

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

QUEM PROPÕE AS TAREFAS DE CASA?

Cláudia Valéria Doná Hila

MARINGÁ

1999

CLÁUDIA VALÉRIA DONÁ HILA

QUEM PROPÕE AS TAREFAS DE CASA?

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

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

MARINGÁ

1999

CLÁUDIA VALÉRIA DONÁ HILA

QUEM PROPÕE AS TAREFAS DE CASA?

Maringá, 22 de abril de 1999

Profª Drª Maria José R. F. Coracini
Unicamp

Profª Drª Sílvia C. C. de Vasconcelos
UEM

Profª Drª Sônia A. Lopes Benites
UEM

A verdade é ao mesmo tempo frágil e poderosa. Frágil, porque os poderes estabelecidos podem destruí-la (...). Poderosa, porque a exigência do verdadeiro é o que dá sentido à existência humana.

Marilena Chauí

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Vanderci de Andrade Aguilera e à Prof^a Dr^a Sílvia Inês C.C. de Vasconcelos, pelo respeito e relevantes contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À Carol, cujas tarefas de casa me fizeram encontrar o caminho desta pesquisa.

Ao Heraldo, pelo incentivo e por ter feito as minhas tarefas de casa enquanto eu estudava.

Aos meus colegas de turma, pelo apoio e pela força que tanto souberam me dar, principalmente à Ilda, à Débora e ao Bruhmer, com quem dividi as inquietações e ansiedades, bem como as apresentações que fizemos juntos.

À Andréia, Secretária do Curso de Mestrado, que carinhosamente soube ouvir, ajudar e compartilhar as vitórias e os fracassos que se fizeram presentes nesse percurso.

À Maria Clara, que pacientemente leu o trabalho, contribuindo com sugestões importantes.

À Professora Maria Adelaide de Freitas, pelas orientações profícuas em torno da metodologia do trabalho.

Aos professores do Programa, que constantemente me incentivaram.

Às professoras, alunos e coordenadoras das instituições em que foram realizadas as pesquisas.

De forma especial à minha orientadora, prof^a Dr^a Sônia A. Lopes Benites que, com seu profissionalismo incentivou-me, corrigiu-me e orientou-me de forma segura para a realização desta pesquisa.

E, sobretudo, a Deus, meu ponto de luz, sempre...

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS NAS TRANSCRIÇÕES	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE ANEXOS	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Conhecendo o cenário	1
1.2. O que está acontecendo?	5
1.3. Por que esta pesquisa?.....	7
1.4. Objetivos e pergunta(s) de pesquisa.....	7
1.5. Organização da dissertação	8
2. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: DA ESCOLA PARA CASA	10
2.1. Por uma pedagogia do trabalho	10
2.2. Em foco as diferentes concepções de linguagem	18
2.2.1. Linguagem como forma da expressão do pensamento: o elo com a tradição	18
2.2.2. A linguagem como instrumento de comunicação: a força do Estruturalismo e do Gerativismo.....	23
2.2.3. Linguagem como forma de interação: a emergência do sujeito	30
2.3. As práticas pedagógicas a partir de uma visão interacionista	35
2.3.1. A leitura.....	36
2.3.2. A escrita	40
2.3.3. A gramática	42
2.4. Funções das tarefas de casa	44
2.5. Critérios utilizados para a elaboração das tarefas de casa.....	49
3. EM BUSCA DOS INSTRUMENTOS PARA SE ANALISAR AS TAREFAS DE CASA	51
3.1. Apresentação da metodologia	51

3.2. Descrição das escolas escolhidas e dos sujeitos da pesquisa	54
3.2.1. Cenário 1 – Escola pública.....	55
3.2.1.1. Perfil da professora (M)	55
3.2.1.2. Perfil dos alunos.....	56
3.2.2. Cenário 2 – Escola particular	56
3.2.2.1. Perfil da professora (S).....	57
3.2.2.2. Perfil dos alunos.....	57
3.3. Os instrumentos de pesquisa	58
3.3.1. O questionário	58
3.3.1.1. O questionário inicial das professoras.....	58
3.3.1.2. O questionário dos pais	59
3.3.2. Observação, gravação em áudio e anotações de campo	59
3.3.3. Entrevistas	61
3.3.3.1. Entrevistas com os professores	62
3.3.3.2. Entrevistas com a direção e supervisão.....	62
3.3.3.3. Entrevistas com os alunos	63
4. CONCEITOS SUBJACENTES ÀS TAREFAS DE CASA	65
4.1. Imagens e funções das tarefas de casa no contexto escolar.....	65
4.1.1. Funções das TsC para a direção e supervisão pedagógica das escolas ..	65
4.1.2. Funções das tarefa de casa para as professoras	68
4.1.2.1. Como M enxerga as TsC.....	68
4.1.2.2. Como S enxerga as funções das TsC	70
4.1.3. Funções das TsC para os pais.....	72
4.1.4. Como as crianças vêem as TsC.....	75
4.2. Como as tarefas de Português aparecem na sala de aula e quais são os critérios usados pelos sujeitos	80
4.3. Concepção de gramática nas tarefas de casa	83
4.4. Concepção de leitura: da emergência ao apagamento do sujeito crítico	95
4.5. Concepção de escrita nas TsC: de experiência da subjetividade para expressão da artificialidade.....	104
4.6. As tarefas de casa que as crianças desejam	111

4.7. Avaliação das professoras quanto aos resultados da pesquisa	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

LISTA DE ABREVIACOES E SÍMBOLOS NAS TRANSCRIOES

AAA	– vozes simultâneas dos alunos
A1, A2, A3	– referência às aulas observadas
AS	– aluno de S
DEM	– diretora da escola de M
(incomp)	– fala incompreensível
LD	– livro didático
LE	– língua estrangeira
LM	– língua materna
MAIÚSCULAS	– ênfase ou acento enfático
M/S	– professores-sujeitos da pesquisa
P	– aluna de M
Pe	– pesquisadora
SES	– supervisora da escola de S
TsC	– tarefas de casa
uhum	– comentários breves
/.../	– corte na transcrição
[]	– inserção de turno coincidente
(())	– comentários, ações não-verbais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das principais funções da gramática normativa.....	21
Quadro 2 – Concepção de leitura a partir das diferentes concepções de linguagem..	40
Quadro 3 – Principais objetivos do ensino de língua materna em uma perspectiva interacionista	42
Quadro 4 – Funções das tarefas de casa	48
Quadro 5 – Calendário de observação das aulas	60
Quadro 6 – Resumo das funções das TsC para a supervisão e direção das escolas ...	67
Quadro 7 – Principais funções das TsC declaradas por M e S.....	72
Quadro 8 – Funções das TsC de Português para os pais	74
Quadro 9 – Resumo das principais funções das tarefas de casa para as crianças	79

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário inicial de M.....	138
Anexo 2 – Questionário inicial de S.....	146
Anexo 3 – Tarefas de casa incoerentes à aula de M.....	154
Anexo 4 – Tarefas de casa incoerentes à aula de S.....	173
Anexo 5 – Questionário entregue aos pais.....	188
Anexo 6 – Diário realizado por S.....	190
Anexo 7 – Manual do professor presente no LD de M.....	193

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa aplicada procurou examinar se a concepção de linguagem como forma de interação, declarada por professores de Português, no ensino fundamental, pertencentes a duas escolas (uma pública e uma privada) do noroeste do Paraná, é a mesma apresentada nas tarefas de casa (TsC) propostas a seus alunos. O referencial teórico, partindo de uma visão interacionista da linguagem, ancorou-se também na Análise do Discurso de linha francesa e nos estudos da Pragmática.

A investigação revelou que, no contexto da escola privada, as incoerências são mais gritantes, prevalecendo nas tarefas de casa a função memorativa, visando apenas à prescrição de regras. No contexto da escola pública, a professora demonstrou, em sala de aula, uma abordagem mais próxima e mais coerente às teorias lingüísticas recentes, permitindo, por vezes, que as crianças se colocassem como enunciativas de seu próprio discurso, e que a sala de aula, mais do que um local estável e homogêneo, fosse vista em todas as tensões que lhe são próprias. No entanto, a mesma professora, ao propor as tarefas de casa volta a uma concepção de linguagem fortemente pautada no estruturalismo, o que compromete o trabalho realizado em sala de aula.

Os dados revelam que, nos dois contextos, as teorias declaradas pelos sujeitos não foram devidamente compreendidas, mas que também outras forças contrárias colaboraram para o desencontro entre teoria e prática, como a imagem historicamente construída pelos pais e pela direção das escolas em torno do objetivo das aulas de Língua Materna. Nesse sentido, o estatuto das tarefas de casa continua a perpetuar a imagem de uma língua estável, homogênea, tal com preconizava Saussure.

Guardados os devidos limites, o estudo alerta para a necessidade de os professores de Português assumirem uma prática pedagógica mais reflexiva, o que é possível pelo contato dialógico entre pesquisador e professor, para que a ação, a transformação e a humanização estejam presentes na escola e na própria ciência.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino, Língua Materna, Tarefas de Casa.

ABSTRACT

1. INTRODUÇÃO

1.1. Conhecendo o cenário

O lúdico, o criativo, o simples. O obrigatório, o sistemático, o complicado. Esses parecem ser os principais traços, respectivamente, da criança e do ensino de Língua Materna nas escolas. Entre as frestas desse movimento dialético, é possível a transformação?

Para responder a essa questão faz-se necessário iniciar este trabalho de uma maneira um tanto clichetescas, no entanto necessária para emoldurar o cenário da pesquisa. Não restam dúvidas de que, há pelo menos duas décadas, a chamada “crise no ensino de Português”, definida como o uso inadequado e deficiente da língua, escancarou a toda sociedade a ineficiência de uma pedagogia no ensino de Língua Materna.

Existe, assim, uma tentativa quase desesperada de se encontrarem “culpados” para o fracasso do ensino de Português. Professores das séries finais do 1º. grau afirmam que o problema decorre de abordagens inadequadas do ensino de língua nas séries iniciais, estes, por sua vez, delegam a responsabilidade àqueles.

A fonte de toda a crise, realmente, é a própria escola que, durante o processo de democratização do ensino (iniciado na década de 40, por Getúlio Vargas, e impulsionado na década de 70), não se reorganizou diante da nova clientela que assumia, tanto no aspecto quantitativo (recursos materiais) como no qualitativo (recursos humanos). A escola que até então se destinava às camadas socialmente favorecidas, de repente é conquistada pelas camadas mais populares e, ignorando essa nova realidade, continua a privilegiar a cultura e a linguagem das classes dominantes (Suassuna,1995; Soares,1996).

Elegendo como objeto do ensino de Língua Materna apenas o chamado modelo-padrão, a escola contribuiu para que se instaurasse o conflito lingüístico, bem como para que a criança começasse a perceber que a língua trabalhada ali mais se assemelhava a uma segunda língua.

Como efeito da explosão da rede escolar, houve o sucateamento e a improvisação do professor. Profissionais indevidamente qualificados começaram a assumir as salas de aula. E, se o alunado cresceu rapidamente, a remuneração dos professores decresceu de maneira inversamente proporcional. Logo, a perda do reconhecimento do professor e o aviltamento salarial deixaram de atrair bons profissionais (Foltran, 1995).

Além disso, a escola, profundamente centrada em um modelo cartesiano, acabou por criar o mito da superespecialização escolar, legado de um sonho enciclopédico que não correspondia mais às exigências de um mundo em constantes transformações. Na realidade, esse modelo apenas oferecia uma perspectiva anárquica e generalista do conhecimento e, por desprezar a experiência individual do aluno, acabou por deformá-lo.

É evidente e já conhecido pela comunidade acadêmica que todo esse cenário culmina em uma revisão exaustiva do ensino de Língua Materna, com o questionamento de aspectos como os manuais didáticos, que fortalecem uma visão estereotipada da realidade (Kleiman, 1987,1989; Foltran, 1995), e a própria formação do professor, muitas vezes inadequada e nada centrada em uma formação continuada e reflexiva (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Almeida Filho, 1993).

O papel da Lingüística nesse debate tem sido fundamental: teorias lingüísticas recentes como a Lingüística Textual, a Teoria dos Atos de Fala, a Teoria da Enunciação, a Análise do Discurso, a Psicolingüística e a Pragmática, entre outras, vêm promovendo uma maior abertura teórica direcionada para a transformação do ensino tradicional, com a formação de novas atitudes no professor de Português em torno de questões como leitura, produção oral e escrita, variedades lingüísticas e ensino de gramática, e também para a compreensão e o funcionamento pleno da linguagem, considerando seu contexto pragmático.

Também a Lingüística Aplicada vem trazendo contribuições decisivas para esse debate, em que, elegendo a sala de aula como *locus* adequado de investigação, muitos pesquisadores se dedicam à elaboração de críticas às práticas pedagógicas existentes e/ou propostas de mudanças nessas práticas (Andrade, 1997).

Há, então, desde a década de 80, um movimento tanto das universidades como das Secretarias de Educação que busca levar até os professores de 1º. e 2º.

graus uma nova política de ensino, concretizada com base em uma nova concepção de linguagem que privilegia a língua em toda a sua complexidade e historicidade. Em outras palavras, língua e linguagem não são mais vistas como atividades encerradas, fechadas; ao contrário, são estruturadas a partir de uma dimensão histórico-social, respeitando-se as necessidades específicas de cada momento de interação (Geraldí, 1995).

De acordo com Geraldí (1994), apesar de nitidamente haver um certo hiato entre o surgimento das teorias lingüísticas por um lado, e sua discussão e propagação para os professores de 1º. grau, por outro, é certo que professores vêm demonstrando interesse em participar de cursos de atualização, seja por motivações pessoais, seja por necessidade de maior projeção econômica.

Resultados tímidos, esparsos, começam a aparecer nas salas de aulas. Alguns equivocados, é verdade, outros pertinentes, mas, de forma geral, ainda ocupando muito pouco da salas de aula de Português no país, já que, ainda, prevalece em muitos professores uma imagem de língua associada às regras vigentes da gramática tradicional.

Assim, chega-se ao foco principal deste trabalho: observar se todo esse processo de revisão e de reflexão que, lentamente, vem atingindo os professores de Português, é verdadeiro, real, decorrente de uma nova postura de ensino, de linguagem e do próprio ser humano.

Afinal, diante de uma nova concepção de linguagem e de língua espera-se que o professor assuma posições metodológicas diferentes de práticas anteriores. Conversas informais com professores revelam que alguns parecem estar inteirados a respeito de uma nova visão de linguagem, em sintonia com os avanços dos estudos sobre a linguagem. Mas como obter a certeza de que esse domínio declarado é coerente com o procedimento adotado?

Para se investigar se essa mudança é sincera, genuína, elegeu-se um dos meios utilizados pelos professores na construção do conhecimento em séries iniciais: *as tarefas de casa (TsC) de Português*. Espécie de instrumento sagrado nas escolas, as TsC têm passado despercebidas pelos pesquisadores, sendo, no entanto, alvo de críticas e polêmicas entre pais, professores, alunos e escola.

Os pais dividem-se em duas posições: há aqueles (especialmente os pertencentes a instituições privadas) que acreditam existir uma sobrecarga exagerada de tarefas para as crianças, o que dificultaria o cumprimento de outras atividades de “enriquecimento” fora da sala de aula, como aulas de língua, de esportes, de música, etc. E há aqueles que, tentando evitar a “ociosidade” da criança ou mesmo sua longa exposição à TV, defendem o aumento quantitativo dessas tarefas.

Os professores, frente à discussão, sentem-se desorientados tanto quanto ao tipo de exercícios que devem propor, quais os critérios que devem contemplar e também quanto à quantidade de tarefas a serem mandadas para casa.

Os alunos, por sua vez, parecem desestimulados a realizarem as tarefas, necessitando, inclusive, de estímulos behavioristas para concretizá-las, como carimbos, “estrelinhas”, compensações de nota ao final do bimestre ou medalhas de honra ao mérito ao final do ano.

Essa resistência dos alunos aos trabalhos escolares, na visão de Synders (1988:214), é semelhante à resistência dos explorados à exploração. Comparando o trabalho escolar com aquele realizado pelo assalariado, o autor aponta características comuns a ambos: são obrigatórios e comportam sacrifícios dos desejos imediatos em vista de uma recompensa que está por vir.

A escola, por fim, tentando preservar uma concepção de trabalho, como produto concreto, visível e quantitativo (assemelhando-se a uma espécie de linha de produção), continua elegendo as tarefas como instrumentos de manutenção da ordem e do saber oficialmente instituído pelo grupo dominante.

A focalização, portanto, no modo como as TsC são construídas pelo professor de Português não tem sido fonte de pesquisa de natureza aplicada. No entanto, o reconhecimento de que uma de suas finalidades é reforçar o que foi aprendido em sala, e a consideração de que elas são diariamente solicitadas, tomando um tempo considerável da criança, desvelam uma fresta produtiva para esta pesquisa, que elege a sala de aula e seu entorno como local mais apropriado e revelador para uma investigação.

Indagações sobre se essas tarefas podem desorientar ou orientar as crianças, bem como o seu papel na construção do conhecimento da própria língua, são

aspectos fundamentais para se avaliar sua pertinência e relevância na vida da criança, no seu conhecimento a respeito de língua e de linguagem.

1.2. O que está acontecendo?

Conforme o exposto, a partir da constatação de uma crise generalizada no ensino de Português, teve início um movimento de reflexão que vem se concretizando em forma de seminários, cursos de atualização, congressos e outros eventos similares.

É possível, assim, que algumas práticas desenvolvidas em sala de aula no ensino de Língua Materna possam estar em sintonia com as mais modernas teorias lingüísticas. Mas será que estão sendo suficientes para gerar uma mudança de convicções no professor, a ponto de alterar instrumentos de trabalho como, por exemplo, as TsC?

Espera-se que a suposta transformação nas abordagens do ensino de Português em sala de aula se estenda às propostas das TsC que, igualmente, devem encerrar uma nova visão de língua e de linguagem. No entanto, dois fatores levam à suspeita de que, muito possivelmente, as transformações que se esperariam do professor no ensino de língua, a partir de uma visão de linguagem como interação, estejam à sombra de uma outra concepção mais estática, mais prescritiva e alienada .

O primeiro fator é, sem dúvida, o forte modelo da escola centrado na pedagogia do Certo e do Errado, dicotomizando de forma muito simplista os fenômenos da língua. A própria formação do professor que hoje atua em séries iniciais, até um passado muito recente, esteve centrada nessa mesma visão, fazendo com que muitas das teorias lingüísticas recentes fossem adquiridas de forma fragmentada e descontextualizada.

A desconfiança de que as transformações possam ser, na terminologia de Vogt, uma máscara do professor, concretiza-se em um depoimento, a respeito de como o professor planeja as tarefas de casa:

Tenho facilidade em preparar as tarefas de casa para meus alunos. Não é necessário ficar pensando, pensando... É simples. Vejo a matéria do dia, e naturalmente preparo os exercícios, às vezes na própria sala, é quase instintivo (S . – prof^a. 4^a. série).

O que se pode depreender de conhecimento “instintivo” da fala da professora? Muito provavelmente é uma referência a um conhecimento automatizado, sistematizado, demonstrando uma visão estéril de linguagem. Afinal, se linguagem é sobretudo trabalho (cf. Orlandi, 1987), é difícil supor que a elaboração das tarefas seja meramente instintiva.

Acrescente-se a isso que o professor (seja em séries iniciais ou finais) não foi estimulado a ser um *formador*, mas, sobretudo, um *informador*. Na visão de Giroux (1992:9), o professor, por muito tempo, esteve reduzido no sistema escolar a um escriturário ou a um “servidor público dedicado a produzir a cultura dominante, no interesse do bem comum”.

O problema vai se multifacetando por outro fator, que parece nebulizar uma transformação mais verdadeira do professor de Português: a dificuldade de passar da teoria à prática. Esse processo realmente não é simples, e, por vezes, foi feito de forma equivocada (Possenti, 1996). Mesmo nas próprias universidades, o cargo de um profissional que se ocupe dessa passagem, promovendo a reflexão para que ela ocorra, não foi preenchido, é ainda um “lugar vazio” a ser conquistado pelos profissionais do ensino, que sejam, prioritariamente, formadores (Andrade, 1997).

Logo, é natural a resistência dos professores em estudar as novas teorias, em valorizar sobretudo a experiência em detrimento do próprio conhecimento. Tanto isso é verdade que, apesar de os docentes de séries iniciais do ensino fundamental estarem dispostos a buscar cursos, normalmente exigem dos especialistas “alternativas práticas” para os problemas que enfrentam em sala de aula, sendo um tanto cépticos em relação às teorias. Ou, conforme ressalta Geraldi (1996:54), seria “um otimismo ingênuo imaginar que a vulgarização destas reflexões tenha alterado substancialmente as práticas de ensino”.

Dessa forma, a hipótese de um divórcio entre as estratégias utilizadas em sala de aula, no ensino de gramática, leitura e escrita e as proposições das tarefas de casa encontram forte sustentação, ainda mais ao se levar em consideração que a sala de aula, principalmente em Língua Materna, só muito recentemente tem sido considerada um local a ser pesquisado (Cavalcanti e Lopes, 1991).

Há, portanto, necessidade de uma pesquisa de natureza aplicada e qualitativa em Língua Materna, buscando-se, além da análise das tarefas solicitadas pelo professor, a própria sala de aula como local de investigação.

1.3. Por que esta pesquisa?

Ao focalizar o processo de construção das TsC de Português, o trabalho visa contribuir, inicialmente, para o preenchimento ou superação de lacunas referentes a pesquisas de natureza aplicada nessa área.

Em segundo lugar, por meio de uma pesquisa microetnográfica, pretende reunir subsídios visando a provocar reflexões nos professores de Português, de séries iniciais, sobre a eficácia ou não do tipo de exercícios propostos para casa, já que, em contatos preliminares, a grande maioria deles alegou relativa facilidade na elaboração das tarefas, o que leva a crer que, muito possivelmente, tais atividades não estejam sendo devidamente planejadas.

Na verdade, é preciso ajudar o professor a encontrar um sentido para o que pede ou a razão por que pede determinados exercícios para casa, e fazê-lo perceber com isso se está ou não gerando experiências significativas para seus jovens aprendizes, se está contribuindo para ampliar ou para limitar as funções do ensino de Português dentro de uma perspectiva interacionista. Esta, aliás, é a tarefa de um pesquisador em sala de aula: colocar-se como um cooperador do professor como alguém que o ajude a interpretar suas ações, proporcionando-lhe a reflexão crítica em torno de sua própria prática.

Além disso, a escolha de séries iniciais prende-se ao fato de ser uma importante etapa para a construção do conhecimento sobre língua e linguagem, que a criança certamente carregará ao longo de sua vida escolar. Por fim, como as TsC têm sido atividades rotineiras, revelam-se um campo promissor e fértil para investigação.

1.4. Objetivos e pergunta(s) de pesquisa

Objetiva-se com esta pesquisa investigar se as tarefas de casa de Português, em 4^{as}. séries do ensino fundamental, encerram uma concepção de linguagem como

forma de interação, no intuito de observar se as inovações ocorridas no campo da linguagem estão refletidas nessas tarefas, evidenciando uma mudança de postura do professor de língua. Para tanto, pretende-se levar em consideração sujeitos-professores que têm se mostrado em sintonia com as novas teorias lingüísticas, tanto no que diz respeito ao domínio de conceitos quanto à grande parte das atitudes tomadas em sala de aula.

Também interessa a esta pesquisa as concepções de leitura e de escrita manifestadas pelo professor em classe, contrapostas às atividades determinadas como tarefas de casa.

Nesse sentido, a principal pergunta deste trabalho é:

– Quais são as concepções de língua e de linguagem que as tarefas de casa de Português encerram?

Dessa pergunta, decorrem outras como:

– As concepções de língua e de linguagem subjacentes às TsC são as mesmas apresentadas pelo professor no decorrer de suas aulas?

– Quais são as concepções de leitura e de escrita que emergem das tarefas de casa?

Espera-se que, pelos dados obtidos, se possa responder às perguntas, apresentando ao professor um estudo que o ajude a compreender melhor como e por que escolhe determinados exercícios para as tarefas; e, no caso de futuras pesquisas, reunir subsídios que venham contribuir para esclarecer quais as variáveis que dificultam ao professor passar da teoria à prática.

1.5. Organização da dissertação

O trabalho compreende, além da introdução, três capítulos.

O Capítulo I, dividido em cinco partes específicas, objetiva, fundamentalmente, realizar uma revisão bibliográfica. A primeira, focaliza a concepção de educação e de infância adotada pela pesquisadora, as quais, na verdade, estão na base de qualquer prática pedagógica. A segunda parte do capítulo faz uma revisão das principais concepções de linguagem decorrentes dos estudos lingüísticos. Na terceira parte, analisam-se as práticas pedagógicas – leitura, escrita e

análise lingüística –resultantes das diferentes concepções de linguagem, priorizando a visão interacionista. Na quarta, revisam-se as principais funções das tarefas de casa, por meio dos resultados de pesquisas fundamentalmente em LE (já que em LM pouco se encontrou). Por último, busca-se definir quais são os critérios a serem levados em conta para a elaboração das TsC.

O Capítulo II descreve a metodologia do estudo, ressaltando a natureza da pesquisa, os instrumentos embasadores da coleta de dados, o detalhamento de sujeitos e as escolas participantes da investigação.

A discussão dos dados é realizada no Capítulo III, buscando relacionar a bibliografia pesquisada com os dados coletados. Aspectos como as funções das tarefas de casa para a direção das escolas, para os pais, para as professoras, para as crianças, bem como as concepções de leitura, de escrita e de gramática que emergem das tarefas são comentados. Também se procura focalizar como as professoras costumam “passar” as tarefas de casa e suas implicações na imagem da criança sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Finalmente, retoma-se a pergunta principal da pesquisa, seguida por considerações da pesquisadora, com algumas sugestões de encaminhamentos para a construção das tarefas de casa de Português em séries iniciais do ensino fundamental.

2. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: DA ESCOLA PARA CASA

Qualquer projeto de ensino de língua para ser coerente e bem sucedido, seja em que nível for, envolve necessariamente uma concepção de educação, do educando, neste caso a criança, bem como uma revisão em torno das concepções de linguagem subjacentes aos principais estudos lingüísticos, que acabam matizando diferentes funções das TsC.

2.1. Por uma pedagogia do trabalho

No quadro de uma concepção sociointeracionista da linguagem, no qual este trabalho se insere, faz-se necessário encontrar parâmetros em educadores coerentes com essa visão. A leitura do educador francês, Célestin Freinet, forneceu o conceito de educação em que se pauta esta pesquisa.

Suas reflexões sobre a escola, nas décadas de 20 a 40, continuam extremamente atuais. Ele denuncia as alienações da escola diante de um mundo capitalista, a deterioração física e humana que dela emergem, a falta de materiais, a ausência de locais apropriados para as aulas, a hostilidade dos poderes públicos, o estado de privação da infância proletária e a grande separação entre professores primários malformados e professores universitários altamente especializados. O educador percebe, em síntese, a oposição permanente entre cultura popular e cultura intelectualista, que parecem ainda rondar o cenário educacional do país (Freinet, 1979).

Outra crítica dirigida, de forma constante, à escola tradicional é a separação entre aquilo que é ensinado e a vida da criança (hábitos familiares, afetividade, jogos). Preocupada com o racional, com o material, a escola acabou esquecendo-se da própria prática, sugando da criança toda sua energia vital trazida de casa, transformando suas atividades e tarefas em produtos “raqüíticos e enrugados”.

Até hoje, a Escola foi e continua sendo o templo onde a criança, depois de ter realizado alguns gestos rituais, entra na sala de aula na ponta dos pés para viver uma vida

totalmente diferente da sua verdadeira vida, no respeito religioso pela palavra do professor e na submissão às Escrituras (Freinet, 1985:83).

Praticamente, desde quase o início de século ficava clara, portanto, a existência de uma pedagogia mais preocupada em definir o que a criança precisava saber, segundo a ótica do adulto, não lhe oferecendo atividades criadoras, porque presa a um tecnicismo alienado, a tarefas inúteis.

No que se refere ao ensino de língua, Freinet soube criticar a inutilidade de regras gramaticais para a aprendizagem da escrita e para a formação de um bom leitor, bem como os exercícios volumosos que apenas tendem à memorização e ao condicionamento inútil da criança. Freinet faz suas as palavras de Delfolie:

É preciso reconhecer lealmente que o conhecimento minucioso das regras não é tão indispensável como se poderia pensar para alguém que queira falar ou escrever corretamente. Pode-se sustentar que há um ensino intuitivo e de qualquer forma empírico da língua e que a forma didática não é indispensável. O que importa é a prática das regras e não o seu conhecimento teórico (Freinet, 1978:38).

Na verdade, o apego somente às regras, em séries iniciais da escola, traz efeitos óbvios, no que se refere ao ensino-aprendizagem de uma língua: o desinteresse da criança, a sensação de obrigação em torno das atividades executadas, o tédio, a fadiga na memória, pelo exagero de exercícios repetitivos. Além disso, o excesso de disciplina conquistada à força bem como a quantidade de regras a ela imposta transformam a criança em um ser passivo e servil.

O que o professor francês reforçava é que a criança só se interessa por aquilo que lhe diz respeito, por isso o ensino de língua deve ser concreto, vivo e real, expurgando definitivamente as regras que não fazem parte da linguagem em uso da criança. Daí se poder afirmar que sua concepção de língua continua extremamente atual.

Para Freinet, a língua é um corpo vivo. As palavras, antes de mais nada, adquirem sua forma, não segundo a etimologia ou as regras forjadas arbitrariamente pelos pedagogos, mas segundo o seu emprego na frase, ou seja, de acordo com seu sentido dialético, com suas ressonâncias recíprocas, com relações que se estabelecem entre os elementos e a ação (Freinet, 1978:20).

Disso decorre o grande postulado da pedagogia freinetiana: *a vida se prepara pela vida*. Daí a necessidade de envolver as crianças com atividades práticas, já que a educação centrada na memória, no tecnicismo, não produz bons resultados. Se a criança, antes de ir à escola, tem um apetite e uma sede natural por descobertas, a escola deve manter essa chama acesa. E isso só é possível passando-se primeiro pela fase da experimentação para depois rumar ao conhecimento.

Infeliz a educação que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes de corpo, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes, pois quando crianças, não jogaram sua parte de pedras nos lagos (Freinet, 1985:42).

Existe um caminho operacional básico, em torno do qual Freinet opera sua pedagogia: a partir da energia vital da criança (ou interesse) dá-se início a uma pesquisa que deve ser seguida da experimentação até chegar ao que o professor denominou de “regra ou técnica de vida”, simbolizando a aquisição duradoura do conhecimento apreendido.

Na realidade, esse é um caminho inverso ao realizado pela escola tradicional, que primeiro oferece as regras para depois transformá-las (quando o faz) em experiências. Para Freinet, ao se priorizar a *prática experimental*, passa-se, de forma mais segura, da realidade sensível e concreta do mundo à lógica racional.

É claro que, nesse sentido, houve muitas críticas impingidas ao *Método Natural*, de Freinet, acusando-o de espontâneo, empírico demais e não-científico. A essas críticas Freinet respondeu que o grande objetivo de seu método era corrigir a fragmentação e a dispersão do conhecimento científico que, ao longo do tempo, só conseguiu proporcionar à criança “migalhas” de conhecimento:

*Só há migalhas na nossa vida de educadores [...]
 Migalhas de leitura, caídas de uma obra que ignoramos e que têm gosto de pão que ficou ressecando nas gavetas e nos sacos.
 Migalhas de história, umas bolorentas, outras malcozidas, e cujo amálgama é um problema insolúvel.
 Migalhas de matemática e migalhas de ciências, como peças de máquinas, sinais e números que uma explosão tivesse dispersado e que nos esforçamos para montar, como um quebra-cabeça.
 Migalhas de moral, como gavetas que mudam de lugar, no complexo de uma vida de infinitas combinações.
 Migalhas de arte...
 Migalhas de aula, migalhas de horas de trabalho, migalhas de pátio de recreio...
 Migalhas de homens! (Freinet,1985 31).*

Por tudo isso, a primeira condição postulada por Freinet para mudar uma pedagogia caduca é colocar a criança como centro total das preocupações pedagógicas, buscando em suas características principais a “seiva” para a construção de uma nova proposta de ensino. E qual era, então, a concepção de Freinet a respeito da criança, do indivíduo e da própria infância?

Santos (1996: 34) esclarece que em Freinet a criança é vista sob um novo olhar, muito diferente daquele que a acompanhou por séculos como um ser pequeno, inacabado e selvagem. Platão, por exemplo, dizia que “entre todos os animais, a criança é o mais difícil de manejar”. Kant, por sua vez, afirmava que “a criança chega ao mundo no estado selvagem”.

Vista como animal, a escola tradicional passa a enxergá-la como o já desgastado receptáculo vazio, que precisa ser preenchido com a ajuda de um professor detentor único de todo conhecimento. Mais uma vez Freinet ataca essa concepção :

A infância não é um saco que temos que encher, mas uma pilha generosamente carregada, cujos fios, cuidadosamente montados, não correm o risco de deixar perder a corrente, uma rede delicada e potente, amplamente distribuída e que penetra nos recantos mais secretos do organismo para dar-lhe vitalidade e harmonia (Freinet, 1985:62).

Um desses “fios” a comportar o conceito de infância e do próprio indivíduo é o da *liberdade*. Aliás, é por isso que “livre” é uma das palavras-chave nas técnicas freinetianas (o texto livre, a expressão livre). Para o educador, ser livre “é caminhar magnificamente sobre o caminho da vida, ainda que esse caminho seja rigorosamente delimitado por múltiplas obrigações, tornado penoso e laborioso pelos obstáculos a vencer” (Freinet, 1974-a: 145).

Nesse sentido, Freinet não defende uma liberdade anárquica e nem é a favor de uma liberdade total da criança, já que a liberdade é subordinada ao meio e aos indivíduos com os quais se convive. O que ele defende é a realização de um máximo de liberdade no trabalho, no movimento da criança, em sua expressão, de modo a torná-la o mais próxima possível da realização e da felicidade.

Essa concepção encontra muitos ecos na obra de Paulo Freire, que, como Freinet, enxergava a educação como um momento do processo de humanização, que consistia prioritariamente no respeito aos indivíduos. Da mesma forma, Freire não acreditava, tal como Freinet, em um espontaneísmo anárquico a dirigir as práticas em sala de aula, deixando os alunos entregues a si próprios. O que quis quase sempre ressaltar foi a necessidade de se escutarem as urgências dos educandos. É a defesa de uma pedagogia dialógica, buscando a consciência crítica do aluno, que se vê em seu livro, *Educação como prática da liberdade* (1967).

Além de livre e feliz, a escola freinetiana deve harmonizar a preparação técnica com a formação social e moral, exaltando no indivíduo o que ele tem de melhor e mais humano, ao contrário da escola tradicional, em que o apego exagerado ao tecnicismo havia produzido indivíduos frios e egoístas. Evidencia-se, portanto, mais uma característica da criança freinetiana: ela é *moral*.

E, finalmente, a criança é *afetiva*, sendo a afetividade vista ao lado da cognição e da imaginação, como uma das vias utilizadas para chegar ao conhecimento. Por isso, o educador defende que o aspecto afetivo deve predominar sobre o cognitivo.

Paiva (1995) argumenta que essa afetividade, no entanto, não deve ser confundida com artificialidade ou carícias físicas, mas interpretada como um conjunto de manifestações psíquicas representadas pelas emoções, pelos sentimentos que proporcionam à criança a vontade de agir e de reagir.

Neste ponto impõe-se concordar com Nascimento (1995), para quem a concepção de Freinet a respeito da criança deixa escapar uma importante vertente: a social. Freinet acredita na idéia de uma motivação natural do desenvolvimento infantil, que se manifesta por meio de tentativas experimentais. Entretanto, para a autora e para esta pesquisadora, essa motivação do indivíduo se explica também por sua origem social, ou seja, a criança não se torna indivíduo somente segundo inclinações naturais, mas também por relacionar-se com outras pessoas (crianças e adultos), num determinado quadro social, por vezes extremamente conflitivo.

Não é possível, assim, deixar de lado, como o fez Freinet, as contradições, a diversidade dos significados das estruturas sociais em que as crianças estão inseridas.

Freinet, no entanto, acredita na natureza boa da criança como ferramenta a lhe impedir aventuras por caminhos tortuosos.

Desta forma, o conceito de infância de Freinet, que embasa este trabalho, precisa ser alargado no sentido de incorporar à felicidade, à liberdade e à afetividade (exaltadas pelo autor), o mundo social. Até porque se acredita que toda teoria tem em sua essência um projeto específico de homem, de sociedade e de cultura, sendo, por isso, social.

Pensando nessa criança (feliz, livre, afetiva e moral), Freinet constrói seu *Método Natural*, fundamentado principalmente no trabalho. Esse método deveria resultar de uma consideração permanente e experimental dos problemas que a vida coloca.

Em seu livro, *Educação pelo trabalho* (1974-a,b), o autor afirma que a escola chegou a um ponto em que as práticas escolares revelam-se inadequadas à vida, tornando-se, inclusive, uma trava à própria evolução. A escola como templo da instrução e do saber compartimentalizado teve sua época. Hoje, o mundo, subitamente desiludido, percebe que a ciência não lhe deu tudo de que necessitava, e o trabalho, diante desse cenário, surge como a força viva .

Ressalta, ainda, que a educação pelo trabalho não deve ser vista como uma espécie de solução para um tempo de crise ou como um trabalho árido de esforço muscular, tal como denunciado por Marx em *O Capital*. É preciso se desfazer dessa concepção de trabalho, que substituiu a realização pela alienação.

Cotrim (1993:29) explica que, na linguagem contemporânea, o termo alienação deve muito ao filósofo Karl Marx, para quem “a alienação é o processo pelo qual os atos de uma pessoa são governados por outros e se transformam em uma força estranha colocada em posição superior e contrária a quem a produziu”.

No trabalho alienado, o homem vai se transformando em um escravo daquilo que cria, já que não desfruta dos benefícios resultantes de sua atividade profissional. O mesmo ocorre com a criança na escola, cujo interlocutor único é o professor, a quem se dirige toda a produção, que nem chega, por vezes, a ser usufruída. Por isso, tal forma de trabalho é marcada pela rotina, pelo desprazer, pelo embrutecimento e pela exploração do trabalhador.

Completando o enfoque, na visão de Chauí (1995), o trabalho é uma relação dos seres humanos com a Natureza. Entretanto, “pelo trabalho, os seres humanos não consomem diretamente a Natureza nem se apropriam diretamente dela, mas a transformam em algo humano também” (p.419).

É nessa vertente mais humanizadora que caminha a definição proposta por Freinet, que por meio da “escola do trabalho”, vai ao encontro do desejo do aluno de confrontar a sua experiência com os saberes já elaborados, construindo conhecimentos concretos e úteis, ligados a sua vida prática (Nascimento, 1995).

Visto assim, o trabalho, longe de ser um sacrifício, dirigindo-se ao detentor da produção (no caso, o professor), assume a função de promover a realização do indivíduo, atingindo todos os domínios possíveis: “para o equilíbrio dos indivíduos, para sua saúde moral e física, para sua preparação efetiva para a vida [...] do mesmo modo que para sua formação intelectual” (Freinet, 1974-a:118).

Mais do que o amor, Freinet defende a idéia de que a grande necessidade humana, incluindo-se evidentemente a criança, é a do trabalho. Mesmo quando brinca, ela está trabalhando, o que pode ser observado, por exemplo, durante a montagem de um jogo qualquer. O trabalho é o motor estimulante de sua ação.

O trabalho que a escola deve realizar diz respeito à necessidade de a criança usar seu potencial em uma atividade que tenha uma finalidade real, esteja dentro de suas possibilidades e que lhe apresente uma amplitude de relações: cansaço-reposo, agitação-calma, fracasso-vitória, etc. (Freinet, 1974-b). É dessa forma que o educador acredita chegar mais próximo do verdadeiro conhecimento.

A pedagogia do trabalho proposta por Freinet é, assim, o objetivo da educação socialista que o educador desejava. Realmente, há de se considerar que a valorização das experiências práticas seguidas das regras e do conhecimento, bem como a necessidade de que a criança exerça, pelo seu trabalho, atividades concretas, definidas, contextualizadas, são méritos do conceito de educação postulado por Freinet.

No entanto, emerge da leitura desse educador a idéia de que uma sociedade pedagogicamente perfeita criaria uma sociedade socialmente perfeita, em que o homem seria livre e feliz. É claro que há nisso um certo idealismo exagerado. As preocupações éticas de Freinet são pertinentes e não devem ser perdidas de vista,

mas, volta-se a frisar, existe a necessidade de relacionar essas preocupações às expectativas sociais que organizam uma sociedade. Até porque hoje não é mais possível enfatizar o retorno à vida do campo. Fenômenos como o êxodo rural, a luta dos sem-terras, os conflitos agrários não tornam possível um contato idílico com a natureza. O cenário do nosso *carpe diem* é diferente, eivado de conflitos e de contradições que Freinet acreditara superar. É por isso que parece fundamental levar em conta o social, sob o risco de se desfocar o próprio real.

Mas, sem dúvida, há de se concordar que Freinet propõe elementos fulcrais para a aprendizagem na sala de aula, como a cooperação entre os indivíduos, a preservação da “sede” natural do conhecimento da criança, a necessidade de se orientar pela prática em busca da teoria, a organização autônoma da criança, a liberdade que gera a disciplina e a educação que se concretiza pelo trabalho. Esses são valores intrínsecos, por meio dos quais se acredita poder propiciar a aquisição do conhecimento.

Dessa maneira, pode-se afirmar que, para Freinet e como concepção deste trabalho, a educação é vista como ação e como intervenção, já que transforma o indivíduo e pode interferir no mundo que está a sua volta.

A educação deve ser móvel e flexível na sua forma; deve necessariamente adaptar suas técnicas às necessidades variáveis da atividade e da vida humanas. Mas não deve, por isso, desempenhar menos seu duplo papel: exaltar no indivíduo o que ele tem de especificamente humano, esta parcela de divino que ilumina uma razão de viver, mesmo nas piores desgraças; enriquecer e reforçar o fundo comum de conhecimentos e de ideal, que é como a nossa terra-mãe, o substrato essencial de nosso futuro (Freinet, 1979: 165).

Obviamente, por tudo isso que se discutiu, a escola que hoje se apresenta diante de nós exige mudanças rápidas para permitir que as crianças, como previu Kanitz (1998), ao contrário de terem emprego (entendido como rotinização, alienação, mecanização), possam efetivamente se transformar em indivíduos com um trabalho (entendido como imaginação, criação, adaptação e satisfação). Essa perspectiva, sem dúvida, Freinet deixou ecoar em suas obras.

2.2. Em foco as diferentes concepções de linguagem

Uma das questões fundamentais quando se fala no ensino de Língua Materna, além da concepção do professor sobre o que entende por educação, é a sua postura em relação à concepção de linguagem, de forma consciente ou inconsciente, já que são elas que vêm dando forma ao ensino de Língua Portuguesa em sala de aula e em suas extensões como no caso específico das TsC.

Espera-se, inicialmente, que seu modo de abordar os conteúdos em sala de aula estejam em harmonia com a concepção de linguagem e, conseqüentemente, com os exercícios propostos para casa.

Nesse sentido, têm-se levantado três possibilidades, com aplicações distintas em sala de aula, de conceber a linguagem, das quais se apresentará a seguir seus pontos mais pertinentes, tendo em vista o objetivo deste trabalho.

2.2.1. Linguagem como forma da expressão do pensamento: o elo com a tradição

Os estudos iniciais, relativos à linguagem, ocorreram a partir do momento em que as sociedades foram se tornando complexas, em razão de algumas condições propícias, relatadas por Câmara (1975): - a invenção da escrita; - a diferenciação de classes; - o contato com comunidades estrangeiras que falam outra língua; - o estudo das características biológicas que favorecem o uso da linguagem.

Dentre todos esses fatores, interessa ressaltar o da “diferenciação de classes”, já que dá origem ao que se convencionou chamar de Estudo do Certo e do Errado. Nessa perspectiva, a linguagem acaba refletindo a estrutura social de uma sociedade, de forma impositiva e discriminatória, a ponto de as classes superiores tentarem impor seus traços lingüísticos às classes inferiores, uma vez que se julga que os traços corretos e válidos são aqueles dos que detêm o poder econômico, devendo por isso ser transmitidos aos que social e lingüisticamente não têm nenhum prestígio.

A linguagem entra, assim, em um terreno conflitivo, de antíteses perigosas: língua válida x não válida; língua melhor x pior; língua superior x inferior; língua correta x incorreta, etc. E mais, perigosamente vai se consolidando, geração após

geração, que aqueles que efetivamente não gozam de prestígio econômico não apresentam prestígio lingüístico algum. O resultado é que esses indivíduos serão discriminados e tidos como ignorantes, pela própria língua que usam o que, ironicamente, garante, na forma de lei, sua não-discriminação.

É isso que Gnerre (1987) diz quando afirma que uma variedade lingüística vale como reflexo de poder e da autoridade dos falantes, em suas relações econômicas e sociais. Dito de outra forma, desde os estudos intitulados de Pré-Lingüística, as regras sociais determinam e regem o desempenho lingüístico do indivíduo.

Como se vê, esse padrão não se estabelece por acaso. Em todas as sociedades, ele é fruto de um processo histórico, seletivo sempre ligado às classes dominantes. Por isso, se o falante não usa as formas lingüísticas socialmente válidas, irá lutar por dominá-las, acreditando dessa maneira poder chegar, pelo domínio da variedade culta, a uma vida mais digna, como se domínio da língua e dignidade estabelecessem, obrigatoriamente, uma relação de causa e efeito.

Dessa forma, os fatores anteriormente apontados por Câmara acabam por classificar os estudos da linguagem em três momentos: a) Pré-Lingüística (Estudo do Certo e do Errado, Estudo da Língua Estrangeira e Estudo Filosófico da Linguagem); b) Paralingüística (Estudo Biológico e Lógico da Linguagem); c) Lingüística (Estudo Histórico e Descritivo da Linguagem).

Os estudos da Pré-Lingüística e da Paralingüística foram muito desenvolvidos na Índia e na Grécia. Nesta, aliás, sua repercussão foi basal para a formação da primeira concepção de linguagem. Por quê? Ora, uma das grandes preocupações dos gregos foi estabelecer uma relação entre a língua e as coisas que ela exprime. Dessa forma, a discussão sobre a natureza filosófica da linguagem, envolvendo nomes como Heráclito, Parmênides, Platão e Aristóteles é, na opinião de Câmara (op.cit.), onde se encontra a verdadeira essência do sentido da gramática tradicional, que a mantém até hoje.

Posteriormente a esse período, seja na Idade Média, no Renascimento ou no século 18, prevalece um exame dos fatos lingüísticos, incrementado pela pedagogia do Certo e do Errado (Suassuna, 1995). E, se de um lado esses estudos foram

importantes para o desenvolvimento da própria Lingüística, de outro, explicam a origem de muitos mal-entendidos sobre língua e linguagem.

Surge, então, a gramática normativa, definida por Franchi (1991:48) como “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”.

Na visão de Bechara, à gramática normativa, também chamada por ele de gramática de bom uso, caberia o “estabelecimento da norma culta, através de um corpo de recomendações de como se deve dizer, selecionadas e fixadas através de uma larga tradição de falantes de nível superior de instrução” (Bechara, 1992: 44-45).

Assim, o conceito de Franchi caracteriza o “bem falar” dos escritores, e o de Bechara corresponde ao “como se diz”, ao “objetivamente provado”, por falantes de nível superior, independente de serem literatos ou não.

Em ambos os casos, fazendo um breve parêntese, o “como se deve dizer” e o “como se diz” escancaram, na opinião de Leme Britto (1997), uma visão estreita e descontextualizada do que se entende por norma lingüística hoje, reforçando a perigosa idéia de que falar corretamente, segundo determinados grupos sociais de prestígio, é sinônimo de desenvolvimento coletivo e de sucesso individual.

Já Possenti (1996:64) define a gramática normativa como um “conjunto de regras que devem ser seguidas”. Os fatos que divergem da variedade-padrão são considerados como erros, vícios de linguagem. Essa definição é, sem dúvida, a mais conhecida pelo professor de Português que hoje atua no ensino básico e fundamental, pois se faz presente nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos.

Da mesma forma, Travaglia (1997) reforça que a gramática normativa, estudando apenas fatos da língua padrão, baseia-se mais nos fatos da escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta. Seu objetivo é o de prescrever o que deve e o que não deve ser usado na língua.

Assim, podem-se resumir as principais funções da gramática normativa, visualizando o Quadro 1.

De qualquer forma, o que se quer reforçar é que o surgimento da gramática normativa trouxe a visão de que é possível ao homem organizar de maneira lógica seu pensamento e manifestá-lo por meio de uma linguagem igualmente lógica, articulada e sistematizada por meio de regras.

Assim, tem-se a visão de linguagem como expressão do pensamento. Segundo essa concepção, as pessoas que não se expressam bem na língua não pensam direito, o que nos dias de hoje chega a ser uma verdadeira heresia.

Quadro 1 – Resumo das principais funções da gramática normativa

Funções da gramática normativa
1- <i>Estabelecer um conjunto de normas para o bem falar e escrever com base no uso da língua dos bons autores da literatura</i> (Franchi, 1991).
2- <i>Estabelecer como se deve dizer a partir de uma tradição de falantes de nível superior</i> (Bechara, 1992).
3- <i>Estabelecer um conjunto de regras que devem ser seguidas</i> (Possenti, 1996).
4- <i>Prescrever o que se deve dizer na língua</i> (Travaglia, 1997).

Travaglia (1997), tentando explicar essa concepção, coloca que se acreditava que a expressão se construía no interior da mente, sendo a sua exteriorização apenas uma tradução. Da capacidade de cada indivíduo organizar logicamente seu pensamento, dependia sua correta exteriorização, ou seja, uma linguagem devidamente organizada. Por isso, infere-se que, se existem regras a serem seguidas pelos indivíduos e se elas constituem as normas gramaticais do bem falar e do bem escrever, a função da linguagem passa a ser a de representar ou refletir o pensamento do homem. Mas se falar fosse simplesmente o resultado da apropriação de um sistema de expressões prontas, entendendo-se a linguagem como código disponível, como haveria construção de sentidos?

O que se quer salientar é que a língua não pode ser vista como um sistema universal e abstrato, “a linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido...” (Franchi:1977:22).

Obviamente, a visão inicial da linguagem, estreita, ingênua, monolítica e fechada do sistema lingüístico, remontando aos antigos filósofos gregos e representada pelos manuais pedagógicos, acaba sendo alvo de inúmeras críticas.

Privilegiando apenas o “como se deve falar” e tentando estabelecer a eternidade a uma língua que é viva e pulsante, os manuais não dão conta da diversidade inerente à própria natureza dessa língua. As diferentes formas de

variações (no tempo, no espaço, de cada região, de cada grupo ou de cada falante) acabam sendo completamente ignoradas, destruindo-se a natureza histórica e dialógica da linguagem.

Suassuna (1995) acrescenta outras críticas a esses manuais, também confirmadas por Roulet (1972), como os fatos lingüísticos sistematizados, buscando apenas uma metalinguagem, não correspondem à forma concreta como os falantes de Português usam a língua; apresentam uma visão preconceituosa e purista da língua, ora expressa na censura de certos usos, ora na exclusão de determinadas construções; fazem análise pela análise, não discutindo regras de construção; abordam a linguagem sem referência aos seus usos ou às situações concretas em que é produzida; e consideram a frase como limite máximo de análise.

Cabe ainda acrescentar, no caso de séries iniciais, que, priorizando a regra gramatical como único conteúdo de ensino, esses manuais:

1. levam a criança a considerar a língua materna como uma espécie de língua estrangeira;
2. provocam o desestímulo de práticas lingüísticas, como a leitura e a produção textual;
3. acabam por veicular preconceitos contra a Língua Portuguesa, no sentido de enxergá-la como difícil e complexa;
4. anulam a criatividade e a inventividade infantil;
5. coíbem a fala da criança, tornando-a insegura (já que ao se guiar pela gramática tradicional o aluno pode ser repreendido pela língua supostamente “errada” que fala);
6. não consideram o aluno;
7. colocam o professor como dono absoluto do saber;
8. traduzem a sala de aula como um lugar neutro;
9. acabam considerando a leitura e a escrita como pretextos para o ensino de gramática;
10. por fim, mostram à criança sua eterna incapacidade de aprender uma língua, que era plenamente sua, antes de ela ir à escola, ou seja, acabam por convencê-la de sua própria incapacidade como falante.

E mais, pensando nas práticas lingüísticas – leitura e produção escrita – essa concepção se resume às seguintes implicações pedagógicas:

1. a produção escrita privilegia o domínio da construção gramatical, ignorando a experiência sócio-cultural do aluno (Suassuna, 1995; Leme Brito, 1997);
2. o texto é visto como sinônimo de um amontoado de frases (Coracini, 1995);
3. a leitura volta-se ao reconhecimento das estruturas gramaticais ou pretextos para ensiná-las (Coracini, 1995).

Apesar de tudo, não se pretende com isso condenar a gramática tradicional ao esquecimento, já que por ser uma das variedades da língua, ela tem seu lugar em sala de aula. O importante é que o professor saiba como e em que momento deve utilizá-la, nunca como a única variedade representante de uma cultura. Em se tratando de séries iniciais, o seu uso, enquanto metalinguagem vazia de sentido, é completamente dispensável. Por isso Pécora (1983) destaca que é fundamental estabelecer uma política de ensino de língua, a partir de uma concepção de linguagem, que, ao contrário da primeira, não desconsidere os vários usos lingüísticos.

No caso específico das crianças, o ensino prescritivo, fundamentado exclusivamente na visão de linguagem como expressão do pensamento contribui para destruir toda a inventividade do mundo infantil. Quando isso acontece, as aulas de Português tendem a cair no vazio, uma vez que o estudo da língua passa a ser confundido com o estudo de regras gramaticais.

Suassuna (1995: 58) reforça que, atuando dessa forma, tudo na escola levará à reprodução, à artificialidade da prática da linguagem, “expropriando o aluno das diversas formas de ver e de viver a linguagem, vai deixando-o cada vez menos capaz de lidar com o conflituoso, o heterogêneo, não só em matéria de uso lingüístico, mas também em termos do que a própria vida tem de palpitante.”

2.2.2. A linguagem como instrumento de comunicação: a força do Estruturalismo e do Gerativismo

A segunda concepção de linguagem está fundamentada nas teorias estruturalistas e gerativistas, notadamente em Saussure e Chomsky. Embora

Ferdinand Saussure não use o termo “estruturalismo” é com ele que se marca o início de um movimento que iria contaminar não só a Lingüística, mas outras várias ciências.

Influenciado pela Sociologia de Durkheim, Saussure se interessa pelo estudo da linguagem humana, estabelecendo para isso uma dicotomia básica entre a língua (*langue*) e a fala (*parole*), considerando a primeira como um sistema abstrato, social, homogêneo, pertencente a todos os indivíduos. A fala, ao contrário, por ser concreta, apresenta-se heterogênea e individual, devendo estar excluída dos estudos lingüísticos. Apesar disso, diferentemente da primeira concepção de linguagem, ao menos teve sua existência reconhecida.

Ao separar a língua da fala, o estudo da linguagem separa, ao mesmo tempo, o que é social do que é individual, o que é essencial do que é acessório. E, apesar dessa aparente separação, o próprio Saussure reconhece que esses dois elementos estão estreitamente ligados, ou seja, a língua é, ao mesmo tempo, o instrumento e o produto da fala.

Isso acaba explicando porque Saussure e os estruturalistas se desinteressam pelos fatos da evolução (diacronia), privilegiando a sincronia. O sistema lingüístico, por ser estruturado e fechado, não cede lugar ao sujeito-falante, daí seguramente poder-se afirmar que o movimento é a-histórico e a-subjetivo. Importa basicamente o princípio da homogeneização, da estabilidade, como se a linguagem não fosse permeada de conflitos e como se os sujeitos não existissem.

Dessa forma, a visão saussureana das oposições lingüísticas (*langue/parole*, sincronia/diacronia, dentre outras), tomadas como um sistema bem delineado, acaba situando a Lingüística dentro do movimento estruturalista, como ciência a estudar a língua como um sistema de signos. Nesse sistema, cada elemento terá sua função, e o estruturalismo passa a ser entendido como a interdependência existente entre as peças do sistema lingüístico, em que “cada fenômeno tem seu lugar e obtém sua verdadeira significação, através de sua relação com outros fenômenos, com outras peças fixas da mesma estrutura” (Câmara, 1975:10). O significado é, portanto, completamente dependente dessas relações.

Ao considerar a língua como social, Saussure preocupa-se em entender o funcionamento das regras que compõem esse sistema. A língua passa, então, a ser vista como código ou como um conjunto de signos que se combinam segundo regras

capazes de transmitir informações de um emissor a um receptor. Decorre daí a *concepção de linguagem como instrumento de comunicação*.

Essa visão acaba também por trazer efeitos à gramática, no início da década de 50. Passa-se da gramática tradicional à gramática estrutural ou descritiva, cuja preocupação é descrever ou explicar a estrutura e funcionamento da língua (sua forma e função) e não seu uso (Travaglia, 1997). Sua metodologia de estudo passa a ser, diferentemente da gramática tradicional, notadamente classificatória, desenvolvendo a forma, mas ainda desprezando o campo do significado. É, aliás, a perda da noção do significado, em detrimento da valorização da estrutura da língua, um dos pontos de maiores críticas ao estruturalismo.

Para o estruturalista, se as palavras ocorrem numa mesma posição em orações pertencem a uma mesma classe formal (nomes, verbos, adjetivos e advérbios). As “cadeias de posição” permitem, assim, construir um grande número de orações, a partir de uma estrutura apresentada. Daí explica-se o porquê de a escola ter investido nos exercícios de substituição, de transformação ou de “siga o modelo”, principalmente a partir da década de 70 no Brasil, através dos manuais didáticos.

Na realidade, subjacente a essas idéias encontra-se uma outra ciência de grande apoio ao Estruturalismo: a Psicologia, que, por meio da teoria skinneriana (estímulo-resposta-reforço), voltada ao automatismo, exerce total influência no processo de aprendizagem e, possivelmente, nos próprios exercícios propostos para tarefa; hoje esses princípios são fortemente questionados.

E, apesar de todo o saldo positivo do estruturalismo (que não é de interesse deste trabalho), a gramática estrutural e o estruturalismo acabam sendo insuficientes para dar conta do uso criativo da língua, da ambigüidade e da própria interpretação semântica. Ao se afastarem da sintaxe, a exemplo do que já fizeram os tradicionalistas, acabam não chegando, como previam, a um modelo ideal de análise lingüística.

Por isso, segundo Roulet (1972), se de um lado a gramática estruturalista avança quanto à forma, de outro, retrocede quanto ao conteúdo. Decorre disso que ela não permite ao professor reconhecer os critérios de gramaticalidade ou de agramaticalidade, ou mesmo o tipo e o grau de erro do aluno, importantes instrumentos para o professor determinar tanto o desvio da língua, como o

reconhecimento da gramaticalidade, a fim de que possa escolher, adequadamente, as estruturas a serem estudadas.

Desprezando dois campos fundamentais da Linguística Aplicada – a análise dos erros e a análise estilística – a gramática estrutural acaba, apesar de suas contribuições, deixando algumas lacunas que serão retomadas, posteriormente, pelo Gerativismo.

No que diz respeito particularmente às práticas da leitura e da produção de textos, o Estruturalismo acabou por enfatizar exclusivamente a soberania semântica do texto. Nessa visão, o professor escolhe o texto, pinça suas frases de acordo com modelos determinados, julgando que o texto-objeto contém todas as leituras possíveis. Como efeito, o leitor-aluno não se reconhece e nem se percebe como sujeito e ignora sua vinculação ao contexto e à comunidade sócio-cultural a que pertence (Coracini, 1991).

No caso da produção de textos escritos, o texto passa a ser o modelo de imitação, de reprodução de formas e de estruturas previamente estabelecidas, desconsiderando tanto a subjetividade do sujeito como as condições de produção do texto.

Essa postura formalista, que transforma os atos de ler e de redigir em pretextos para a significação de normas lingüísticas, herança da psicologia behaviorista de um lado, e de outro da aplicação da lingüística estrutural, apresenta na visão de Coracini (op, cit.) duas implicações no ensino:

- a) a idéia segundo a qual é preciso aprender a língua e apenas ela;
- b) a idéia segundo a qual a capacidade de comunicação decorrerá espontaneamente desse conhecimento.

O que, na verdade, fica em relação ao estruturalismo é que, ao preconizar apenas a descrição da língua, não tem condições ou mesmo autoridade de elaborar uma eficiente metodologia para o estudo de línguas. No entanto, paradoxalmente, é na realidade essa metodologia, deslocada do campo da significação, que o movimento consegue deixar.

A partir da década de 50, com Noam Chomsky, algumas das lacunas do Estruturalismo são preenchidas. Não se limitando ao estudo dos signos, o Gerativismo é concebido como uma reação contrária às tendências empiristas e

extremistas do estruturalismo, que dominavam a Lingüística norte-americana na primeira metade do século 20 (Ducrot, 1987). Chomsky acredita que o processo descritivo e classificatório da língua é insuficiente para dar conta do estado dessa língua, sendo fundamental, para isso, estudar a competência lingüística do falante-ouvinte ideal.

Ducrot (op. cit) esclarece que por competência entende-se a capacidade que todo falante possui de, a partir de um número finito de regras, produzir um número infinito de frases gramaticais e aceitáveis em Língua Materna, bem como de poder estabelecer relações entre elas e julgar se são sinônimas, ambíguas ou malformadas. Dessa forma, amplia-se o objeto de estudo da Lingüística. Do signo de Saussure passa-se, nesse momento, para a frase, o que não deixa de ser um avanço na busca de uma viável metodologia de línguas.

Na verdade, a intenção de Chomsky é elaborar uma gramática explicativa, gerativa, que possibilite ao falante a construção e o entendimento de frases. Por isso mesmo, se no estruturalismo a morfologia e a fonologia tiveram seu momento de destaque, agora é chegada a vez da sintaxe, que permitirá ao falante a criação de frases.

Além disso, Chomsky acredita que a criança, desde muito cedo, consegue fazer, inclusive, análise sintática. Constrói, inconscientemente, uma teoria lingüística, sabendo o que é uma frase, uma oração, um período coordenado ou subordinado, pois é capaz de construir frases simples, compostas e complexas. Apenas não conhece a metalinguagem da escola.

Com relação a esse aspecto, Luft (1995) critica a ingenuidade do ensino tradicional, que, desconsiderando todo esse conhecimento da criança, anterior à escola, e partindo do pressuposto que ela não sabe sua própria língua, começa um ensino totalmente centrado na morfologia, que a acompanhará para o resto de sua vida. Dessa forma, a gramática, entendida como um sistema natural de regras para propiciar a expansão comunicativa do falante, acaba funcionando como instrumento de opressão.

No entanto, é inegável que alguns pressupostos da linha gerativista acabam sendo importantes para a prática de sala de aula, como a noção de erro. Esse é um importante elemento para Chomsky, tanto quanto deve ser para o professor de

línguas, pois acaba funcionando como uma estratégia de aprendizagem, levando o aluno a testar hipóteses acerca do sistema da língua, para chegar à forma correta.

Mas há também as críticas. Uma delas, conforme Roulet (1972), é que os exercícios de transformação a que se propõe a gramática gerativa, acabam chegando a um nível tão complexo e abstrato, que tornam difícil, quando não impraticável, sua aplicação no ensino. Afinal, qual é o professor que se faria entender, tentando explicar a língua a partir das “árvores” chomskianas?

Assim, a gramática que se propunha ser explicativa, levando o aluno a ser capaz de distinguir nas expressões da língua as categorias, as funções, as relações que entram em sua construção, descrevendo com ela sua estrutura interna, acaba se reduzindo a um formalismo oculto dos fatos lingüísticos, não ajudando o falante a formular frases mais complexas, a raciocinar sobre elas ou mesmo a entender suas regras. Isso ocorre porque ao descrever apenas a competência de um falante ideal, Chomsky relega a um segundo plano o desempenho, ou seja a maneira pela qual cada falante aplica sua competência nas diversas situações de fala.

Dentro da realidade do ensino brasileiro, principalmente há vinte anos, ficaram conhecidos os exercícios de repetição, de classificação e de treinamento como “siga o modelo, preencha as lacunas ou marque x” ou ainda exercícios de substituição, cujo limite é a frase, o que estrangula o trabalho com o significado.

Dessa forma, a mesma metalinguagem da gramática tradicional está enraizada na gerativa, levando o professor a priorizar aspectos relacionados à morfologia e à fonética, e a abordar separadamente as outras práticas lingüísticas (leitura e produção), sem considerar a função discursiva de cada um desses elementos. É claro que, ao se remeter novamente a Saussure, há um anúncio de um sujeito em Chomsky. Mas é, ainda, alguém abstrato, sem existência verdadeira, exatamente por ser isento de falhas.

Por esse motivo, tanto no Estruturalismo como no Gerativismo, o sistema lingüístico continua sendo percebido como um fato objetivo, externo ao indivíduo, levando a linguagem a ser vista como *instrumento de comunicação*, concepção essa que faz com que o estudo da língua seja encarado como um código virtual, isolado de sua utilização, quer da fala, conforme Saussure, quer do desempenho, conforme Chomsky.

Essa concepção monológica, como a primeira, acaba por priorizar o ensino da língua como um fim em si mesmo. O professor passa a ser visto como um técnico, que garante a transmissão do conhecimento a um aluno que, usando as velhas e conhecidas metáforas, é o “receptáculo vazio”, a “tábula rasa”, já que tem a função passiva de receber as informações. Por isso mesmo a sala de aula, inspirada nos conceitos estruturalistas, tende ao apagamento e ao silenciamento do aluno.

Na sala de aula tradicional, de cunho saussuriano, tanto os conteúdos quanto a metodologia são vistos como imutáveis, fixos, estáveis. Os conteúdos – a gramática, seja ela tradicional ou comunicativa – são preestabelecidos, de forma unilateral, pelo professor ou pela instituição, independente de qualquer grupo específico de aprendizes. A metodologia também é vista como imutável e unilateral, garantindo a naturalidade da autoridade do professor, sendo que o aprendiz é visto como um ser abstrato, desprovido de um caráter social, vontades e voz próprias. Essa visão aborda a sala de aula como um lugar neutro, objetivo e harmonioso (Souza, 1995:23).

Decorre disso uma visão empobrecida da própria educação, que passa a ser considerada como uma espécie de instrução programada, em que o máximo que o aluno conseguirá elaborar é um conhecimento instantâneo, que se perde por completo com o passar do tempo.

Na realidade, a intenção de Chomsky em elaborar uma gramática explicativa, gerativa, que possibilitasse ao falante a construção e o entendimento de frases acaba por isolá-lo de seu contexto social. Afinal, ninguém pode se comunicar apenas por frases, ou por meio da transmissão de informações como se acredita nessa concepção de linguagem, que prioriza como na primeira concepção, sobretudo, a função referencial, representativa ou intelectual.

No entanto, os usos efetivos da linguagem envolvem e mobilizam funções e extensões maiores do que aquelas previstas por Saussure e Chomsky. Possenti (1993) acrescenta que ambos, ao tentarem definir o objeto da Lingüística bem como sua extensão, acabaram por deixar frestas significativas não explicadas pelas teorias que postulavam, como fenômenos fundamentais da diversidade lingüística: o contexto, as intenções comunicativas, as pressuposições, as inferências, os subentendidos, os fatores extralingüísticos, que serão posteriormente retomados na Lingüística da Enunciação. Por isso mesmo, novamente se marginaliza a semântica e a estilística.

Ainda assim, é inegável a contribuição de Chomsky; o seu grande problema, de acordo com Parisi e Castelfranchi (1982), foi não ter aprofundado suas premissas. Na tentativa de dar à Lingüística o status de ciência, ele acaba restringindo o campo de atuação da linguagem, isolando o indivíduo do processo de produção de sentidos, que é, fundamentalmente, social e histórico .

2.2.3. Linguagem como forma de interação: a emergência do sujeito

Como se viu anteriormente, Saussure e Chomsky, concordando com Dascal (1978), apesar de se constituírem em dois importantes paradigmas para a Lingüística, tal como conceitua Kuhn (1987), acabaram por deixar fendas em suas idéias para que outras germinassem.

A visão de Saussure sobre a língua (considerada como um conjunto de signos) é tida como restritiva, pois limita o trabalho do falante, além de que ao se desprezar a fala, há o empobrecimento do objeto da Lingüística. É bem verdade que com Chomsky esse conceito se amplia, assim como seu objeto, que passa a ser a gramática descritiva. No entanto, há ainda o desprezo dos chamados fatores extralingüísticos.

É dessa forma que se inicia uma transformação radical no objeto teórico da Lingüística, tentando incorporar aquilo que fora considerado residual no Estruturalismo e no Gerativismo: o domínio do sentido. Tal incorporação leva o objeto da Lingüística a fragmentar-se e a dispersar-se.

Os estudiosos da linguagem perceberam que era necessário ultrapassar o nível da frase na análise da linguagem, incluindo fatores como o texto, o contexto, as intenções do falante, a argumentatividade, bem como as condições de produção do discurso: tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, objetivos visados (Koch, 1997).

Acaba ficando impossível abordar a linguagem separada de seu lado abstrato de concretização, no uso social. Na verdade, a língua é ao mesmo tempo concreta e abstrata, individual e coletiva, necessariamente heterogênea, manifestando-se em múltiplos atos de fala (Pazini e Benites, 1990).

A Lingüística, então, caminha para o seu redimensionamento como ciência, cujo objeto, agora, passa a ser o discurso, assim entendido :

O discurso caracteriza-se, inicialmente, por uma maior ou menor participação das relações entre um eu e um tu; em segundo lugar, o discurso caracteriza-se por uma maior ou menor presença de indicadores de situação; em terceiro lugar, tendo em vista sua pragmaticidade, o discurso é necessariamente significativo na medida em que só pode conceber sua existência enquanto ligada a um processo pelo qual eu e tu se aproximam pelo significado; e, finalmente, o discurso tem sua semanticidade garantida situacionalmente, isto é, no processo de relação que se estabelece entre suas pessoas (eu/tu) e as pessoas da situação, entre seus interlocutores de tempo, lugar, etc., da própria situação (Osakabe, 1979: 21).

Assim, o conceito de discurso implica notadamente o processo de interação entre um “eu” e um “tu” e também depende das imagens que ambos fazem a respeito do referente (Pêcheux, 1990), da intenção do locutor, que deseja alcançar algum efeito sobre o alocutário. E mais, visto como acontecimento, o discurso é necessariamente significativo e tem sua semanticidade garantida situacionalmente (Pêcheux, 1997).

Por esse fato, a linguagem não pode ser mais encarada como instrumento de comunicação, mas como atividade de trabalho entre os falantes. Essa nova visão de língua e de linguagem está embasada em algumas teorias lingüísticas que se estruturaram nessa direção, entre as quais os estudos decorrentes da Pragmática e da Análise do Discurso, que servirão de suporte para este trabalho.

Os estudos de Benveniste (s.d; 1982), por exemplo, são valiosos na busca pelo sentido, pois acabam deixando de lado o campo da abstração, evidenciando que a investigação da língua e da linguagem comportam, necessariamente, o evento da enunciação, que jamais é repetido em razão das condições de produção, constitutivas do sentido desse enunciado.

Um postulado básico das teorias lingüísticas posteriores ao Gerativismo, com implicações didático-pedagógicas, é a noção de sujeito. Para Benveniste (s.d.), a subjetividade é a capacidade de o locutor se propor como sujeito de seu discurso, por isso o “eu” apresenta ascendência sobre o “tu”, sendo unívoco e homogêneo.

Tem-se, assim, uma posição extremamente egocêntrica do sujeito, diferente da posição de Authier-Revuz, citado por Brandão (1997), que enxerga um sujeito essencialmente histórico, no sentido de falar de um determinado lugar, em

determinado tempo. Além disso, reconhece a autora que a fala desse sujeito é permeada por ideologias, situando seu discurso em relação ao discurso do(s) outro

Ecoam em Authier idéias de Bakhtin (1995), na medida em que este último acredita ser o homem inconcebível fora das relações que o ligam com o outro. Dito de outra forma, o homem está imbricado em seu meio social, permeado e constituído pelos discursos que o circundam. Por isso declara que o dialogismo é a condição constitutiva do sentido. Para Bakhtin, o discurso é interpelado por várias vozes, relacionadas às estruturas sociais e históricas. Isso mostra a natureza ideológica e social do discurso. Além disso, a enunciação, por ser o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, se dirige sempre a um interlocutor, real ou não.

Exatamente por tal motivo, a orientação da palavra em função do interlocutor comporta duas faces: “ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém” (Bakhtin, 1995:113). Essa relação, notadamente marcada pelas estruturas sociais, leva o autor a ter uma concepção de língua também como forma de interação entre os sujeitos:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1995: 113).

Decorre dessas idéias uma nova visão da sala de aula, como um fenômeno social e ideologicamente constituído, ou seja, “uma arena de conflitos de vozes e de valores mutáveis e concorrentes” (Souza, 1996:22). Essa postura, na concepção do autor, traz consigo a necessidade de negociação em sala de aula em torno de todos os elementos que a constituem – o professor, os aprendizes, os conteúdos programáticos, a metodologia. E, principalmente, tal postura deve permitir que o professor dê espaço para os alunos se verem como enunciadores e não apenas como meros assimiladores do saber.

Nessa discussão sobre o sujeito, a Análise do Discurso irá afirmar que o centro de suas preocupações não será nem o “eu” nem o “tu”, mas o espaço discursivo criado entre ambos. Esse espaço seria o próprio texto. Dessa forma, o sujeito é constituído por uma natureza contraditória: não é totalmente livre (por ser

constituído por outro), nem totalmente subjetivo. O espaço de sua constituição é conflitivo, pois ao mesmo tempo que é interpelado pela ideologia, ele ocupa, na formação discursiva que o determina, um lugar que é especificamente seu (Orlandi, 1987).

Há de se destacar, ainda, que no processo discursivo as relações entre o locutor e alocutário são representadas pelas formações imaginárias, designando o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmos e ao outro, bem como à imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (Pêcheux, 1990).

Assim sendo, há de se concordar com o conceito de Suassuna que, resumindo os principais pontos discutidos, entende a linguagem como forma de ação, de trabalho sobre o outro, ambos inscritos em um contexto histórico, social e ideológico:

Parto do princípio de que o uso da linguagem é uma prática sócio-histórica, um modo de vida social. O fato de a língua ter uma natureza essencialmente social lhe retira qualquer vestígio de transcendência sobre o indivíduo e lhe atribui valores, constituídos na e pela dinâmica da história. Considerando que a linguagem se institucionaliza historicamente, aceito também sua veia jurídica, ou seja, a linguagem é uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo, e essa ação é marcada por um jogo de intenções e de representações. (Suassuna, 1995:116).

Toda essa nova visão sobre a linguagem, sua natureza e seu funcionamento acabam servindo como referência para que novas propostas de ensino em Língua Materna sejam pensadas. Nesse sentido, não se poderia esquecer da força do pensamento de Geraldi, sobretudo a partir da década de 80, que serve como parâmetros para vários projetos no país e, recentemente, para a proposta dos “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”.

Em *Linguagem e ensino* (1996), Geraldi salienta, entre tantas outras idéias, que historicamente houve a necessidade de se considerarem os elementos antes exteriores à língua para que se redefinissem os limites e objetivos da Linguística. Entre esses elementos, destaca: - os fenômenos da *dêixis* (que levam a abrir espaços para o enunciador); - os fenômenos da performatividade (de que fala Austin); - os fenômenos da polissemia e do duplo sentido; - os fenômenos da polifonia e da heterogeneidade; - a questão da argumentatividade; - a questão da implicitação.

Por tudo isso, não se pode mais apostar em um ensino que parta da idéia de uma língua pronta, acabada. Para Geraldi (op. cit) há de se deslocar de uma concepção de linguagem como representação para a noção de trabalho lingüístico. Isso exige “incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la” (p.53).

Ainda acrescenta que, a partir do estabelecimento da subjetividade como fator constitutivo da linguagem, é necessário que se identifiquem três tipos de ações lingüísticas: as ações que se fazem com a linguagem; as ações que se fazem sobre a linguagem e as ações da linguagem. Entretanto, para entendê-las, antes se faz necessário diferenciar atividades lingüísticas, atividades epilingüísticas e atividades metalingüísticas.

As “atividades lingüísticas” referem-se ao assunto em pauta, praticado nos processos interacionais. As “epilingüísticas” são aquelas que, também presentes no processo, resultam de uma reflexão que tomam os recursos expressivos como objeto de análise, no sentido de levar o aluno a refletir sobre a razão de se usar determinado recurso, em um texto, por exemplo.

Por isso mesmo, Geraldi (1995) defende, e há de se concordar com ele, que essas atividades deveriam preceder as atividades metalingüísticas, ao contrário do que é feito em sala de aula. Afinal, “aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática, que nada mais é que o resultado de uma reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a língua, pode até decorar uma gramática, mas jamais compreenderá o seu sentido” (Geraldi, 1996:63).

Da mesma forma, volta-se a Freinet (1979), que afirma a importância do ensino de língua se iniciar primeiro na experimentação, na prática, o que envolveria as atividades epilingüísticas de Geraldi, para depois se rumar ao conhecimento e às regras, numa referência às atividades metalingüísticas.

E, finalmente, as “atividades metalingüísticas”, mais conhecidas das escolas (quando não as únicas), tomam a linguagem como objeto, não de reflexão, mas apenas relacionando-a com a construção de conceitos, de classificações.

Com base nessas atividades, pode-se, então, entender que as *ações que se fazem com a linguagem* partem do pressuposto de que, ao falarem, os homens

realizam mais do que simplesmente enunciar. Acabam interferindo sobre valores, crenças e julgamentos alheios, já que remetem a um sistema de referências com os quais cada um, pela sua própria condição histórica e social, vê (ou não) o mundo em que se insere.

No que diz respeito às *ações que se fazem sobre a linguagem*, voltam-se sobre a própria língua, tomando como objeto os próprios recursos expressivos e visam classificar o tipo de ato que está sendo praticado. Leme Brito (1997) adverte que essas ações não devem, ingenuamente, ser confundidas com o conceito tradicional de “atividades metalingüísticas”, ainda que estas últimas estejam incorporadas àquelas.

Finalmente, as *ações da linguagem* podem significar tanto os limites que as possibilidades formais da língua estabelecem, quanto o sistema de referências, dentro do qual o sistema lingüístico se torna significativo. Dito de outra forma, as ações da linguagem, longe de serem aquelas de caráter normativo, representam processos estruturais da linguagem, ao passo que a ação normativa caracteriza-se como um ato consciente de tentar definir um padrão lingüístico.

Geraldi (1995) afirma que, enquanto as ações da linguagem limitam e estabilizam formas de raciocínio, as ações com a linguagem e sobre a linguagem vão estabelecendo possibilidades de ultrapassar esses limites.

E, ao pensar no caso do ensino de Português, todo esse conhecimento sobre o funcionamento da linguagem deve levar o professor a uma prática diferenciada, em que o aluno passa a ser um enunciador tal como o professor, que desempenhará agora o papel de um negociador inserido em um espaço repleto de conflitos. Daí se poder reforçar a idéia de que é no interior de uma concepção de linguagem, de seu funcionamento e da visão do discurso enquanto processo, que o professor pode alcançar mudanças significativas em suas práticas na sala de aula.

2.3. As práticas pedagógicas a partir de uma visão interacionista

Se a linguagem é vista como interação, se a significação só se constrói no interior do discurso e se o sujeito está na assunção de toda prática pedagógica, logo o

objetivo das aulas de Português também deve ser alterado, não podendo se reduzir apenas ao ensino da modalidade-padrão.

Por isso defende-se que a meta do professor deve ser desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a saber adequar a língua às mais diversas situações de interação, como locutor ou alocutário, priorizando com isso, de acordo com Geraldini (1985, 1996), um ensino centrado em três atividades: leitura, produção textual e análise lingüística, práticas que devem ser tomadas não de forma isolada, mas concomitantemente em sala de aula.

Da mesma forma que se julga essencial para o embasamento deste trabalho a concepção de educação e de linguagem, igualmente se faz necessário apresentar a concepção de leitura e de escrita coerentes às anteriores, já que, muito provavelmente, as tarefas de casa envolverão essas práticas.

2.3.1. A leitura

No âmbito do desenvolvimento histórico da pesquisa sobre a leitura, três elementos se alternaram como focos de atenção: o autor, o texto e o leitor. A ênfase em um ou outro está diretamente relacionada às diferentes concepções de linguagem anteriormente discutidas, que acabaram modulando diferentes práticas na sala de aula.

Da primeira concepção de linguagem, advinda dos estudos iniciais da lingüística, abordada como expressão do pensamento, decorre a ênfase nos estudos centrados na importância do autor. A leitura é, então, entendida como um mero processo de reconhecimento das idéias do autor, transformando-se em um trabalho de exegese, em que a significação decorreria do relacionamento entre o texto e a intenção do autor, a sua vida, a sua obra, etc. (Batista, 1991). Na prática de sala de aula isso se traduz através de perguntas do tipo “o que o autor quis dizer?”, “qual a intenção do autor?”.

Para outros, a significação residiria no próprio texto, sendo ele a predeterminar e a autorizar as leituras possíveis. Nesse enfoque nitidamente

estruturalista ou formalista (cf. Nystrand & Wiemel, 1994)¹, o texto é um objeto autônomo, é a autoridade máxima, tendo primazia absoluta sobre o leitor e sobre o autor. Assim, o ato de ler consistiria numa atividade de apreensão do significado, resultante da percepção do feixe de relações constitutivas do próprio texto.

Em um terceiro enfoque, decorrente, para a pesquisadora, dos estudos iniciais de Benveniste (s.d) sobre a natureza subjetiva da linguagem, legitima-se a figura do leitor, que, de acordo com seus objetivos, suas crenças pessoais, suas experiências, seu contexto histórico-social, atribuiria significado ao que lê.

Entretanto, todas essas três orientações acabam se traduzindo em práticas pedagógicas incompletas, não dando conta de preparar um leitor crítico e competente, definido por Silva (1998:30) como aquele que “perceba com objetividade os dois lados da mesma moeda, ou se quiser, os múltiplos lugares ideológicos discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção de seus textos”, quer orais ou escritos.

Isso implica o reconhecimento de que o sentido do texto não está somente no autor, pois ele existe no processo interpretativo apenas enquanto imagem (Coracini, 1991, baseada em Pêcheux). Da mesma forma, o sentido não pode ser totalmente dependente do texto, que não tem nenhuma significação fora do universo discursivo ou fora do jogo lingüístico². O leitor, por sua vez, não pode ser a fonte de todo sentido, numa acepção individualista do sujeito tal como postula Benveniste (1982), como homogêneo e unívoco. Sendo heterogêneo, clivado, descentralizado, perpassado por forças ideológicas, ele é o ponto de partida do significado de um texto, mas sua atividade acaba encontrando limites no objeto sobre o qual realiza sua atividade, ou seja, no próprio texto.

Nesse sentido, são valiosas as reflexões baseadas na Pragmática sobre as relações entre leitor e texto. Aceitando que o texto é condição de leitura e que a leitura se vivifica nele, ele não pode ser sozinho responsável pelas significações que faz emergir, assim como o leitor não é totalmente livre na construção do significado, já que um dos instrumentos com que opera nessa construção é precisamente o texto.

¹ Os autores afirmam que a explicitação do sentido do texto decorre de duas concepções: a formalista, que coloca o sentido totalmente no texto, e a dialógica, em que a construção do sentido decorre da negociação entre autor/falante e leitor/ouvinte.

² A expressão “jogos de linguagem” é tomada como referência às idéias de Wittgenstein, L. 1953. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril, 1984.

Por isso, a leitura, no âmbito da pragmática, é entendida como atividade interativa entre leitor e texto.

Cavalcanti (1984,1989) afirma que o aspecto pragmático da interação explica a negociação de sentido, isto é, os processos pelos quais o leitor, por meio de pistas contextualmente relevantes, consegue explorar o sentido do texto. Dessa forma, a compreensão da leitura não será apenas um diálogo entre o autor e o leitor (o que levaria apenas ao reconhecimento da intenção do autor), mas o produto do diálogo interativo entre leitor e texto.

Nessa mesma vertente, Foucambert (1998) acrescenta que a grande característica do modelo interacionista é enfatizar a leitura como um processo recíproco entre leitor e texto, não como um resultado. O resultado, ou seja, a significação atribuída ao texto é válido na medida em que provoca mudanças nas representações do leitor.

Esse conceito é retomado e ampliado na Análise do Discurso, por Orlandi (1987,1996) que, ao enxergar a leitura como interlocução, afirma que são cruciais, além da relação locutor e interlocutor, a determinação de ambos pelo contexto, entre leitor e autor. Essas relações determinariam o que chamou de “condições de produção” da leitura, por intermédio das quais o texto recupera o seu caráter aberto. Ou seja, tanto leitor quanto texto e autor têm historicidade, ambos são determinados histórica e ideologicamente. Assim, a leitura que hoje uma criança tem de Monteiro Lobato pode ser diferente daquela que a geração desta pesquisadora teve, por exemplo.

Deste modo, chega-se a uma quarta concepção de leitura, na qual esta pesquisa se apóia, definida por Nystrand e Wielmet (1994) de dialógica, ou por April Koch (1997) de interativa, que entendem a leitura como um processo de negociação entre o leitor, o texto e o autor. O leitor, porque utiliza seus conhecimentos prévios e sua realidade histórico-social; o texto, porque se constitui em uma base de negociações; e o autor, porque, inserido como o leitor em uma certa formação discursiva e atravessado por uma ideologia, sinaliza relações de significado.

Compreender a leitura, desse modo, significa apreendê-la no quadro das relações que a constituem, vale dizer, na relação entre leitor e texto, na relação entre

leitor e autor mediada pelo texto, na relação entre de um lado, leitor, texto, autor e, de outro lado, as práticas históricas e sociais que os produzem (Batista, 1991: 23).

Por isso mesmo, a perspectiva do discurso pressupõe a existência de enunciadores que assumem o seu dizer e o seu pensar. Portanto, há de se pensar no aprendizado da leitura e mesmo da escrita, paralelos à realidade concreta das crianças, próximas a situações reais de interação, às quais os alunos-leitores atribuem uma razão para ler, e nas quais busquem satisfazer necessidades e interesses, idéias essas que, aliás, Freinet (1978) já defendia ao reforçar que todo aprendizado para ser significativo deve se iniciar a partir da própria criança.

Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito [...] e não o conteúdo a ser abordado (Ferreiro & Teberosky, 1986:29).

Acredita-se, ainda, que dessa visão de leitura emana a noção de trabalho, buscada nas várias leituras do pensamento de Marisa Lajolo (1993). Comparando a leitura à tecitura de um texto, a autora a concebe como um trabalho a ser construído pela participação do leitor, que, dialogando com o texto e com o autor, vai buscando seu significado. Cada leitor vai, pois, entrelaçando o significado pessoal de suas leituras, com os vários significados adquiridos pelo texto ao longo do tempo.

Também se faz importante voltar à noção de trabalho proposta por Freinet (1974-a,b), postulando que o ensino não pode ser somente prazeroso, mas, principalmente, desafiador, sem o que a criança perderá o seu interesse. Assim, no processo de leitura há de se tomar o cuidado com interpretações incompletas desse princípio. O que se quer salientar é que os textos oferecidos às crianças, adolescentes e adultos não devem estar voltados apenas ao sentido restrito da palavra “prazer” como superação imediata de um desejo. Ao contrário, incluem-se nesse vocábulo as idéias de desafios gradativos e crescentes.

Por isso mesmo, a leitura poderá cumprir a sua função de alimento e estímulo do imaginário (Jolibert, 1994), pois vai preenchendo, além disso tudo, uma das maiores necessidades da criança e de todo homem: a de ficção.

Resumidamente, as concepções de linguagem e os estudos lingüísticos traduzem diferentes concepções de leitura, que podem ser visualizadas no Quadro 2:

Quadro 2 – *Concepção de leitura a partir das diferentes concepções de linguagem*

Concepções de linguagem e estudos lingüísticos de apoio	Enfoque	Concepção de leitura
1-Linguagem como expressão do pensamento (Estudo do Certo e do Errado).	Autor	Ler é reconhecer a intenção do autor.
2-Linguagem como instrumento de comunicação (Estruturalismo).	Texto	Ler é aprender os sentidos autorizados pelo texto.
3-Teoria da Enunciação.	Leitor	Ler é atribuir significados a partir das experiências e conhecimentos do leitor.
4-Linguagem como forma de interação.	Leitor-texto-autor	Ler é o resultado de uma relação de alteridade, de negociação de sentidos entre o leitor, o texto e o autor.

Concebida a partir dessas idéias, a leitura será vista como um ato de libertação, de trabalho, de (re)criação e de (re)construção de sentidos, voltada para a existência do leitor, do texto e do autor, engajados numa prática social de dinamismo, história e cultura.

2.3.2. A escrita

A produção escrita também é vista de diferentes formas de acordo com a concepção de linguagem. Atualmente não se admite mais entender a escrita como prática de regras gramaticais, como um conjunto de regras a serem memorizadas, resultando uma atividade lingüística superficial.

Adotar uma perspectiva interacional na escrita significa levar o aluno a entender seu texto como um ato real de interlocução, resultante de uma necessidade real de se exprimir e de agir sobre o outro. Na opinião de Suassuna (1995), para que se possa garantir a totalidade semântica e a historicidade do texto escrito, é preciso que ele seja o resultado de um dizer para outro alguém, que tenha finalidades sociais definidas, isto é, que represente a interpretação que seu autor faz do mundo, da vida, justificando-se como uma prática histórico-social.

Posição muito semelhante é a de Geraldi (1995:135) que enumera algumas condições a serem respeitadas no processo de produção do texto: que se tenha o que dizer ; que se tenha uma razão para dizer; que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem se diz; e, finalmente, que se escolham estratégias para realizar as operações anteriores.

“Ter o que dizer” diz respeito à experiência do vivido e do não vivido, ou seja, o ponto de partida para toda reflexão do aluno devem ser as experiências por ele trazidas, suas ansiedades e vivências. Entretanto, é fundamental que além disso exista a ampliação desse conhecimento (Hila, 1998-b).

No que se refere a “ter uma razão para dizer”, é preciso que o professor e aluno encontrem uma motivação interna para o trabalho a ser executado. O aluno deve perceber que o seu texto é o resultado de uma necessidade real de expressão, e não um exercício imaginário, que não se traduz em uma forma de interação com o próprio mundo.

Decorre disso a definição de um interlocutor real, pois será a partir da imagem que se faz dele que o aluno escolherá os recursos lingüísticos e textuais para desenvolver o texto, e se constituirá como “locutor real” de seu trabalho.

E, finalmente, “a escolha das estratégias” propostas por Geraldi para realizar as operações anteriores não se dá de forma vaga. Elas serão selecionadas tanto em função daquilo que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz, adequando o discurso a cada uma das situações reais de interação.

Envolvendo momentos diferentes como o planejamento, a própria escrita, a reflexão sobre a adequação da língua ao interlocutor, bem como a leitura do texto e a revisão dela decorrente, a escrita pode ser entendida também como trabalho real,

consciente, promovendo a interação do sujeito com o seu mundo (Fiad e Maryrink-Sabinson, 1993).

Entendida dessa forma, a escrita pode levar o sujeito a se relacionar dinamicamente com o mundo a sua volta, estabelecendo trocas, questionamentos, reflexões que o conduzirão a estabelecer experiências significativas e reais, e, por isso mesmo, mais pulsantes que o mero escrever sobre um tema imposto pelo professor.

Logo, se a escrita é vista como trabalho, como interação homem-mundo e ponte de interseção com ele, é também uma voz viva desse ser, já que transforma o indivíduo e, com isso, faz com que ele possa interferir e modificar o que está a sua volta.

2.3.3. A gramática

Quanto ao ensino de gramática, deve aproximar-se o quanto possível da situação de naturalidade da aquisição da linguagem pela criança. Isso quer dizer desenvolver a competência comunicativa, enfatizando o uso da língua para se alcançar um objetivo definido, para atuar sobre o outro e não fazer exercícios sobre a língua (Pazini e Benites, 1990), ou que a língua seja, sobretudo, um instrumento de reflexão para o aluno (Staub, 1992; Leme Brito, 1997).

Além disso, a noção de trabalho é também muito enfatizada nessa nova perspectiva de linguagem, o que vale dizer que só se aprende a língua quando ela reflete efetivamente um uso real (Geraldí, 1996). Por isso, o ensino da gramática só fará sentido quando ela estiver auxiliando a melhorar as competências de leitura e de escrita do próprio aluno.

Resumidamente, tem-se como objetivos do ensino de língua materna:

Quadro 3 – Principais objetivos do ensino de língua materna em uma perspectiva interacionista

Objetivos do ensino de Língua Materna dentro de uma visão interacionista

1-Desenvolver a competência comunicativa do aluno, enfatizando o uso da língua para se alcançar um objetivo real e definido, de modo a atuar sobre o outro (Pazini e Benites, 1990).

2-Saber concatenar, criar, combinar, de acordo com regras interiorizadas pelo uso (Staub, , 1992).

3-Incorporar a noção de trabalho lingüístico, o que quer dizer usar a língua em situações reais de comunicação para poder aprendê-la (Geraldi, 1996).

4-Levar o aprendiz a dominar procedimentos de análise, permitindo-lhe pensar sobre os inúmeros usos da linguagem (Leme Brito, 1997).

5-Desenvolver no aluno a sua capacidade de uso efetivo da língua, através de um ensino que seja produtivo, visando à aquisição de novas habilidades lingüísticas, proporcionando-lhe alguma forma de reflexão (Travaglia, 1997).

É a isso que Geraldi (1985,1995,1996) chama análise lingüística, a qual, ocorrendo no interior das práticas de leitura e escrita caracteriza-se pela compreensão e pelo debruçar-se sobre os modos de linguagem, produzindo a reflexão sobre o conhecido para, em seguida, produzir o novo.

Por isso, essa análise lingüística não deve estar limitada à mera higienização do texto, mas relacionar-se a questões mais amplas como a adequação do texto aos objetivos pretendidos; à coesão e coerência internas do texto; à análise dos recursos expressivos utilizados; à organização e inclusão de informações, etc.

Pensando no uso da língua como forma de interação, acredita-se que as atividades epilingüísticas (descritas na subseção 1.2.3) devem estar interligadas às atividades de leitura e de escrita, permitindo à criança desenvolver sua competência comunicativa quer como leitora ou produtora de textos orais e escritos, alterando a concepção mais comum na sala de aula segundo a qual ensinar gramática é ensinar um amontoado de regras. Ensinar gramática é ensinar a ler, analisando as formas da língua na configuração do sentido do texto, e ensinar a falar e a escrever, escolhendo formas adequadas a uma situação discursiva (Benites e Pazini,1996:3).

Há de se levar em conta, ainda, que todas as práticas lingüísticas para se incorporarem a um projeto de ensino bem sucedido não podem deixar de levar em consideração o fenômeno da variação lingüística. Afinal, compreendido que não existe uma modalidade de língua superior e unificadora (representada pela norma culta) e respeitando a noção de trabalho, não faz sentido algum, concordando com Leme Brito (1997), insistir em que o objetivo das aulas de português seja ensinar a língua-padrão. Compreender a variação lingüística é entendê-la como entrelaçada com as diferentes experiências históricas dos grupos, significando ter base para superar a visão preconceituosa que a sociedade e a escola criaram nos indivíduos.

Por tudo isso que se afirmou anteriormente, a gramática deve ser vista como um exercício de criatividade, de reflexão, que colabora para a emergência do aluno-

leitor e do aluno-escritor, como um instrumento auxiliador na melhoria da competência comunicativa do aluno, jamais como um exercício de explicitação inútil de regras gramaticais.

Portanto, é essencial, para um projeto de ensino que tenha a pretensão de ser inovador, assumir toda a diversidade e toda a dispersão constitutiva da própria linguagem. Isso só ocorrerá em um quadro de contínuas tensões, obrigando seus agentes a um eterno e contínuo refazer.

2.4. Funções das tarefas de casa

Já se afirmou na parte introdutória deste trabalho que existem lacunas consideráveis quanto a pesquisas em LM que tratem das TsC. Em termos de revisão bibliográfica nacional pouco se encontra a não ser algumas definições muito breves em alguns livros de didática, comumente utilizadas no magistério e nos cursos de Pedagogia do ensino superior. Por isso, tomando o cuidado com o contexto e com as devidas adaptações, há necessidade de se buscar no ensino de LE parte da sustentação teórica necessária para este ponto da pesquisa.

Uma das funções mais associadas às TsC é a que a pesquisadora convencionou chamar de *consolidativa*, isto é, a de reforçar o aprendizado ocorrido em sala de aula, ou continuar uma atividade inacabada ou mesmo ampliá-la (Jenks, 1984; Libâneo, 1994; Tavares, 1995). Mais que isso, Tavares (op.cit.)³ esclarece que as TsC, sendo extensão e parte integrada das demais atividades da sala, devem ser vistas como atividades auxiliadoras no processo de aprendizagem, não devendo ser exploradas como atividades punitivas ou premiadoras, cujos efeitos seriam meramente paliativos.

De acordo com o autor, os professores devem tomar muito cuidado para que o único motivo que leve seus alunos a realizarem as tarefas não seja a vontade de receber benefícios materiais, porque, se assim for, as TsC não terão sentido algum, apenas o de vivificar a própria incompetência do professor. Se realmente o professor

³ Os registros de Tavares referem-se a uma pesquisa informal sobre o assunto, realizada no período de uma semana em escolas de línguas no Nordeste.

acredita que o ensino de LM deve ampliar a competência comunicativa do aluno, essa mesma finalidade deverá estar inserida nas TsC.

Haycraft (1987) e Libâneo (1994) chamam a atenção para a função *avaliativa* ou *diagnóstica* das TsC, no sentido de estarem indicando ao professor as dificuldades e os progressos dos alunos bem como as deficiências de estruturação didática de seu trabalho. Posição muito semelhante é a de Sciarone (1995)⁴ e Ur (1988), que enxergam nas TsC uma excelente oportunidade para que o professor monitore o desempenho dos alunos, a sua maneira de ensinar e também a eficiência do livro didático (LD).

Cabe ainda às TsC, em muitos casos, uma função *preparativa*, no sentido de servirem como recursos para os aprendizes revisarem tópicos significativos para as provas (Chastain, 1988) ou preparativas no sentido de adiantar aos alunos tópicos que virão a ser dados em sala (Jenks, 1984; Libâneo, 1994). Libâneo (op.cit.) faz menção à *função social* das TsC, pois por meio delas os pais tomam contato com o trabalho realizado na escola.

Posição um pouco mais rica e muito sintonizada com a concepção de educação como trabalho e a visão de linguagem como interação é a de Koch (1988)⁵, que acrescenta uma função às TsC, a que a pesquisadora convencionou chamar de *significativa*. Para April Koch, as TsC, mais do que recursos ou instrumentos de aprendizagem, se traduzem como experiências de linguagem, no sentido de que elas deveriam proporcionar aos aprendizes experiências criativas e prazerosas de uso real da língua.

Apesar de o contexto da autora ser o de LE, há de se concordar que mesmo em LM essa visão das TsC como experiências de linguagem dá uma dimensão em perfeita sintonia com as idéias de envolvimento, de trabalho, de reflexão, que Freinet deixou ecoar em suas obras. Deve-se tomar o cuidado, no entanto, de não se confundir prazer com ausência de reflexão. Na verdade, quando Freinet (1974) postula que a grande necessidade do homem e da criança é o trabalho, e no caso da

⁴ O trabalho de Sciarone envolve uma experiência com tarefas de casa, via computador, em contexto de aula de alemão.

⁵ Os registros de April Koch dizem respeito a uma análise das tarefas de casa para estudantes de espanhol que, ao contrário de desmotivá-los os façam se envolver com a língua de forma significativa.

criança isso se concretiza pelo jogo, quer afirmar que existe, imbricada na noção de prazer, a idéia de desafio. Ou seja, se dermos à criança um jogo muito simples, que não a estimule a construir hipóteses, ela tende a rejeitá-lo.

Da mesma forma, TsC que não estimulem a capacidade de análise da criança, que não a desafiem, tendem a se transformar em experiências cerceadoras de sua real capacidade de cognição. Por isso, as atividades propostas devem ser prazerosas no sentido de envolverem uma situação real de uso da língua que desafia a criança ao exercício de pensar, de levantar hipóteses, de refletir sobre a língua.

O que se deseja reforçar é que a conotação do vocábulo prazer não deve estar limitada ao “aqui” e “agora”, no sentido de oferecer à criança TsC que partam do seu conhecimento, mas que não vão além dele. De fato, seguindo princípios construtivistas, para que a criança aprenda deve-se partir de seu conhecimento de mundo. Mas, completando esse princípio, deve-se permitir por meio das TsC que as crianças possam ir além do simples exercício de reforçar aquilo que já sabem. Nem as aulas, nem as TsC devem referendar apenas o conhecimento a um interesse momentâneo. Se é fundamental levar em conta o interesse da criança, é mister que os educadores lhe proporcionem Tsc significativas, no sentido de as estimularem a ultrapassar fronteiras e limites.

Por outro lado, o professor de Português em muitos locais do país ainda esboça uma forte resistência, até por desconhecimento, de mudar um ensino essencialmente prescritivo de língua para um ensino mais reflexivo, fazendo com que predomine em suas aulas a prescrição de regras. Decorre disso uma outra função das TsC, a função *memorativa*, cujo intuito é levar o aluno a automatizar e a sistematizar as regras gramaticais. No caso de LE essa função é explorada por Krashen e Terrel (1983) que enfatizam a necessidade de se levar o aluno a se concentrar na aprendizagem consciente de regras.

Não se quer dizer com isso que dentro de uma visão interacionista de linguagem não haja lugar para eventuais sistematizações. Mas em se tratando de séries iniciais, essa não deve ser a maior preocupação do professor. A automação de determinadas regras gramaticais nesse momento só fará sentido, podendo até ser uma experiência significativa, se o professor, a partir das produções de seus alunos,

levantar diferentes aspectos de construção do texto que podem assumir diferentes significados em determinadas situações de interação.

Em trabalho recente, Rocha (1997) avaliou a prática de passar, fazer e corrigir as lições de casa (LsC) em Le, envolvendo professoras de escolas secundárias paulistas. A pesquisadora encontrou nos sujeitos algumas funções das TsC que lhes eram comum, tais como: ampliar a competência lingüística dos alunos; ampliar os trabalhos realizados em sala de aula; reforçar a aprendizagem; preparar para testes; concentrar-se na aprendizagem consciente de regras; solidificar as estruturas gramaticais e o vocabulário.

Na visão da autora (op. cit.) que comunga com as idéias de Koch (1988), as TsC devem ser vistas como experiências de linguagem que dão continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Elas devem extrapolar o mero domínio de técnicas/habilidades para intensificar a competência lingüística dos alunos, assumindo dimensões mais amplas de comunicação, bem como encerrar uma dimensão formadora no sentido de desenvolver no professor e no aprendiz o que representa aprender/estudar, ser aluno e ser professor.

No cômputo geral de sua análise, a autora concluiu que apenas um dos sujeitos pesquisados conseguiu aproximar-se, tanto em sala como no momento da proposição da lição de casa, de uma abordagem com traços mais comunicativos, propiciando aos seus alunos lições de casa mais significativas.

Dessa forma, nessa subseção a pesquisadora buscou algumas funções das TsC mais comumente apresentadas por autores de LE, que, apesar de estarem em outro contexto, são perfeitamente coerentes ao contexto de LM, podendo ser visualizadas no Quadro 4.

À exceção da função 13, as demais podem relacionar-se em perfeita harmonia com a visão de linguagem como forma de interação, desde que haja uma coerência entre a maneira de o professor abordar a matéria em sala e a forma como constrói as demais atividades coextensivas à sala de aula. Caso contrário, as TsC reforçarão funções muito menores, como a que a pesquisadora convencionou chamar de *infantilizadora e limitadora*, pois em lugar de levarem a criança ao exercício de reflexão acabam destruindo habilidades estruturais, sintáticas, semânticas,

eventualmente adquiridas, transformando-se, assim, em atividades desnecessárias e muito frustrantes.

Quadro 4 – Funções das tarefas de casa

Funções das tarefas de casa

1. Auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (Koch, 1988; Rocha,1997).
 2. Proporcionar experiências criativas e prazerosas de uso real da língua (Koch,1988).
 3. Extrapolar o domínio de técnicas e habilidades e assumir dimensões mais amplas de comunicação e de formação da imagética do que significa aprender/estudar, ser aluno e ser professor (Rocha,1997).
 4. Reforçar o processo de aprendizagem ocorrido em sala de aula (Jenks, 1984; Libâneo,1994; Tavares, 1995).
 5. Auxiliar o professor no processo de aprendizagem (Tavares, 1995).
 6. Ampliar ou aprofundar aspectos da matéria (Libâneo, 1994; Tavares, 1995).
 7. Dar continuidade a uma atividade inacabada (Libâneo, 1994).
 8. Verificar o progresso e as dificuldades dos alunos (Haycraft, 1987).
 9. Monitorar o desempenho do professor e do LD (Ur, 1988; Libâneo, 1994; Sciarone, 1995).
 10. Preparar para provas e testes (Chastain, 1988).
 11. Preparar tópicos para futuras aulas (Libâneo, 1994).
 12. Auxiliar os pais a tomarem contato com o trabalho realizado na escola (Libâneo, 1994).
 13. Memorizar regras (Krashen e Terrel, 1988).
-

Por isso, assim como se defendeu que a finalidade do ensino de Português não é memorizar e decorar regras, da mesma forma se defende que a finalidade das TsC deve ser a de extrapolar o mero domínio de uma metalinguagem, ajudando as crianças a melhorarem sua competência comunicativa, a encontrarem um sentido para as atividades que realizam em casa, a ampliarem a dimensão daquilo que lhes é conhecido, desafiando-as, formando-as por meio de exercícios que lhes mostrem uma língua real, mutante inserida em situações autênticas de comunicação. Dessa forma,

as TsC poderão ser experiências formadoras, necessárias ao crescimento cognitivo da criança, porque estarão respeitando sua própria natureza.

2.5. Critérios utilizados para a elaboração das tarefas de casa

Tem-se insistentemente enfatizado neste estudo a importância da adequação entre a concepção de linguagem do professor e a proposição da tarefa de casa. Nesse sentido, o primeiro critério a nortear a elaboração da tarefa (e, certamente, o mais conhecido) parece ser o da coerência e adequação à aula (Carvalho, 1987; Libâneo, 1994), ou seja, como importante complemento didático, a tarefa deve estar estreitamente ligada ao desenvolvimento das aulas. Vale a pena frisar, no entanto, que poderão existir tarefas que não estejam vinculadas à aula, no sentido de estarem adiantando tópicos que ainda serão vistos pelo professor, conforme se discutiu na subseção anterior.

Além de adequadas e coerentes, um outro critério parece dirigir muitos dos professores – o da quantidade. De um lado estão os professores que passam pouca tarefa e, de outro, aqueles que exageram na dosagem. O que estaria mais correto? Na realidade, como tudo na vida, o importante é que a quantidade seja adequada à idade e ao potencial do aluno, de forma que ele não se sinta nem tão sobrecarregado nem tampouco solto demais, desperdiçando chances de consolidação da aprendizagem. Essa é a visão de Haycraft (1987), que, além de dar ênfase ao critério da quantidade, também sugere fatores como o da variedade, de modo que se evitem repetições e desgastes desnecessários.

Carvalho (1987) ainda acrescenta que as tarefas de sala de aula ou fora dela devem :

- a) ser exequíveis, tanto quanto ao tempo de sua execução, como quanto ao grau de dificuldade que apresentam;
- b) ser precedidas de instruções claras e completas;
- c) ser propostas no momento adequado;
- d) ser corrigidas no menor tempo possível.

Além disso, para se destruir a imagem da tarefa como atividade penosa, árida, o professor deve levar em conta o interesse, a validade e o grau de prazer

proporcionado pela tarefa (Cross,1992). Interesse, porque se respeita a própria natureza da criança, que, possuindo uma sede natural pelo saber e pela descoberta, tende a se motivar com atividades que a desafiem (Freinet,1985). Validade, no sentido de o professor refletir sobre a contribuição ou não daquela tarefa para a aprendizagem e para a melhoria da competência comunicativa da criança.

O grau de prazer, na visão da pesquisadora, parece estar relacionado à diversificação de formas de linguagens. Isto é, se o professor está imbuído de uma concepção interacionista, as tarefas devem contemplar outras fontes de linguagem muitas vezes desprezadas pela escola, como a televisão, o videogame, a Internet, o rádio, o computador, o cinema, as diferentes manifestações artísticas, como pintura, escultura, etc.

Citelli, (1997), discutindo a relação da escola com a televisão, ao constatar que a televisão ocupa um período considerável do tempo da criança, questiona por que a escola não reconhece tal fato e o aproveita em tarefas que visem desenvolver no aluno sua criatividade. As TsC de Português, utilizando-se de fontes diversificadas, além de cumprirem uma finalidade didática e lingüística, acabam assumindo uma dimensão mais social, pois estarão integrando a criança à comunidade, ao mundo, transformando-se em experiências educacionais que extrapolam a sala de aula e a escola.

Entretanto, via de regra, o livro didático tem se tornado o critério e a fonte centralizadora tanto da sala de aula quanto da própria tarefa. Afinal, é muito mais fácil pedir às crianças que façam um exercício pronto, proposto pelo LD, do que ter que planejá-lo. Assim, quando pensa em critérios a nortear a elaboração das TsC, o professor não pode perder de vista a coerência e a adequação à aula, a dosagem, o grau de prazer, de interesse e de variabilidade.

Finalmente, ressalte-se que as TsC, quando bem elaboradas, seguindo critérios adequados, estarão contribuindo para a imagem futura da criança em torno de sua própria língua. Quando realizadas sem critério algum, sem planejamento ou “intuitivamente”, conforme o depoimento de S, elas também ajudarão a formar imagens sobre a língua, mas com a diferença de que se traduzirão em um visão distorcida, empobrecida e estéril da realidade lingüística.

3. EM BUSCA DOS INSTRUMENTOS PARA SE ANALISAR AS TAREFAS DE CASA

Objetiva-se, nesta seção, inicialmente apresentar a metodologia utilizada para a pesquisa, e, posteriormente fazer a descrição dos cenários e dos sujeitos envolvidos no estudo, discutindo-se o perfil tanto das professoras-sujeitos inseridas na investigação, como de seus respectivos alunos. Por último, serão descritos os instrumentos de pesquisa utilizados.

3.1. Apresentação da metodologia

O objetivo principal desta pesquisa – observar quais são as concepções de linguagem que decorrem das TsC, verificando se elas são ou não coerentes com a abordagem do professor em sala de aula – acarretou a necessidade de se utilizarem modelos qualitativos-interpretativistas, já que eles se preocupam mais com o processo do que com o produto, sendo assim adequados e convenientes para estudos dentro do contexto escolar.

Ludke e André (1986), baseados em Bogdan e Biklen (1982), apresentam cinco características básicas que configuram o estudo qualitativo:

- 1- a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2- os dados coletados (sujeitos, situações, acontecimentos) são predominantemente descritivos;

- 3- a preocupação maior é com o processo, verificando-se como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e interações cotidianas;
- 4- os significados que os sujeitos da pesquisa dão às suas ações e procedimentos, às suas vidas são focos de atenção do pesquisador;
- 5- a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Esta pesquisa também se justifica como microetnográfica, pois estuda uma forma localizada de organização social em uma escola, podendo posteriormente fornecer elementos para uma macro-análise sobre o assunto.

Para Hitchkok e Hughes (1989), as técnicas deste tipo de pesquisa têm a vantagem de preencher a lacuna entre pesquisa acadêmica e a realidade do ensino do dia-a-dia; resgatar o conhecimento consistente dos processos da escola e os da sala de aula; reduzir a distância entre a pesquisa e os seus sujeitos participantes.

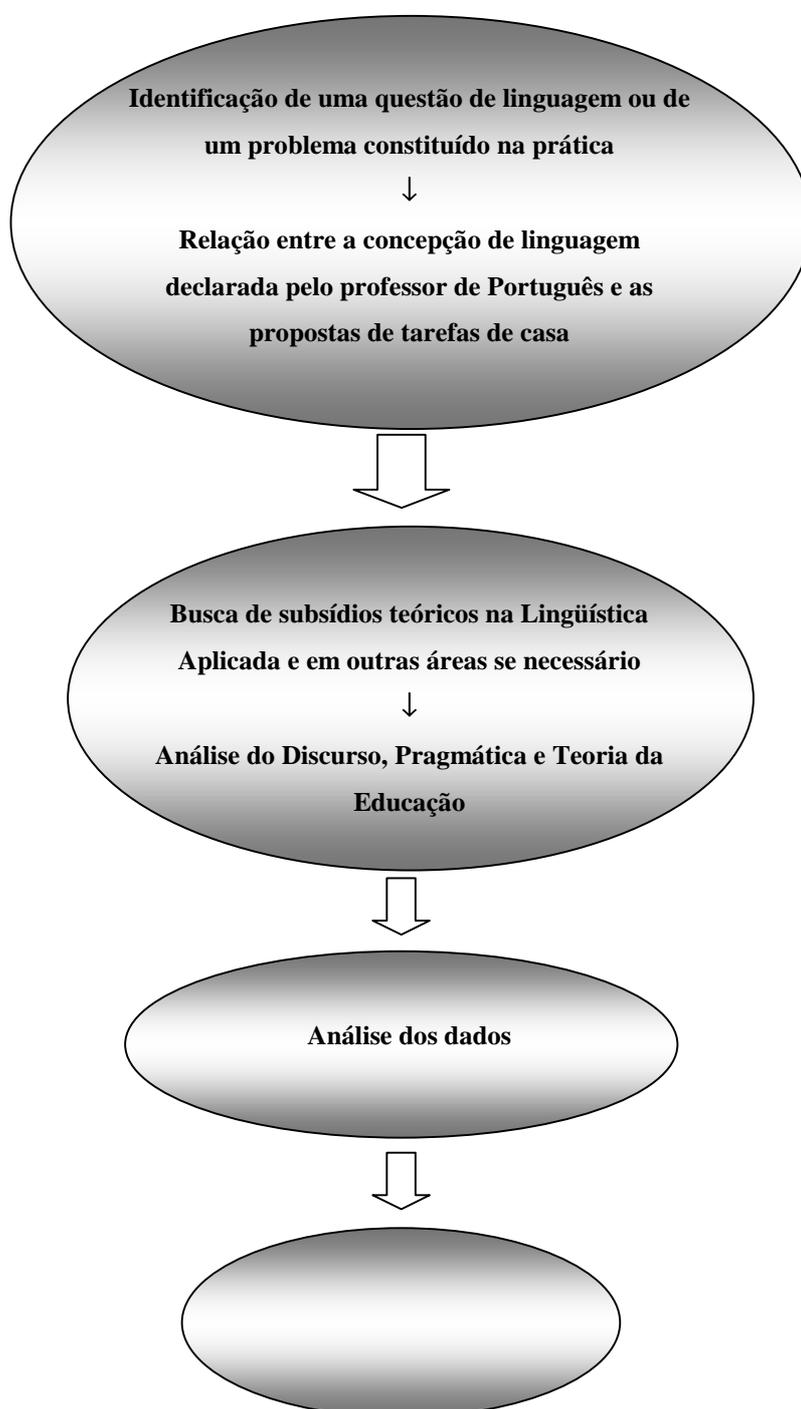
Há de se levar em conta, ainda, o seu caráter holístico, enxergando o foco de investigação como um todo, bem como o fato de que cada investigação pesquisada deve ser compreendida dentro de seu próprio contexto, sob a ótica de seus participantes.

A pesquisa caracteriza-se também por ser de natureza aplicada, pois se inicia com a identificação de um problema constituído na prática ou de uma questão de linguagem, no caso específico se as concepções de linguagem declaradas pelos professores estão refletidas no momento da proposição das TsC. Em seguida buscam-se subsídios teóricos inicialmente no âmbito da própria Lingüística Aplicada e, posteriormente, em outras áreas de relevância para a investigação, no caso desta pesquisa, na Teoria da Educação. Após isso, os dados são analisados e, finalmente, sugerem-se encaminhamentos, tanto no sentido de minimizar os efeitos nocivos encontrados na prática dos sujeitos envolvidos, como de sugerir possíveis caminhos a serem re-pensados por eles.

Respeitando a natureza ética e educacional que deve nortear a pesquisa em sala de aula, uma das preocupações da pesquisadora, nesta trajetória, foi a de devolver aos sujeitos participantes os resultados da análise, no intuito de que resultados mais confiáveis pudessem ser apresentados e discutidos ao final desta investigação. De outra forma, que não por atividades cooperativas, seria muito difícil

(e perigoso) para a pesquisadora acessar o conhecimento do professor e tecer qualquer forma de comentário sobre isso.

Esquemáticamente, tomando como base Cavalcanti (1986), a trajetória desta investigação está resumida, conforme a figura seguinte:



Sugestões de encaminhamento

Figura 1 – *Trajatória da pesquisa de natureza aplicada com base em Cavalcanti (1986).*

É preciso, ainda, informar que, apesar de os dados serem predominantemente tratados de forma qualitativa, em alguns momentos da análise haverá necessidade de se trabalhar com alguns dados quantitativos, para fundamentar melhor a interpretação dos registros. Erickson (1986) ratifica esse processo, afirmando que a linha interpretativa da pesquisa etnográfica não exclui a eventual utilização de dados quantitativos.

3.2. Descrição das escolas escolhidas e dos sujeitos da pesquisa

Neste trabalho são observadas as concepções de linguagem decorrentes das TsC, envolvendo duas professoras de 4^{as} séries do ensino fundamental, identificadas por M e S, em dois cenários diferenciados: (1) uma escola pública de nível socioeconômico médio-baixo e (2) uma escola privada de nível socioeconômico médio-alto.

Entretanto, essa escolha só ocorreu após a seleção realizada a partir de doze questionários entregues a professoras de quartas séries, dos quais seis aplicados em escolas públicas e seis em escolas privadas.

A escolha definitiva dos dois cenários da pesquisa e dos dois sujeitos estabeleceu-se com base em dois indicativos principais:

- 1- pelas respostas dadas ao questionário inicial, que apontavam conhecimento e sintonia do professor com as mais recentes teorias lingüísticas;
- 2- pela escolha de instituições em que a pesquisadora ou já houvesse participado de outros projetos de pesquisa ou conhecesse alguns de seus membros, seguindo o que Erickson (1986) orienta quando afirma sobre a necessidade de o pesquisador

utilizar-se de pessoas conhecidas para introduzir-se no campo escolhido, a fim de não influir demasiadamente no ambiente natural.

Também se levou em consideração nessa escolha a expectativa de se explorarem contextos variados do processo de ensino de Português, bem como a manifestação favorável das professoras de participarem da investigação.

3.2.1. Cenário 1 – Escola pública

A escola pública escolhida (que será referida por EM) está localizada na região leste da cidade de Maringá, em um bairro de classe média-baixa, onde funciona há mais de trinta anos, no ensino de 1^o e 2^o graus, sendo bastante utilizada por pesquisadores e estagiários das universidades locais. Conta com 48 professores e 1.258 alunos, distribuídos em três turnos.

A escola conta com poucos recursos técnico-pedagógicos e nem sequer dispõe de serviço de fotocópias. Todo material extra é feito com o auxílio de um velho mimeógrafo. Apesar disso, possui uma ampla biblioteca, com significativo acervo em todas as áreas, conseguida em sucessivas campanhas da escola, junto aos pais e à comunidade, que parecem ter um papel ativo na participação e na resolução dos problemas enfrentados pela instituição.

3.2.1.1. Perfil da professora (M)

A professora leciona em escola pública há mais de vinte anos. Formou-se em Letras, em 1978, e em 1990 fez um curso de especialização em Educação Infantil. Manifestou-se receptiva quanto à entrada da pesquisadora em sala pelo interesse que o tema da pesquisa desperta, mas se mostrou um tanto cansada de ter suas aulas divididas com estagiários. Na verdade, M, de início, não percebia a diferença entre uma estagiária e uma pesquisadora, acreditando que pesquisa e prática pedagógica fossem sinônimas, o que é perfeitamente justificado e explicado pela ausência de tradição da pesquisa etnográfica em sala de aula (Cançado, 1994).

Aparenta ser uma profissional madura, tanto que em contatos iniciais, mencionou autores significativos no estudo do ensino de Português, como Geraldini, Kleimman, etc. Além disso, está sempre se atualizando através de eventos promovidos pela Secretaria de Educação ou pela Universidade Estadual de Maringá.

3.2.1.2. Perfil dos alunos

A turma da 4ª série escolhida da escola pública é composta de quarenta e oito alunos, dos quais vinte são meninos e vinte e oito, meninas, com idade média de dez a quatorze anos. A maioria desses alunos reside nas proximidades da escola e uma minoria, pertencente à classe média, em regiões mais distantes.

Segundo informações da direção, há pelo menos nove anos grande parte dos alunos dessa escola era proveniente de classes mais baixas. Porém, o aumento constante das mensalidades das escolas privadas fez com que muitas das vagas ocupadas passassem a ser divididas com alunos de classe média, o que torna os sujeitos, nesse aspecto, heterogêneos.

3.2.2. Cenário 2 – Escola particular

A escola localiza-se na região leste da cidade de Maringá, em um bairro de classe média, funcionando há pouco mais de dez anos. Seu corpo docente é constituído de 76 professores, em sua maioria jovens, distribuídos entre 1º e 2º graus. Conta com 42 funcionários e 2.975 alunos.

Diferentemente da escola pública, conta com um bom aparato técnico-pedagógico: laboratório de informática, de vídeo, de ciências, serviço de fotocópias e serviço de editora, entre outros. Mas, lamentavelmente, apresenta uma biblioteca extremamente deficiente, tanto no volume de seu acervo e tamanho das instalações, como na qualidade das obras.

No caso das séries iniciais do ensino fundamental, houve uma campanha para coleta de livros e hoje cada sala dispõe de sua biblioteca particular,

sobrevivendo da doação das próprias crianças, dos pais e das editoras, o que é deplorável em um contexto de uma escola privada com uma das mensalidades mais altas da cidade.

A escola foi receptiva à entrada da pesquisadora, que já havia participado de outros projetos nessa instituição, o que tornou o acesso menos árduo. Das seis professoras inicialmente contatadas para integrarem a pesquisa, somente uma se mostrou receptiva à entrada da pesquisadora em suas aulas, afirmando a necessidade de maior envolvimento entre universidades e escolas.

3.2.2.1. Perfil da professora (S)

S é uma professora que terminou muito recentemente o curso superior, em 1996, com formação em Pedagogia e está lecionando na escola apenas há dois anos.

É a primeira vez que S colabora com uma pesquisa e apesar de se mostrar insegura com a observação da pesquisadora, justificando que muito do que ocorre em sala de aula se deve à indisciplina dos alunos, diz acreditar na importância da pesquisa acadêmica para a discussão de pontos conflitantes no funcionamento das aulas.

Nos contatos iniciais, tal como M, mostrou-se em sintonia com algumas recentes teorias, citando inclusive o interacionismo como fundamental nas práticas de sala de aula.

Após quase um mês da entrada da pesquisadora em sala, S apresentou um problema médico tendo ficado em licença nos meses de junho, julho e parte de agosto. Para não prejudicar o levantamento de dados, a pesquisadora optou por esperar a sua volta e retomar as observações das aulas quando do retorno da professora.

3.2.2.2. Perfil dos alunos

A sala de S é constituída por apenas vinte e oito alunos, onze meninos e dezessete meninas, com idade média de nove a dez anos, quase todos morando nas proximidades da escola. Todas as séries iniciais do ensino fundamental ainda contam

com uma assistente que vai se revezando no decorrer do dia entre as séries para as quais é requisitada.

Contrariamente à escola pública, os alunos, em sua totalidade, são provenientes de classe média alta e alta.

3.3. Os instrumentos de pesquisa

Para conter a subjetividade inerente a este tipo de pesquisa, em que a visão da pesquisadora sobre o contexto pesquisado depende muito de sua própria história pessoal, de sua bagagem cultural, podendo obliterar o trabalho da ciência, foram utilizados através da triangulação diferentes fontes e instrumentos, esperando-se conferir maior credibilidade aos dados (Cançado, 1994; Davis, 1995).

Neste estudo para a triangulação dos instrumentos de pesquisa utilizaram-se: um questionário inicial para as professoras e um questionário para os pais; a observação e a gravação em áudio das aulas; entrevistas informais com a direção, com a supervisão, com os pais, com as professoras e com os alunos; elaboração de um diário.

Assim, tomando o universo escolar como um todo formado pela escola, professores, alunos e pais objetivou-se, também, observar qual era a imagem que cada um desses elementos tinha a respeito das TsC.

Outros requisitos para a credibilidade da pesquisa, como o significado das ações do ponto de vista dos atores do evento estará contemplado na análise dos dados.

3.3.1. O questionário

3.3.1.1. O questionário inicial das professoras

Composto de 26 questões, o questionário inicial (Anexo 1) visa confirmar a existência de professores necessariamente em sintonia com teorias lingüísticas. Optou-se por questões, em sua maioria, abertas pois segundo Nunan (1994), esse

critério potencializa as chances de se obterem dados mais confiáveis, no sentido de que as respostas reflitam com mais objetividade o ponto de vista dos informantes e não o da pesquisadora.

Ainda assim, é evidente que a pesquisadora deve estar atenta aos possíveis vieses que porventura perpassem esse tipo de instrumento, pois os sujeitos, mesmo em questões abertas, podem respondê-las pensando muito mais na imagem que se espera deles do que propriamente de acordo com o que pensam. Entretanto, dados os outros instrumentos de pesquisa espera-se atenuar possíveis distorções.

As questões formuladas nesse instrumento objetivaram principalmente recolher informações com os professores a respeito de: formação acadêmica; objetivo(s) das aulas de Português; critérios utilizados para a elaboração das TsC; frequência com que se passam essas tarefas; objetivos e funções das tarefas de casa no contexto escolar; maneira como elaboram as TsC e principais reclamações ouvidas a respeito delas, informações estas que serão contempladas na análise dos dados.

3.3.1.2. O questionário dos pais

Não há dúvida de que a posição dos pais sobre as várias questões pedagógicas que envolvem o contexto escolar é um fator a orientar e a modular as práticas pedagógicas dos professores, em especial nas escolas privadas.

Pensando nisso e no intuito de alargar o foco de investigação, optou-se no final das observações, por realizar um questionário para os pais, composto de questões abertas e fechadas, colhendo informações sobre: sua formação; opinião quanto à quantidade das tarefas; sua possível participação na realização dessas tarefas; finalidades assumidas pelas TsC, etc.

Esse questionário foi entregue a todos os pais das crianças no final do período letivo do ano de 1997, e alguns deles foram devolvidos em março de 1998.

3.3.2. Observação, gravação em áudio e anotações de campo

Inicialmente faz-se necessário explicar que os dados concernentes à observação e gravação em áudio foram coletados anteriormente ao projeto inicial desta pesquisa no ano de 1997. Isso se justifica pelo fato de a pesquisadora, antes de definir o foco específico de investigação ter se preocupado em fazê-lo a partir de observações iniciais realizadas em algumas escolas.

Na visão de Ludke e André (1986), a observação, a despeito das críticas que lhe são impingidas – como a alteração no ambiente natural e a subjetividade do pesquisador –, ainda assim ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Como vantagens, esse instrumento permite: o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado; a aproximação do pesquisador da perspectiva dos sujeitos envolvidos e a descoberta de novos aspectos de um problema.

Inicialmente, como já afirmado, a pesquisadora focalizou sua atenção nas tarefas de casa, envolvendo todas as disciplinas. Posteriormente, estreitando o foco de interesse, teve início uma observação mais atenta das tarefas de casa de Português. E, finalmente, a pesquisadora dirigiu seu olhar para aquelas tarefas que se apresentaram incoerentes com a concepção de linguagem do professor em sala de aula. Conforme o trabalho foi avançando, houve necessidade de uma delimitação do foco de interesse da investigação, denominada por Erickson (1988:1087) de “estrutura de funil”.

A realização específica desta pesquisa baseou-se no ano de 1997, em 48 horas-aula de Português observadas nas duas escolas, sendo 20 horas na escola pública e 20, na escola privada. Posteriormente, no mês de março de 1998 foram observadas mais 4 horas-aula em cada escola. Essas aulas, gravadas em áudio em seus momentos significativos, podem ser especificadas no calendário que se segue:

Quadro 5 – *Calendário de observação das aulas*

ANO	1997		1998	
Professoras	S	M	S	M
Mês	Dias	Dias	Dias	Dias
Março			9 e 12	2 e 4
Maior	13, 22 e 27	21		
Junho		5, 10, 16 e 23		

Agosto	31	4		
Setembro	8, 10, 17, 25 e 30	25, 29 e 30		
Outubro	22	2		

Nesse último período de observação, já no ano de 1998, a pesquisadora coletou alguns instrumentos de pesquisa, como o questionário entregue aos pais no final de 1997, e realizou encontros informais com as professoras para apresentar-lhes os resultados da investigação.

As gravações em áudio ocorreram, conforme já dito, em todas as datas mencionadas, nos momentos em que a pesquisadora achava necessário. Esse instrumento, aliás, é valioso por dois motivos: primeiro, porque descreve a maneira como os professores realmente lidam com sua prática e, segundo, porque atua como mediador entre a subjetividade do pesquisador e a necessidade de distanciamento que se impõe para a realização de seu estudo.

Almeida Filho (1993:23) valida a importância desse instrumento ao afirmar que as anotações, as observações e os questionários não são suficientes, fazendo-se necessária a gravação em áudio ou vídeo de uma seqüência de aulas típicas, pois isso irá permitir posteriormente “o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em fluxo” do professor. No entanto, a gravação em vídeo não foi autorizada por nenhuma das escolas, em parte, como já se frisou anteriormente, pela falta de tradição de pesquisa em sala de aula no noroeste do Paraná, e, em parte, pelo medo de exposição das escolas.

Nesse sentido, a observação, a gravação em áudio e as anotações de campo, além de contribuírem para a triangulação dos dados, proporcionam à pesquisadora (e também aos professores em outra etapa) uma reflexão e um distanciamento absolutamente essenciais para a avaliação e transformação do contexto específico da investigação.

3.3.3. Entrevistas

O ponto fundamental da entrevista, concordando com Ludke e André (1986), é a interação que se estabelece entre o pesquisador e o sujeito, podendo

ocorrer de forma desestruturada, semi-estruturada ou estruturada. Optou-se neste estudo pela entrevista oral semi-estruturada com os professores, com a direção/supervisão das escolas, com as crianças e com os pais, já que esta, além de minimizar a distância pesquisador-sujeito, permite ao pesquisador orientar-se por tópicos desejados, como esclarecimentos de pontos notados durante a observação, que serão basilares para completar a interpretação dos dados.

Além disso, esse instrumento possibilita ao pesquisador também atentar para aspectos não verbais, como os gestos, a entonação, as hesitações que podem ser relevantes para validar ou não o que foi dito.

3.3.3.1. Entrevistas com os professores

As entrevistas com as duas professoras ocorreram fora da sala de aula, normalmente na sala dos professores, tendo sido roteirizadas e transcritas. No geral, as duas professoras não se incomodaram com esse instrumento, mostrando-se até abertas e receptivas.

A pesquisadora recorreu a elas em três momentos: (1) no início das observações para confirmar a visão que tinham das aulas de Português; (2) durante o período de observação, em ocasiões em que a pesquisadora percebeu posturas contraditórias das professoras; e (3) no final das observações quando a pesquisadora entregou a elas os resultados da investigação.

3.3.3.2. Entrevistas com a direção e supervisão

Da mesma forma que a pesquisadora deu relevância à posição dos pais em relação à imagem que tinham das Tsc, fez-se necessário conhecer qual era a visão da direção das escolas sobre a tarefa.

No caso da escola pública, a entrevista foi realizada, antes da entrada da pesquisadora no campo, com a diretora da escola, que se mostrou extremamente aberta e solícita. Igualmente, nesse período, realizou-se a entrevista com a supervisora da escola pública, que atua diretamente no ensino fundamental, por se

achar que sua possível influência estivesse mais diretamente vinculada à conduta da professora-sujeito do que, por exemplo, a posição da direção geral da escola.

Diferentemente da diretora da escola de M, a pesquisadora só conseguiu entrevistar a supervisora depois de muita insistência e até mesmo interferência da professora, o que demonstrou, *a priori*, um não comprometimento da escola com o trabalho realizado pela pesquisadora. Além disso, foi pedido à pesquisadora que evitasse gravar em áudio e mostrar essas aulas, mas por insistência mais uma vez da professora-sujeito, o procedimento foi autorizado.

3.3.3.3. Entrevistas com os alunos

Foram utilizadas para as crianças entrevistas semi-estruturadas e, ocasionalmente, desestruturadas. A primeira, para recolher informações sobre a imagem que tinham a respeito das tarefas de Português. Nesse caso tais entrevistas foram realizadas nas duas escolas, ou antes do início da aula, ou no recreio das crianças. Já o segundo tipo de entrevista ocorreu em situações extremamente específicas, em sala de aula, quando, por exemplo, em uma ocasião na escola pública, a pesquisadora assumiu a aula de M e aproveitou para colher impressões das crianças sobre uma atividade de escrita deixada para elas fazerem, que será comentada em seções posteriores.

No geral, as crianças foram extremamente receptivas às entrevistas e, principalmente no caso daquelas pertencentes à escola pública, ao gravador, instrumento alheio à realidade de muitas, estranho e configurando-se como uma novidade, acabou despertando-lhes o interesse e a curiosidade e surpresa para a pesquisadora. O clima das gravações quase sempre foi de euforia nas duas escolas, pois as crianças gostavam de falar, de se escutar e de escutar o outro, remetendo à própria dimensão discursiva da linguagem.

No caso das gravações iniciais, apesar da novidade do instrumento, algumas crianças sentiram-se extremamente incomodadas, a ponto de perguntarem “Tá gravando?”, “Você gravou isso?”, “Cuidado, ela tá gravando...”. Entretanto, após algumas aulas, houve familiarização com o instrumento.

3.3.4. O diário

A utilização do diário proporciona ao professor-sujeito o registro de reações e de reflexões de diversos momentos/aspectos/elementos de seu trabalho realizado em sala de aula, ou fora dela (Freitas, 1996).

A intenção da pesquisadora com esse instrumento era que, ao final das observações, as professoras tivessem a oportunidade de refletir sobre a relação de suas práticas em sala com as proposições de tarefas para casa. Objetivando levar esses sujeitos a se olhar como em um espelho, o diário acaba permitindo reflexões imprescindíveis à pesquisa etnográfica, fundamentadas em algumas questões formuladas por Erickson (1986), do tipo: O que estou fazendo?; Por que estou fazendo isso?; O que esse resultado implica?

Seguindo as orientações de Freitas (1996), para a utilização desse instrumento optou-se por um diário duplo, explicado pela autora da seguinte forma: em um primeiro momento faz-se a descrição pelo professor ou pesquisador do tópico/ponto/aspecto a ser avaliado e refletido; em um segundo momento inicia-se a etapa de reflexão, de análise e de comentário pessoal do sujeito-professor em relação à sua própria prática.

Nesse sentido, a pesquisadora achou relevante e ético, no final do período de observação, escolher uma tarefa de cada professora que havia se mostrado incoerente ao trabalho desenvolvido em sala de aula, para que cada uma delas tentasse refletir sobre as razões da incoerência de seu trabalho.

Lamentavelmente, a pesquisadora conseguiu somente que S, professora da escola privada, realizasse o diário. A justificativa de M, da escola pública, em não fazer o diário foi a de que preferia conversar ou gravar uma entrevista a ter que escrever, o que foi respeitado e aceito pela pesquisadora. Uma outra hipótese a explicar essa rejeição deve-se, além do medo da exposição, o comprometimento da própria escrita da professora, sendo ela formada em Letras.

De qualquer modo, o diário produzido por S (Anexo 6) foi valioso e significativo, pois evidencia a sua conscientização relativa a uma prática nem sempre autêntica, aspecto que será melhor delineado na parte final deste trabalho.

4. CONCEITOS SUBJACENTES ÀS TAREFAS DE CASA

4.1. Imagens e funções das tarefas de casa no contexto escolar

4.1.1. Funções das TsC para a direção e supervisão pedagógica das escolas

As tarefas de casa, em ambas as escolas, ainda assumem o papel de instrumentos disciplinadores e mantenedores da ordem, facilitando o gerenciamento e o controle das crianças.

Nas entrevistas informais, estabelecidas com a direção, encontramos duas vertentes. A diretora da escola pública (DEM) confessa que, apesar de julgar importante as tarefas, tem enfrentado muitos problemas em relação a sua aplicação. Em grande parte dos casos são poucas as crianças que trazem as tarefas prontas. Nesses casos, a escola, eventualmente, continua a usar os velhos estímulos behavioristas, como notas, balas, doces e até sorteios de brindes ao final do bimestre, reforçando a função premiativa e punitiva da tarefa (conforme subseção 2.4).

/.../

Pe.: ...Mas se a senhora acha errado dar prêmios às crianças para que elas façam a tarefa, por que insistir nessa prática..?

DEM: ...Olha... muita gente pensa que a escola pública não é cobrada pelo que faz, mas é sim... Uma vez a professora que você está observando me disse que não ia mais passar tarefa todo dia, pra quê?... as crianças não estão fazendo.... Como pra quê? Para a minha geração a tarefa é ainda um instrumento que demonstra o trabalho da escola, tanto que quando essa professora fez essa experiência....((tossiu)) teve pai que veio reclamar...

O mais estranho é que, apesar de reconhecer a ineficácia do procedimento, a diretora acredita que as professoras devem cobrar diariamente as tarefas, já que elas “demonstram o trabalho da escola”. Um trabalho, é verdade, nem sempre comprometido com uma visão clara de língua e linguagem, mas o importante é apenas executá-lo, sem levar em consideração a forma como ele é realizado ou, ainda, os efeitos que provoca.

Quando a pesquisadora perguntou à DEM se a finalidade das tarefas era então de mostrar aos pais o trabalho desenvolvido pela escola, houve sua

confirmação. Dessa forma, perguntou-se qual era, então, o tipo de trabalho que a escola desenvolvia.

/.../

Pe...então as tarefas devem espelhar a imagem de trabalho em que a escola acredita...é isso?

DM:...uhum...

Pe: ...bom... e que tipo de trabalho é esse, no caso específico da Língua Portuguesa?

DEM: ...olha, a gente é muito preocupado aqui com a leitura, com a escrita... As professoras estão sempre fazendo cursos... mais em específico eu não posso te falar porque não é minha área de formação, mas a gente ...até porque está em contato com a Secretaria de Educação e com a universidade tenta sempre trazer novidades à escola.

Percebe-se, assim, que a direção da escola de M aparentemente tem uma visão correta do objetivo do ensino de língua, até porque ela enfatiza as atividades de produção e de leitura em detrimento das de gramática. No entanto, revela-se incongruente ao sustentar a função premiadora da tarefa. Afinal, se realmente o trabalho da escola fosse valorizar a leitura e a produção escrita, não faria o menor sentido manter a tarefa por meio de estímulos behavioristas.

Quanto à escola particular, as orientações são dadas por uma supervisora pedagógica (SES), para quem “a tarefa, assim como a fila para entrar na sala, ou o hino nacional cantado todos os dias, são ritos fundamentais à preservação da ordem”.

Pe:...Eu queria que você me dissesse qual é a função das tarefas de casa para a escola...

SES:...Nossa... eu acho muito, mas muito importante a tarefa de casa...tem coisas que jamais vão mudar em uma escola, como cantar o hino nacional, fazer fila para entrar e fazer tarefa.... são ritos fundamentais de preservação da ordem em uma escola...

Pe:... (Franze discretamente a testa, não resiste)...Mas muitas escolas não cantam mais o hino todos os dias nem fazem as crianças entrarem por filas...

SES:.. O problema é que as pessoas se agregam muito facilmente aos modismos ...depois percebem que o que realmente funciona, funciona porque está na escola há muito tempo..

Pe:...Uhum...isso vale para as tarefas também...

SES:...Claro... professor tem que passar todo dia tarefa. ...faz parte de sua imagem...os alunos esperam isso dele e a escola também...

Pe:...Então o objetivo das tarefas seria o de preservar a ordem da escola?

SES:...Principalmente,...mas acho que serve também para o professor diagnosticar a turma, ver como eles estão indo, o que tem que fazer, onde tem que mudar....além de mostrarem aos pais que a escola realmente tem a preocupação que as crianças continuem trabalhando em casa...

Ao anunciar que o professor “tem que passar tarefa todo dia”, porque é isso que se espera dele, enquanto imagem social, SES evidencia que a legitimidade de seu próprio discurso é regida pela linguagem de autoridade que detém, e que representa a escola enquanto instituição social (Bourdieu,1987).

Além disso, o professor parece imbuído da imagem socialmente partilhada (cf. Pêcheux), segundo a qual deve ser aquele que sempre passa tarefa de casa, porque é isso que a sociedade espera de sua atuação. Do mesmo modo, quando afirma que toda escola deve “cantar o hino nacional, fazer fila e fazer tarefa”, demonstra, de um lado, uma imagem educacional extremamente cerceadora, que não leva em conta o outro, que não leva em conta as tensões que são inerentes ao sistema, que não leva em conta, por fim, o próprio caráter mutante da vida. Vista desta forma, a escola passa a ser um lugar harmonioso, já que constituída por indivíduos passivos e domesticados, remetendo ao tipo de aula inspirada nos conceitos de Saussure, descrita por Souza (1995) em subseção anterior (1.2.2).

De outro lado, há de se concordar parcialmente com SES quando ela afirma que as tarefas devam ser “ritos obrigatórios” na vida escolar da criança. Entende-se que as ações ritualizadas, como passar tarefas todos os dias, fazem parte da cultura de ensinar e da cultura de aprender da escola. Além disso, é sabido, através de estudos advindos da Psicologia, que a criança necessita de um mínimo de rotina em sua vida escolar (e não escolar) a fim de que não se neurotize. O que é preocupação da pesquisadora, nesse contexto, não é o fato de a escola enxergar a tarefa como uma ação ritualizada, mas é o tipo de tarefa e a sua qualidade que são objetos desta investigação.

Esquemáticamente, as funções das TsC que DEM e SES deixaram entrever podem estar assim resumidas de acordo com o Quadro 6:

Quadro 6 – *Resumo das funções das TsC para a supervisão e direção das escolas*

Funções das TsC para a supervisão e direção das escolas

- 1- Premiar e punir os alunos (DEM).
 - 2- Refletir o tipo de trabalho em que a escola acredita (DEM).
 - 3- Funcionar como rito de preservação da ordem (SES).
 - 4- Expor aos pais a preocupação da escola com o bom emprego do tempo em casa (SES).
-

Veja-se que nenhuma das duas faz qualquer menção à função da tarefa como auxiliar da competência comunicativa da criança (cf. Koch, 1988) ou, ainda, como reforço à aprendizagem (cf. Jenks, 1984; e Tavares, 1995). Restam apenas

representações das tarefas como produtos de amostra de uma imagem de trabalho alienado, que ignora sua principal engrenagem: os próprios alunos.

4.1.2. Funções das tarefa de casa para as professoras

4.1.2.1. Como M enxerga as TsC

Em questionário inicial (Anexo 1), M revela que as TsC são fundamentais para a criança reforçar a matéria aprendida em sala; ampliar o conhecimento sobre pontos específicos; desenvolver pesquisas; ajudar os pais a tomarem contato com a escola e serem um meio de o aluno se auto-avaliar.

Conforme as observações de aula foram ocorrendo, muitas dessas funções inicialmente listadas foram cumpridas e observadas, mas outras também apareceram, como a de auxiliar a desenvolver a competência comunicativa das crianças (Koch,1988), preparar para provas e testes (Chastain, 1988), ampliar a aprendizagem, principalmente, por meio de de tarefas-pesquisa (Tavares, 1995) e também a função memorativa, conforme seção 1.4 .

O que incomodava a pesquisadora é que M por vezes conseguia construir, tanto em sala como no momento da proposição das tarefas, atividades extremamente ricas, mas na maioria das aulas observadas acabava predominando, nas tarefas, uma preocupação com a metalinguagem e com a gramática normativa, que será mais bem delineada em outra seção (3.3.) quando a pesquisadora discutirá a concepção de gramática das TsC.

Tentando buscar uma explicação para esse tipo de incongruência, a pesquisadora perguntou-lhe:

Pe:... Mas você consegue fazer atividades tão ricas, por exemplo aquela produção de texto com a história das baratas...

M:...Foi boa não é?

Pe: ...Uhum... então veja, por que na hora da tarefa você insiste em exercícios de metalinguagem?

M: ((após 2 segundos))...Olha eu sei que dentro das teorias recentes a gente não devia dar muita gramática... mas essa realidade não funciona cem por cento não...

Pe:...Como assim?

M: ...Veja só... a gente não dá nada de gramática, no sentido de dar as regras... aí elas chegam na quinta série, até escrevendo razoavelmente bem, alguns... mas a maioria terá erros sérios de ortografia, de concordância, de regência, de acentuação... foi isso que

ocorreu...eu acho que dá pra conciliar as duas coisas....a gramática tradicional mesmo, porque é o domínio dela que vai dar melhor chance de sobrevivência principalmente às crianças mais pobres...e intercalando com isso o trabalho de leitura e de produção...

Percebe-se que M não tem muito bem definido o objetivo do ensino de LM, pois defende a tese de que há necessidade de se manter a gramática normativa nas TsC, porque isso contribuiria para diminuir o estigma social do indivíduo escolarizado, aumentando-lhe as chances no mercado de trabalho. Entretanto, concordando parcialmente com Leme Brito (1997), não é através do domínio da norma culta que o indivíduo terá porta de acesso aos bens que a sociedade industrial produz. Ao contrário, “é através do exercício pleno da cidadania, o que inclui acesso a todos os direitos e às atividades da classe dominante, que os segmentos excluídos poderão conhecer e eventualmente dominar outras variedades lingüísticas...” (p.107).

É claro que, não tomando o radicalismo do autor, o domínio da norma culta se faz importante até porque faz parte da imagem socialmente partilhada na sociedade sobre o que significa ensinar e aprender língua materna. Entretanto, acredita-se que essa imagem pode e deve ser democratizada, no sentido de permitir que a criança perceba a importância da variedade-padrão, mas que não desconsidere nem estigmatize as demais variedades da língua.

Já se afirmou, aliás, que o ensino da língua não exclui o ensino da norma culta, desde que se utilize a gramática normativa para levar o aluno a combinar, a criar e a refletir a partir de uma necessidade real de interação (Geraldi,1996; Travaglia, 1997).

Ainda na mesma seção da entrevista, M acabou revelando que as TsC centradas em uma metalinguagem estão enraizadas dentro de si mesma, fazem parte de sua formação, ao passo que elaborar tarefas mais próximas a uma visão interacionista é um exercício por vezes complicado.

/.../

Pe:...Mas essa tarefa de hoje, por exemplo, são exercícios limitados a frases, palavras, sem o contexto de leitura...você acha interessante?...acha que ajuda seus alunos a lerem ou escreverem melhor?

M: ...Olha... isso é tão natural comigo... quando eu vejo já tô dando esse tipo de exercício... não dá muito tempo pra pensar em outras tarefas... tem dia que estou mais inspirada... ,menos cansada e aí consigo refletir, mas quando a coisa tá apertada lá vem a gramática tradicional mesmo...

Na verdade, M parece não perceber que não há neutralidade no ensino, que suas ações refletem uma prática por vezes contraditória. Nessa perspectiva, as ocasiões em que M consegue trabalhar uma tarefa mais interessante⁶ acabam se anulando pelas vezes em que prioriza a função memorativa (Anexo 3). As teorias que M aparentemente revelou apresentar parecem também insuficientes para ajudá-la a sair dessa confusão metodológica. Fica a impressão de que essas teorias não foram, de fato, suficientemente apreendidas, não foram entendidas a ponto de gerarem uma mudança significativa na maneira de M pensar a língua e sua finalidade, quer em sala de aula ou nas TsC.

4.1.2.2. Como S enxerga as funções das TsC

Da mesma forma que M, em questionário inicial (Anexo 2) S revela que as principais funções das TsC são: reforçar a aprendizagem; ampliar o conhecimento da criança; ajudar os pais a tomarem conhecimento do que está sendo trabalhado na escola; desenvolver pesquisas e ajudar o professor se auto-avaliar.

No caso das TsC de Português, diferentemente de M, poucas dessas funções se concretizaram, predominando de forma absoluta a função memorativa em todas as tarefas avaliadas no período de observação (Anexo 3).

S confidenciou que muitas vezes acha desnecessário passar tanta tarefa para as crianças, mas em razão da “cobrança” dos pais e da direção da escola ela acaba cedendo, afinal, conforme suas palavras “emprego hoje tá difícil...”.

Giroux (1992) chama esse profissional de “intelectual adaptado”, já que assume uma posição ideológica e por certo um conjunto de práticas sustentadas pelo grupo dominante, do qual ele é apenas um executor servil. Seu papel é apenas o de reproduzir o “status quo”, recusando-se a correr riscos que o coloquem em confronto direto com aqueles que exercem sobre ele o poder. Falta-lhe coragem para enfrentar

⁶ Em uma das aulas M aproveitou o comportamento mal-educado das crianças que se referiam de forma agressiva uns aos outros, usando expressões como “Cala a boca, animal”, “Sai da frente, cego”, “Vai logo, seu pamonha”, “Mas você é burro”, e pediu como tarefa que as crianças escrevessem as frases de maneira mais educada e gentil, o que certamente está valorizando a gramática de uso, bem como um ensino em consonância com a realidade do aprendiz. Esse tipo de exercício é descrito em Travaglia (1997).

os desafios, sendo preferível ficar no lugar-comum, no já conhecido, naquilo que não exige nenhuma sutileza intelectual.

É preciso salientar que S conta na escola com a orientação de uma boa coordenadora de Português, especialista em Língua Portuguesa, o que matiza significativamente as condutas metodológicas que desenvolve em sala de aula. Semanalmente é feita uma reunião com a coordenadora e são discutidos procedimentos metodológicos de exploração da leitura e da escrita, utilizados por S em sala de aula.

Mas quando chega o momento solitário da construção da tarefa é que emergem os valores prezados por S, como o seu excessivo apego à gramática tradicional. Nos contatos iniciais, S tenta se defender e justificar esse procedimento, dizendo:

S: ... Eu não me formei em Letras, mas tenho lido os textos do Geraldí, que eu acho ótimo, tenho lido sobre o interacionismo, mas eu acho que é por causa da minha formação que não tenho a base suficiente pra fazer outro tipo de exercício...além disso tenho que cumprir o conteúdo programado no livro...

Pe:...Uhum...mas você disse que lê os texto do Geraldí... e outros...será que não dá pra fazer uma ponte entre o que esses autores dizem e o tipo de exercício que você está passando nas tarefas?

S:... Eu até tentei... mas não sei como fazer direito, espero que você possa me ajudar...

S revela uma personalidade extremamente condicionada ao outro. Precisa da coordenadora para lhe dizer como deve ser a sua aula e precisa da pesquisadora para saber como deve construir a tarefa de casa. Não há reflexão a respeito do que lê, perpassa o medo de que por ser uma professora nova no colégio possa fazer alguma coisa errada e perder o seu emprego. O domínio conceitual que se acreditava que ela possuísse desmorona por completo, já que, além de sua própria fala, as tarefas por ela propostas dão uma visão ainda extremamente tradicional de língua e linguagem, aspectos que serão desenvolvidos e comprovados em outra seção (3.3.).

A comparação entre os dois cenários que envolvem a atuação das professoras em relação às funções das TsC que elas julgam ser importantes, pode ser melhor visualizada no Quadro 7, lembrando que algumas das funções, que ambas afirmam no plano do discurso, necessariamente não são as mesmas apresentadas no plano de suas práticas.

Quadro 7 – Principais funções das TsC declaradas por M e S

Funções das TsC por M e S	M	S
1- Reforçar e auxiliar na aprendizagem	x	x
2- Ampliar o conhecimento da criança sobre pontos da matéria	x	x
3- Auxiliar no desenvolvimento de pesquisas	x	x
4- Ajudar os pais a conhecerem o trabalho da escola	x	x
5- Funcionar como meio de o aluno se auto-avaliar	x	
6- Preparar para provas e testes	x	
7- Auxiliar a criança a manter contato com jornais e livros		x
8- Funcionar como meio de o professor se auto-avaliar		x

Entre as funções sugeridas e ditas, as duas acabaram excluindo a função memorativa, que foi, no entanto, a que mais se evidenciou nas tarefas em análise (Anexos 2 e 3). Vai-se, assim, consolidando, ao lado dos acertos, a incongruência entre o que as professoras aparentavam possuir no plano do discurso e o que efetivamente revelam em suas práticas.

4.1.3. Funções das TsC para os pais

No que diz respeito à imagem que os pais têm das tarefas, foram enviados questionários para todos os pais das crianças das duas escolas, num total de 76. Desses, voltaram apenas 22, dos quais 12 da escola pública e 10 da escola privada.

Quanto à questão que envolvia a *importância das tarefas*, 99% dos pais afirmaram julgá-las fundamentais na escola. Mas, em um questionário da escola privada, um dos pais afirmou que, apesar de as tarefas serem importantes, não vê a *“razão de necessariamente mandá-las todos os dias, visto que em alguns casos é mera formalização do professor, aparecendo muitos exercícios repetitivos.”*

Conscientemente essa resposta demonstra uma visão de educação muito melhor que a da própria direção da escola. O que se infere daí é que a tarefa deve vincular-se a uma necessidade real da criança (Freinet, 1974) e não reforçar o automatismo e a repetição, próprios de uma visão estruturalista de língua e muito afastados de uma postura comprometida com um trabalho engajado, vivo e não alienador.

É importante, ainda, ressaltar que em um outro questionário, agora da escola pública, quando perguntado se os pais reconhecem algum problema com as tarefas de Português obteve-se uma resposta significativa : “*as tarefas de Português nem sempre são bem colocadas, às vezes aparecem com uma terminologia difícil, outras vezes não tem nada a ver com a aula.*” As incoerências metodológicas e procedurais vão emergindo, reforçando a falta de planejamento por parte das professoras.

Outra resposta recorrente nos questionários, em especial nos da escola privada, diz respeito ao *tempo gasto* pelas crianças para a realização das tarefas (incluindo todas as disciplinas). Em 74% das respostas o resultado foi que as crianças estão levando duas horas ou mais, o que foi motivo de indignação, justa e coerente, por parte de alguns pais. Um deles chegou a dizer que acha “incabível” seu filho ficar a tarde inteira em cima das tarefas, quando ele necessita desenvolver outras atividades paralelas.

Realmente, deve-se concordar que há certo exagero no volume dessas tarefas, principalmente no caso da escola privada, que não leva muito em conta o critério da dosagem (cf. Haycraft, 1987). No entanto, a direção da escola informou que esse havia sido um pedido dos pais em uma das reuniões da escola. Mais uma vez observa-se a improcedência metodológica, tanto da supervisão como da professora. Ou seja, o importante é atender ao que a maioria dos pais solicitam, independente de sua real validade e necessidade. Afinal, pais descontentes podem retirar seus filhos da escola, o que gerará uma perda de capital à empresa.

Esse vínculo imediato ao capital acaba, assim, por comprometer qualquer tentativa de melhoria no ensino, já que, antes de se priorizar o debate e a qualidade, se elege a autoridade e a quantidade como elementos norteadores das práticas pedagógicas dos professores.

As respostas à questão que solicitava aos pais uma definição das funções das TsC, podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 8 – *Funções das TsC de Português para os pais*

Funções das TsC de Português para os pais	EM	ES	%
1-Ensinar regras de gramática	12	6	90
2-Reforçar a matéria dada	8	8	80
3-Ensinar ortografia	8	1	45
4-Ajudar a escrever melhor	5	2	35
5-Não deixar a criança sem fazer nada	6	–	30
6-Ajudar a criança a se expressar em formas variadas de linguagem	–	1	5

É interessante observar no Quadro 8 que a maioria dos pais apresenta uma visão extremamente normativa e prescritiva do ensino de LM. Ou seja, ensinar língua para 90% desses pais é ensinar as regras da gramática tradicional, o que vai ao encontro de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Também chama a atenção o fato de oito pais da escola pública se importarem com o ensino de ortografia, em uma clara demonstração que o domínio ortográfico da escrita, que se constitui historicamente articulada a um grupo social (cf. Gnerre, 1987), é o passaporte necessário para que o indivíduo tenha melhor oportunidade em sua vida. É a defesa do padrão culto da escrita e o estrangulamento das variedades lingüísticas. É a força da pedagogia do Certo e do Errado a limitar a visão de ensino de língua desses pais.

As atividades de leitura e de escrita, que deviam ser prioritárias em uma proposta de ensino mais democrática, não aparecem, principalmente a de leitura, que não foi mencionada em nenhuma das respostas recebidas. Entretanto, 35% dos pais defenderam que o objetivo das TsC é ajudar a criança a escrever melhor, até porque a escrita acabou impondo-se como a mais legítima representação social da língua (Leme Brito, 1997).

Na realidade, há nesse caso uma interpretação um tanto estreita das relações entre escrita e fala, já que se fortalece implicitamente a idéia de que escrever é transcrever a fala. Ora, os modos de representação da escrita mostram-se como independentes da fala, do contrário, ler significaria simplesmente decodificar, o que não é verdadeiro.

Outra tese implícita que decorre da preferência da escrita, na resposta dos pais, é a de superioridade da escrita em relação à fala. Olson (1997) explica que

enquanto a última é vista como propriedade do povo, a primeira é considerada como instrumento de precisão e de poder. Segundo o autor, essa idéia é falsa, já que todas as línguas têm uma estrutura gramatical e lexical muito rica. Além disso, a linguagem é, sobretudo, oral. Representa um instrumento e uma riqueza fundamental da mente humana, enquanto que a escrita, embora importante, é sempre secundária.

Mais surpreendente é a resposta de 30% dos pais que vêm nas TsC de Português uma maneira de evitar a ociosidade de tempo da criança. Não importa o que essas tarefas objetivam, ou a qualidade delas, apenas importa que as crianças preencham seu tempo, já que brincar deve ser, na acepção desses pais, uma perda de tempo. Infelizmente falta-lhes, em parte, uma concepção mais clara do que seja a própria infância. Ou, talvez, vejam a tarefa como uma resposta da criança à escola, reforçando o seu comprometimento em relação à instituição.

É notável, também, a pertinência de um dos pais da escola privada, que, embora represente um caso isolado, demonstra estar em sintonia com uma proposta de ensino e de tarefas um pouco mais inovadora e coerente com as novas teorias lingüísticas, ao escrever que o objetivo das tarefas é “auxiliar a criança a se desenvolver nas mais variadas formas de linguagem”.

Via de regra, lamentavelmente, prevalece na imagem dos pais uma visão do ensino de Português, bem como das tarefas extremamente prescritiva, e, dado o poder que eles detêm na instituição escolar, principalmente na rede privada, isso, em parte, acaba fortalecendo e explicando as condutas metodológicas impróprias e inadequadas de alguns professores, derrubando, em parte, a hipótese inicial, levantada na introdução deste trabalho, de que o desencontro entre a teoria declarada pelos professores e a sua prática deva-se, apenas, à questão de sua formação. Como se viu, outras variáveis vão emergindo dentro desta questão.

4.1.4. Como as crianças vêm as TsC

A maioria das crianças das duas escolas afirmou não gostar muito de fazer as tarefas. Algumas respostas, coletadas em entrevista em áudio, merecem ser reproduzidas.

a) Da escola particular (ES)

C1: *“Eu não gosto de fazer tarefa, é muito chato não sobra tempo nem pra brincar...”*

C2: *“É legal quando a professora dá trabalho em grupo, mas quando a gente tem que fazer sozinho eu não gosto, e às vezes ela nem corrige...”*

C3: *“É sempre a mesma coisa, prefiro brincar no computador...”*

C4: *“ Gosto da aula de português, mas êta tarefinhas chatas...”*

C5: *“O que eu me lembro das tarefas de português...(pensa durante alguns segundos) Já sei...do pronome possessivo.”*

b) Da escola pública (EM)

C6: *“Às vezes as tarefas são muito difíceis....Outro dia a professora pediu que fizesse um texto usando a “tipo.... alguma coisa”. (A criança não se lembrava bem o nome, então a pesquisadora perguntou se a palavra era tipologia).”É isso aí... sei lá que raio é esse.”*

C7: *“É legal quando a professora dá os prêmios para quem fez toda a tarefa.”*

C8: *“ Não consigo fazer sozinho, minha mãe não tem tempo e aí eu não faço...”*

As respostas das crianças encerram opiniões extremamente significativas. No caso da escola privada, percebe-se que o volume exagerado das tarefas é um dos fatores a colaborar para uma imagem de trabalho, não como engajamento, satisfação, mas como embrutecimento, desprazer (cf. Chanché, 1977 e Cotrim,1993), como atesta a opinião da C1. É um trabalho sem finalidade real e sem sentido para a criança. Freinet (1985) explica que, quando as crianças se sentem sobrecarregadas, não é porque se exigiu trabalho demais, mas porque lhes foram apresentadas exigências que se incorporaram mal às suas necessidades vitais. Nesse caso, as TsC se transformam em *atividades aborrecidas*.

No caso da resposta da C2, verifica-se o que Freinet tanto enfatizou, a importância das atividades em grupo, capazes de realmente proporcionar às crianças experimentarem o verdadeiro sentido de trabalho, o que dá à tarefa a conotação de *atividade significativa*. Ainda se ressalta o caráter frustrante da realização da tarefa,

quando a criança afirma que a professora nem sempre a corrige. O sentimento de impotência aparece, e ninguém, muito menos uma criança, gosta de experimentá-lo. Mas na medida em que se ignora esse esforço da criança, anula-se sua individualidade, colabora-se para que ela deixe de realizar as próximas tarefas, bem como se convertem as tarefas em *atividades frustrantes*.

Nenhuma criança, na verdade, teme o desafio, o risco, basta observá-las desde muito pequenas a desbravar a natureza, a desafiar os animais. O que ela, realmente, receia, e aqui a escola tem sua participação, é a limitação, o cerceamento. E, nesse sentido, a escola bem como as TsC parecem colocar limites demais às crianças, o que chega a ser um paradoxo ao se pensar que uma das maiores reclamações de professores é exatamente a falta de limite.

Entretanto, chama a atenção o fato de que em sala de aula as professoras consigam, por vezes, uma aproximação real de uma prática comprometida com a criança, pela valorização das atividades em grupo, das experiências trazidas pelas crianças ou ocorridas em classe.

Conforme as aulas vão se passando e, principalmente, conforme se observam as tarefas de casa tem-se a nítida impressão de que muitos dos procedimentos didático-pedagógicos, longe de evidenciar convicções próprias das professoras, revelam-se, por vezes, periféricos, influenciados, ocasionalmente, por cursos de aperfeiçoamento (no caso de M), ou por orientação da coordenação de área (no caso de S).

Além disso, conforme a C3 e a C4, as tarefas acabam sendo *atividades repetitivas* (e as crianças notam isso enquanto o professor finge não perceber), desmotivadoras, sendo preferível brincar com algo que lhes seja mais vivo, o computador. Reforça-se aqui uma concepção um tanto estruturalista da própria infância, que enxerga a criança como um saco vazio a se encher (cf. p. 19), por meio de exercícios mecânicos que certamente se traduzirão em um pensamento servil.

Muito mais lamentável, no entanto, é a resposta da C5, ao afirmar, já no final do período letivo de 1997, que a única lembrança que lhe restou do ensino de Português foi o pronome possessivo. Vai se confirmando a postura gramaticalista, uma visão de língua estática, muito diferente da postura anunciada pelo professor nas entrevistas iniciais. É o ranço da gramática tradicional, tomada de forma isolada de

seu contexto de produção, que se fixa na imagem de língua da criança e que se confirma nas tarefas de casa de Português.

Já se afirmou, anteriormente, que o professor não necessita abolir a gramática tradicional completamente de suas aulas, até porque ela é “condição mesma da criatividade dos processos comunicativos gerais” (Travaglia, 1997:253). Entretanto, isso só se concretiza a partir do momento em que o professor depreende os princípios da organização lingüística, tendo em vista os textos (orais ou escritos) produzidos pelas crianças. Se não se considera e não se insere a gramática em uma determinada situação discursiva (tal como as tarefas vêm demonstrando), corre-se o risco de um ensino empoeirado, castrador e descomprometido com a reflexão.

Outro fator desmotivador na consecução dessas tarefas foi apontado pela C6. Afinal, mostrar às crianças uma nomenclatura comprometida com uma visão de linguagem mais atual não significa o seu domínio por parte do professor. Não basta usar toda uma nomenclatura como “tipologia”, “produção textual” se por trás disso as práticas pedagógicas são outras. Mais do que terminologias, o professor deve estar intimamente convicto das implicações pedagógicas subjacentes a uma nova visão de língua e de linguagem, para que as tarefas não sejam vistas como *atividades enigmáticas*.

As respostas das crianças também apontam para um trabalho dependente de estímulos behavioristas, conforme depoimento da C7. É preciso oferecer-lhe alguma recompensa material para que ela faça a tarefa, transformada em *atividade premiadora*. Ora, tal procedimento, além de efetivamente não alcançar resultados duradouros, já que esses estímulos com o tempo se desgastam, perdem seu caráter de novidade, denuncia a maneira falha como essas tarefas vêm sendo apresentadas.

No depoimento da C8, observa-se que as tarefas, muitas vezes, podem depender da ajuda de um adulto, definindo-se como *atividades de dependência*, desestimulando, então, a criança. É preciso que as tarefas sejam realizadas prevendo a capacidade das crianças e não a dos pais em realizá-las. Essa idéia, apesar de uma constatação óbvia, ainda parece não estar impregnada nas duas escolas, onde muitas das tarefas subentendem a presença dos pais na sua execução.

Dessa forma, alguns aspectos colaboram para que a criança tenha uma imagem negativa da tarefa: o volume exagerado, o grau de dificuldade, a falta de

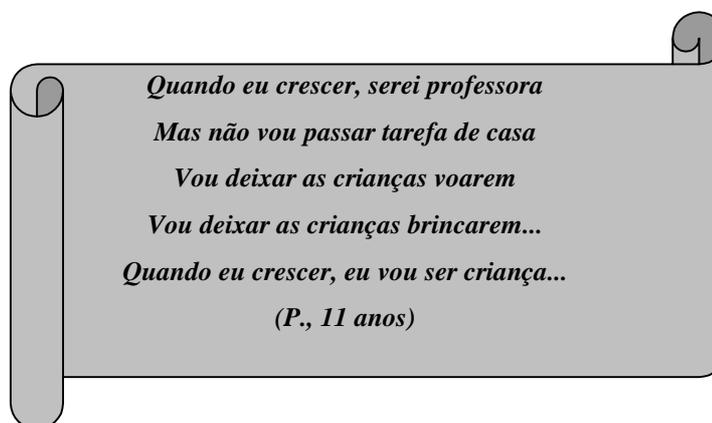
importância dada pela professora, a falta de vinculação com o real e a repetição de exercícios. Resumidamente, a imagem das crianças em relação às tarefas pode ser melhor visualizada no Quadro 9:

Quadro 9 – *Resumo das principais funções das tarefas de casa para as crianças*

Como as crianças vêem as TsC
1-Atividades aborrecidas
2-Atividades monótonas
3-Atividades frustrantes
4-Atividades repetitivas
5-Atividades enigmáticas
6-Atividades premiativas
7-Atividades de dependência
8-Atividades significativas

Dessa forma, a visão das crianças deixa muito claro, pelos itens 1 a 7, que provavelmente a concepção de língua e de linguagem das professoras é extremamente dependente da gramática tradicional e de uma visão descomprometida com a concepção da própria infância .

Fecha-se esta seção com um poema, entregue à pesquisadora por P (aluna da escola pública), o qual, além de reforçar a imagem que quase todas as crianças têm da tarefa como um instrumento de tortura, valida a idéia de Freinet (1974-a) de que a criança traz uma sede natural pelo conhecimento à escola, mas esta a ignora por completo:



Vê-se, nesse poema, o quanto as tarefas podem se converter em um trabalho penoso, árido, sem sentido. E mais, conscientemente ou não, P acaba traduzindo pelo seu poema um grito de liberdade que, infelizmente, parece não ter atingido a sala de aula.

4.2. Como as tarefas de Português aparecem na sala de aula e quais são os critérios usados pelos sujeitos

Já se disse, na seção anterior, que as professoras, a direção da escola e os pais reconhecem a validade da manutenção das tarefas no contexto escolar. Entretanto, a maneira como essas tarefas participam do contexto escolar varia significativamente de M (escola pública) para S (escola privada).

Pode-se descrever a rotina de M, no que diz respeito às tarefas, da seguinte forma: a aula se inicia com a correção da tarefa pelo professor (normalmente as crianças são convidadas a lê-las); discute-se algum aspecto problemático que eventualmente apareça; as crianças levam, então, o caderno de tarefas para a professora visar.

Indagada a respeito dos critérios para elaboração de suas tarefas, M, em resposta ao questionário (Anexo 1), afirma utilizar como critérios básicos a “utilidade” da tarefa para as crianças (cf. Cross, 1992) e a “dosagem” dessas tarefas (cf. Haycraft, 1987).

De forma geral, observou-se que M utiliza-se das tarefas como um ponto de partida inclusive para a apresentação de novos conteúdos. Há, portanto, uma valorização daquilo que a criança faz, apesar de serem questionáveis os estímulos behavioristas que a professora, eventualmente, oferece.

Entretanto, apesar de essa conduta metodológica e procedural ser coerente com o objetivo da tarefa, o mesmo não ocorre quando se avaliam os tipos de exercícios que são propostos, que não respeitam um dos principais critérios para a elaboração das tarefas anunciado por Libâneo (cf. subseção 1.5.): o da coerência e adequação à aula.

Não se fará essa análise agora, visto que em uma próxima seção (3.3) se discutirá a concepção de gramática, de leitura e de escrita que as tarefas encerram.

Por ora pode-se inferir que muito possivelmente exista uma incoerência entre a postura de educação do professor em sala de aula, muitas vezes engajada no trabalho, e o momento da proposição. O que se pode adiantar nesta análise, ainda de forma embrionária, é que ele, quando sozinho em sala de aula, se aproxima de práticas mais interessantes, mas no momento de propor as tarefas revela o quanto ainda está preso a sua formação e experiências passadas.

S, por sua vez, conta em sala de aula com uma assistente, que vai se alternando entre as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o que faz com que a professora titular se afaste em muitas ocasiões das tarefas. A rotina da aula é, assim, descrita: inicia com o recolhimento dos cadernos de tarefa; eventualmente, os exercícios são corrigidos por S nesse momento; os cadernos são passados à assistente que os vista e/ou os corrige; no final do período, os cadernos são devolvidos para que as crianças copiem a nova tarefa.

Como critérios de elaboração, S ressalta no questionário a sua preocupação com o fato de a tarefa ser interessante (Cross, 1992) e adequada à aula (Libâneo, 1994). Entretanto, conforme se revelará em análises posteriores (seções 3.3., 3.4. e 3.5.), esses critérios são pouco ou nada cumpridos.

A maioria dos exercícios para casa de S são elaborados na própria sala de aula, já que ela, “intuitivamente”, já os têm “na cabeça”, não sendo necessário seu planejamento. Entretanto, é difícil ignorar a necessidade de planejamento das tarefas de casa, ainda mais quando aí está imbricada a noção de trabalho. Em outras ocasiões, S lança mão de um caderno pessoal repleto de exercícios de gramática prescritiva e estrutural utilizado quando ela, “intuitivamente”, não formula os exercícios, o que demonstra a ausência total de planificação das TsC.

Almeida Filho e Lombello (1989) acrescentam em relação a esse aspecto que o planejamento evidencia o comprometimento do professor com o aluno, não significando que aquele se omite na relação ensino-aprendizagem, apenas o seu papel é que se modifica. Ou seja, longe de ser o transmissor de informações (cf. visão estruturalista), ele passa a ser um gerenciador de meios para que a aprendizagem se concretize.

Decorre disso a idéia de negociação, envolvendo os participantes do processo, não só em relação aos exercícios propostos para casa, mas também em

relação à implementação de práticas em sala de aula. Afinal, conforme explicitado por Brandão (1997), discutindo as idéias de Pêcheux, o sujeito só se completa na interação com o outro, que representado pelo grupo estimula com o professor a divisão de responsabilidades, facilita o aprendizado e possibilita o confronto de diferentes pontos de vista, espaço propício para novas descobertas.

Dentre as tarefas de português coletadas nas duas escolas (nem todas utilizadas como *corpus* principal), encontram-se os seguintes tipos, que a pesquisadora convencionou chamar de:

- 1 – **TAREFAS-TRABALHO**: quando tanto as práticas desenvolvidas em sala de aula, quanto as tarefas solicitadas propiciam à criança o exercício de reflexão sobre a língua e sobre a linguagem.
- 2 – **TAREFAS-DESAFIO**: quando o professor solicita à criança uma atividade desafiadora, tentando provocá-la⁷.
- 3 – **TAREFAS-REPRODUÇÃO** : quando a postura do professor em sala de aula no ensino de português e as tarefas encerram uma visão tradicional de língua e linguagem, visando à memorização e à repetição, através de exercícios notadamente estruturalistas do tipo “classifique, substitua, transforme...”.
- 4 – **TAREFAS FORA DO ALVO** : quando o professor dá uma matéria em sala de aula e enfoca um outro ponto gramatical na tarefa.
- 5 – **TAREFAS-CORINGA**: normalmente ocorrem na própria sala de aula, quando o professor, por qualquer razão ausenta-se da sala. São comuns exercícios do tipo “faça uma redação...”, “faça um desenho bem bonito...”, etc.
- 6 – **TAREFAS-PESQUISA** : quando o professor solicita por intermédio da tarefa a expansão de um ponto já dado ou não em sala de aula (reforço ou preparação do assunto).
- 7 – **TAREFAS-PREPARATÓRIAS** : quando as tarefas servem para iniciar novos pontos a serem discutidos em sala de aula, ou servem para que a criança prepare

⁷ Conforme Vygotsky (1994:11) essas tarefas estariam situadas na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), entendida como a distância entre o desenvolvimento real da criança (ou seja, atividades e tarefas que pode desempenhar sozinha) e o desenvolvimento potencial (atividades que necessitam da ajuda de outros).

para provas, funcionando como um resumo dos principais pontos a serem estudados.

De forma geral, a incidência de tarefas reflexivas foi extremamente baixa nas duas escolas, e quando ocorrem são reproduções de livros didáticos e não um trabalho do próprio professor. Os exercícios para casa que são oferecidos às crianças, regra geral, baseiam-se na crença de um indivíduo unívoco, centrado, racional, reduzindo-lhes possibilidades reais de expressão, de comunicação e de crescimento.

4.3. Concepção de gramática nas tarefas de casa

O ensino de gramática, a partir de uma visão de educação e de linguagem como trabalho, antes de pretender que o aluno decore uma metalinguagem destituída de qualquer significado, deve levá-lo ao domínio de procedimentos de análise que lhe permitam pensar sobre a língua e ampliar suas possibilidades de uso (Pazini e Benites, 1990; Geraldi, 1996; Leme Brito, 1997; Travaglia, 1997).

Na perspectiva da Análise do Discurso, o conhecimento gramatical é entendido como parte da competência comunicativa do falante, de modo que o leve a atribuir um sentido para o texto oral ou escrito, decorrente das condições de produção do discurso. Visto assim, ensinar gramática é ensinar a criança a saber eleger formas adequadas a uma situação discursiva real. Ou seja, o professor deve levá-la a observar e a refletir sobre a importância de determinado aspecto gramatical, tendo como ponto de partida os erros que efetivamente ela comete.

O aprendizado real da língua, na visão de Possenti (1996) e de Freinet (1974, 1978) só ocorre pela vivência de práticas significativas, de uso real dessa língua, ou seja, a escola deve inverter a ordem em que sempre conduziu a gramática, privilegiando primeiro o uso, para depois abordar o erro e a teoria. Por isso há de se concordar com Geraldi (1995, 1996), para quem as atividades epilingüísticas são as mais interessantes de se desenvolver, em séries iniciais, por serem coerentes ao objetivo do ensino de LM.

Por esse motivo o trabalho, quer em sala, quer nas tarefas de casa, necessita estar em sintonia com os erros gramaticais que são mais significativos nas crianças, enquanto leitoras ou enquanto produtoras de textos. Daí a importância de submetê-las

a uma variedade de textos, de modo que percebam a heterogeneidade constitutiva do sistema lingüístico.

Pode-se constatar que os textos realmente aparecem com bastante intensidade nas duas escolas. No entanto, enquanto M fornece uma tipologia mais variada (narrativas, músicas, cartas, anúncios, propagandas, etc.), S se limita muito aos textos fornecidos pelo livro didático.

É importante salientar que no caso específico de M – professora da escola pública – o LD escolhido somente chegou à escola no final do 2º bimestre, o que de certa forma a forçou a planejar, a escolher materiais alternativos para suprir a ausência do livro. Isso acabou dando-lhe mais autonomia de trabalho do que a S, totalmente vinculada ao LD, em uma relação definida por Geraldi (1990) como exercício de *capatazia*, já que indica ao professor quais caminhos deve tomar e como deve fazê-lo, retirando-lhe toda e capacidade de reflexão.

Tudo parece, então, apontar para um bom trabalho de língua na sala e fora dela. Contudo, o passar das aulas vai evidenciando que, na maioria das vezes, os textos fornecidos acabam se tornando pretextos para o ensino da gramática tradicional. É claro que houve práticas significativas, coerentes com a visão de linguagem como interação; no entanto, chama a atenção o fato de que, tanto na EM como na ES, 68% das aulas observadas ainda encerram uma visão de língua e de linguagem descomprometida com o significado, e um significativo apego à gramática tradicional. Exatamente por isso optou-se por analisar a gramática, a leitura e a produção separadamente, apesar de essas práticas estarem interligadas.

De forma geral, tanto M como S demonstraram posturas contraditórias entre a abordagem da matéria em sala de aula e as tarefas propostas para casa. Predomina, nos exercícios propostos para casa, a gramática prescritiva e a estrutural, quase de forma absoluta. Das onze aulas e tarefas selecionadas para o *corpus* de M, por exemplo, sete priorizaram a gramática tradicional; e no caso das dez aulas e tarefas selecionadas de S, o quadro se agrava um pouco mais, na medida em que todas as tarefas envolvem apenas a metalinguagem.

Este fato demonstra, em parte, a falta de conhecimento das professoras quanto ao funcionamento da linguagem, pois se elas realmente estivessem convictas das teorias lingüísticas recentes deveriam aparecer poucas tarefas focalizando

atividades metalingüísticas (cf. Geraldi,1995) e mais tarefas envolvendo atividades epilíngüísticas, relacionadas à leitura e à produção escrita. Porém, de outro lado, não se pode descartar a idéia de que as professoras (principalmente M) evidenciam dificuldades em enxergar a ação em sala de aula, e fora dela, desvinculada dos valores e crenças tradicionalmente veiculados pelos pais (e pela escola), conforme se viu na subseção 3.1.4.

As incoerências são claras. Tome-se, por exemplo, a A2 de M (Anexo 3). Nesse dia, durante a aula, uma das crianças avistou uma barata na sala, o que foi motivo de gritos e de correrias, até que uma delas matou o inseto. A professora resolveu, então, aproveitar o episódio e iniciou uma discussão a respeito das categorias básicas da narrativa, convidando as crianças a relatarem fatos vivenciados parecidos com o da sala. Muitas histórias apareceram. As crianças se envolveram profundamente. Havia naquele momento a preocupação com o outro, com as suas experiências pessoais, de modo que a troca entre as crianças aos poucos ia construindo novas formas e maneiras de focalizar a relação criança-barata.

Toda essa discussão acabou com a produção de uma narrativa coletiva em sala de aula, seguindo mesmo os postulados da escola freinetiana, em que o grupo passa a ter uma função representativa para a realização de novas descobertas. Sobressaem aqui vários dos postulados defendidos por Freinet (cf. seção 1.1.) para uma educação realmente comprometida com um trabalho emancipador: o aproveitamento de uma situação real vivida pelo grupo; o trabalho em grupo; a cooperação entre os indivíduos; o envolvimento das crianças.

No entanto, todo esse belíssimo trabalho da professora torna-se contrastante quando ela solicita, como tarefa de casa, que as crianças retirem do texto que fizeram *“três substantivos, um adjetivo e um pronome”* e que *“escolham do texto uma frase que está no pretérito perfeito e a passe para o futuro do pretérito”*.

No primeiro exercício proposto, a palavra/signo é o limite de análise, tal como preconiza Saussure. Não importa o sentido daquela história, apenas o trabalho mecânico de retirar palavras, isoladamente, e reconhecer a sua forma. O segundo exercício, embora tenha a frase como elemento de análise, também, fica sem muito sentido, além de promover uma certa confusão no momento da sua correção no dia seguinte.

Quando a professora fez a correção em sala deste último exercício, uma das crianças, que havia tomado a frase do texto “Mais para frente vi um pirulito e peguei-o”, havia feito outra mudança, que insistiu em relatar:

AM: Professora....eu fiz diferente!

M: Vamos ver... como você fez M.?

AM: Assim, ó...Mais para frente veria um pedaço de pirulito e pegaria-o se eu tivesse tempo para isso...

((risos das outras crianças))

M:(pausa) Você mudou o texto, era apenas para transformar a frase, SEM MUDAR o texto...(incomp)

AM: Mas professora... tá esquisito... não pode deixar assim...

M: Não! A gente não está fazendo outra história, tá bom? Apague e copie a resposta correta.

(AM. se cala e faz o que a professora mandou)

Observe-se que a criança, ao fazer o exercício, mais do que se preocupar com o tempo verbal, estava voltada para o sentido da frase, a ponto de criar um novo significado para uma idéia que não lhe fazia sentido algum. No entanto, para a professora essa preocupação não é a mais importante, estando mais interessada na transformação do tempo verbal, sem relacionar isso a algum significado para a criança. Ela poderia, por exemplo, ao menos ter usado esse exercício para explicar à sala o significado do emprego de diferentes tempos verbais.

Pior ainda é o silenciamento da voz da aluna, espaço rico e pleno de significação nesse momento. Tentando resistir à resposta da professora, estabelecendo aquilo que Foucault (1979) chama de “pequenas revoluções” ou formas de “resistência” ao poder (enraizado e atravessado nas relações sociais), a aluna estabeleceu um conflito com a voz da professora, tentando a todo custo expor a ela o vazio e a falta de sentido do exercício. Entretanto, mais uma vez o conflito se anula em sala de aula, o questionamento cede lugar ao silenciamento, deixando entrever, conforme Pêcheux (1997), a presença de não-ditos no interior do dito, ou seja, ao apagar a voz da criança, apaga-se também a possibilidade de se encontrarem outros sentidos possíveis ao exercício, bem como se reforça a ilusão do ‘professor como sujeito dono e controlador único do saber pedagógico’⁸.

⁸ Conforme Pêcheux (1969), o sujeito do discurso apresenta duas ilusões: a de que é uno, fonte da origem do sentido e a ilusão de o que diz tem apenas um significado, permitindo ao interlocutor captar suas intenções.

Professora e aluna, nesse momento, não são interlocutores, mas são vistos como elementos cuja função é, por um lado transmitir e, por outro, decodificar. No entanto, se linguagem é sobretudo trabalho, ensinar e aprender deveriam ser vistos como processos interativos, exigindo dos interactantes uma negociação capaz de garantir o aprendizado (Rech, 1992).

É claro que existe uma assimetria quase natural na relação professor-aluno. Esta, entretanto, poderia ter sido minimizada, na medida em que a professora fornecesse chances para o surgimento de um relacionamento dialógico e não monológico como se viu na situação descrita.

Essa mesma impropriedade se observa na T3 e 4 de M, em que a professora em sala, também se aproveitando de uma situação concreta – o namoro de duas crianças –, promove o debate sobre o tema e posteriormente introduz o texto “Namorar é melhor que ficar”, e na A4 discute o filme “Meu primeiro amor”. Entretanto, solicita um exercício de transformação de tempo verbal na T3: “*retire um parágrafo do texto e passe para o tempo futuro*”; e na T4 : “ *retire do texto “Namoro desmanchado” 5 verbos e passe para o futuro, sem, no entanto, enfatizar o significado da operação, que se torna extremamente mecânica e completamente inútil à formação de qualquer reflexão sobre a língua.*

Esse tipo de tarefa a que se chamou “fora-do-alvo” acaba sendo quase uma constante, a exemplo do que ocorre na T5. Em sala de aula M havia trabalhado com as crianças a observação de um cartaz informativo, presente no próprio livro didático que trazia a seguinte mensagem: “*Se você precisa de ajuda, use o telefone: 190-Polícia Militar; 192-Pronto Socorro; 193-Bombeiros*” .

Tendo explorado o texto com as crianças, perguntou se alguma delas já havia utilizado esses telefones e com que finalidade. Várias histórias foram relatadas e a professora, então, solicitou às crianças que elaborassem uma narrativa envolvendo uma situação-problema que necessitasse de um telefonema para qualquer dos números presentes no cartaz.

A tarefa de casa, entretanto, pedia às crianças que “*recortassem de revistas e de jornais 10 substantivos e lhes dessem 10 adjetivos*”. E como nesse período já se estava na época das festas juninas, foi também solicitada “*uma cópia de uma receita*

junina”. Mais uma vez se dissocia o trabalho de casa do desenvolvimento na sala de aula.

Esse mesmo problema ocorre na A9 de M, em que, em sala, a professora objetivando explorar um texto pictórico, trabalhou com as crianças a interpretação de uma tela de Albert Marchand, presente no livro didático. O trabalho se enriqueceu com a tarefa-pesquisa dada no dia anterior, que solicitara das crianças que trouxessem, caso tivessem, uma tela pequena ou gravuras de casa. As crianças foram, assim, em sala de aula, levantando hipóteses de significação, trocando as gravuras entre si, descobrindo possibilidades diferentes de representação, o que acabou por envolvê-las em definitivo com a atividade. Depois disso, cada criança foi convidada a expressar seus sentimentos, produzindo a sua tela.

Tudo transcorreu bem até a proposição da tarefa, que acabou por priorizar, mais uma vez, a gramática tradicional, num exercício em que a professora listou, aleatoriamente, 50 palavras e pediu às crianças que as pesquisassem no dicionário, para em seguida acentuá-las.

Quando a pesquisadora perguntou à professora a razão dessa tarefa, ela revelou algumas construções interiorizadas de sua formação como aluna e como professora, desvelando também seus medos e incertezas:

M: Você mesma viu...as produções das crianças. Elas tão errando demais na acentuação e na ortografia...eu sei que num tá certo investir muito na tal gramática pura, mas por exemplo, na questão da ortografia ou da acentuação eu só sei fazer assim... na base da repetição. Não aprendi de outro jeito...então pelo sim, pelo não, eu volto a esse tipo de exercício.

Pe: Hum, hum...

M: ...Eu tô sentindo falta de uma consistência maior. Se fala hoje em interacionismo, mas os pais, a direção da escola e até as crianças não sabem o que é isso, acham que é enganação de aula..

Pe: Enganação? Por quê?

M: ...Veja...não sei você, mas eu tive uma formação totalmente voltada à gramática tradicional, e na minha cabeça ensinar português era...(pausa) ou é ensinar essas regras. Se eu penso assim, imagine quem está de fora? Pra você ter uma idéia, o ano passado tentei fazer um trabalho diferente, evitando dar essa gramática pura...daí, no outro ano a professora que pegou meus alunos reclamou com a direção que eu não havia dado nada em sala...ela disse que as crianças não sabiam o que era nem substantivo, pronome ...e tinham dificuldades quanto à conjugação verbal. Aí fiquei na dúvida mesmo...e nesse ano eu fiquei um pouco pra lá e um pouco pra cá...

O depoimento de M revela que ela percebe as contradições entre as suas intenções e suas ações, processo esse denominado por Habermas (1982) de

“distorções comunicativas” (existe a intenção de mudança, mas a ação caminha em sentido oposto). Isso ocorre, segundo o autor, porque o sujeito, além de se relacionar com um mundo objetivo, relaciona-se com o mundo social, produzindo um padrão de convenções (valores, crenças, regras), que nortearão sua prática. Mas, por outro lado, desnuda que ela não tem muito bem definido e resolvido no seu interior o que significa para o ensino de Português uma nova postura e visão de língua, a ponto de afirmar que fica dividida entre a tradição (representada pela gramática tradicional) e a modernidade.

Ou seja, ao se relacionar com o mundo social a sua volta, repleto de normas, crenças e convenções sobre a importância da gramática tradicional, ela acaba cedendo e aceitando a força dessas regras. No seu discurso declarativo ela afirma saber que não é correto “investir na gramática pura”, o que, de certa forma, demonstra que ela está informada das teorias lingüísticas recentes. No entanto, esse conhecimento não lhe é suficiente para transformar o seu discurso em ação efetiva, já que as tarefas de casa por ela propostas continuam privilegiando uma visão tradicional de língua, como um sistema fechado, que é, ainda, fortemente aceita e transmitida pela escola como sendo a esperada no ensino de Português. Portanto, duas causas importantes a justificar o desencontro entre a teoria e a prática da professora são reveladas: o peso de sua formação passada e a força da pressão social.

A mesma insistência nesse tipo de exercício volta na A10-T10 de M. Nesse dia, embora não tenha havido aula de Português, a professora solicita que as crianças “*classifiquem se o verbo dado está no pretérito perfeito ou no futuro do pretérito*”. Além disso, pede que as crianças “*classifiquem os pronomes grifados em algumas frases*”. Vê-se, mais uma vez, o predomínio de exercícios estruturalistas, levando apenas ao condicionamento da criança e não ao seu entendimento e reflexão sobre a língua. Tanto isso é verdade que até ao final do período letivo a professora continuou insistindo nesses tipos de exercício, argumentando que as crianças não conseguiam superar os seus erros, principalmente quanto ao emprego de tempos verbais.

Mas é claro que elas continuaram errando, já que não entendem a diferença de uso entre usar “amarão” e “amaram”, apenas foram condicionadas à explicitação de uma metalinguagem, mas não foram estimuladas a refletir sobre o significado dessa mudança.

Essas mesmas impropriedades aparecem, até com mais força, nas tarefas solicitadas por S. Veja-se a T1, por exemplo. Em sala de aula, a professora antes de introduzir o texto, estimulou a fase da pré-leitura, ativando o conhecimento prévio das crianças a respeito do assunto a ser lido – caçar passarinhos - , para então introduzir o texto “ Veludinho” de Martha A. Panuncio, que chama a atenção por apresentar em 48 linhas, 40 ocorrências do uso do diminutivo. Trata-se, evidentemente, de um texto produzido com o intuito de apresentar esse aspecto gramatical.

Após a leitura do texto (que não fazia parte do livro didático usado em sala) , e de sua interpretação, a professora introduz o tópico “grau do substantivo”, não revelando em nenhum momento a preocupação em ressaltar as razões para o emprego de tantos diminutivos, nem as diferentes conotações devidas a essa particularidade do texto, como por exemplo, observações sobre a afetividade e o aspecto pejorativo inerentes ao grau. Apenas houve a pretensão de usar o texto, mais uma vez, como pretexto para o ponto gramática.

Pior, no entanto, é o caráter desmotivador e castrador que a gramática assume na A1 e T1 de S, detendo-se em pontos secundários e esdrúxulos da língua. Afinal qual é a importância para a competência comunicativa da criança saber qual é o “diminutivo de “bandeira, casa, fio, palácio”, ou, pior, o aumentativo de “barba, copo, homem, pessoas...”. Vê-se que a professora toma exatamente os casos mais especiais como uma forma de mostrar o seu conhecimento sobre a língua.

Mais interessante foi observar, no momento da correção desses exercícios em sala, a reação das crianças quando a professora pergunta qual é o diminutivo de “bandeira”:

S: Vamos lá...qual o diminutivo de bandeira? Essa eu quero ver se vocês acertaram.

AAA: (gritam quase em coro) BAN-DEI-RI-NHA.

S.: Pessoal...silêncio...Vamos lá. Prestem muita atenção. Pode até ser bandeirinha, mas existe outra forma....” ban-dei-ro-la”... essa é a MAIS correta pela gramática...tá bom?

Vê-se, assim, na fala do professor, o predomínio de uma postura extremamente cerceadora, condizente com uma concepção de língua como expressão do pensamento. Ao pronunciar “essa eu quero ver”, acaba fortalecendo a idéia de sua

ilusão (cf. Pêcheux) de ser o único detentor do conhecimento, além de perpassar um certo prazer por esse domínio.

E, ao considerar a forma “bandeirola” como a “mais correta pela língua” (apesar das gargalhadas das crianças) a professora dá a ela o estatuto de uma língua estrangeira, isolando-a de situações reais de interação, desconsiderando tanto o papel da criança na construção do conhecimento como a questão da variação lingüística. Em outras palavras, as crianças são compulsoriamente obrigadas a negar sua língua, sendo dela desapropriadas pela legitimação do discurso dominante do professor.

No que diz respeito aos aspectos interacionais desta situação, Rech (1992) em sua pesquisa observou que se espera do professor que ele assuma em uma sala de aula o papel de autoridade máxima e única. Aos outros interactantes, as crianças, cabe o papel de receptores das informações, o que reforça, mais uma vez, uma visão de linguagem como instrumento de comunicação.

Em outras aulas de S, o apego à gramática normativa alia-se ao da gramática descritiva. Nelas são predominantes os exercícios de classificação - T3,T4,T7,T10 (Anexo 4) - , exercícios repetitivos de transformação que consideram a palavra ou signo como limite máximo de análise, tomada isoladamente de seu contexto de produção- T2,T3,T5,T6,T7,T9 (Anexo 4)-, todos, de forma geral, evidenciando o desconhecimento da professora quanto ao que seja ensinar Língua Portuguesa.

A força dos exercícios estruturalistas é totalmente ratificada quando o professor deixa as crianças elaborarem a tarefa (T9). Apesar de ser um procedimento interessante por parte da professora, já que dá a voz à criança, é lamentável que o que se veja sejam os mesmos exercícios de classificação e de escolha do pronome como unidade básica de análise.

Se as crianças muito naturalmente formularam exercícios dessa natureza é porque, inconscientemente, repetem a concepção de língua da própria professora, que, ancorada na gramática tradicional e na gramática estrutural, acaba por invalidar qualquer aproximação de uma visão de língua como trabalho.

É claro que os exercícios estruturalistas até podem ser usados com a finalidade de ajudar na aprendizagem, desde que não estejam isolados de um fato concreto de uso da língua; quando tomados de forma isolada, tendem apenas a

sobrecarregar a memória e a anular potencialidades lingüísticas que as crianças possam ter (cf. Freinet, 1974).

As incoerências vão aparecendo bem como a impropriedade metodológica de S, como no caso da T2. Nessa aula, cujo objetivo da aula era introduzir verbos da 3ª conjugação, a professora, embora tenha empregado procedimentos indutivos, no intuito de levar a criança à sistematização do que são verbos da 3ª conjugação, envereda, no momento da tarefa de casa, por uma postura extremamente contraditória e imprópria.

Lamentavelmente, as tarefas propostas pela professora nesse dia não incluem os verbos de 3ª conjugação, mas solicitam do aluno que “*conjugue o verbo ‘vender’ em todos os tempos*” (tarefa fora-do-alvo). Nesse caso, ignora-se a finalidade principal da tarefa que é fazer com que a criança reforce o que foi aprendido em sala, impingindo-lhe apenas mais uma obrigação escolar, que em nada a ajudará a reforçar o “conhecimento” aprendido em sala.

A mesma impropriedade se dá na T8. Nesse dia, as crianças haviam discutido em sala o livro “Flicts”, de Ziraldo, com a participação inclusive da pesquisadora em um outro projeto de pesquisa⁹. Após o debate do livro, as crianças foram convidadas a produzirem uma atividade de expressão artística, como música, dramatização, desenhos, envolvendo o livro lido.

O clima de oficina estava instaurado na sala, com os grupos trabalhando ativamente, já que deveriam apresentar essas atividades ao final da aula. Todo esse clima de euforia na sala de aula acabou quando a professora passou a tarefa que solicitava: 1- *Escreva o grau superlativo de: a) veloz; b) notável; c) grande; d) magro; e) fiel.* 2- *Escreva (1) para verbos no pretérito perfeito e (2) para verbos no futuro do pretérito; a) bebeu (); b) amou (); c) amaram (); d) amarão (); e) beberá (); f) amaste (); g) amamos ().*

Não existe nesse caso a mínima relação da tarefa com a aula (tarefa fora do alvo mais uma vez), bem como não se considera uma tarefa preparatória, visto que o assunto já fora recorrente em sala de aula e em outras tarefas. Nitidamente não houve

⁹ Esse trabalho, intitulado Oficina de Leitura de Poesias : Uma Experiência, foi apresentado pela pesquisadora no XI Seminário de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná, promovido pela Unioeste, em novembro de 1997.

nenhum critério para a sua elaboração e, como efeito, a tarefa acaba se transformando em uma experiência sem utilidade e sem significado para a criança, que, apenas por condicionamento e hábitos rotinizados, a fará.

O mais interessante é que uma das crianças, não se dando por satisfeita com a ação da professora em passar uma tarefa que lhe pareceu desinteressante e inútil, de forma consciente ou não, tentou dissuadi-la, voltando a idéia de “resistência” explicitada por Foucault (1979):

AS: ...Mas professora... (barulho)... por que a gente não continua em casa esse trabalho... eu queria agora fazer um desenho...

AAA: ...ééé...

S: SILÊNCIO pessoal... Se vocês querem fazer um desenho, ótimo... mas tem que fazer também a tarefa, tá bom?

Note-se que a criança imbuída do verdadeiro sentido da palavra trabalho, coloca-se como sujeito de seu discurso, insistindo com a professora que ela deixasse emergir sua individualidade que, no entanto, se anula quando S insiste que, independente disso (como se o sujeito não tivesse a menor importância), a tarefa deveria ser realizada.

Assim, vai se consolidando nas crianças a imagem de que a língua efetivamente não estabelece nenhuma relação com as suas vidas práticas, com suas necessidades, e que a tarefa não passa de uma atividade aborrecida. Solidária a essa afirmação, fortalece-se a idéia de que a tarefa é um dever sagrado, obrigatório, ritualizado, que deve ser mantido a qualquer custo, mesmo que aqueles que nela estão envolvidos (professor e alunos) não entendam sua real validade e necessidade.

Dessa forma, ao se confrontarem as abordagens das professoras no tratamento dado à gramática com as tarefas por elas propostas, evidencia-se uma compartimentalização entre intenção e ação das professoras, entre teoria e prática. Usando a terminologia de Vogt (1983), as professoras, nesse momento, deixam cair suas “máscaras”, deixando entrever o que realmente acreditam, ou seja, na força da gramática tradicional e na visão de língua como instrumento de comunicação. É essa visão empobrecida do fenômeno lingüístico que vai se firmando nas tarefas. Sobretudo por meio de exercícios repetitivos, como o modo mais correto e único de cultivar a capacidade de compreensão e de expressão da criança. Tanto é verdade

que, no final do trabalho em campo, no diário produzido por S (Anexo 6), ela afirma ter dado um exercício de classificação de pronomes doze vezes no segundo semestre, inclusive com as mesmas frases, em alguns casos.

Os exercícios acabam sendo extremamente repetitivos, principalmente os de substituir, de classificar, de relacionar as colunas, demonstrando uma visão equivocada sobre os processos de aprendizagem.

E mais, na perspectiva do analista do discurso, essas tarefas revelariam seu poder infantilizador, um dos traços distintivos mais importantes dos poderes não-democráticos, que visam à infantilização de seus súditos. Se a criança é constituída historicamente, o que restará, em alguns casos, desse tipo de ensino, é um adulto que possivelmente veja sua língua como complexa, difícil e penosa.

Na realidade, se o resultado dessas tarefas é o de reforçar uma visão dogmática, prescritiva e proscritiva da língua, totalmente isolada da realidade e do mundo da criança, é porque falta às professoras um conhecimento amplo e claro do que seja ensinar gramática, que, com certeza, não deve ser o de priorizar a metalinguagem, o de reduzir o limite de reflexão, o de anular a língua que as crianças trazem.

Além disso, se o objetivo principal das tarefas, segundo as duas professoras deve ser o de proporcionar o reforço do que foi aprendido em sala, ele também não é alcançado, já que, como se viu, algumas tarefas nem ao menos refletem o ponto trabalhado em sala de aula. E mais, essas tarefas, ao encerrarem uma concepção de língua e de linguagem descontextualizadas do mundo real, sem levarem em consideração sua dinamicidade e dialogicidade, inutilizam a aquisição do conhecimento, que se tornará circunstancial e passageira.

À criança restará a sensação de desconforto para com a sua língua materna, e com certeza um distanciamento da aula de Português, tendo em vista que receberá a visão de que aprender uma língua significa decorar suas regras, repletas de exceções é claro. Às professoras, restarão os velhos estímulos behavioristas como as “medalhinhas”, “os doces”, “as notas” numa tentativa de motivar a sala à execução da tarefa.

Dessa forma, o estatuto da gramática nas tarefas de casa é o de levar a criança à explicitação de regras gramaticais, à gramática pela gramática, à valoração

da metalinguagem, ao apagamento da reflexão sobre a língua, bem como à anulação da própria criança, retirando, por fim, toda e qualquer naturalidade do discurso (Hila,1998-b).

Por isso mesmo, no âmbito da gramática, as tarefas continuam sendo atividades castradoras, obrigações escolares destituídas de significação à criança, como tantas outras, que não levam nem ao reforço daquilo que foi ensinado em sala de aula, muito menos promovem a reflexão sobre a língua. No máximo, contribuem para a falsa imagem de trabalho veiculada pela escola. Erroneamente, cumprirão o papel inglório de afastar a criança de uma língua que é viva, dinâmica e está em constante mutação.

4.4. Concepção de leitura: da emergência ao apagamento do sujeito crítico

Partiu-se da hipótese direcionadora de que os sujeitos escolhidos para a pesquisa estivessem imbuídos, ao menos de forma declarativa, das recentes teorias lingüísticas, que no caso da leitura apontam para um trabalho de interação entre autor, leitor e texto (cf. subseção 1.3.1.).

O leitor, em especial, assume uma posição importantíssima, já que diferentemente de concepções estruturalistas que o viam como mero receptor, ele passa a ter efetivamente um papel ativo, na medida em que constrói o significado, procura pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões (Batista,1991; Lajolo,1993; Kleiman,1997; Foucambert,1998).

Ou seja, a partir dos estudos de Benveniste (s.d.), o outro é reconhecido como alguém constitutivo do fundamento da subjetividade da linguagem, é na relação entre um “eu” e um “tu” que o indivíduo pode se reconhecer. Contrariamente, enquanto o objeto da lingüística foi a gramática normativa e a gramática descritiva, o leitor não assumia nenhuma relevância.

Surgindo nas frestas da Lingüística Imanente, a Pragmática começa a dar ao leitor um estatuto de destaque, que é completado pela Análise do Discurso, evidenciando que o sujeito não é nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, mas move-se entre o espaço discursivo de um e outro, entre a incompletude e o desejo de ser completo, entre o caráter polifônico da linguagem e a estratégia

monofonizante de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte e origem do discurso (Orlandi, 1996; Brandão, 1997).

Inserindo o leitor em uma prática que é histórica e social no âmbito do ensino, a principal função do professor, coerente com essas visões, está em formar um leitor desconfiado, crítico, que julgue e dispute o sentido com o texto.

Essa é, aliás, a visão de leitura que também emana da Proposta Curricular para a escola pública do Estado do Paraná, que, reconhecendo a importância dessa prática, assume claramente uma concepção coerente com aquela que se defende neste trabalho.

....o conceito de leitura (...) não pode ser apenas a decodificação para o domínio dos aspectos mecânicos, como a velocidade, da fluência e da dicção.(...)... quando se concebe a leitura também como processo interacional entre leitor e o autor, ela é mais do que o conhecimento das formas explícitas, um processo dinâmico entre sujeitos que instituem trocas de experiências por meio do texto escrito. É preciso que o aluno leia o material lingüístico, mas também o implícito, o subentendido, o extralingüístico (Secretaria, 1990:54).

De certa forma, essa mesma postura está refletida na resposta dada pelos sujeitos da pesquisa, quando a pesquisadora lhes pergunta qual deve ser o objetivo das aulas de leitura.

M responde que deve ser o de “*proporcionar o contato com os mais diversos tipos de textos de modo a desenvolver um leitor crítico*”, e S argumenta que deve ser o de “*ajudar a formar um aluno mais crítico, estimulando-o a ter prazer pela leitura.*”

Ambas defendem, portanto, a emergência do leitor crítico. Mas há de se ressaltar que esse é um caminho repleto de pedras. Isso se justifica, na posição de Silva (1998), pelo fato de o modo de produção e de consumo do sistema capitalista estar alicerçado em um espírito de competição e de falta de solidariedade, de busca desenfreada do capital e do poder. Decorrente disso, a indústria de entretenimento acaba pasteurizando valores, informações e comportamentos, de modo que esse leitor crítico acaba não interessando à sociedade.

Por isso, passa a ser fundamental, nesse projeto, a atuação de um professor que saiba criar em sala de aula ou nas proposições de tarefas uma atmosfera que permita e alimente o debate, a reflexão, a abertura, a partilha, a tensão e a comunhão.

Mas será esse leitor que as tarefas de casa deixaram entrever? Parece que não, inicialmente por uma constatação meramente numérica. Das 20 horas-aula observadas de S não houve nenhuma solicitação de tarefas envolvendo a leitura (com exceção de algumas tarefas-pesquisa vinculadas a outras disciplinas). Por isso mesmo, dado que o *corpus* principal desta pesquisa são as tarefas, não será efetuada uma análise da abordagem da leitura em sala de aula, apesar de a sua ausência nas TsC já revelar o descompromisso com uma prática de ensino de cunho mais interacionista. E das 20 horas observadas de M apenas duas tarefas se voltam à leitura.

A explicação das professoras é que a leitura é trabalhada preferencialmente em sala de aula, e as tarefas reforçariam apenas os aspectos mais importantes relacionados à aula. Mas, como se viu na seção anterior, esses aspectos dizem respeito ao predomínio quase absoluto da gramática tradicional, o que acaba reforçando o já exaurido (mas ainda atual) pensamento de Lajolo (1982): o texto como pretexto para o ensino de língua.

Se realmente as professoras estivessem convictas do seu discurso, dificilmente imperariam nas tarefas atividades relacionadas apenas a uma metalinguagem, totalmente destituídas de qualquer contextualização.

Além disso, observou-se que as questões envolvendo a compreensão e a interpretação do texto, presentes no livro didático, são rigorosamente obedecidas. Com algumas exceções, M, no entanto, conseguiu ao menos trazer tipologias textuais diferentes à sala. Mesmo nas provas, utilizam-se de textos e questões advindas de outros livros didáticos (LDs), ou seja, o exercício de reflexão, de planejamento do que seria interessante trabalhar nessa ou naquela leitura praticamente inexistente. M se justifica alegando “falta de tempo”, e S o “medo de errar”. Em ambos os casos prevalece o imobilismo.

Isso remete a pesquisadora, novamente, a um texto de Geraldini (1990) em que o autor define a relação professor-livro didático como um exercício de *capatazia*. Assumindo a responsabilidade do professor, como a escolha de programas, de conteúdos, de elaboração de exercícios, de provas, o livro didático acaba

transformando o professor em um “capataz” do ensino, o que o deixa muito longe do papel que ambos assumiram de formar um “leitor crítico”.

Não se pretende aqui voltar à já insistente e desgastada crítica no meio acadêmico em torno dos manuais didáticos, apenas reforçar a idéia de que, diante de uma nova postura de língua e de linguagem, esses manuais ao menos devem estar em sintonia com as teorias lingüísticas mais recentes.

Por isso, antes de se discutir a concepção de leitura encontrada nas TsC, é necessário clarear ao leitor algumas informações gerais sobre os livros adotados pelas professoras, a fim de se observar se primeiro elas foram coerentes em adotar um livro que realmente refletisse o seu discurso, e se esses livros, estando aparentemente em sintonia com as modernas teorias naquilo que objetivam fazer, também o estão no momento da proposição dos exercícios.

O livro escolhido por M e pela equipe pedagógica da escola pública (que chegou à escola somente no segundo bimestre) é o “ALP4-Análise, Linguagem e Pensamento”, de Maria Fernandes Cocco e Marco A. Hailer, publicado pela FTD. Manual reconhecidamente elogiado pelo MEC (o que faz, aliás, com que muitas escolas o escolham), adota de forma explícita uma concepção interacionista de linguagem, fundamentada na Análise do Discurso, na Sociolingüística, na Semiótica, conforme exposto no manual de orientação do professor (Anexo 7), que também traz informações significativas referentes à metodologia de trabalho, objetivos e bibliografia, entre outros:

O objetivo geral do ALP é o desenvolvimento de um trabalho de linguagem que leve o aluno a observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante através do uso funcional de linguagens (Cocco e Hailer, 1995:2).

No que se refere à leitura, os autores mantêm-se coerentes com o objetivo geral do livro, orientando o professor quanto ao ato de estimular os alunos a “construir significados” a partir do texto pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Os autores defendem, ainda, a necessidade de envolvimento do leitor, “é necessário que o leitor se envolva, se emocione e adquira uma visão dos vários portadores de mensagens presentes na comunidade em que vive” (p.5).

Para realizar esse trabalho, os autores propõem a leitura dos mais variados tipos de textos: textos práticos (bilhete, anúncio, cardápio, convite, manual de instruções, bula de remédio, etc); textos informativos (texto jornalístico, enciclopédia, dicionário, mapa, etc.); textos literários (poema, conto, romance, crônica, fábula, etc.); textos extraverbais (pintura, escultura, música, mímica, etc.).

Há, portanto, uma postura que está em sintonia com a concepção de leitura adotada neste trabalho, que não hierarquiza a importância ou do autor, ou do texto ou do leitor, mas que vê no confronto desses elementos a possibilidade de êxito na leitura (Batista, 1991; Kleiman, 1989, 1987).

Já S adotou o livro “Viva a Vida” de Angiolina Bragança e Isabela Carpaneda, publicado pela FTD. Diferentemente do anterior, não há nenhuma orientação mais específica ao professor e basta olhar o seu sumário para perceber a postura prescritiva e normativa, traduzida na separação do conteúdo em blocos, que se iniciam pela ortografia, culminando na análise do sujeito e do predicado. Quanto à questão da leitura, predomina pouca variação de tipologias textuais, muito embora na seção “compreendendo” exista a preocupação dos autores com a formulação de hipóteses, com a relação do texto à vida pessoal da criança. Prevalece a impressão de que o texto é, na verdade, o pretexto para o ensino de gramática, ou ainda um exagerado enfoque no leitor, desprezando-se a relação entre ele, o próprio texto e o autor.

Não se fará aqui uma análise pormenorizada desse livro ou do outro adotado pela escola privada, já que não é esse o objetivo desta pesquisa, mas pode se afirmar que, de forma geral, o trabalho com a leitura é mais valorizado no livro adotado por M, quer pela diversidade de textos que propõe quer pela forma como os trabalha, estabelecendo um diálogo entre o leitor, o texto e o autor. Toda nova proposta de leitura, por exemplo, se inicia com uma pergunta, tentando ativar o conhecimento prévio da criança a respeito do assunto a ser lido e discutido. Além disso, as questões, com algumas exceções, tentam estimular as crianças a levantar hipóteses, a formulá-las, a relacionar as idéias dos textos com suas experiências e vivências pessoais.

De certa forma, isso explica, em parte, o porquê de M acabar incidindo, muitas vezes, na sala de aula, em trabalhos significativos com as crianças. Por

insistência da pesquisadora, sugeriu-se à professora, após algumas conversas e textos lidos, a necessidade de ela também elaborar atividades de leitura, que foram encontradas, em um total de 11 tarefas analisadas, em apenas duas delas (T3 e T4).

Na A3, por exemplo, a professora introduziu em sala um texto extra intitulado “Namorar é melhor que ficar”, publicado na Revista *Atrevida* em outubro de 1994. M tinha dois objetivos com isso: primeiro, introduzir um assunto que já despertava o interesse da sala, tendo em vista um episódio culminado em suspensão, em que um dos meninos foi pego, após o horário de aula, seminua com uma das meninas na sala; e o segundo motivo era explicar as características do texto opinativo.

O trabalho em sala de aula mostrou-se em sintonia com as teorias de leitura recentes. De início a professora ativou conhecimento prévio das crianças em relação ao assunto, colheu informações, colocou-as no quadro, separando os comentários dos que eram a favor do namoro, e daqueles que eram a favor do ficar¹⁰. Feito isso, as crianças leram o texto, e a professora, então, começou a mostrar as marcas argumentativas presentes nele. Tanto o leitor como o texto foram priorizados na busca do significado, reforçando a visão de interação estabelecida nos estudos iniciais de Cavalcanti (1989).

Na proposta de tarefa de casa (T3), o exercício envolvendo especificamente a leitura pedia apenas : “*dê a sua opinião sobre o texto*”. Percebe-se, assim, que no momento em que a professora deixa o livro e tenta elaborar exercícios de leitura acaba mostrando fragilidade teórica e desconhecimento sobre o assunto.

A centralização do significado, nessa proposta, está única e exclusivamente centrada no leitor, como se ele fosse a fonte de todo saber. Já que a professora havia trabalhado em sala apenas o nível macroestrutural do texto, e não o semântico, o mínimo que se poderia esperar é que no momento da tarefa houvesse questões que atendessem a esse outro nível, levando os alunos a refletirem, por exemplo, sobre as duas posições contrárias presentes no texto ou, ainda no plano lingüístico, que observassem os diferentes registros de linguagem, já que, em se tratando de um texto dirigido a jovens, havia o predomínio da linguagem coloquial, o que de certa forma

¹⁰ O termo “ficar”, comumente utilizado na década de 90, refere-se a um relacionamento puramente físico, com duração extremamente passageira (horas ou um dia).

remeteria ao estilo do próprio autor do texto. Dessa forma, a proposta se adequaria a uma concepção de leitura voltada ao interacionismo. Por fim, se nenhum desses aspectos fossem tomados, o mínimo a se esperar era que a professora levasse os alunos a perceberem as marcas de argumentação em um outro texto, reforçando o ponto principal dado em sala.

Mas nada disso se cumpriu. A tarefa acabou não dando conta da diversidade de níveis de interpretação, o que impossibilita que o trabalho de interação entre o leitor e o texto se concretize. Tanto isso é verdade que no dia seguinte, quando da correção da tarefa, a maioria das crianças acabou dando respostas (para a pergunta “dê sua opinião sobre o texto”) do tipo “eu achei legal”, e a professora deu-se por satisfeita. Fica a impressão de que a leitura do texto serve, na verdade, apenas para a professora introduzir as características do texto opinativo, que, incoerentemente, não acabam sendo reforçadas na própria tarefa de casa. E mais, o enfoque da leitura totalmente centrado no leitor ignora e despreza os outros elementos do processo da busca do significado textual, como o próprio texto e o autor.

Da mesma forma, a T4, tarefa posterior à anterior analisada, apresenta as mesmas inadequações. Em sala de aula as crianças assistiram ao filme “Meu Primeiro Amor”, dando continuidade a um trabalho que envolveu todas as disciplinas, sobre orientação sexual. Não houve discussão do filme em sala; a professora só pediu às crianças que prestassem atenção e deixassem um comentário opinativo sobre o filme, que acabou sendo afixado nas paredes da sala.

Como tarefa de casa, M solicitou às crianças que lessem um poema de Pedro Bandeira – “Namoro desmanchado”, inserido no livro opcional de leitura do mês. As questões solicitadas para o trabalho do texto (criadas pela professora) foram: “1- Qual é a tipologia textual?, 2- Qual é o conflito do texto?, 3-Retire do texto 5 verbos e passe para o futuro, 4-Rescreva uma estrofe da poesia sem mudar o sentido”, 5-Dê a sua opinião sobre o texto.”

Muitas impropriedades se verificam nessa tarefa. A confusão já se inicia com a primeira questão. Muitas das crianças ficaram sem respondê-la porque não sabiam o que era “tipologia”. No momento da correção da tarefa, a professora deixou claro que o domínio de uma nova nomenclatura não indicava que seu significado estivesse apreendido.

M: ...Por que vocês não responderam a primeira pergunta? ...(barulho)..gente, por favor, não expliquei o que era TI-PO-LO-GIA ?significa o tipo de texto....Vocês não prestam atenção em nada?...Vamos fazê silêncio e prestá atenção, POR FAVOR, dá pra CALAR A BOCA!

Obs.: (as crianças ficam quietas e depois de 2s uma delas pergunta)

AM: ...Professora, por que é que a senhora não pôs tipo de texto, eu nem sei falar essa palavra, êta.....

((crianças começam a rir, a professora enrubesce e depois responde))

M: Ai, ai, ai, ai, ai...por que é assim que a gente deve chamar, as coisas mudam de nome e a gente então tem que mudar... tá entendido pessoal?

AA: Tááá...

Veja-se que a fala da professora revela uma certa inconsistência em relação ao significado da palavra “tipologia”, principalmente pelo uso dos modalizadores “dever” (a gente deve chamar) e “ter” (a gente então tem que mudar). A impressão que se tem é que ela usa o termo, já que ele se faz presente nas discussões sobre o texto, mas não sabe bem ao certo por que ou para quê. As crianças devem apenas cumprir o que é dito pela professora, pois é ela quem detém o saber. Coracini (1995), analisando o jogo de perguntas e de respostas em aulas de leitura, demonstra, tal como no caso acima relatado, que os conflitos da sala de aula acabam sendo abafados, homogeneizados por uma superexposição do professor a textos, nomenclaturas ouvidas, mas nem sempre bem assimiladas.

Isso se ratifica, ainda mais, quando, após essa discussão inicial, e corrigido o exercício, uma das crianças levanta a mão e diz à professora que a sua resposta à pergunta foi de que o texto era uma “narrasia” (provocando o riso das crianças). A criança então explica à professora que achou que o texto parecia poesia (pelo seu aspecto formal), mas que tinha uma história, então era uma narrativa. E mais... “tinha até um problema”. A resposta, entretanto, da professora, foi reveladora:

M:não, não... tá certo, tem uma narrativa, mas a TI-PO-LO-GIA é de poesia...olhe as rimas... é PO-E-SI-A, tá bom...!

Parece que a professora, ao contrário da criança, não tem bem resolvido que a poesia, pode ser uma “narrasia”, ou seja, inúmeras narrativas são contadas em forma de versos. Quem é que não se lembra, por exemplo, de “Pé de Pilão”, de Mário Quintana, de “Flicts”, de Ziraldo, entre tantas outras.

Na verdade, M não tem bem definida a idéia de que um texto pode conter diferentes tipologias, apesar de predominar, por vezes, uma delas. O gênero de um texto tem quase sempre uma dimensão heterogênea, dialogal com outros. Ele é relativamente estável, mas é constantemente ameaçado por forças conflitivas. Além disso, M acaba mostrando-se mais incoerente com a resposta dada à criança, uma vez que a segunda questão da tarefa perguntava qual era o conflito da história, ativando, portanto, o conhecimento da criança a respeito da narrativa.

Um pouco mais imprópria, no entanto, parece ser a questão 4 da tarefa, que pede à criança que *“leia a poesia e reescreva uma estrofe da poesia sem mudar o seu sentido”*. O que se esperava dessa questão? A mudança de uma tipologia a outra? A mudança do tempo verbal? O fato é que a maioria das crianças, não tendo entendido o exercício, e com razão, apenas copiaram uma das estrofes ou acrescentaram um item lexical. O que a professora pretendia era que as crianças passassem da poesia para a prosa, isso sem alterar o sentido. No entanto todo trabalho de reescritura acaba por envolver mudança de sentido, já que as condições de produção do discurso são outras (Coracini,1995).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a tarefa planejada por M acaba sendo imprópria por completo. Se as crianças haviam assistido ao filme em sala, se já tinham lido um texto opinativo envolvendo o assunto, agora com uma poesia, a tarefa de casa poderia solicitar um trabalho de intertextualidade, de diálogo entre esses três tipos de textos. Ou que, ficando apenas na poesia, pudesses explorá-la em seus diversos níveis.

Prevalecendo um enfoque superficial no texto e na opinião do aluno, sem ao menos relacioná-la às experiências/vivências das crianças reforça-se uma concepção de leitura fortemente ancorada no estruturalismo, em que ler significa apreender os significados autorizados pelo texto.

Parece então que vai se firmando a hipótese de que a professora apesar de conseguir práticas significativas em sala de aula revela-se contraditória no momento da proposta da tarefa, deixando emergir a força da tradição gramatical, conforme se afirmou na seção 4.3. Percebe-se, também, que, apesar das crianças tentarem resistir ao discurso do professor, ele acaba anulando-as, reforçando seu papel de detentor do conhecimento e impossibilitando o surgimento de tensões significativas ao processo

de construção do conhecimento. Essas características, na verdade, definem na visão de Orlandi (1987), algumas das marcas do discurso institucionalizado do professor:

... a escola é a sede do DP [discurso pedagógico]. Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um saber institucionalizado sobre as coisas que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende. É esse o domínio de sua circularidade. Circularidade da qual vemos a possibilidade de rompimento através da crítica (p.17).

De forma geral, viu-se que a ausência de TsC envolvendo a leitura no caso de S e as incoerências apresentadas, no caso de M, explicitam um imaginário discursivo no que diz respeito, dentre outras coisas:

- ao lugar que os alunos ocupam como receptores das informações do professor;
- ao lugar que as professoras ocupam como controladoras e transmissoras do saber;
- ao que significa aprender/ensinar a ler como pretexto para se ensinar gramática bem como um exercício sem produção de sentido, já que fragmenta o processo de leitura, voltado ou para o leitor ou para o texto;
- à concepção de linguagem como instrumento de comunicação e de texto como mero objeto.

Lamentavelmente, essas imagens estão muito distantes do leitor crítico desejado pelas professoras, muito distantes de conceitos indicadores de modernas teorias da leitura como *prazer, deleite, sedução e interação*. Contrariamente, observa-se o predomínio *do desprazer, da antipatia e da homogeneização*.

4.5. Concepção de escrita nas TsC: de experiência da subjetividade para expressão da artificialidade

No quadro de uma visão interacionista, a escrita explicita o lugar da subjetividade, em que “o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica” (Leme Brito, 1997:162). Além disso, a adoção de uma nova concepção de linguagem implica que o professor esteja voltando os olhos para as condições de

produção do texto escrito na escola, construindo e modificando não apenas sua metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino (Geraldi, 1995, 1997).

Por isso mesmo, o trabalho de produção textual deve ser visto como um processo que faça sentido à criança, trazendo-lhe um significado. Isso somente será possível quando as crianças tiverem o que dizer, tiverem uma razão para dizê-lo, tiverem para quem dizer, e, para tanto, forem capazes de escolher as melhores estratégias. Essas são as condições de produção do texto propostas por Geraldi (1995), que tornam possível a aproximação de uma concepção de trabalho condizente com sua própria natureza (Freinet, 1974-a).

Nessa mesma direção, Suassuna (1995) acrescenta que a adoção de uma perspectiva interacional significa entender o texto como um ato de interlocução, ou seja, como resultado de uma necessidade que ele viveu de se exprimir, de se contar e de contar ao outro, justificando o processo de escrever como uma prática histórico-social.

Professores que se dizem sintonizados com as teorias lingüísticas mais recentes deveriam, portanto, estar fazendo da leitura, da escritura e da re-escritura uma prática constante em suas aulas, o que os ajudaria a buscar caminhos a trilhar, no que diz respeito à escolha de tópicos a serem trabalhados no ensino de LM.

No que se refere às professoras-sujeitos desta pesquisa, observou-se que o trabalho de produção de textos é muito mais desenvolvido em sala de aula do que nas TsC. Nenhuma crítica quanto a essa postura. No entanto, durante a observação das aulas, a pesquisadora presenciou poucos trabalhos de escrita e de re-escrita, alguns deles interessantes e muitos totalmente descomprometidos com uma visão mais significativa da escrita.

Um frutífero trabalho de sala, realizado por M, já comentado em outra seção (4.3), ocorreu quando, aproveitando-se do surgimento de uma barata em sala, M fez com as crianças uma produção de textos coletiva, envolvendo-as de maneira muito significativa. Também S apresentou atividades interessantes, como uma desenvolvida após o trabalho do livro “Flicts”, de Ziraldo. Seguindo sugestão de uma das crianças que lhe solicitou que escrevesse uma carta para o autor, S convidou as crianças a se dividirem em grupos para escreverem a carta. Nas duas experiências observadas,

todas as condições de produção sugeridas por Geraldi foram cumpridas, fazendo com que as crianças vissem as atividades como significativas (cf. subseção 3.1.4).

No entanto, muito do que ocorre em sala de aula acaba anulando o grau de significação desses trabalhos comentados. No caso de M, as propostas de produção presenciadas em sala esboçam a fragilidade de suas concepções teóricas sobre a escrita, já que solicita: escrevam sobre o que quiserem (tema livre); inventem uma “história bem engraçada”, ou terminem uma narrativa já iniciada, geralmente por um autor conhecido. Nos três casos as crianças sentem-se desorientadas, conforme revelou uma delas por ocasião da proposta de tema livre, em que M, tendo de ausentar-se da sala, deixou a pesquisadora com as crianças.

Pe: ...Vamos lá...por que essa carinha de emburrada?

AM: ...Não sei o que escrever...

Pe: ...Você não gosta de escrever?

AM: .. Assim não, prefiro que a professora dê um tema...

É claro que há o desconforto, primeiro porque, apesar de a escrita livre ser aparentemente eficaz, ela acaba criando nas crianças a ojeriza pela folha em branco, inclusive pelo fato de que elas se encontram rotinizadas a outros processos de escrita, não encontrando idéias para escrever. Sato (1989), em sua pesquisa, já esclarecia, na década de oitenta, que a redação na escola não pode se reduzir a tarefa de preencher um espaço em branco, que, além de levar o aluno a querer livrar-se dela o mais rápido possível, acaba estrangulando etapas fundamentais na produção de um texto, como o planejar, o reler e o refazer.

Em segundo lugar, é um exercício que não parte de uma real necessidade da criança, o que o torna para muitos uma atividade penosa, árida. Como efeito, essas atividades acabam afastando, com o tempo, o aluno da vontade de escrever, já que são atividades destituídas de significado.

No caso de S, aparecem as mesmas impropriedades. É interessante ressaltar que, em contatos iniciais, S explicou à pesquisadora que não mandava atividades de produção para casa para evitar que os pais das crianças as ajudassem, por isso desenvolvia as atividades em sala. Mas até que ponto é criticável a participação dos pais nesse processo? A pesquisadora quer acreditar que nesses casos dificilmente os

pais fariam uma produção para os filhos, podendo até interferir ou minimizar sua idéia, mas essa interação parece ser igualmente importante na relação pais-filhos, e se ela é possível e acontece, via tarefa de casa, não se vê uma razão para que a escola a iniba.

Aliás, freqüentemente nas escolas se ouve a reclamação de que os pais estão ausentes da vida escolar, de que a responsabilidade total da educação é transferida aos professores; então quando se tem uma chance, através das TsC, de trazer esses pais para o contexto escolar (não no intuito de que eles façam a tarefa, obviamente) e de aproximá-los mais dos próprios filhos, julga-se que sua interferência é nociva.

Os alunos de S possuem um caderno específico para as atividades de produção, que normalmente fica em exposição em ocasiões importantes na escola. As atividades, que demonstraram a fragilidade teórica de S, durante o período de observação incidiram sobre a produção de tema livre, produção de histórias em quadrinhos com a finalidade de se trabalhar sinais de pontuação, descrição da mãe (por ocasião do dia das mães) e um texto sobre as festas juninas (por ocasião da celebração dessas datas comemorativas).

A presença do tema livre e da escrita envolvendo datas comemorativas já foram levantadas em outras pesquisas relativas à produção textual no ensino fundamental. Teixeira (1997), por exemplo, observou a predominância do professor como fonte centralizadora das temáticas em sala de aula, bem como a própria instituição, quando solicita que o aluno escreva sobre as famosas datas comemorativas. Lamentavelmente, a categoria dos “sentimentos” levantada pela autora é a que menos aparece nas atividades de produção em séries iniciais ou finais, sendo, no entanto, uma das mais importantes e mais próximas de uma concepção de interação, exatamente por valorizar o sujeito.

Mas o que dizer das TsC envolvendo a escrita? No caso de M, das onze tarefas avaliadas para o *corpus* ocorreram três atividades específicas de produção, enquanto em S nenhuma atividade foi encontrada, já que, como se viu, suas tarefas acabam voltando-se unicamente para os aspectos da gramática tradicional, motivo pelo qual se fará uma análise apenas das atividades solicitadas por M. Vale a pena ressaltar que esse *corpus*, extremamente exíguo no aspecto quantitativo, não autoriza a pesquisadora referendar, de forma segura, uma análise sobre a formação da

professora, por exemplo. No entanto, acredita-se que poderá fornecer algumas pistas para futuras reflexões sobre o assunto.

Na A6, M havia trabalhado em sala de aula o poema “O caderno” de Toquinho e Mutinho, inserido no LD. O trabalho centrou-se na discussão do poema basicamente no sentido de se buscar as emoções que ele suscitava nas crianças. Como tarefa, M solicitou: “*Construa um texto utilizando uma das frases : Quem planta colhe, Cada macaco no seu galho, Quem espera sempre alcança, A união faz a força*”.

As impropriedades dessa tarefa são muitas. Em primeiro lugar, quando solicita que se produza um texto o que estava pretendendo? Uma narrativa? Uma dissertação? Além disso, qual a finalidade dessa produção para a criança? E mais, qual a sua vinculação à aula? A proposta, na verdade, não se relaciona à aula, não parte de uma necessidade real da criança, não tem uma razão de ser e tem como único interlocutor o próprio professor. Se ao menos a professora, ao invés de relacionar provérbios de significação tão diversa, utilizasse provérbios agrupados por semelhança de sentido, a tarefa poderia ser mais interessante. Como efeito, se traduzirá em uma concepção de escrita segundo a qual escrever é desenvolver um tema ditado por outrem, sem que faça para a criança o mínimo sentido.

A segunda tarefa envolvendo produção decorreu da A7. Nesse dia, M trabalhou com as crianças em sala de aula a re-escritura de uma produção de uma delas, visando ao trabalho de expansão de idéias do texto, para que elas observassem a importância de elementos descritivos como recursos de expansão. O trabalho foi interessante, apesar de um pouco difícil e demorado pelo número de crianças em sala. Como tarefa para casa M pediu: “*Imagine que você seja um astronauta viajando com sua bela nave pelo sistema solar. Você e mais dois amigos estão indo em missão especial para outro planeta. Verifiquem se vocês preencheram a ficha de bordo. Narre sua aventura e muito sucesso para você.*”

A intenção de M (conforme relato à pesquisadora), reforçada por ela em sala de aula, era que as crianças, ao elaborarem a história, dessem destaque e atenção aos elementos descritivos. No entanto, mais uma vez, trata-se de uma proposta inadequada de produção. Ao invés de ser uma situação real de interação é uma situação imaginária. Ao invés de ser um contexto vinculado à criança trata-se de uma

situação que lhe é atípica, ainda mais em se pensando que são predominantemente crianças de baixa renda. O que astronautas, foguetes representam na vida dessas crianças?

Além de não se respeitarem as condições de produção (ausência de razão para escrever, ausência de interlocutor, etc.), no dia seguinte em sala de aula, alegando que a matéria de Matemática estava atrasada, as produções das crianças foram meramente vistas, sem serem efetivamente lidas. Nesse caso, escrever continua sendo desenvolver um tema ditado pela professora, com o agravante de não ser lido por ela. Então por que mandar esse tipo de tarefa?

Reforça-se com essa atitude final da professora em nem ler a produção das crianças o caráter alienador assumido pelo trabalho denunciado por Cotrim (1993) e referido na seção 1.1. Na verdade, é um processo de dupla alienação. Primeiro, pela imposição de um tema que em nada atende a realidade das crianças, confiscando-lhes a subjetividade. Segundo, porque o produto final – o texto – não é consumido pelas crianças enquanto valor de uso, mas enquanto valor de troca. Ou seja, o texto regressa ao professor acompanhado apenas de seu salário: o visto pela entrega da tarefa.

Toda criança traz em si o desejo de trabalho, tal como atesta Freinet (1974,a,b), e mais que isso, existe a necessidade de se compartilhar esse trabalho, de mostrá-lo ao outro. É uma necessidade básica de interação da criança que precisa estar também refletida na sala de aula no momento da correção da tarefa. Mas, na medida em que se despreza aquilo que a criança faz, e ela sente isso, a tendência futura é que deixe de fazer esses trabalhos e que acabe perdendo ou fragilizando os traços afetivos que a ligam ao professor.

Na última situação de produção ocorrida na A8, M havia trabalhado com a turma a música “Marvim” do grupo Titãs. O trabalho de sala iniciou-se de forma agradável, com as crianças cantando a música e centrou-se basicamente na temática da letra. Como tarefa, M solicitou: “*Transforme o texto poético ‘Marvim’ para o narrativo, mantendo o sentido*”. Ora, como manter o sentido de um texto, já que ao escrevê-lo novamente se terá um novo texto?

M, tentado explicar à pesquisadora a razão da tarefa, em uma conversa muito posterior à aula, disse:

/.../

Pe:.. E aquela tarefa de transformação da música Marvim...lembra?

M:.. Uhum...você achou algum problema?..

Pe: ...É que eu queria saber no que você se baseou para fazê-la...

M:...Não me lembro o autor do texto...mas estive em um curso aqui na escola mesmo... e um dos exercícios recomendados de produção foi exatamente os de transformação...achei interessante e resolvi tentar...

Pe: ...Ah... Mas por que pediu que as crianças mantivessem o sentido da música...

M: .. Por que... não é só pra mudar a tipologia?

A fala de M não deixa dúvidas quanto a sua imprecisão teórica e metodológica. Tomando superficialmente dados obtidos em um curso oferecido pela escola transfere-os inadequadamente para a sala de aula, fortalecendo a concepção de que escrever é transformar um texto em outro sem a produção de um sentido. Sendo assim, apesar de ocasionalmente M conseguir em sala de aula trabalhos muito interessantes, próximos de uma concepção interacionista da escrita, no momento da proposição das TsC ela acaba traduzindo uma visão limitadora do que seja um texto e do que seja uma criança.

Criando a ilusão do saber, as metodologias alternativas de que tem informação acabam, na verdade, se traduzindo em velhas práticas, reforçando as seguintes concepções de redigir:

- redigir é desenvolver um tema ditado por outrem (professor ou instituição);
- redigir é criar do nada;
- redigir é completar o pensamento de um autor;
- redigir é transformar a forma de um texto sem produção de sentido.

Decorre dessas concepções uma visão empobrecida da própria criança, já que as atividades de produção acabam se baseando na crença de um sujeito centrado, racional traduzindo a concepção de linguagem segundo a qual o que se diz corresponde exatamente ao que se quer, e também a concepção estruturalista segundo a qual a escrita visa a automação e a imitação de estruturas modelos, vazias de significado.

Não havendo necessidades reais de expressão da criança, as TsC envolvendo a escrita acabam cumprindo o papel de afastá-las de sua própria subjetividade. Considerando que a escrita é o *locus* de manifestação dessa subjetividade, os

professores sintonizados com as novas teorias lingüísticas deveriam estar valorizando o que as crianças têm a dizer, não só em sala de aula, mas também nas tarefas, deixando emergir na sala de aula e nas TsC as múltiplas vozes que fazem de cada sujeito um poço de conflitos e de contradições.

4.6. As tarefas de casa que as crianças desejam

Pode-se seguramente afirmar, pelos dados coletados nas seções anteriores, que, no geral, o que as crianças mais desejam é não ter tarefas, visto que já se consolidou a imagem de serem atividades aborrecidas, monótonas e frustrantes (subseção 3.1.4.).

Concordando com Preis (1993), a obrigatoriedade da tarefa é um fator muito negativo, que impede um envolvimento maior com essa atividade. Viu-se nas entrevistas com a direção e supervisão das escolas que existe fortalecida a idéia de que os professores devem mandar obrigatoriamente tarefas diárias às crianças para casa, porque afinal é essa a atitude que deles se espera e que deles se cobra. Entretanto, mais do que discutir essa questão (que apresenta argumentos favoráveis e desfavoráveis), o que se quer reforçar, nesta investigação, é muito mais o tipo de tarefas que estão sendo mandadas pelas professoras, do que propriamente a sua obrigatoriedade.

É preciso, na verdade, que os professores, ao mandar as tarefas, respeitem dois critérios básicos para a planificação das TsC: o da coerência (Libâneo, 1994); e o da dosagem (Haycraft, 1987). Dessa forma, as TsC de Português ou de qualquer outra disciplina cumprirão papéis valiosos no processo de aprendizagem.

As crianças das duas escolas, apesar de se mostrarem à primeira vista desmotivadas com a realização das TsC, em entrevistas finais, puderam se lembrar de algumas tarefas de Português que lhes foram significativas, conforme revelam os depoimentos abaixo.

a) Depoimento dos alunos de M

C1: “... É legal quando a gente faz **trabalho em grupo**...”

C2: “... Outro dia né a professora mandou fazer uma **entrevista** com algum imigrante da cidade... eu achei dez...”

C3: “... Eu acho legal quando a professora manda pra casa a gente fazer **histórias em quadrinhos e pede pra gente pinta...essas coisas.**”

C4: “..Uhummm deixa eu vê... ah...já sei... outro dia a gente teve que inventá **um jogo com palavras com ‘x’ e ‘ch’...foi legal.**”

b) Depoimento dos alunos de S

C5: “...Uma vez a gente teve que escrever uma **carta** pra um amigo da escola na tarefa, eu achei legal...adorei a carta que recebi.”

C6: “... Eu gosto quando a gente faz algum **passeio** e aí a professora pede pra gente contar o que que aconteceu.”

C7: “ ... Não gosto muito das tarefas de Português não... de vez em quando de Matemática ((a pesquisadora pede que justifique))... porque tem vez né que a professora põe pra casa uns probleminhas tipo aquelas **charadinhas** que tem na ‘Superinteressante’, você já viu?”

C8: “... A gente fez um dia uma tarefa super super dez... a gente tinha que fazer um **vídeo** sobre a cidade, então a gente filmou, se divertiu e eu fui a repórter...”

Veja-se que em todos os depoimentos a tarefa de casa está inserida em uma dimensão discursiva e interativa, como, por exemplo, no trabalho em grupo (C1), na entrevista (C2), na carta (C5), no passeio (C6) e no vídeo (C8).

Além disso, outras acabam refletindo a própria essência da criança. Freinet (1974-a,b, 1977,1985) incansavelmente defendeu a necessidade de a escola elaborar atividades que valorizem a criança, como os trabalhos em grupo, a utilização de instrumentos variados, como jornal, gravador, músicas, a validade de trabalhos desafiadores, todos voltados a respeitar a sede natural de qualquer criança pelo conhecimento.

É exatamente por isso que as histórias em quadrinhos (C3), o jogo (C4), a charada-problema (C7) estão vivificadas nas lembranças das crianças, que rejeitam, na realidade, não a tarefa em si, mas o tipo de tarefa que normalmente recebem, voltadas ao automatismo e à repetição.

Dessa forma, as tarefas de Português mais prezadas pelas crianças – a entrevista, o jogo, a carta, os passeios, os problemas que desafiam, a produção de um vídeo – são assim vistas porque:

1. respeitam a própria natureza da criança (cf. Freinet);
2. traduzem uma concepção de linguagem como interação entre os indivíduos, levando as crianças a se assumirem como enunciadoras e a ocuparem lugares flexíveis no processo de produção e compreensão, ora como locutoras ora como leitoras;
3. refletem uma visão mais ativa e engajada de educação, ressaltando sua mobilidade e flexibilidade de se ajustar ao próprio mundo.

Por isso mesmo, é possível aos professores planejarem tarefas mais apropriadas a essas características, ainda pouco presentes no contexto escolar, pois assim, além dessas atividades estarem reforçando e consolidando o conhecimento pretendido pelos professores, estarão a ampliá-lo porque inserem as crianças em processos reais de interlocução.

4.7. Avaliação das professoras quanto aos resultados da pesquisa

Cumprindo a trajetória desta pesquisa de natureza aplicada a pesquisadora sentiu a necessidade de, ao final do período de observação, apresentar às professoras os resultados da análise da investigação (feitos pela pesquisadora), no sentido de permitir-lhes a reflexão em torno de suas práticas, além de cumprir o compromisso ético de todo pesquisador em apresentar os resultados do estudo aos sujeitos principais envolvidos, antes mesmo de levá-los a público.

Tendo em vista que a proposta guia desta pesquisa foi de examinar quais eram as concepções de linguagem das TsC de Português e o seu grau de coerência com a abordagem do professor em sala de aula, a pesquisadora procurou fornecer às

professoras a análise daquelas tarefas que se mostraram incoerentes, e que fizeram parte da análise dos dados.

Quanto a M, essa leitura teve a seguinte repercussão:

/.../

M: ...Olha...primeiro eu acho que te devo desculpas...

Pe: [Por quê?...]

M: ... É que quando você chegou achei que seria mais um daqueles trabalhos feitos por estagiárias ((riu))... do tipo que não dão em nada, pelo menos pra gente...

Pe:...Como assim?

*M:...Normalmente elas vêm, fazem alguma aplicação ou observação da aula, mas nunca dão nenhum tipo de retorno... **essa foi a primeira vez que tive um retorno...**também fiquei com um pouco de receio, meio **desconfiada...** você é bem mais jovem que eu...é estranho... a gente espera que as pessoas mais velhas sejam mais experientes...ih...olha **aí as imagens de que você falou de Pêcheux...**mas na verdade camuflei a minha vergonha a favor da minha experiência de anos no magistério...*

Pe: ...Uhummm...

*M:...Tá certo que você mencionou no trabalho algumas tarefas interessantes que dei... ainda bem ... mas acho que muitas daquelas tarefas incoerentes que você avaliou eu não tinha condições naquele **momento de fazer melhor** pela sala que é muito heterogênea...pela pressão dos pais...também achei interessante estar lendo uma parte da sua tese e estar me vendo nela...*

Pe:...Você acha que a partir disso tudo... alguma coisa será mudada?

*M:... Certeza...a gente nunca tem.. mas percebi que fiz muita coisa errada... ainda que esteja fazendo uma força danada para confessar esses erros a você...**mas parei pra refletir...**(incomp)*

Transparece nas declarações de M que ainda existe uma atitude de estranhamento em relação à presença do pesquisador em sala de aula, ainda mais em cidades de porte médio como a que foi realizada a pesquisa, sem tradição nesse tipo de investigação. Mas ao mesmo tempo, M achou produtivo o fato de a pesquisadora retornar a ela os resultados da investigação. Este é um aspecto fundamental a ser levado em conta qualquer pesquisa em sala de aula, sem o que qualquer quadro epistemológico a respeito do assunto poderá apresentar equívocos.

De início, M sentiu-se envergonhada principalmente pelo fato de a pesquisadora ser mais nova. Ao mesmo tempo, esboça-se, na sua fala, a reflexão em torno dos instrumentos de leitura oferecidos pela pesquisadora (leitura de alguns textos de apoio, foi daí que M lembrou-se das idéias de Pêcheux), quando ela reconhece que o fato de não aceitar uma pesquisadora mais nova faz parte de uma imagem que não tem razão de ser.

É claro que esse sentimento de vergonha de M, inicialmente, esteve camuflado em uma apatia, em sua não colaboração em algumas atividades, como por exemplo ter se negado a escrever o diário. Mas, gradativamente a vergonha cedeu lugar à reflexão e apesar de ter contra-argumentado que a pesquisadora não tenha levado em consideração que muitas das incoerências reveladas nas TsC devem-se a outras razões que não a ela própria (como a pressão social dos pais e da diretora). M, nesse contato final, mostrou-se mais aberta, mais crítica às reflexões em torno de sua própria prática.

Quanto a S, em seu depoimento, revelou:

/.../

*S: ...Olha, levei **um baita susto** quando li a análise das aulas de sua tese... mas pior foi ouvir aquela gravação de um de meus alunos dizendo que a única coisa que ele se lembrava das tarefas era do pronome relativo...meu Deus...essa foi pra acabar...Peguei meu caderninho de tarefa e vi que a culpa era minha.. eu até escrevi no diário isso...mas sabe não tinha me tocado sobre isso...o que me ajudou muito foram os textos que você leu, as conversas...nossa foi uma troca legal..*

Pe:Uhummm..

*S: Já havia lido outras teses antes mas nenhuma que me refletisse... a sensação no início foi muito estranha... tive a impressão de ser outra pessoa... fiquei até com um pouco de receio de você ficar na sala porque a gente tem a impressão de que é um olheiro, **um avaliador**...algo assim (incomp)...*

Pe:...Mudou alguma coisa?

S:... Não vou dizer pra você que mudou, mudou... mas já aposentei meu caderninho de tarefa e tenho pensado nela melhor...

Depreende-se do depoimento de S que o estranhamento de si mesma foi-lhe um fator marcante. Mergulhada em um contexto altamente rotinizado, moldado por outras pessoas que não ela mesma, S não percebia suas próprias incongruências. Conforme ressalta, a interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, a reflexão em torno de algumas leituras acabaram derrubando, ao menos parcialmente, a visão distorcida que tinha do pesquisador como um avaliador, impressão essa que também se desfez no caso de M.

Em ambas as declarações, perpassa nas professoras a necessidade de buscarem a reflexão em torno de suas práticas, no sentido de que no futuro, quem sabe, usando aqui o pensamento de Prahbu (1990) elas possam tornar-se as próprias especialistas em matéria de ensino.

É claro que essa pode ser uma pretensão da pesquisadora, a que muitos contra-argumentarão como utópica demais. No entanto, acredita-se que, apesar de as mudanças efetivamente não ocorrerem da maneira como foram idealizadas ou sonhadas, alguma transformação mínima elas tendem a provocar. E, se, de um lado, a história de vida dessas duas professoras fortemente influenciada pela Pedagogia do Certo e do Errado dificilmente se apaga, de outro, é perfeitamente possível que colocando esses sujeitos em contato com suas próprias contradições, se consiga promover um processo de reflexão mais duradouro, envolvendo quatro indagações que são fundamentais a qualquer professor: O que estou fazendo em minhas aulas? O que isso significa? Por que faço isso? Como posso mudar essa situação?

Dessa maneira, se a pesquisadora conseguiu, ao menos, desenvolver em parceria com as professoras-sujeitos esse tipo de reflexão, certamente muito já foi conquistado, pois na medida em que se consegue levar os professores a refletirem sobre suas aulas e a problematizá-las, bem como a seus instrumentos de trabalho, como as TsC, olhando-os e estranhando-os, permite-se que a heterogeneidade constitutiva deles mesmos apareça. Como consequência, serão assim capazes de permitir que também a heterogeneidade do aluno emerja.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se com o propósito de investigar a relação entre a concepção de linguagem declarada por professores de 4^{as} séries do ensino fundamental e a proposição de suas tarefas de casa de Português. A questão maior foi dividida em outras duas perguntas, que a pesquisadora agora retoma.

Inicialmente, os dados revelados no capítulo anterior demonstraram que predomina nas tarefas de casa de Português, tanto no cenário da escola pública de M, como no cenário da escola privada de S, uma visão formalista de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, fazendo com que a língua seja vista, ainda, como objeto estável, estático e fixo; a sala de aula, como um lugar isento de contradições; o professor, como o detentor do saber; e o aluno, seu passivo recebedor.

De forma geral, tanto S como M não planejam adequadamente suas tarefas, tanto que no diário realizado por S (Anexo 6), ela declara que nunca havia parado para pensar de forma mais pontual nesses instrumentos, que jamais entraram como pauta de qualquer reunião geral na escola, dando a impressão de que a instituição apenas se preocupa com o que ocorre dentro de seu limite físico espacial.

Decorre disso que as TsC, vistas e analisadas, acabam não dando conta de critérios fundamentais à sua preparação como a adequação e coerência à aula, o grau de interesse, a validade e o momento adequado. Pior, no entanto, é que algumas delas, seja no caso de M, seja no caso de S, não são sequer corrigidas, o que por si só já invalida sua realização. Exatamente por isso, a imagem das crianças em relação às tarefas é extremamente negativa, vistas como atividades frustrantes.

Em outras situações, o exagero de tarefas, visando à prescrição e à descrição da língua, principalmente em S, por não fazerem algum sentido à criança, acabam se transformando em atividades aborrecidas, repetitivas e, por vezes, enigmáticas, quando as instruções são mal planejadas. Conseqüentemente, a principal função assumida pelas TsC de Português é a memorativa, visando à automação de regras, fora de qualquer contexto de produção.

No caso de S, essa função foi mais representativa que em M (apesar de a pesquisadora ter presenciado algumas práticas significativas de S em sala de aula), e

ela a justifica, em entrevistas e em seu diário, como decorrente da falta de sua formação em Letras, o que não parece por si só justificar as impropriedades metodológicas que comete. Na verdade, o que transparece muito fortemente em S é sua imaturidade, sua insegurança ressaltada em seus depoimentos. Formada em Pedagogia, falta-lhe, em parte, um conhecimento mais específico sobre as teorias lingüísticas.

Fortalece-se, assim, a necessidade de os profissionais, que atuam diretamente no ensino de Língua Portuguesa, em quaisquer níveis, estarem ancorados por um profundo e adequado conhecimento do texto, para que ele não se transforme em pretexto para o ensino de gramática, ou que, fingindo ser um trabalho de gramática aplicada, não se configure como mais uma prática tradicional no ensino de línguas.

M, por sua vez, envereda por práticas em sala de aula e em seu entorno um pouco mais alentadoras, conseguindo, inclusive, construir TsC mais significativas, apesar de sua formação fortemente pautada no ensino tradicional de gramática. No entanto, no momento da tarefa essa visão se compromete. Ou seja, quando M se encontra sozinha em sua sala de aula, ela coloca em prática, por inúmeras vezes, teorias lingüísticas recentes, com a máxima segurança, dando espaço para que as múltiplas vozes presentes em sala de aula apareçam. Mas, no momento da tarefa, prioriza exercícios desvinculados da aula e, por vezes, meramente prescritivos. Como efeito, a hipótese inicial levantada pela pesquisadora de que a distorção entre a teoria e a prática do professor se deva a sua formação acaba se expandindo, na medida em que outras forças vão modulando a construção das tarefas de casa.

Uma delas é a própria imagem historicamente construída que os pais das crianças apresentam das TsC e do ensino de Português: a grande maioria vinculada ao ensino de regras, principalmente de ortografia. Outra, é a visão da supervisão e da direção das duas escolas que acreditam, no caso da supervisora de S, que as TsC são “ritos” fundamentais para a manutenção da ordem (priorizando apenas o aspecto quantitativo e não qualitativo) e, no caso da diretora de M, que reforça o caráter punitivo e premiador que as tarefas devem ter. Em ambos os contextos, a tarefa de casa precisa e deve ser mantida, porque é essa a imagem socialmente construída em torno dela. Logo, chega-se ao ponto fulcral desta pesquisa: tanto S como M, apesar de demonstrarem teorias mal articuladas, acabam sendo instrumentos por meio dos

quais supervisora, direção e pais autorizam o que deve e o que não deve ser passado como tarefa de casa.

Exatamente por isso, por se forçar a necessidade de que as professoras mandem tarefas obrigatoriamente todos os dias (até porque os próprios pais assim também esperam) sem, no entanto, discutir a qualidade dessas tarefas, vão emergindo inúmeras incoerências entre o que S e M trabalham em sala de aula e o que pedem de tarefa para casa.

Voltando à última pergunta deste estudo em torno das concepções de leitura e de escrita encontradas nas TsC, ainda se faz presente um terreno pantanoso e movediço. Os resultados confirmam, neste momento, a inconsistência teórica das duas professoras e a fragilidade de suas práticas.

No caso da leitura, tanto S como M deixam entrever nas TsC a idéia de que ler ou é reconhecer as idéias do autor, ou, de forma fragmentada, externar a posição do leitor. Há, assim, uma compartimentalização do processo de leitura tal como se concebe hoje, pelo diálogo entre leitor, texto e autor. Por isso mesmo, a leitura ainda encerra, no caso do enfoque dado ao autor, uma visão de linguagem como expressão do pensamento, e, no caso do leitor, esboça-se uma tentativa de passagem ao interacionismo, que, no entanto, pela ausência do movimento dialógico entre seus componentes, volta a reforçar a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Ironicamente, contudo, as duas professoras nas entrevistas revelaram estar preocupadas em buscar um leitor crítico, que infelizmente as TsC dão conta de destruir.

Com a escrita, o contexto é muito similar. Vista, ainda, como atividade coringa na sala de aula, ou mesmo na tarefa, as crianças interiorizam a idéia de que escrever não é uma atividade que envolve o sujeito, mas o obedecer a um tema ditado por outrem, o imitar um texto de um autor famoso, o mudar a tipologia sem alterar o sentido. A prática da escrita na escola contribui, assim, para o silenciamento da subjetividade da criança.

Reforça-se, dessa forma, que muito provavelmente o conhecimento teórico das professoras anula-se em função de priorizarem um exercício gramatical em detrimento de uma atividade de produção. E apesar de as professoras, principalmente M, conseguirem um trabalho mais coerente em sala de aula, consciente ou

inconscientemente elas acabam enveredando falsamente pelas chamadas metodologias alternativas, criando a ilusão do novo, mas desnudando velhas práticas no que diz respeito ao ensino da escrita.

A atividade de produção escrita passa a ser meramente formal, baseada na crença de um indivíduo centrado, unívoco e racional . Poucas vezes se vislumbra um espaço em que a criança tenha uma razão para escrever, um motivo real para isso, em que a subjetividade realmente apareça na sala de aula, permeada de tensões que lhe são próprias.

Essa subjetividade aparece em algumas práticas de produção presenciadas em sala de aula, tanto em M como em S, mas que não são suficientes para evidenciar a convicção das professoras em torno do processo da escrita. E a questão aqui não é meramente falta de metodologia, mas, principalmente, a ausência de reflexão, decorrente do fato de as professoras não problematizarem suas aulas de modo que, percebendo a sua heterogeneidade, deixem, como efeito, fluir a do aluno.

Por isso mesmo, entende-se quando as crianças se recordam de algumas TsC de Português que lhes foram significativas como as que envolvem o trabalho em grupo através de entrevistas, vídeos, maquetes, ou atividades de expressão como o desenho, a produção de histórias em quadrinhos, etc. Nesses casos, as TsC estão em perfeita harmonia com a visão de linguagem como interação, pois possibilitam que a subjetividade da criança apareça, revelam uma visão polifônica do mundo, e, por isso mesmo, convertem-se em atividades prazerosas.

No geral, no entanto, estabelece-se entre as crianças uma imagem muito negativa da tarefa como um trabalho imposto, de cunho autoritário, que é preciso fazer para se ganhar alguma coisa. A noção de trabalho é, por isso, negativa, associada à fadiga, à frustração, à aflição, ao desprazer, enquanto corresponde apenas àquilo que se é obrigado a fazer. Por isso mesmo as TsC reforçam uma visão empobrecida educação, como instrução programada, bem como uma visão limitada da infância e da criança muito diferente daquela imaginada por Freinet, como um indivíduo livre, afetivo moral. No cenário que se descortinou durante a investigação, a criança encontra-se como que presa ao sistema, eventualmente rotinizada e puerilizada. Essa parece ser face perversa das TsC que, ao contrário de contribuírem

com o processo de aprendizagem, acabam comprometendo as habilidades de leitura e de escrita que as crianças tenham ou possam vir a desenvolver.

É preciso que se mostre mais e mais aos professores que a *praxis* exige construção e re-construção permanente, concretizando-se somente em um professor política e cientificamente habilitado, competente para manejar e produzir conhecimento, gerando assim profissionais mais autônomos e coerentes.

Nesse momento é que se devem fazer presentes no meio acadêmico os trabalhos de formação contínua, que podem ser gerados em parceria com as escolas, bem como a necessidade eminente de um diálogo entre o lingüista, o pesquisador e o pedagogo. Por isso mesmo, esta pesquisa e tantas outras de natureza aplicada mostram-se fundamentais, pois se preocupam em devolver os resultados aos sujeitos, possibilitando-lhes a chance de estranhamento de suas próprias práticas.

A construção do conhecimento entre pesquisador e professores, de forma conjunta, acaba implicando contradições, mas, exatamente por isso, possibilita a reflexão e a própria transformação, tanto por parte dos sujeitos, como, também, por parte do pesquisador, que pelo encontro tenso com seus sujeitos de pesquisa destitui-se de seus preconceitos, de suas visões preconcebidas, como ocorreu com esta pesquisadora.

Além do mais, ter acesso ao conhecimento de um professor somente com a observação em sala de aula é um procedimento que pode transformar-se em um engodo perigoso para a construção de um quadro epistemológico seguro sobre qualquer assunto que envolva a sala de aula. Mais uma vez (desculpando-se a tautologia que tantas vezes se fez presente neste trabalho) é na cooperação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa que dados mais confiáveis poderão colaborar para o avanço da ciência, bem como para a superação de graves problemas educacionais, ainda presentes na realidade educacional deste final de século. Dito de outra forma, é no encontro dialógico entre pesquisador e sujeito que a reflexão poderá surgir, fazendo com que a ação e a transformação sejam movimentos constantes dentro da escola e, principalmente, dentro da própria ciência.

É claro que esse processo é lento, apesar do raciocínio utilitário da escola e dos professores que visam à resolução imediata dos problemas. Mas, se não se

trabalhar um conhecimento mais reflexivo e menos utilitarista, poucas perspectivas de mudanças poderão ser alcançadas.

Fechando esta análise, para que a escola possa alcançar um projeto de ensino de Língua Portuguesa bem sucedido, é preciso considerar a situação pedagógica como discurso, traduzindo-se em uma visão dinâmica de interlocução e, portanto, de partilha de vivências e experiências. Nessa visão, alunos e professores se alternando como enunciadore s serão vistos em toda a sua complexidade de seres sociais que, com suas expectativas e interesses, constroem sentidos. Por isso mesmo, as TsC devem se aproximar o máximo possível desse contexto que, apesar de por vezes tenso e dinâmico, acaba, por isso, sendo emancipador.

Em resumo, pelos resultados obtidos nesta investigação, e dadas suas reais limitações, podemos deixar aos futuros pesquisadores e, principalmente aos professores, algumas reflexões particularizadas sobre a construção das TsC:

1. O fato de existirem TsC desvinculadas da aula do professor, ou meramente prescritivas, incoerentes às modernas teorias lingüísticas, não se deve apenas à questão da formação do professor, mas às imagens cristalizadas de pais e de direção das escolas, em torno do que significa ensinar e aprender Língua Materna.
2. É fundamental que as instituições escolares revejam a função das TsC de Português, bem como de outras disciplinas, para a formação do aluno-leitor e do aluno-escriptor. Apesar de importantes no cenário educacional, dar uma tarefa apenas por dar, sem avaliar sua importância ou finalidade, apenas por ser essa a imagem esperada pela escola, pelos pais, significa escancarar o descompromisso da escola que deseja ser inovadora.
3. Há necessidade de futuros pesquisadores ajudarem os professores a perceber que não existe neutralidade no ensino e de que suas escolhas estão, por vezes, contribuindo para a manutenção de uma prática que tanto desejam transformar. Isso só será possível por meio de uma atitude de colaboração e de parceria entre pesquisador e professor.
4. Embora as TsC sejam importantes instrumentos para auxiliar o professor na construção do conhecimento, não há a mínima necessidade de funcionarem como “ritos” obrigatórios diários na vida da criança. O que se quer reforçar é que as

tarefas devem aparecer no momento adequado, com uma finalidade real definida (mais do que a quantidade é preciso que o professor esteja atento à qualidade da tarefa).

5. Embora a força da gramática tradicional e estrutural ainda se faça presente nas TsC e no ensino da língua portuguesa, é necessário que os professores percebam que a metalinguagem só se faz necessária em momentos específicos, quando se busca auxiliar e melhorar a competência comunicativa da criança.
6. É estimulante, tanto à aprendizagem quanto às crianças, que os professores respeitem alguns critérios basais na elaboração das TsC: sua coerência e adequação, sua dosagem à idade das crianças, seu grau de interesse, de validade e de prazer, bem como sua exeqüibilidade. Reforça-se, assim, a importância do planejamento das tarefas, visto que elas podem destruir todo um trabalho significativo realizado em sala de aula.
7. Apesar de comumente a fonte das TsC ainda ser o próprio livro didático, é desejável ao professor a utilização de fontes mais diversificadas de materiais familiares às crianças como a televisão, o rádio, o vídeo, a música, no sentido de poder propor atividades mais ricas e significativas à aprendizagem da língua.
8. Apesar de muitos professores alegarem falta de tempo, é aconselhável que jamais deixem de corrigir as TsC. Uma criança pode até suportar a rotinização das aulas, porque se condiciona a isso, mas não consegue lidar com a frustração e com a desconsideração do professor em relação àquilo que realizou.
9. As TsC somente poderão ser atividades significativas e fundamentais à formação de um aluno-leitor ou de um aluno-escritor se estiverem devidamente comprometidas com uma orientação pedagógica dialógica-discursiva, fazendo com que o professor assuma a pluralidade, os conflitos e contradições presentes na sala de aula como partes fundamentais do processo de construção do significado.
10. Dado o fato de que a força da formação do professor em torno da tradição gramatical no ensino de Língua Portuguesa, bem como a força da imagem social construída pelos pais, professores e coordenadores, acabam explicando muito das distorções encontradas entre teoria e prática dos sujeitos da pesquisa, faz-se necessário que os cursos de Letras, de Pedagogia e licenciaturas em geral (que formam muitos dos supervisores e coordenadores das escolas) estejam mais

atentos aos efeitos de um ensino de língua voltado prioritariamente à Pedagogia do Certo e do Errado.

11. E, no caso do curso de Pedagogia, fica um alerta para que professores do ensino superior (tidos como formadores) repensem formas de assegurar aos futuros pedagogos (importantes figuras no ensino básico a modular as práticas dos professores) um conhecimento mais amplo sobre a linguagem e sobre o texto.

Dessa forma, neste trabalho a pesquisadora buscou apontar a necessidade de os professores construïrem TsC de Português coerentes com uma concepção de linguagem como interação. Isso significa que as TsC deverão extrapolar o mero exercício gramatical, assumindo dimensões mais amplas e formadoras, no sentido de melhorar a competência lingüística das crianças e desenvolver-lhes uma percepção mais adequada de sua própria língua materna que, infelizmente, parece assumir o estatuto de uma língua estrangeira.

Mas esse trabalho, como se viu, não depende somente do professor, normalmente usurpado de sua individualidade por pesquisadores que se colocam mais como avaliadores e censores do que como colaboradores, por supervisoras e diretoras de escola carentes de uma formação mais ampla sobre linguagem, por pais que, imbuídos das “melhores intenções”, comprometem o trabalho do professor, e por uma elite social que, acostumada a exercer o seu poder sem ser questionada, transforma as crianças não em futuros cidadãos, mas em seus súditos.

Nesse percurso realizado, permeado de tantas vozes, de já-ditos, deixa-se aqui o espaço para que outros possam dar novos sentidos à investigação que se materializa por ora, mas que certamente se desconstruirá ou se transformará com as leituras que outros farão.

À guisa da conclusão, espera-se oportunizar, pelas idéias discutidas, a possibilidade de os professores, bem como coordenadores e supervisores (e por que não pesquisadores) se assumirem como sujeitos reais e por inteiro, o que somente ocorrerá quando se derem conta de que não é possível mais ver a sala de aula, os alunos, ou a própria escola, a língua e, principalmente, a vida como objetos estáveis e harmoniosos. Ao contrário, assumindo o caráter tenso e conflitivo do próprio discurso e da ciência, poderão perceber, por meio de um contínuo re-fazer e re-pensar, diversidade presente na língua, neles mesmos e no mundo, para que possam,

assim, em meio a confrontos e tensões próprias do discurso, dar espaço para que a criança recupere uma compreensão polifônica do mundo. E aí, toda transformação será possível...

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. e LOMBELLO, L. C. (orgs.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais.** Campinas: Pontes, 1989.
- ANDRADE, L. T. Procura-se um formador – a produção universitária sobre o ensino de português : uma ação reflexiva. **Leitura: teoria & prática.** n. 29, Campinas, 1997, pp. 16-29.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7.ed.Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BATISTA, A .A . G. Sobre leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. **Em Aberto.** n. 52, Brasília, 1991, p. 21-38.
- BECHARA, E. O lingüístico e o pedagógico nos textos de leitura In: Kirst, M. H. B.: **Lingüística aplicada ao ensino de português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- BENITES, S.A .L. e PAZINI, M.C.B. Para ensinar gramática. **Proleitura,** São Paulo: Unesp, abril, 1996.
- BENVENISTE, E. **O homem na linguagem.** Lisboa: Veja, s.d.
- _____. A natureza dos pronomes. In: Dascal, 1982.

- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRANDÃO, H.H.N. **Introdução à análise do discurso**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- CÂMARA JR., J.M. **História da lingüística**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas (23), jan./jun, 1994, p. 55-69.
- CARVALHO, I.M. **O processo didático**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- CAVALCANTI, M. C. Ensino de leitura: avaliação e compreensão de texto sem prática de leitura escrita? In: **Cadernos PUC**. n.17, São Paulo, 1984.
- _____. A propósito da lingüística aplicada. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. v. 7. Campinas, 1986, p. 5-12.
- _____. **Interação leitor-texto: aspectos da interação pragmática**. Campinas: Unicamp, 1989.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. v. 17. Campinas, 1991, p.133-143.
- CHANCHÉ, P. **O texto livre**. Trad. Maria do Rosário Quintela. Lisboa : Editorial Estampa, 1977.
- CHASTAIN, K. **Developing second language skills**. USA: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1995.

CITELLI, A. Escola e meios de massa. In: CITELLI, A. (org.) . **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997, v. 3.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes, 1991.

_____. (org.). **O jogo discursivo na sala de aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia: ser, saber e fazer**. São Paulo: Saraiva, 1993.

CROSS, P. **A practical handbook of language teaching**. New York: Prentice Hall, 1992.

DASCAL, M. (org.). **Fundamentos metodológicos da lingüística**. Concepções gerais da teoria lingüística. São Paulo: Global, 1978, vol.I.

_____. Fundamentos metodológicos da lingüística. In: **Pragmática**. Campinas: Editora do Autor, 1982, v. 4.

DAVIS, K.A. *Qualitative theory and TESOL research: descriptive, interpretive, and ideological orientations*. TESOL Quartely, 29(3): 427-453, 1995.

DUCROT, O. O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: M. Wittrock (ed.) **Handbook of research on teaching**. Nova York : Macmillan, 1986, p.116-161.

_____. **Ethnographic description**. An international handbook of science and society. 2.ed. By U. Ammon, N. Dittmar and K. Mattier. Berlin/NewYork: Walter de Gruyter,1988, p. 1081-1095.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A . **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIAD, R.S. e MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

FOLTRAN, M.J.D. Para onde caminha o ensino de português? In: **Letras**. n. 4, Curitiba, 1995, p. 51-58.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Maleine Chen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: **Almanaque** – Cadernos Literatura e Ensaio. São Paulo: Brasiliense. n. 5, 1977, p. 9-26.

_____. *Mas o que é mesmo gramática?* In: **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. CENP/SEE-SP, 1991.

FREINET, C. **A educação pelo trabalho**. Trad. Antonio Pescada. Lisboa: Editorial Presença, 1974, v. 1.

_____. **A educação pelo trabalho** . Lisboa: Editorial Presença, 1974, v. 2.

_____. **O método natural III – a aprendizagem da escrita.** Trad. Tereza Medeiros. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. **O método natural de gramática.** Trad. Célia Coutinho. Lisboa: Dinalivro, 1978.

_____. **Pedagogia do bom senso.** Trad. J. Batista. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREINET, E. **O itinerário de Célestine Freinet – a livre expressão da pedagogia Freinet.** Trad. Priscila Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREITAS, M.A. de. **Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira.** Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 1996 (Dissertação – Mestrado em Lingüística Aplicada).

GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula.** 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. Texto: um problema para o exercício da capatazia. In: **Letras de Hoje.** v. 25, Porto Alegre, 1990.

_____. A sala de aula é uma oficina de dizer idéias. In: **Revista Nova Escola.** set./ 1994, p. 18-20.

_____. **Portos de passagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Linguagem e ensino : exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1996.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Polêmicas do nosso tempo; 20).

- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HABERMAS, J. On systematically distorted communication. In: E. BREDO e W. FEINBERG (eds.). **Knowledge and values in social and educational research**. Philadelphia: Temple University Press, 1982.
- HAYCRAFT, J. **An introduction to english language teaching**. London: Longman, 1987.
- HILA, C.V.D. Escrita e senso comum: uma experiência com estudantes do ensino médio. In: **Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 1, 1998, p. 77-91.
- _____. Concepção de gramática nas tarefas de casa: um novo discurso em uma velha prática. In: **Acta Scientiarum**. v. 20, n. 1, 1998, p. 47-53.
- HITCHCOCK, G. and HUGHES, D. **Research and the teacher**. London: Routledge, 1989.
- JENKS, F.L. Homework assignments in the ESL class that work. In: HASKELL, J.F. **Selected Articles from the TESOL Newsletter 1963-1983**, 1984.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KANITZ, S. Nossos filhos terão emprego? **Revista Veja**, 25 jan./1998, p.121.
- KLEIMAN, A. **Deseducando a criança.... o ensino de gramática no livro didático**. Campinas : IEL, Unicamp (mimeo), 1987.
- _____. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 9.ed. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, A. A creative and communicative homework. In: **Hispania.** n. 71, sept./ 1998.

KRASHEN, S.D. e TERREL, T.D. **The natural approach to language acquisition in classroom.** Oxford: Pergamon Press, 1983.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola – as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LEME BRITO, L. P. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997. (Coleção leituras no Brasil).

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Fundamentos)

NASCIMENTO, M.E. **A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade.** Campinas: Unicamp, 1995.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1994.

NYSTRAND, M. & WIELMET, J. When is a text explicit? Formalist and dialogical conception. In: **Text**. 11: 25-41, 1994.

OLSON, D. R. A escrita sem mitos. In: OLSON, D.R. **O mundo do papel – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e leitura**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Passando a Limpo).

OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kairós, 1979.

PAIVA, Y.M.S. Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas. In: ELIAS, M.D.C. (org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de ensino de primeiro grau. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**, Curitiba, 1990.

PARISI, D. e CASTELFRANCHI. As limitações de Chomsky. In: DASCAL. **Pragmática**. 1982.

PAZINI, M.C.B. e BENITES, S.A.L. A concepção de língua e gramática no livro didático. In: **Revista Unimar**. n. 12, Maringá, 1990, p. 101-120.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso .In: F. GADET e T. TASK (orgs.).

Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

PÉCORA, A.A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996 (Coleção leituras no Brasil).

PRABHU, N.S. There is no best method – why? TESOL Quartely, n. 26, 1990, p. 161-176.

RECH, M.D. **O conflito de expectativas na interação em sala de aula.** Universidade Federal de Santa Catarina, 1992 (Dissertação – Mestrado em Lingüística).

ROCHA, A.M.C.P. DA. **A lição de casa como extensão da sala de aula de LE (Inglês).** Campinas – Unicamp, 1997 (Dissertação – Mestrado).

ROULET, E. **Teorias lingüísticas, gramática e ensino de línguas.** São Paulo: Pioneira, 1972.

SANTOS, M. L. A vida na sala de aula freinetiana. In: ELIAS, M.D.C. (org.) **Pedagogia Freinet: teoria e prática.** Campinas: Papirus, 1996.

- SATO, N. **O aluno e a produção do texto escrito: travessias**. São Paulo – USP, 1989 (Dissertação – Mestrado).
- SCIARONE, A.G. A fully automatic homework checking. In: IRAL. v. 23, n. 1, feb./ 1995.
- SILVA, E.T. **Magistério e mediocridade**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Críticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998.
- SOARES, M. **Linguagem e escola : uma perspectiva social**. 14 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- SOUZA, L.M.T. . O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, 1995.
- STAUB, A. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: KIRST, M.H.B. **Lingüística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- SUASSUNA,L. **Ensino de língua portuguesa – uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- SYNDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- TAVARES, L Changing homework habits: rethinking our attitudes. Braz-Tesol Newsletter, v. 9, n. 3, 1995, p.6-7.
- TEIXEIRA, E. D. Sobre o que se escreve na sala de aula. In: GERALDI, J.W. e CITELLI, B. (coord.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, v.1.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

UR, P. **Grammar practice activities**. Cambridge: CUP, 1988.

VOGT, C. **Pragmática: o rosto e a máscara da linguagem**. Série Estudos, n. 9, Uberaba, 1983, p. 7-14.