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. SP: Educ; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M. L. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 junho 2007.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. Campinas, Pontes, 1988

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRITTO, S. P. **Psicologia da aprendizagem centrada no estudante.** 3.ed. São Paulo: Papyrus, 1989.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CHIAPPINI, Lígia (Org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** V 2, São Paulo: Cortez, 1997.

CITELLI, A. **O texto argumentativo.** São Paulo: Scipione, 1994.

COIÇAUD, S. A colaboração institucional na educação a distância. In: LITWIN, E. (org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELL' ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org.). **As múltiplas faces da linguagem.** Brasília: UNB, 1996, p. 69-75.

ECO, U. **Lector in fabula.** Sliedi Bompani. Roma: 1987.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching.** In: WITTROCH, M.C. (Org.) Handbook of Research in Teaching. New York: Macmillan, 1986.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. **Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar.** Belo Horizonte: Formato/Ceab (FAE-UFMG), 1998.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Crêterios de textualidade.** Veredas, São Paulo, n. 104, 1985, p.17-34.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **A escrita como trabalho**. São Paulo: Contexto, 1991.

FIORIN, José Luiz. **Ressignificando o ensino de língua portuguesa**. In: IV SEMANA DE LETRAS. 2000, Jandaia do Sul. **Anais...** Jandaia do Sul, FAFIJAN, 2000, p. 17-29.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRIGOTTO, E. L. dos S. **Concepções de linguagem e o ensino de língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado**. Tese de Mestrado. UF Fluminense. Rio de Janeiro: 1990.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UBN, 1998.

GARCIA, W. E. **A Regulamentação da Educação a Distância no contexto educacional brasileiro**. Disponível em http://www.nead.ufmt.br/documentos/A_regulamentação_EAD_Garcia_I04.doc>. Acesso em: 04 abril 2005.

GAVA, A.C. EAD – Educação a distância. In: **Revista Tema**, São Paulo, n. 40, jan. 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIUSTA, A. da S. Concepções do processo ensino/aprendizagem. In: GIUSTA, A. da S.; FRANCO, I. M. (Orgs.) **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

GONZALEZ, M. **Fundamentos em tutoria em educação a distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GUTIERREZ, F. & PRIETO, D. **A mediação pedagógica: educação à distância alternativa**. São Paulo: Papyrus, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. et all. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1984.

JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1972.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Lei 9394/96.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LIDERANÇA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES NO SENADO FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF, junho 1997.

LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, E (org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O bom ensino na educação a distância. LITWIN, E (org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACEDO, J. D. de P. **A cartilha e a produção de textos**. In: Ver. Educação em Mato Grosso, n.30/85.

MARCUSCHI, L. A. A questão metodológica na análise da interação verbal: os aspectos qualitativo e quantitativo. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM

LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL: METODOLOGIAS QUALITATIVAS, 1999, Pernambuco. Anais... Pernambuco: UFP, 1999.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.1936.

_____. **O papel da lingüística no ensino de línguas**. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2000. Disponível em: <<http://www.marcosbagno.com.br/conteúdo/fórum/marcuschi/htm>>.

MARQUES, C. Maioria dos cursos a distância no Brasil forma professores. **Folha Online**. São Paulo. 29 setembro 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educação/ult305u16133.shtml>>. Acesso em: 06 abril 2005.

MARQUES, C.; TAKAHASHI, F. Pelo menos 90 mil usufruem de cursos a distância, diz Abed. **Folha Online**. São Paulo. 29 setembro 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educação/ult305u16135.shtml>>. Acesso em: 06 abril 2005.

MENEGASSI, R.J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. In: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 42, p. 55-79, jul./dez. 2003.

MORAN, J. M. Prefácio. In: GIUSTA, A. da S.; FRANCO, I. M. (Orgs.) **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

NUNES, I. B. **Noções de educação a distância**. Disponível em: <<http://www.intelecto.net.ead/ivonio1.html>>. Acesso em: 02 março 2005.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura?** São Paulo: Cortez, 1988.

PEASE, A. **Desvendando os segredos da linguagem corporal**. Trad. P. Jorgensen JUNIOR. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Trad. J. Teixeira Coelho. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PERINI, Mario A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Tradução Leila F. de S. Mendes. RS: Unisinos, 2003.

PIGNATARI, Décio. **Informação. Linguagem. Comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 1996.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/documentos/EDUCACAO2.doc>>. Acesso em: 08 abril 2005.

POSSARI, L. H. V; NEDER, M. L. C. **Linguagem (O Ensino: o entorno, o percurso)**. F. 1. Cuiabá: UFMT, 2001.

_____. **Linguagem (O Ensino: o entorno, o percurso)**. F. 2. Cuiabá: UFMT, 2001.

_____. **Linguagem (O Ensino: o entorno, o percurso)**. F. 3. Cuiabá: UFMT, 2001.

_____. **Linguagem (O Ensino: o entorno, o percurso)**. F. 4. Cuiabá: UFMT, 2001.

_____. **Linguagem (O Ensino: o entorno, o percurso)**. F. 5. Cuiabá: UFMT, 2001.

_____. **Linguagem (O Ensino: o entorno, o percurso)**. F. 6. Cuiabá: UFMT, 2001.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. SP: Educ; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia**. Maringá: EDUEM, 2000.

_____. Elementos de fonologia, fonética e algumas questões relacionadas à alfabetização. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, C. B. (org.). **Formação de professores EAD: alfabetização e linguagem**. N.17. Maringá: EDUEM, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - SEED - **Regulamentação da EAD no Brasil**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=61&Itemid=190>>. Acesso em: 08 abril 2005.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos para pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, R. V. M. e. **O português são dois**. SP: Parábola, 2004.

SOARES, M. B. Aprender a escrever: ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.

SOLETIC, A. A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios In: LITWIN, E. **Educação a distância: temas para o debate de uma agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa – uma abordagem pragmática**. Campinas: Papirus, 2002.

TODOROV, T. (1973). **Qu'est-ce que le structuralisme?: Poétique**. Paris: Éditions du Seuil. In: VIEIRA, A. G. e SPERB, T. M. O brinquedo simbólico como uma narrativa. In:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>, acesso em 12/ 02/ 2007.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFMT. **Projeto Expansão da Universidade Federal de Mato Grosso**. Curso: Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da modalidade a distância, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL de MARINGÁ. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: modalidade de educação a distância. Maringá, abril 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Expansão da Universidade Federal de Mato Grosso**. Curso: Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da modalidade a distância, 2001.

VAL, M. da G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A. G. (Org). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 1.ed. São Paulo: Martins fontes, 1992.

ANEXOS

ANEXO I**QUADRO SINÓPTICO DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, OBJETOS DE
ANÁLISE E CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA APRESENTADOS PELO LIVRO
BASE DA EAD**

Todas as variedades são consideradas boas e corretas e funcionam sempre de acordo com regras rígidas, impostas pelas próprias comunidades que as falam. Isto implica que os falantes atribuam valores às formas lingüísticas, valorizando, eles próprios, às vezes, uma determinada forma.

Assim, para essas "gramáticas" não existe nenhuma variedade boa ou ruim em si mesma. O que há são línguas e variedades que merecem maior atenção do que outras, segundo necessidades e eleições historicamente explicáveis. (Possenti, 1986).

O contexto extra-lingüístico é tido como fundamental, uma vez que só na interrelação a linguagem se estabelece.

Após apresentação das principais correntes lingüísticas e seus pressupostos teóricos a respeito da linguagem, podemos sintetizar num quadro com as três concepções de Linguagem até então trabalhadas:

CONCEPÇÕES	OBJETO DE ANÁLISE	CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA
1º. Linguagem como Expressão do Pensamento	A Língua no seu processo histórico, tendo a palavra como suporte.	Conjunto de regras a ser seguido por aqueles que querem falar e escrever corretamente.
2º. Linguagem como Meio Objetivo Para Comunicação	O sistema Lingüístico: unidades mínimas de significação: Fonemas, Morfemas, Sintagmas e frases	regras utilizadas pelos falantes de determinada língua na construção real de enunciados.
3º. Linguagem como processo de "inter-ação" verbal	O Discurso - O Ato de fala - no contexto lingüístico e extralingüístico	Pode-se falar em Gramáticas que possuem em comum o pressuposto de que as regras que o falante de fato aprende e lança mão ao falar constitui a sua gramática.

ANEXO 2

**TABELA DOS SÍMBOLOS DO IPA (INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET)
CONTIDO NO LB DA EAD**

outros *petche* - a ortografia, por si só, não nos dá uma orientação clara sobre as diferentes pronúncias.

A tabela apresenta na 1ª. coluna, os símbolos do IPA (International Phonetic Alphabet), na 2ª., as letras da ortografia portuguesa e, na 3ª, alguns exemplos e no quadro final, as formas de acentuação tônica.

Veja na página seguinte a tabela de símbolos fonéticos.

Modos de articulação	Símbolo do IPA	Letras correspondentes na ortografia	Exemplos
OCLUSIVAS	p	p	[pai]pai, [psiklɛta]bicicleta
	b	b	[boi]boi, [basora]vassoura
	t	t	[tia]tia
	d	d	[dia]dia
	k	qu/c	[akeli]aquele, [kasa]casa, [taksi]táxi
	g	g	[gula]gula, [gɛxa]guerra
NASAIS	m	m	[mala]mala, [kɛmpu]campo
	n	n	[nada]nada, [kɛntu]canto
	ɲ	nh	[tina]tinha, [ven]vem
	ŋ	m,n,	[lɔŋ]lá, [bɔuŋ]bom, [bãŋku]banco
FRICATIVAS	f	f	[faka]faca
	v	v	[vaka]vaca
	s	s	[esɛsɔ]exceção, [felis]feliz,
	z	z	[prosɪmu]próximo
	ʃ	ch	[mezmu]mesmo, [vizgu]visgo
LATERAIS	ʒ	i	[eifada]enxada, [bafɒ]basta
	ʒ	i	[ʒiz]giz, [ʒenti]gente,
REPRESENTAÇÕES FONÉTICAS DO R E RR	l	l	[mala]mala, [lata]lata
	ɫ	lh	[fami a]família, [a u]alho
	f	r	[karu]carro, [mar]mar
	r	rr	[karu]carro, [mar]mar
	x	x	[kaxu]carro, [max]mar
AFRICADOS	h	h	[kahu]carro, [mah]mar
	r	r	[po ta]porta
VOGAIS	ɹ	r	[ma]mar
	tʃ	t	[tʃia]tia [muitʃu]muito
	dʒ	d	[dʒia]dia, [doidʒu]doido
	i	i	[vivi]vive, [mininu]menino
	e	e	[ve]vé, [akeli]aquele
	ɛ	é	[p]pé, [akela]aquela
	a	a	[la]lá
o	ó	[p]pó, [ab b ra]abóbora	
o	o	[avo]avô, [todu]todo	
u	u	[tudu]tudo, [todu]todo, [sautu]salto	
ɔ	ã	[lɔ]lá, [banɔna]banana	

CAGLIARI(1990:28)

Ditongos (): [vei]vem, [bõu]bom, [aáru]acharam, [aaru]acharão

Nasalização(˜) [muitu]muito, [baku]banco, [tepu]tempo

Acento(´):[batáta]batata, [lpada], [ói]hoje

Sussurro (s): [poti]pote, [larãa]laranja, [lãpada]lâmpada

Retróflexão(ː): [porta]porta, [se tu]certo

LINGUAGEM

(O ensino: o entorno, o percurso)

Fascículo3

37

ANEXO 3

**LIÇÕES EXTRAÍDAS DA CARTILHA “ADA E EDU”, APRESENTADAS PELO LB
DA EAD**

Tomemos, por exemplo, a lição a seguir, extraída da cartilha Ada e Edu (Persona et alii, 1976)

pacu
pa — cu

macaco
ma — ca — co

pa
pe
pi
po
pu

paca
pato
peteca
pipoca
pote
pula

ma
me
mi
mo
mu

mala
mato
melado
mico
mola
mula



O macaco pula, pula.

Ele tem medo do pacu.

P p
P p

M m
M m

LINGUAGEM
(O ensino: o entorno, o percurso)
Fascículo 3

62

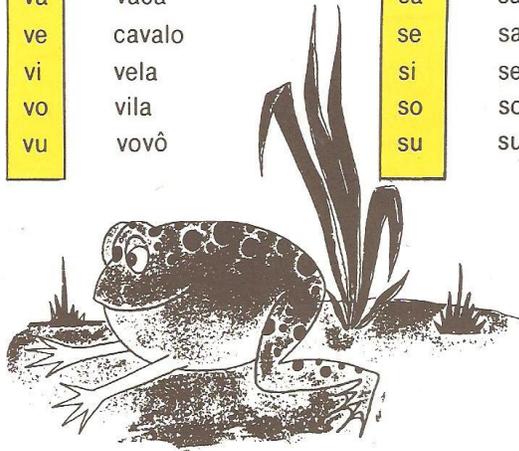
Observe, agora o próximo texto, também extraído da Cartilha Ada e Edu

veado
ve — a — do

sapo
sa — po

va vaca
ve cavalo
vi vela
vo vila
vu vovô

sa sapato
se sala
si seda
so sopa
su suco



O sapo pula, pula.

Ele tem medo do veado.



Vv
Vv

Ss
Ss



LINGUAGEM

(O ensino: o entorno, o percurso)

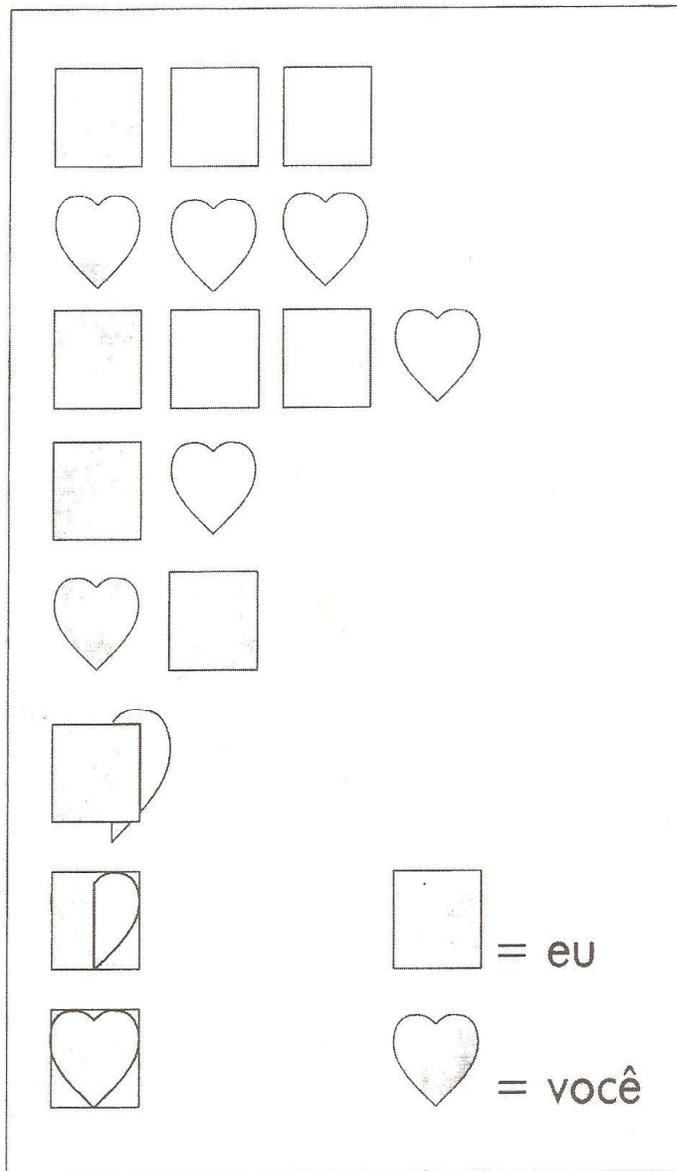
Fascículo3

65

ANEXO 4

**TEXTOS NÃO-VERBAIS, DE PIGNATARI, HARPER E MATTOS, CONTIDOS NO
LB DA EAD**

Exemplo 1



PIGNATARI, D. O que é Comunicação Poética. São Paulo: Brasiliense, 1980.

LINGUAGEM
 (O ensino: o entorno, o percurso)
 Fascículo 4
 29

Exemplo 2



onde só é permitido o que não é proibido



LINGUAGEM

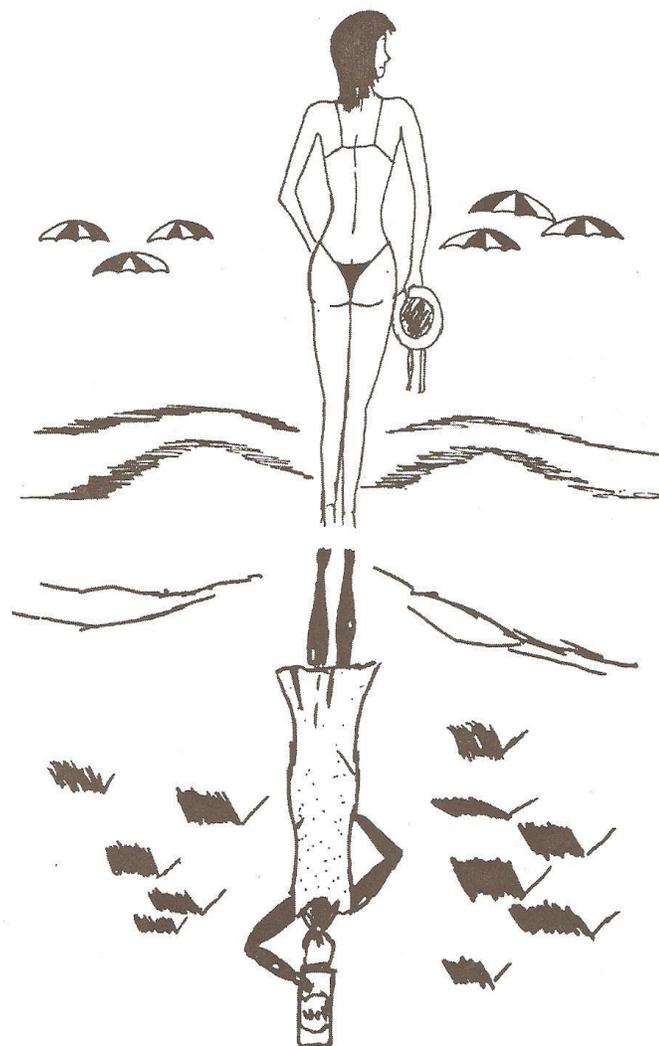
(O ensino: o entorno, o percurso)

Fascículo 4

30

HARPER, B. Cuidado, Escola! São Paulo: Brasiliense, 1982.

Exemplo 4



LINGUAGEM
(O ensino: o entorno, o percurso)
Fascículo 4

IPANEMA

De segunda a segunda
vestidas em
tangas e sungas
vagam vaga-
bundas bundas

- CAIRO TRINDADE -

- MARIA ADRIANA -

(Vem a mulata e fecha a boca)

d
!d
uid
ping
pingd
pingd
pingd
O

MATTOS, Aclyse. *Assalto a mão armada*. Rio: O Dia, 1985.

LINGUAGEM

(O ensino: o entorno, o percurso)

Fascículo 4

33