

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

**ROSÂNGELA ABREU DO PRADO WOLF**

**DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR À PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA  
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Maringá, PR.

-2002-

**ROSÂNGELA ABREU DO PRADO WOLF**

**DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR À PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA  
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Mestrado), Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Língua Materna, da Universidade Estadual de Maringá (PR), como requisito parcial à obtenção de grau de **MESTRE**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Silvia Inês Coneglian Carrilho Vasconcelos.

Maringá, PR.

-2002-

*Rosângela Abreu do Prado Wolf*

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR À PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA  
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

---

Prof. Dr. Renilson José Menegassi

---

Prof. Dr. Osmar de Souza

**A Deus, por suavizar  
a caminhada com as  
constantes graças  
durante todo o curso.**

## AGRADECIMENTOS

À professora Dr<sup>a</sup> Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, pela dedicação, respeito, incentivo e amizade, sabendo sempre valorizar cada pedaço de conversa e deles extrair o que havia de melhor.

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi e professor Dr. Osmar de Souza, que com seus comentários enriquecedores contribuíram para a qualificação do estudo.

À professora Vitória (nome fictício), pela coragem de expor suas práticas, permitindo o desenvolvimento de minha pesquisa e a construção de novos conhecimentos com vista à concretização de um mundo melhor.

À professora Klevi Mary Fanfa Ribas, minha amiga de longa data, pelo companheirismo, apoio, incentivo, e por ter sido uma das primeiras pessoas a acreditar no meu potencial de pedagoga cursando um Mestrado em Linguística Aplicada.

Aos meus pais, Mariant e Terezinha, pela constante valorização às minhas iniciativas, principalmente pelos cuidados prestados aos meus filhos nos momentos que precisei me ausentar.

Às minhas queridas irmãs, Aparecida e Marcia, que a cada etapa vencida nesta caminhada demonstravam ter orgulho da irmã caçula.

Ao meu marido, Claiton, pela paciência que teve durante os dois anos e seis meses do mestrado e por saber compreender as minhas ausências.

Aos meus filhos e meus amores, Alyson e Matheus, pelo sentido que dão à minha vida.

## **RESUMO**

### **DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR À PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Autora: Rosângela Abreu do Prado Wolf

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

UEM-PLA

Neste trabalho de dissertação, objetivamos contribuir para uma reflexão crítica a respeito da formação docente e da prática de produção textual desenvolvida por uma professora junto a alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. Apresentaremos primeiramente um suporte teórico que evidencia a importância de o professor do ensino fundamental contar com conhecimentos da Linguística Aplicada para melhor desenvolver suas aulas de língua portuguesa nos primeiros anos do ensino fundamental. Para tanto, em uma segunda etapa, realizamos um estudo investigativo junto a uma classe do segundo ciclo do ensino fundamental de uma escola pública do município de Guarapuava-PR, acompanhando-a durante todo um ano letivo, com o intuito de coletar registros da prática docente. Nesse contexto, delimitamos como focos específicos: descrever as dificuldades que o professor enfrenta no momento de trabalhar com produção textual; analisar e descrever a prática de produção textual dos alunos do segundo ano do segundo ciclo do ensino fundamental; apresentar qual participação da Secretaria Municipal de Educação, enquanto instância co-responsável, no repasse de instruções e qualificações aos seus docentes, principalmente no que se refere ao ensino de língua portuguesa.

Os resultados obtidos a partir desta pesquisa apontam uma prática de produção textual tradicional e estruturalista, embora haja momentos de busca de metodologias que auxiliem a superar os modelos estabelecidos de ensino e de aprendizagem. Essa busca por parte da professora mostrou-se, muitas vezes, como algo intuitivo, já que essa não possui uma formação que ampare os procedimentos a serem adotados durante a produção, revisão e reescrita de textos, e não conta também com o auxílio da supervisora da escola, tampouco com o curso de formação continuada promovido pela Secretaria Municipal de Educação, que apenas apresenta um discurso pedagógico autoritário, onde pregam os Parâmetros Curriculares Nacionais como um receituário, uma “bíblia” a ser seguida, cujo objetivo é enquadrar a prática dos professores. O curso não aborda questões como: salas super lotadas e com tamanho inadequado a um número elevado de alunos; falta de recursos pedagógicos e a falta de material didático diversificado, que são os indicadores de uma limitação negativa no trabalho docente, não só nas atividades da disciplina de língua portuguesa, mas em todas as outras. Acreditamos que essas questões são relevantes aos estudos da Linguística Aplicada, pois as condições físicas são importantes tanto para o professor quanto para o aluno, para que se possa desenvolver um ensino de qualidade e um aprendizado com significado. As informações contidas nesta dissertação problematizam questões importantes no trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental e procuram dar indicações ao curso de Pedagogia como oferecer, para o ensino fundamental, um profissional mais bem qualificado linguisticamente e com uma visão ampla da educação.

Palavras-chave: formação do professor, ensino fundamental, produção textual.

## ABSTRACT

### **FROM TEACHER'S EDUCATION TO THE PRACTICE OF TEXT PRODUCTION DURING THE PORTUGUESE CLASS**

Author: Rosângela Abreu do Prado Wolf

Supervisor: Dr. Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos  
UEM-PLA

The aim of this dissertation is to contribute for a critical reflection on the teacher's practice of written text production in the second cycle of "Elementary School". Firstly, I present a theoretical support which shows up the "Elementary School" teacher's importance to count on the knowledge of Applied Linguistics in order to develop his/her classes of Portuguese language in a better way, in the first years of "Elementary School". Secondly, I propose an investigative study of a group of pupils in the second cycle of "Elementary School", in a state school in Guarapuava (state of Paraná). The mentioned group was observed during the school year, in order to collect data of the teacher's practice. In this context, the specific aims were: describing difficulties which the teacher faces when working on written text production; analyzing and describing the second grade pupils' of the second cycle of "Elementary School" about written text production; presenting the participation of the "Secretaria Municipal de Educação", which is also responsible for instructing and qualifying teachers to teach the Portuguese language.

The results conveyed in this dissertation shows a traditional and structuralist practice of written text production, which searches for methodologies that can help to overcome the old teaching-learning models. This search made by the teacher of the observed group was, many times, intuitive, since he/she does not have training which can help the procedures to be used during the written texts production or reproduction, and can not count on the school supervisor's help, as well as, training course offered by the "Secretaria Municipal de Educação", which only presents a totally authoritarian pedagogical discourse. This discourse imposes the "Parâmetros Curriculares Nacionais" as a recipe, a kind of bible to be followed, with the function of limiting the teacher's practice. The course does not approach points like: small overcrowded classrooms; lack of pedagogical resources and lack of diversified didactic material, which indicates the teacher's negative limitation in working, not only in activities with the Portuguese language, but also in other subjects. I believe these points are relevant to the study of Applied Linguistics, because physical conditions are as important to teachers as to pupils, in order to develop qualified teaching and meaningful learning. The information in this dissertation shows the problems of working with the Portuguese language in "Elementary School" and try to guide the Pedagogy course to offer a better qualified professional in linguistics with an ample view of education.

Key words: teacher's education, "Elementary School", written text production.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

### a) Figuras

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| Figura 1- Gráfico das pirâmides..... | 33 |
|--------------------------------------|----|

### b) Tabelas

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1- Grandes números da educação no Brasil em 2001..... | 34 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| Tabela2- Taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade série..... | 35 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Tabela 3- Taxas de escolarização e atendimento por nível de ensino- 1991/1999-<br>Brasil..... | 36 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Tabela 4- Expectativa de vida, taxa de alfabetização de adultos e anos de<br>escolaridade no Brasil em relação a outros países do<br>mundo..... | 38 |
|---|----|

# SUMÁRIO

**AGRADECIMENTOS**

**RESUMO**

**ABSTRACT**

**ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES**

**CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....01**

**PARTE I – Referencial Teórico.....11**

**Capítulo 1 – A noção de língua e das concepções de língua.....11**

1.1. A língua.....11

1.1.1. Conceção tradicional de língua.....13

1.1.2. Conceção estruturalista de língua.....14

1.1.3. Conceção interacionista de língua.....16

1.2. A fala e a escrita.....19

1.3. Língua falada x língua escrita.....22

1.4. Variação lingüística.....27

1.4.1. A escola e o preconceito lingüístico.....29

1.4.2. Índices estatísticos da situação da educação no Brasil e o mercado lingüístico ..33

**Capítulo 2 – Um olhar sobre a escrita na escola.....42**

2.1. Os usos e abusos do livro didático e seu conteúdo.....42

2.2. A escrita nas aulas de língua portuguesa.....49

2.3. O que é texto: conceitos.....53

2.4. O texto no contexto escolar.....61

|  |            |
|--|------------|
| 2.5. A produção textual na escola.....   | 66         |
| 2.6. A revisão e reescrita de textos.....  | 73         |
| 2.7. O erro.....   | 80         |
| <br>   |            |
| <b>PARTE II - Percorrendo o campo de ação.....</b>                                     | <b>85</b>  |
| <br>   |            |
| <b>Capítulo 1- A escola e suas condições físicas.....</b>                              | <b>85</b>  |
| <br>   |            |
| 1.1. Prazer em lhe conhecer.....   | 87         |
| 1.2. Bom dia, professora Rosângela!.....   | 88         |
| 1.3. Professores em curso de formação continuada: Parâmetros Curriculares em Ação..... | 89         |
| <br>   |            |
| <b>Capítulo 2- Analisando as condições para ensinar e aprender.....</b>                | <b>92</b>  |
| <br>   |            |
| 2.1. O trabalho com a produção de texto em sala de aula.....                           | 95         |
| 2.2. A reescrita como atividade de reflexão.....                                       | 107        |
| 2.3. O discurso da professora: “ <i>Vocês devem fazer assim.</i> ”.....                | 119        |
| 2.4. Parâmetros Curriculares Nacionais: em ação?.....                                  | 125        |
| 2.5. Formação continuada: qualidade ou quantidade?.....                                | 131        |
| 2.6. A formadora e o discurso da verdade.....  | 134        |
| <br>   |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>147</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>155</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>167</b> |

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

As considerações que seguem tem o objetivo de apresentar as razões que levaram uma pedagoga e professora universitária a manifestar interesse pelos estudos da Linguística Aplicada.

Ao presenciarmos desde 1997, quando iniciamos nosso trabalho como professora do curso de Pedagogia da UNICENTRO, a resistência de boa parte dos alunos por atividades que envolviam tanto a leitura quanto a escrita, constatamos, primeiramente, que os mesmos apresentavam dificuldades tanto com a linguagem oral quanto com a linguagem escrita.

De início essas incidências nos causaram estranhamento, pois como preparar um profissional sem envolvê-lo com a leitura de textos específicos da sua área, e assim mesmo, torná-lo capaz de escrever seus próprios textos acerca das temáticas que envolvem sua futura profissão? Trabalhar no ensino superior sem envolver essas duas habilidades é no mínimo incoerente, como também impossível.

Percebíamos que os alunos preferiam atividades como debates, comentários orais ou seminários que não exigissem muita leitura, pois o que acabavam fazendo nestes supostos (por eles) debates era ficar no senso comum, na crítica pela crítica, pois o que faziam era uma leitura superficial do conteúdo do documento em pauta. Esse tipo de leitura é o primeiro estágio da leitura em si, aquela que não passou da mera decodificação do código escrito. Isso justifica porque muitos dos alunos, em seus seminários, apenas reproduziam e transmitiam o que alguém falou ou pensou, pois para eles o texto, artigo ou livro era algo sacralizado, uma verdade absoluta que não necessitava ser questionada ou analisada, mas apenas apresentada como uma verdade absoluta inquestionável.

O que lhes faltava era aprender a ler, aprender a fazer uma leitura que exigisse conhecimentos prévios, atribuição de sentidos, a intertextualidade. Esse diagnóstico foi levantado por nós, principalmente a partir de seminários, quando começamos a perceber as contradições e a desvendar o porquê de tanta aversão dos alunos por leitura. A questão da problemática passou a ficar mais evidente à proporção que nos aprofundamos mais em estudos sobre a leitura e seu processamento.

A situação não mudava muito em atividades que necessitavam da escritura de textos, pois os alunos, ao serem solicitados à produção de reflexões pessoais sobre documentos consultados durante as aulas, encaravam tais atividades como complicadas e,

quando as realizavam, faziam mera reprodução do que o autor falou, sufocando a sua voz, a sua participação, enquanto escriba de seu próprio texto.

Enfim, as resistências que mencionamos anteriormente sempre surgiram quando os alunos eram instigados a fazer uma leitura para posteriormente produzirem uma resenha crítica ou qualquer outro tipo de parecer pessoal em que envolvia a escrita.

A partir destas constantes incidências constatamos, infelizmente, que muito dos alunos que chegam ao ensino superior têm uma história de domesticação lingüística discursiva, cuja produção escrita parece algo impossível para quem foi treinado a reproduzir o que estava no livro didático do ensino fundamental ou nas apostilas do ensino médio. Porém, com tais constatações, não nos cabe aqui buscar os culpados, ensino fundamental ou médio, nem é nosso intuito em nossa pesquisa abordar essa questão.

Também é relevante deixar claro que as dificuldades e a resistência por atividades que envolvam leitura e escrita não são exclusividades somente do aluno de Pedagogia, pois ministramos a disciplina de Psicologia da Educação em outros cursos como Geografia, Matemática, Química, Serviço Social e Biologia, e nesses cursos também os alunos apresentaram as mesmas dificuldades e resistências.

O que gostaríamos de abordar a partir deste primeiro quadro, é a evidente necessidade de oferecer aos alunos do curso de Pedagogia uma disciplina que os auxilie a desenvolverem suas habilidades lingüísticas, não só enquanto acadêmicos, mas para auxiliá-los também enquanto professores, visto que a maioria das turmas do curso de Pedagogia em que já ministramos disciplinas desde 1997 até 2002, é composta de alunos que já atuam no ensino fundamental como professores regentes de turmas e que nos relataram apresentar as mesmas dificuldades com seus alunos ao trabalharem com atividades de leitura e escrita na disciplina de língua portuguesa.

Alguns deles que já atuam no ensino fundamental tem a formação do magistério do ensino médio, e os outros atuam como professores estagiários contratados pelo C.I.E.E. (Centro de Integração Empresa-Escola, no Paraná) trabalhando em regime de tempo determinado de serviço, por serem alunos do curso de Pedagogia.

Em um segundo momento, como não poderíamos ficar esperando até que chegasse o dia em que na grade curricular do curso de Pedagogia fosse ofertado aos alunos uma disciplina para auxiliá-los a superarem tais dificuldades, fomos privadamente buscar em

Piaget, Vygotsky e em Emília Ferreiro explicações acerca da linguagem, na expectativa de encontrar as respostas para os problemas que enfrentávamos com nossos alunos. Tais leituras nos auxiliaram, mas ainda ficavam questionamentos sem respostas, pois tanto o construtivismo quanto o sócio-interacionismo davam apenas conta de uma parcela dos estudos acerca da linguagem.

O que fazer enquanto professor universitário? Deixar o acadêmico com tais lacunas na sua formação e nos voltarmos unicamente para nossa disciplina? Naquele momento achamos que adotar esse tipo de atitude seria uma contradição, diante do que ensinamos aos nossos alunos a fazerem em sala de aula, pois o processo de aprendizagem é muito mais do que simplesmente a transmissão de conhecimentos. Cremos que o nosso êxito pode estar em oferecer novas formas de ver as coisas, oferecendo aos nossos alunos condições para que construam a compreensão e os significados dos conteúdos estudados.

Mas para que cheguem a atribuir significados aos conteúdos é necessário, por parte deles, o domínio de instrumentos de assimilação e de problematização, sem os quais a compreensão e a crítica podem ser prejudicadas. A alusão a esses pré-requisitos a que nos referimos não significa que estejamos sugerindo o treinamento de determinadas habilidades básicas no aluno. Isso nos tornaria adeptos dos comportamentalistas que defendem a idéia de que o domínio de habilidades determinaria o sucesso ou o fracasso dos alunos. E o ser humano é muito complexo para ser reduzido a algumas habilidades.

Diante das dúvidas ainda existentes, de como e quando intervir, é que partimos para o terceiro momento que foi buscar no Mestrado em Lingüística Aplicada as possíveis contribuições para ambos níveis de ensino: fundamental e superior. Essa iniciativa deve-se pelo fato de acreditarmos que o professor universitário pode encontrar na pesquisa, não só uma forma de qualificar-se, mas a via para instrumentalizar-se em direção ao questionamento perene, e assim, enfrentar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. Cremos, também, que o profissional interessado em superar as precariedades que enfrenta deve também assumir o compromisso com uma pedagogia crítica capaz de analisar a sua ligação enquanto professor educador universitário com o professor de ensino fundamental .

Defendemos a idéia de que as propostas metodológicas de ensino para a escola fundamental devem emergir do conhecimento gerado pelo professor em colaboração com outros professores, no nosso caso, professores universitários.

Nesse movimento, nesse gesto buscamos por encontrar as respostas para as lacunas existentes é que buscamos no mestrado em Lingüística Aplicada algumas respostas para tantos questionamentos, por julgarmos também, após estudar algumas teorias lingüísticas, que essa ciência só teria a acrescentar à Pedagogia.

A intenção de colaborar, enquanto professora universitária e aluna do mestrado em Lingüística Aplicada, com os alunos de Pedagogia e professores do ensino fundamental, é pelo intuito de superar os modelos hierarquizantes do conhecimento, visando assim a construção de um novo conhecimento sobre os significados de “ser professor” no contexto de ensino em questão.

Como afirma Gimenez (1999, p.13):

(...) seria fundamental questionarmos quem tem direito a dizer como deve ser a metodologia de ensino de ensino fundamental e médio. Parece-me que tem sido ela, assim como o professor, a vilã de todas as histórias que são contadas sobre este contexto. Por outro lado, assistimos ao crescente reconhecimento de que método, entendido como pacote pré-determinado de atividades a serem cumpridas em sala de aula, não é mais ponto de referência do professor. Pesquisas recentes têm demonstrado que a implantação de métodos, tal qual como são concebidos por seus idealizadores, dificilmente encontram eco na prática.

O que temos a ganhar nós, professores universitários, ficando enclausurados entre as paredes da universidade? É tempo de reconhecermos que nossos conhecimentos valerão muito mais se ultrapassarem os muros da universidade, mas para isso também é necessário ter humildade e sair do pedestal.

Gimenez (idem, p.14) toca de forma sutil, mas objetiva ecoando Paulo Freire, nessa questão da falta de humildade, muitas vezes, do professor universitário:

(...) creio que raramente tivemos humildade em nossa relação com o professor. Tornamo-lo sujeito de nossas pesquisas, objeto de nossas descobertas e pouco freqüentemente nossos companheiros na “pronúncia” do mundo. Ao contrário, geralmente nos consideramos superiores, seja ao submetê-los ao crivo de nosso aparato teórico, seja ao elaborarmos implicações para o seu agir. Nosso modelo tem sido essencialmente bancário, procurando respostas que nós mesmos diremos, e as quais são avaliadas por nós mesmos.

Não adianta de nada pregarmos um discurso sobre uma prática autônoma, citarmos Paulo Freire (1996), Pedro Demo (1994), Moacir Gadotti (1994), ou outros, e continuarmos a satisfazer as demandas do mercado de trabalho.

Hoje a educação necessita de uma pedagogia que questione as condições culturais sob as quais os conhecimentos são produzidos. Nossos alunos necessitam de um conhecimento crítico para que sejam capazes de questionar as decisões tomadas pelo sistema educacional, lançando perguntas como: quem decide, por quê, com que objetivos? E o exercício do uso da voz e da escuta é fundamental nesse processo.

Gimenez (1999:15) lembra-nos,

(...) precisamos de uma nova linguagem para discutir conhecimento e autoridade e a possibilidade de dar aos alunos um papel nas decisões sobre o que é ensinado e como é ensinado sob condições específicas. A pergunta que cabe também é como ver universidades (e escolas públicas) como arenas de disputa sobre o que é ensinado e sobre o controle das condições de produção do conhecimento.

Uma nova linguagem requer do professor universitário, além do aprendizado formal, institucionalizado, o acréscimo das experiências resultantes do convívio com professores do ensino fundamental, deixando estes de serem meros expectadores dos resultados de pesquisas universitárias, passando a co-autores de novos conhecimentos.

Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos (2000), pedagoga e doutora em Administração de Recursos Humanos, faz um alerta aos profissionais do ensino superior:

Quando todas as organizações, premiadas pelas necessidades da moderna sociedade globalizada, estão se voltando para o aprender a aprender, com vistas à atualização e à solução de seus problemas, colocando seus recursos humanos no centro de suas preocupações, não se pode imaginar que a Universidade não tenha idêntica postura, sob pena de vê-la em total descompasso com a sociedade que a cerca e a qual deve atender (servindo-a e modificando-a). (...) Interessante ressaltar que o aspecto da competência pedagógica, para nós, envolve, na verdade, muito mais do que o simples domínio de métodos e técnicas, envolve, primeira e fundamentalmente, uma nova postura frente ao ato pedagógico, ao desempenho do papel docente, que passaria a ser um exercício muito mais responsável e abrangente. (p. 112).

Por concordarmos, também, com Gimenez (1999) e Vasconcelos (2000) é que realizamos nossa pesquisa no ensino fundamental, concretizando também o eixo norteador da UNICENTRO, que é unir a pesquisa e extensão através de uma relação dialógica com professores de ensino fundamental, por entendermos que a partir dessa relação seria possível construir um conhecimento em conjunto, dialogicamente, e seria possível, inclusive encontrar algumas respostas e explicações para nossos questionamentos, oportunizando o surgimento de propostas viáveis, interessantes e legítimas, fazendo com que o conhecimento deixe de ser visto como hierarquizado, residente fora da prática do professor do ensino fundamental, a ser absorvido.

A partir desta parceria, estabelecida pela pesquisa de campo da presente dissertação da professora universitária e pesquisadora do Mestrado em Linguística Aplicada com professores do ensino fundamental, esperamos como resultado um novo olhar sobre o conhecimento, um olhar transdisciplinar que venha futuramente (esperamos que seja logo), auxiliar os nossos alunos do curso de Pedagogia, acrescentando a esta ciência os conhecimentos da ciência Linguística Aplicada, para que nossos alunos, ao encontrarem dificuldades com a leitura e a escrita tanto como acadêmicos quanto como professores regentes de classe no ensino fundamental, possam contar também com esse aporte teórico.

Encaramos esse acréscimo dos conhecimentos lingüísticos como uma prática transdisciplinar que deve ser vista como o caminho para dominar os saberes sobre a língua, que se acumulam de forma cada vez mais vertiginosa. Ou seja, o trans atravessa a disciplina que está sendo investigada, dilacera-a, proporcionando uma nova visão sobre ela mesma e uma travessia nas fronteiras existentes entre as ciências, que possibilitará a construção dialética e ampla de nossos conhecimentos.

Segundo Ronca (2001), a transdisciplinaridade é um conceito que já surgiu há algumas décadas com Jean Piaget, pois este já o utilizava para referir-se a um estágio superior das relações entre as disciplinas. O autor descreve a transdisciplinaridade como

uma abordagem íntima, uma postura. É um estado de espírito, uma espécie de peripécia da mente que precisa ser assimilada e vivida pelos que ensinam, aprendem ou trabalham. É uma habilidade que só se concretiza quando se tece um vínculo sincrônico e contínuo entre saberes. Cada área do conhecimento tem a sua naturalidade, aquilo que lhe é próprio, mas queremos vivenciar, além disso, o saber como um todo. (Ronca, *idem*, p.39).

Encarando o acréscimo dos conhecimentos lingüísticos à Pedagogia como uma prática transdisciplinar, o objetivo dessa nova postura acolhe e compreende novas possibilidades.

Ainda para Ronca, essa nova postura permite uma visão cósmica por parte do professor, pois:

(...) um dos imperativos para isso é a unidade de conhecimentos, oferecendo uma percepção mais coesa e compreensiva dos mesmos, visando à construção do futuro. A transdisciplinaridade é o fim da visão individual e mecânica, simplista por natureza. A rigidez imposta na divisão das ciências, a inflexibilidade adotada em aula e a severidade de nossas concepções só levaram ao empobrecimento de idéias e à exclusão social. (p.40).

Superar a visão simplista e acrescentar os conhecimentos da Lingüística Aplicada é o nosso intuito para o curso de Pedagogia, e isso não é algo impossível pois a parceria com outras ciências como a Psicologia, Biologia, Sociologia, Filosofia, História, já é uma realidade do curso, e vem nos auxiliando há muito tempo e já funcionam como disciplinas: Psicologia da Educação, Biologia Educacional, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação

Segundo Luzuriaga (1970), a valiosa contribuição das outras ciências à ciência Pedagogia auxilia na compreensão ampla do homem que,

ao mesmo tempo que indivíduo, é um ser social, a pedagogia tem estreitas ligações com as ciências da sociedade: sociologia, a história, a economia e o direito. Todas essas ciências se relacionam intimamente com a pedagogia, muito embora algumas sejam para ela mais fundamentais, como a filosofia, a psicologia e a sociologia. (Luzuriaga, 1970, p.16).

Sabemos que é possível a quebra do isolamento científico em especialidades, não querendo fazer uma salada de frutas, mas um compartilhar de conhecimentos.

Para Domingues (2001, p. 18), a transdisciplinaridade proporciona:

(...) situações do conhecimento que conduzem à transmutação ou ao transpassamento das disciplinas, à custa de suas aproximações e freqüentações. Pois, além de sugerir a idéia de movimento, da

frequência das disciplinas e da quebra de barreiras, a transdisciplinaridade permite pensar o cruzamento de especialidades, o trabalho nas interfaces, a superação das fronteiras, a migração de um conceito de um campo de saber para outro, além da própria unificação do conhecimento. Vale dizer que não se trata do caso da divisão de um mesmo objeto entre (inter) disciplinas diferentes (multi) que o recortariam e trabalhariam seus diferentes aspectos, segundo pontos de vista diferentes, cada qual resguardando suas fronteiras e ficando (em maior ou menor grau) intocadas. Trata-se, portanto, de uma interação dinâmica contemplando processos de auto-regulação e de retroalimentação e não de uma integração ou anexação pura e simples.

Nosso intuito prevê, também, ao viabilizar conhecimentos de outra área para o nosso cenário como uma possibilidade de corresponder ao aprofundamento do conhecimento acerca da linguagem, não desrespeitando todavia a diversidade, a especificidade de ambas as ciências: Pedagogia e Linguística Aplicada.

Após, tomadas todas as iniciativas para pesquisa (aprovada na seleção do mestrado, concluídos os créditos em disciplinas) foi necessário direcionar e determinar nosso objeto de estudo. Como a escrita e as dificuldades em torno dela por parte dos nossos alunos tinham quase que se tornado uma constante, é que optamos por abordar a escrita, tentando assim nos aproximarmos da questão.

Ao considerar que a expressão escrita é um dos objetivos primordiais da educação brasileira, valorizada pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (Paraná,1992), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1997), e pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI N ° 9394/96), que defendem o desenvolvimento das capacidades integrais de aprender do cidadão e dentre elas a do pleno domínio da escrita, é que direcionamos a presente pesquisa para o trabalho com produção textual no segundo ciclo do ensino fundamental (4ª série), com os objetivos de: a) analisar a escrita nesta série de ensino; b) conhecer as orientações e o amparo que a Secretaria de Educação do Município de Guarapuava presta aos professores do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa sobre produção de textos; c) problematizar a prática dos professores na realização de seus trabalhos segundo as orientações dadas pelos organismos oficiais, e nos cursos de formação continuada.

Para tanto foram investigadas em sala de aula as dificuldades da professora em avaliar a produção de textual de seus alunos e em formar crianças produtoras de textos, bem

como, o tipo de capacitação recebida no curso de formação continuada “PCNs em Ação”. Dessa forma tais investigações buscaram subsídios, nesses dois ambientes, que colaborassem para a consecução do objetivo geral desta pesquisa.

As perguntas centrais de pesquisa que giraram nosso percurso investigativo se referem: 1) quais aspectos são problemáticos na prática de ensino de produção textual em sala de aula do segundo ciclo do ensino fundamental; 2) quais aspectos são problemáticos no processo de formação do professor do ensino fundamental, formado em magistério e/ou Pedagogia.

Pretendemos ainda sustentar, em nossa pesquisa, que as propostas metodológicas de ensino para a escola fundamental devem manifestar-se a partir de um conhecimento gerado pelo professor regente em colaboração com outros professores. Um exemplo claro disto foi o que aconteceu durante o ano letivo de 2001, na classe do segundo ciclo matutino (4<sup>a</sup> série), da professora Vitória (nome fictício) aonde realizamos os nossos registros para a presente pesquisa. Durante os contatos com a professora do ensino fundamental, tanto colaboramos com nossos conhecimentos acerca da linguagem, quanto a prática da professora e o contato com os alunos enriqueceram-nos, provocando deslocamentos nas crenças sedimentadas e contribuindo para a postulação de novos conhecimentos, levando-nos, também, a refletir sobre a viabilidade ou inviabilidade de determinados conhecimentos em certos casos, pois sabemos que esse não existe pronto, acabado e detentor de todas as verdades, porque o que pode ser verdade hoje, ou considerado assim, poderá não ser amanhã, principalmente dependendo das circunstâncias e das necessidades.

Creemos que esta relação entre professores, independentemente dos níveis em que atuem, é importantíssima para que haja um constante questionamento sobre as crenças, os conhecimentos e suas práticas, pois só assim será possível superar modelos hierarquizantes do conhecimento e construí-los a partir dos significados de “ser professor” no contexto de ensino em que se atua, em busca de um mundo mais humano, com mais respeito aos seres humanos e à natureza.

Com a intenção de melhor situar o nosso leitor, organizamos esta dissertação em três partes: a primeira apresenta o cenário teórico, no qual realizamos um breve resgate a respeito dos objetivos do ensino de língua portuguesa nos primeiros ciclos do ensino fundamental, enfatizando a escrita como grande desafio para o professor e a importância

deste em ter acesso aos conhecimentos da Lingüística Aplicada; a segunda parte aborda as metodologias utilizadas para a coleta de registros realizada em uma escola do ensino fundamental do município de Guarapuava (PR); e a terceira parte contém as análises da prática de produção textual observadas em uma classe do segundo ciclo do ensino fundamental e o serviço prestado da Secretaria Municipal, e a quarta parte contém as considerações finais. Seguem-se a essa as referências e os anexos.

## **PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Capítulo 1**

#### **Noção de língua e das concepções de língua**

##### **1.1. A língua**

A língua, considerada como um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício da linguagem, é definida como um código, um sistema de signos, um produto e um instrumento da fala. Reflete as idéias, os comportamentos de uma sociedade, a cultura de um povo.

Saussure (1973, p.30), vê a língua como “um tesouro depositado pela prática da fala nos indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro, ou, mais exatamente, nos cérebros de um conjunto de indivíduos”.

Orlandi (1999b, p.24) apresenta a distinção entre língua e fala feita por Saussure:

(...) uma distinção importante que Saussure faz é a que separa a língua e fala. Para ele, a língua é um sistema abstrato, uma fato social, geral, virtual; a fala, ao contrario, é a realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável. Como a fala depende do indivíduo e não é sistemática, ele a exclui do campo da Lingüística.

Podemos considerar a língua como um sistema organizado de sons e significados que serve de instrumento de comunicação e de interação entre os sujeitos. Assim, a língua portuguesa é um conjunto organizado de signos, tem uma estrutura própria e tem sua maneira de combinar os signos, mas que é construída pelos sujeitos falantes.

Para Monteiro (1991, p.48), a língua é um sistema que se constitui de partes interdependentes, e que seu perfeito funcionamento se “caracteriza pela organização, mantida por leis próprias. As partes devem estar intimamente relacionadas, de tal modo que o todo seja harmônico. Desmontar um sistema é analisá-lo com o fim de conhecê-lo. Tudo o que desejamos estudar pressupõe essa tarefa.”

Por isso, segundo Monteiro, num estudo da língua, somente por questões didáticas, faz-se a abstração do todo enquanto se analisam as partes. Há, segundo as gramáticas, pelo

menos três níveis estruturais distintos: o fonético, o morfológico e o sintático. Não obstante, morfologia e sintaxe inexistem isoladamente e os limites entre fonética e morfologia também se desfazem com facilidade. Apesar disso, é praticamente inviável estudar o sistema como um todo, de uma só vez. Daí, a justificativa para as diversas análises a que se submetem as unidades lingüísticas.

Percebe-se, então, que a língua é um supersistema, composto de sistemas menores: sistema fonológico, sistema morfológico, sistema sintático e sistema semântico.

Para Possenti (1997, p.33), o conhecimento sobre o que é língua é importantíssimo, pois,

para que um projeto de ensino de língua seja bem-sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja uma criança e do que seja uma língua. A melhor maneira de fazer isso sem ter de passar por uma vasta literatura de psicologia e de lingüística, é tornar-se um bom observador do que as crianças fazem diariamente ao nosso redor.

Para Perini (1997, p.11), a “sabedoria gramatical” criou muitos fracassados, pois “o ensino escolar nos inculcou durante longos anos a idéia de que não conhecemos a nossa língua; repetidos fracassos em redações, exercícios e provas não fizeram nada para diminuir esse complexo.”

As línguas por sua vez são variáveis, e é muito difícil para qualquer falante falar durante um certo tempo sem passar inconscientemente de uma variação a outra. Como afirma Bagno (2000, p.09) “tratar da língua é tratar de um tema político, já que também é tratar de seres humanos.”

Para Geraldi (1996, p.68), outro fator importante a ser considerado é o da historicidade de uma língua:

Uma língua é um conjunto de recursos expressivos, conjunto não-fechado e sempre em constituição. Estes recursos expressivos remetem a um sistema antropocultural de referências, no interior do qual cada recurso adquire significação. Este sistema, também ele certamente aberto porque histórico, está sempre em modificação, refletindo as mudanças que sobre o mundo vamos produzindo na história e nossas compreensões desta mesma história.

Em busca de explicar o fenômeno das diversidades da língua, é que em seguida abordaremos as concepções existentes sobre a língua: tradicional, estruturalista e interacionista

### **1.1.1. Concepção tradicional de língua**

A concepção tradicional trabalha com uma língua abstrata, como se esta não estivesse neste mundo. Segundo essa concepção, a língua é compreendida como expressão do pensamento, e a linguagem é vista como o reflexo da própria organização mental do pensamento de um homem. Geraldi (1997b, p.41) faz correspondência entre a concepção tradicional de língua e os estudos lingüísticos da gramática tradicional, onde ela é vista como “expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a língua como tal, somos levados à afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.”

Conforme afirma Maciel (2001, p.19):

nesta perspectiva, cabia ao ensino de língua desenvolver um trabalho com a linguagem a fim de possibilitar ao ser humano a “correta” expressão desse pensamento. Justifica-se, então, o ensino normativo, caracterizado pelo ensino de regras do bem falar e do bem escrever. A ênfase dada à gramática parece fazer com que o objeto do ensino seja outro: não a língua, mas a própria gramática, já que o modelo de língua presente nos manuais tradicionais não corresponde à língua em uso.

Para essa concepção, conhecer a língua é conhecer a gramática normativa, a teoria da língua, através de um ensino prescritivo que, para nós, tenta apresentar a norma culta como se fosse um corpo estável, um produto testado, provado e pronto para o consumo.

Para Bagno (2002, p.22), essa forma de ver a língua vem

de uma concepção de língua muito antiga, que remonta à época do surgimento mesmo da disciplina gramatical, no século III a. C., no mundo helenístico. Esta concepção tradicional de língua vem sendo criticada pelas correntes da lingüística contemporânea, mas ainda vigora na mentalidade das pessoas em geral, de muitos professores e até mesmo de intelectuais esclarecidos vinculados a outras áreas de conhecimento: não é raro que sociólogos, antropólogos, filósofos, psicólogos,

pedagogos, escritores, jornalistas etc., mesmo os que assumem posturas políticas e científicas progressistas e combativas, quando vão se expressar a respeito da língua, acabem repetindo acriticamente velhos chavões e preconceitos que a ciência da linguagem há muito provou serem insustentáveis.

O aluno inserido nesse tipo de ensino é encarado como um ser passivo, destituído de conhecimentos que, para ter domínio formal da língua precisaria de um professor com conhecimentos gramaticais e detentor de metodologias e estratégias de ensino capazes, como a cópia e a repetição de exercícios mecânicos, de garantir a memorização dos conteúdos gramaticais.

Segundo Bagno (2002, p.21), essa é uma pedagogia tradicional que

opera com a antiga noção filosófica da *tábula rasa*, como se o primeiro dia da criança na escola fosse também seu primeiro dia de contato com sua língua materna – despreza-se quase totalmente o conhecimento da língua que a criança já traz de sua atividade lingüística no seio da família e do grupo social em seus primeiros anos de vida, desconsidera-se seu intuito, eficaz e criativo dos recursos da língua. Hoje se sabe que a criança em idade escolar detém um conhecimento que se fosse formalizado num livro, por exemplo, certamente encheria milhares de páginas impressas!

É importante notar que a forma como esta concepção tradicional vê a língua e o ensino está amarrada a um certo tipo de avaliação e a determinados conteúdos embasados em uma perspectiva gramatical e em conceitos de certo e errado que se constituem num ponto importante.

### **1.1.2. Concepção estruturalista de língua**

A concepção estruturalista de língua se preocupa com a língua em si, que é vista apenas como um conjunto de signos que se combinam para estabelecer a comunicação; é o estudo da língua pela língua.

Geraldi (1997b, p.41) compreende que essa concepção corresponde à corrente dos estudos lingüísticos do estruturalismo e do transformacionalismo, onde a língua é vista como

instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

Tais idéias acerca da língua são postas em evidencia por Ferdinand de Saussure, pois para ele a língua é forma e não substância, é um produto que, ao nascer, o indivíduo encontra pronto e dela faz uso.

De acordo com Suassuna (1995, p.69), o estruturalismo apresentou falhas teóricas e práticas no que diz respeito à aplicação de seus pressupostos ao ensino de línguas. Para a pesquisadora, entre as falhas do estruturalismo valeria destacar que:

ele não investiga o contexto em que um determinado enunciado é produzido. Também não toma como objeto de estudo a fala, nem tampouco dá importância às variações lingüísticas em suas análises, partindo apenas de uma dessas variantes, considerada como representativa. Finalmente, os estruturalistas, tentando aplicar ao nível da morfologia, os princípios teóricos da fonologia, detiveram-se longamente em tentativas de definição do morfema (que seria a unidade significativa mínima da morfologia); resultou daí que, para eles, a unidade superior da análise seria a frase, o que aproxima bastante o Estruturalismo da Gramática Tradicional.

Essa concepção de língua fez parte da proposta do professor Back, difundida nos anos 70 e que continua, de certa forma, bastante presente no ensino de língua portuguesa ainda hoje, podendo ser detectada a sua presença, principalmente, no do livro didático escolar que passou a ser o maior instrumento de legitimação desse tipo de concepção de língua.

Segundo Faraco (1988, p.03), as idéias de Back surgiram com uma alternativa dentre os pacotes pedagógicos impostos aos professores pelo Estado, e “ficou famosa, ao menos no Paraná, a “linha” ou o método do professor Eurico Back. Seus livros didáticos tiveram grande sucesso e venderam muito bem. Ele transformou-se numa espécie de missionário de uma cruzada anti-gramatical, percorrendo o Estado, com o apoio oficial, para divulgar seu “método”.”

O professor que é guiado pelo livro didático da perspectiva estruturalista passa a conceber a língua como um saber que está fora do aluno, que para ser internalizado, o ensino deverá centrar-se nos exercícios repetitivos do tipo “siga o modelo”, “veja o exemplo”. Esses exercícios são condicionamentos que visam estimular os alunos a darem as respostas esperadas pelo professor e pautadas no livro didático, logo após um período de treinamento<sup>1</sup>.

Conforme afirma Maciel (2001, p.34),

de acordo com a concepção estruturalista americana de linguagem, no período da história da educação denominado Escola Nova, o aluno deveria aprender fazendo. A aprendizagem dar-se-ia a partir de sua própria experiência. Ao professor, um especialista em relações sociais, caberia o papel de facilitador da aprendizagem. Posteriormente, no período tecnicista, esses papéis se alteram. A escola, cuja função passa a ser a de produzir indivíduos com competências para ingressarem no mercado de trabalho, exige um professor com as características de técnico, que aja com eficiência, objetividade, rapidez e precisão (conforme Luckesi, 1991, p.61). Ao aluno compete receber, aprender e fixar as informações que lhe são transmitidas pelo professor.

A idéia fundamental da concepção estruturalista está em ver a língua como um sistema e que cada elemento desse sistema possui um valor especial, compreendido por suas oposições em relação a outros elementos.

### **1.1.3. Concepção interacionista de língua**

A concepção interacionista encara a língua em outra perspectiva: não como uma abstração, um saber individual que existe dentro da cabeça do sujeito, mas como algo concreto que se constitui num processo sócio-interacional.

Segundo Travaglia (2000, p.23), de acordo com essa concepção, o que o indivíduo

faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de

---

<sup>1</sup> Essa perspectiva está presente, também, no ensino de língua estrangeira.

comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Perceber a linguagem nesta perspectiva é compreender que homem e linguagem são realidades inseparáveis: o homem se constitui via linguagem; sem linguagem não há pensamento. Não se trata de discutir aqui a precedência de um ou de outro, mas de compreender como atividades que se desenvolvem ao mesmo tempo. Trata-se, sim, de perceber que, a partir desta concepção, a linguagem é situada como o lugar onde se estabelecem relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Também com Geraldí (1997b, p. 41) obtemos essa explicação sobre essa concepção que está atrelada aos estudos da lingüística da enunciação, e que compreende que a linguagem

é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que preexistiam à fala.

Compreender a língua desta forma, como uma realidade que se produz num tempo e espaço históricos determinados, é compreender seu caráter pluridimensional.

Segundo a concepção interacionista, ensinar a língua não é ensinar a gramática descritiva, nem fazer treinamento de estruturas sintáticas, mas é perceber a linguagem enquanto produto de mundos diferentes, já que o social não é algo imóvel e uno. Ensinar a língua, aqui, é ensinar o conjunto de intenções, de valores, de julgamento que está implícito dentro de todo universo. Ensinar a língua é dar condições para que o aluno transite entre os discursos e saiba construir o seu próprio.

A concepção de linguagem a que nos referimos não a vê apenas como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, mas como uma atividade constitutiva cujo lócus de realização é a interação verbal.

Isso deixa claro o quanto a concepção de língua que o professor detém pode fundamentar a sua prática pedagógica, podendo ser o ponto de partida para se obter um resultado positivo na intervenção sobre o desenvolvimento lingüístico do aluno.

Essa é uma questão importante para o ensino de língua materna, pois a maneira como o professor concebe a língua e a sua natureza, em termos de ensino, poderá determinar a sua postura diante da educação.

Para Geraldi (1996, p.67), compreender realmente a língua é concebê-la como:

(...) uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. Também aqui um trabalho ininterrupto. Por isso a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado de que poderíamos nos apropriar. No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como o fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua.

A partir desta breve exposição das principais concepções de língua, percebe-se que ocorreram transformações nessas concepções que foram de uma perspectiva de língua como expressão do pensamento, passando pela visão de língua como instrumento de comunicação, até chegar-se a uma concepção de língua como interação entre sujeitos.

Relevante seria não só para os estudiosos da área de Letras o domínio de tais transformações das concepções sobre a linguagem, mas também para o professor das primeiras séries do ensino fundamental deter esse conhecimento sobre as concepções de língua existentes e que vem influenciando o ensino e os materiais didáticos pedagógicos que chegam até a escola na disciplina de língua portuguesa.

Acreditamos que tais conhecimentos auxiliariam enormemente o professor do ensino fundamental – primeiro e segundo ciclos-, a analisar as tendências do livro didático de língua portuguesa em uso na sua sala de aula, como também, capacitando-o a desenvolver um trabalho consciente e coerente com a língua escrita e língua falada.

Em busca de explicar o fenômeno das diversidades da língua, é que em seguida serão abordadas as duas modalidades da língua: a fala e a escrita

## 1.2. A fala e a escrita

O uso individual é denominado discurso ou fala e é o resultado da necessidade de comunicação. Sua realização oral pode ocorrer em situações informais onde quase sempre é impossível praticar a norma culta, ou seja, não há controle rígido do uso, o que faz com que a língua falada seja mais dinâmica que a escrita.

As características que tornam a língua diferente da fala são: a língua é sistemática, tem certa regularidade, é potencial, coletiva; a fala é assistemática, nela se observa certa variedade, é concreta, real, individual.

Segundo Marcuschi (2001, p.18), a fala enquanto manifestação da prática oral

é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.

Esse pesquisador caracteriza a fala como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano.” (p.25).

Porém, as alterações que ocorrem na fala podem vir a tornar-se uso, desde que sejam experimentadas por um grupo de indivíduos. Saussure (1973, p.196) ensina que “nada entra na língua sem ter sido antes experimentado na fala, e todos os fenômenos evolutivos têm sua raiz na esfera do indivíduo. (...) foi preciso que uma primeira pessoa o improvisasse, que outras a imitassem e o repetissem, até que se impusesse ao uso.”

Assim, como na evolução da fala ocorrem transformações, também na evolução da humanidade elas surgem sempre que o homem, por uma necessidade de sobrevivência ou de convívio grupal, depara-se com situações que urgem novas alternativas.

Desse modo, desde o momento em que o homem procurou integrar-se com seu mundo, instalou-se a palavra, através da fala, como uma forma de suprir as necessidades, bem como uma forma de dominar esse mundo. É o próprio homem transformando as relações por meio do pensamento e do trabalho. Por essa mesma razão, à medida em que

tomava conhecimento do mundo e o transformava, o homem tinha mais e mais necessidade de compreendê-lo.

Apropriando-se do significado dos objetos, fatos ou fenômenos, o homem lhes atribui signos por meio dos quais eles se fazem conhecidos pelos outros homens. Esta apropriação, entretanto, não é um “em si”, mas uma apropriação cujas raízes se encontram nas divisões sociais da produção. Daí surge a necessidade de um tipo de registro de experiências e o homem cria outros signos, pictóricos, através dos quais comunica suas experiências a outros homens. Surge, então, a escrita que, de uma forma ou de outra, passa a ser o instrumento através do qual o homem rompe as barreiras do tempo e do espaço para falar de si.

Zilberman (2001, p.15) destaca que a linguagem verbal foi levada pela raça humana às últimas conseqüências

(...) conferindo à linguagem verbal a função primordial de afirmar a possibilidade de comunicação entre seus membros. Criou ainda outras modalidades de linguagem, como a gestual e a imagética, que contam com signos próprios e independentes, decodificáveis à luz da grade dominante, a lingüística. Aparentemente, porém, a raça humana não se contentou com as potencialidades da linguagem. Usuária sobretudo da fala, disponibilizada graças à existência de uma parte constitutiva do corpo humano, e procurando assegurar sua longevidade, a raça humana inventou uma forma de registrá-la - a escrita; o que determinou a busca de códigos específicos de fixação do oral - o alfabeto.

A escrita na evolução do percurso da história, além de ser utilizada como instrumento de organização cultural e social, passou a ser também, para quem a detinha, forte instrumento de manipulação das classes dominantes.

Para Brito (1997, p.54), a história da escrita mostra que

o acesso de largas camadas sociais à escrita, algo historicamente muito recente (século XIX), certamente modifica sua função e sua distribuição nas sociedades industriais modernas, mas não acaba com os privilégios, já que ocorre uma redistribuição das funções da própria escrita.

Enfim, a escrita é um fato histórico e deve ser tratado como tal e não como um bem natural. Para quem já domina a escrita, numa determinada língua, pode achar que o

processo de sua aquisição é muito simples, principalmente por ser a escrita derivada da fala que é considerada primária.

Segundo Marcuschi (2001, p.26), a escrita pode ser concebida como,

(...) um modo de produção textual discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

Para Marcuschi, a escrita por ser institucionalizada é muito mais prestigiada do que a fala. Ninguém vai à escola para aprender a falar, visto que a fala é uma aquisição informal e acontece no âmbito familiar, ao passo que a escrita é aprendida num contexto formal, na escola.

Ele faz uma distinção muito relevante entre “duas dimensões de relações no tratamento da língua falada versus língua escrita” nas quais ele mostra que oralidade x letramento são duas práticas sociais distintas, enquanto que a fala e escrita são duas modalidades de uso da língua.

Fica claro, assim, que a fala é anterior à escrita e que, através dos tempos, tem sido relegada a uma condição inferior devido às circunstâncias modernas em que informações e documentos escritos constituem o mundo das relações humanas e de produção.

Assim como nas modalidades da língua, a produção textual possui origens e funções diferentes como afirma Castilho (1998, p.55), pois para ele a todo momento estamos produzindo textos e esse é,

produto de uma interação, que pode ser do tipo “face-a-face”, como na LF, ou do tipo “interação com um interlocutor invisível”, como na LE. De qualquer forma, em nosso uso diário da língua estaremos sempre produzindo textos, mesmo sem saber (...). Para produzir textos, ativamos recursos lingüísticos adquiridos na infância: a LF em nosso meio familiar, e a LE na escola.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> LF para linguagem falada e LE para língua escrita.

Porém existe uma diferença entre o texto oral e o texto escrito. No texto oral o tempo que os falantes precisam para que haja a comunicação é o mesmo, pois as frases são mais condensadas, compactadas e o processo de aprendizagem é mais rápido. Há uma necessidade de conhecimentos partilhados, conhecimentos culturais, ou seja, uma relação entre o conhecimento partilhado e o significado do conhecimento.

No texto escrito, a escrita é solitária, só o locutor escreve. O tempo do leitor não é o tempo do autor e ele necessita de um tempo para assimilar e para digerir as informações. O texto escrito exige mais atenção do leitor. Durante a leitura do texto escrito o leitor imagina, prevê e avalia como será o seu interlocutor.

Como já foi citado, a linguagem escrita é valorizada na sociedade atual de tal forma que é nela que se pensa quando nos referimos à linguagem. Mas a expressão oral lhe serve de base e é muito mais antiga.

Para Mattoso Câmara Jr. (1978, p.16), a linguagem escrita

(...) não passa de um sucedâneo, de um *ersatz* (substituição, compensação) da fala. Esta é que abrange a comunicação lingüística em sua totalidade, pressuposto, além da significação dos vocábulos e das frases, o timbre da voz, a entonação, os elementos subsidiários da mímica, incluindo-se aí o jogo fisionômico. Por isso, para bem se compreender a natureza e o funcionamento da linguagem humana, é preciso partir da apreciação da linguagem oral e examinar em seguida a escrita como uma espécie de linguagem mutilada, cuja eficiência depende da maneira por que conseguimos obviar a falta inevitável de determinados elementos expressivos.

Necessário se faz destacar que, tanto a expressão oral e como a escrita, cada uma tem seu lugar e seu valor na sociedade. Quanto à comunicação escrita, essa é constituída por símbolos gráficos, enquanto a oral o é de sons e se manifesta através da capacidade de falar do indivíduo.

### **1.3. Língua falada x língua escrita**

O mito da adversidade entre a fala e a escrita está com seus dias contados, mas, antes de entrarmos no mérito dessa questão, será exposto o início dessa rivalidade entre essas duas modalidades da língua.

Segundo Silva e Zilberman (1995, p. 11):

A escrita não foi o primeiro dos mecanismos de fixação cultural utilizados pela humanidade, embora se possa afirmar que é dos mais antigos. A transmissão oral da tradição, o uso de rituais e da dança, o apelo às artes visuais precederam em muito o aparecimento daquela, mesmo a mais pictórica ou ideográfica, e até hoje vários povos podem prescindir de seu emprego, sem se sentirem ameaçados de dispersão, nem se arriscarem à dissolução ou esquecimento dos valores herdados dos antepassados.

Esse fato de que todos os povos tiveram ou têm uma tradição oral que precedeu a escrita não torna a oralidade mais importante ou prestigiosa que a escrita. Trata-se apenas de perceber que a oralidade tem uma “primazia cronológica” indiscutível sobre a escrita.

Porém, em virtude das necessidades econômicas do homem, a escrita passou a ser valorizada, destacou-se, expandiu-se, chegando até a adquirir um valor social superior à oralidade, o que a levou a ser indispensável em nossos dias.

A super valorização da escrita fez com que a fala ficasse em segundo plano e, por mais de dois mil anos, os estudos gramaticais se dedicaram exclusivamente à língua escrita literária, formal. Foi somente no começo do século XX, com o nascimento da ciência Lingüística, que a língua falada passou a ser considerada como objeto de estudo científico.

Bagno (2000, p.56) desmistifica a idéia de supremacia da escrita sobre a fala, ao relatar que:

(...) do ponto de vista da história de cada indivíduo, o aprendizado da língua falada sempre precede o aprendizado da língua escrita, quando ele acontece. Basta citar os bilhões de pessoas que nascem, crescem, vivem e morrem sem jamais aprender a ler e a escrever! E no entanto ninguém pode negar que são falantes perfeitamente competentes de suas línguas maternas. Do ponto de vista da história da humanidade é a mesma coisa. A espécie humana tem, pelo menos, um milhão de anos. Ora, as primeiras formas de escrita, conforme a classificação tradicional dos historiadores, surgiram há apenas nove mil anos. A humanidade, portanto, passou 990.000 anos apenas falando.

Essa relação complicada entre escrita e fala precisa ser profundamente reexaminada no ensino. A língua falada precisa ser vista como aquela que foi apreendida pelo falante em seu contato com a família, seu instrumento básico de sobrevivência que, com certeza, por essa natureza, irá refletir-se na escrita. Enquanto a escrita, apesar de também ser essencial

em nossa sociedade, ela é artificial, exige treinamento, memorização e não é capaz de traduzir as intenções pretendidas pelo falante, pois é apenas uma representação gráfica e convencional da língua falada.

Uma mudança de visão sobre a fala e a escrita operou-se a partir dos anos 80, em reação aos movimentos das três décadas anteriores em que se examinavam a oralidade e a escrita como opostas, predominando a supremacia cognitiva da escrita. A partir dos novos estudos passou-se a considerar que, apesar dos elementos significativos próprios de ambas, a fala e a escrita não são suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos, e nem uma dicotomia.

Para Marcuschi (2001, p.16),

considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje, predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

É preciso que os mitos que atribuem a supremacia à escrita sejam extintos, pois ambas, fala e escrita, permitem a construção de textos coesos e coerentes, permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais ou informais e variações estilísticas. Enfim, nossas atividades lingüísticas variam muito a depender dos contextos, dos interlocutores e das necessidades, o que nos faz estar em constante operação sociodiscursiva, pois somos diariamente instados a operar com a língua em condições e contextos variados, passando do oral para o escrito e do escrito para o oral. Aqui está a não dicotomia da fala e da escrita.

O desconhecimento por parte do professor, da não dicotomia entre a fala e a escrita, não somente traz dificuldades de ensino e de aprendizagem, como é uma rica fonte de preconceitos na escola e na sociedade.

Para Cagliari (1999, p.152) o preconceito contra a variação lingüística do aluno começa já na alfabetização, pois,

(...) embora a ortografia oficial tenha suas dúvidas ortográficas, o problema dos alunos que se alfabetizam está mais ligado ao fato de eles começarem usando uma escrita fonética, sem se darem conta das implicações e exigências da ortografia. Por outro lado, pelo fato de

reconhecerem que falam uma variedade estigmatizada pela sociedade, não sabem que língua de fato falam e que língua têm que usar na escola. A situação torna-se pior e mais crítica, quando os alunos se encontram perdidos em meio às variações escritas e de fala, sem receberem as devidas informações. De um certo modo, podemos dizer que, com a escrita, a crise de identidade lingüística surge e se instala. Se a escola não resolver isto, muitos alunos gastam um tempo enorme para se encontrarem como falantes em uma sala de aula.

Quando o professor opta pelo padrão culto da língua, o primeiro contato que a criança tem com a língua portuguesa na escola será através de um ensino que prestigia apenas a modalidade culta, deixando de lado outros aspectos como: quais propriedades e usos da linguagem? o que é uma língua? qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos lingüísticos nas mais variadas situações de sua vida. Se a escola ignorar essas questões, estará ignorando também parte do conhecimento da criança sobre sua fala e de seus colegas, que seria com certeza o ponto de partida para ensinar o que devia.

Para Matencio (1994, p.66), o fato de o professor ignorar tais questões deve-se a

muitas das concepções tradicionais da leitura e da escrita que são veiculadas na escola, essas práticas são relacionadas a uma concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem. Como decorrência, vemos que a instituição escolar torna-se o espaço para que seja reproduzido o uso lingüístico autorizado com a palavra escrita, e, por isso mesmo, autoritário. Nesse sentido, resta ao aluno leitor/produtor de textos ocupar o lugar que lhe é destinado institucionalmente, sem que lhe seja permitido reconhecer a historicidade constitutiva da linguagem e (re)construir sua própria história de leitura e escrita.

Tudo isso deixa bem claro que a escola precisa levar em conta que a fala, a escrita e a leitura são realidades diferentes da vida de um sujeito que usa uma língua, embora intimamente ligadas em sua essência, e têm uma realização própria e independente nos usos. Além de levar em conta a fala, entender que o falar “bonito” não deve ser o objetivo principal, mas sim o ensinar como a língua funciona, incentivando a fala e mostrando como ela funciona, pois a vida de uma língua está no uso (fala e escrita).

Segundo Marcuschi (2001, p.16),

o que determina a variação lingüística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso. Pouco importa que a faculdade da linguagem seja um fenômeno inato, universal e igual para todos, à moda de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas, o que importa é o que nós fazemos com esta capacidade.

Segundo a teoria das diferenças lingüísticas, os dialetos são estruturalmente equivalentes, mas funcionalmente conflitivos. Assim, socialmente, uma variedade é mais aceita e tem mais prestígio que as demais.

Essa compreensão da nossa língua passa a ser realidade, quando o professor alfabetizador vai em busca de outras ciências como a Lingüística, para explicar uma série de fatos, como afirma Cagliari (1999, p.49),

com o objetivo de mostrar o que a Lingüística pode fazer para melhorar o ensino do português, sobretudo no que se refere à alfabetização, ajudando o professor a entender a realidade lingüística da classe e a ensinar ao aluno como a fala, a escrita e a leitura funcionam e quais os usos que têm.

Com algumas noções equivocadas caindo por terra, como a da super valorização da fala “bonita” e da gramática normativa, resta à escola saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita, pois há muita confusão e má compreensão dessas duas realidades da língua, e é neste momento que a Lingüística entra em ação, como sendo uma ciência que cada vez mais encontra adeptos nas outras áreas de conhecimento, como afirma Maia (1985, p.06):

(...) seja qual for sua inclinação e experiência, se a linguagem excita a sua imaginação, nunca será demais descobrir uma fatia, por menor que seja, desse enorme terreno que é sua investigação científica. Muitas ciências interessam-se direta ou indiretamente pela linguagem, algumas compartilhando da visão ampla da Semiótica, outras compartilhando da visão estrita da Lingüística. Ao leigo, são geralmente as visões amplas que mais fascinam. Entretanto, se ele tiver entusiasmo e paciência, as visões estritas lhe poderão oferecer uma infinidade insuspeitada de descobertas.

Enfim, a Lingüística é uma ciência que promete auxiliar muito o professor das séries iniciais, mas depende de ele assumir também a postura de pesquisador e questionador, para que possa qualificar a sua prática em sala de aula.

## 1.6. Variação lingüística

As línguas são por sua natureza variáveis, e a variação é um dos fenômenos mais importantes em qualquer estudo lingüístico. Essa diferenciação indica que nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico.

Para Cagliari (1999, p.81), os diferentes modos de falar acontecem “porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem.”

Conforme o autor, essas transformações pelas quais passam os diferentes modos de falar não vão fazer com que se degenerem as línguas, tornando-se estagnadas, imperfeitas, mas sim com valores sociolingüísticos novos, ligados às novas perspectivas da sociedade, que também muda. Nessa transformação não aparece o certo ou errado lingüístico, mas o diferente.

Isso é justificável, pelo fato de que para qualquer falante é muito difícil falar durante um certo tempo sem passar inconscientemente de uma variante a outra. Este fato ocorre porque tanto a variedade culta quanto as não cultas modificam-se continuamente, quer por influências mútuas, quer pelo simples fato de serem faladas. Isso significa dizer que, dependendo do momento, o nível de linguagem utilizado pode variar, pois a circunstância pede. Quando falamos com uma alta autoridade, o nível é um; quando falamos com parceiros, companheiros, colegas, amigos ou parentes, é outro. Um jovem, por exemplo, se comunica com seu grupo de amigos de uma forma, e com seus pais utiliza outra linguagem

Para Brito (1997, p.53), não basta compreender que existe uma variação lingüística, ou

(...) não se trata simplesmente de aceitar que os modos de falar se adequam às situações específicas, mas sim que a cada variedade lingüística corresponde uma gramática e diferentes níveis de registro e que, portanto, é somente no interior de cada variedade que a noção de correto pode se estabelecer, e sempre a partir da consideração da situação de interlocução efetiva, de modo que determinado tipo de registro pode ser adequado em dada circunstância e totalmente inadequado em outra.

Existem diferenciações e especificidades da língua que a individualizam frente às demais. Assim, cada segmento, aspecto ou subcomunidade de uma comunidade tem sua peculiaridade lingüística, sua sub-linguagem. Para Couto (1994, p.11), “não reconhecer isso é falsear a realidade, o que pode acarretar danos incalculáveis. Não se pode ignorar as diferenciações espaciais, temporais e sociais que toda língua de sociedades complexas apresenta.”

Bagno (2000, p.51) salienta:

(...) é preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam. Se tivermos de incentivar o uso de uma norma culta, não podemos fazê-lo de modo absoluto, fonte do preconceito. Temos de levar em consideração a presença de regras variáveis em todas as variedades, a culta inclusive.

Essa tendência, que parece muito mais com preconceito, é muito forte no ensino da língua, onde se concebe que o aluno deve pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português. É necessário compreender que determinada modalidade lingüística não é, porém, melhor nem pior que outra; apenas identifica a classe social a que pertence o usuário. É uma questão de cunho político.

Isto significa que o falante, por viver numa sociedade, ao realizar atos de fala, obedece a diferentes regras não por ser incapaz, mas em função das instituições no interior das quais os realiza, principalmente seu nível cultural que influencia seu modo de falar.

As pesquisas já realizadas nessa área comprovaram a existência de variedades lingüísticas que gozam de prestígio. As mesmas pesquisas também descobriram que outras variedades lingüísticas, devido à classe social a que pertencem, não desfrutam de nenhuma consideração. Isto significa que, na sociedade, quem tem maior poder e autoridade nas relações econômicas e sociais gozará a sua produção lingüística de maior prestígio.

Isso indica que nem todos os sujeitos falantes de uma sociedade terão igualdade de acesso a todas as variedades lingüísticas, por uma diversidade de fatores que não se limitam ao tempo e ao espaço. Somente alguns membros terão acesso à variedade culta ou padrão. Conforme Gnerre (1994, p.06) afirma, “uma variedade lingüística “vale” o que “valem” na

sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.”

Enfim, o que diferencia as variedades lingüísticas são os valores sociais que os membros de suas comunidades específicas têm na sociedade.

#### **1.4.1 A escola e o preconceito lingüístico**

A maior dificuldade da escola é trabalhar com o diferente, pois ela age como se a língua fosse estática, pronta e cristalizada.

Um dos erros que a escola comete ocorre bem no momento em que o aluno está aprendendo uma variante nova, por não considerar que aprendemos pela formulação de hipóteses, e algumas delas formuladas pelo aluno no momento inicial da escrita ainda são inadequadas (e isso é normal), mas a escola porém, muitas vezes, encara como marcas de uma deficiência intelectual incurável.

As dificuldades que a escola vem enfrentando ao trabalhar com a linguagem já são temáticas de pesquisas como as de Geraldi (1984), Soares (1991) e outros, que colocam os problemas de linguagem como uma das principais causas do fracasso escolar dos alunos das camadas populares.

A articulação de teorias, de áreas de conhecimento como a Sociolingüística e a Lingüística Aplicada, feita por Soares (1991), baseada nos estudos de Bernstein, Labov e Bourdieu, tem colaborado para compreensão das relações entre linguagem, escola e sociedade. Tais pesquisas têm contribuído no reconhecimento do fracasso da escola, do ensino da língua portuguesa e vêm desmascarando as ideologias presentes na escola e na sociedade.

Soares (1991, p.18) afirma que o mito da deficiência lingüística surgiu e se desenvolveu nos anos sessenta nos Estados Unidos e expandiu-se em outras sociedades capitalistas na mesma década.

Na área da educação, buscou-se, através da Psicologia, analisar cientificamente o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso. Nas escolas eram aplicados testes, realizavam entrevistas e observavam o comportamento de alunos pobres no contexto escolar. Os resultados dessas investigações determinaram que estava no aluno pobre a

origem do problema, atribuindo a este carências e deficiências, classificando-as em: carências afetivas, deficiências perceptivas e motoras, privação cultural e déficit lingüístico.

Surge assim, segundo Soares, a “teoria (ideologia) da deficiência cultural” que culpa o próprio aluno e seu contexto cultural de deficientes, sem ao menos colocar em discussão a discriminação social e econômica ou desigual distribuição da riqueza que geram a marginalização, a exclusão dos pobres.

Conforme afirma Soares (1991, p.20):

(...) essa ideologia continua presente entre nós, não apenas no discurso oficial e pedagógico, está também amplamente defendida na prática das escolas e dos professores, que, em nome dela, oferecem, sem constrangimento educação em níveis quantitativo e qualitativamente inferiores para as camadas populares, e usam, corretamente, para caracterizar os alunos integrantes dessas camadas, expressões como “carência afetiva”, “falta de desenvolvimento psicomotor”, “incapacidade de discriminação visual e auditiva”, “vocabulário pobre”, “erros de linguagem”, “baixo nível intelectual”, “comportamento social inadequado”. Entre tantas “deficiências”, avulta o “déficit lingüístico” apontado como aspecto crucial da deficiência cultural.

A teoria da deficiência cultural criou o preconceito de que alunos de camadas populares têm um déficit lingüístico que dificultará a permanência deste na escola por sua incapacidade intelectual, em virtude das habilidades cognitivas estarem ligadas diretamente com as habilidades cognitivas.

O mito tratou também de jogar a inadequação e as falhas no aluno. Quanto à sociedade e à escola, ambas foram isentas de responsabilidade. Coube à escola, então, oferecer aos “deficientes” uma educação compensatória, com programas especiais para compensar tais déficits.

Para Soares (1991), o insucesso da educação compensatória, apresentada como solução pela ideologia da deficiência cultural, deve-se à própria escola que rejeita as características culturais e lingüísticas dos alunos das camadas populares, considerando-os “errados” em função do modelo apresentado pelas classes privilegiadas economicamente.

A educação compensatória hoje é inaceitável e, por assim ser considerada, é que o processo de democratização do ensino gerou mais oportunidades educacionais com o intuito de ir ao encontro das necessidades das camadas populares. Porém, tais

oportunidades de ingressar na escola não são garantia de permanência ou de sucesso nessa. Vale ressaltar que o êxito de alguns programas educacionais apresentados através de estatísticas está no aspecto quantitativo e não no qualitativo, omitindo assim a distância e o preconceito ainda existentes entre a linguagem dos indivíduos economicamente privilegiados e das camadas populares, o que explica a persistente crise no ensino da língua materna.

Nota-se que a escola destinada historicamente às classes favorecidas ainda existe, apesar da democratização do ensino, pois essa não se reorganizou para atender as camadas populares e continua a privilegiar a cultura e a linguagem daquelas, o que indica que a “crise da linguagem” é uma crise política da instituição escolar.

Nossa afirmação é justificável e respalda-se no questionamento de Soares (1991, p.69), sobre o que a escola pode fazer diante da escassez qualitativa dos programas compensatórios:

(...) assim, o problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito lingüístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objetivo dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes.

Muitos desses programas, por exemplo, se inspiraram na teoria da deficiência lingüística de Bernstein, sociólogo inglês, que tem sido considerado um dos principais responsáveis por esses estudos, principalmente pelos seus trabalhos publicados na década de sessenta. Porém, os trabalhos de Bernstein evoluíram na década de setenta, passando a explorar as relações entre língua, classe social e educação, o que fez com que somente os seus primeiros trabalhos – período de 1958 a 1973- fossem considerados responsáveis por reforçar a idéia de “déficit lingüístico”.

O interesse de Soares nos estudos de Bernstein é a partir dos trabalhos em que este afirma a existência de diferentes tipos de linguagem, determinados pela origem social, e propõe uma relação causal entre a classe social a que pertence o aluno, sua linguagem e seu rendimento escolar.

Soares (1991, p.30) aprova as colocações do estudioso e comenta:

(...) Bernstein afirma, repetidas vezes, sobretudo em seus trabalhos dos primeiros anos da década de setenta, que “um código não é melhor que o outro”, que o código restrito não deve ser considerado “inferior”, na verdade, ele tem uma estética própria: é rico no uso de metáforas, possui simplicidade, vitalidade e ritmo. Para Bernstein, as dificuldades de aprendizagem da criança da classe trabalhadora se devem não à “deficiência” de uma linguagem, mas ao confronto entre códigos no contexto da instituição escolar.

Nesse confronto o que a escola tem feito é eliminar os dialetos não-padrão, ou seja, eliminar o “diferente”, substituindo pelo dialeto padrão ao identificar conflitos estruturais e funcionais entre eles, optando assim pelo dialeto de prestígio social.

Com esse procedimento as chances de o aluno fracassar são grandes, pois o sistema o torna vítima de um processo de marginalização cultural que ignora a diversidade cultural. O pouco caso que a escola faz com a variação lingüística do seu aluno mostra uma escola dualista, que usa um discurso de gratuidade e “igualdade para todos”, e do outro lado, no dia-a-dia, adota uma prática que a revela como uma instituição a serviço da sociedade capitalista e de uma cultura das classes dominantes.

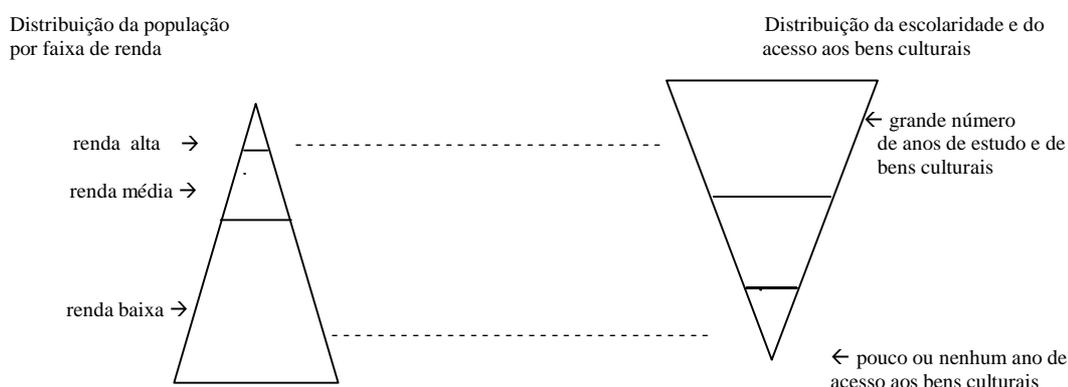
Conforme afirma Kruppa (1994, p.47):

(...) os contrastes do nosso País fazem com que, ao analisarmos criticamente a complexidade social, tenhamos a sensação de viver em dois países distintos, pois de um lado nos defrontamos com pessoas que vivem em um país desenvolvido aonde as pessoas vivem em situações de plenos direitos sociais, políticos e econômicos, com um padrão de vida altíssimo e de outro lado a situação parece um País subdesenvolvido, onde a miséria e a ausência de direitos é marcante.

Essa situação é fruto de um capitalismo que coloca em situações diferentes os que detêm o capital e os que trabalham para produzi-los. Mas o que nos interessa aqui, não é refletir sobre a distribuição de renda, mas sobre as diferentes condições de vida escolar dessas duas classes, que variam também nos anos de estudo que os indivíduos de uma e outra conseguem. A classe de menor renda, a maioria, com baixa escolaridade, dispõem de pouco ou nenhum acesso aos bens culturais.

A seguir apresentaremos a figura 1 com as pirâmides elaboradas por Kruppa<sup>3</sup> (1994, p.48) em forma de gráficos, através das quais ela mostra que ao topo de uma das pirâmides, formada pela distribuição da população por níveis de renda, corresponde a base da outra pirâmide, formada pela correspondente distribuição de bens culturais.

**FIGURA 1**



O gráfico das pirâmides invertidas de Kruppa (1994, p.48), mostra que a escola não tem conseguido modificar essa desigualdade, pois não só a instrução é um fator de desenvolvimento humano, mas também a saúde e a renda de um povo.

#### **1.4.2. Índices estatísticos da situação da educação no Brasil e o mercado lingüístico**

Para complementar o que Kruppa abordou no tópico anterior sobre a desigualdade existente entre as pessoas no acesso ao ensino, apresentaremos a seguir quatro tabelas com índices estatísticos que nos darão a noção da situação atual da educação no Brasil.

Observemos a seguir os números apresentados na tabela 1 da Educação Básica no Brasil em 2001, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), que indicam a distribuição de alunos em escolas públicas, privadas, urbanas e rurais, a

<sup>3</sup> Kruppa apresenta o gráfico das pirâmides invertidas em seu livro “*Sociologia da educação*”.

lotação de professores todos os níveis de ensino, e o total de matrículas realizadas no ensino fundamental:

**TABELA 1- Grandes números da educação no Brasil em 2001**

| Grandes Números         | Níveis e Modalidades de Ensino |                         |             |           |          |                  |
|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|-------------|-----------|----------|------------------|
|                         | Pré-Escola                     | Classe de Alfabetização | Fundamental | Médio     | Especial | Jovens e Adultos |
| <b>Escolas</b>          |                                |                         |             |           |          |                  |
| Total                   | 90.682                         | 30.794                  | 177.780     | 20.220    | 6.775    | 30.160           |
| Públicas                | 65.611                         | 19.253                  | 159.228     | 13.916    | 4.786    | 28.133           |
| Privadas                | 25.071                         | 11.541                  | 18.552      | 6.304     | 1.989    | 2.027            |
| Urbanas                 | 54.877                         | 15.715                  | 70.410      | 19.399    | 6.568    | 17.136           |
| Rurais                  | 35.805                         | 15.079                  | 107.370     | 821       | 207      | 13.024           |
| <b>Funções Docentes</b> |                                |                         |             |           |          |                  |
| Total                   | 248.632                        | 41.045                  | 1.553.181   | 448.569   | 42.641   | 152.302          |
| Formação Completa       |                                |                         |             |           |          |                  |
| Nível Fundamental       | 12.828                         | 4.315                   | 37.197      | 244       | 397      | 3.526            |
| Nível Médio             | 169.633                        | 30.794                  | 737.277     | 49.682    | 21.394   | 53.739           |
| Nível Superior          | 61.395                         | 4.021                   | 792.850     | 398.594   | 20.694   | 101.632          |
| <b>Matrícula</b>        |                                |                         |             |           |          |                  |
| Total                   | 4.818.803                      | 652.866                 | 35.298.089  | 8.398.008 | 323.399  | 3.777.989        |
| 1ª a 4ª série           |                                |                         | 19.727.684  |           | ...      | 1.151.429        |
| 5ª a 8ª série           |                                |                         | 15.570.405  |           | ...      | 1.485.459        |
| Masculino               | 2.446.765                      | 333.642                 | 18.017.980  | 3.826.466 | ...      | 1.929.176        |
| Feminino                | 2.372.038                      | 319.224                 | 17.280.109  | 4.571.542 | ...      | 1.848.813        |
| Pública                 | 3.594.896                      | 405.522                 | 32.089.803  | 7.283.528 | 130.494  | 3.425.928        |
| Privada                 | 1.223.907                      | 247.344                 | 3.208.286   | 1.114.480 | 192.905  | 352.061          |
| Urbana                  | 4.160.161                      | 482.638                 | 28.864.106  | 8.269.981 | 318.174  | 3.343.894        |
| Rural                   | 658.642                        | 170.228                 | 6.433.983   | 128.027   | 5.225    | 434.095          |
| Diurno                  | 4.818.660                      | 648.529                 | 31.891.584  | 4.093.373 | ...      | 449.954          |
| Noturno                 | 143                            | 4.337                   | 3.406.505   | 4.304.635 | ...      | 3.328.035        |

Fonte: MEC/INEP

Notas: 1) a mesma escola pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino.

2) o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de uma escola.

3) o mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries.

4) Educação de Jovens e Adultos em Cursos Presenciais com Avaliação no Processo

De acordo com a tabela acima podemos observar como estavam distribuídos em 2001 os níveis de ensino no Brasil, em números gerais. A seguir apresentaremos a tabela 2 com as taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade-série em todos os estados brasileiros entre o ano de 1995 a 2000.

**TABELA 2 - Taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade-série**

| Unidade da Federação | Ensino Fundamental |             |                    |             |                |            |                               |             |
|----------------------|--------------------|-------------|--------------------|-------------|----------------|------------|-------------------------------|-------------|
|                      | Taxa de Promoção   |             | Taxa de Repetência |             | Taxa de Evasão |            | Taxa de distorção Idade-Série |             |
|                      | 1995/96            | 1999/00     | 1995/96            | 1999/00     | 1995/96        | 1999/00    | 1996                          | 2000        |
| <b>Brasil</b>        | <b>64,5</b>        | <b>73,6</b> | <b>30,2</b>        | <b>21,6</b> | <b>5,3</b>     | <b>4,8</b> | <b>47</b>                     | <b>41,7</b> |
| Rondônia             | 60,9               | 68,7        | 29,4               | 24,6        | 9,7            | 6,7        | 47,7                          | 40,6        |
| Acre                 | 56,6               | 63,7        | 35,8               | 30,2        | 7,7            | 6,1        | 59,1                          | 52,3        |
| Amazonas             | 58,1               | 66,1        | 34,4               | 28,1        | 7,5            | 5,8        | 67,1                          | 58,5        |
| Roraima              | 66,3               | 75,9        | 23,5               | 12,9        | 10,3           | 11,2       | 47,8                          | 42,3        |
| Pará                 | 45,3               | 58,3        | 46,4               | 33,5        | 8,3            | 8,2        | 65,3                          | 58,8        |
| Amapá                | 60,4               | 68,5        | 34,2               | 25,1        | 5,4            | 6,4        | 48,3                          | 42,7        |
| Tocantins            | 51,8               | 61,5        | 42,1               | 27,2        | 6,1            | 11,3       | 63,2                          | 57,7        |
| Maranhão             | 50,4               | 64,3        | 43,2               | 29          | 6,4            | 6,7        | 66,3                          | 62,3        |
| Piauí                | 46,3               | 58,8        | 44,5               | 34,9        | 9,3            | 6,3        | 66,1                          | 63,5        |
| Ceará                | 68,8               | 74,3        | 27,4               | 21,4        | 3,9            | 4,3        | 63,3                          | 51,6        |
| R. G. do Norte       | 54,6               | 66,7        | 38,3               | 29          | 7,1            | 4,3        | 58,3                          | 51          |
| Paraíba              | 55,9               | 64          | 36,2               | 30,6        | 7,9            | 5,4        | 70                            | 62          |
| Pernambuco           | 54,6               | 64,8        | 38,6               | 29,6        | 6,9            | 5,6        | 59,6                          | 54          |
| Alagoas              | 49,2               | 59,6        | 43,9               | 36          | 6,9            | 4,4        | 67,7                          | 63,9        |
| Sergipe              | 51,9               | 61,2        | 42,3               | 33          | 5,8            | 5,8        | 67,6                          | 62          |
| Bahia                | 52,3               | 62,3        | 41,4               | 31,6        | 6,3            | 6,1        | 70                            | 64,9        |
| Minas Gerais         | 69,1               | 79,3        | 26                 | 14,4        | 4,9            | 6,3        | 37,4                          | 33,5        |
| Espírito Santo       | 68,4               | 79,6        | 25,9               | 15,9        | 5,6            | 4,5        | 36,3                          | 30,6        |
| Rio de Janeiro       | 73,3               | 71,4        | 20,3               | 24,2        | 6,5            | 4,4        | 42,7                          | 36,5        |
| São Paulo            | 75,7               | 89,3        | 18,8               | 7,3         | 5,6            | 3,4        | 30,5                          | 19,1        |
| Paraná               | 70                 | 80          | 23,8               | 15          | 6,3            | 5          | 31,7                          | 20,4        |
| Santa Catarina       | 76,3               | 80,8        | 18,4               | 15          | 5,3            | 4,2        | 27,2                          | 22,4        |
| R. G. do Sul         | 72,2               | 77          | 23                 | 18,5        | 4,9            | 4,5        | 22,5                          | 27          |
| M. G. do Sul         | 63,6               | 70,7        | 28,9               | 22,6        | 7,5            | 6,7        | 36,7                          | 37,8        |
| Mato Grosso          | 57,8               | 70          | 31,9               | 22,5        | 10,2           | 7,5        | 47,8                          | 41,4        |
| Goiás                | 64,3               | 68,2        | 31,8               | 26,4        | 3,9            | 5,4        | 53,1                          | 45,7        |
| Distrito Federal     | 69,6               | 76,2        | 26,4               | 19,6        | 4,1            | 4,2        | 41,6                          | 29,9        |

**Fonte:** MEC/Inep/SEEC

Com os dados apresentados nessa tabela podemos constatar que houve uma melhora do ano de 1996 para 2000, porém, essa melhora ainda é muito pequena, o que não torna os índices muito animadores.

Observemos a seguir as taxas de escolarização e de atendimento por nível de ensino no Brasil entre 1994 a 1999 apresentadas na tabela 3, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)<sup>4</sup>:

**TABELA 3- Taxas de escolarização e atendimento por nível de ensino - 1994/1999 - Brasil**

| Ano  | Taxa de Escolarização |         |              |         | Taxa de Atendimento |              |
|------|-----------------------|---------|--------------|---------|---------------------|--------------|
|      | Ensino Fundamental    |         | Ensino Médio |         | 7 a 14 anos         | 15 a 17 anos |
|      | Bruta                 | Líquida | Bruta        | Líquida |                     |              |
| 1994 | 110,2                 | 87,5    | 47,6         | 20,8    | 92,7                | 68,7         |
| 1999 | 130,5                 | 95,4    | 74,8         | 32,6    | 97,0                | 84,5         |

Fonte: MEC/INEP

De acordo com os índices da tabela acima podemos perceber que muitas pessoas na sociedade estão fora da escola. Isso é visível nos números apresentados na taxa de escolarização total que cai muito para a líquida, tanto no ensino fundamental como no médio. Os números demonstram que essa queda representa que o fato de ingressar na escola não é garantia de permanência na mesma, pois muitos se evadem e reprovam.

Outro fator que atualmente vem sendo discutido, em muitas pesquisas na área da educação, é o do nível de instrução de um povo, por este ser um indicador dos mais importantes, não apenas pelo fato de nos dar uma idéia do grau de prosperidade da população. Ocorre que uma educação de qualidade é cada vez mais necessária ao desenvolvimento econômico dos países. Isso acontece, porque boas escolas são uma garantia da formação de técnicos e cientistas, sem os quais não há como desenvolver a ciência e melhorar a qualidade de vida através de novas descobertas.

<sup>4</sup> Os dados estatísticos das tabelas 1, 2 e 3 foram extraídos do site [www.inep.gov.br/censo](http://www.inep.gov.br/censo). Acesso em 01/11/02.

Sobre a questão da qualidade da educação o professor Pablo Gentili (2002, p.08), que é pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ e professor do programa de pós-graduação dessa universidade, e que vem realizando projetos de pesquisa sobre a análise comparativa das reformas estruturais na educação latino-americana na era do neoliberalismo, fala que precisamos reconhecer que

a exclusão educacional que antes estava, geograficamente, na porta da escola, agora se transferiu para o interior do sistema educacional. Hoje o conglomerado de instituições denominado sistema educacional brasileiro se ampliou, se universalizou, mas está totalmente fragmentado, segmentado, estilhaçado, partido. A única unidade é lingüística<sup>5</sup>. Uma coisa é ter acesso a escola, e a outra é ter direito à educação.

Isso significa que mesmo com a criança ingressando na escola, é muito limitado o acesso ao conhecimento. Conforme afirma Gentili (2002, p.08),

Escola Pública na América Latina de uma forma geral é escola para pobres, a instituição que educa os pobres, se ela é boa ou ruim é outra discussão. Ao mesmo tempo em que a pobreza aumentou, os governos investiram cada vez menos no financiamento do que se denomina na oferta educacional. Os governos neoliberais de 80 e 90 investiram pouco em infra-estrutura básica do sistema educacional. (...) Educação pública hoje é este conglomerado de instituições em extrema precariedade, onde o pobre luta de forma heróica para tentar garantir um direito que lhe é negado.

As constatações de Gentili reforçam o que até agora estamos discutindo, e, também, nos permitem perceber na tabela 4 que o fato de em alguns anos ter havido um certo aumento no número de ingressos, nos níveis de ensino fundamental e médio, isso não significa manutenção e oferta de uma educação de qualidade.

Outra forma de percebermos a qualidade da educação é através do nível de instrução de um país, a partir dos anos de escolaridade de sua população. Para isso

---

<sup>5</sup> Gnerre (1994, p.10) aborda a desigualdade dos (...) cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada.

apresentaremos uma tabela que revelará a colocação do Brasil, entre outros países, na questão de anos de permanência do brasileiro na escola.

Observemos os exemplos a seguir<sup>6</sup>:

**TABELA 4 - Expectativa de vida, taxa de alfabetização de adultos e anos de escolaridade no Brasil em relação a outros países do mundo.**

| PAÍS           | EXPECTATIVA DE VIDA (ANOS) | TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS (%) | ANOS DE ESCOLARIDADE (MÉDIA) |
|----------------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| ARGENTINA      | 73                         | 96                                   | 9,2                          |
| AUSTRÁLIA      | 78                         | 99                                   | 12,0                         |
| <b>BRASIL</b>  | <b>67</b>                  | <b>83</b>                            | <b>4,0</b>                   |
| BUTÃO          | 52                         | 42                                   | 0,3                          |
| CANADÁ         | 79                         | 99                                   | 12,2                         |
| CHILE          | 75                         | 95                                   | 7,8                          |
| CORÉIA DO SUL  | 72                         | 98                                   | 9,3                          |
| COSTA RICA     | 77                         | 95                                   | 5,7                          |
| EGITO          | 65                         | 51                                   | 3,0                          |
| ESTADOS UNIDOS | 76                         | 99                                   | 12,4                         |
| JAPÃO          | 80                         | 99                                   | 10,8                         |
| NÍGER          | 48                         | 14                                   | 0,2                          |
| PARAGUAI       | 69                         | 92                                   | 4,9                          |

Através destes exemplos podemos notar que os melhores índices de escolaridade estão entre os países considerados ricos, o que confirma o fato de que anos de estudo e cursos concluídos parecem ser privilégios daqueles que têm poder, perpetuando a dupla relação: poder é saber e saber é poder.

Essa questão não é nova, tanto que Bourdieu e Passeron (1975, p.21) já faziam severas críticas à relação escola-sociedade, afirmando que a função da escola tem sido de

---

<sup>6</sup> Fonte: UNICEF, 1998.

manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e privilégios, que discriminam e marginalizam. Destacam que a função da escola em sua ação pedagógica é o de reproduzir “a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima.”

Segundo esses estudiosos, há uma economia de trocas simbólicas e lingüísticas, portanto, é através do estudo dos fenômenos relativos à produção, distribuição e consumo de linguagem, que se poderá explicar os problemas que ocorrem nas situações de interação verbal. São as relações de forças simbólicas presentes na comunicação que definem quem pode falar, a quem e como, atribuindo valor à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros.

Bourdieu e Passeron sugerem, para superação do preconceito lingüístico, o conceito de competência lingüística pelo de capital lingüístico que remete ao conceito de mercado lingüístico, onde se estabelecem diferenças entre os produtos, fazendo com que uns rendam lucro para o falante e outros não.

Para Silva (2000b, p.26), na prática,

(...) não se pode dizer que a tradição normativo-prescritiva não continue dominante em nossas sociedades letradas, pelas razões muito bem analisadas por Bourdieu e Passeron na sua teoria da “violência simbólica”, em que demonstra que as nossas sociedades legitimam como “capital lingüístico rentável” as variantes dos segmentos sociais dominantes.

Quando um indivíduo aprende uma língua, ele também estará aprendendo as condições de sua aceitabilidade, não só no sentido de uso da língua de acordo com as regras gramaticais internalizadas pelo falante, mas também como regras do mercado lingüístico. São essas regras, porém, que permitem ao falante antecipar a aceitabilidade de seu discurso. Assim, o silêncio nada mais é do que a autocensura, pois o falante sabe que a aprovação de seu discurso não depende só do próprio discurso, mas das relações de forças materiais e simbólicas entre os interlocutores.

A hipercorreção, por exemplo, muito usada pelo aluno que quer atender às expectativas do professor, é uma estratégia de censura prévia que mostra um esforço de assimilação da linguagem legítima.

Assim, as teorias de deficiência e das diferenças lingüísticas oferecem propostas educacionais, porque acreditam que a escola tem a possibilidade e o poder de atuar como instrumento de integração do indivíduo numa estrutura social que não é questionada. Por outro lado, a teoria do capital lingüístico nega essa possibilidade e esse poder da educação de promover a igualdade social e atribui à escola a função de preservar as discriminações sociais.

A escola, o ensino e os professores estarão impotentes para lutar contra as desigualdades, enquanto se mantiverem alheios aos conhecimentos da Lingüística Aplicada, da Psicolingüística e da Sociolingüística, o que os tornará sempre cúmplices em colaborar para a preservação do preconceito contra a variação lingüística dos alunos das camadas populares.

Por outro lado consideramos que um ensino de língua portuguesa, comprometido com o processo de transformação implica em não só respeitar o dialeto dos alunos das camadas populares, mas em garantir-lhes o direito de apropriarem-se do dialeto de prestígio, para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política na luta contra as desigualdades sociais.

Conforme afirma Couto (1994, p.92):

(...) não há como negar que no estágio e desenvolvimento da sociedade brasileira a norma que se deve ensinar na escola é a culta. Ela é a linguagem mais próxima das classes dominantes. Assim sendo, não levá-la ao aluno é não lhe dar as armas para lutar contra elas. Ele fica diminuído, impotente diante das elites por não dispor dos mesmos recursos de expressão e comunicação que elas.

Enfim, é necessário que o conceito de “deficiência lingüística”, que é fruto do preconceito lingüístico, deixe de discriminar o aluno desprovido do dialeto padrão, e também de considerá-lo deficiente, para um entendimento de que ele usa apenas um dialeto diferente. Isso significa dizer que as coisas e os fatos dependem da forma como as encaramos e concebemos.

Antes de finalizarmos este primeiro capítulo queremos ressaltar, que os tópicos abordados até este momento - a língua, suas concepções, modalidades da língua, variação lingüística, o preconceito lingüístico-, são conhecimentos importantes ao bom desempenho do ensino de língua portuguesa, visto que este está atrelado diretamente à concepção de

língua que o professor tem e faz uso em sala de aula. Portanto, uma clara compreensão da parte do professor sobre a língua, suas concepções, seu funcionamento antes da escola e na escola, proporcionaria um ensino de língua portuguesa consciente e coerente com as diferenças existentes em sala de aula.

## Capítulo 2

### Um olhar sobre a escrita na escola

A linguagem como instrumento de dominação tem feito com que, também, a língua universitária nos cursos de formação de professores (especificamente ao curso de Pedagogia como responsável por fornecer ao mercado de trabalho os profissionais do ensino fundamental), esteja desigualmente afastada das línguas efetivamente faladas pelas diferentes classes sociais, ao não qualificarem esse futuro professor para trabalhar com o aluno real, mas sim, para trabalhar com o aluno ideal.

Esse fato se manifesta através dos instrumentos que este profissional utiliza na escola como: a linguagem do livro didático, a linguagem do planejamento e a linguagem do currículo. O poder de coerção destes instrumentos faz com que muitas vezes o professor nem questione a sua validade para a realidade da sua escola e da sua classe. O que acaba acontecendo é a perpetuação da ideologia embutida nestes instrumentos, através do discurso pedagógico autoritário do professor.

Na continuidade deste capítulo, pretendemos analisar dentre as práticas de ensino de língua portuguesa, o livro didático, a redação, a produção de textos, a revisão e reescrita de textos com a intenção de problematizar questões relacionadas ao ensino de língua, uma reflexão crítica que conduza à urgente tarefa de revolucioná-lo, por meio da extensão dos resultados da Linguística Aplicada à educação.

#### 2.1. Os usos e abusos do livro didático e seu conteúdo

Uma excelente definição sobre o espaço do livro didático foi dada em 1961 por Renato Fleury, quando afirmou que “o livro didático é uma sugestão e não uma receita”, não podendo substituir o professor.

Porém, para Chiappini (1997, p.10) mesmo aqueles professores que se propõem a realizar um trabalho dialógico com os alunos, não conseguem apresentar uma proposta diferente daquela trazida pelos roteiros dos livros didáticos, pois para a autora:

(...) a escola tem a tendência de burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou,

quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar; o trabalho do professor como repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhe impõem.

Essa dependência, que não o deixa desvencilhar-se do livro didático, gera um comodismo que faz com que o professor esqueça que é necessário deixar que a metodologia brote da própria criança e da realidade da situação com que lida, ou seja, uma metodologia que nasça do cotidiano de sala de aula, mas de uma forma crítica, questionadora e coerente.

Outro fator interessante é com relação aos professores que “dizem” não utilizar nenhum livro didático, porém, no seu discurso pedagógico e em sua prática é visível o discurso do livro didático. Muitas vezes, nem ele mesmo percebe estar condicionado aos modelos deste tipo de material, e tampouco nota os indícios em sua atuação.

Segundo Mazzotti (1986, p.12), o livro escolar é organizado de tal forma que

(...) contém todos os elementos do processo técnico-pedagógico desenvolvidos e preparados para uso do professor, desde as finalidades até a avaliação. Todo o planejamento das finalidades e objetivos, seleção e organização dos conteúdos, determinação de métodos e técnicas até a fase final de avaliação do trabalho desenvolvido, está contido no livro didático. Aparentemente o livro escolar traz apenas os conteúdos a serem ministrados pelo professor. Mas a própria seleção desses conteúdos já implica na existência de finalidades e objetivos pré-estabelecidos à decisão do professor. Também a forma como esses conteúdos estão dispostos no livro, a divisão em unidades de acordo com a ordem lógica da matéria ou a ordem psicológica do aluno, ou ainda outro critério qualquer, estará determinado em grande medida o próprio método de trabalho do professor. Até mesmo a avaliação dos alunos se processará em função do livro didático, pois se todo o processo do trabalho docente se dá em base ao que estabelece esse instrumento, a avaliação final desse trabalho será constatar o alcance das finalidades e objetivos por ele estabelecidos.

Consideramos que, dessa forma, o livro didático não define apenas o conteúdo, seqüência e objetivos curriculares, ele veicula também a ideologia tecnicista, permeada nos temas e tópicos apresentados. Reduzido ao mero registro de fatos, o conhecimento é, portanto, divorciado do seu significado político, econômico e cultural, transformando-se num instrumental técnico que debilita o pensamento reflexivo, legitimando e camuflando

interesses de classe. Essa justificação das formas de condutas e crenças dominantes se mediatiza nos livros didáticos através da neutralização do conflito social, da injustiça social e da violência institucional, que são substituídos pela mensagem da harmonia e consenso sociais.

Além de uma ideologia subjacente, o conteúdo dos livros didáticos que circulam por nossas escolas, na sua maioria, tem tido apego, na maioria das vezes, a um único tipo de texto, aquele que é fragmento de uma obra literária encontrado no livro didático.

Existe, no trabalho realizado em sala de aula, uma ausência dos textos que circulam socialmente, como jornal, letras de música, anúncios ou outdoors. Essa recusa dos professores em trabalhar com textos sociais faz com que o aluno tenha apenas contato com textos que circulam na escola, principalmente os do livro didático, e pouco da sua vivência fora da escola é aproveitada para uma reflexão e para diminuir a distância entre o que faz no espaço escolar e o que se exige socialmente.

Segundo Marcondes, Menezes e Toshimitsu (2000, p.09):

(...) alunos não querem saber dos textos literários trabalhados nos livros didáticos, as escolas não se voltam para os textos que estão nas ruas. Dessa maneira, cada vez mais a escola se distancia dos alunos e não usa a leitura que eles fazem ou a necessidade social que eles têm de produção de textos para se aproximar deles. O que se propõe não é o abandono da Literatura ou do estudo dos textos clássicos, mas apenas a construção de uma ponte entre aluno e professor, dando ao estudante instrumentos para a realização da leitura como necessidade e prazer da vida.

Isso não significa uma competição entre o trabalho com a Literatura e o com textos sociais, mas significa uma complementação entre ambos.

Para Molina (1987, p.32), é necessário haver, por parte do professor, uma distinção entre aprendizagem de um texto ou mesmo em textos diferentes, pois para ela:

(...) decorar um texto é bastante diferente de, por exemplo, comparar informações obtidas num texto ou mesmo em textos diferentes. Analisando-se planos de ensino, guias curriculares e materiais afins, percebe-se que a ênfase dos objetivos apresentados é colocada, quase sempre na aprendizagem a partir de textos uma vez que o leitor capaz desse desempenho torna-se independente e “aprende a aprender”. É duvidoso, entretanto, que os textos colocados à disposição dos alunos facilitem um estudo independente ou mesmo conduzam o leitor, futuramente, à independência como aprendiz. É igualmente duvidoso,

ainda, que os alunos aprenda sequer o conteúdo apresentado em muitos livros didáticos existentes no mercado.

Quase todos os livros didáticos de ensino de Língua Portuguesa, após o texto de abertura da unidade, apresentam uma parte de exercícios chamados de *Compreensão, Interpretação, Entendimento de texto*, a qual deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento até se chegar a uma reflexão crítica sobre o texto.

Para Marcuschi (1996), tal iniciativa é até elogiável e extremamente necessária, pois a compreensão deve ser treinada pelo fato de ser um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua. Contudo, adverte que, se fôssemos analisar se realmente são de fato exercícios de compreensão, iríamos concluir que, “em sua maioria, esses exercícios não passam de uma descomprometida atividade de cópia e, neste caso, se prestam, na melhor das hipóteses, como exercícios de caligrafia, mas não estimulam a reflexão crítica.” (idem, p.63).

Segundo o autor, a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Mas ele adverte também que:

(...) é bom lembrar que esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas eles não são exercícios de compreensão, pois eles se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais. Esta é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e não é assim que as coisas acontecem no dia-a-dia. (idem, p.64).

Possenti (1997, p.36), ao falar sobre alguns procedimentos pedagógicos, também faz referência aos exercícios escolares e diz: “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.”

Na maioria dos exercícios dos livros didáticos, exercícios esses que vem após o texto e a atividade de compreensão do texto, privilegiam o ensino da gramática, e para isso, começam com exercícios de vocabulário que priorizam a variante padrão. Os professores, por uma questão de “comodidade”, ao seguirem à risca o roteiro que o livro didático traz, acabam desviando o ensino da língua para o ensino da teoria gramatical, ou seja, passam a ensinar a codificação gramatical em lugar de ensinar a língua em seu uso.

Na prática, tudo começa pela leitura não compreensiva de textos “chatos” do livro didático, desligados da realidade e da cultura nacionais, afastados dos interesses dos alunos e com o objetivo de servirem de pretexto para os exercícios gramaticais.

O que acontece com esses exercícios é que eles concentram um excesso de preocupação no aspecto secundário e menos interessante da atividade de escrita, que é a ortografia. Isso não significa que o aluno não precise aprender a ortografia. É evidente que sim, mas na justa medida e no tempo oportuno. Quando isso não é respeitado, a escrita vira mera cópia mecânica de exercícios repetitivos.

A insistência do professor em fixar, no sentido de esgotar o aprendido pela repetição de conteúdos prontos, que tentam encaixar o aluno numa determinada metodologia fechada, terminada e pronta para ser aplicada, acaba fazendo com que a escola se torne algo tedioso e sem sentido

Dessa forma o aluno acaba formando uma falsa idéia sobre a língua e sobre o estudo da língua, principalmente pelo fato dos conteúdos não serem adequados a sua capacidade. Isso leva o aluno a ter, muitas vezes, o desprezo pela língua e o sentimento de incapacidade para aprimorar o seu domínio lingüístico.

Segundo Faraco (1984, p.20),

o ponto nevrálgico do ensino de português tem sido o estudo da teoria gramatical. Vale dizer, o aluno é capaz de passar onze anos sem manter contacto direto com a língua em si. O que lhe oferecemos é apenas a meta-língua (conceitos, regras, exceções...), na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua. Ocupamos a maior parte do tempo com falatórios sobre a língua (em vez de ensiná-la) e com exercícios de aplicação dessa teoria toda (em vez de exercícios de domínio de língua).

Enfim, o processo de ensino e aprendizagem, que é da responsabilidade do professor, acaba sendo limitado, é determinado pelo livro didático, e o professor passa de articulador e mediador para elemento assujeitado a tudo que ali vem imposto e pronto para ser aplicado. A aprendizagem passa de construção para mera assimilação dos conhecimentos transmitidos e nunca mediados pelo professor, pois não “precisa”, tudo já vem resolvido e planejado pelo livro didático.

Esse tipo de prática tem suas raízes na concepção ambientalista de aprendizagem, cuja ênfase está em propiciar novas aprendizagens através do condicionamento, por meio da manipulação dos estímulos que antecedem o comportamento modificado. Para tanto, são

necessários exercícios repetitivos e mecânicos do tipo, “ *siga o modelo*” ou “ *veja o exemplo e repita*”, como reforçadores do comportamento e da aprendizagem esperada.

O fato de questionarmos a validade do excesso de repetição não significa que desconhecamos a importância que alguns exercícios possam ter na prática pedagógica.

Não somos totalmente contra todos os tipos de exercícios escolares de fixação, inclusive os do livro didático. Para nós tudo é válido, desde que o professor saiba dosar o uso.

No entanto, somos contra as propostas pedagógicas que tem um trabalho mecânico, que defende a idéia de que por meio da repetição a criança “absorverá” conhecimentos e não cometerá erros. Consideramos os exercícios de repetição incessante, na sua maioria, um massacre que não impede com que o aluno cometa erros, pois o erro no processo de aprendizagem não só é inevitável, como também cumpre um papel importante.

Conforme afirmam Cardoso e Ednir (2000:102),

por trás de alguns tipos de erro se esconde uma concepção infantil, funcionando como quadro de referência para a interação com novas informações. Não se pode transformar o erro na tônica do ensino. Compete ao professor oferecer o modelo correto e indicar o uso adequado, obviamente desde que isso não signifique “passar por cima” do processo do aluno.

Molina (1987:31), crítica a validade do trabalho que baseia-se totalmente no livro didático e questiona:

(...) por que muitas vezes ao professor solicitar para que o aluno estude um texto escrito do livro didático, este lê e relê o material sem tirar proveito? Por que muitas vezes não há uma perfeita interação entre texto e as atividades do leitor? Uma das respostas é o fato destes textos terem sido escolhidos sobre o prisma, as necessidades do professor, sobre o que ele acha importante e interessante para o aluno. O livro didático por sua vez, portador de vários textos que serão utilizados pelo professor para trabalhar em sala de aula, foi planejado, idealizado e confeccionado segundo os interesses das equipes organizadoras do MEC. O maior interessado, o aluno, foi o último a ter acesso a esse texto, ou o último personagem a ser lembrado quando estavam ainda idealizando.

Nossa intenção não é iniciar uma campanha para abolir o livro didático. O que pretendemos é mostrar a importância de este material ser criticado e analisado antes de

adotado, para que não se faça como muitos que simplesmente escolhem um entre muitos sem verificar a sua qualidade e validade.

De um modo geral, o livro didático pode ser entendido como um recurso material impresso, que contém noções e conceitos a respeito de determinada área de conhecimento, destinado a auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, que na história da educação brasileira já virou tradição e ocupa espaço na escola.

Advertimos, também, que, antes de tudo, o professor não atribua a este material um valor superior a tudo, mas que poderia ser explorado para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Esse é um apoio, um recurso entre muitos, que deve ser utilizado com cautela porque nem sempre aquilo que vira tradição, ou que muda o visual, será ou é o melhor a ser usufruído.

Tal advertência deve-se ao fato de que nos últimos anos houve mudanças na estrutura de muitos livros didáticos, e tais mudanças constatamos na pesquisa de campo através do exemplar adotado na turma observada (4<sup>a</sup>. série do ensino fundamental) durante o ano letivo de 2001 de uma escola pública do município de Guarapuava-PR.<sup>7</sup> Contudo cremos que, apesar de alguns avanços, todo uso aspira cuidado e atenção.

Mas para que haja alguma mudança significativa, consideramos que seria necessário, antes de tudo, que os organismos governamentais, com suas decisões centralizadoras que não aceitam críticas e nem o controle por parte da sociedade, partam para uma iniciativa em favor da descentralização da política do livro didático, dando oportunidade e capacitação aos diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais e professores de decidirem como trabalharão com o livro didático de apoio, e não simplesmente apresentando um rol de livros para serem escolhidos, para que em um segundo momento seja enviado pelo MEC.

Em suma, é durante a prática que o professor reflete a sua bagagem e domínio de conhecimentos, e um exemplo disso é quando este adota um livro didático e molda suas aulas segundo esse guia. Agindo dessa forma estará assumindo que ambos, professor e livro didático, compartilham da mesma concepção de língua(gem), e conseqüentemente da mesma concepção de gramática.

---

<sup>7</sup> Ver em anexo a cópia da unidade 10 do livro didático “*Os caminhos da Língua Portuguesa*” da autora Maria do Rosário Gregolin.

Por considerarmos relevante, após tantas considerações sobre o livro didático, encerraremos esse tópico com a reflexão de Moacir Gadotti, no II Congresso Paranaense de Instituições de Ensino, realizado em agosto de 1997 em Curitiba – Paraná, quando durante a palestra intitulada “Perspectivas atuais em Educação”, ele fez menção ao livro didático dizendo a seguinte frase: “O primeiro livro de leitura do aluno não é o livro didático; o primeiro livro de leitura que os professores e os alunos devem ler é o mundo.”

## **2.2. A escrita nas aulas de Língua Portuguesa**

Antes de abordarmos sobre o que é um texto e sobre a produção textual na escola, procuramos, a partir deste tópico da pesquisa, esclarecer que a produção escrita nem sempre teve a relevância que tem hoje no ensino de língua portuguesa, e uma prova disso foi o uso e abuso da redação na escola. Retrataremos e conceituaremos o trabalho da redação na escola, porém, sem fazer um paralelo com a produção textual.

A redação é uma atividade presente nas aulas de português há muito tempo, porém, esse ato de escrita nem sempre esteve vinculado a uma necessidade e a um prazer para o aluno, mas a uma obrigação.

Segundo Benites (1998, p.03), a escola deve privilegiar atividades em que os alunos tirem as suas próprias conclusões, a partir de momentos em que o professor oportunize ao aluno a observação e a formulação de hipóteses, e para isso é necessário que se abra “espaço à criatividade, à curiosidade, à capacidade de observação dos alunos, cabendo ao professor organizar questionamentos e aprofundar conhecimentos.”

O tipo de prática que Benites enfatiza não pode ser considerada como uma prática de redação, principalmente pelo fato de a redação apresentar objetivos contrários aos que a autora destaca.

O ensino da redação é determinado por uma pedagogia centrada na modalidade lingüística supostamente homogênea das gramáticas. Apesar das várias tentativas ousadas do ponto de vista pedagógico, a prática de redação limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema - e diga-se de passagem que mais imposto do que proposto - em que o aluno deveria pôr em prática as regras gramaticais aprendidas.

Quando o professor adota este estilo de ensino de redação, ele está se auto-denunciando, pela falta de um objetivo mais amplo no ensino da linguagem.

O uso da redação nas aulas de língua portuguesa tem como objetivo escrever para o professor. Isso significa dizer que o aluno quer apenas dar conta da tarefa que lhe é imposta pela escola e, sobretudo, escrever para seu único leitor, o professor, da maneira como imagina que este aprove.

De acordo com Brito (1997, p. 154),

Dentro da situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado. A escrever dentro padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal- talvez o único- leitor da redação. Consciente disto- o estudante procurará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem criada do “gosto” e visão de língua do professor. Serviço à la carte.

Nesse caso, a redação não é comunicação, mas tarefa escolar, onde o aluno não se assume como sujeito, pois na verdade nem escolheu sobre o que escrever, apenas recebeu um tema como tarefa de redação.

Como exemplo de prática tradicional são as proposições de datas comemorativas como: “dia da árvore”, “dia do índio” e “minhas férias”. Estes temas de redação, além de acabarem restringindo a espontaneidade e a criatividade, subestimam o aluno que por sua vez acaba reproduzindo um discurso sedimentado pela escola.

Mesmo os temas que não abordam datas comemorativas e são sobre outros assuntos, ao serem propostos, muitas vezes, não reservam um mínimo de tempo para que o aluno possa pensar, refletir ou colher informações sobre o assunto.

Com essas considerações queremos diferenciar o produzir textos espontâneos e autônomos do escrever redação. Conforme Brito (1997, p.164) destaca,

Normalmente, nos exercícios e provas de redação a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo.

Todas as condições citadas por Brito que a redação impõe ao aluno mostram que essa prática de escrita faz parte de um tipo de ensino que, além de não estimular a criatividade, raciocínio e individualidade, é limitador, pois o aluno parece não ter voz e é assujeitado pelas determinações do professor.

Davis e Oliveira (1990,p.34) criticam esse tipo de ensino, que faz parte de uma concepção ambientalista de ensino e aprendizagem, onde a visão de homem adotada é a de

(...) seres humanos como criaturas passivas face ao ambiente, que podem ser manipuladas e controladas pela simples alteração das situações em que se encontram. Nesta concepção, não há lugar para a criação de novos comportamentos. Na sala de aula, ela acarretou um excessivo diretivismo por parte do adulto. Deixou-se de valorizar e fazer uso de situações onde a aprendizagem pode se dar de modo espontâneo, como aquelas onde as crianças cooperam entre si para alcançar um fim comum.

Portanto, é uma prática tradicional resultante de uma perspectiva behaviorista de ensino e aprendizagem, que concebe ensino como transmissão de conhecimentos socialmente acumulados, cujo repasse é garantido através de um controle que tem como objetivo modificar o comportamento. Essa perspectiva considera que houve aprendizagem quando há mudança de comportamento, e para isso, o indivíduo é condicionado continuamente, através de estímulos e reforços.

Segundo Geraldi (1997a, p.20), esse posicionamento indica que “numa concepção tradicional, o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimentos. Isso supõe uma fonte que sabe, lugar ocupado pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno.”

Os conhecimentos depositados (educação bancária) são verificados através de uma avaliação dos exercícios de redação, em que os textos dos alunos são corrigidos pelo professor no papel de avaliador, e não de interlocutor, que assinala seus “erros” ou “incorrekções”, e devolve aos alunos. Como afirma Faraco (1984, p.22), “as redações são devolvidas, pintadas de vermelho: a violência da cor a destacar o erro!”

Essa é uma questão delicada e mostra que da forma como a redação vem sendo realizada em muitas escolas, o único interlocutor do aluno é o professor, que é visto como autoridade, dono do saber, o juiz que vai julgar se a redação “presta” ou não, julgando

assim o desempenho do aluno como escritor, e consumando esse ritual ao “dar” uma nota na sua redação.

Outro aspecto da avaliação da redação que merece ser questionado é que, além da redação ser devolvida ao aluno toda rabiscada, o professor não faz nenhum comentário sobre os problemas encontrados, não propicia um momento para a reescrita da redação ou mesmo para a reflexão sobre o que escreveu. Isso demonstra uma total desconsideração com a escrita do aluno, que acaba ficando confuso no uso das formas lingüísticas pelo fato de sentir-se inseguro. Como resultado fica o medo de errar que gera a inibição na hora de escrever.

Geraldi (1997b, p.127) também considera que com os abusos da redação o aluno é “calado”, não só na forma como ela é imposta, mas também na forma como esta atividade é avaliada pelos professores, pois para ele:

(...) quando nós professores, nos perguntamos “como avaliar redações?”, temos em mente precisamente o exercício simulado da produção de textos, de discursos, de convenções: a redação. Isso porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício.

Nessa relação aluno-professor-redação existe uma ausência de interação no processo comunicativo, transformando a escrita em um ato impositivo, desprovido de motivação e dos interesses do aluno, tornando esse processo vazio de significados para o aluno, além de ser para ele muito desagradável não encontrar nenhuma finalidade da escrita como ato de interlocução.

Sintetizando, os principais problemas durante a redação são:

- artificialidade do ato de escrever na escola;
- tipo de linguagem considerada no exercício da redação escolar;
- aspectos que são considerados para a avaliação da redação;
- aspecto de estrutura lingüística que são treinados;
- ausência do interlocutor para a obtenção de coesão do texto;
- a escola como interlocutora e determinante da estrutura do discurso do aluno;

- o tipo de linguagem utilizada na redação, que desconsidera o dialeto que a criança traz à escola.

Apesar de haver estudos que comprovam e defendem a qualidade do trabalho com produção de textos, como no caso dos PCNs que sugerem este tipo de ensino, muitos professores persistem unicamente com a redação como opção de prática de escrita em sala de aula.

Segundo Cardoso e Ednir (2000, p.114), a resistência do professor pode abrir espaço para a reflexão através de algumas perguntas:

Será que o professor está oferecendo às crianças chances para que elas usem a língua escrita como possibilidade de expressão e comunicação, e possam crescer intelectualmente? Será que está de fato instrumentalizando essas crianças para que se transformem em usuários da linguagem? Ou prioriza apenas o uso mecânico da língua escrita, para fins escolares, em que se avaliam apenas os erros e eventualmente os acertos dos alunos?

De acordo com as colocações das autoras, consideramos que para haver alguma mudança será necessário que os professores comecem a questionar a validade da prática da redação na formação de seus alunos.

Portanto, o que pretendemos aqui não é dizer que a redação não presta, mas questionar a forma de o professor atuar nesse tipo de prática, pois julgamos que os professores são um dos responsáveis por criar situações que podem facilitar ou dificultar o acesso do aluno aos instrumentos que o conhecimento socialmente construído oferece.

### **2.3. O que é um texto: conceitos**

Muitos professores do ensino fundamental não sabem distinguir um texto de um amontoado de frases que o aluno fez supondo ser um texto. A dificuldade está no não desenvolvimento da competência textual que Sayeg-Siqueira (1997, p.19) apontou como importante para que uma pessoa saiba “distinguir um aglomerado incoerente de idéias de um conjunto coerente e ordenado, que se constitui numa UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO”, que é um texto.

Nos cursos de formação de professores para o ensino fundamental, quando há na grade curricular a disciplina de língua portuguesa, na maioria das vezes, os conteúdos estão relacionados exclusivamente com a gramática e tem uma visão de língua como produto acabado, como sistema já constituído e imutável, e não abrem espaço para trabalhar com questões como a produção textual, análise da língua e a leitura, deixando assim uma lacuna na formação desses professores.

Mesmo aqueles que dizem estar conscientes da importância de trabalhar com textos em sala de aula, fazem-no intuitivamente, não porque saibam o que é um texto ou como produzir um, mas em virtude deste tipo de prática ser defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e esse documento e seu ideário ser cobrado em sala de aula por uma secretaria de Educação e fiscalizado pela supervisora da escola.

Mas voltemos ao conceito de texto. Um texto, de acordo com Fiorin (1990, p.40), é algo estruturado que apresenta no seu interior palavras com uma semântica, com uma significação que diz respeito ao universo vocabular do seu usuário e de uma dada época.

Mas para que um texto tenha essa significação é necessário o principal atributo que é a unidade para que ele seja considerado como tal. Um texto tem unidade quando diversas partes se juntam e se articulam formando um todo único.

Para Sayeg-Siqueira (1997, p.15), o ser humano pode desenvolver, dentre muitas competências, a textual, que o auxiliará “diante de um texto, detectar quando ele está interrompido ou completo e conseguir, no caso de estar interrompido, completá-lo. Além disso, uma pessoa pode ser capaz de parafrasear um texto, resumi-lo, dar-lhe um título ou, a partir de um título, desenvolver um todo textual.”

Segundo o autor, se conseguirmos chegar à conclusão de que um texto apresenta irregularidades na sua estrutura, na sua organização, isso significa que somos dotados de competência textual, ou seja, que temos capacidade para distinguir um texto com unidade de significação de um amontoado de frases incoerentes.

Porém, a escrita de um texto não é algo simples, necessita de determinados princípios, de certas regras para ser considerado um texto e, principalmente, para que o leitor possa entender a mensagem que está veiculada.

Além dos princípios e regras necessários ao texto, toda produção de uma comunicação escrita carrega o nosso propósito, que é fazer com que a mensagem atinja o

leitor. Mas para isso, ao construir um texto, o autor (escritor) manipula, usa as palavras de forma estratégica para criar efeitos de sentido com vistas a convencer seu interlocutor, o leitor. Esse é um jogo ideológico, onde o autor manifesta suas idéias no texto de forma peculiar, de acordo com o que significa para ele.

O texto e a competência textual são objetos de estudo da ciência Lingüística, especificamente de uma das suas vertentes que é a Lingüística Textual que abrange tanto estudos de textos orais quanto escritos.

Segundo Fávero e Koch (1988, p.11), é através do texto que a linguagem se manifesta de forma específica, e por essa razão que a lingüística textual constitui um novo ramo da lingüística que volta suas atenções para o texto, e que

começou a desenvolver-se na década de 60, na Europa, e, de modo especial, na Alemanha. Sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.

Porém as autoras advertem que existem diferentes concepções de texto, que acabaram por criar uma confusão entre os dois termos, texto e discurso, ora empregados como sinônimos, ora usados para designar entidades diferentes. Fávero e Koch (op. cit., p.25) consideram que após tanta confusão é lícito concluir que o termo texto pode ser tomado em duas acepções:

(...) texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, ( quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos (em sentido estrito). Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão.

Koch (2000) novamente alerta que, dependendo da perspectiva teórica que se adote, o mesmo objeto pode ser concebido de maneiras diversas, e o conceito de texto não foge a

essa regra, pois mesmo nos quadros da *Linguística Textual*, cujo objeto de estudo é o texto, o conceito sobre esse objeto pode variar conforme o autor e a orientação teórica.

Segundo Koch,

(...) pode-se verificar que, desde as origens da *Linguística do Texto* até nossos dias, o texto foi visto de diferentes formas. Em um primeiro momento, foi concebido como: a. unidade linguística (do sistema) superior à frase; b. sucessão ou combinação de frases; c. cadeia de pronominalizações ininterruptas; d. cadeia de isotopias; e. complexo de proposições semânticas. Já no interior de orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser encarado: a. pelas teorias acionais, como uma seqüência de atos da fala; b. pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto de processos mentais; e c. pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global. (op. cit., p.21).

Apesar de tantos conceitos e de tantas orientações, o importante é que o texto deixou de ser entendido como uma estrutura acabada e passou a ser abordado a partir do seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção.

Para Koch (2000, p.22), a partir dos novos pontos de vista sobre o texto, ele passa a ser concebido como “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.”

Esta concepção defende a posição de que o texto é uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação, tratando-se assim de uma atividade intencional e interacional, resultante da atividade “verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.” (op. cit. p.22).

A partir desta nova concepção, Koch considera que o texto pode ser conceituado como

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e

estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (op. cit., p.22).

Embora Koch tenha conceituado texto, constatamos que Bernárdez (1982, p.85), após apresentar algumas definições de texto segundo a perspectiva tradicional, da lingüística textual e do texto como unidade comunicativa, não se arrisca em propor uma definição sua sobre o que é texto, e limita-se em apenas apresentar um conjunto de características de um texto, que segundo ele são as seguintes:

(...) es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Com Costa Val (1994, p.03) encontramos a definição de texto como “ocorrência lingüística falada ou escrita de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.”

Segundo o conceito adotado por Costa Val, um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos:

- a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa. Contribui para a construção do sentido do texto.
- b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência, para que o texto seja percebido pelo receptor como um todo significativo.
- c) o formal, que diz respeito à sua coesão. Neste aspecto os constituintes lingüísticos do texto devem se mostrar reconhecivelmente integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso.

Para Costa Val (1994, p.05), o que faz com que um texto seja um texto e não um amontoado de frases aleatórias, é um conjunto de características chamado de textualidade.

Os PCNs (1997, p.25) também enfatizam a textualidade ao conceituarem texto como “uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de

textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade.”

Já com Beaugrande e Dressler (1981), ao conceituarem um texto como uma ocorrência comunicativa, eles apontavam sete fatores responsáveis pela textualidade: os centrados no texto – coesão e coerência - e os centrados no usuário - informatividade, situacionalidade, intertextualidade, aceitabilidade e intencionalidade. Os autores afirmam que a produção e recepção de textos funcionam como ações discursivas relevantes para algum plano ou meta.

Também Koch e Travaglia (1989, p.76-101) apresentam esse conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e que em seguida apresentaremos de forma bastante breve com o objetivo de apenas destacar qual é a função de cada uma dessas características.

- a) Coerência: é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto, ou seja, pela lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre a rede conceitual – o mundo textual- e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso;
- b) Coesão: é a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais. Enfim, a coerência e a coesão se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto;

Para Costa Val (1994, p.10), “o fundamental para a textualidade é a relação coerente entre as idéias. A explicitação dessa relação através de recursos coesivos é útil, mas nem sempre obrigatória. Entretanto, uma vez presentes, esses recursos devem ser usados de acordo com regras específicas, sob pena de reduzir a aceitabilidade do texto.”

Entre os cinco fatores pragmáticos estudados por Beaugrande e Dressler (1981), os dois primeiros se referem aos protagonistas do ato de comunicação: a intencionalidade e a

aceitabilidade, que servem para dar conta respectivamente dos emissores e das atitudes dos receptores. E os três últimos, situacionalidade, informatividade e intertextualidade, responsáveis pela legibilidade do texto.

- c) Intencionalidade: Concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. O objetivo aqui pode ser informar, impressionar, alertar, convencer, etc., é ela que vai orientar a confecção do texto;
- d) Aceitabilidade: diz respeito à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor. Para que haja uma boa aceitabilidade do texto é necessário que este seja pertinente e relevante nas informações, bem como na maneira como essas informações são apresentadas; precisão, clareza, ordenação, concisão, etc;
- e) Situacionalidade: diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ele ocorre. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa. O contexto define o sentido do texto, orientando tanto a produção quanto a recepção;
- f) Informatividade: o interesse do receptor pelo texto vai depender do grau de informatividade de que o último é portador. O texto será tanto menos informativo quanto maior a previsibilidade. O ideal é o texto se manter num nível mediano de informatividade, podendo falar de algo conhecido mas trazendo novidades, porém, para isso, é necessária uma suficiência de dados. A informatividade exerce no texto papel importante na seleção e arranjo de alternativas, e dessa forma podendo facilitar ou dificultar o estabelecimento da coerência;
- g) Intertextualidade: diz respeito aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s). Essa característica pode ser

considerada como “diálogos de textos”, pois favorece a construção de sentidos com um convite a leituras múltiplas, polissêmicas e enriquecedoras da produção de sentido, bem como da produção textual.

Esses são os sete fatores responsáveis pela textualidade segundo Beaugrande e Dressler (1981), porém, Koch e Travaglia (1989) apresentam mais três fatores: a focalização, a relevância e as inferências.

- h) Focalização: aspecto importante da produção e da compreensão de um texto, por ter relação direta com a questão do conhecimento de mundo e conhecimento partilhado. No diálogo, certas entidades (objetos e relações) são centrais e são usados com vistas a afetar o que o falante diz e como o ouvinte interpreta. A focalização torna a comunicação eficiente e possível, por afetar a capacidade e a possibilidade do ouvinte de estabelecer a coerência de um texto interpretando-o convenientemente;
- i) Relevância: uma das principais condições para o estabelecimento da coerência é a relevância discursiva. Para ela, um texto é coerente quando o conjunto de enunciados que o compõem pode ser interpretado como tratando de um mesmo tópico discursivo. A relevância não se dá linearmente entre pares de enunciados, mas entre conjuntos de enunciados e um tópico discursivo;
- j) Inferências: aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto. São importantes para a compreensão e o estabelecimento da coerência de um texto, pois fazem a ligação com o conhecimento de mundo. Elas surgem de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor ou ouvinte, para que possa suprir alguns vazios e problemas de continuidade do texto.

As conceituações teóricas que apresentamos sobre o texto e sobre os fatores responsáveis pela textualidade visam esclarecer o quanto é importante o professor ter acesso a tais conhecimentos para que possa auxiliar na produção de textos dos seus alunos.

## 2.4. O texto no contexto escolar

A história do texto na escola começa com os chamados livros didáticos, sendo utilizados nestes manuais de forma sistemática pelos alunos e professores. Kaufman e Rodríguez (1995, p.48) consideram altamente negativo o uso exclusivo de manuais, livros de leitura ou livros de atividades, embora se tenha escolhido os melhores. “O respeito pela diversidade é essencial neste sentido: ampliar e não limitar, seria a premissa básica.”

Segundo as autoras, há os que defendem o uso de forma indiscriminada dos textos dos livros didáticos sem fazer distinção entre as diferentes salas de aula. As autoras ainda complementam dizendo que aqueles que usam, “utilizam como argumento de maior peso que estes textos escolares constituem um recurso didático importante para facilitar a aprendizagem dos alunos, pois apresentam os temas, as atividades, as estruturas discursivas de forma hierarquizada, conforme o grau de dificuldade dos conteúdos”. (op. cit., p. 44)

Segundo elas, existe uma polêmica equivocada entre os que defendem os textos veiculados nos livros didáticos e os que defendem o uso exclusivo de texto produzidos para uso extra-escolar que são incorporados nas aulas como : enciclopédias, dicionários, jornais, revistas, obras de literatura infantil, livros de consulta sobre temas diversos, etc.

Kaufman e Rodríguez (1995, p.45) consideram que a questão não é defender o uso de um tipo de texto e a exclusão do outro, ou seja, não reside só em como selecionar os textos mas, fundamentalmente, em como usá-los. “Alguns destes textos – usados convenientemente – podem favorecer os trabalhos de produção e compreensão.”

A partir desta perspectiva do uso do texto na escola, é que o texto começa a ser explorado com mais seriedade e de diversas formas, como uma fonte indispensável para o ensino de língua escrita.

Geraldi (1997c, p.105), bem alerta para isso ao dizer que:

o trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.

Com a prática de produção textual conquistando o seu espaço na escola, os currículos começam também a exigir um trabalho com uma diversidade de textos. Um exemplo é o dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), que sugerem o trabalho com o texto desde a alfabetização.

Para Barretto (1998, p.81), essa tendência nos currículos está, aos poucos, reduzindo o trabalho baseado unicamente nos pseudo-textos das cartilhas e do livro didático, pois para ele “a noção de texto como parâmetro para a definição dos conteúdos, objetivos e estratégias de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita vem indicar, ainda, a necessidade e a dificuldade de se tomar o texto como o recorte lingüístico básico do processo de ensino/aprendizagem, numa concepção discursiva ou interativa da linguagem.”

Para Marcuschi (2000, p.10),

os *PCNLP* contém aspectos positivos que podem ser ressaltados sob o ponto de vista teórico, tais como: (a) adoção do texto como unidade básica de ensino; (b) produção lingüística tomada como produção de discursos contextualizados; (c) noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados tanto na fala como na escrita; (d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; (e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; (f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico, (g) clareza quanto à variedade de usos da língua e variação lingüística. Esses pontos formam uma espécie de ideário e, no geral, inserem-se na perspectiva funcionalista, dedicando-se mais à exploração do uso que ao estudo formal da língua. Esta perspectiva resulta numa orientação do ensino de língua voltado essencialmente para a produção e a compreensão de textos em seus mais variados aspectos.

Dentre os aspectos acima apresentados por Marcuschi sobre os objetivos dos PCNs para o ensino de língua portuguesa estão a produção e interpretação de textos. Para isso, até o final das quatro séries iniciais, os alunos devem desenvolver as seguintes habilidades e capacidades:

- a) Saber distinguir e compreender o que dizem diferentes gêneros de texto, como uma bula de remédio, um bilhete e um anúncio, pois estes têm intenções, estilos e vocabulários muito diferentes entre si;

- b) Desenvolver estratégias de escrita, como planejar o texto, redigir rascunhos, relê-los e cuidar da apresentação;
- c) Ser capaz de identificar os pontos mais relevantes de um texto, organizar notas sobre esse texto, fazer roteiros, resumos, índices e esquemas;
- d) Saber compor um texto coerente com base em trechos extraídos de fontes diferentes, que podem ser uma combinação de produções escritas ou criadas oralmente. Em resumo, transformar a linguagem em um instrumento de aprendizagem, que lhe dê acesso e meios para usar as informações contidas nos textos que lê.<sup>8</sup>

Ter todas essas capacidades para produzir um texto não é algo assim tão simples, é algo de uma certa complexidade, e com atividades de ordem sociocognitiva que têm como função promover a produção de sentidos.

Segundo Koch (2000, p.28), a composição textual implica diversos sistemas de conhecimento, onde são necessárias três estratégias de processamento: cognitivas, textuais e sócio-interacionais.

- a) estratégias cognitivas: são hipóteses levantadas sobre o significado de um texto no todo ou em partes, “consistem em estratégias de uso do conhecimento, (...) em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes.” (op. cit., p.29).
- b) estratégias sócio-interacionais: são estratégias socioculturalmente determinadas que visam a estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal, que envolvem o uso das formas de atenuação, estratégias de polidez e de negociação. Para Koch (2000, p. 30), “*o grau de polidez é socialmente determinado, em geral com base nos papéis sociais desempenhados pelos participantes, na necessidade de resguardar a própria face ou a do parceiro, ou ainda, condicionado por normas culturais.*”

---

<sup>8</sup> Extraído da Revista *Nova Escola*, edição especial sobre os “Parâmetros Curriculares Nacionais Fáceis de Entender de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>. série”.

c) estratégias textuais: Elas podem ser: 1) de organização da informação, 2) de formulação, 3) de referenciação, 4) de balanceamento.

- 1) Estratégias de organização da informação: dizem respeito à distribuição do material lingüístico na superfície textual. Como dado/novo tem como função introduzir, ampliar, reformular conhecimentos já existentes a respeito de determinados referentes.
- 2) Estratégias de formulação: têm funções de inserção e reformulação. De inserção tem função de facilitar a compreensão dos interlocutores a partir da introdução de explicações, justificativas e exemplificações a fim de melhorar a organização textual. Quanto à reformulação ela pode ser retórica ou saneadora. A retórica realiza-se através de repetições para reforçar a argumentação e facilitar a compreensão. A saneadora pode ocorrer sob forma de correção ou reparos para solucionar imediatamente a verbalização com dificuldades detectadas.
- 3) Estratégias de referenciação: a reativação de referentes pode ocorrer a partir de pistas expressas no texto, por meio de inferenciação. A outra remissão é a que se realiza por catáfora através de pronomes demonstrativos ou indefinidos neutros ( isto, isso, aquilo, tudo, nada).

Segundo Koch (2000, p. 34) “a escolha das descrições definidas pode trazer ao interlocutor informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção dos sentidos.”

4) estratégias de “balanceamento”: são estratégias que fazem a calibragem entre o explícito e o implícito no texto. São relações entre informação textualmente expressa e conhecimentos prévios, pressupostos como partilhados. Segundo Koch,

um texto precisa proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação a partir das marcas ou pistas que o locutor

coloca no texto ou do que é suposto por este como conhecimento partilhado com o interlocutor. (op. cit., p.34).

As habilidades apresentadas acima, segundo os PCNs, e as estratégias relacionadas por Koch mostram que o ensino de Língua Portuguesa precisa aprimorar-se e criar condições que permitam ao aluno ler, escrever, falar e compreender o texto, de todas as formas e tipos, e isso inclui, também, abrir espaço para que os textos de circulação social entrem nas salas de aula.

Marcuschi (2000, p.11) destaca “que os dois eixos do ensino de língua frisados nos PCNLP concentram-se nas atividades de produção e compreensão de textos, visando a permitir “a expansão das possibilidades do uso da linguagem”, relacionadas às “quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever”. Isso permitiu construir os “dois eixos básicos” do estudo de Língua Portuguesa: EIXO 1: o uso da língua oral e escrita, e EIXO 2: a reflexão sobre a língua e a linguagem.”

Os PCNs abrem espaço para um trabalho com diversidade de textos disponíveis na vida real (livros, revistas, canções, internet, propagandas) e favorecem dessa maneira a reflexão crítica e imaginativa do aluno.

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.(BRASIL, 1997, p.30).

Barretto (1998, p.81), inclusive, faz uma advertência quanto aos usos dos textos sociais:

Tem sido difícil propiciar ou visualizar, na escola, situações menos artificiais de relação com os textos, para que o aluno vivencie a atividade de interação verbal da forma mais variada possível. Por isso é que se vê, como já foi dito anteriormente, uma mera transposição para a escola de textos socialmente produzidos. A questão merecedora de aprofundamento é: qual é a noção mais adequada de texto e o que fazer com o texto, já que não é possível transferir para a sala de aula a situação interativa onde eles são produzidos? Em que condições esses textos estão sendo lidos, ou em que medida a escola pode conciliar a atividade de interação com a língua escrita, da forma mais significativa possível, e também assumir o seu papel pedagógico, de certa forma artificial, de

propiciar o aprendizado sistemático da língua? Ao mesmo tempo, é razoável refletir sobre as condições escolares de usos da escrita, de forma que as atividades de interação viabilizadas pela língua oral e escrita permitam dimensionar o texto também como processo e não apenas como produto.

Isso significa que o professor deve, além de criar situações reais de comunicação ao proporcionar ao aluno o máximo de interação com os mais variados textos, (contato com publicações comerciais, canções, filmes etc.), ser cuidadoso ao utilizar os textos sociais para que seu aluno possa fazer um bom uso do que aprende.

Dessa forma, como afirma Geraldi (1997a, p.23),

(...) à sala de aula como espaço de interação verbal, aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos com saberes e conhecimentos. No sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade.

Esse trabalho interativo servirá como atividade prévia que possibilitará com o tempo novos produtos, principalmente a partir do momento em que o professor perceber que seus alunos possuem conhecimentos que auxiliarão na produção dos seus próprios textos.

## **2.5. A produção textual na escola**

O termo textual (texto) é aqui utilizado para definir a palavra, a frase, a descrição, a narrativa, enfim, a unidade lingüística com significado para o aluno. É importante salientar, também, que aquilo que se está chamando de “produção de texto” é a escrita livre e espontânea da criança em forma de texto livre que pode ser denominado de espontâneo. No entanto queremos lembrar que este não deve ser confundido com as composições de tema livre, nas quais o professor propunha que seus alunos escrevessem sobre qualquer assunto, de livre escolha, como nas aulas de redação.

Para nossa compreensão os textos espontâneos podem ser considerados verdadeiramente livres, porque a motivação do aluno vem do desejo de transpor para uma

forma escrita o que está acostumado a expressar através da fala, não importando a dificuldade para escrever, segundo uma convenção ortográfica.

Segundo Andaló (2000, p.99), os textos espontâneos devem ser “produzidos após intenso contato e interação com a escrita, nos seus vários usos sociais, tendo como modelo de referência a leitura de outros textos, pois a criança já incorporou uma forma textual básica.”.

A construção de significados ocorre durante a própria produção textual em sala de aula, em um clima de interação, onde aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos com saberes e conhecimentos de mundo diferentes. É neste momento que entram em cena os fatores originalidade, imaginação e criatividade, que não chegam a ser problemas na produção de textos espontâneos, e sim nas atividades de redação.

Conforme afirma Andaló (2000, p.102)

(...) quando o professor cria situações de aprendizagem, contextualizando o ato de escrever, os alunos se motivam para a produção escrita e produzem com facilidade, de forma satisfatória, (...) conta o que lhe aconteceu no seu dia-a-dia, pela própria sinceridade com que relata os fatos, será original e criativa.

Com esses comentários queremos demonstrar, como já mencionamos acima, que a prática de produção de textos na escola não deve ser confundida com o antigo exercício de redação, e muito menos na forma como os temas são propostos aos alunos. Na redação a preocupação imediata do aluno era com o produto final, que receberia uma nota ou conceito, e na produção textual, por haver a possibilidade do professor criar situações em que o aluno se sinta desafiado, este terá condições de pensar antes de escrever, selecionar o que vai escrever e como vai escrever, e assim, a preocupação do aluno passa a ser em aproveitar o seu tempo para pesquisar e questionar, rejeitar e elaborar idéias, com ou sem a ajuda do professor ou de outros colegas.

Uma distinção entre a prática de redação e a prática de produção de textos foi apresentada por Geraldi em 1984, a partir da concepção de linguagem como meio de ação de um indivíduo para revelar-se entre os outros, e não apenas como meio de comunicação. Segundo Geraldi (1997a, p.23), “no sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os

quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade.”

A diferença entre as duas práticas é visível, pois na redação o que o aluno faz é reproduzir frases que não são dele, idéias já consagradas, clichês, enfim, a palavra da escola. Já a produção de textos é uma atividade em que se produzem discursos, como afirma Geraldi (1997c, p.136), “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, seu trabalho sendo mais do que mera produção (...)”

O autor considera que é importante a produção textual não ser confundida com a redação, pois tem objetivos diferentes, e dentre eles o de formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos, eficazes e originais. Isso só é possível quando a escrita passa a ter uma função social para o aluno, pois ele passa a escrever algo seu que tem relação com sua vida e com a sua visão de mundo. Na prática de produção de textos, por exemplo, os erros ortográficos não são prioridade, pois o erro é visto como construtivo.

As reflexões de Geraldi, Soares e outros, sobre as diferenças existentes entre essas duas práticas de escrita geraram uma verdadeira mudança nos conceitos sobre linguagem, sobre escrita e produção de textos.

Habitados aos exercícios de redação, os professores foram bombardeados durante os anos 80 com a expressão “produção de textos”. É óbvio que não se tratava e não se trata de mero gosto por novas terminologias. Por trás da troca de termos, outras concepções estão envolvidas. (GERALDI, 1997 a, p.19)

Quando começou a circular na escola a nova proposta de trabalho, da redação para a produção textual, essa inserção não alterou imediatamente a prática que vinha vigorando, pois o texto apareceu como sendo um “novo” modelo a ser seguido.

Para Geraldi (1997c, p.106) a entrada do texto nas aulas de língua portuguesa teve sua particularidade, pois foi visto como um objeto em vários sentidos:

1. *objeto de leitura vozeada* (ou oralização do texto escrito): recomendava-se que o professor lesse o texto em voz alta, para toda a classe; depois, chamava-se o aluno para ler partes do texto. Lia melhor quem melhor se aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor;
2. *objeto de imitação*: o texto era lido como modelo para a produção de

textos dos alunos. (...) 3. *objeto de uma fixação de sentidos*: o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem.

Coube novamente ao professor cuidar para não recair nos mesmos erros da prática de redação, o que exigiu e exige ainda hoje bom senso ao produzir textos e ao usar os textos sociais em sala de aula, para não adotá-los como um produto ou um objeto, e sim, como parte integrante de todo o processo, capaz de auxiliar o aluno a passar de sujeito-passivo para sujeito-autor.

Esse tipo de prática é oriunda da concepção interacionista que oferece uma situação real de escrita, que ganha significado e função social. O termo produção de texto recebe outra significação, ou seja, é uma prática de escrita que valoriza e estimula no aluno a necessidade de produzir textos. Esta concepção prevê, então, uma prática de produção como processo, onde o aluno é sujeito do seu dizer e escreve porque é necessário para ele, e quanto ao professor, esse será o mediador que propiciará tanto a interação entre o aluno e o texto, como oferecerá as diversas situações para que ele possa escrever para alguém. Exemplo: no ensino médio os alunos escreverão para o diretor ou prefeito solicitando uma quadra ou ambiente da escola para que possam apresentar um teatro, e produzirão cartazes, folhetos onde utilizarão a escrita para divulgar o teatro.

Nessa perspectiva interacionista de produção escrita, o objeto de atenção é a relação do aluno com o texto que ele produz, que pode ser oral ou escrito. A produção de textos orais e escritos, como diz Geraldini em *Portos de Passagem* (1997c), é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/ aprendizagem da língua, porque é no texto

que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (op. cit., p.135)

Mas para o aluno produzir um texto, não basta que ele instaure um discurso escrito, é necessário também que domine os elementos responsáveis pela textualidade, que permitem que um texto seja reconhecido como uma totalidade semântica e não como um conjunto aleatório de fragmentos isolados.

A elaboração do texto escrito por alunos é um processo que requer o cumprimento de um conjunto de procedimentos que auxiliarão no alcance de sua função comunicativa.

Segundo os PCNs (1997, p.74), a produção de um texto escrito, que passa por três etapas (planejamento, escrita e revisão) precisa ser sistematicamente ensinada pelo professor, para que o aluno possa,

(...) coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão de textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção.

A primeira etapa da produção escrita é a do planejamento, que corresponde ao momento pré-verbal. Ela é extremamente importante para o sucesso da interação, por ser a responsável pelas operações-chave para a seleção e a organização das informações. Nesta etapa o escritor escolhe o tema, vai recorrer a procedimentos como a fundamentação sobre o assunto para colher informações, selecioná-las e organizá-las por ordem de introdução dessas informações, sempre procurando formas de adequar o que vai escrever à imagem do leitor a que seu texto se destina, ao público e aos objetivos que pretende atingir.

A segunda etapa é da escrita, é o momento verbal de elaboração do texto. As decisões do escritor, tomadas na fase de planejamento, passam a ter, nesta etapa, configuração lingüística e textual. Este é o momento das escolhas lexicais, sintáticas, dos recursos de coesão e de coerência, para que os objetivos sejam alcançados.

A terceira etapa é a da revisão que compreende a leitura crítica que o autor faz de sua escrita, com o intuito de eliminar incorreções e reformular partes contendo possíveis incompreensões pelo leitor. Nesta etapa o escritor procede à adequação final do texto.

De qualquer forma, essas etapas só serão atingidas com êxito se o escritor tiver conhecimento prévio sobre o assunto para que possa ter alguma coisa a dizer para alguém.

De acordo com os PCNs (1997, p.76),

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se

perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.

Transpondo essas colocações para a prática pedagógica do ensino da Língua Portuguesa, vê-se a necessidade de um estudo mais aprofundado dos professores do ensino fundamental a respeito do que é um texto, como elaborar um texto escrito e quais os fatores responsáveis pela sua textualidade, para que possam auxiliar e capacitar seus alunos a serem escritores competentes.

Segundo Marcuschi (1996, p.73),

(...) ao lado da noção de língua, é necessário ter uma *noção de texto*. A escola trata o texto como um produto acabado e que funciona como uma cesta natalina, onde a gente bota a mão e tira coisa. O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um *processo*. Assim, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de informações, mas sendo um processo, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores. Em suma, um texto é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão.

Outra noção importante em uma atividade de produção de texto é a de como avaliar a escrita do aluno. O professor no papel de interlocutor passa a ser o leitor da produção do texto do aluno, aquele que irá auxiliá-lo através de discussões, reflexões e questionamentos, para que o aluno encontre a melhor alternativa para expressar o que pensa através da escrita.

Porém esse tipo de avaliação não é uma tarefa simples, pois existem diferentes discursos construídos com diferentes objetivos, o que exige critérios diferentes de avaliação.

Matencio (1994, p.63) sugere que antes de iniciar uma atividade de produção de texto é importante que o professor tenha bom senso para que possa lançar

um olhar menos avaliativo à produção de textos de seus alunos e, com poucos dados, analisar como eles vêm realizando as atividades de leitura e produção de textos, levando em conta suas experiências prévias, para que eles possam ser orientados no sentido de complementar os conhecimentos que já possuem, sobre essas atividades.

De acordo com a sugestão da autora, os critérios de avaliação dos textos utilizados pelo professor podem ser definidos juntamente com os alunos, para que eles mesmos possam verificar onde falharam. O intuito aqui não é de censurar e nem de diminuir a nota pelos “erros” como acontece em uma avaliação de redação que baseia-se no aspecto quantitativo de acertos. O propósito é que o aluno compreenda os problemas que o texto apresenta para que saiba o que precisa ser melhorado.

Essa forma de avaliar com uma orientação prévia ao aluno dos critérios que serão utilizados para a avaliação o torna mais seguro, incentivando e possibilitando também o trabalho de revisão e reescrita de seu próprio texto. Assim, quando o aluno receber o texto já avaliado e com anotações, ele compreenderá o que o professor gostaria de lhes falar, que observações faria e que alterações gostaria de sugerir.

Antes, porém, de adentrarmos no item seguinte (a reescrita do texto), cumpre-nos problematizar a passagem da concepção de redação para a de produção textual indicada por Geraldi e endossada por muitos autores brasileiros, pelo fato de não desconhecermos a polêmica. O deslocamento que queremos provocar se dirige ao termo produção textual que, ainda que os autores indiquem tratar-se de um processo que leva em conta o aluno como autor (sujeito) de seu texto, não se desvincula da área semântica do produzir, da produção, termos altamente contaminados de sentido ideológico da empresa capitalista.

Nesse sentido, a produção textual filiar-se-ia à execução de tarefas controladas, a partir de um procedimento padronizado considerado ótimo ou adequado às circunstâncias, que redundariam num sujeito assujeitado (Althusser, 1985) e não num sujeito autônomo, senhor de seu dizer.

À luz dessas breves considerações, preferiríamos evitar o termo produção textual e adotar simplesmente o termo escrita ou prática de escrita. Embora saibamos que esses também passíveis de críticas e questionamentos, eles pelo menos evitam ou barram possíveis efeitos de sentidos filiados à produção capitalista, em que o sujeito só é alguém se produz algo útil para o próprio sistema. No entanto, como o termo produção textual está consagrado e sacralizado na produção intelectual brasileira, continuaremos utilizando-o.

## 2.6. A revisão e reescrita de textos

Uma das práticas cada vez mais discutida e proposta no processo de escrita, principalmente na produção textual, é a da reescrita de textos. A reescrita de texto é uma atividade privilegiada no trabalho com a língua escrita, tanto para os alunos que estão no processo de construção da base alfabética, como para as classes seguintes às de alfabetização.

Segundo Menegassi (1998, p.21), a reescrita é uma etapa do processo de escrita, e vem após a revisão que “consiste em um processo próprio, que se compõe, por sua vez, de elementos auxiliares na construção do texto.”

A revisão é uma das etapas importantes da elaboração de um texto escrito, pois reúne práticas como a leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua. Entendemos, a partir do estudo de Menegassi (1998), a revisão de texto como uma atividade em que o texto do aluno será analisado, refletido por ele individualmente ou em conjunto com os colegas, para depois refazê-lo no sentido de melhorá-lo para assegurar sua adequação, coerência e coesão.

No caso da revisão, esse tipo de prática pode acontecer de algumas formas: primeiro de forma individual, que é o confronto aluno/colegas e professor. Neste caso, após a produção dos textos, será selecionado um deles para ser revisto pelo professor e toda a turma. O professor poderá fotocopiar o texto para a turma e distribuir para cada um; pode, também, xerocar o texto em transparência para analisar com toda a turma através projeção, ou ainda solicitar ao autor que transcreva o texto no quadro. A partir daí, o texto será lido, discutido, analisado e alterado onde for necessário. Cabe lembrar que o texto tem um autor que deve ser respeitado. E a segunda forma de revisão é a coletiva, que é o confronto alunos/alunos e professor.

Conforme afirma Menegassi (1998, p.22),

Para que possa ser bem realizado, o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção, fazendo-se presente,

segundo Bartlett<sup>9</sup>, três componentes: *o processo de detecção, o processo de identificação e as estratégias de correção*. Esses componentes ocorrem concomitante e recursivamente, entretanto podem ser observados em separado, já que “os três processos diferentes são passíveis de diferentes habilidades ao mesmo tempo, apresentando aos alunos diferentes graus de dificuldades” (p. 348), o que aqui vale afirmar é que cada um dos processos age de forma própria, mas no conjunto assumem um considerável papel no processo de construção do texto.

Menegassi (1998, p.23) apresenta o modelo de revisão proposto por Bartlett (1982), que a seguir apresentaremos.

1. Emprego de processos de *detecção de problemas*: é a identificação de violação na convenção escrita, envolvendo a comparação entre as idéias apresentadas e a maneira como são expressas. Este primeiro componente da revisão possibilita uma correção mais adequada. De acordo com Bartlett, os alunos encontram maiores dificuldades em detectar problemas em seus próprios textos do que em de seus colegas.
2. Emprego de processos de *identificação de problemas*: é a identificação do tipo de problema detectado anteriormente. Para Bartlett este segundo componente da revisão permite reflexão e uma melhor correção e avaliação do texto.
3. Emprego de *estratégias de correção*: após detectado e identificado o problema, o autor deverá corrigi-lo para que sejam superadas as falhas do texto. Bartlett chama atenção para o fato de a detecção e identificação nem sempre ocasionarem a correção, pois isso dependerá do objetivo que o autor do texto tenha.
4. Texto revisado e reescrito: no modelo de Bartlett, este é o componente final da revisão, onde o texto está pronto para ser reescrito. Porém, a autora lembra da importância da maturidade e escolha do escritor, em relação ao contexto da realização da revisão.

---

<sup>9</sup> Bartlett (1982) citado por Menegassi (1998) em sua tese de doutorado em Letras, “*Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto*”, pela Universidade Estadual Paulista- Campus de Assis/SP.

Menegassi (1998, p.25) enfatiza que “a contribuição de Bartlett é reconhecida pela literatura da área por ter sido uma das primeiras pesquisadoras a apresentar a revisão como um processo próprio dentro do amplo decurso da escrita.” Entretanto, consideramos importante destacar que Menegassi cita, em sua tese de doutorado, vários modelos teóricos que abordam a revisão e a reescrita textual do ponto de vista cognitivo. No entanto, optamos por citar Bartlett em nossa pesquisa, pelo fato de os estudos da autora ter correspondido à nossa compreensão e ao nosso conhecimento sobre a reescrita.

Por outro lado, mesmo que o professor em sala de aula tenha conhecimento de um ou vários modelos de revisão, este só será possível a partir do momento em que o aluno-autor permitir a exposição de seu texto para análise, sentindo-se seguro para refletir juntamente com os colegas sobre o que produziu. O aluno merece esse respeito da parte do professor, que não deve expor um texto para procurar erros, mais para valorizar a escrita do aluno que será lida e socializada por todos. Para Citelli (2001, p.20), a prática de revisão de textos na sua experiência “tem demonstrado que o aluno, ao melhorar o seu desempenho lingüístico, passa a gostar de ser lido.”

Compreendemos que essa atividade além de estimular a capacidade reflexão, estimula o sentimento de autoria do texto escrito, pois ele está (o aluno), de alguma forma, inserido no texto que produziu. Para Orlandi (1999a, p.77), dentre as funções enunciativas do sujeito está a função de autor, que para ela é “aquela em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções.” Para a pesquisadora o sujeito na condição de autor é aquele que terá o domínio de certos mecanismos discursivos, que serão representados através da linguagem para a ordem social em que ele estiver inserido.

Segundo Orlandi (1999a, p. 78-9),

“para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.”

A experiência com a autoria pode ocorrer fora da escola, porém, enquanto lugar de reflexão, a escola é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência da autoria, na relação com a linguagem.

Conforme afirma Orlandi (1999a, p. 80),

(...) a escola deve propiciar essa passagem enunciador/autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. Estes mecanismos são de duas ordens: a) mecanismos do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor; b) mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática. Creio que aí está configurada uma função da escola com respeito ao sujeito que escreve.

No caso da autoria individual da reescrita, esta que pode ser apresentada pelo aluno à classe para que explicita os modos de resolução da tarefa. Isso faz com que as informações sejam socializadas entre elas e, ao mesmo tempo, as informações de uns podem desestabilizar as hipóteses de outros.

De acordo com Souza (1994, p.112), o aluno deve ser incentivado pelo professor a expor as suas dúvidas e a sua compreensão pois,

(...) ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o interior do nosso pensamento. Quanto mais falo e expresso minhas idéias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento. O aperfeiçoamento, a diferenciação e o aprimoramento de qualquer conteúdo ideológico ocorrem no processo de expressão e externalização desses conteúdos na interação verbal.

Em ambos os casos, essa atividade deve ser realizada em sala de aula, após o professor ler os textos produzidos, mapeá-los mediante todas as hipóteses possíveis para direcionar a reescrita do texto. Nessa prática, o rever deve estar interligado com o corrigir para que cada aluno possa se tornar um revisor de textos.

Vygotsky (1991) explica esse tipo de aprendizagem interativa através da sua teoria das zonas de desenvolvimento: a capacidade que tem uma criança de produzir algo sozinha é chamado por ele de zona de desenvolvimento real. Aquilo que ela consegue fazer quando trabalha com a cooperação de outra ou outras, cujos níveis conceituais são mais avançados, porém próximos da primeira zona da criança (real), é chamada de zona de desenvolvimento potencial. Segundo Vygotsky, o que a criança fizer com colaboração em uma ocasião, poderá ser capaz de fazer independentemente em outro momento, pois é na zona de

desenvolvimento potencial que a aprendizagem ocorre. À escola cabe, portanto, criar situações que permitam aos alunos interagirem, como no caso da rescrita e da refacção.

Conforme afirmou Vygotsky (1991, p.97):

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também daquilo que está em processo de maturação.

A atividade de revisão de textos é valorizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais que consideram esse tipo de prática como um,

(...) conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. (BRASIL,1997,p.80).

No entanto isso não é uma novidade e tampouco pode ser considerada como uma exclusividade do documento acima citado. A ênfase na produção de textos pelos alunos de uma forma livre faz parte das idéias já defendidas e aplicadas pelo educador Freinet.

Segundo Andaló (2000), com Freinet o aluno passou a ser respeitado na sua individualidade, nos seus interesses e passou a ser incentivado a desenhar e escrever livremente. Nas palavras de Andaló, para Freinet,

os chamados textos livres podiam ser um desenho, um poema ou uma pintura, em que a criança determinava a forma, o tema e o tempo para a

sua realização e, se desejasse que seu texto (escrito) fosse divulgado, deveria submetê-lo a uma correção coletiva. Para nossa compreensão atual, o texto livre pode ser denominado de espontâneo e não deve ser confundido com as composições de tema livre, nas quais o professor, nas antigas aulas de redação, propunha que seus alunos escrevessem sobre qualquer assunto, livre de escolha. Para nós, os textos livres e/ou espontâneos são as primeiras escritas da criança, produzidas a partir de sua vontade de comunicar fatos vividos.(op. cit., p.97).

O trabalho com o texto livre, que também destinava um momento para revisão da escrita em coletivo, só realizava a reescrita se houvesse o consentimento do aluno-autor. Os textos eram produzidos individualmente após o retorno dos alunos das aulas passeio, para que registrassem o objetivo, a trajetória e o resultado do passeio.

Segundo Santos (1993, p. 36), com esse tipo de prática sugerido por Freinet, o aluno vai, pouco a pouco, percebendo e compreendendo melhor as relações e as regras de produção que compõem o nosso sistema, pois “escreve-se, apaga-se, reescreve-se e assim sucessivamente, até se encontrar a forma considerada mais satisfatória na opinião da classe e do autor do texto que está sendo trabalhado.”

A proposta de Freinet é a mesma que os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecem hoje e que, também, o que o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná sugeriu em 1992 para o ensino de língua portuguesa, chamando de reestruturação de textos aquela prática que propicia a reflexão sobre o texto para “complementar informações, eliminar redundâncias, separar as idéias com o auxílio de pontuação ou recursos coesivos e organizá-las em parágrafos adequados.” (PARANÁ, 1992, p. 45).

Podemos considerar que a valorização dos PCNs/LP pela reescrita é o retorno e fortalecimento de uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa que tem por objetivo, além de tornar o aluno autor, também torná-lo revisor do seu próprio texto.

É importante que o aluno não escreva apenas, mas que perceba o que está escrevendo, para quem está escrevendo, por que está escrevendo, se o que escreve está de acordo com aquele momento. Quando o aluno faz esse trabalho de reflexão sobre a sua escrita, ocorre uma modificação na sua linguagem, pois ele começa a perceber que é autor do que escreve e que pode usar e manipular a palavra.

Por outro lado, da mesma maneira que o aluno pode chegar a essa descoberta, o oposto pode acontecer, que é o professor manipular o seu texto durante a revisão, não permitindo um espaço para discuti-lo, e sim, para imposições.

De acordo com Orlandi (1983), este mascaramento faz do professor,

(...) uma autoridade na sala de aula e não só mantém como se serve dessa garantia dada pelo seu lugar na hierarquia -, o recurso didático, para mascarar a quebra das leis de interesse e de utilidade, é a chamada motivação no sentido pedagógico. Essa motivação aparece no discurso pedagógico como motivação, que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o discurso pedagógico apresente as razões do sistema como razões de fato. Exemplo no léxico, o uso das palavras “dever”, “ser preciso”, etc. (op. cit., p. 12)

Segundo Jesus (1997, p.101), esse tipo de trabalho e suas imposições poderão fazer a reescrita caracteriza-se

(...) por aquilo que podemos chamar de “higienização do texto do aluno”. A reescrita transforma-se numa espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia lingüística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito “lingüisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização.

No movimento de higienização, segundo Jesus (1997, p.102), o aluno passa a priorizar os temas referentes à visualização da superfície textual (ortografia, pontuação e concordância), porque passam a centrar sua atenção nas observações do professor e do colega, e deixam de lado a significação do texto reescrito. Neste tipo de prática há uma total desconsideração com o outro, com a importância do outro na interlocução da linguagem, o que faz da escola a interlocutora que determina a estrutura do discurso do aluno.

Na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais a função da produção textual é a de permitir ao aluno, enquanto escritor, monitorar a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “... saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado etc. não

significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos.”(BRASIL, 1997, 90).

Enfatizar tal importância nas atividades só se justifica como uma forma de revisar com o aluno a utilidade de tais conhecimentos, pois alguns aspectos da Língua Portuguesa que são considerados problemáticos necessitam da Gramática para serem verificados, e também, para contribuir para a maior adequação e legibilidade dos textos e assim auxiliar na capacidade dos alunos em cada momento.

O critério que o professor deve usar em relação ao que deve ser ensinado ou não ensinado para o aluno depende da utilidade dos termos abordados nos conteúdos e também de como pode facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e que confunda o aluno. Não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua.

Conforme afirma Bastos (1995, p.37), a revisão “não deve ser rígida quanto ao aspecto formal e gramatical, pois esses aspectos devem ser trabalhados como orientação para que o aluno vá percebendo a possibilidade de dar uma organização e uma forma mais adequada para seu texto.”

Enfim, a produção de um texto deve ser uma atividade descontraída, alegre e a sua revisão, correção e avaliação devem ser sempre um estímulo para que o aluno queira reescrever mais textos, através de uma orientação segura e de critérios bem definidos.

## **2.7. O erro**

Os professores em geral desenvolvem dois tipos de ação durante o processo de ensino: uma é o planejamento da situação de aprendizagem para criar condições ideais, e a outra é a intervenção que é a clássica correção. Não é a única forma existente de intervenção, mas é a que mais tem sido utilizada. O professor tem a convicção de que seu papel é, principalmente, o de corrigir o aluno, por considerar que corrigindo as repostas erradas pelas certas ele irá aprender.

Segundo Luckesi (1995, p.58), esse tipo de prática precisa acabar, pois é inadmissível “a apologia do erro e do insucesso como fontes necessárias do crescimento”.

Essa convicção faz parte da perspectiva behaviorista de aprendizagem, muito exigente com a transmissão e preocupada em cuidar para não perpetuar o erro. Segundo Weisz (2002, p.84) a concepção behaviorista tem como meta para o professor a seguinte prática de correção:

Se o que o professor estiver corrigindo for uma redação, por exemplo, e ele levar até o fim a situação de correção, provavelmente propará que o aluno passe o trabalho a limpo, corrigindo. Atrás dessa proposta existe a convicção de que se o erro tiver permanência – e a palavra escrita é certamente permanente –, ele poderá fixar-se na memória dos alunos. Essa forma de lidar com o erro responde a uma concepção que supõe a percepção e a memória como núcleos na aprendizagem.

Esse tipo de abuso na correção pode desestimular a produção escrita, deixando o sentimento de incompetência por não conseguir superar as dificuldades de uma língua tão complexa como a nossa. No entanto, consideramos que é nesse momento que a figura do professor é indispensável, mas de forma competente e compreensiva de que todas as crianças passam pelo mesmo caminho das outras, algumas mais rapidamente, outras com maior dificuldade.

Segundo Weisz (2002, p.83), na concepção construtivista de aprendizagem a função da intervenção é

atuar para que os alunos transformem seus esquemas interpretativos em outros que dêem conta de questões mais complexas que as anteriores. Isso não significa que a correção perde função. Na verdade, podemos dizer que a correção é algo relacionado a qualquer situação de aprendizagem, o que varia é como ela é compreendida pelo professor.

Mas é justamente aqui que os professores têm maior dificuldade, pois não sabem quando interferir, achando que ensinar o certo é proibir o erro e punir o aluno que erra. Isso demonstra que eles não conseguem elaborar nenhuma prática nova que dê conta de superar a noção mais corrente de erro que é a da gramática normativa : é erro tudo aquilo que foge à variante que foi eleita como exemplo de boa linguagem.

De acordo com Werneck (1999, p.67), o papel do professor deve ser o de buscar pontos fortes no aluno, mas o que ele faz é justamente o contrário. Segundo o autor isso será facilmente contatado, pois se “analisarmos a vida dos professores, não teremos

dificuldade em verificar que passam, a maioria deles, buscando os pontos fracos. Corrigem erros o tempo todo.”

Outros acham que não se deve corrigir mais, pelo fato de o erro, na concepção construtivista, ser considerado como construtivo. Aqui há outro engano que demonstra que o professor não compreende o que é erro construtivo.

Para Cardoso e Ednir (2000, p.103), erros construtivos “são aqueles que permitem ao professor observar o percurso intelectual do aluno. Quando são discutidos com a criança, ela também pode acompanhar seu próprio desenvolvimento. O erro construtivo indica a hipótese que a criança faz sobre determinado problema.”

Segundo essa concepção de erro, o professor é visto como interlocutor que transformará o erro em problema, de forma que o aluno possa examinar sua concepção sobre o assunto e tenha condições de revê-la. Esse diálogo vai gerar o desenvolvimento cognitivo da criança.

Consideramos que a escola deve refletir sobre a importância do erro cometido, pois esse pode servir de pista para explicitar a forma como o aluno pensa e constrói o conhecimento.

Segundo Weisz (2002, p.85), as discussões sobre o erro assumiram papel importante pois,

(...) nos últimos tempos por motivos diferentes e até opostos. Primeiro, foi importante perceber o mal que fazíamos aos nossos alunos quando desconsiderávamos seus conhecimentos com o famoso “tá errado” da caneta vermelha. A idéia de erro construtivo abriu um mundo desconhecido que fascinou a muito de nós, educadores. Passamos a viver um certo encantamento com os erros: é de fato maravilhoso ver uma criança pequena escrevendo, dentro de um sistema silábico, poesias, parlendas ou histórias. Então nos tornamos leitoras entusiastas de textos silábicos. Quando as crianças passavam a escrever alfabeticamente era mais lindo ainda. Até aí tudo bem, mas as crianças mais velhas e alfabetizadas escreverem errado nunca alegrou ninguém.

É admissível e evidente que pode acontecer de alunos alfabetizados que já atingiram o segundo ciclo do ensino fundamental, ao serem incentivados pelo professor a escrever produzindo seus próprios textos, manifestarem erros em suas produções. Isto pode acontecer, pois não é pelo fato de já serem alfabetizados que não cometerão ainda usos ortográficos de forma inadequada.

Conforme afirma Romão (2001, p.99),

se o equívoco e o insucesso deixam de ser fonte de julgamento e punição, é porque a visão de mundo de quem os aborda considera-os como “contingências necessárias” no processo de construção do saber. Não se trata de buscar o erro para que se possa construir conhecimento, mas encará-lo como fonte de outros saberes.

O importante é que os professores incentivem seus alunos a produzir seus próprios textos, através do uso das palavras que quiserem para expressar seus pensamentos e não apenas daquelas aprendidas nos livros didáticos. Dessa forma, além de o professor levar seus alunos a adquirir fluência na escrita, ambos saberão que entre o uso da escrita e a revisão aparecerão os erros que não devem ser temidos, o que resultaria em escrever com medo e pensando de que forma seria aceita pelo receptor. Nesta prática de produção escrita a presença do erro passa a ser encarada como indício de aprendizagem e como algo que faz parte do processo.

Embora o erro do aluno deva ser respeitado, é evidente a necessidade, de um controle para que não haja um anarquismo ortográfico. Em vista dessa necessidade o aluno deverá aprender ortografia, porém, no tempo oportuno e em momentos adequados. Segundo Weisz (2002, p.85), “os erros devem ser corrigidos no momento certo, que nem sempre é o momento em que foram cometidos.” O que consideramos inadequado é o controle excessivo, pois nem todo texto precisa ser corrigido exaustivamente, a não ser que tenha um destinatário real.

As crianças cometem erros de grafia porque a relação entre a língua falada e a escrita, em muitos casos, é idêntica, e elas acabam usando regras que são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas.

Segundo Cagliari (1999, p.137), “essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas também não é aleatória.”

Consideramos que a fala, interferindo na escrita do aluno, não deve ser considerada como um erro de grafia e sim como fato lingüístico, pois toda criança, não importa o seu meio social, ao se apropriar da escrita escreve da maneira que ouve os sons das palavras, o que indica que esses erros são indícios de reflexão sobre a escrita.

Enfim, é urgentíssima a conscientização da escola e dos professores, de que precisam deixar a criança exercitar suas dúvidas, cometer toda sorte de erros, para só depois, quando já tiver diagnosticadas as dificuldades de seus alunos, iniciarem as interferências necessárias. Porém, isso vai depender da concepção de correção e de erro que o professor tem.

Finalizamos, aqui, as nossas considerações teóricas e passamos a segunda parte que tratará da metodologia da pesquisa e das análises.

## **PARTE II- PERCORRENDO O CAMPO DE AÇÃO**

### **Capítulo1**

#### **A escola e suas condições físicas**

A presente pesquisa de cunho qualitativo-interpretativa (ERICKSON, 1988; VASCONCELOS, 2002) foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental de Guarapuava, município que fica localizado na região Centro-Oeste do Estado do Paraná.

A escola está localizada no bairro Recanto Feliz, na zona norte de Guarapuava, periferia da cidade, próximo dos bairros Parque das Árvores, Bonsucesso, Conradinho, Vila Karen, Núcleo Habitacional São Cristóvão e Núcleo Habitacional Cristo Rei. A distância da escola em relação ao centro de Guarapuava é de aproximadamente 6 quilômetros. Estão instaladas nas proximidades da escola as empresas: Coralplac Compensados Ltda; Madeireira São Manoel; Fábrica de Palitos Ripinho; Supermercado Cristo Rei e Supermercado Bodegão. Muitos dos alunos da escola têm familiares trabalhando nestes estabelecimentos.

O total de alunos que freqüentavam a escola no ano letivo de 2001 é de 672. A clientela é de nível sócio-econômico baixo, com uma renda de aproximadamente um salário somente, em alguns casos chegando a dois salários mínimos por mês. A maioria dos alunos, quase que a totalidade, são filhos de moradores do bairro, ou dos bairros vizinhos acima citados.

O prédio da escola tem uma construção simples que, aos poucos, a direção, através da arrecadação feita com as festas que a escola realiza, está ampliando com algumas melhorias.

Entre os especialistas que fazem parte do corpo técnico-pedagógico da escola estão atuando na equipe: a diretora que é pedagoga com habilitação em Orientação Educacional, a supervisora educacional que é formada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e pós-graduação em Supervisão Escolar. Em sala de aula, não atuando no grupo pedagógico, mas com formação pedagógica tem: uma professora na 2ª. série vespertina formada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Administração Escolar e pós-graduação em Psicopedagogia, e outra professora de 4ª. série matutina formada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. E entre os

demais professores, alguns só têm a formação do magistério do ensino médio, e os outros com formação do magistério e graduados em outras licenciaturas.

A escola conta com poucos recursos didáticos como: um retroprojeter (em mau estado, pois não focaliza bem a imagem), uma TVe um vídeo que são levados as salas de aulas quando necessário, e alguns jogos e carimbos. Quanto à biblioteca, ela é precária, se constitui de algumas coleções de livros de literatura infanto-juvenil, alguns dicionários, exemplares de livros didáticos enviados pelo MEC para escolha e adoção e algumas fitas de vídeo de histórias infantis.

O pátio é de terra batida coberta por pedrinhas brita, onde os alunos têm que realizar as atividades de prática esportiva e recreativa, pois a escola não conta com quadra de esportes. Em dias de chuva os alunos se refugiam nos corredores e em um pequeno saguão, que serve também de espaço para formarem fila e para apresentações comemorativas. Enfim, é nesse espaço físico e nessas condições materiais que o trabalho pedagógico é realizado.

Para registrar as observações do cotidiano da escola e principalmente das aulas de língua portuguesa de uma classe de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental foi adotado o método de abordagem qualitativa. Os registros foram coletados através de observações, de questionários, de entrevistas, de gravações em filmadora de vídeo, fotografias e diário de campo.

Como o enfoque da pesquisa é a prática de produção textual no segundo ciclo do ensino fundamental, limitamo-nos a observar as seguintes questões: dificuldades do professor em desenvolver atividades que envolviam tanto a escrita como a leitura; o processo de planejamento, produção e reescrita textual, e a existência ou não de uma assessoria, tanto da supervisão educacional da escola como da Secretaria de Educação Municipal, em auxiliar e orientar com fundamentação teórica ou formação continuada os professores da rede municipal, principalmente, no que diz respeito às aulas de língua portuguesa.

A partir dos instrumentos metodológicos acima citados, buscamos tornar a pesquisa clara e precisa. A seguir apresentaremos o nosso corpus de pesquisa: a professora e sua classe de 4<sup>a</sup>. série, e o curso de formação continuada.

### **1.1.Prazer em lhe conhecer**

Realmente foi um prazer poder realizar a presente pesquisa na classe da professora Vitória<sup>10</sup>, pelo fato de todas as ações que desenvolvemos nesta classe terem contado com a sua colaboração, que durante o ano letivo de 2001 abriu a porta da sua sala de aula para que pudéssemos realizar as observações.

A professora Vitória atua no ensino fundamental há 12 anos, iniciou a sua carreira antes mesmo de ter concluído os seus estudos do magistério. A mesma cursou o projeto LOGOS que capacitava para lecionar no ensino fundamental. No ano de 2000 concluiu o curso de graduação em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, e nesta mesma universidade atualmente está cursando o curso de pós-graduação em Psicopedagogia.

A professora, durante todas as visitas que realizamos em sua classe, sempre esteve disposta a colaborar, fornecendo-nos cópias dos materiais que distribuía aos alunos. Essas e outras atitudes foram de grande importância para que pudéssemos colher o máximo de informações.

Nos momentos de pesquisa em sala de aula, estivemos atentos, na medida do possível, a todas as ocorrências no processo de ensino e aprendizagem. Teoricamente, já contávamos com o suporte de conhecimentos lingüísticos que nos auxiliaram a compreender ou a selecionar o que presenciávamos.

A professora Vitória nos informou que não estava usando diariamente o livro didático da autora Gregolin (livro escolhido para a 4ª. série pelas professoras na reunião pedagógica do ano 2000), mas que apenas consultava como apoio. Ela nos informou que usava um pouco de cada livro didático, fazendo uma mescla. Ou seja, extraía um tipo de exercício de um livro didático e adaptava a um texto de outro livro didático. Para isso ela pegava, na biblioteca da escola, exemplares de livros didáticos enviados pelo MEC, e os consultava criando outros tipos de atividades para suas aulas.

Porém, não houve em nenhum momento da nossa parte proposta ou intervenção durante o trabalho da professora, que, ao contrário, solicitou que intervíssemos.

---

<sup>10</sup> Vitória é o nome fictício dado por nós a professora regente da classe observada, em virtude de seu esforço e compromisso com os alunos.

Gentilmente informamos que qualquer intervenção nossa poderia alterar o teor da pesquisa, pois os registros, então, não retratariam a realidade em si.

Informamos à professora que pretendemos, após o término da pesquisa e em momento oportuno, repassar para a escola o resultado das nossas análises com o intuito de retribuir, por termos sido bem recebidos durante todo o ano letivo de 2001, e também para propiciar, com os resultados levantados, um questionamento da prática textual em sala de aula.

Após esta experiência, reforçamos as nossas convicções sobre a importância de o professor universitário chegar até o ensino fundamental para obter informações, que contribuirão nos rumos das pesquisas teóricas, e para estabelecer diálogo entre os membros dos diferentes níveis de ensino.

## **1.2. Bom dia, professora Rosângela!**

Os alunos observados pertencem a uma 4<sup>a</sup> série matutina do ensino fundamental, com 40 alunos. A faixa etária é entre 9 a 12 anos de idade.

O total de aulas assistidas foi dezessete, considerando que só tínhamos disponibilidade para realizar as observações nas quartas-feiras, pois era o nosso único horário vago de manhã na universidade onde trabalhamos. O nosso primeiro contato com a escola foi no dia 21 de março de 2001 para nossa apresentação e reconhecimento da turma. No dia 28 de março de 2001, além de observação em sala de aula, realizamos a entrevista com a supervisora da escola.

Nas cinco primeiras observações utilizamos o diário de campo, onde registramos todo o trabalho que era desenvolvido pela professora e alunos. No dia 25 de abril (6<sup>a</sup>. observação) resolvemos observar a aula de revisão e reescrita do texto da aluna Ingrid – A poluição- com o auxílio de uma filmadora. No início a filmadora era algo fantástico para os alunos, pois a maioria nunca tinha visto uma e muito menos tinham sido filmados. Pudemos notar que apesar de os alunos já estarem familiarizados conosco, a filmadora gerou grande curiosidade. Com o tempo, em outras aulas, a filmadora já não era uma novidade tão surpreendente para os alunos.

O material gravado foi de extrema importância para esta pesquisa, pois permitiu uma análise mais minuciosa do trabalho desenvolvido pela professora na relação com seus

alunos. A professora Vitória nos solicitou emprestada uma das fitas que havíamos gravado, de uma das aulas observadas, e passou para os alunos assistirem, e a alegria de se verem na TV foi geral e motivo de muitos risos.

A partir deste contato a nossa presença passou a ser esperada toda semana pelos alunos, que nos recebiam com um caloroso bom dia. Soubemos pela professora que as vezes em que não fomos, em virtude de algum imprevisto, os alunos ficavam perguntando o que deveria ter acontecido.

Consideramos que os alunos colaboraram muito com a pesquisa, pois se mostraram receptivos nos encontros durante o todo o ano letivo, o que foi para nós imensamente gratificante.

### **1.3. Professores em curso de formação continuada: Parâmetros Curriculares em Ação**

A Secretaria Municipal de Educação do município de Guarapuava (PR) está cumprindo com um dos objetivos previstos pelos Referenciais para Formação de Professores (1999), promovendo cursos de formação continuada.

Segundo os Referenciais para Formação de Professores,

A atualização, o aperfeiçoamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipe de uma ou mais escolas. (BRASIL, 1999, p.131).

Os professores da rede pública deste município estão freqüentando o curso de formação continuada “*Parâmetros Curriculares em Ação*” que funciona durante o ano letivo, e no período de férias que antecede as aulas do início do ano. Eles participam de cursos que são promovidos pela Secretaria Municipal de Educação através do EDUCAP – programas de capacitação profissional para educadores do ensino fundamental e educação infantil.

Esses cursos são promovidos também com a finalidade de auxiliar os professores a cumprirem com o que prevê o Estatuto do Magistério e Plano de Cargos e Salários do

município de Guarapuava (PR), que no artigo 59 do capítulo II, sobre o aperfeiçoamento e a especialização, diz ser “dever inerente do professor ou ao especialista de educação diligenciar seu aperfeiçoamento profissional e cultural”. (op.cit., p.19).

Como faz parte da nossa pesquisa averiguar a existência e que tipo de assistência a Secretaria Municipal de Educação passa aos seus professores da rede, é que investigamos o procedimento do curso “Parâmetros Curriculares em Ação”.

Em entrevista com a responsável pela educação infantil e membro da equipe do PCN em Ação, professora Lea Maria Guimarães Pupo, fomos informados de que o MEC no ano de 2000 entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Guarapuava para comunicar que tem uma programação de cursos para a rede municipal, e informou sobre a possibilidade de o município oferecer o curso sobre os Parâmetros Curriculares em Ação aos professores do ensino fundamental- 1º.e 2º. ciclos.

A professora Lea nos informou, também, que o objetivo central do curso é tornar leitores os professores da rede municipal de ensino, e para isso o curso visa explorar de todas as maneiras os PCNs.

Em 2001 o MEC condicionou a ida de alguns professores da equipe de ensino da Secretaria Municipal de Educação para que participassem de um grupo de estudos sobre os PCNs na cidade de Maringá (PR) com o objetivo de receberem instruções e serem preparados para fazerem o repasse em Guarapuava a um grupo de professores formadores que seriam os responsáveis por reger as turmas de professores do curso.

O município hoje conta com 18 professoras formadoras, e cada uma é responsável por duas turmas do curso. Além do repasse que recebem, as formadoras estiveram quatro dias no mês de julho de 2001 em Maringá para serem preparadas antes de começar o curso.

Dentre as participantes da equipe que se deslocavam até Maringá para receberem as primeiras instruções, ficaram responsáveis as professoras: Irene Raquel Garcia como coordenadora geral do curso em Guarapuava, e as professoras Lea Maria Guimarães Pupo e Rosana Schwarz responsáveis por participar dos encontros do grupo de estudos em Maringá e fazerem o repasse. Hoje Guarapuava é cidade pólo do curso Parâmetros Curriculares em Ação, sendo responsável por capacitar professores formadores de dezesseis municípios vizinhos, para que ministrarem o curso em suas cidades .

No mês de outubro de 2001 o curso iniciou a primeira etapa sobre alfabetização com duração de 400 horas, e foi justamente na primeira etapa sobre alfabetização que nós participamos e observamos os encontros que eram duas vezes por semana, nas quartas-feiras e nas sextas-feiras a noite, com intuito de verificar e registrar qual a abordagem do curso com relação a prática do professor na disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental (1º. e 2º. ciclos). Muito do que presenciamos possibilitou a compreensão de alguns acontecimentos na classe da professora Vitória.

Com o término desta primeira etapa sobre a alfabetização, as professoras desta turma foram divididas e encaminhadas para participarem da continuidade curso “PCNs em Ação” com duração de 172<sup>11</sup>, por área de atuação que exerciam na escola onde trabalhavam. Como exemplo temos as professoras que eram regentes de turmas de educação infantil, estas o curso freqüentando uma turma exclusiva sobre os PCNs em educação infantil. Com relação aos professores regentes do 1º. e 2º. ciclos do ensino fundamental, estes foram destinados para as outras áreas do curso sobre o ensino fundamental como: matemática, ciências, geografia, história, etc.

Acreditamos que a nossa participação no curso de formação continuada , “PCN em Ação”, acrescentou e colaborou com a pesquisa, principalmente, para uma análise mais precisa e justa da prática existente no ensino fundamental.

---

<sup>11</sup> O critério utilizado para estabelecer que 172 horas de curso seriam suficientes é desconhecido.

## **Capítulo 2**

### **Analisando as condições para ensinar e aprender**

Durante todo o período em que realizamos as nossas observações e registros na sala de aula da professora Vitória foi possível perceber que as condições físicas ali existentes restringiram em muito o trabalho da professora.

Muitas das propostas dos PCNs (que são defendidas no curso de formação continuada que a professora Vitória frequentava) são solicitadas para que sejam executadas em sala de aula pelas professoras. No entanto, dentro das limitações que a sala de aula apresentava e com um número elevado de alunos (no total de 40), consideramos impossível as professoras realizarem um trabalho condizente com o que o PCN de língua portuguesa requer ou a questionarem-no sempre.

Observamos que em várias situações chegava um momento em que os alunos ficavam dispersos, pelo grande volume de pessoas em uma sala de aula tão pequena. Os alunos que sentavam nas últimas carteiras eram os mais prejudicados e “espremidos”.

Percebemos várias vezes que, apesar de a professora ter as melhores intenções e procurar diversificar o seu trabalho, o tumulto dos alunos em sala de aula prejudicava.

Segundo Santos (1993), o número excessivo de alunos em um ambiente pobre de estímulos é um dos fatores responsáveis pelo baixo rendimento do professor e dos alunos. Ela justifica isso dizendo:

(...) as salas de aula de grande número das nossas escolas públicas não têm oferecido um belo quadro: número excessivo de alunos por turma, muita poeira e papéis jogados pelo chão, paredes esburacadas, trincadas, sujas, rabiscadas, vidros sujos e quebrados, carteiras em mau estado de conservação, riscadas e crivadas de palavrões. Essa situação sempre me incomodou porque a senti como retrato do desrespeito ao aluno, ao professor, ao ensino, à Educação. Considero muito deprimente e difícil a convivência com esse quadro. Ninguém ignora que a superlotação das classes compromete muito a qualidade do ensino. Por isso mesmo é lamentável que a prática generalizada dessa medida continue se mostrando necessária para garantir a existência de maior número de vagas. Essa situação é uma amostra, sem dúvida, do quanto ainda precisa ser feito por muitos para que a Educação conquiste de fato o real interesse e a necessária atenção dos dirigentes deste país e para que uma escola pública digna, com classes de vinte cinco alunos deixe de ser um sonho dos educadores. (op. cit., p. 17).

A autora defende essa postura pelo fato de ser uma estudiosa das obras de Freinet, um pedagogo que também defendeu a idéia de que uma sala de aula superlotada poderia prejudicar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Cotrin (1984), ao citar os precursores da Pedagogia contemporânea, apresenta o ideário de Ovide Decroly, educador belga que formou-se em medicina em 1901. Decroly em suas pesquisas enveredou para a Psicologia Infantil, e esta o influenciou a ponto de criar um novo sistema de ensino primário, cuja finalidade seria preparar a criança para a vida. Decroly abordou a importância de a criança ser educada para a liberdade, e para isso enfatizou que o número de alunos na sala de aula era fator influente.

Segundo Decroly, “as classes não devem possuir mais de vinte ou vinte e cinco alunos. E as salas de aula devem ser providas de pequenas oficinas onde os trabalhos manuais possam ser praticados”. (*apud* Cotrim, 1984, p.289).

De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, n.º 9.394/96, no artigo 25 do Capítulo II da Educação Brasileira, seção I das disposições gerais, “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”. (*op. cit.*, p. 171).

Conforme o Estatuto do Magistério do município de Guarapuava/PR, nos incisos 1.º e 2.º do título VII das disposições gerais e transitórias, fica determinado os seguintes parâmetros para distribuição de alunos nas escolas municipais: pré-escola: 25 (vinte e cinco) alunos; 1.ª. e 2.ª. séries: 30 (trinta) alunos; 3.ª. e 4.ª. séries: 35 (trinta e cinco) alunos. Quando ocorrer a necessidade de aumentar-se o número de alunos por série, será feito um acordo com a direção da escola, até que a Secretaria Municipal de Educação possa resolver a situação.

Os conhecimentos citados sobre o aspecto físico da escola, sala de aula, número elevado de alunos são propositais, aliás, são inevitáveis, uma vez que dizem respeito à Linguística Aplicada pelo fato de influenciarem diretamente na qualidade das condições de ensino da língua portuguesa.

O fato de descrevermos a sala de aula, as condições de ensino e considerarmos como sendo do interesse da Linguística Aplicada tais precariedades se deve ao fato de as

más condições poderem limitar não só a prática do professor durante as aulas de língua portuguesa, como também podem limitar o desenvolvimento potencial do aluno no que diz respeito a sua competência lingüística. Com isso estamos querendo dizer que as condições físicas e materiais colaboram para um trabalho de melhor qualidade para ambas as partes, tanto ao aluno como ao professor, porém, sem atribuir a estes aspectos caráter determinante no ensino.

Basta observamos na fita de vídeo, em que foram gravadas aulas de reestruturação de texto da professora Vitória, a aula do dia 19/06/2001 da reestruturação do texto “Meio Ambiente” do aluno Kelven Luis dos Santos, para verificarmos que nesse dia que ela perde ( com maior incidência) exatamente dez minutos e sete segundos do total da aula para acertar o retroprojeter e começar a aula, enquanto os alunos ficam dispersos pela sala de aula. Nesse total de minutos ocorreram cinco paradas com as seguintes durações: a primeira com um minuto e trinta segundos, a segunda com um minuto e dois segundos, a terceira com um minuto e trinta e três segundos, a quarta com cinco minutos e doze segundos e a quinta e última parada com um minuto e trinta segundos.

Todas as vezes em que ela precisou parar era por causa do foco do retroprojeter que era muito ruim e, também, a sala de aula muito clara com janelas dos dois lados das paredes, o que prejudicava e muito esse tipo de trabalho. É importante relatarmos, nesse dia, que na quinta parada, após a professora conseguir arrumar o foco do retroprojeter, ela comunica a todos que vai começar de novo toda leitura do texto. Um aluno já cansado diz: “- *Ah meu Deus! Eu não vou ler tudo de novo.*” Imediatamente outros alunos falam que também não iriam mais ler, o que indica que as precariedades físicas além de prejudicarem o andamento da aula, desestimulam os alunos.

Houve nesse dia um momento em que a professora fez uma queixa demonstrando seu descontentamento. Ela nos relatou que o aparelho foi doado já com defeito por uma madeireira que fica ao lado da escola, e nunca a administração mandou para conserto, o que explica a dificuldade da professora em ajustar a imagem da transparência na parede da sala de aula, em um pano branco improvisado como tela. Uma frase da professora nos marcou: “- *Eu tento dar aulas descentes, mas assim, nessas condições, não dá para ser feliz*”.

Esses relatos explicam porque consideramos as precariedades e limitações físicas como questões que dizem respeito também à Lingüística Aplicada. Em suma: a pesquisa

qualitativo-interpretativa e a análise dos enunciados lingüísticos da professora e dos alunos permitem-nos chegar à análise crítica das condições de ensino de língua portuguesa.

## 2.1. O trabalho com a produção de texto em sala de aula

As atividades que observamos durante as aulas de Língua Portuguesa e que envolviam a língua escrita, foram classificadas por nós de escrita-reprodução e escrita-produção.

Neste primeiro tópico das análises falaremos sobre a escrita reprodução. Esta entendida por nós como aquela guiada ou não pela presença do livro didático, contando com respostas dirigidas, preenchimento de lacunas, formulação de questionários diversos, exercícios ortográficos e gramaticais em geral. Entendemos que uma atividade de escrita sem a presença do livro didático possa também ser considerada de reprodução, pelo fato de os professores não conseguirem muitas vezes se desvencilhar deste recurso, e acabarem reproduzirem o mesmo ritual.

Os textos escritos utilizados pela professora eram extraídos de livros didáticos, onde eles se evidenciaram mais claramente com o caráter de pretexto. O resultado quase sempre foi mediano, pois a função era apenas de fixação da gramática, da ortografia e do vocabulário empregado nos textos.

Como exemplo de uma aula de escrita reprodução podemos destacar a do dia 08 de agosto de 2001. Nesse dia no começo da aula, às 8 horas, a professora Vitória distribuiu para cada aluno um texto mimeografado, cujo título era “O que eu vou ser...”, da autora Sonia Rinaldi. O texto segue logo abaixo:

*O que eu vou ser....*

*(Autora: Sonia Rinaldi)*

*A caminho da escola fui pensando como é chata a profissão de ser adulto. É ter que ficar pensando no que as crianças vão ser quando crescer...*

*Na escola, onde pensei estar num refugio antifuxico, veio a bomba! Na aula de português o tema da redação foi: “O que você vai ser quando crescer?”*

*Então, eu escrevi assim:*

*Pelo meu pai: médico.*

*Pela vovó: advogado.*

*Pela mamãe: engenheiro.*

*Pela tia Luiza: dentista (ela disse que tem que ter uma na família por estar caro).*

*Pelo tio Polidoro (que é enfermeiro): enfermeiro.*

*Pelo vizinho: político (que é o que mais rende neste País).*

*Quando reli a redação, achei que estava confusa...mas era tal e qual a minha cuca!*

*No caminho de volta, resolvi que eu tinha que solucionar esse grande problema que atormentava todos os adultos ao meu redor. Em casa, catei a enciclopédia e abri na letra p... de P de profissão.*

*Comecei a ler, mas a coisa era tão chata que adormeci. Foi quando o P de profissão me acordou aos berros:*

*\_ Ei garotão! Qual é?*

*Arregalei os olhos....*

*\_ Quer saber de uma coisa, seu P de profissão? Vou transformar você em P de paz! E quer saber mais? Hoje sei o que quero ser:*

*C R I A N Ç A ! ! ! E não me torra mais, tá legal?*

Após os alunos fazerem uma leitura silenciosa do texto todos, juntamente com a professora, fizeram uma leitura em voz alta. Após a leitura ela comentou sobre o texto, mas sem aprofundar, e em seguida, passou na lousa o vocabulário do texto e distribuiu os dicionários para que os alunos procurassem o significado das palavras.

Todos os exercícios passados pela professora na lousa deveriam ser copiados pelos alunos em seus cadernos, resolvidos e corrigidos após resolução dos próprios alunos na lousa. Isso indica que os exercícios eram de mera fixação e não tiveram a intervenção da professora. A seguir apresentaremos os exercícios de fixação do texto “O que eu vou ser...”:

1) *Vocabulário:*

*- refúgio:*

*- antifuxico:*

*- redação:*

*- enciclopédia:*

*- profissão:*

2) *Interpretação do texto:*

*a) Por que o garoto considera chata a profissão de ser adulto?*

*b) Quais foram as profissões sugeridas e quem as sugeriu?*

3) *Copie as frases trocando as palavras em destaque por outra do mesmo significado:*

*a) Pensei que a escola fosse um refúgio.*

*b) Pensei que estava num refúgio antifuxico.*

c) *A enciclopédia falava de várias profissões.*

4) *Produção de texto.*

*Faça um texto sobre uma ou mais profissões que você acha importante.*

O que observamos é que após os alunos terem encontrado as respostas do exercício 1 a professora comentou com eles sobre o significado de cada palavra e as possíveis alternativas quando eles estavam em dificuldades para encontrar.

Segundo Ilari (1992, p.58), o ensino do vocabulário na escola deve receber tratamento diferente do rotineiro:

(...) no tocante ao vocabulário, que a escola se preocupe mais em formar atitudes e consolidar hábitos do que em atingir metas quantitativas arbitrariamente fixadas. Um primeiro objetivo consiste em acostumar o aluno a indagar o sentido das palavras desconhecidas com que depara, e a aceitar que seus interlocutores lhe exijam esclarecimentos da mesma natureza. Falar a respeito da língua em que nos expressamos é um comportamento normal e útil, que corresponde a uma das funções mais importantes e típicas das línguas naturais – a função metalingüística. Entretanto, se se atenta para o fato de que a grande maioria das aulas dadas na nossa escola são expositivas, que as exposições são habitualmente vazadas numa linguagem pouco familiar para o aluno, e que as regras do jogo escolar valorizam a “disciplina” e a cavilidade burocrática em detrimento da iniciativa pessoal, percebemos até que ponto a tarefa aqui esboçada é urgente e difícil.

Em seguida corrigiu o exercício 2 que foi corrigido oralmente, e que para nós foram questões que não passaram de mera localização no texto somente, o que significa dizer que interpretação de texto mesmo não houve, e sim a repetição do texto, que é a extração no texto da resposta pronta e certa de acordo com o já dito pelo autor. Neste momento somente os alunos das primeiras carteiras participavam e respondiam, enquanto os do fundo da sala quase não participavam, e alguns estavam ainda copiando as perguntas.

O exercício 3, após alguns alunos resolverem na lousa, foi corrigido pela professora que solicitou que todos copiassem a resposta certa. Com relação ao exercício 4, a professora pediu para os alunos escrevessem algo que tivesse começo, meio e fim, mas não explicou a eles o que é esse começo, meio e fim. Também pediu que os alunos escrevessem sobre uma profissão que gostavam, e explicassem o porquê. Segue abaixo o xerox do texto de um dos alunos que foi produzido a partir do exercício n° 4.

Neste dia a professora comentou conosco que a supervisora da escola tinha orientado as professoras que em Língua Portuguesa não era para cobrar a gramática, mas para usar “por baixo do pano”. Ficamos intrigados com isso, pois será que a gramática é

algo subversivo e pecaminoso? Isso mostra a imagem que a supervisora faz da gramática como algo abominável, que deve ser evitado para os alunos.

Não estamos, com essas reflexões, defendendo a idéia que os professores devessem então abolir o uso do livro didático. Estamos sugerindo que seja feita uma análise do tipo de uso que é feito deste material.

A professora Vitória nos falou que considerava que os livros existentes estão melhorando a qualidade e que para ela em alguns casos eles foram a saída que encontrou para conciliar o pouco tempo disponível para o preparo das aulas.

Neste relato ela fez questão de frisar que não usava com afinco as atividades do livro didático da classe (da autora Gregolin) pelo fato de a maioria das atividades, que ali estavam, não serem possíveis de realizar com sua classe por dois motivos: um que seria as condições cognitivas dos alunos, pois considerava que eles não estavam prontos (a idéia de prontidão ainda perdura) para serem trabalhados com aquele tipo de atividade; e o segundo motivo, que seria pelo fato de algumas atividades serem em grupo e necessitavam de material extra a ser introduzido, o que era difícil (segundo a professora), pois a maioria dos alunos era de origem pobre e não teria condições de comprar e trazer para a sala de aula, e a escola não podia arcar com esses materiais. Conforme afirmou a professora, o que ela fazia era aproveitar pouca coisa que os exercícios sugeriam, e muitas vezes, adaptava à realidade da turma.

O fato de a professora ficar preocupada com o nível do conteúdo de algumas unidades do livro didático da classe, é considerado por nós como algo infundado, que acaba atrapalhando o bom desenvolvimento lingüístico dos alunos. Consideramos que, quanto mais informações e acesso a diferentes modelos os alunos tiverem, serão maiores as chances de eles avançarem e expandirem o seu potencial.

No livro didático da turma, da autora Gregolin<sup>12</sup>, a professora não trabalhou com a unidade 10, simplesmente pulou, e para nós ela teria a oportunidade de extrair da turma várias situações reais com o apoio do conteúdo desta unidade. Um exemplo disso é o texto de abertura - “Gente que veio de longe”-, e o texto de apoio - “Sonhos de imigrante”- que se fossem discutidos em sala de aula teriam proporcionado vários comentários e comparações sobre as diferentes etnias, origens e raças das famílias dos alunos que haviam

---

<sup>12</sup> Ver em anexo o xerox da unidade 10 do livro didático da Gregolin.

em sala de aula. Além dos textos, a unidade oferecia em seus exercícios questões para a análise individual ou coletiva, apresentados oralmente ou registrados em caderno. Era a oportunidade para os alunos terem construído seus próprios textos onde relatariam as suas origens, especialmente por serem alunos de uma região constituída por imigrantes.

Por mais que os alunos possam apresentar no início alguma dificuldade, consideramos que a professora não deveria ver isso como um empecilho que iria atrapalhar todo o seu trabalho. Compreendemos que se ela, em um outro momento constatou o fracasso em uma atividade que exigia mais dos alunos, isso deveria ser visto não como empecilho, mas como um bom motivo para persistir e buscar desenvolver as competências necessárias aos alunos para esse tipo de trabalho.

Para nós, o fato dos alunos apresentarem às vezes dificuldades em atividades que envolvem situações reais, não significa uma característica de incapacidade mas, o professor pensar assim, é subestimá-los e privá-los de oportunidades que ampliariam seus conhecimentos.

Constamos durante todas as observações, que apesar da professora buscar sempre novas alternativas (como nas aulas de reescrita de textos dos alunos em transparência, ou nas aulas de produção de textos através de artigos e anúncios), que as aulas de escrita reprodução ocorrem em maior número do que as aulas de escrita produção.

O conteúdo transmitido neste tipo de prática ficava atrelado às normas, regras, modelos padronizados e com predominância da função normativa. Essas aulas de escrita reprodução, observadas por nós, sempre seguiram o mesmo ritual (da aula apresentada nas páginas 103 e 104 deste tópico) e apresentaram o mesmo objetivo: fixar normas e regras através de exercícios mecânicos e repetitivos. Classificamos essa conduta da professora como uma prática atrelada a uma perspectiva tradicional de ensino de língua portuguesa, fundamentada em uma concepção estruturalista de linguagem, na qual os exercícios mecânicos e repetitivos são considerados excelentes recursos para promover uma aprendizagem disciplinada.

Segundo Foucault (1979), o professor no uso dos seus poderes, faz da disciplina uma arma poderosa para obter a obediência e produtividade do aluno. Para Foucault, nessa relação docilidade e utilidade, a disciplina “fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.” (p.119).

Este tipo de ensino atrelado unicamente à gramática é descontextualizado, não permitindo ao aluno fazer uso do aprendizado de forma eficaz, tanto no seu desempenho com a comunicação oral, quanto com a escrita.

Não estamos aqui excluindo o valor dos exercícios ortográficos e gramaticais, mas buscando expor a validade ou não de eles serem usados como um fim em si mesmos. O que estamos pretendendo com esses questionamentos, é demonstrar que a professora Vitória estava passando por um momento de transição entre uma prática que valoriza o ensino da metalinguagem para uma prática que busca alternativas para capacitar o aluno a usar e compreender os diversos tipos de linguagem existentes na sociedade.

Percebemos isso durante todo o ano, principalmente nos momentos em que ela procurava inovar e buscar outras alternativas. Um exemplo disto foi quando a professora desenvolveu no dia 24/10/01 uma atividade em grupos, a partir das fotos dos artigos da revista *Época*<sup>13</sup> do dia 24/09/01, cuja revista era toda abordando o atentado terrorista contra as torres gêmeas em Nova York/EUA no dia 11/09/2001. A professora dividiu a sala de aula em grupos, e cada um, a partir das fotocópias que a professora forneceu, poderia recortar as figuras ou desenhar sobre o assunto que abordariam. Os assuntos, que foram divididos entre os grupos, foram os seguintes: a) o atentado em si, que ocorreu em Nova York; b) os soldados se despedindo e deixando suas famílias para irem a guerra; c) o que era terrorismo e como essa tragédia causou impacto em todo o mundo; d) famílias dos soldados mortos; e) o que era islamismo e como vivia o povo no Afeganistão. Os alunos acabaram formando grupos pequenos, a maioria formou trios e duplas, o que propiciou vários trabalhos que depois foram apresentados por cada grupo e expostos em varal na sala de aula.

Neste dia a aula não foi registrada em fita de vídeo, pois não sabíamos que a professora iria desenvolver tal tipo de prática, o que consideramos falha da nossa parte em não ter entrado, sempre que possível, em contato com a professora um dia antes da visita para sabermos o que seria trabalhado. Porém, registramos em nosso diário de campo todo o desenvolvimento da aula, e o quanto houve interação entre os alunos durante a execução da atividade.

---

<sup>13</sup> Ver os dados da revista *Época* nas referências bibliográficas e em anexo o xerox dos textos produzidos pelos alunos a partir do artigo da revista.

Em alguns momentos, neste dia, quando os alunos estavam lendo internamente no grupo o artigo escolhido para poderem em seguida desenvolver a atividade, percebemos que eles demonstravam espanto com o que liam e acabavam comentando entre si, havendo trocas de opiniões sobre o que tinham lido. Isso indica a troca de opiniões, idéias e reflexões sobre uma questão que estava sendo discutida naquele momento em todo o mundo. Foi um momento que puderam defrontar entre eles mesmos, diferentes formas de encarar algo que acabou influenciando até a economia mundial.

A professora durante todo o tempo passava de grupo por grupo para monitorar e verificar como estava o andamento da atividade. Notamos também, nesse tipo de atividade, que a professora se mostra mais descontraída com os alunos, interage de forma diferente, não mais como transmissora de conhecimentos e sim como mediadora e interlocutora que colabora para a ampliação dos conhecimentos dos alunos. Principalmente, no momento que os grupos estão apresentando os trabalhos, a professora mostra no seu olhar a satisfação que sente com o desempenho de seus alunos.

Esses dados indicam a vontade da professora em mudar, inovar, melhorar e propiciar aos alunos momentos de interação e conhecimento diversificado. É a tentativa de superar dificuldades e as limitações do livro didático. Já os alunos, nesse tipo de atividade, não eram mais os mesmos, dispersos e sendo chamados atenção a todo momento nas aulas baseadas unicamente no livro didático.

Nesta aula os alunos conversaram em tom alto mas, como presenciamos, era uma conversa produtiva sobre o que tinham lido no artigo, sobre o que fariam e como fariam na atividade. Nesta aula a professora chamou a atenção dos alunos com relação a conversar, mas foi unicamente para pedir que falassem mais baixo. Para nós ai está diferença para os alunos entre uma aula tradicional, presa ao livro didático e uma aula interativa que propicia momentos de reflexão, cooperação (direito e deveres = responsabilidade) e satisfação no que eles fazem.

De acordo com Cardoso e Ednir (2000), há exigências para o trabalho em grupo, que é a diversificação do poder. Conforme afirmam as autoras,

O poder, em geral, é totalmente concentrado na figura do professor, única fonte de orientação, julgamentos, apoio e iniciativa. A adoção de novas práticas, em que passe a fazer parte da rotina das crianças a idéia de que ele e seus colegas também podem ensinar, julgar e orientar uns aos outros

é algo que não acontece da noite para o dia. Os alunos precisam desenvolver o hábito de se ouvirem, e não apenas ao professor. À medida que ele dá oportunidade, todos os dias, para que as crianças falem sobre o que fazem, como fazem, como entendem a realidade e procura basear suas aulas nessas informações, o grupo como um todo percebe que pode aprender com as idéias e experiências do conjunto. Ou seja, os alunos começam a se convencer de que também sabem. (p. 62)

Entre as aulas observadas por nós, percebemos que a do dia 07/11/01 que envolvia uma atividade de produção de um anúncio acabou sendo dos momentos em que houve maior participação de todos, pois os alunos organizados em pequenos grupos além de produzirem teriam que apresentá-los. A cada apresentação todos os grupos prestaram atenção pelo interesse em conhecer a criação dos colegas, e todos os componentes do grupo quiseram falar um pouco durante a apresentação sobre o seu anúncio.

Outra questão importante para análise é que os alunos deveriam, em conjunto, pegar fragmentos dos anúncios, recortarem e escolherem todos os quais fariam parte da atividade. Houve casos em que os alunos encarregados de recortar é que acabaram organizando a tarefa, enquanto os demais idealizavam, discutiam sobre como fariam. Em alguns grupos cada integrante se responsabilizou por fazer uma coisa para desenvolver a atividade, como também, teve casos em que no grupo somente um integrante idealizou e executou a atividade. Essas diferenças indicam que de grupo para grupo os graus de integração foram diferentes, e as dificuldades apresentadas são em razão ao tipo de ensino com que eles estão acostumados, que criou algumas limitações. Esses fatos denotam que os alunos estavam, também, em uma fase de transição e amadurecimento para esse tipo de atividade, assim como a professora.

Consideramos que teria sido de grande ajuda se os alunos já tivessem um conhecimento prévio sobre explorar textos sociais, a partir de experiências anteriores com outros textos deste tipo. Porém, a atividade foi válida pois de alguma forma eles tiveram um momento para aprofundar o conhecimento sobre o que é um anúncio em função do que já conheciam pela televisão, rádio, panfletos sociais, outdoor, etc.

O êxito de atividades em torno de diferentes tipos de textos depende do conhecer, manejar, processar, compreender e adequar as diferentes formas discursivas à realidade em

questão. Depende, também, da concepção de linguagem e de texto que está atrelada à prática do professor no seu cotidiano em sala de aula, pois com a mudança de estilo de atividade implica mudanças de concepções, o que resultará em um processo totalmente diferente de ensinar e, por outro lado, de aprender. Isso indica que não basta “cair de pára-quedas” uma atividade diferente, pois nem sempre os alunos estarão preparados para aprender em uma nova concepção sem o auxílio do professor. Essas situações dependerão da forma e do percurso utilizado pelo professor para passar de uma proposta para outra.

Compreendemos que esse tipo de atividade pode ser útil também do ponto de vista do aluno enquanto consumidor, para que perceba o que está em jogo, podendo tornar-se capaz de uma leitura mais crítica frente às campanhas de marketing, propagandas e anúncios em geral.

Se formos analisar esta atividade com os anúncios pela concepção de desenvolvimento e aprendizagem postulada por Piaget, poderemos constatar que os alunos não tinham ainda construído esquemas cognitivos que auxiliassem como suporte para desenvolverem o trabalho. Ou seja, eles não tinham as estruturas cognitivas básicas para esse momento, estruturas que são pré-requisito para o êxito de toda atividade.

Observando a situação pelo ideário sócio interacionista de Vygotsky, poderíamos considerar que mesmo com a professora mostrando interesse em propiciar uma atividade que desenvolvesse o potencial dos alunos, isto não ocorre, pelo fato de estes estarem em um nível de desenvolvimento real não ideal para aquele momento. O grau de informações e de solicitações da atividade necessitava de indivíduos que estivessem com um nível de desenvolvimento real compatível para aquele tipo de trabalho, para que chegassem a expandir o real e desenvolver o seu potencial.

Os limites dos alunos precisam ser respeitados, para que não se corra o risco de praticar equívocos de supremacia dos textos sociais sobre os textos escolares como advertiram Kaufman e Rodríguez (1995:49):

(...) convenhamos que se pode não só usar mal os livros de textos, como também fazer abordagens ruins dos textos de circulação social ao escolarizá-los, utilizando-os em atividades que contradizem, alteram ou desviam os propósitos que orientam a leitura destes textos fora da escola.

Sobre esse tipo de prática de produção de texto gostaríamos de esclarecer que, para o exercício de escrever, estabeleça um clima prazeroso precisa ser proposto de maneira a criar condições em que a expressão escrita se apresente como uma resposta a um interesse ou necessidade de comunicação. Para nós isso é possível através da escrita atrelada à leitura que, por sua vez, nem sempre teve sua presença, pela professora Vitória, destacada como importante habilidade durante as atividades de produção e reescrita de texto.

Muitas vezes, após as atividades com a escrita (tanto de reprodução como de produção), a professora abria espaço para trabalhar com a leitura através de um projeto que todas as escolas municipais estavam realizando, intitulado “A escola pára para ler”. Este projeto era desenvolvido uma hora por semana, com todos na escola parando as atividades para ler.

Geralmente o projeto era executado nas quartas-feiras, logo após o recreio, durante uma hora. Os alunos escolhiam um livro entre vários que a professora passava pelas carteiras para serem escolhidos. Percebemos que os alunos tinham um pouco de dificuldade para escolherem um livro que não tivessem ainda feito a leitura. Diante deste fato, questionamos a professora sobre a biblioteca da escola, e a mesma nos informou que era bastante precária.

Nestes momentos de leitura a professora sempre restringiu este ato para apenas o do tipo silencioso. Outras estratégias de leitura não foram utilizadas por ela.

Para Solé (1998, p.118) o professor e os alunos devem ler um texto em silêncio, e depois da leitura, o professor poderá conduzir os alunos através de quatro estratégias básicas:

- 1º. Formula previsões sobre o texto a ser lido: estabelecer previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever);
- 2º. Formular perguntas sobre o que foi lido: mais tarde formular uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária;
- 3º. Esclarecer possíveis dúvidas: pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto;
- 4º. Resumir as idéias do texto: fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância.

Segundo a autora, “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que propõe a ler, pois é um processo interno que deve ser ensinado, e para aprender é necessário que o aluno veja e entenda como faz o professor”. (op. cit., p.116).

Durante o curso de formação continuada “PCNs em Ação”, a professora formadora apresentou algumas estratégias de leitura segundo o PCN de língua portuguesa, e passou uma fita “O que acontece quando lemos”, para que as professoras assistissem. No entanto, em nenhum momento ela fez referência ao projeto que tinha sido implantado em todas as escolas. É como se a teoria dos PCNs sobre a leitura não tivessem nada a ver com a prática e com o que está sendo executado nas escolas.

Mesmo depois das orientações dadas no curso de formação continuada, sobre as estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação), a professora Vitória continuou com a mesma prática de leituras nas quartas-feiras. Ainda que o projeto mereça crédito, não é possível deixar de dizer que houve a burocratização da leitura, através do controle de dia, hora, e com isso o controle, a disciplina do corpo (Foucault, 1984).

Silva e Zilberman (1991) apresentam as condições necessárias para uma transformação do ensino da leitura.

O critério de suficiência somente poderá ser atendido quando se os professores assumirem, como sujeitos, o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros, das situações de leitura. Mais especificamente, quando encararem o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler. Sem um combate frontal à alienação imposta, sem uma atenção cuidadosa e sensibilidade para com as necessidades oriundas da prática pedagógica e sem uma participação decisiva na história da educação dos leitores, de nada valerá o conhecimento dos vários referenciais deste livro. É essa inserção crítica dos professores na história da produção de leitura e de leitores que garante a possibilidade de movimento entre teoria e prática. (op. cit., p.111-2).

Consideramos que o projeto “A escola pára para ler” será suficiente a partir do momento em que a leitura for tratada com a seriedade que precisa e merece, principalmente, com o respeito que necessita, deixando de ser delegada a segundo plano como mero pretexto para a escrita.

Por mais que o projeto fosse relevante e com objetivos importantes para o ensino da leitura em todas as séries da educação básica, a falta de preparação das professoras não possibilitou um trabalho mais aprofundado e proveitoso para o aluno. O que acabou

acontecendo era o que já acontecia com a leitura realizada com os textos dos livros didáticos.

É preciso que o professor esteja atento para que outras atividades como esta, que era para inicialmente para ser de produção, não acabem sendo de reprodução do ritual do livro didático.

De acordo com Freire (1984, p.22), “de alguma maneira, porém, podemos dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo ou reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática docente.”

Concluimos esta seção descrevendo a prática da professora Vitória como transitória, na qual predominava inicialmente o trabalho com a escrita reprodução e que, em vários momentos durante o ano, foi perdendo espaço para uma prática de escrita produção. Essa transição da professora era percebida através das inovações nas aulas, e na busca por ensinar de forma significativa aos seus alunos (como nas aulas de produção de texto com os artigos e anúncios, e nas aulas de revisão e reescrita dos próprios textos dos alunos).

Entretanto, isso não significa que estejamos dizendo que ela, após uma aula de produção de texto, tenha abolido a prática tradicional e deixado de usar, por exemplo, o livro didático. Para nós ficou claro que a professora transitava constantemente de uma prática em uma perspectiva estruturalista para uma prática em uma perspectiva interacionista de ensino e aprendizagem de língua.

Todos esses questionamentos demonstram que ela tinha optado por esse tipo de trabalho por uma questão de formação inicial que ela tinha recebido, de necessidade e de falta de conhecimentos que a capacitassem para trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa . Enfim, diante deste perfil da professora, consideramos que mesmo com todas as dificuldades existentes ela desenvolvia um bom trabalho.

## **2.2. A reescrita como atividade de reflexão**

A professora Vitória em uma das nossas observações nos relatou que pretendia trabalhar com revisão e reescrita de textos dos alunos em transparências. Imediatamente solicitamos a ela que tal atividade fosse realizada nas quartas-feiras, pois era justamente o

dia em que realizávamos as nossas observações. Sem problema algum, a professora Vitória com toda sua gentileza concentrou durante o ano a maioria das aulas de revisão e reescrita no dia da semana solicitado por nós.

Entre as aulas observadas relataremos duas que foram registradas também em fita de vídeo e que fornecerão uma idéia clara de como foi realizada essa atividade na classe. As revisões que serão apresentadas foram precedidas de duas etapas: de planejamento, quando o tema tinha sido apresentado e discutido pela professora com a turma, e a segunda etapa que era a escrita, onde os alunos produziam seus textos a respeito de algum assunto relativo ao tema debatido em sala de aula.

Em todas as atividades de reescrita quem custeou as transparências foi a professora Vitória. O que a escola tinha para oferecer era um retroprojeter com defeito, que não projetava com nitidez o texto, sem falar que a professora sempre perdia muito tempo para conseguir ajustar o foco da imagem para que os alunos conseguissem ler.

Nas aulas de revisão e reescrita percebemos que todas as interferências, correções e questionamentos ocorreram de duas formas: individual/professora ou coletiva/professora e alunos. Porém, nas primeiras revisões a interferência maior era da professora com seu veredicto final. Um exemplo disso é a revisão do texto “A poluição”, da aluna Ingrid<sup>14</sup>, que ocorreu no dia 25/04/01.

Nesta aula de revisão não houve uma leitura de contato da turma com o texto da colega, pois a professora foi primeiramente em busca dos erros, que eram detectados frase a frase, o que resultou em uma leitura fragmentada e sem sentido do texto. Essa postura da professora começou já na leitura do título do texto, com a mesma perguntando aos alunos quem era o autor. Neste momento a professora verifica que a aluna Ingrid escreveu autura ao invés de autora, então corrige oralmente e reforça o fato de nome e sobrenome serem em letra maiúscula. Como era sua primeira experiência com revisão de texto em transparência e de início já haverem erros era de se esperar que os alunos, que também não estavam familiarizados com esse tipo de prática, acabassem fazendo comentários sobre os

---

<sup>14</sup> Na próxima página segue o xerox do texto fotocopiado em transparência e com os erros descritos pela professora durante a revisão.



erros da colega. A professora em uma dessas ocorrências pediu para que os alunos não contassem os erros.

Em seguida ela desvia a atenção dos alunos para o desenho ilustrado pela aluna Ingrid. Nesse momento ela demonstrou inicialmente ter a intenção de explorá-lo para prever o conteúdo do assunto abordado no texto, porém, limitou-se a fazer o comentário sobre o desenho sem perguntar aos alunos sobre o que poderia tratar. Na continuidade da revisão a professora lê em voz alta para que os alunos sigam, e vai procurando os erros e os circula sempre dizendo que depois iriam discutir. A preocupação da professora era primeiramente detectar o erro sem questioná-lo, pois o que parecia ser importante para ela era encontrá-lo. Tem um momento no texto que aparece a seguinte frase: “(...) uma mulher que morava numa favela era tudo tranqüilo ela jogava lixo no lixo (...)”. Esta frase é questionada por uma aluna, que sugere a substituição do termo “lixo no lixo” por “lixo na lixeira”. No entanto a professora acaba não analisando com a turma a sugestão e novamente diz: *“Depois disso vai ser discutido.”*

Após doze minutos de revisão apenas um dos alunos que estava sentado no fundo da sala reclama que não estava visualizando o texto. Para solucionar o problema a aula é interrompida por dois minutos, os quais já são o suficiente para que os alunos se dispersem e comecem a dar mais atenção à filmadora, virando todo tempo para onde ela estava e ficarem fazendo gestos. Percebemos nesse momento que os alunos que sentavam nas primeiras carteiras é que estavam prestando atenção e participando da revisão. Os que estavam no fundo da sala de aula não se envolviam porque com certeza não visualizavam bem, pois até para nós que estávamos sentados no fundo da sala estava difícil de decifrar algumas palavras. Nesse caso precisamos intervir, pedindo a professora que arrumasse o foco do retroprojektor.

Aos dezessete minutos a professora tem dúvidas sobre uma frase no texto e acaba perguntando explicações à autora. Esta acaba não tendo nem tempo para responder porque os outros alunos acabam falando e respondendo ao mesmo tempo. O apagamento da autora gerou um desinteresse da mesma sobre a revisão do seu próprio texto, e isso fez com que a professora, por volta dos vinte e um minutos de revisão, chamasse sua atenção por não estar prestando atenção e brincar com uma pequena bolinha em sua carteira. Esse comportamento da aluna Ingrid demonstrou que ela estava desmotivada pelos seguintes

motivos: por sentir-se ridicularizada por alguns colegas sobre seus erros no texto; por não ter oportunidade de justificar suas colocações no texto; e por não receber diretamente da professora um esclarecimento sobre os seus erros. Novamente, aos vinte e cinco minutos, a autora não é consultada no momento em que a professora faz a análise e interpretação do desenho ilustrado no texto, e prevalece a interpretação da professora.

Em seguida a professora retorna ao início do texto e pede aos alunos que leiam todos juntos e em voz alta. Este momento da aula é marcado por diversas paradas na leitura dos alunos, pois a professora precisou interromper para ajustar a transparência que não tinha a imagem nítida. Nesses momentos percebemos que os alunos, que haviam iniciado a leitura entusiasmados, começavam a ficar dispersos com as várias paradas. Essa situação acabou quebrando o ritmo da leitura do texto que apesar de pequeno durou no total quatro minutos.

Após essa leitura fragmentada do texto, a professora desligou o retroprojeter e começou a interpretação. Inicialmente, a partir das perguntas, há uma certa interação entre professora e alunos, porém, quem comanda a interpretação e dá as respostas finais sobre o texto é a professora. Algumas vezes, quando ela vai comentar uma passagem no texto, se dirige a aluna-autora e diz: *“É assim, né Ingrid”*. Esse contato com a autora não ocorre no sentido da professora questioná-la, mas no sentido de confirmar o que a professora julgou como o certo. A interpretação do texto é encerrada após a professora conceituar interpretação aos seus alunos, dizendo: *“Ler é interpretar, é usar a imaginação; tem que saber usar a imaginação. Não é ler o que está escrito e não saber o que está escrito.”* Posteriormente ela pede aos alunos que peguem seus cadernos para registrarem o texto que ela denomina de arrumado e não de reescrito.

À medida que o texto era lido e comentado pela professora através do retroprojeter, ele também ia sendo reescrito ao lado da imagem do texto original projetada na lousa. Aos quarenta e quatro minutos dessa aula, quando o trabalho com reescrita estava quase terminando, o retroprojeter apaga sozinho ocasionando novamente a interrupção da aula, e a professora vai em busca da origem do problema, que era uma extensão com fios elétricos danificados. A aula segue sem a imagem do texto original.

Após o relato dessa aula podemos concluir que nessa primeira revisão e reescrita as interferências da professora voltaram-se exclusivamente aos aspectos superficiais como

ortografia e pontuação. A preocupação central da professora foi detectar os erros para que pudesse fazer a “purificação” no texto, no sentido de eliminar as impurezas, os erros. Algumas vezes, as interferências apontaram para questões como coerência, coesão e sentido do texto.

Nessa aula também percebemos como a leitura é fundamental para a escrita, e que ambas estão dinamicamente relacionadas, contribuindo mutuamente para o desenvolvimento da reflexão e da criticidade do aluno sobre a sua escrita. Houve momentos em que isso foi visível, principalmente quando em algum trecho do texto não ocorria uma evolução na interpretação. Nesses momentos os alunos, juntamente com a professora, demonstraram a necessidade de retomar o texto e lê-lo para que pudessem, a partir de outra leitura, extrair o sentido atribuído pelo autor. Outro exemplo claro disso foi o que ocorreu no dia 19/06/01, na aula de revisão e reescrita do texto “Meio Ambiente” do aluno Kélven<sup>15</sup>.

A aula começou com a professora fazendo a leitura do título do texto, e utilizando a estratégia de antecipação para identificar com os alunos qual seria o assunto abordado. Isso já tinha sido feito na revisão do texto da aluna Ingrid mas com uma diferença, desta vez a professora mostrou-se disposta a escutar os alunos e alguns emitiram as seguintes opiniões: “o texto deve falar sobre como cuidar das florestas”; outros acharam que seria sobre “como cuidar das águas dos rios”; ou ainda “sobre evitar que árvores sejam cortadas” etc.

Em seguida a professora precisou parar com a revisão para fazer o primeiro ajuste do retroprojektor neste dia. Em alguns minutos a aula é retomada com a professora pedindo aos alunos que lesem todos juntos e em voz alta o texto. A duração da leitura é de um minuto e trinta segundos, o que mostra uma grande diferença de tempo da leitura do texto da Ingrid para a leitura do texto do Kélven, sendo que ambos têm praticamente a mesma extensão. Essa diferença deve-se ao fato de na primeira revisão a leitura ter sido demorada por causa do retroprojektor que não refletia adequadamente o texto.

---

<sup>15</sup> Na próxima página segue o xerox do texto fotocopiado em transparência e com os erros destacados pela professora durante a revisão.



Encerrada a leitura a professora dá continuidade a atividade e inicia a revisão do texto linha por linha. Aos sete minutos de duração da revisão a professora faz a segunda parada para arrumar o retroprojetor. Desta vez ela tira a tela porque estava dando contraste, e tenta refletir diretamente na lousa. Essa tentativa só funciona após a professora colocar alguns livros embaixo do retroprojetor para que este fique inclinado e o foco melhore. Esta parada durou cinco minutos.

Aos dezesseis minutos surge uma dúvida entre os alunos e a professora, sobre a existência ou não de um ponto final em uma frase do texto que é a seguinte: “*Na natureza onde eu morava, tudo era tranqüilo até que um dia um homem resolveu quebrar todas as árvores (.) e o menino que era o filho do homem cortou a minha árvore(...)*”. Para tirar a dúvida de todos a professora pergunta ao Kélven: “*Então, era ponto autor do texto?*”. O aluno explica que existe o ponto, e que o menino citado no texto era ele. Nessa revisão textual a participação do aluno-autor é existente porque a professora consulta-o e com uma diferença, desta vez a pergunta feita ao aluno não é indutora mas impulsionadora da autonomia do aluno.

De repente aos dezenove minutos a aula é interrompida outra vez para que a professora possa arrumar o retroprojetor. Logo após conseguir arrumar o aparelho ela menciona que irá começar tudo de novo, ou seja, reiniciar a leitura. Um dos alunos já cansado com tantas interrupções fala: “- *Ah meu Deus! Eu não vou ler tudo de novo.*” Imediatamente outros alunos declaram que não iriam ler outra vez. Esses desabafos mostram que os alunos são atingidos diretamente pelas más condições dos recursos didáticos, porque o bom desempenho e motivação da aula também dependem das condições físicas e da qualidade dos recursos didáticos e pedagógicos.

Na seqüência a professora vai juntamente com os alunos substituindo as palavras circuladas (os erros) por termos escolhidos como sendo mais coerentes. Quando o erro era ortográfico, como no caso da palavra avia em que o Kélven omitiu o h, a professora perguntava a todos se a palavra era escrita daquela forma. Em seguida ela esperava o veredicto dos alunos para daí fazer o seu comentário que resultaria, em um terceiro momento, na alteração do erro.

Encerrada as alterações, a professora fez coletivamente a interpretação do desenho. Primeiramente ela perguntou aos alunos se o desenho estava de acordo com o título,

assunto e personagens do texto; em seguida tentou com os alunos analisar a ilustração, e diz: “*Vamos perguntar ao autor do texto sobre o que trata o desenho*”. O aluno Kélven explicou a todos o que quis expressar através do desenho.

Posteriormente ela retoma todo o texto para realizar a interpretação, só que antes disso ela diz: -“*Vamos conversar com o autor, eu vou lendo e o autor vai explicando para nós. O autor é o senhor Kélven Luis dos Santos. Senhor Kélven, você autor do texto estava contando que morava na natureza, na floresta. Você era o quê, um ser humano ou um animalzinho que morava lá?*”. Em seguida o aluno dá explicações sobre sua intenção durante a produção do texto.

Com os relatos dessa aula de revisão e reescrita pretendíamos mostrar que apesar das interrupções durante toda a atividade, os alunos em geral participaram e interagiram. Além do mais, percebe-se uma mudança no desenvolvimento da atividade pela professora, que possibilitou espaço aos alunos no momento de revisão e reescrita do texto.

A mudança de atitude<sup>16</sup> da professora e dos alunos entre a primeira revisão para a revisão do texto do aluno Kélven mostra que ambos estavam passando por um momento de transição. Na segunda aula relatada percebemos que a professora está mais segura e os alunos estão mais integrados a atividade e, também, acostumados com a presença da filmadora que não era mais atração para eles. Outra questão detectada por nós foi que os alunos passaram a respeitar o texto do colega.

Durante as revisões constatamos também que as precariedades físicas são prejudiciais ao andamento das atividades. Por essa razão é que defendemos a idéia de que as más condições físicas (salas de aula apertadas, falta de recursos didático-pedagógicos de apoio) e humanas (número elevado de alunos), ao prejudicarem o ensino de língua portuguesa, passam a ser questões também relevantes aos estudos da Lingüística Aplicada, pois acabam interferindo diretamente no trabalho com a língua(gem).

No entanto essas questões não são mencionadas nos PCNs que, ao falarem em revisão e reescrita de texto e enfatizarem a importância deste tipo de prática, não analisam

---

<sup>16</sup> Antes da revisão do texto do aluno Kélven houve outras revisões através de transparências, o que significa que o avanço não foi imediato, pois professora e alunos aos poucos foram aprimorando seus desempenhos. Escolhemos as aulas de revisão dos textos da Ingrid e do Kélven por terem sido gravadas em fita de vídeo e possibilitarem uma análise mais aprimorada da atividade.

se a situação e as condições das salas de aula das escolas do ensino fundamental no Brasil comportam este tipo de prática.

Sendo assim, consideramos a revisão e rescrita de texto como um momento importante da produção escrita, momento esse em que o aluno reflete sobre a linguagem com a colaboração do professor como interlocutor que lê, reflete e analisa com o aluno até que ponto o uso foi inadequado ou não para ser considerado como um erro no texto. A interação professor/alunos e alunos/alunos são imprescindíveis no momento de exploração do texto, para que se estabeleça uma relação madura, que respeita a escrita do colega.

Mas os avanços constatados na revisão do texto do aluno Kélven não ocorreram rapidamente, pois quando presenciamos as primeiras revisões ainda não havia sido estabelecido um clima de respeito pela produção do colega. Foi comum ouvir um aluno fazer chacota do colega pelo fato de o texto daquele estar sendo exposto no retroprojetor e refeito.

Constatamos também, que os textos revisados e reescritos nas primeiras aulas não foram tratados pela professora como unidade complexa de comunicação e de significação, destinado a um interlocutor que com ele deveria interagir. Nesses casos o texto serviu apenas como pretexto para exercícios gramaticais, tal como os textos fragmentados dos livros didáticos, que são desapropriados de seus autores e de seu contexto, servindo a um exercício mecânico de análise lingüística. Consideramos que a ênfase no sentido literal dos textos e a preocupação com as convenções ortográficas reduziram as possibilidades de leitura do texto. É a crença na “falta de idéias do aluno” e do “não ter o que dizer”

Nesses casos, algumas das manipulações e das interferências da professora sobre o texto do aluno aconteceram por ela supervalorizar inicialmente a língua culta. Ou seja, as interferências foram escolhidas e expostas oralmente pela professora, como uma forma de fixar o certo e eliminar o uso errado da língua.

Um exemplo disso foi o que aconteceu nas vezes em que ela consultou o aluno-autor para questionar sobre o que ele teria pensando no ato da escrita. A professora acabava formulando a pergunta de acordo com o que era o “certo” para ela. Isso fez com que ela sem querer induzisse o aluno a concordar com ela, e este por sua vez, se subestimasse e pensasse que havia “errado”. Essa naturalização faz parte de uma idéia preconcebida do

aluno de que só a professora sabe falar e escrever “certo”, e que ele passivamente deve aceitar sua estigmatização social.

Acreditamos que esse tipo de atitude da professora não ocorreu com a intenção de descaracterizar o aluno como autor, mas por achar que a função dela era de corrigir os erros e mostrar a forma “certa”, ou seja, o que ela concebia como certo para aquele momento. No entanto, esse tipo de ação pode impossibilitar tanto uma reflexão criteriosa como uma mudança no comportamento lingüístico do aluno.

Nesse tipo atividade de revisão e reescrita de texto é necessário da parte do professor um certo cuidado para não acabar impondo só o seu ponto de vista, e assim violar o texto do aluno. Compreendemos que durante essas atividades o professor, além de ter cuidado, deve estar atento para que não acabe desativando o ato de escrever, e assim, desestruturando o sujeito autor.

Nas primeiras revisões notamos também uma certa insegurança na prática da professora, pois algumas vezes durante a reestruturação ela demonstrava perceber que, ao sugerir as mudanças, estaria alterando a originalidade do texto, principalmente quando tinha que acrescentar ou tirar algo. Para nós esse é o indício de que a professora estava passando por uma fase de transição, pois começava a perceber que o seu papel não era o de fazer uma higiene no texto do aluno para retirar as impurezas, mas de posicionar-se como interlocutora.

Diante destes relatos não estamos querendo rotular a prática da professora como sendo boa ou ruim, mas demonstrar que mesmo ela tendo boa intenção, a sua concepção de língua e de erro fez com que predominasse a prática da higienização da escrita “errada”, em prol da língua padrão. Queremos também comentar que foram essas primeiras aulas que possibilitaram um amadurecimento e aprimoramento da professora.

Podemos constatar assim, que uma prática de revisão e reescrita abrem espaços e chances não só para o professor refletir sobre sua prática, como também para o aluno colocar-se como autor e apresentar o seu texto.

A reescrita de texto faz parte de uma prática de análise da escrita em uma perspectiva sócio-interacionista de ensino e aprendizagem da língua, que desloca a ênfase do gráfico para a dimensão significativa do texto. Isso implica decisões metodológicas diferentes das tradicionais, e neste caso o papel do professor não é o de corretor, mas o de

leitor que, através da mediação, interação e interlocução, mostrará as possibilidades e as modalidades na produção.

Nessa dimensão sócio-interacionista o material verbal (oral e escrito) a ser analisado é o texto do aluno, onde estará impressa a sua história que revelará a sua variante dialetal. Isso exige do professor respeito pela escrita do aluno e cuidado durante a refacção para que, ao analisar o texto do aluno, não eleja uma modalidade lingüística como ideal e a do aluno como descartável.

Para Mayrink-Sabinson (1997),

O que o adulto faz e diz tem repercussões no que a criança faz e diz e vice-versa. O adulto letrado, constitui-se num OUTRO para o SUJEITO/criança, e esta, por sua vez, constitui-se num OUTRO para o SUJEITO/adulto letrado, confrontando-se com suas crenças, com sua própria visão de letrado. O que esses momentos mostram é que o SUJEITO/OUTRO está em constante movimento, seja ele um aprendiz de escrita em busca de autonomia ou um letrado já de muito tempo. Esse movimento de constituição recíproca precisa ser explicado pelas teorias que pretendem dar conta do processo de aquisição da linguagem escrita. (p.150).

O objetivo da revisão/reescrita é levar o aluno a refletir sobre a sua linguagem, tanto oral quanto escrita, e não como atividade para ir à caça dos erros existentes como se fosse uma operação extermínio.

Do ponto de vista lingüístico não existe erro de língua, o que não significa dizer que vale tudo, porque para a Lingüística existe uma explicação para o fato de isso acontecer. Porém, do ponto de vista sociocultural, existe erro sim, porque este ponto de vista obedece às convenções impostas à sociedade pela gramática normativa. Dessa forma, à medida que vamos abaixando na escala social, o erro se torna mais preconceituoso e de maior incidência, porque este é determinado pelos poucos que são membros das classes privilegiadas e que dominam a variante culta.

Para que venhamos a superar os preconceitos e as precariedades ainda existentes no ensino de língua portuguesa precisaríamos primeiramente substituir o velho ensino tradicional de ensinar português, que se reduz em ensinar português ideal e gramática normativa, por uma formação do professor em educação lingüística, fornecendo-lhe as condições para ensinar conhecimentos lingüísticos na escola.

Para Bagno (2002), a educação lingüística tem três pilares:

- 1º. Letramento: faz parte da escola desenvolver ininterruptamente quatro capacidades no aluno como ler, escrever, falar e escutar, associadas às práticas relevantes de oralidade.
- 2º. Variação lingüística: o fenômeno da variação lingüística existe e chega na escola, o que exige uma nova visão de “erro”(grifo nosso) sob os pontos de vista lingüístico e sociocultural. Diante disto o professor deve ser honesto com seus alunos e levá-los a conhecerem e reconhecerem a realidade variável, múltipla e heterogênea da língua, sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor. A escola tradicionalmente regulava a variação lingüística em um bloco fechado e ideal para os olhos da gramática normativa, porém, hoje, devemos colocar em sala de aula a compreensão que esse fenômeno que é constitutivo da língua.;
- 3º. Reflexão lingüística: é a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de pesquisa, análise, reflexão e investigação.

A partir do momento em que o professor contar com uma formação que priorize também a educação lingüística, ele poderá ter condições de desenvolver não só atividades de produção como também de revisão e reescrita, que oportunizem o diálogo entre os sujeitos envolvidos: professor e alunos.

### **2.3. O discurso da professora: “*Vocês devem fazer assim.*”**

Inicialmente não pretendíamos analisar o discurso da professora, mas os registros obtidos durante as revisões de texto nos forçaram a tanto, pois passamos a perceber nitidamente o diretivismo da professora, através de um discurso pedagógico que impunha conhecimentos aos alunos como sendo algo que deveriam saber.

Segundo Orlandi (1983, p.11), essa é a outra fase do discurso do poder, “o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do

outro.” De acordo com a autora, podemos considerar que o fato de o professor ensinar algo ao aluno significa que este está influenciando o aluno, através de questões obrigatórias como exercícios repetitivos, mecânicos e provas repressoras.

O que a professora fazia era transmitir conhecimentos sem uma interação real, era uma imposição através do discurso da verdade. O discurso pedagógico era o instrumento que ela utilizava para a mera transmissão, fixação e legitimação dos conteúdos. Muitas vezes durante as primeiras revisões de texto, quando a professora alterava o texto do aluno, ela reduzia as explicações ao “*é porque é*”, definindo, assim, este algo, como extremamente preciso e coerente.

Para Orlandi (1983, p.11), nessa perspectiva de ensino, ensinar significa, “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir ; ensinar aparece como inculcar.”

Nessa relação entre professor, alunos e conteúdos podemos incluir a mediação do “dever”, que incute nos alunos uma imagem de que o professor tem o domínio e a responsabilidade de transmitir tais conhecimentos, que são úteis e indispensáveis para suas vidas. Essa mediação do dever é preenchida por conteúdos ideológicos que mascaram as razões reais do sistema fazendo com que tais conhecimentos pareçam legítimos, como conhecimentos que devem ter .

Segundo Orlandi (1983, p.12), nesse mascaramento do discurso pedagógico o professor é:

uma autoridade na sala e não só mantém como se serve dessa garantia dada pelo seu lugar na hierarquia -, o recurso didático, para mascarar a quebra das leis de interesse e de utilidade, é a chamada motivação no sentido pedagógico. Essa motivação aparece no discurso pedagógico como motivação, que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o discurso pedagógico apresente as razões do sistema como razões de fato.

Consideramos que a professora Vitória, assim como outros professores que o fazem, ao apropriarem-se do conhecimento científico, assumem uma autoridade profissional e fazem com que suas opiniões tornem-se definitórias e definitivas. Nessa relação autoritária do professor, a imagem que ele tem do aluno é daquele que não sabe e está na escola para aprender.

Na ampla literatura existente e que explica como a escola brasileira encara o papel do ensino, apresenta a predominância de uma prática tradicional que busca reformar e consertar a língua do aluno. Essa pedagogia tradicional, que abusa da sua autoridade através do discurso pedagógico autoritário, despreza a língua que a criança traz como se essa língua não prestasse. É uma atitude autoritária repressiva e preconceituosa.

O diretivismo das primeiras aulas de revisão e reescrita de texto da professora Vitória tinham a intenção de utilizar os textos como pretextos para ensinar como usar a norma culta, que, segundo Bagno(2002), é uma senhora que ninguém sabe onde mora.

A imagem que a professora queria passar era de quem detinha o saber e estava na escola para ensinar. Isso explica a relação professor e aluno e explica também o porquê deste informar, tornar interessante e útil os conhecimentos.

Importante lembrar que não é só o professor que usa do discurso pedagógico autoritário, os materiais didáticos também veiculam ideologias e manipulam o conhecimento e o aluno que vai se apropriar dele.<sup>17</sup>

Para Orlandi (1983, p.16), o material didático tem:

esse caráter de mediação e cuja função é dar “concretude” ao discurso pedagógico. O material didático também sofre o processo de apagamento (como toda a mediação), e passa de instrumento à objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber o manipular o material didático para algo. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como prender espaços, fazer cruzinhas, ordenar seqüências, etc). A reflexão é substituída pelo entusiasmo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular. Entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera dos sistema de ensino), há uma distancia fartamente preenchida pela ideologia.

O que percebemos diante destas realidades é que a escola tem se incumbido na sociedade de assumir o papel de reprodutora cultural, só que também tem legitimado a ideologia dominante. Essa é a função dualista da escola: prega uma coisa e faz outra.

Bourdieu e Passeron (1979) consideram que :

---

<sup>17</sup> Além da escola, a mídia também se caracteriza como discurso autoritário, inculcador ideológico. (Vasconcelos, 1998).

(...) não só as palavras mal conhecidas ou desconhecidas aparecem em configurações estereotipadas capazes de alcançar o sentido do já dito, como a linguagem do magistério possui a consciência completa da situação onde se realiza a relação de comunicação pedagógica, com seu espaço social, seu ritual, seus ritmos temporais, em suma todo o sistema das coerções visíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima. (p.121).

Segundo Bourdieu e Passeron (1979), a ação pedagógica escolar é que “reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (p. 21).

A ação pedagógica da escola, ao estabelecer relações entre os grupos que chegam até ela, usa do seu poder autoritário como condição para instauração de uma relação de imposições, de inculcações que se chama educação.

Durante a ação pedagógica da escola de repasse dos conhecimentos, das “verdades”, essa vai se deparar com o desconhecimento dos agentes sobre o assunto, e é neste momento que ela faz uso da autoridade pedagógica para impor um conhecimento como sendo legítimo.

Segundo Coracini (1995, p.35), “a função de informador imputada ao professor vem sempre acompanhada da idéia de facilitação dessa informação: afinal é preciso tornar o objeto a ser ensinado acessível a quem não sabe.”

Mas nessa função do professor, a que se referiu a autora, impera uma atitude totalmente preconceituosa, de um desprezo enorme pelo conhecimento lingüístico da criança. Age assim como se o primeiro dia da criança na escola fosse o primeiro dia de contato dela com a língua, e passam a tratá-la como uma tábua rasa, apagando tudo que ela sabe e começando a ensinar o que a escola acha que é o certo e o verdadeiro.

De acordo com Althusser (1985), o que a escola enquanto aparelho ideológico do Estado faz é ensinar,

sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua “prática”. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem de uma forma ou de outra estar “imbuídos” desta ideologia para desempenhar “consenciosamente” suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja a de exploradores (capitalistas), seja a de auxiliares na

exploração (os quadros), seja a de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus “funcionários”) etc... (p. 58)

Essa manipulação foi notada por nós durante as revisões de texto, quando a professora tentava introduzir no texto do aluno a norma culta como sendo a própria língua identificada por ela como a ideal.

Percebemos, também, nos momentos da reescrita do texto, a manifestação do eco do discurso autoritário da professora formadora através da professora Vitória, principalmente quando a professora dizia aos alunos: “*vocês devem fazer assim*”. É como se o seu inconsciente estivesse reproduzindo o que a formadora faz com ela e as outras professoras. Alguns jargões que vimos a formadora utilizar no curso “PCNS em Ação” como “*temos que respeitar a individualidade do aluno*”, “*trabalhar de acordo com a realidade do aluno*”, “*o livro didático apenas como apoio*”, e outros, a professora Vitória também utilizou conosco durante a entrevista e durante os questionamentos no período de observação.

Como afirmou Gadotti (1994, p.45), os jargões são uma gíria profissional, de uma linguagem corrompida que,

preconizam valores que levam os depoentes a se ligarem afetivamente à escola e a tudo que está ao seu redor, por ser a forma mais fácil de sensibilizar e atingir a criança. Continua a escola, como instituição, através de seus dirigentes, a ser facciosa, pois nenhuma outra instituição como a escola tem se dedicado tão insistente e determinadamente a modelar e modificar o comportamento daqueles por quem é responsável e também nenhuma outra detém um reservatório mais amplo de sujeitos disponíveis.

Encaramos esse fato como uma demonstração do quanto o discurso pedagógico autoritário do curso de formação continuada, que a professora Vitória estava freqüentando, tem influência sobre os professores, como também são excelentes instrumentos do Estado e para o Estado veicular as suas ideologias como previu Althusser.

Para Nagle (1979, p. 39), dentre os defeitos da linguagem estão os jargões, e os classifica como “aquele conjunto de palavras ou expressões, ainda empregadas no discurso pedagógico, mas que, praticamente, perderam seu significado, especialmente na organização escolar concreta – transformaram-se em meros sons -, tais como

“democratização da cultura”, “respeitar a individualidade do educando”, “atender aos interesses e necessidades do educando”, e, “educar”, “autonomia”, “atividade”.”

Esses clichês e jargões são também expressões e palavras repetidas sem que sejam analisadas, dirigidas e precisadas. Isso acaba levando a uma carência de significado, ou o significado não é suficientemente claro no contexto em que se encontra.

Os clichês da formadora reproduzidos pela professora Vitória indicam que a fonte estimuladora do diretivismo e do discurso autoritário, utilizado durante as aulas de reprodução, produção, revisão e reescrita dos textos, era uma porcentagem do curso de formação continuada, sendo que com certeza ela já havia adquirido essa influência na sua formação inicial a partir do exemplo dos seus professores.

O que a professora Vitória “dava” era o que tinha “recebido” durante os cursos de formação inicial e continuada, como sendo o certo e verdadeiro em termos de processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Notamos com o passar do ano que o discurso da professora era autoritário, mas que foi tornando-se em parte também democrático quando a atividade era de revisão e reescrita de texto, o que possibilitou uma nova relação entre a professora e seus alunos. Um exemplo dessa transição no discurso da professora é a aula da revisão do texto do aluno Kélven, quando a professora o consulta várias vezes para que ele relate sua intenção enquanto autor, e o consulta dizendo: *“Vamos conversar com o autor . Eu vou lendo e o autor vai explicando. O autor é o senhor Kélven (...)”*. Percebe-se aí um clima de interação entre a professora e seus alunos, uma certa intimidade que a professora passa a estabelecer.

Antes, no discurso autoritário, o que ouvíamos era a professora dizer: *“Mudem porque está errado, o certo é assim. Como que você pode errar em uma coisa tão simples, não tá vendo?”* . A imposição é marcada fortemente através do discurso da professora, que não interagia com o aluno para saber o porque teria optado por aquela expressão ou para explicar diretamente um erro detectado no texto.

Antes de encerrarmos esse tópico queremos esclarecer que o fato de relatarmos que a professora demonstrou diferenças em seu discurso, não significa que estejamos dizendo que ela não utilizou mais o discurso pedagógico autoritário e que teria passado a predominar o discurso pedagógico democrático. O que presenciamos foi uma professora que estava passando por um momento de transição em sua prática, em seu discurso e em

sua relação com os alunos, e que em alguns momentos sua prática, seu discurso e sua relação com os alunos era autoritária e em outros era democrática.

#### **2.4. Parâmetros Curriculares Nacionais: em ação?**

A partir da municipalização do ensino básico em todo o País, os municípios passaram a ter a responsabilidade não só de custear este nível de ensino, como também, de dar as orientações e qualificações pedagógicas aos seus professores. Com esta mudança as Secretarias Municipais de Educação passaram a fornecer a assessoria pedagógica aos professores. Diante dessa nova realidade o MEC elaborou os Referenciais para Formação de Professores (1999), que fornecem orientações para a formação e qualificação dos professores vinculados ao ensino público no País.

Esse documento visa auxiliar no cumprimento das normas e determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileiras, Lei n ° 9.394/96, principalmente com relação ao prazo que a lei estabeleceu para os professores da educação básica obterem uma formação no ensino superior, podendo ser através de ensino presencial ou à distância. A lei determina no artigo 87, do parágrafo 4 ° que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” O fim da década corresponde ao prazo de dez anos após a publicação desta lei (1996-2006).

Os Referenciais para Formação de Professores fazem parte de uma das estratégias de intervenção do MEC (Estado) no sistema educacional nacional e têm como finalidade inicial provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores, através da oferta de cursos aos professores da rede pública. Para isso os cursos devem ser organizados pelas equipes de ensino das Secretarias Municipais de Educação.

Este documento elaborado compreende que

no caso dos formadores que atuam nas equipes técnicas das secretarias, isso constitui um aspecto de fundamental importância para o sucesso das práticas de formação. São esses profissionais que coordenam e tomam decisões quanto à seleção, organização e tratamento dos conteúdos dos programas de formação, bem como quanto à realização do trabalho junto aos profissionais.” (BRASIL, 1999, p. 77).

Durante as nossas observações em sala de aula, ficamos sabendo que a Secretaria Municipal de Educação estaria promovendo um curso de formação continuada, intitulado: “PCNs em Ação” (Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação). Imediatamente fomos buscar informações sobre o curso e sobre a possibilidade de freqüentarmos, para coletarmos as orientações que prestavam aos professores, principalmente com relação ao ensino de língua portuguesa. Fomos informados que não haveria no curso um módulo específico sobre língua portuguesa, mas que poderíamos participar do primeiro módulo que seria sobre alfabetização.

O curso de formação aqui referido destinou-se (terminou e no dia 22 de agosto de 2002) a professores em serviço na rede pública municipal, e os registros que aqui serão analisados são de uma turma constituída de 32 professoras.

No dia 19/09/2001, que foi o primeiro dia que começamos a observar o curso, a professora formadora nos recebeu muito bem, porém, observamos que ela parecia não ficar muito à vontade com a nossa presença pelo fato de termos comunicado que iríamos observar os encontros do curso com o objetivo de colhermos dados para nossa pesquisa do Mestrado em Lingüística Aplicada. As professoras-alunas do curso mostraram-se indiferentes, com exceção de uma ou duas professoras que conversavam conosco e trocavam alguns comentários. Mas com o passar do tempo e dos encontros, a nossa presença passou a ser algo rotineiro, que às vezes era como se não estivemos lá no sentido de observar o que estava acontecendo para abordar em uma pesquisa.

O curso já havia começado no dia 12/09/2001, e na nossa primeira visita já era o segundo encontro desta turma. A formadora nos entregou um xerox do encontro passado que tratava desde a idéia central do curso, instrumentos que seriam utilizados para executá-lo, até o contrato didático que tinha sido assumido por cada professora que estava freqüentando o curso.

Desde a nossa primeira visita até as últimas, o curso seguia uma pauta que era passada na lousa pela professora formadora. Eram atividades como leitura de textos distribuídos e fitas de vídeo sobre o PCN, que eram passados às professoras pela formadora. Essas atividades deveriam ser concluídas até o final daquele encontro,

independentemente de surgir um questionamento ou outra coisa, para que não ficassem atrasados os conteúdos.

Os conteúdos abordados neste dia foram os seguintes:

#### Pauta do dia

1. Leitura Compartilhada
2. Caderno Volante
3. Programa Making of (PCNs) TV Escola
4. Vídeo: “Construindo a escrita”
5. Retomada a tarefa de casa
6. Paralelo Piaget e Vygotsky

Na leitura compartilhada (1) uma professora fica responsável por trazer e ler um texto de reflexão. Neste dia o texto lido tinha o título “As duas moscas”. Em seguida a mesma professora que leu o texto era também a responsável por ler o que registrou no caderno volante (2) sobre as atividades do primeiro encontro.

A professora leu a pauta do dia 12/09/2001 que era a seguinte: (1) leitura compartilhada que a formadora fez do texto “Águia pequena”; (2) Apresentação do grupo de professoras; (3) a professora formadora abordou questões dos PCNs de Língua Portuguesa, páginas 82, 83 e 84 sobre alfabetização; (4) dinâmica do quebra cabeça; (5) texto de Emília Ferreiro sobre a alfabetização; (6) mensagem que a formadora deixou para o grupo: “A grande meta da Educação não é a transformação, mas a ação”.

Este caderno volante é o diário de registro da turma, onde tudo que é realizado no encontro é registrado e lido no encontro seguinte antes de começarem a realizar as atividades da pauta do novo encontro. Nesta turma as professoras decidiram que o caderno volante passaria pelo grupo de professoras da mesma escola, para depois passar para o grupo de professoras de outra escola. Além do caderno volante que era coletivo da turma, cada professora deveria ter o seu caderno individual, para registrar e colar os textos que a formadora distribuía. A supervisora da escola de cada professora ficou como responsável para verificar se elas estavam registrando os encontros em seus cadernos.

No dia 19/09/01, na terceira atividade da pauta, a formadora passou uma fita de vídeo da TV Escola sobre o programa Making of PCN, que mostrava como o conteúdo das fitas do curso sobre o PCN era organizado e filmado. O objetivo da formadora era apresentar aos professores como foi feita toda a produção, o que ocorre nos bastidores antes que a fita seja editada e assistida pelos cursistas. Após o término da fita a formadora apenas comentou sobre o trabalho que os produtores têm para produzir as fitas, mas não questionou uma das cenas que para nós era interessante e contraditória diante da realidade da maioria das professoras ali presentes. Trata-se de uma parte da fita que mostrava uma atriz encenando o papel de uma professora com seus alunos, que por sinal não passavam de quinze ao total, em uma sala de aula ampla e com vários recursos didáticos possíveis. Uma cena considerada por nós como virtual, mas que só é possível de se ver na ficção, pois o que se vê nas salas de aula da escola que estamos observando é o real, que está muito longe de se parecer com o que a fita mostrou.

Na seqüência da pauta do dia, ela passou à quarta atividade que também era uma fita de vídeo intitulada “Construção da escrita”. Esse material mostrava várias crianças em níveis alfabéticos diferentes, desde o pré-silábico até o alfabético. Com o término da fita a formadora comentou os exemplos das crianças da fita, e em seguida distribuiu para as professoras, que já se encontravam em grupos, uma folha com várias escritas de crianças e em vários níveis, e pediu para as professoras que fizessem uma sondagem e classificassem as escritas como sendo pré-silábicas, silábica, silábica-alfabética ou alfabética. Após algum tempo a formadora pediu para que cada grupo apresentasse o seu diagnóstico que seria anotado na lousa. Após os grupos se apresentarem, ela comentou os diagnósticos e partiu para a quinta atividade que era a retomada da tarefa de casa, com o texto: “Como se aprende a ler e escrever ou prontidão um problema mal colocado”. Este texto não tinha referência, e foi lido por todos em voz alta e comentado brevemente pela formadora.

Na atividade seguinte (6), a formadora passou no retroprojeter uma transparência que falava sobre Piaget e o construtivismo, e outra transparência sobre Vygotsky e o Sócio-Interacionismo. Ambas transparências foram lidas pela formadora, comentadas brevemente por ela, sem nenhum questionamento da parte desta ou da turma. Ainda nesta atividade, a formadora apenas mostrou (não leu) o xerox de um artigo da Revista Nova Escola do mês de janeiro/fevereiro de 2001 (p.24-5), o qual trazia um documentário sobre Jean Piaget,

Vygotsky, Emília Ferreiro, Célestin Freinet e Paulo Freire, para que as professoras interessadas comprassem.

Na última atividade deste encontro a formadora fez a leitura de um conto intitulado “Maria Angula”. Assim que leu, alguns comentaram alguma coisa e em seguida foram todos embora.

O nosso interesse, ao apresentar a rotina deste dia do encontro do curso, é de, ao retratá-lo, proporcionarmos, na medida do possível, uma visão ampla sobre as questões que serão analisadas, e que apresentam algumas contradições.

Uma das contradições ocorreu, durante o transcorrer do curso, com a professora formadora ao apresentar o ideário dos PCNs como se fosse um receituário, uma bíblia a ser seguida à risca. Essa atitude não condiz com o que o próprio caderno introdutório (vol. 1) dos PCNs apresenta, onde deixa bem claro que este documento é

uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo (grifo nosso), que se sobreporia à competência político-executiva dos estados e municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p.13).

Dessa forma constatamos que lamentavelmente os organizadores desse curso, bem como a professora formadora que observamos, revestiram-se de absolutistas “donos da verdade” e passaram a instruir e encarregar os professores de colocarem em ação todo o ideário dos PCNs.

Os próprios professores nos relataram que, após o término do primeiro módulo do curso que era sobre alfabetização, os que atuavam com 1<sup>a</sup>. série foram orientados que deveriam trabalhar com seus alunos por níveis de escrita. Ou seja, formar na sala de aula grupos de alunos que se encontravam no mesmo nível de escrita, e para cada grupo deveriam preparar atividades e intervenções de acordo com aquele nível. Eles relataram, também, que a Secretaria Municipal de Educação chegou a ir nas escolas para fazer uma visita do tipo “surpresa”, para entrar nas salas de aula (de preferência no primeiro ano do primeiro ciclo –1<sup>a</sup>. série-) para observar se os professores estavam trabalhando de acordo

com os PCNs e, também, para questioná-las se estavam encontrando dificuldades em trabalhar na turma por com grupos de alunos em níveis de escrita diferente.

Essa estratégia de trabalho nas turmas de alfabetização foi uma recomendação prestada no curso dos “PCNs em Ação” , para que os professores que seguissem o referencial teórico de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com relação aos níveis da escrita na criança em alfabetização .

Para nós isso, além de ser um retrocesso no tempo do inspetor escolar que fiscalizava os professores e punia-os caso estivessem em desacordo com as normas do sistema, também mostra que os formadores do curso PCNs em Ação estão querendo transformar em método de alfabetização o referencial teórico de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Muitas dessas professoras que estão com turmas de 1<sup>a</sup>. série este ano (inclusive a professora Vitória), nos relataram que estão praticamente perdidas e que não sabem como trabalhar dessa forma, pois estão encontrando dificuldades em preparar e desenvolver tantas atividades diferentes com os vários grupos de alunos da classe.

O MEC ao propor um curso para a ação, que deveria seguir a risca os PCNs, acabou excluindo a participação dos professores. Na verdade, a preocupação do MEC em oferecer, em 2001, esse curso aos Estados para que seus municípios o executassem, vem comprovar o fato de que mesmo os professores tendo recebido gratuitamente do MEC em 1997/98 os PCNs, que eles não tinham conhecimento das proposições que ali estão, e muito mesmos estavam adaptando a sua realidade. Soubemos de casos de professores que doaram, e outros que chegaram até a vender os seus exemplares dos PCNs.

Diante desta realidade, fica claro que o objetivo deste curso é a assimilação, por parte dos professores, de comportamentos necessários ao sistema, que objetiva a introdução do ideário dos PCNs na prática escolar, e para que isso aconteça o MEC está se utilizando da formação continuada. Dessa forma as Secretarias Municipais de Educação estariam matando dois coelhos de uma só vez, um que seria oferecer um curso de formação continuada, e o outro, que seria a legitimação dos PCNs.

Neste jogo de interesses estão as professoras, que freqüentam o curso com o intuito de melhorarem sua prática, juntando a isso o ingrediente da motivação de subir no seu

plano de carreira e garantir a sua ascensão salarial, que parece ser outro motivo que os leva a freqüentar o curso.

## **2.5. Formação continuada: qualidade ou quantidade?**

Durante as nossas observações em sala de aula tomamos conhecimento que as professoras da rede municipal, inclusive a professora Vitória, estavam freqüentando um curso de formação continuada intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação”. Nos dirigimos até a Secretaria Municipal de Educação para solicitarmos aos responsáveis a permissão para freqüentarmos o curso como observadores. Nossa participação foi concedida pelos responsáveis que nos informaram que não haveria um módulo do curso restrito ao ensino de Língua Portuguesa mas, que o primeiro tópico seria sobre alfabetização. Como era objetivo de nossa pesquisa averiguar as instruções que os professores recebiam da Secretaria de Educação, participamos do primeiro módulo que era especificamente dirigido ao primeiro ciclo do ensino fundamental (1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. série).

Percebemos em nossas visitas no curso, que a turma que freqüentávamos era formada não só por professores que atuavam com alfabetização. Ali estavam também professores do segundo ciclo do ensino fundamental (3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. série), o que nos fez constatar que esses professores de certa forma seriam prejudicados, porque questões referentes ao seu ciclo não seriam abordadas.

As aulas no curso sempre seguiam o mesmo ritual: elas começavam com a professora formadora passando na lousa a “pauta do dia”, que eram as atividades que ela iria desenvolver com a turma naquele encontro, e que haviam sido programadas pela equipe de ensino com todas professoras formadoras do curso. Por essa razão é que havia a preocupação com o *tempo*, pois as turmas do curso deveriam estar no mesmo ritmo, para que a primeira etapa do curso sobre alfabetização (que foi igual para todas as turmas) não atrasasse.

Este ritual da pauta do dia foi aprendido pelas professoras formadoras nos encontros com a equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação de Maringá, que por sua vez, seguia as indicações dadas pelos Referenciais para Formação de Professores (1999, p.132) que orienta que “os programas de formação continuada devem utilizar recursos de

documentação, tais como: diários de professor, registros de um observador de classe, utilizando diferentes meios como relatos escritos, vídeos, gravações em fita, etc.”

Maciel (2001), ao citar Foucault<sup>18</sup> e a compreensão deste sobre a disciplina como método que possibilita o controle e a sujeição do indivíduo comandado, apresenta, também, as características básicas que este autor indicou sobre a disciplina: “é um tipo de organização do espaço, é um rígido controle do *tempo* (grifo nosso), um de seus principais instrumentos de controle é a vigilância (olhar invisível), e implica um registro contínuo de conhecimentos – assim, ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber.” (op. cit., p.73).

Fazendo uma análise sob a ótica de Foucault (1984), fica fácil de se perceber como o sistema educacional organizou o curso de tal forma que fosse possível, através da disciplina que impôs, vigiar permanentemente, utilizando-se de alguns instrumentos como: pauta do dia, caderno volante, caderno individual das professoras, acompanhamento durante o curso dos registros, acompanhamento da supervisora da escola do caderno individual e o controle da frequência, limitando as faltas para no máximo três para cada módulo do curso. Esses instrumentos são uma forma do sistema controlar os movimentos de cada um, e de outro lado, o trabalho simultâneo de todos.

O curso contava, também, com leituras de textos e de fitas de vídeo que continham o conteúdo dos PCNs. Observamos nesses momentos que a leitura dos textos não eram trabalhadas e desenvolvidas com profundidade ou com questionamentos. Isso acontecia tanto da parte da formadora, quanto da parte das professoras que freqüentam o curso. Da parte da formadora, isso se explica pela preocupação que tinha mais com o tempo para cumprir a pauta do dia, porque todas as professoras formadoras deveriam estar no mesmo ritmo, seguindo a mesma pauta e abordando o mesmo assunto simultaneamente. As professoras, por sua vez, não questionavam porque não lhes eram dadas oportunidades para interagirem com o texto.

Essas leituras nos pareceram mera decodificação, pois não houve interação com os textos e os professores não penetraram nos referenciais destes, de forma que pudessem reconstruí-los internamente diante das experiências que tinham em sala de aula.

---

<sup>18</sup> A autora se refere à obra *Vigiar e punir*, já citada anteriormente.

Para Molina (1992), esse tipo de prática só desenvolveu o compromisso pela metade pois,

os alunos chegam a ler, mas apenas decodificando os textos, sem alcançar a compreensão verdadeira nem, muito menos, a capacidade crítica. Iludem-se com o que lêem, porque está impresso, aceitam tudo que vêem escrito, não são autônomos diante do texto. Será que a escola teria, realmente, beneficiando esses alunos? Ou haveria, nesse caso, apenas o cumprimento de uma imposição legal, portadora de um anseio legítimo de uma larga faixa da população, porém distorcido na concretização? (op. cit., p.11).

Outro aspecto do curso que nos chamou atenção foi o fato de nenhuma professora ter questionado a formadora sobre os textos que ela distribuía. Esses textos não tinham um autor como referência bibliográfica, e nas poucas vezes que houve questionamento sobre os textos, os professores o faziam sem saber com quem estavam discordando ou concordando. Isso explica também, a razão de geralmente as professoras concordarem com o conteúdo dos textos como se fossem verdades que não necessitavam de questionamentos, porque elas acabavam atribuindo, exclusivamente aos PCNS, o teor e a autoria destes documentos.

Elas receberam vários textos em cada encontro, e isso só foi possível porque elas fizeram um acordo, que consistia em cada uma dar em dinheiro a porcentagem de custo do seu xerox para a formadora reproduzir os textos. Compreendemos que por mais que elas tivessem um material farto em quantidade, a maioria deles não tinha a fonte geradora e, por outro lado, não tinham sido explorados e lidos com profundidade e com o rigor necessário.

Era difícil encontrar um texto integral, pois o que havia eram fragmentos e adaptações (muitas vezes sem citar o original). Para nós o fragmento e a adaptação já são uma leitura do autor que fez o “corte” ou “tradução” do texto. Por isso, não propiciam uma visão de totalidade, submetendo o texto a critérios utilitários.

Neste aspecto do curso, quantidade não foi sinônimo de qualidade. Consideramos que os textos abordados surtiriam um efeito positivo, se tivessem sido apresentados na íntegra, com a fonte geradora, pois estes fatores apresentam o aspecto de uma realidade, onde foram tecidas as idéias e trabalhadas pelo autor, propiciando assim, uma leitura mais aprofundada do conteúdo. Os aspectos acima apresentados do curso indicam que quantidade não é sinônimo de qualidade. O português Antonio Nóvoa (1995), ao criticar os sistemas de formação docente, revela que o professor é formado para saber algo, mas não

muito. Esse pesquisador considera “importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. (1997, p.26).

## **2.6. A formadora e o discurso da verdade**

O curso “PCNs em Ação” teve poucos momentos de discussão e reflexões aprofundadas sobre o teor dos textos apresentados. Isso não significa que estamos dizendo que o curso tenha sido uma lástima, mas o que presenciamos eram os professores participando somente em atividades que abriam espaço para relatos de experiências que tinham de sala de aula. Quando a atividade ia além e exigia uma discussão que envolvia conhecimentos teóricos, a maioria não se arriscava a responder ou explicar o que tinham entendido do texto. Este tipo de atitude mostra que elas não tinham uma base teórica sólida que as auxiliasse na aquisição e discussão sobre o novo conhecimento ou que se silenciavam por algum outro motivo como, por exemplo, vergonha de falar em público.

Isso nos permite inferir ou supor que os professores, na sua formação inicial para o magistério (tanto no ensino médio quanto no ensino superior), não tiveram a oportunidade de refletir sobre determinados conhecimentos e sua relação com as práticas de ensino de aquisição da leitura e escrita.

Conforme destaca Fregonezi (1999, p. 22), nos cursos de formação inicial não há um aprofundamento nos estudos acerca da linguagem, e quando há algum tipo de contato com algum teórico, os conhecimentos adquiridos nesta formação com certeza “já não são suficientes para embasar sua prática pedagógica, uma vez que com as tendências contemporâneas de estudos lingüísticos surgiram novas categorias, novas teorias para explicitar o funcionamento da linguagem.”

Nas poucas vezes em que alguns professores questionaram o teor do conteúdo do texto, a formadora repetiu o que estava sendo abordado segundo os PCNs, mas no sentido de apenas concordar com o que este documento propõe, e em seguida, dava continuidade à pauta do dia. Não havia mediação de conhecimentos e tampouco uma interação entre os sujeitos.

Na maioria das vezes foi a professora formadora que comentou o texto ou o assunto da fita de vídeo que tinha passado. Sem falar no fato de ela sempre colocar antes no quadro

um cartaz com os principais conteúdos que seriam abordados no vídeo, e ao mesmo tempo iniciar a fita. Com isso as professoras, ao invés de prestarem atenção e assistirem o teor da fita, acabavam copiando em seus cadernos de registro os conteúdos do cartaz..

Isso mostra que várias vezes a formadora violou a máxima interativa, não permitindo que os professores se inteirassem do assunto, ou mesmo apresentassem sua compreensão sobre o que tinham lido ou assistido. As respostas e os comentários da formadora resumiam-se em um conhecimento prático, através de um discurso sobre como deveria ser a prática.

Consideramos todos esses procedimentos contraditórios ao que os próprios PCNs defendem, como a idéia de que é através da linguagem que o homem se comunica e tem acesso à informação, construindo novos modos de compreender o mundo e novas representações sobre ele. A linguagem como responsável por criar uma imagem do mundo, ou seja, contém uma visão que determina a nossa maneira de perceber e conceber a realidade.

Esta função da linguagem é apresentada no PCN de língua portuguesa (1997, p.250), como um ato que, ao ser produzido, quer

dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. (BRASIL, 1997, p.250)

Fazendo uma análise à luz do que os PCNs falam sobre linguagem, podemos considerar que as respostas e os comentários da formadora são intencionais, pois tem um conhecimento prático que visa, através do discurso da verdade, repassar determinações de como deve ser a prática.

Outra contradição do discurso da formadora é que ele vai contra a própria idéia central do curso, idéia está que foi apresentada aos professores juntamente com o contrato didático no primeiro encontro da turma. Nesse documento estavam os objetivos do curso, e dentre eles havia um que enfatizava que os encontros eram para propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva através de um trabalho coordenado pela professora formadora, que deveria incentivar os professores a analisarem a própria experiência. Mas

durante o tempo em que freqüentamos a primeira etapa do curso sobre alfabetização, constatamos que isso não aconteceu.

A formadora incumbiu-se o tempo todo de apenas fazer o papel de transmissora da verdade, cabendo-lhe apenas repassar um saber que ela nunca questionou. Ou seja, a postura do curso “PCNs em Ação” está vinculada à idéia de transmissão de conhecimento por parte do professor formador e de aplicação de conhecimento recebido por parte do professor.

Esse tipo de curso parece mais um treinamento, que visa familiarizar o professor-aluno com técnicas e habilidades a serem utilizadas em sala de aula. Essa tradição de formação se baseia na idéia de que é suficiente moldar o comportamento dos professores em serviço, de acordo com as opções metodológicas vigentes.

As professoras do curso observado recebiam uma formação para a passividade que fazia com que elas se submetessem ao discurso da verdade da formadora. Por falta de incentivo e estimulação, elas não tinham condições de discernir e perceber as ideologias subjacentes aos textos, as fitas de vídeo e até mesmo no discurso da formadora.

Segundo Nagle (1979, p.27), o que acontece é que,

no campo pedagógico, o estudioso se comporta como se houvesse um cálculo universal, com regras fixas de procedimento, qualquer que seja o universo discursivo; além disso, não se põe em questão o nível do campo e a qualidade dos conhecimentos que servem de base para as elaborações pedagógicas. Não se indaga, neste último caso, da cientificidade do conhecimento empregado ou absorvido pedagogicamente, bem como não se problematiza o que disso pode resultar sob a forma de elaboração pragmática.

Isso era visível durante o comentário da formadora sobre algum texto distribuído. Pouquíssimas vezes, o que era defendido pela professora formadora foi questionado no sentido de não concordarem ou de perguntarem algo para esclarecer uma dúvida. Tudo que era passado como uma verdade pronta era também consumido como se fosse novidade. Isso aconteceu por intermédio do discurso da professora formadora, que tratava os PCNs como sendo o descobrimento da mais nova maravilha mundo que estava pronta para o consumo.

Em alguns dos encontros a que estivemos presentes na turma do curso “PCNs em Ação”, nos sentimos como os animais da granja do livro “A revolução dos bichos” de

George Orwell (2001). Nesta obra o autor denuncia com muito humor os caminhos distorcidos do poder ilimitado. Apresentaremos a seguir um pequeno trecho, que, para nós, retrata o papel da professora formadora:

- Camaradas – disse-, tenho certeza de que cada animal compreende o sacrifício que o Camarada Napoleão faz, ao tomar sobre seus ombros mais esse trabalho. Não penseis, camaradas, que a liderança seja um prazer. Pelo contrário, é uma enorme e pesada responsabilidade. Ninguém mais que Camarada Napoleão crê firmemente que todos os bichos são iguais. Feliz seria ele se pudesse deixar-vos tomar decisões por vossa própria vontade; mas, às vezes, poderíeis tomar decisões erradas, camaradas; então, onde iríamos parar? (p.49)

Alguns professores nos relataram que havia uma certa cobrança dos organizadores do curso, para que todos os professores frequentassem, alegando que quem não fizesse ficaria “na poeira do conhecimento”.

Ao analisarmos o porquê do discurso pedagógico repassar os conhecimentos acerca dos PCNs de forma autoritária, como mera transmissão de informação, chegamos conclusão de que, ao interagirem verbalmente, professor formador e professores, o discurso já vem organizado pelo primeiro agente, que tem a preocupação de cumprir com um programa determinado pela equipe de ensino de Maringá, que por sua vez seguia as normas do MEC, que determinava qual repasse e orientações a serem oferecidos pelas Secretarias Municipais de Educação aos seus professores.

Não estamos aqui desmerecendo este currículo e a sua contribuição para o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras. Realmente ele pode ser considerado como um avanço em termos de currículo, porém, não é único. O problema está na forma como vem sendo encarado, excluindo a possibilidade de questioná-lo e adaptá-lo às circunstâncias e realidades existentes nas mais variadas escolas.

Marcuschi (2000, p.09) não concorda com algumas linhas teóricas dos PCNs, porém considera que

trata-se de um avanço e pode-se dizer que os PCNLP são uma evidência interessante de como a teoria lingüística pode influenciar de maneira decisiva o ensino de língua materna, uma área particularmente resistente a inovações. No caso brasileiro, trata-se de uma drástica inovação e em

certos pontos com teorias que sequer foram ainda suficientemente desenvolvidas e quase não tiveram oportunidade de serem testadas.

O que estamos questionando é a incoerência com que estão cobrando dos professores a aplicação mecânica em sala de aula dos PCNs. Este tipo de atitude faz com que esse currículo deixe de ser visto pelos professores como uma proposta para ser encarada como um receituário inflexível, estático, inquestionável, acabado e insubstituível.

Conforme Marcuschi (2000) ressalta,

tudo dependerá, no entanto, de como serão tais orientações tratadas pelos usuários em suas salas de aula; seria nefasto se as indicações ali feitas fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo território nacional, ignorando a heterogeneidade lingüística e a variação social. (op. cit., p.9)

Durante os encontros do curso a linguagem não era interativa, e o que prevaleceu foi um discurso doutrinário de mero repasse de informações, e isso era visível na forma como foram expostas as propostas dos PCNs no curso, não deixando margem para abordagem do ponto de vista político-ideológico, muito menos fazendo relação dos textos distribuídos com a realidade dos alunos e com as realidades e conhecimentos dos professores, uma vez que essas questões deveriam ser consideradas relevantes, pois influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

O contato que havia entre a formadora e as professoras estava longe de ser considerado uma interação dialógica, como enfatizou e valorizou Bakhtin (1986). Compreendemos que é através de uma interação verbal entre os interlocutores que se compreende o vínculo teórico com a situação concreta de sala de aula. Como nesse caso não havia interação verbal, subentende-se que também não havia vínculo teórico.

Por outro lado, o que nos deixa mais preocupados é o fato de os professores aceitarem e absorverem com grande facilidade, sem nenhuma rejeição ou questionamento, o ideário do PCN. Eles absorvem as “verdades” passadas para eles como se fosse o verdadeiro milagre que vai solucionar os problemas em sala de aula e de toda a escola. Para Nagle (1976, p. 34), há uma falta de sensibilidade da parte do professor da educação básica no trabalho com a linguagem,

bem como o uso, muitas vezes precário e mesmo errôneo que faz das descrições oferecidas à sua reflexão, pelos mais diversos domínios, encontrem alguma justificativa no fato de *deslumbrar-se* (grifo nosso) pelo que é científico, ou com rótulo de ciência.

Segundo Silva (2000a, p.54), a culpa são dos cursos de formação inicial de professores, onde estes “deveriam adquirir a capacidade de analisar criticamente qualquer texto e identificar elementos ideológicos presentes nos diversos textos, dentro e fora da sala de aula, e também deveriam ser ajudados a compreender os processos pelos quais esses textos são produzidos e difundidos.” Os professores tornam-se funcionários de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas, “treinados” para a passividade, para aceitação e inculcação de tudo que é repassado e imposto pelos órgãos responsáveis pelo sistema educacional nacional.

No discurso didático da formadora, as palavras utilizadas são empregadas para difundir valores, propagar sentimentos e atitudes, propor uma ação futura e transmitir ordens de acordo com os PCNs. Podemos considerar, assim, que a atitude da formadora durante o curso está mais para treinamento do que para formação, mais para instrução do que para educação e está mais para autoridade do que para liberdade.

O olhar crítico, reflexivo das professoras acaba sendo castrado para que não corra (o Estado) o risco de perder o comando da situação.

Através dos PCNs o Estado centraliza o poder, determinando o que quer que seja feito, da maneira que lhe convém. Mas quando se trata de criar mais escolas e contratar mais professores para que as classes não fiquem superlotadas, o Estado descentraliza o poder e acha melhor chamar o “amigo da escola”<sup>19</sup> para ajudar, alegando não ter condições de arcar com esse ônus a mais. Nestes casos o que o Estado faz é atribuir a responsabilidade à sociedade.

Dentre outras questões que merecem uma análise estão alguns princípios do PCN de língua portuguesa para o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental que vêm sendo apresentados como novidades, mas não passam de idéias que já foram abordadas no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (em 1988). Algumas das

---

<sup>19</sup> O Projeto Brasil 500 Anos da Rede Globo lançou em agosto de 1999 o Projeto Amigos da Escola que é uma iniciativa da Rede Globo de televisão de incentivo à participação da comunidade por meio do trabalho voluntário de pessoas e grupos em escolas públicas do ensino fundamental. Representa também um esforço para estimular e ampliar as parcerias entre a escola e os grupos organizados da comunidade.

propostas para o trabalho com o texto escrito, por exemplo, são lançadas como exclusividade dos PCNs, porém já tinham merecido destaque nos estudos de Freinet (1978)<sup>20</sup>.

Sendo esta a situação, consideramos que seria conveniente que os professores estivessem alertas a tudo que chega até eles com um discurso que se intitula de verdadeiro e prometendo ser capaz de resolver todas as dificuldades.

Este seria o momento para entrar em cena a supervisora escolar para auxiliar com orientações e estudos que levassem a uma reflexão coletiva sobre tudo que chega até a escola. Porém, o que presenciamos foi uma supervisão controladora, interessada mais em fiscalizar o cumprimento das determinações da Secretaria Municipal de Educação, e nos momentos em que os professores mais precisavam, era uma supervisão permissiva que não auxiliava para busca de alternativas que conciliassem as peculiaridades da escola com as propostas dos PCNS.

As supervisoras das escolas foram um dos instrumentos do curso “PCNs em Ação” para assegurar a execução do ideário do curso de formação continuada. Dessa forma as supervisoras das escolas municipais de Guarapuava podem ser considerados de intelectuais orgânicos que, segundo Gramsci (em Jesus, 1989), são os representantes da hegemonia, funcionários da superestrutura, agentes do grupo dominante e aqueles que são responsáveis pelo consenso ideológico (poder +hegemonia) da massa em torno do grupo dirigente.

Conforme destaca Jesus (1989a), “o intelectual orgânico à classe dominante trabalha para impedir o surgimento daquilo que Gramsci chama de “auto-consciência crítica” e até mesmo se pode afirmar que a luta é contra o surgimento de intelectuais orgânicos da classe antagônica.”(op. cit., p.67)

No caso da escola observada por nós, à supervisora competia, além de fiscalizar a prática das professoras, conferir se as mesmas estavam com o caderno registro do curso “PCNS em Ação” em dia e com todas as atividades que tinham sido desenvolvidas. Ou seja, isso era feito pela supervisora como uma forma de fortalecer o aparato do curso, e assegurar a disciplina das professoras.

Essa atitude da supervisora é entendida por Foucault (1979, p.107), como “vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los e, por

---

<sup>20</sup> FREINET, Celestin. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Estampa, 1978.

consequente, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder.”

O que as professoras necessitavam era de uma supervisão com uma visão crítica do ato educacional, que buscase desmistificar a realidade pedagógica através de um trabalho coletivo com as mesmas. Ou seja, uma supervisão que respeitasse a autoridade e autonomia das professoras, agindo como elemento transformador da escola e não como agente responsável por fazer perpetuar currículos e programas impostos pelos tecnocratas da educação.

Consideramos que parte do êxito do curso será possível a partir do momento em que deixar de ser autoritário e que sair do mundo das idéias, do mundo teórico unicamente, onde se explica e se pregam teorias para serem desenvolvidas com um aluno imaginário, com um professor detentor de conhecimentos prévios sobre a educação lingüística e que trabalha em um ambiente ideal.

Isso não ocorre na realidade, no dia-a-dia da escola, e isso foi constatado por nós durante todo o tempo em que convivemos com a classe observada. O que encontramos foi uma classe heterogênea (como era de se esperar), com alunos reais, regidos por uma professora com limitações (principalmente com relação a conhecimentos sobre a linguagem), em um ambiente precário de todas as formas.

Segundo Marcuschi (2000), alguns ideários como os PCNs acabam muitas vezes não contribuindo com a prática docente; embora contenham propostas louváveis de reformulação das práticas tradicionais de ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa estão redigidos de tal modo que sua leitura se revela, com muita frequência, extremamente difícil para a grande maioria dos professores brasileiros, sobretudo os que atuam nas escolas públicas, que não foram preparados, em seus cursos de formação, para ler esse gênero de texto escrito, que pressupõe conhecimento prévio de teorias lingüísticas específicas, veiculadas numa terminologia que não é tão transparente para o professor-leitor quanto parece ser para os autores do documento.

Cabe aos organizadores desses cursos, assim como o professor, refletirem sobre as propostas dos PCNs, sobre seu ideário e possíveis aplicações e adaptações em sala de aula. Sugerimos, então, que o professor utilize este pressuposto teórico de maneira flexível e o

problematize, que não se acorrente a ele, mas que este sirva para acrescentar reflexões às ações em sala de aula e sobre o que este já sabe sobre o processo de ensinar e aprender.

Isso requer que o professor abandone o papel de aplicador de teorias e currículos como se fosse um livro de receita que se segue passo a passo, e se posicione como educador, pois do contrário corre o risco de passar do estado de mediador junto aos alunos para comandado em sala de aula pelos PCNs.

Conforme alerta Bagno (2002, p.15):

Os professores em atividade hoje e que se formaram há mais de vinte anos “aprenderam, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobre estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação” (Castilho,1998:12). Diante das novas propostas de investigação-teorização lançadas pelas diferentes correntes da lingüística contemporânea (e pelas instâncias oficiais de ensino), a reação de muitos desses profissionais é, no melhor dos casos, de espanto e perplexidade e, no pior, de rejeição total. Por sua vez, os professores que se formam atualmente e que, em seus cursos universitários, entram em contato com as novas propostas científicas, ainda não conseguem consubstanciá-las em instrumental pedagógico efetivo para sua prática de sala de aula. Além disso, embora muitos terminem seu curso universitário dispostos a renovar o ensino de língua, o embate com as estruturas de um sistema educacional obsoleto, pouco flexível e tremendamente burocratizado acaba frustrando muitos desses novos professores. A isso se agrega a expectativa vigente na sociedade em geral, sobretudo entre os pais dos alunos, de que a escola ensine “português” (entenda-se: gramática normativa) exatamente do mesmo modo como eles, pais, aprenderam em sua época de escola.

Sugerimos, aqui, que cursos como os promovidos pela EDUCAP- Programas de Capacitação Profissional para Educadores do Ensino Fundamental e educação Infantil, poderiam iniciar com uma abordagem menos densa, e progressivamente aprofundando o teor teórico sobre o mesmo assunto nos próximos cursos que fossem sendo oferecidos nessas épocas do ano, que são geralmente nos meses de férias (fevereiro e julho). Durante o ano os professores poderiam formar grupos de estudo na escola com a supervisora (que lhe permitiria discutir, expressar idéias) ou freqüentar cursos de formação continuada, que poderiam ser promovidos pela equipe de ensino da Secretaria Municipal de Educação, sobre o mesmo assunto, e assim teriam uma continuidade. Quando viessem professores de

instituições de ensino superior para ministrar cursos promovidos pela EDUCAP, eles se responsabilizariam em fazer um pequeno feedback, e na maior parte do curso poderiam aprofundar a abordagem sobre o assunto, apresentando propostas e experiências de outras localizadas para que os professores individualmente ou com seu grupo de estudo na escola analisassem as possíveis alternativas para suas classes.

No caso do curso dos “PCNs em Ação”, consideramos que seria de mais valia que o município promovesse através do EDUCAP um curso ministrado por profissionais que conhecessem o ideário dos PCNs, que propiciassem um estudo mais aprofundado deste documento, através de questionamentos que levassem os professores a refletirem sobre a viabilidade da aplicação do ideário deste documento. Comprendemos que isso é o mínimo que deveria ser feito.

Oferecer cursos que proporcionassem uma visão associativa do conhecimento, que separe a teoria e a prática, mas não opondo ambas. Esta visão associativa ultrapassa a visão dicotômica, que vem sendo difundida nos cursos de formação de professores, e que separa a teoria da prática por encarar ambas como opostas.

A teoria e a prática educativa são indissolúveis e devem caminhar juntas. Nesta perspectiva a teoria deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados, e passa a ser construída a partir das necessidades concretas da realidade do professor.

Refletindo sobre essas questões à luz do que Durkheim (1969, p.174-81) nos fornece, podemos concluir que a ciência encontra verdades e explicações momentâneas, mais não definitivas, pois a realidade é infinita e instável pela constante mudança de paradigmas na vida do homem.

Nagle (1979), ao citar algumas considerações de Durkheim, afirma que:

“sendo a ciência um sistema dado, finito, e sendo a realidade infinita, há domínios em que aquela não penetra; a de que não se pode deixar de pensar e raciocinar naqueles assuntos em relação aos quais não se pode empregar os procedimentos mais perfeitos de pensar e raciocinar de que a ciência dispõe, pois não se pode abdicar da ação; e a de que, nessas condições, é preciso contentar-se com formulações verossímeis, plausíveis, portanto sujeitas a controvérsias. (p.36).

Por isso, de certa forma, que a educação brasileira vem tropeçando em muitas das suas propostas, por se apegar a certas teorias unicamente, ou se apegando a modelos oriundos de outras realidades que não semelhantes a nossa, como se fosse a tábua de salvação, a solução para todos os problemas.

Que validade tem um curso que não leva o professor a refletir e olhar com outros olhos para sua ação, para sua realidade e a dos seus alunos?

Acreditamos que seria de bom senso se a Secretaria Municipal de Educação tomasse as práticas educacionais e as realidades dos professores, como ponto de partida e o ponto de chegada para tudo o que fosse planejado, deixando de lado os modismos e os modelos que acabam limitando o trabalho do professor.

Conforme depoimento de Moacir Gadotti, no II Congresso Paranaense de Instituições de Ensino, realizado em agosto de 1997 em Curitiba – Paraná, durante a palestra intitulada “Perspectivas atuais em Educação”, os professores necessitam desenvolver a habilidade de elaboração crítica, de raciocínio lógico para organizar o seu trabalho e para pensar de forma autônoma. Segundo Gadotti, existe infelizmente uma dependência enorme da escola, da sociedade em utilizar algo organizado por outro.

É grande a resistência para elaborar o conhecimento, construir o conhecimento. Há ainda, a mentalidade do receber tudo pronto, de esperar que alguém dê tudo pronto. Isso mostra que o que está acontecendo é a falta de capacidade de organizar os seus próprios trabalhos com valor e amor, e a eficácia vai depender também disso. Não adianta tanto livro didático bonito, tanto currículo bonito, se não há a peça chave que é o professor que sabe organizar o seu trabalho com independência, crítica, concentração e com disciplina.

Conforme afirmou Paulo Freire (1996:42-3):

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos

guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital.

Após todos os relatos e as reflexões chegamos a uma conclusão, que o que deveria ter sido feito não foi, que era da Secretaria Municipal de Educação ter analisado as diferentes realidades das nossas escolas, desde as condições físicas até o preparo dos professores, para que munidos de um diagnóstico pudessem verificar quais situações comportavam ou não a execução de todo o ideário dos PCNs. Seria a forma mais justa e inteligente de utilizar esse currículo, pois este poderia ser adaptado, melhorado, ou até, em algum caso necessário, que fosse substituído. Além disso, a forma pela qual a Secretaria Municipal de educação se dirige às professoras, durante o curso, é indicativo da imagem que o órgão oficial tem de seus trabalhadores: pessoas que devem ser treinados, porque são incompetentes para pensar sozinhas, e controladas, porque não são dignas de confiança.

Consideramos que essas discussões acerca do curso “PCNs em Ação” são do interesse da Linguística Aplicada, pelo fato que da forma como eles forem operacionalizados, irão influenciar diretamente no ensino da língua portuguesa, podendo ou não propiciar o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com a leitura e a escrita. Com os relatos aqui apresentados pretendemos também demonstrar que o curso não conseguiu atingir aqueles professores que não estavam atuando com a alfabetização, no sentido de colaborar com conhecimentos e informações para as séries que atuavam. E não é só por isso, o problema é que o curso ficou preso a alfabetização como se o ensino de Língua Portuguesa na escola fosse somente no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Diante dessa realidade do curso podemos constatar que muitas das dificuldades que a professora Vitória apresentava era também em razão da falta de um assessoramento da Secretaria de Educação através do curso que estava ofertando. Por outro lado compreendemos que os avanços que a professora Vitória demonstrou como no caso das aulas de revisão e reescrita devem ser atribuídos ao seu esforço em querer melhorar e ofertar um ensino significativo aos alunos. Da mesma forma consideramos que também contribuimos nos avanços que ocorreram na prática da professora Vitória, apesar de

inicialmente não termos essa intenção. O fato é que durante todo o ano letivo de 2001, além de acompanharmos essa classe de alunos acabamos, muitas vezes, participando das aulas e ajudando quando éramos solicitados pela professora. Para nós essa realidade demonstra também, não só a nossa intervenção e colaboração, como caracteriza a nossa pesquisa como uma pesquisa-ação.

A nossa intenção com a presente pesquisa é de apresentar algumas questões problemáticas no ensino de Língua Portuguesa a partir de um estudo desse universo teórico e prático. Para tanto apresentamos as dificuldades, limitações e as constantes buscas da professora Vitória por recursos e alternativas que melhorassem a qualidade de sua prática nas aulas de Língua Portuguesa. Se os nossos relatos e as nossas análises conseguirem estimular de alguma forma a reflexão sobre as questões apresentadas aqui, teremos, então, alcançado o nosso objetivo que era discutir sobre o trabalho que vem sendo realizado com a linguagem no segundo ano do segundo ciclo do ensino fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativa (ERIKSON, 1988; VASCONCELOS, 2002), e girou em torno dos seguintes objetivos: a) analisar a escrita no segundo ano do segundo ciclo do ensino fundamental (4<sup>a</sup>. série); b) conhecer as orientações e o amparo que a Secretaria Municipal do Município de Guarapuava presta aos professores do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa sobre produção de textos; c) problematizar a prática dos professores na realização de seus trabalhos, segundo as orientações dadas pelos organismos oficiais.

Para viabilizar esses objetivos buscamos, inicialmente, através de entrevistas<sup>21</sup> e observações realizadas em sala de aula, obter registros a respeito da concepção de língua e o trabalho com a escrita que circula pelo âmbito escolar do ensino fundamental neste município. Isso estava previsto porque quando iniciamos nossa pesquisa, achávamos que ficaríamos somente em sala de aula registrando os acontecimentos durante as aulas; porém, tomamos conhecimento, durante os relatos e as informações da professora Vitória, que a mesma estava participando de um curso de formação continuada ofertado pela secretaria Municipal de Educação.

Isso fez com que chegássemos à conclusão de que, embora a sala de aula nos fornecesse dados, a solução não seria somente assistir a elas. Diante deste fato, começamos a participar de uma das turmas do curso de formação continuada, “PCNs em Ação”, o que colaborou, e muito, para que compreendêssemos a prática da professora, resignificando alguns dos nossos questionamentos em relação à nossa proposta inicial.

Como o nosso primeiro objetivo era analisar o trabalho com a escrita em uma turma do segundo ano do segundo ciclo do ensino fundamental, começamos a freqüentar as aulas de Língua Portuguesa (produção textual) da turma da professora Vitória. Durante o ano pudemos verificar a existência de uma prática tradicional em transição, marcada por uma forte tendência estruturalista de concepção de ensino de língua, que era legitimada pelo uso que a professora fazia do livro didático. Este material era utilizado a partir dos seus textos fragmentados, até as atividades que envolviam a escrita eram através de exercícios

---

<sup>21</sup> As entrevistas com a professora responsável na equipe de ensino da Secretaria Municipal de Educação do Município de Guarapuava, com a supervisora escolar da escola visitada e com a professora Vitória da classe observada, encontram-se em anexo na mesma ordem em que foram realizadas.

mecânicos, repetitivos que, na maioria das vezes, eram pretextos para trabalhar com a metalinguagem.

Foi-nos possível, durante o período em que convivemos com a classe, presenciar momentos em que a professora demonstrava uma certa dependência por esses guias didáticos (mesmo que os negasse), e quando optava pelos materiais mimeografados, estes por sua vez, também traziam estampado o ritual do livro didático.

Mas, também, houve momentos em que a professora buscava trabalhar de forma interativa e construtiva, como pudemos verificar nas seguintes aulas: de revisão e reescrita dos textos dos alunos em transparência, que foram no total onze durante o ano; de produção de textual no dia 24/10/01, quando foi trabalhado com artigos da revista *Época* sobre o atentado terrorista em Nova York; de produção textual no dia 07/11/01 em que a professora utilizou anúncios e propagandas de lojas de eletrodomésticos para que os alunos produzissem seus próprios anúncios em cartazes.

Embora em alguns momentos dessas aulas percebêssemos os ranços do ritual do livro didático (como na primeira aula de revisão e reescrita do texto “A poluição”, que acabou servindo mais para procurar os erros e trabalhar com a gramática) mesmo assim, era visível que as atividades estavam sendo válidas, pois proporcionavam uma interação entre os alunos e a professora e alunos.

Com relação à qualidade das aulas pudemos constatar que elas gradativamente durante o ano foram se aprimorando, principalmente nas aulas de reescrita dos textos dos alunos que a professora usará transparências. Para nós isso ficou nítido já na segunda aula de reescrita em transparência do texto “Meio Ambiente”, pois a professora pareceu estar mais segura, dando oportunidades para os alunos participarem, refletirem e opinarem sobre a escrita do colega.

Em ambos os momentos (escrita reprodução e escrita produção) foi possível detectar que a professora apresentava um déficit na sua formação, no que diz respeito ao ensinar língua portuguesa no ensino fundamental. Para nós, isso indica o quanto é necessário uma formação inicial e continuada que ofereça, também, uma educação lingüística que qualifique o professor do ensino fundamental a trabalhar tanto com a língua escrita quanto com a língua falada.

Com as análises dos registros obtidos da prática da professora Vitória e da situação dos professores deste nível de ensino, alcançamos o nosso terceiro objetivo da pesquisa que era problematizar a prática dos professores, segundo as orientações dadas pelos organismos oficiais.

Constatamos que no caso da professora Vitória, apesar de ela não possuir uma formação que lhe desse respaldo e nem contasse com uma orientação da supervisão da escola ou da Secretaria Municipal de Educação, isso não foi determinante. Ela foi buscar recursos, mesmos que intuitivamente ou por experiências compartilhadas entre as professoras, para tornar sua prática significativa para os alunos.

Quanto ao curso de formação continuada “*Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação*”, - que a professora Vitória estava cursando durante os anos letivos de 2001 e parte do ano de 2002, e que nós também observamos-, os registros nos ajudaram a atingir outro objetivo da pesquisa, conhecer as orientações dadas pelos organismos oficiais aos professores no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa.

Nas visitas que fizemos, constatamos que este curso, além de ter mostrado a imagem que a Secretaria Municipal de Educação tem dos professores (profissionais que precisavam de treinamento), foi marcado também pela imposição discursiva da professora formadora, que não contribuiu para auxiliar a professora Vitória e as demais que regiam classes de 2<sup>a</sup>., 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. O curso tratava especificamente de alfabetização e não abordou o trabalho com a Língua Portuguesa fora do primeiro ano do primeiro ciclo (1<sup>a</sup>. série). Isso significa que não houve reflexão e nem menção sobre o que os PCNs sugerem para o trabalho com a Língua Portuguesa nos outros ciclos, talvez porque nem a formadora soubesse.

Diante deste perfil do curso, a professora Vitória, que não regia classe de alfabetização, não teve acréscimo de conhecimentos que a auxiliasse no trabalho com a Língua Portuguesa em sua turma de 4<sup>a</sup>. série. Contudo, não estamos dizendo que o curso não teve seus benefícios, foram momentos de contatos com novos conhecimentos acerca da alfabetização, mas que não colaboraram para que a Vitória atingisse seus objetivos com relação à classe que estava regendo naquele ano.

O que pudemos concluir com relação a esse objetivo é que faltou para este curso que os responsáveis abarcassem uma série mais variada de conteúdos do ensino de Língua

Portuguesa em todos os ciclos e, também, que antes da realização do curso averiguassem as credenciais dos responsáveis diretamente pela capacitação: quem eram esses professores formadores?, se estavam em condições de ministrar esse curso?, qual a formação e o perfil deste profissional?

Em vista do exposto, temos consciência de que esta pesquisa é limitada, pelo fato de termos optado por apenas uma classe de alunos de uma escola pública, o que restringiu enormemente a possibilidade de generalização da prática da professora.

Entretanto consideramos que os resultados obtidos não invalidam a intenção de pesquisa, porque a orientação que a professora Vitória não teve também ocorreu com as demais professoras das 2<sup>a</sup>., 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. séries das outras escolas. Essa ausência de orientações da Secretaria Municipal de Educação ocorreu justamente no curso de formação continuada a todos os professores da rede municipal que regiam aulas nessas séries.

Tanto as observações em sala de aula quanto as observações do curso de formação continuada contribuíram para a pesquisa, no sentido de fornecerem informações sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, revelando as limitações concretas que os professores enfrentam para trabalhar e as dificuldades que os alunos encontram para construir conhecimento sobre a língua materna, como ampliaram nossos conhecimentos sobre a produção escrita na escola.

Os registros indicam o que os modelos analíticos do ensino lingüístico contemporâneo evidenciam sobre o conceito de língua utilizado pelas escolas: de que esta instituição baseia-se, na maior parte do tempo, nas gramáticas prescritivas ou mesmo estruturais que priorizam descrições, limitadas aos níveis estruturais, insuficientes para fundamentar as estratégias discursivas necessárias à produção textual, tanto oral quanto escrita.

Entendemos, assim, que o professor precisa opor-se ao fragmentarismo da aula de português (gramática, leitura, produção de texto e reescrita do texto), e fazer uma reflexão constante sobre a sua prática em sala de aula, nem que de início seja algo intuitivo, mas que vá em busca de recursos que o ajude a encontrar uma maneira criativa de trabalhar potencialidades dos alunos.

Isso significa não ter medo de errar, significa partir em busca de alternativas que o capacitem a ter uma visão coesa do ensino da língua, centrada numa prática social que

reconheça o aluno como um usuário de sua língua. Mas para isso o professor precisará aprender como e de que forma valorizar o conhecimento lingüístico do aluno/falante. Caberá então ao professor, enquanto mediador, buscar conhecimentos que o capacite à auxiliar o aluno a desenvolver estratégias de uso significativo da língua nos diversos contextos.

Diante destas constatações pensamos que o primeiro passo para a transformação efetiva começaria com uma mudança de concepção de ensino de Língua Portuguesa, através de uma mudança na capacitação do profissional que atua no ensino fundamental.

Evidenciamos isso pelo fato de termos verificado, durante as observações, que disciplinas como Metodologia da Alfabetização e Didática do Português da grade do curso de Pedagogia e de cursos de formação inicial do magistério, que trabalham com o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, estão longe de ter um resultado eficaz ou de capacitar os futuros professores a trabalharem realmente com a língua escrita ou oral.

O fato levantado nas considerações preliminares e agora nas considerações finais, sobre as dificuldades que os alunos de Pedagogia apresentam como acadêmicos em atividades de leitura e escrita ou como profissionais atuando em sala de aula, levantam a hipótese de o curso de Pedagogia da UNICENTRO oferecer, na sua grade curricular, uma disciplina que auxilie na superação dessas lacunas.

Se nós pedagogos temos livre acesso para trabalhar no curso de Letras dessa instituição, com disciplinas de nossa área como Psicologia da Educação, Didática e Organização e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, justificando que o curso é uma licenciatura e necessita da formação pedagógica, porque não o curso de pedagogia não contar com uma disciplina da área de Letras, como a Lingüística ou a Lingüística Aplicada, para auxiliar o nosso aluno a compreender melhor o fenômeno da língua e da linguagem, para que este possa desempenhar um trabalho de qualidade com seu aluno de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série do ensino fundamental na disciplina de língua portuguesa?

A partir destas considerações apontamos na direção da necessidade de ampliarmos o conteúdo das disciplinas já mencionadas, acrescentando conhecimentos da área da Lingüística Aplicada. Sugerimos, então, uma prática transdisciplinar, não no intuito da Lingüística Aplicada se sobrepôr à Pedagogia, mas de unirem forças e conhecimentos para que possamos pensar de maneira transdisciplinarmente.

De acordo com a Carta da Transdisciplinaridade, adotada no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade no Convento da Arrábida em Portugal, de 2 a 6 de novembro de 1994, poderíamos atribuir ao ensino de língua portuguesa alguns dos princípios que norteiam os artigos 3 e 4 deste documento que são os seguintes:

Artigo 3- a transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si, oferecendo-nos uma visão nova da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. Artigo 4- O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das aceções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade da definição e das noções de “definição” e objetividade.

Essas considerações indicam que há caminhos a serem trilhados, que devemos voltar nossos olhos para essas questões, pois grande parte dos professores que atuam no ensino fundamental, primeiro e segundo ciclos, passaram pelo curso de Pedagogia e chegaram à escola para atuarem sem um conhecimento real da língua, o que faz com que nos sintamos responsáveis por isso. No entanto, sugerimos que sejam ultrapassados os níveis de diagnóstico que apenas indicam as condições de aprendizagem (como no caso dos estudos de Emília Ferreiro sobre os níveis da escrita) e as condições de ensino, e partamos para elaboração de propostas curriculares nos cursos de ensino médio e superior de formação de professores que contribuam para uma formação competente.

Defendemos a importante contribuição da Lingüística para o ensino de língua portuguesa, porque, sem sombra de dúvidas, é algo imprescindível e profícuo. Hoje esta ciência desempenha um papel importante primeiramente na formação acadêmica e intelectual do professor. Os conhecimentos lingüísticos contribuem para o entendimento do objeto, isto é, da linguagem.

Para Gebara, Romualdo e Alkmin (1984: 25), a lingüística pode contribuir para a constituição de uma atitude do professor. Segundo eles,

(...) a lingüística afirma que a língua é um complexo de variantes e que não existe superioridade de variedade sobre outra; discute a noção de correção lingüística. Esses e outros tipos de colocações podem funcionar

como um embasamento de uma atitude de tolerância lingüística por parte do professor em relação aos diversos dialetos de seus alunos.

Como a leitura e a escrita são objetivos primordiais da educação brasileira, valorizados pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1992), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), e pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI N ° 9394/96), e que a linguagem, tanto oral quanto escrita, serão instrumentos básicos para todo o trabalho do professor do ensino fundamental, compreende-se, então, a urgência de capacitar, também, o acadêmico de Pedagogia com conhecimentos lingüísticos que ajudarão muito na hora de alfabetizar, de produzir textos com os alunos, de avaliar e desenvolver atividades de leitura e escrita.

Na opinião de Gebara, Romualdo e Alkmin (1984:26):

Qualquer tipo de comportamento didático do professor reflete um sistema de crenças, implícito ou explícito, inclusive a respeito da linguagem. O autoritarismo lingüístico, melhor dizendo, a atitude de desqualificação da fala do aluno em favor da valorização da fala professoral (na verdade, a fala que o professor supõe que tem) é sustentada pela crença na existência da “boa linguagem”, na linguagem correta em si mesma e, por conseguinte, na necessidade de substituir os hábitos lingüísticos dos alunos. Uma formação lingüística correta, digamos assim, concorre para a formação de uma atitude não preconceituosa, e dá margem a que o professor, em vez de apelar para a burrice universal dos alunos – “a incapacidade deles de aprender a falar e escrever o português” – seja capaz de questionar aquilo que lhe é imposto como tarefa: abstrair a variação e crer absolutamente na homogeneização da sua clientela. Mais que isso, acreditar que as dificuldades e problemas do ensino de língua materna podem ser resolvidos no âmbito de discussões pedagógicas e didáticas.

Com os resultados aqui apresentados propomo-nos a fornecer subsídios a futuras discussões e práticas, porém sem encaminhar soluções simplistas, pois consideramos que um trabalho desta natureza não se conclui jamais.

Enfim, consideramos que este trabalho faz parte de um momento privilegiado da educação brasileira, por contribuir tanto para a problematização de questões no âmbito da Lingüística Aplicada quanto no da Pedagogia.

**Age e verás**

*Procuras a paz.*

*Queres felicidade.*

*Recorda, porém, que ninguém consegue algo por nada.*

*Tranqüiliza quantos te desfrutam a convivência e faze-os felizes, tanto quanto puderes.*

*Para isso, não admitas dificuldades insuperáveis.*

*Esquece sofrimentos e queixas.*

***Prossegue fazendo o melhor que possas.***

*Não desanimes.*

*A perseverança no bem aos outros paga dividendos preciosos de segurança e alegria.*

***Age e verás.***

**Emmanuel**

Mensagem psicografada por Francisco Cândido Xavier.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. *.Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

ALKMIN, Tânia M.; GEBARA, Éster; ROMUALDO, Jonas de Araújo. A lingüística e o ensino da língua materna. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMARAL, Emília; BARBOSA, Severino Antônio M. *Escrever é desvendar o mundo: a linguagem criadora e o pensamento lógico*. São Paulo: Papyrus, 1986.

ANDALÓ, Adriane. *Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto*. São Paulo: FTD, 2000.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2000.

BAGNO, Marco; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARRETTO, Elba Siquiera de Sá. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa. *O papel do professor no ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Selinunte, 1995.

BENITES, Sonia Aparecida Lopes. Escrever, uma necessidade e um prazer. *Proleitura*. São Paulo: UNESP, ano 5, n.19, p. 3, abr. 1998.

BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe S.A., 1982.

BONACINI, Irma Luiz. *O papel crítico do supervisor na desmistificação do ensino e democratização da educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (SP), 1985.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Alves Editora S. A ., 1975.

BRASIL. INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Grandes números da educação básica 2001/Brasil, taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade série e taxas de escolarização e de atendimento por nível de ensino entre 1994/1999 no Brasil. Brasília, DF: MEC/INEP, 2002. Disponível no site: [www.inep.gov.br/censo](http://www.inep.gov.br/censo). acessado em 01/11/02.

BRASIL. *Referenciais para a formação de professores*. MEC/SEF. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância . O nível de escolaridade e instrução no mundo.UNICEF: BRASIL, 1998. Disponível no site: [www.unicef.org/brazil](http://www.unicef.org/brazil). acessado em 01/11/02.

BRITO, Percival Leme. *A sombra do caos*. Campinas, ALB/ Mercado Aberto, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 1999.

- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *História da Lingüística*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CARDOSO, Beatriz; EDNIR, Madza. *Ler e escrever, muito prazer!*. São Paulo: Ática, 2000.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CHACON, Lourenço. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CHIAPPINI, Lígia. (coord.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental: poema, narrativa e argumentação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste GULBENKIAN. Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes, 1957.
- CORACINI, Maria José R. Faria. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. *Letras – Revista do Mestrado da UFSM (RS)*, p. 39-63, jan./jun. 1997.
- COSTA, Wanderley Ferreira; FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e texto*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- COTRIM, Gilberto Vieira. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. São Paulo: Saraiva, 1984.
- COUTO, Hildo H. do. *O que é português brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortes, 1990.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- DURKHEIM, Émile. *L'Évolution Pédagogique en France*. Paris: P.U.F., 1969.
- DOMINGUES, Ivan. (Org). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: Editora UFMG; IEAT, 2001.
- ÉPOCA. *A semana do pranto*. A caminho da guerra. São Paulo, ano IV, n ° 175, p.56-67, set. 2001.
- ERICKSON, Frederic. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRUCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, II*. Metodos cualitativos y observación. Buenos Aires: Paidós, 1988. p.195-301.
- FARACO, Carlos Alberto. *As sete pragas do ensino de português*. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Concepções de linguagem e ensino de português*. Escola Aberta. p. 03-05, ago. 1988.
- FARIA, Anália Rodrigues. *O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget*. São Paulo: Ática, 1994.
- FÁRIAS, Elida Maria da F. C. *Aventuras de professor: sobrevoar e explorar textos infantis*. Bauru: EDUSC, 2000.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1993.

FLEURY, R. S. *Livro didático*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 35 (82): 174-177, abr/jun. 1961.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Machado (Org. e trad.). Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Ramallete (org. e trad.). Petrópolis: Vozes, 1984.

FREGONEZI, Durvali Emílio. *Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa?* In: GIMENEZ, Telma. (org.). *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Ed. UEL, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lia. *A produção de ignorância na escola*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Lima; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. *Carta da Transdisciplinaridade*. Adotada no I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, no Convento da Arrábida. Portugal, de 02 a 06 de novembro de 1994. 2 f.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin - psicologia da educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1994.

GENTILI, Pablo. A exclusão aumentou. *Movimento- Revista da união Nacional dos Estudantes/UNE*. n. 5, p.07-9, set., 2002.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, São Paulo: Mercado Aberto, 1996.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L (Org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997a, v.1, p17-24.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. Campinas- São Paulo: Ática, 1997b.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997c.

GIMENEZ, Thelma. (Org.). *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Ed. UEL, 1999.

GIRARD, Denis. *Linguística Aplicada e didáctica das línguas*. Lisboa: Estampa, 1975.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura- um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v.26, n.4, p. 9-43, dez. 1991.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Os caminhos da língua portuguesa*. São Paulo: Atual, 2000.

GUARAPUAVA (PR). Lei n ° 774/98. Dispõe sobre o plano de cargos e salários do magistério público municipal e dá outras providências. Estatuto do Magistério. 15 de outubro de 1998.

HAGUETTE, André et al. *Dialética hoje*. Petrópolis: Vozes, 1990.

HALLIDAY, M. A. K.; MCLINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JEAN, Georges. *A escrita: memória dos homens*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

JESUS, Antonio Tavares de. *Educação e hegemonia: no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989a.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPINNI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997b, v. 1, p. 99-117.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. tradução Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto: 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

KRUPPA, Sonia M. Portella. *Sociologia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LYONS, John. *Novos horizontes em lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1976.

LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

MACIEL, Carmen Teresinha Baumgätner. *Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade de professores de português como língua materna do Oeste do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- UEM, Maringá, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas – Campinas, 1987.

MAIA, Eleonor Motta. *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. São Paulo: Ática, 1985.

MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

\_\_\_\_\_. *O papel da lingüística no ensino de língua*. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Lingüísticos Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo. Disponível em: seção fórum do site [www.marcosbagnoc.com.br](http://www.marcosbagnoc.com.br). acesso em 12/08/02.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. São Paulo: Fapesp, 1999.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1994.

MAZZOTTI, Marlene Adorni. *O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade de São Carlos (SP), 1986.

MENEGASSI, Renilson José. *Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto*. Tese de Doutorado em Letras: Universidade Estadual Paulista – Campus de Assis- SP, 1998.

MOLINA, Olga. *Quem engana quem?: professor x livro didático*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1987.

\_\_\_\_\_. *Ler para aprender: desenvolvendo habilidade de estudo*. São Paulo: EPU, 1992.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia Portuguesa*. Campinas- São Paulo: Pontes, 1991.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: EDICON, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP/COPED, 2000.

NAGLE, Jorge. *Educação e linguagem*. São Paulo: Edart, 1976.

NOVA ESCOLA. *Emília Ferreiro: uma aula de alfabetização para 10 mil professores brasileiros*. São Paulo: Fundação Victor Civita, ano IV, n.º 34, out. 1989.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: fáceis de entender de 1ª. a 4ª. série*. (Edição Especial). São Paulo: Ed. Abril: 1998.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1999a.

\_\_\_\_\_. *O que é Lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1999b.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. Trad. Heitor Aquino Ferreira. São Paulo: Globo, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1992.

PERINI, Mário Alberto. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, Jean. *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1967.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. Campinas: Ática, 1997.

RAUPP, Eliane Santos. *Texto: movimento de leitura/escrita em redações desclassificadas em concurso vestibular*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada): Universidade Estadual de Maringá (PR), 2001.

RICHTER, Marcos Gustavo. *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria: ed. UFSM, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.

RONCA, Paulo Afonso. *Conhecimento total*. Nova Escola. São Paulo, ano XVI, ed. 148, p.39- 41, dez. 2001.

SANTOS, Maria Lúcia dos. *A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa: Pedagogia Freinet*. São Paulo: Scipione, 1993.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB, trajetória e limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. *O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte Editora, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1973.

SILVA, Rafael Moreira da. *Textos didáticos: crítica e expectativa*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2000a.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2000b.

SILVA, Ezequiel Theodoro da.; ZIBERMAN, Regina (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1991.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papyrus, 1994.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. Formação do professor universitário. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). *Discutindo a prática docente: em língua portuguesa*. São Paulo: IP – PUC/SP, 2000, p.111-5.

VASCONCELOS, Silvia I. C. C. de. Aprendendo a ler jornal. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC/I.P.-PUC/SP, 1998, p.181-192.

\_\_\_\_\_. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC/I.P.-PUC/SINEP, 2002, p. 277-297.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

WERNECK, Hamilton. *Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2000.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.