INALDO FIRMINO SOARES

O PROFESSOR E O TEXTO – DESENCONTROS E ESPERANÇAS:

um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de Português
do ensino médio e suas concepções de linguagem

Recife
2006

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

INALDO FIRMINO SOARES

O PROFESSOR E O TEXTO – DESENCONTROS E ESPERANÇAS:

um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de Português do ensino médio e suas concepções de linguagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profª Drª Virgínia Leal

Recife

2006

Soares, Inaldo Firmino

O professor e o texto – desencontros e esperanças : um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de português do ensino médio e suas concepções de linguagem / Inaldo Firmino Soares. – Recife : O Autor, 2006.

173 folhas : il., quadro

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Mestrado em Letras e Lingüística, 2006.

Inclui bibliografia e apêndice.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Lingüística aplicada – Concepções de linguagem. 3. Professores – Formação – Língua portuguesa. 4. Práticas pedagógicas – Língua portuguesa. I. Titulo.

806.90	**CDU (2.ed.)**	**UFPE**
469	**CDD (22.ed.)**	**BC2006-221**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGÜÍSTICA

O PROFESSOR E O TEXTO – DESENCONTROS E ESPERANÇAS:

um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de Português do ensino médio e suas concepções de linguagem

Comissão Examinadora:

Profª. Drª. Virgínia Leal - UFPE
1ª examinadora/presidente

Profª. Drª. Stella Telles - UFPE
2ª examinadora

Prof. Dr. Aldir Santos de Paula - UFAL
3º examinador

Recife, 9 de março de 2006

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Seu Augusto (*in memoriam*) e a Dona Jesus, que mesmo sem terem a dimensão da real importância de minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, sempre fizeram tudo para que eu realizasse meus intentos.

No decorrer da pesquisa, descobri estar minha mãe acometida do mal de Alzheimer. Ao ler *A saúde do cérebro*, de Robert Goldman, defrontei-me com o relato de uma pesquisa feita com 700 freiras do Convento de Notre Dame. Os pesquisadores leram e analisaram as redações autobiográficas que cada freira era obrigada a escrever logo ao entrar na ordem, aos 20 anos de idade. Essas freiras foram examinadas regularmente e seus cérebros investigados após sua morte. O que se constatou foi surpreendente. As que melhor se saíram nos testes cognitivos, e nas redações, em termos de clareza de raciocínio, objetividade, vocabulário, capacidade de expressar suas idéias, mesmo apresentando os acidentes neurológicos típicos do mal de Alzheimer, não desenvolveram a demência característica da doença. Ou seja, elas tinham as mesmas seqüelas que as outras freiras com Alzheimer diagnosticado (e que tiveram baixos escores em testes cognitivos e na redação), mas não os sintomas clássicos, como os que minha mãe apresenta.
Da leitura desse relato concluí que não temos muito como controlar todos os fatores de risco apontados como vilões: alimentação errada, pressão alta, contaminação ambiental, estresse e a genética (ao menos por enquanto), mas podemos colocar o nosso cérebro para trabalhar. Como? Lendo muito, escrevendo, buscando a clareza das idéias, criando novos circuitos neurais que venham a substituir os afetados pela idade e pela vida "bandida". E isso pode ser fomentado na escola, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Aos meus sobrinhos mais novos – Tiago, Tamíris, Lu e Suzana –, como estímulo para que eles tracem uma trajetória de vida, pessoal e profissional, regada sempre pelo prazer da leitura.

E aos meus pares, professores de Português, sujeitos de identidade paradoxal oscilando entre representações utópicas, idealizadas, que acabam por encobrir ou sublimar as dificuldades do profissional nos dias de hoje, e a realidade de um cotidiano que os distancia cada vez mais da imagem ideal de professor construída ao longo dos anos e das gerações e que chega até nós pela memória discursiva.

É com prazer que registro a participação e o envolvimento de um grupo de pessoas, desde o processo inicial de gestação até a elaboração final deste trabalho. São elas:

Virgínia Leal – não apenas pela orientação e acompanhamento do trabalho, mas sobretudo pelas palavras de incentivo à faina de pesquisador. A professora Virgínia é daquelas pessoas de cujo lado todo mundo deseja estar: quando se reúne com os alunos e orientandos, sabe muito bem mesclar as tarefas de professora com as de amiga.

Stella Telles, cujo olhar apurado de pesquisadora e de professora de Português, na pré-banca, contribuiu para a melhoria do trabalho.

Eliete Santiago, Lúcia Caraúbas e Semadá Ribeiro – sem a força e o estímulo dessas mosqueteiras incansáveis, o desafio não seria vencido. A Eliete, pela leitura cuidadosa do esboço do primeiro anteprojeto e, hoje, pela disposição em fazer a leitura crítica deste trabalho; a Lucinha, pelo título; a Semadá, pelo carinho e acuidade com que, inúmeras vezes, leu este trabalho, lambendo a cria como se fosse sua.

Alcimar Ferreira, Arnaldo Vaz, Daniel Evangelista, Douglas Santos, José Xavier dos Santos, Lisa de Lisieux Dantas, Luís Manuel Domingues e Vera Scheidegger – amigos e companheiros, por palavras, atos e gestos.

Meus alunos, que, no decorrer de minha vida profissional, possibilitaram-me a execução do que aqui se apresenta.

Colegas de área e de trabalho – verdadeiros amigos – Cleonice Rabelo, Ynah de Souza, Rejane Melo e Robson Santos, com quem tantas vezes dialoguei sobre as questões que deram fermento a este trabalho.

Minha família, pela compreensão e tolerância pelo descaso para com eles na gestação deste trabalho.

Eraldo José Lins – secretário do Programa de Pós-graduação em Letras, pela presteza das informações em meio às condições adversas do serviço público brasileiro e pela gentileza e educação com que sempre me tratou.

Márcia Melo e José Batista Neto – professores do Centro de Educação da UFPE. Uma das mais determinantes influências na minha decisão de fazer o Mestrado foi ter cursado, como aluno especial, a disciplina “Didática do Ensino Superior”, por eles ministrada.

Professores e coordenadores do Programa de Pós-graduação em Letras, especialmente aqueles com quem cursei disciplinas: Abuêndia Padilha (esta, em particular, principalmente pela presteza com que se dispôs a fazer a leitura crítica do trabalho), Dóris Cunha, Kazue Saito, Luís Antônio Marcuschi, Marígia Viana, Nelly Carvalho e Virgínia Leal. Com eles, algumas idéias se consolidaram, e muitas outras surgiram.

Colegas do Mestrado, especialmente Adriana Rosa, Albenita, Aliete Rosa, André Padilha, Armando, Conceição Hélio, Fátima Elias, Ferreirinha e Karina Falconi.

Sujeitos entrevistados, cujas vozes deram vida à pesquisa.

E também, buscando atar as duas pontas do tempo, como diria Machado de Assis, volto ao passado para agradecer a duas pessoas que me introduziram nos meandros do texto. São a professora Rosa Maria da Silva Pinto, que me deu aulas de Português no extinto curso clássico do secular Ginásio Pernambucano, no comecinho dos anos de 1970, e o professor José Ricardo Dias Diniz, que, em meados de 1970, na Universidade Católica de Pernambuco, já fundamentava suas aulas de Língua Portuguesa VIII na leitura de textos. Obrigado, mestres!

É mister registrar a significativa contribuição do CNPq, pela concessão de bolsa.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Toda comunicação verbal, toda interação verbal se realiza em forma de uma troca de enunciados, em forma de diálogo.

Todorov

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Distribuição dos sujeitos por categoria 67

Quadro 2 Distribuição dos sujeitos conforme ano de conclusão da Graduação 68

Quadro 3 Distribuição dos sujeitos conforme modalidade de pós-graduação 70

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS

RESUMO

RÉSUMÉ

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO 16

CAPÍTULO 2 – FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS 25

2.1 – Considerações Iniciais 26

2.2 – Uma Longa História da Disciplina Língua Portuguesa 28

2.3 – Linguagem e Sujeito 44

2.4 – Teorias Enunciativas e Discursivas 48

2.4.1 – Bakhtin 48

2.4.2 – Benveniste 51

2.4.3 – Análise do Discurso 54

2.4.4 – Lingüística Textual 59

CAPÍTULO 3 – FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS 63

3.1 – Abordagem Qualitativa: uma escolha 64

3.2 – Os Sujeitos da Pesquisa 67
3.3 – Instrumentos de Coleta de Dados 71
3.4 – Procedimentos de Análise 73

CAPÍTULO 4 – FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: ANÁLISE DOS DADOS 77

4.1 – Considerações Iniciais 78

4.2 – Eixos de Reflexão 80

4.2.1 – Papel do professor de Português e sua prática pedagógica 80

4.2.2 – Pressupostos teóricos da prática do professor de Português 98

4.2.3 – Leitura e escrita como caminhos de (trans)formação do ensino de Língua Portuguesa 102

4.2.4 – Reflexões lingüísticas nas práticas de leitura e escrita 108

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 117

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 125

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas 132

APÊNDICE B – Transcrição de entrevista 1 135

APÊNDICE C – Transcrição de entrevista 2 153

RESUMO

Desde a década de 1980, pesquisas que focalizam transformações no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa apontam para a necessária adoção de uma perspectiva textual-interacionista, que tanto resolveria o problema de integração entre os diferentes aspectos de funcionamento da língua na interação comunicativa, como libertaria o professor da tradição metodológica em que muitas vezes ele se deixa aprisionar pelo ensino de gramática como um fim em si mesma. Este trabalho, situado na área de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, abrangendo especificamente o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, aborda a articulação/desarticulação entre um saber lingüístico baseado nas teorias enunciativas e discursivas e a prática pedagógica de professores de Português do ensino médio da rede particular do Recife. Para que esses elementos pudessem ser observados, fez-se o levantamento da concepção de ensino e das concepções lingüísticas adotadas por alguns professores responsáveis pelas aulas dessa disciplina, sujeitos da pesquisa. As fontes bibliográficas contribuíram para a delimitação do objeto e para a definição das categorias de análise. Para atender aos objetivos desta pesquisa, de caráter descritivo e exploratório, utilizou-se a abordagem qualitativa, que permite ao pesquisador um aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas, o qual não é perceptível nem captável em equações, médias e estatísticas. A escuta dos professores por meio de entrevistas foi decisiva para a realização dos objetivos pretendidos: análise da articulação por eles realizada entre o conhecimento da língua e os fundamentos do seu ensino, e análise da influência das visões preconcebidas do professor sobre a sua prática pedagógica. Dessa análise, alguns resultados podem ser apontados. A esses professores, falta clareza acerca da concepção de linguagem que norteia o seu fazer pedagógico, decorrente de lacunas em sua formação teórica e de sua dependência ao livro didático, o que implica uma série de contradições e de conflitos entre a tradição e a ruptura, contribuindo para uma visão difusa e contraditória das concepções constituídas nesse campo discursivo. A presença do texto em sala de aula tornou-se apenas figura simbólica de uma perspectiva inovadora de ensino-aprendizagem de Português, “ditada” pelo discurso oficial, pelos livros didáticos, pela academia e

até pelo próprio professor. A pesquisa aponta, portanto, para a necessidade de se investir cada vez mais na qualificação desse professor para que ele seja capaz de atuar, convincente e coerentemente, de forma a contemplar a heterogeneidade dos sujeitos, da linguagem e dos sentidos e a diversidade do discurso que se produz nesse contexto.

Palavras-chave*:* concepções de linguagem - perspectiva textual-interacionista - formação continuada - práticas pedagógicas.

RÉSUMÉ

Depuis la décennie 1980, des recherches qui focalisent des transformations dans le processus d'enseignement-apprentissage signalent vers la nécessaire adoption d'une perspective textuelle-interactionniste, qui résoudraient le problème de l'intégration entre les différents aspects du fonctionnement de la langue dans l'interaction communicative tout en libérant l'enseignant de la tradition méthodologique dans laquelle celui-ci se laisse maintes fois emprisonner et qui consiste dans l'enseignement de la grammaire comme une fin en soi-même. Ce travail, situé dans l'aire de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, recouvrant spécifiquement l'enseignement-apprentissage de la langue portugaise, aborde l'articulation/désarticulation entre un savoir linguistique fondé sur les théories énonciatives et discoursives et la pratique pédagogique des professeurs de portugais dans l'enseignement secondaire du réseau privé de Recife. Pour que ces éléments puissent être observables, il a été dressé tout un inventaire de la conception de l'enseignement et des conceptions linguistiques adoptées par les enseignants responsables des cours de cette discipline, sujets de la recherche. Les sources bibliografiques ont contribué à la délimitation de l'objet et à la définition des catégories d'analyse. Pour répondre aux objectifs de cette recherche, de caractère descriptif et exploratoire, il a été utilisé un abord qualitatif, qui permet au chercheur un approfondissement dans le monde des signifiés des actions et relations humaines, lequel n'est point perceptible ni saisissable par des équations, moyennes et statistiques. L'écoute des enseignants par le biais des entrevues a été décisive pour la réalisation des objectifs prétendus: l'analyse de l'articulation réalisée par ces mêmes enseignants entre la connaissance de la langue et les fondements de son enseignement et l'analyse de l'influence des visions préconçues du professeur sur sa pratique pédagogique. Quelques résultats de cette analyse peuvent être signalés. Ces enseignants souffrent d'un manque de clarté en ce qui concerne la conception de langage qui leur sert de guide pédagogique. Ceci étant conséquence des lacunes dans leur formation théorique et de leur dépendance du livre didactique, ce qui implique une série de contradictions et de conflits entre la tradition et la rupture, favorisant une vision diffuse et contradictoire des conceptions constituées dans le champ discursif. La présence du texte en salle de classe est devenue juste une figure symbolique d'une perspective novatrice d'enseignement/apprentissage du portugais « dictée » par le discours officiel, par les livres didactiques, par l'académie et puis par

l'enseignant lui-même. La recherche signale néanmoins le besoin d'accroître l'investissement dans la qualification des enseignants pour que ceux-ci soient capables d'agir de façon convaincante et cohérente, tout en tenant compte de l'hétérogénéité des sujets, du langage et des sens, ainsi que de la diversité du discours qui se produit dans ce contexte

Mots-clef: conceptions du langage - perspective textuelle-interactionniste - formation continue - pratiques pédagogiques.

ABSTRACT

Since the 1980's, research focusing changes in the process of teaching-learning Portuguese have pointed to the necessary adoption of a textual-interactionist perspective that would solve the problem of integration between different aspects of language working in communicative interaction it would also free the teacher from the methodological tradition, in which many times he is imprisoned by the teaching of grammar as an end in itself. This study is situated in the field of Applied Linguistics to Language Teaching, it involves specifically the teaching-learning of Portuguese, approaches, the articulation/disarticulation between linguistic knowledge based on enunciative and discursive theories and the pedagogical practice of teachers of Portuguese from High School in private schools of Recife. We collected the teaching methodology and the linguistic concepts adopted by the teachers responsible for this school discipline, as they were the subjects of this research. The bibliographic sources helped to limit the object and to define the categories of analysis. To reach the objectives of this research, whose focus was descriptive and exploratory, it was used a qualitative approach that permits the researcher a deeper understanding in the world of the actions meanings and human relations, something which is nor perceived neither caught by means of equations, averages and statistics. The hearing of teachers from the interviews that were applied was decisive to the realization of the intended objectives: analysis of the articulation established by them between language knowledge and the basis of the teaching practice, and the analysis of the influence of preconceived views of the teacher about his/her pedagogical practice. From this analysis, some results can be pointed out. To these teachers, it misses clarity about the language conception that guides their pedagogical practice, due to the gaps in their theoretical formation as well as their dependence to the didactic book, what implies in a series of contradictions and conflicts among tradition and innovation, contributing for a confusing and contradictory view about the constituted conceptions in this discursive field. The presence of texts in the classroom became only a symbolic picture of an innovative perspective of teaching-learning of Portuguese, paced by the official discourse, by the didactic books, by the Academy, and, even, by the own teachers. The research points, then, to the necessity of investing more in the qualification of these teachers in order to have them able to act convincingly and coherently in such a way to involve

heterogeneity of the subjects, of language and the meanings, and of discourse diversity that is produced in this context.

Key words: language concepts; textual-interactionist perspective; continued formation; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra não prevista.
>
> Marisa Lajolo

A escolha de determinado assunto como objeto de pesquisa não ocorre por acaso. Na verdade, é resultado de algumas questões que se colocam perante uma determinada realidade. Tais questões trazem no seu bojo uma carga de valores e pressupostos que não apenas revelam o contexto sócio-histórico em que o pesquisador se encontra, mas também o contexto do próprio objeto que se pretende pesquisar.

Na escolha do objeto desta pesquisa – o fazer pedagógico de professores de Português do ensino médio e suas concepções de linguagem –, foi significativa a experiência de seu autor como professor de Língua Portuguesa do ensino médio, mais especificamente do 3º ano e de cursos de preparação para o vestibular, e sua consideração do texto enquanto matéria-prima no trabalho com a língua, como ponto de partida e como ponto de chegada. Ponto de partida porque é no texto que os alunos devem descobrir os modos de construção da linguagem; e ponto de chegada porque se espera que, a partir da reflexão sobre textos alheios, os alunos se tornem capazes de produzir seus próprios textos.

Essa preocupação do autor, que inicialmente adveio muito mais de uma intuição, de uma postura ideológica em relação ao ensino de Língua Portuguesa do que de um conhecimento científico da questão, vai ao encontro das mudanças sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em relação ao ensino, especialmente, ao ensino de Português, ao considerar que

> [...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. 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. [...] Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (BRASIL, 1997, p. 30-31)

Também os exames de Português dos vestibulares das universidades, como Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), já há muito modificaram sua linha de avaliação, voltando-se para a leitura e compreensão de textos, muito embora se observem ainda muitos casos em que o ensino da língua continua sendo praticado de forma fragmentada e descontextualizada, o que impõe alguns questionamentos acerca da formação inicial e continuada dos professores e da possível e necessária articulação entre os cursos de licenciatura em Letras e os centros de Educação.

Ao encontro dessa preocupação do autor vêm também os diversos programas e sistemas de avaliação de que têm participado, nos últimos tempos, os alunos do ensino médio, com vistas a medir os resultados do ensino básico em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos, estando uma das competências centrais avaliadas diretamente relacionada a um aspecto fundamental dos letramentos[1]: as capacidades leitoras. Dentre esses programas de avaliação, os mais importantes são o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – governamentais – e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)[2].

---

[1] Atualmente, as questões relativas a letramento têm merecido a atenção dos estudiosos que se dedicam ao estudo da leitura e da escrita. O conceito de letramento está sempre associado aos usos sociais da leitura e da escrita, como diz claramente Soares, M. (1999, p. 20): *"o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita"*.

[2] OCDE – organização global cujo objetivo declarado é auxiliar os governos-membro no desenvolvimento de melhores políticas nas áreas econômicas e sociais.

Ao analisar os resultados do exame do PISA do ano de 2000, realizado com alunos de 15 anos (concluintes do ensino fundamental e, portanto, candidatos ao ensino médio) de 32 países, em que o Brasil ficou entre os cinco países que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura, Jurado[3], para quem o programa teria selecionado *"três capacidades básicas* – localização, identificação e recuperação de informação; interpretação e reflexão – *subdivididas em 5 níveis, exigidas na leitura e compreensão de uma diversidade de gêneros"* (*apud* ROJO; BATISTA, 2003, p. 11-12, grifos originais), mostra que

> Dentre os jovens na faixa de 15 anos que freqüentam a escola, aproximadamente 10% não chegaram a alcançar o nível 1 de leitura; 30% chegaram ao nível 1; 35% conseguiram alcançar o nível 2; 19%, o nível 3; 5%, o nível 4; e somente 1% dos nossos jovens chegou ao nível 5. Estes dados refletem o tipo de ensino que os jovens têm recebido. A maior parte dos jovens avaliados – 65% (entre os níveis 1 e 2) mal conseguem "localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal de um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal". E ainda assim, os dados apontam que, no que se refere à localização de informações, os resultados são ainda piores quando está em jogo a leitura de gráficos, mapas, diagramas. Isto porque muitos destes gêneros têm pouca circulação na escola e quando circulam não são objetos de ensino[4]. (*apud* ROJO; BATISTA, 2003, p. 11-12)

É importante destacar que, no que concerne à concepção de leitura que norteia cada um desses programas de avaliação, existe uma diferença substancial entre os procedimentos teórico-metodológicos adotados. Caracterizando essa diferença, Rojo e Batista (2003, p. 10-11) dizem ter o PISA uma concepção cognitiva de leitura *"como extração e relação entre informações extraídas de*

---

[3] JURADO, S. G. O. G. *Leitura e letramento escolar no ensino médio*: estudo exploratório. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003.

[4] Ver nota 3.

textos em diferentes gêneros e linguagens, tais como folhetos, gráficos retirados de Atlas, diagramas, os quais constituem práticas de leitura escolares e não escolares". Enquanto que o ENEM e o SAEB, continuam os pesquisadores, "*aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura"* (ROJO; BATISTA, 2003, p. 11), incorporando descritores ou habilidades e competências relacionadas ao conteúdo e à materialidade lingüística dos textos e também a sua situação de enunciação.

Um exemplo dessa concepção discursiva de leitura, continuam os autores, é que os programas de avaliação nacionais – ENEM e SAEB – exigem que o aluno estabeleça relações entre os diferentes textos

> [...] e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores (Enem) [ou que reconheça] diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido (descritores do Saeb) (ROJO; BATISTA, 2003, p. 11).

A despeito das diferenças de concepção de leitura entre os três programas de avaliação acima referidos – ENEM, PISA e SAEB –, os dados resultantes do exame do PISA sugerem uma reflexão acerca do fazer pedagógico do professor de Português, em especial, uma vez que os "maus resultados" dos alunos brasileiros apresentados no referido exame, inclusive no que concerne a Matemática e Ciências, perpassam indiscutivelmente pela falta de domínio dos mecanismos da linguagem.

Situado na área de conhecimento denominada *Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas,* abrangendo especificamente o ensino-aprendizagem de

Língua Portuguesa, este trabalho estuda a articulação/desarticulação entre um saber lingüístico pautado pelas teorias enunciativas e discursivas e a prática pedagógica desenvolvida por professores de Português do ensino médio.

Para que esses elementos pudessem ser observados, era necessário ter clareza do que se entende por leitura e por produção de texto. Fez-se, então, o levantamento da concepção de ensino de Língua Portuguesa e das concepções lingüísticas adotadas por quatro professores desse componente curricular, sujeitos da pesquisa.

O entendimento de leitura adotado no decorrer de todo o trabalho foi o de que a leitura não deve ser considerada como um mero costume de receber conteúdos impressos, por mais atraentes que sejam, de forma acrítica. Também não deve ser a leitura considerada como "*um ato de decodificação de signos, num processo mecanicista comandado por estímulos e respostas"* (LUCKESI, 2000, p. 121).

A leitura deve ser entendida como um processo no qual se constrói um sentido como resultado de um processamento de conhecimentos provindos diretamente do material impresso, de conhecimentos indiretamente extraídos do texto via pressuposição e/ou inferenciação, e de outros conhecimentos pertencentes à situação de produção e recepção do texto (POERSCH, 1990, p. 194).

Convém ressaltar que tratar a leitura e a compreensão de texto sob essa perspectiva sociointeracionista não significa que a decodificação deva ser banida das aulas de leitura. Aqui é considerado que a atividade de leitura deve levar o leitor a construir, em sua mente, a partir da percepção de símbolos impressos e

com a ajuda de dados não-verbais, uma substância de conteúdo semelhante àquela que o autor quis passar por meio de uma mensagem verbal escrita.

A compreensão acontece quando ao leitor são oferecidas condições para reconhecer as palavras escritas (decodificação), fazer a relação delas com o seu sentido; efetuar a combinação desses elementos em estruturas; combinar estratégias cognitivas a fim de captar o sentido do texto; e, finalmente, compreendê-lo fazendo uso de estratégias de leitura que o auxiliarão a compreender o texto explicitando as idéias implícitas e obscuras.

Em síntese, o ato de meramente decodificar o texto não significa que houve compreensão, uma vez que esta existirá a partir do momento em que o leitor puder usar suas habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Quanto à produção de textos, é imprescindível o conhecimento e a apropriação mais consciente dos diversos gêneros e tipos de textos autênticos que circulam na sociedade, e não apenas dos chamados “textos escolares”: descrição, narração, dissertação e argumentação.

Para discutir essas questões, este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, são apresentadas as concepções de sujeito e de língua desenvolvidas na evolução dos estudos sobre a linguagem – inclusive com uma visão panorâmica da história da disciplina Português, de sua introdução no sistema escolar aos dias de hoje –, até chegar à concepção de sujeito como entidade psicossocial, resultante da concepção de língua como lugar de interação, concepção adotada pelas teorias enunciativas e discursivas, que dão sustentação teórica a este trabalho.

O segundo capítulo situa o leitor na metodologia da pesquisa. Para tanto, são apresentados os objetivos, a abordagem metodológica e os procedimentos utilizados para a coleta dos dados, descrevendo-se como foi a atividade de realizar as entrevistas semi-estruturadas. No terceiro capítulo, são analisadas as respostas dos sujeitos pesquisados, organizadas em torno de quatro eixos: A) Papel do professor de Português e sua prática pedagógica; B) Pressupostos teóricos da prática do professor de Português; C) Leitura e escrita como caminhos de (trans)formação do ensino de Língua Portuguesa; D) Reflexões lingüísticas nas práticas de leitura e escrita.

Na parte seguinte – Considerações Finais – são apresentadas conclusões a respeito da prática dos sujeitos pesquisados, as razões dessa prática e algumas perspectivas de continuação do trabalho aqui encetado.

No pós-texto, a dissertação apresenta as referências bibliográficas das obras efetivamente referidas no texto, selecionadas segundo o critério da contribuição de seus autores à construção do objeto de pesquisa. Como última parte, estão reproduzidas no Apêndice A as questões da entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa e, *"para oferecer aos leitores uma amostra do estilo do entrevistador* [e conferir] *condições de crítica entre pares, o que é fundamental para o avanço do conhecimento"* (BRANDÃO, Z., 2002, p. 41), também estão reproduzidas nos Apêndices B e C as transcrições de duas dessas entrevistas.

CAPÍTULO 2

FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2 FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

> O coração solidário da escrita: a vida não tem fim quando adentra as asas da linguagem.
>
> Kátia D'Aguiar

2.1 Considerações Iniciais

Até chegar aos dias atuais, em que se entende o texto como ponto de partida e de chegada central de trabalho, o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, passou por algumas etapas cujas características estão intrinsecamente atreladas às várias concepções de língua e de sujeito. E a cada uma dessas concepções, conforme Geraldi (2002, p. 41), corresponde uma das três correntes

dos estudos lingüísticos: a gramática tradicional, o estruturalismo e a lingüística da enunciação.

Segundo Koch (2003, p. 13), é a concepção de língua adotada que vai determinar a concepção de sujeito da linguagem. Dessa forma, diz a autora haver três concepções de língua: como representação do pensamento, correspondente à concepção de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações; como estrutura, correspondente à concepção de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de "não-consciência"; e, finalmente, a concepção de língua como lugar de interação, correspondendo à noção de sujeito como entidade psicossocial, com ênfase no caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e na defesa de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da situação na qual estão engajados na atualização das imagens e das representações sem as quais não existiria comunicação.

A última concepção, a de sujeito como entidade psicossocial, resultante da concepção de língua como lugar de interação, é a que predomina nos estudos atuais sobre a linguagem e sobre o texto, pois ele, como bem diz Brandão, H.[5] (*apud* KOCH, 2003, p. 15), ratificando as idéias de Bakhtin,

> é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade. O texto encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto

[5] BRANDÃO, Helena N. Análise do discurso: leitura e produção textual. *In*: SANTANA NETO, J. A. *Discursos e análises*. Salvador, Universidade Católica de Salvador, 2001. p. 12.

> inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que se cinde porque átomo, partícula de um corpo histórico-social no qual interage com outros discursos, de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala.

Nessa fala, evidencia-se a concepção de um sujeito psicossocial histórica e ideologicamente constituído na interação com o outro e o texto como palco em que essa relação se dá. O germe dessa concepção encontra-se nos conceitos bakhtinianos de polifonia e dialogismo, fundamentais para a compreensão do foco de estudo contemplado pelas teorias enunciativas e discursivas.

2.2 Uma Longa História da Disciplina Língua Portuguesa

Essas concepções de língua e de sujeito são apenas parte da reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Ancorando-se em um novo campo de estudos e pesquisas denominado “história das disciplinas escolares”, cujas investigações nesta área objetivam, sobretudo, explicar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo, o que torna possível identificar os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino, proceder-se-á, agora, a uma breve história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil.

Segundo Ribeiro (2002, p. 28), os filósofos do currículo – Hirst, Peters, Phenix – defendem que os objetivos centrais da educação são do tipo cognitivo, realizando-se nas formas de conhecimento, articulações básicas que dão garantia à perpetuação da cultura humana. É na universidade que se criam essas formas de conhecimento, as disciplinas acadêmicas, posteriormente "traduzidas" para uso nas escolas em forma de disciplinas escolares.

Para Soares, M., são várias e diferentes as perspectivas sob as quais se pode refletir sobre o ensino e o seu conteúdo:

> A perspectiva *da própria ciência* de que se recortou um conteúdo para constituir uma disciplina curricular; uma perspectiva *psicológica*, que considera os processos de aprendizagem de um conteúdo específico; uma perspectiva *política*, que busca identificar os pressupostos ideológicos que levam a instituir um certo conteúdo em disciplina curricular e que subjazem aos objetivos e procedimentos de ensino dessa disciplina; uma perspectiva *social*, que considera as condições sociais de produção de um determinado conhecimento, as condições sociais a quem se destina o ensino e daqueles encarregados de ensinar, o papel e função atribuídos pela sociedade à instituição em que ensino e aprendizagem ocorrem, isto é, a escola; uma perspectiva *cultural*, que relaciona a disciplina e seu conteúdo com as características, as expectativas, as necessidades do grupo cultural a que se destina seu ensino; uma perspectiva *histórica*, que reconstrói os processos por meio dos quais um certo conhecimento vai-se configurando como saber escolar e, conseqüentemente, vai-se constituindo em disciplina curricular, ao longo do tempo. (1998, p. 53, grifos originais)

Alguns trabalhos de didática das disciplinas e de epistemologia escolar desenvolvidos na França, diz Ribeiro (2002, p. 29), vieram reforçar a diferença entre disciplinas e conhecimentos científicos e disciplinas e conhecimentos escolares. E a noção de "transposição didática", nascida da idéia original de Michel Verret de que nunca são ensinados os saberes diretamente, mas sempre

seus substitutos didáticos, ou seja, as disciplinas escolares, vem ao encontro dessa diferença.

Essa transposição do conhecimento erudito em conteúdos curriculares era completamente previsível para Yves Chevallard, que não considera um desvio a distância entre o saber erudito e o saber escolar e, segundo a autora, *"essa interpretação é ampliada por Michel Develay para quem, além do conhecimento científico, o conhecimento escolar tem vários saberes de referência, incluindo as chamadas práticas sociais de referência"* (RIBEIRO, 2002, p. 29).

Deve-se concordar com Ribeiro quanto à importância capital por ela atribuída a essa área de estudo de origem tão recente, a história das disciplinas, uma vez que disciplina *"é um dos elementos motores da escolarização e marca a história do ensino em todos os seus níveis"* (RIBEIRO, 2002, p. 31).

As mudanças de uma disciplina estão condicionadas a fatores internos, pertencentes às próprias condições de trabalho na área, e a fatores externos, relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político. Dessa forma, Ribeiro (2002, p. 34) afirma que *"aumenta o peso dos fatores internos no desenvolvimento de uma disciplina em duas situações: maior descentralização do sistema escolar; maior nível de maturidade da disciplina e de organização dos seus profissionais".* Já em relação aos fatores externos, defende a autora que *"seu peso pode variar de acordo com o regime político, o nível e o tipo de desenvolvimento de um país"* (2002, p. 34).

Esse aporte teórico – história das disciplinas escolares – permite uma reflexão sobre a história da disciplina Português, desde a sua instalação até os dias de hoje.

Devido à natureza essencialmente social da língua e de sua aprendizagem e às intrincadas relações entre língua e ideologia, Soares, M. (1998, p. 54), ratificando o que se postula na história das disciplinas, destaca essencialmente a relevância de duas perspectivas que informam e determinam esse ensino: a) a sociopolítica, *"que evidencia a influência de fatores externos – sociais, políticos, econômicos, culturais – sobre o ensino de Língua Portuguesa";* e b) a lingüística, *"a perspectiva das ciências de que se recorta o conteúdo 'Língua Portuguesa' [...], que evidencia como fatores internos – particularmente as concepções de linguagem subjacentes a propostas pedagógicas".*

Têm razão a autora e os teóricos da história das disciplinas quanto à articulação e complementação entre essas duas perspectivas, pois, muito embora os estudos lingüísticos priorizem a segunda perspectiva – as concepções de linguagem que informam e determinam o ensino da língua – a perspectiva sociopolítica estará sempre presente como alicerce *"sobre o qual se recortará a figura construída pela segunda"* (SOARES, M., 1998, p. 54).

É nessa linha de pensamento, portanto, que se estabelecerá uma relação entre a história da escola no Brasil, desde os seus primórdios até os dias de hoje, e as concepções de língua e de ensino de língua vigentes no decorrer dos tempos.

Até a década de 1950, o ensino no Brasil era voltado para as classes privilegiadas da população, as únicas que tinham acesso garantido à escolarização. Os alunos já chegavam às aulas de Língua Portuguesa com um domínio razoável da chamada “norma padrão culta”, a qual a escola usava e queria ver usada. O ensino dessa disciplina, portanto, se constituía de, segundo Soares, M.,

> fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolviam as habilidades de ler e de escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada. (1998, p. 54, grifo original)

Essa prática de ensino de Língua Portuguesa vinha sendo executada desde os tempos do Brasil Colônia. Até meados do século XVII, tanto no Brasil como em Portugal, o ensino de Português se restringia à alfabetização, após a qual aqueles poucos alunos que tinham acesso garantido a uma escolarização mais prolongada eram introduzidos diretamente na aprendizagem da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética.

Com a Reforma Pombalina (1759), tornou-se obrigatório, tanto em Portugal como no Brasil, o ensino da língua portuguesa. Esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, definindo-se e realizando-se, portanto, como ensino da gramática do português, juntamente com a manutenção, até fins do século XIX, do ensino da retórica e da poética. Vale lembrar que a disciplina “Português” ou “Língua Portuguesa”, com tal denominação, só passou a existir nas últimas décadas do

século XIX; até então, o português era estudado na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética.

Após a criação da disciplina, o ensino do Português continuou a ser entendido basicamente como estudo da gramática da língua e leitura, com vistas à compreensão de autores portugueses e brasileiros. Quem freqüentou os bancos escolares nas décadas de 1950-60 pode atestar o que diz Soares, M. (1998, p. 55) acerca dos livros que eram utilizados no ensino de Português:

> Uma análise dos manuais didáticos utilizados para o ensino da língua nas primeiras décadas do século XX, até os anos 60, comprova essa afirmação. Assim, até aproximadamente os anos 40, esses manuais eram uma gramática e uma antologia: lembre-se da *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet que, publicada em 1895, esteve presente nas aulas de português da escola brasileira até os anos 60, tendo tido 43 edições ao longo de mais de setenta anos, e lembre-se das gramáticas publicadas para a escola nesse mesmo período, usadas concomitantemente com as antologias: as duas *Gramáticas expositivas* de Eduardo Carlos Pereira (curso elementar e curso superior), publicadas em 1907, tendo tido dezenas de edições nas cinco primeiras décadas do século; as numerosas e bem-sucedidas gramáticas escolares publicadas nos anos 40: *O idioma nacional* de Antenor Nascentes; a *Gramática normativa da Língua Portuguesa*, de Francisco da Silveira Bueno; a *Gramática metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, com 90.000 exemplares impressos até o início dos anos 60. Nos anos 50 e 60, gramática e antologia passam a constituir um só livro: inicialmente, como duas partes independentes – na primeira metade do manual, a gramática; na segunda metade, uma antologia, como na coleção didática de Raul Moreira Lellis, que dominou o ensino nos anos 50; em seguida, gramática e texto integrados – o texto usado como base para o estudo da gramática, como nos manuais publicados nos anos 60.

Em todo esse período, a concepção de língua que regia o ensino de Português foi a de língua como sistema. O objetivo do ensino era paramentar o aluno para conhecer/reconhecer o sistema lingüístico, seja apresentando-lhe e fazendo-o aprender a gramática da língua, seja usando textos para que neles o

aluno pudesse buscar estruturas lingüísticas a serem submetidas à análise gramatical. Mesmo que na década de 1960 o ensino tenha começado a voltar-se também para habilidades de leitura, através de atividades de compreensão e interpretação do texto, já presentes nos livros didáticos, a ênfase recaía no estudo da gramática, ficando essas atividades em posição secundária.

Numa escola que servia a alunos das classes privilegiadas, portanto já familiarizados com os padrões culturais e lingüísticos de prestígio social, os quais a escola valoriza, ensina e espera ver aprendidos, era perfeitamente coerente e adequado um ensino de Português pautado por uma concepção de língua como sistema. Isso deixa clara a articulação entre os aspectos sociopolíticos e os aspectos lingüísticos do ensino dessa disciplina na escola.

Novas condições sociopolíticas e uma nova concepção de língua, entretanto, consubstanciam-se nos anos de 1960, quando a democratização da escola, já iniciada na década anterior, toma impulso. A conquista do direito à escolarização pelas classes populares altera fundamentalmente o perfil dos alunos da escola pública, "*que trazem para as salas de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes lingüísticos diferentes daqueles com que a escola estava habituada a conviver [...]",* segundo Soares, M. (1998, p. 56). Essa democratização da escola é assim descrita por Geraldi (2003, p. 116):

> Antigamente, os professores eram da "elite" cultural e os alunos, da "elite" social; os alunos aprendiam, apesar das evidentes falhas didáticas; aprendiam muito com professores altamente capacitados por vocação e, sobretudo, pelas condições favoráveis: saúde, alimentação, farta possibilidade de leitura. Nos anos 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo foi da ordem de 1 milhão e meio de crianças. Esse crescimento foi um primeiro

> resultado da política educacional do Governo, implantada no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso país e que, ampliando o número de anos de escolaridade a um contingente da população, pretendeu fazer passar a idéia de uma educação que se "democratizava", porque fazia aumentar as chances de igualdade de condições. O aumento do número exigiu, em contrapartida, maior quantidade de professores. Onde buscá-los? O que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico. (grifos originais)

A solução para o despreparo desses professores foi oferecer-lhes um livro didático que ensinasse ao aluno tudo o que fosse preciso, provocando, assim, a dependência do professor a esse material. De um lado, seriam verdadeiros livros de textos para os alunos; de outro, verdadeiros guias para os professores, que aprenderiam a servir-se deles. Dessa forma, automatizam-se concomitantemente o mestre e o aluno, ambos reduzidos à condição de simples repetidores.

Disso decorre mais uma vez, conforme Geraldi (2003), a imagem da escola como reprodutora, e não como produtora de conhecimento. Segundo ele, uma escola em que o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas, trazendo como conseqüência a mecanização da palavra. Uma escola que privilegia o aprendizado da metalinguagem da língua ou, quando muito, o aprendizado de exercícios estruturais de aplicação de noções e categorias. Uma escola que privilegia o raciocínio sobre a abstração e, conseqüentemente, o raciocínio sobre o aspecto formal, universal, uno e regular da língua, em detrimento do raciocínio sobre o concreto, o historicamente definido, o aspecto múltiplo e contraditório da língua enquanto discurso e enunciação.

A reversão desse quadro da escola como reprodutora de conhecimento implica uma mudança do perfil do professor, de mero detentor/transmissor de um saber, para se colocar, juntamente com os alunos, num outro lugar: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos sobre a linguagem. Na interação com os alunos em sala de aula, seus conhecimentos subsidiariam a reflexão conjunta, evitando assim uma mera reprodução por parte dos alunos. Essa versão revisada e atualizada da escola é enfatizada por Geraldi (2003, p. 220), para quem *"[...] a busca do já produzido não faz sentido quando a reflexão que a sustenta é sonegada a quem aprende* [e] *esta busca deve ser o resultado de perguntas e de reflexões, e não de mero conhecimento do conhecido".*

Nesse modelo de escola, é fácil perceber que se confunde estudar a língua com estudar Gramática, esquecendo-se de que, como diz Geraldi (2003, p. 119),

> Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, em consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando. De duas perspectivas diferentes pode ser encarada, então, uma língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou ela é tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever.

Dessas duas perspectivas, resultam dois objetivos bem distintos entre si a que se pode propor um professor de Português: ou desenvolver nos alunos as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso da língua – ou levar o aluno a conhecer o sistema lingüístico – o saber a respeito da língua.

No contexto do regime militar autoritário, que buscava o desenvolvimento do capitalismo mediante a expansão industrial, a proposta educacional foi a de atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos para essa expansão pela introdução da qualificação para o trabalho – os chamados "cursos profissionalizantes" – como objetivo do ensino de 1º e 2º graus e também pela elaboração de conteúdos curriculares e seus objetivos de teor fundamentalmente instrumental.

O ensino de Língua Portuguesa não escapou a isso e teve até mesmo sua denominação "Português" ou "Língua Portuguesa" substituída por "Comunicação e Expressão", nas quatro primeiras séries do então criado ensino de 1º grau, e "Comunicação em Língua Portuguesa", nas quatro últimas séries desse grau. A denominação "Língua Portuguesa" só foi mantida no 2º grau, acrescida de "Literatura Brasileira". A Lei nº 5692/71, que criou esse novo sistema de ensino, estabelecia que se deveria dar especial importância à língua nacional como *"instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira".*

Enquanto a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de Português dirigido a alunos das classes privilegiadas, as novas condições sociopolíticas impõem um caráter instrumental e utilitário ao ensino da língua.

Assim, o novo quadro referencial para o ensino da língua é, agora, a *teoria da comunicação*, e a concepção de língua que vigora é, conseqüentemente, a de língua como *instrumento de comunicação*. Aquele ensino-aprendizagem da gramática e do texto, o qual era considerado modelo da língua "bem escrita", cede lugar a objetivos pragmáticos e utilitários: desenvolver e aperfeiçoar no aluno os

comportamentos de *emissor-codificador* e *recebedor-decodificador*, pela utilização e compreensão dos mais diversos códigos, tanto verbais como não-verbais.

Deixa-se de lado o conhecimento do sistema lingüístico – o *saber a respeito da língua* – para priorizar as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o *uso da língua*. Trazendo à memória os manuais didáticos produzidos nessa época, ver-se-á a ênfase às habilidades de leitura, não só de textos literários, mas também, e especialmente, de textos informativos, jornalísticos, publicitários. E mais, dava-se ênfase também a textos não-verbais: cartazes de publicidade e propaganda, charges, histórias em quadrinho, símbolos; ao desenvolvimento da expressão oral, em detrimento da gramática, que, de certa forma, como objeto de estudo, foi substituída pela teoria da comunicação, em decorrência do surgimento da até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental, como afirma Soares, M. (1998, p. 58).

O ensino de Língua Portuguesa centrado na teoria da comunicação perdurou durante os anos de 1970 e os primeiros anos da década de 1980, em cuja segunda metade começa a sofrer críticas. Por parte dos que defendiam a volta aos padrões tradicionais do ensino de Português (a língua como sistema); por parte daqueles que denunciavam os problemas de leitura e de escrita revelados pelos alunos (principalmente nas redações de vestibular), e que eram atribuídos aos responsáveis pelo ensino da língua, tal como vinha sendo feito; e por parte dos próprios professores, insatisfeitos também com os resultados obtidos.

A legitimação dessa rejeição à concepção de língua como instrumento de comunicação no ensino de Português se dá na segunda metade dos anos de 1980, quando se eliminam as denominações “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa” e se resgata a antiga denominação “Português”, através de medida do então Conselho Federal de Educação, em atendimento a insistentes protestos da área educacional.

É bem verdade que a concepção de língua como instrumento de comunicação e um ensino de língua nela inspirado também não encontravam apoio nas novas teorias que começavam a aflorar no campo do ensino da língua. Eram teorias desenvolvidas tanto na área das ciências lingüísticas quanto na área da Psicologia da Aprendizagem.

Na área das ciências lingüísticas, é no final dos anos de 1980 e nos anos de 1990 que se assiste à entrada na escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna, primeiramente da Lingüística, depois, da Sociolingüística e, mais adiante, da Psicolingüística, da Lingüística Textual, da Pragmática e da Análise do Discurso (AD). E todas interferindo significativamente na disciplina Português, seja através de uma nova concepção da gramática, resultando também em uma nova concepção do papel e da função dela no ensino de Português e da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, tanto em relação à língua escrita como em relação à língua falada; seja através de uma nova concepção de texto, que passa agora a ser analisado em sua “gramática”, a qual ultrapassa o nível da palavra e da frase, trazendo nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos.

No que diz respeito à presença do texto na sala de aula, para Geraldi (2003, p. 108-113) essa presença é marcada por dois momentos distintos. Num primeiro momento, assiste-se a três formas de inserção, todas suficientes para mostrar como tornar *uno* o que, por princípio, poderia levar à pluralidade: a) objeto de leitura vozeada (ou oralização do texto escrito); b) objeto de imitação (o texto era lido como modelo para a produção de textos dos alunos) e c) objeto de uma fixação de sentidos (o significado de um texto será atribuído pela leitura privilegiada do professor ou de um crítico de sua preferência).

Num segundo momento, como contraponto "revolucionário" ao passado, o texto e as leituras previstas desaparecem em benefício do sentido que lhe atribui o leitor em suas leituras*:* uma forma de inserção do texto, com a ideologia de que tudo vale, que paradoxalmente faz desaparecer o próprio objeto de leitura. Depois, tem-se o reaparecimento do texto, não mais com sentido fixo e único, mas como uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos na leitura. Tudo agenciado a partir do texto e das pistas que ele oferece.

De todas as interferências positivas das ciências lingüísticas para o ensino de Português, a mais significativa é, indubitavelmente, a *"concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas de sua utilização"* (SOARES, M. 1998, p. 59)*.* Essa concepção vem, desde então, assinalando modificações significativas no ensino da leitura e da escrita, que passam a ser vistas, ainda nas palavras de Soares, M. (1998, p. 59),

> como processos de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita, e vem alterando as atividades de desenvolvimento da linguagem oral, considerada esta sempre como interação, em que sentidos são produzidos por e para uma situação discursiva específica.

É essa, inclusive, a postulação do documento dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) – o ensino centrado no texto, tanto em termos de leitura quanto em termos de produção:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata "simplesmente de extrair informação da escrita" decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente compreensão [...]. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (p. 53-54)
> [...]
> Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual o seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. [...] é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem considerar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. [...] é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. [...] É, ainda, [...] capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para sua própria produção. (p. 65-66)

Com essa primazia do texto no ensino-aprendizagem de Português, os gêneros textuais passam a ser um instrumento de fundamental importância na formação do professor, conforme proposto por inúmeros autores, entre eles Dolz e Scheneuwly (1996, p. 75), segundo os quais

> [...] a noção de gêneros de textos, maneira de formar os textos impostos no curso da história, textos compostos geralmente de segmentos de discursos e que, para os usuários da língua, constituem-se como modelos e instrumentos necessários para suas atividades de escrita e leitura[6].

Essa noção prevê o trabalho com gêneros textuais como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem na escola. A literatura que enfoca essa noção revela que essa tendência vem-se firmando.

Dentre outros pesquisadores, Meurer (1997) discute a qualidade e as implicações do uso de gêneros como instrumento na sala de aula tanto para o professor quanto para os alunos, defendendo o conhecimento de gêneros específicos para práticas sociais específicas.

O grupo de trabalho coordenado por Machado *et al*. (1999) reúne professores universitários desenvolvendo projetos na área de ensino-aprendizagem e formação de professores, em que a noção de gênero e sua descrição constituem-se foco de pesquisa e de formação. Estes trabalhos têm como perspectiva teórica o interacionismo sócio-discursivo, seguindo o modelo de

---

[6] "[...] *la notion de genres de textes, manière de former des textes imposée au cours de l'histoires, textes composés généralement de segments de discours différents et qui, pou les usagers de la langue, constituent les modéles et les nécessaires pour leurs activités de lecture e d'écriture."*

análise de texto para a caracterização dos gêneros proposto por Bronckart (1997). Já Brandão, H. (1999) focaliza o trabalho com gêneros como uma alternativa para possibilitar a formação de um leitor crítico. Esse leitor tanto pode ser o aluno quanto o próprio professor. A formação desse leitor crítico demanda, conforme a autora, uma concepção sociointeracionista da linguagem, a qual considera a classificação de diferentes gêneros necessária para o ensino de línguas, abordando, especificamente, a questão da leitura e da produção da escrita.

Apesar de todas essas rupturas, que levaram à eleição do texto como objeto de estudo, a gramática continua sendo o "calcanhar de Aquiles" do ensino de Português, constituindo-se no conteúdo ao qual se dá maior ênfase. Mesmo nos livros didáticos mais alinhados com as novas concepções de linguagem, quando se tenta integrar as três áreas básicas da disciplina – leitura, produção de textos e gramática –, esta última se impõe altiva e autônoma. Também nos programas de vestibulares das universidades – da UFPE, por exemplo –, a ênfase recai nos itens gramaticais, como em qualquer gramática tradicional, muito embora as provas já estejam sintonizadas com as últimas teorias lingüísticas e as concepções contemporâneas de ensino de Português. Aliás, essa ênfase na gramática se dá também no fazer pedagógico de muitos professores desse componente curricular cujo discurso denota uma ruptura com a tradição da gramática. É o que será tratado no segundo capítulo deste trabalho, na parte referente à análise dos dados.

Feitas essas considerações sobre a história da disciplina Língua Portuguesa, apresentam-se agora as correntes lingüísticas que dão suporte

teórico a este trabalho. Para tanto, essa explanação se fundamenta essencialmente no que seu autor julga fundamental para os estudos lingüísticos: a relação homem/linguagem, que traz necessariamente à tona a discussão sobre o estatuto do sujeito, resultante da concepção de linguagem com a qual se trabalha.

As correntes lingüísticas aqui abordadas são as teorias enunciativas e discursivas. Na explanação inicial, serão discutidas as noções de linguagem e sujeito, tomando como ponto de partida os estudos de Saussure, visto ser ele o marco fundante da Lingüística.

2.3 Linguagem e Sujeito

Ao estabelecer um diálogo com a Lingüística de sua época, o objetivo de Saussure era demarcar de forma definitiva um lugar para os estudos lingüísticos, distinguindo-os de outras disciplinas que não tinham a língua como foco específico de estudo. A busca desse lugar específico passava antes de tudo pela definição do objeto de estudo da lingüística enquanto ciência. No capítulo 3 do seu *Curso de lingüística geral*, sob o título de “Objeto da lingüística”, no qual estabelece a célebre discussão sobre a dicotomia *langue/parole*, Saussure (1975, p. 16) coloca-se, primeiramente, no campo da linguagem, para depois proceder à delimitação do seu objeto de estudo:

> A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro. [...] A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado.

Com tais afirmações, Saussure expressa a dificuldade em determinar o objeto da lingüística, ao mesmo tempo em que esboça a necessidade de que os estudos lingüísticos se estruturem em bases sólidas e objetivas para que se possam firmar enquanto ciência, distinguindo-se de outras áreas do conhecimento científico.

Ao iniciar suas reflexões, Saussure reconhece os fatos da linguagem como um *"conglomerado confuso de coisas heteróclitas"* (1975, p. 16) para, mais adiante, partindo da dicotomia *langue/parole*, eleger a língua como elemento capaz de evitar essa confusão: *"é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem"* (1975, p. 16-17). Esse recorte metodológico exigirá uma definição de língua em consonância com esse atributo de *"norma de todas as outras manifestações da linguagem".* Para ele, apesar de ser uma parte determinada da linguagem, a língua não se confunde com ela, além de ser *"suscetível duma definição autônoma"* (1975, p. 17). É a língua que dá unidade à linguagem, permitindo a saída do terreno multiforme (da linguagem tomada como um todo) e a entrada no terreno das sistematicidades, das regularidades.

A oposição conceitual estabelecida por Saussure entre *langue/parole* justifica-se plenamente diante dos objetivos por ele pretendidos. Como ele mesmo

afirma, *"ao separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que é individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental"* (1975, p. 22). Dessa forma, está plenamente justificada a sua opção pela língua, uma vez que a fala, dado o seu caráter individual, *"acessório e mais ou menos autônomo"*, não se prestaria a uma definição autônoma.

Ao apontar para o caráter social da linguagem, entretanto, Saussure está se referindo a uma espécie de contrato social exterior ao indivíduo que vai fazer com que, através da prática da fala, ele herde a linguagem. Noutras palavras, o conceito de social visa fundamentalmente ressaltar o fato de a língua – concebida como um sistema imutável de normas, como produto – estar presente como um todo em todos os membros de uma comunidade lingüística.

A concepção saussureana de língua como um fato social *"exclui o processo de produção, a historicidade e o sujeito"* (ORLANDI, 1987, p. 98-99), elementos tão caros às teorias lingüísticas contemporâneas. É, portanto, esse objeto bem definido, que possui realidade própria, independente do falante, que Saussure vai eleger como objeto de estudo da lingüística. É a partir disso que se estabelecem as bases para o estudo imanente da língua, configurando-se o paradigma necessário para o surgimento da Lingüística da língua, influência decisiva sobre toda a lingüística estrutural até os anos de 1960.

Nessa visão de língua concebida como *"produto que o indivíduo registra passivamente"* (SAUSSURE, 1975, p. 22), não há lugar para o falante ativo que, no ato da fala da qual é senhor, impregna a linguagem com *"o ato individual de vontade e inteligência"*, gerando heterogeneidades. É por isso que se estabelece

uma separação entre homem e linguagem e se procura fazer uma "Lingüística interna" para a qual *"a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria"* (SAUSSURE, 1975, p. 31).

Assim sendo, mesmo admitindo a possibilidade de uma Lingüística da Fala, Saussure só considera como lingüística propriamente dita a Lingüística da Língua. Para ele, a fala nunca é social, trata-se sempre de *"manifestações individuais e momentâneas"* (1975, p. 28).

Ao mesmo tempo em que define o objeto da lingüística justamente como a língua enquanto sistema, Saussure (1975) deixa de lado não apenas o elemento subjetivo, mas todas as outras formas de manifestação discursivas não ligadas ao verbal, deixando-as a cargo da semiótica.

Entre esse estudo voltado para a imanência da língua – representado pela teoria estruturalista – e as teorias lingüísticas contemporâneas, tem-se também o transformacionalismo, o funcionalismo e a pragmática. Estas três teorias, a despeito de sua importância, não serão aqui tratadas, pois o que interessa a este trabalho são as contribuições trazidas pelas teorias enunciativas e discursivas para o ensino de Língua Portuguesa.

2.4 Teorias Enunciativas e Discursivas

2.4.1 Bakhtin

É contrapondo-se às idéias saussureanas que as teorias lingüísticas contemporâneas vão se constituir enquanto tal. O primeiro dos opositores é Bakhtin, que, já no final dos anos 1920, punha-se como um crítico ferrenho do objetivismo abstrato que tem em Saussure o seu mais ilustre representante, destacando duas questões básicas na dicotomia *langue/parole*: a compreensão de língua como um sistema abstrato exterior ao indivíduo e a concepção de fala como absolutamente individual. Para Bakhtin (1986, p. 87), nisso *"consiste o próton pseudos de Saussure e de toda tendência do objetivismo abstrato"*, o qual não esclarece – nem para o locutor nem para o receptor – o funcionamento intrínseco da língua como sistema objetivo de normas, uma vez que, tanto para o locutor como para o receptor, não é esse funcionamento da língua que sobressai. Antes, essa forma é considerada em função do seu contexto de aparecimento, portanto, também como signo flexível e variável:

> [...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível [...]. (BAKHTIN, 1986, p. 92-93)

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. (BAKHTIN, 1986, p. 108)

Nas formulações de Bakhtin, aparecem claramente algumas idéias que se caracterizarão como a fundamentação básica de sua concepção de linguagem enquanto interação verbal. É por essa razão que ele questiona as formulações de Saussure sob a perspectiva do locutor e do receptor, pois, mesmo reconhecendo a perspectiva da língua como um fato social assentado sobre as necessidades comunicativas do gênero humano, ele não a pensa enquanto um sistema lógico-formal de abstrações, mas sim como algo concreto, uma espécie de “resultado coletivo” do trabalho individual de cada falante.

Há, ainda, um outro componente da linguagem, além desse de natureza “concreta”. Junto com o enunciado, o processo de elocução (visto que a linguagem é interação verbal) passa a fazer parte do conjunto que constitui a realidade da língua. O signo deixa de ser visto como um “sinal inerte”, parte de um conjunto maior, de uma estrutura abstrata denominada língua, para ser

considerado como um elemento dialético, vivo, dinâmico. É a partir dessa idéia que Bakhtin formula a noção de *signo ideológico*, postulando que

> Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (ou seja: se ele é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótco*. (1997, p. 13, grifos originais)

Dessa forma, essa lingüística imanente, que se propõe estudar a língua enquanto estrutura "fechada", "amarrada", que vê as línguas naturais como estruturas abstratas formais, não pode dar conta da língua como um todo, por não se aperceber de um aspecto fundamental para a compreensão dos mecanismos de produção de sentidos: o papel da ideologia e da subjetividade como elementos constitutivos de seu objeto. É partindo dessas reflexões que Brandão, H. ([s.n.], p. 10) afirma ser a linguagem, como sistema de significação da realidade, *"[...] um distanciamento entre a coisa representada e o signo que a representa.* ***E é nessa distância, no interstício entre a coisa e sua representação sígnica que reside o ideológico***". (grifos do autor)

2.4.2 Benveniste

No próprio seio do estruturalismo, surge uma voz dissonante: Benveniste, o pai das teorias enunciativas. Suas pesquisas sobre a enunciação remontam à década de 1940, mas é só no ano de 1966, com a publicação de *Problemas de lingüística geral I*, que ele será reconhecido, e, mesmo assim, fora do campo da lingüística. Suas idéias só passam a ter repercussão significativa nesse campo em 1970, quando publica um artigo sobre enunciação na revista *Langages*[7].

Mesmo sem negar a formulação básica de Saussurre, para quem a língua é sistema, Benveniste resgata para o campo da lingüística a discussão sobre a relação homem/linguagem. Sem romper com a orientação saussureana, ele faz a distinção entre linguagem como sistema e linguagem como exercício para o indivíduo. E é neste último domínio, segundo Benveniste (1995, p. 286), ou seja, *"[...] na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de 'ego'."*

Para Benveniste, a linguagem é concebida como a possibilidade da subjetividade, pois o sujeito-locutor centraliza o ato de produção e aparece como fonte da linguagem. Além disso, há nos textos marcas que atestam a relação do sujeito com o seu dizer e, através dele, com o mundo. Na constituição da

[7] Revista francesa especializada em questões de língua e de linguagem, publicada pela Larousse, Paris, desde a década de 1970.

subjetividade, que é, segundo a teoria da enunciação, a propriedade principal da linguagem, o sujeito dela se apropria *"definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como 'eu' e a um parceiro como 'tu'"* (BENVENISTE, 1995, p. 289).

Algumas críticas são feitas a Benveniste e a sua teoria enunciativa. A primeira delas refere-se ao fato de ele ter apresentado uma teoria centrada apenas no locutor, resultando numa visão monológica da linguagem que não é coerente com a relação interlocutiva. A outra crítica relaciona-se ao fato de ele considerar a subjetividade apenas a partir das marcas lingüísticas explícitas, como eu e tu. Segundo os críticos, a subjetividade é inerente a toda a linguagem, independentemente da enunciação do eu.

Embora Benveniste não tenha formulado explicitamente uma teoria do sujeito, a leitura que tem sido feita de sua obra, segundo Geraldi (1996, p. 14-15), coloca-o como *"o reintrodutor da questão do sujeito na lingüística".*

Cabe aqui uma reflexão sobre a relação enunciação-ideologia. Segundo Foucault (1971), são as formas ideológicas de assujeitamento que governam os mecanismos enunciativos. Do que se pode depreender que esses mecanismos são infinitamente mais complexos que os postulados pela liberdade do "sujeito falante" das teorias da enunciação.

Nessas teorias, é como se o universo da enunciação se tornasse o último refúgio da problemática ideologia da liberdade (MALDIDIER, 1994). Na perspectiva da Análise do Discurso, ao contrário, não há essa liberdade e as marcas que atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, não são detectáveis mecânica e empiricamente. Os mecanismos enunciativos não são

unívocos nem auto-evidentes. São construções discursivas com seus efeitos de caráter ideológico.

Como, para Bakhtin, a enunciação é de natureza essencialmente social, já que *"é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados"* (1986, p. 112), ele se opõe a Benveniste quanto ao conceito de enunciação, porque

> Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela continua justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. (1986, p. 113, grifos originais)

Feitas essas considerações a respeito das idéias de Bakhtin e de Benveniste, passa-se agora a algumas reflexões acerca da Análise do Discurso de linha francesa[8], apresentando a sua concepção de língua e de sujeito e, por fim, à Lingüística Textual.

---

[8] São duas as orientações gerais da AD. Segundo Orlandi (1987, p. 16), *"essas duas direções vão marcar duas maneiras diferentes de pensar a teoria do discurso: uma que a entende como a extensão da Lingüística (que corresponderia à perspectiva americana) e outra que considera o enveredar para a vertente do discurso o sintoma de uma crise interna da Lingüística, principalmente na área semântica. Assim, a tendência européia, partindo de 'uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer' coloca a exterioridade como marca fundamental e exige um deslocamento teórico, de caráter conflituoso, que vai recorrer a conceitos exteriores ao domínio de uma lingüística imanente para dar conta da análise das unidades mais complexas da linguagem."*
AD francesa – há dois ícones da AD francesa: Jean Dubois e Michel Pêcheux, ambos ligados ao marxismo e à política. As diferenças entre os rumos tomados pela AD na França se explicam a partir desses dois ícones. Para Dubois, a AD era uma continuação natural da Lingüística, possibilitando colocar um modelo sociológico a serviço da enunciação – conceito retirado de Benveniste e Jakobson. Para Pêcheux, a AD foi pensada como uma negação e uma superação do gesto separador de Saussure (*langue* x *parole*). Pêcheux, pela via de Althusser, vai propor uma teoria não subjetiva do discurso. Não há, portanto, sujeitos individuais.

2.4.3 Análise do Discurso

A AD francesa surge nos anos de 1960, em um meio intelectual marcado, por duas rupturas, segundo Orlandi (2001, p. 20-21),

> De um lado, com o progresso da Lingüística, era possível não mais considerar o sentido apenas como conteúdo. Isto permitia à análise de discurso não visar o *que* o texto quer dizer (posição tradicional da análise de conteúdo face a um texto) mas *como* um texto funciona. De outro, nesses mesmos anos, há um deslocamento no modo como os intelectuais encaram a "leitura". Este fato pode ser pensado a partir de trabalhos como os de Althusser (Ler Marx), de Lacan (a Leitura de Freud), de Foucault (a Arqueologia), de Barthes (a Relação leitura/escrita). Há o que designo como suspensão da noção de interpretação. A leitura aparece não mais como simples decodificação mas como a construção de um dispositivo teórico. [...], um sentido preciso que leva em conta a materialidade da linguagem, isto é, sua não-transparência e coloca a necessidade de construir um artefato para ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura semântica – lingüística e histórica – em uma palavra, sua discursividade. (grifos originais)

Essas duas rupturas têm ressonância nas mudanças que ocorrem no ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 1980, quando o texto passa a ter presença marcante nas aulas dessa disciplina, a partir de um trabalho que ultrapassa a simples decodificação para atingir, retomando as palavras de Orlandi (2001, p. 21), *"a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique"*.

Esse novo contexto do ensino de Português vai exigir do professor uma concepção de língua(gem) e uma tomada de consciência do seu papel histórico-social, pois a abordagem da língua por parte da AD é diferente daquela defendida pela lingüística imanente, a qual separa o componente subjetivo da língua a partir do corte saussurreano, considerando a língua como um sistema arbitrário do qual o homem se apropria com fins de comunicação, pressuposto teórico que deu sustentação ao ensino dessa matéria desde a sua instauração.

Dada a dualidade constitutiva da linguagem e uma lingüística que desenha seu objeto enquanto estrutura abstrata lógico-formal, torna-se necessária uma nova perspectiva de estudos da linguagem que recupere o elemento interlocutivo e o ideológico que constituem a língua enquanto produto resultante da interação verbal.

E é dessa necessidade que surge a AD, que não vê a língua apenas como "constituinte essencial" do discurso. O trabalho da AD se volta para a materialidade discursiva, desconstruindo-a para identificar os funcionamentos discursivos que promovem a ilusão do sentido único. Tal materialidade discursiva é, ao mesmo tempo, lingüística e ideológica. Lingüística porque se realiza no plano da enunciação, e ideológica porque está sempre vinculada aos processos de representação entre o real e o imaginário discursivos (INDURSKY, 1997, p. 20). Ao mesmo tempo em que o discurso representa efeitos da luta ideológica de classes dentro do funcionamento da língua, manifesta no interior do ideológico a existência da materialidade lingüístico-discursiva.

A esse respeito, Pêcheux apresenta duas noções fundamentais: a noção de *base lingüística* (o próprio sistema lingüístico, enquanto conjunto de estruturas

morfossintáticas regido por leis internas) e a noção de *processo discursivo-ideológico*. Sobre a primeira noção, diz ele que

> [...] o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe do conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum dos processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que, [...], os processos ideológicos simulam os processos científicos. (PÊCHEUX, 1988, p. 91)

Sobre a segunda noção, a de *base lingüística*, ele defende que

> Ao opor base lingüística e processo discursivo, inicialmente estamos pretendendo destacar que [...] todo sistema lingüístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da lingüística. (PÊCHEUX, 1988, p. 91)

É a partir da base lingüística que se desenvolverá a noção de processo discursivo, *"[...] não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva, etc., que utilizaria 'acidentalmente' os sistemas lingüísticos"* (PÊCHEUX, 1988, p. 91). É nítida aqui a negação da concepção de língua como instrumento de comunicação, vigente no ensino de Língua Portuguesa desenvolvido nas décadas de 1970-80, conforme já enunciado às páginas 37-38 deste trabalho.

Convém não confundir processo discursivo com a noção de fala, no sentido saussurreano de *parole*, de manifestação individual da língua. Segundo Pêcheux,

> [...] diremos que a "indiferença" da língua em relação à luta de classes caracteriza a autonomia relativa ao sistema lingüístico e que, discursivamente, o fato de que as classes não sejam "indiferentes" à língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes [...]. (1988, p. 91)

A partir dessas noções de base lingüística e processo discursivo, Pêcheux afirma servir a língua tanto para comunicar como para não-comunicar, dizendo que

> Pierre Raymond [*In*: *Le passage au matérialisme*, Paris: Seuil, 1973] chamou recentemente a atenção para o fato de que esse "meio" ou esse "instrumento"[9] não é "instrumento técnico ou científico" e que essa "comunicação" não é *a priori* identificável às comunicações materiais fornecidas por diversos meios estudados em outros domínios, o que leva a pensar que a expressão "instrumento de comunicação" deve ser tomada em sentido figurado e não em sentido próprio, na medida em que esse "instrumento" permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a não-comunicação, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não ser estar tratando, em primeira instância, da comunicação de um sentido. (1988, p. 92-93, grifos originais)

Vê-se, então, que a língua constitui a condição de possibilidade do discurso, enquanto os processos discursivos constituem a fonte de produção dos efeitos de sentido no discurso. A língua, portanto, é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido. Segundo Pêcheux e outros teóricos da AD, a língua não é apenas um conjunto de convenções formais das quais o sujeito se apropria para significar(-se), mas sim a condição de possibilidade de constituição de um discurso. Para a AD, a língua é concebida como uma materialidade ao mesmo tempo lingüística e histórica.

---

[9] Pêcheux se refere, nesta passagem do texto, à definição de língua de Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*: "meio de comunicação entre homens".

Essa concepção de língua, portanto, implicará uma mudança radical na maneira de pensar o sujeito enquanto instância “produtora de sentido”. E isso, antecipando ou reiterando o que se diz em várias passagens deste trabalho, vai-se refletir diretamente no fazer pedagógico do professor de Português, que não deve restringir-se ao estudo da gramática como um fim em si mesma, mas sim, através da interação textual-discursiva, deve encarar a língua como a possibilidade de se construir a si mesma e ao próprio homem, enquanto sujeito de sua história, pois, para os analistas do discurso, o sujeito não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas, as quais mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições, ou seja, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

A formação discursiva se define como aquilo que, numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma certa posição dada em uma conjuntura sócio-histórica específica), determina o que pode e deve ser dito. As palavras recebem, pois, seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas.

Assim como acontece com o sentido, também os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (sujeitos de seus discursos) pelas formações discursivas que, por sua vez, representam as formações ideológicas que lhes correspondem. Uma palavra recebe seu sentido na relação discursiva com as outras da mesma formação discursiva e o sujeito-falante aí se reconhece.

63

A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos) e aí está a condição do consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeito) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade (PÊCHEUX, 1988). É nela também que o sentido adquire sua unidade.

Além da AD francesa, a outra teoria lingüística contemporânea que vem subsidiar significativamente – talvez bem mais que a AD – o trabalho do professor de Português é a Lingüística Textual.

2.4.4 Lingüística Textual

Na Lingüística Textual – estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais (MARCUSCHI, 1983, p. 12) –, o texto é considerado como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas, em que se deve preservar, por um lado, a organização linear, que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos

níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Ao ampliar sua definição, Marcuschi propõe que a Lingüística Textual *"deve ser vista como o estudo das operações lingüísticas, cognitivas e argumentativas reguladoras e controladoras de produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais."* (1983, p. 12-13)

A definição de texto de Antos[10] (*apud* Koch, 2003, p. 154) aponta para a ancoragem da Lingüística de Texto no quadro de uma teoria da evolução cultural. Uma das premissas de sua argumentação, segundo Koch , é que

> Os textos não são apenas meios de representação e armazenamento (arquivos) de conhecimento – portanto, não são apenas "realizações" lingüísticas de conceitos, estruturas e processos cognitivos – mas sim formas básicas de constituição individual e social do conhecimento, ou seja, textos são lingüística, conceitual e perceptualmente formas de cognição social. (p. 155, grifo original)

Cabe à Lingüística Textual o estudo dos recursos lingüísticos e das condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isso, inclusive, vai significar uma revitalização do estudo da gramática, não mais como um fim em si mesma, mas com o objetivo de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos lingüísticos, dentro das variadas possibilidades que a gramática da língua põe à disposição, nos textos lidos ou produzidos, constitui um conjunto de

---

[10] ANTOS, Gerd. Texte als Konstitutionsformen von Wissen. Thesen zu ein evolutionstheoretischen Begründung der Textelinguistik. *In*: _____; TIETZ, H. (Org.). *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Niemeyer, 1997.

decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido.

As postulações dos PCN para um ensino de Língua Portuguesa centrado no texto, apresentadas na introdução deste trabalho, são claramente respaldadas pelos ensinamentos da Lingüística Textual há cerca de três décadas. Compreensão, leitura do que não está escrito e construção de sentidos são habilidades que envolvem questões como a da implicitude (já se sabe que não há textos totalmente explícitos); dos tipos de implícito e das formas de sua recuperação, ou seja, da necessidade de ler o que não está escrito, mas que é fundamental para a construção do sentido; dos tipos de inferências necessários para fazê-lo e de como se processam estrategicamente; de outras estratégias cognitivo-discursivas, como seleção, antecipação, verificação, nessa atividade de solução de problemas que é o processamento textual; da necessidade de mobilização de saberes que constituem a memória enciclopédica e dos diversos tipos de conhecimentos a serem mobilizados em função da situação, inclusive aqueles referentes aos gêneros textuais, já que se preconiza o ensino de Língua Portuguesa por meio deles; da intertextualidade, condição mesma de existência dos textos; da necessidade de se admitir uma multiplicidade de leituras, pois, de acordo com os próprios PCN (1997, p. 57), *"o mito da interpretação única é fruto do pressuposto de que o significado está no texto"*.

O discurso pedagógico do ensino de Língua Portuguesa tem, hoje, sua sustentação nas teorias lingüísticas pós-saussureanas acima arroladas. Resta saber se na prática, no discurso de sala de aula, há uma apropriação dessas

teorias com vistas à produção de conhecimento ou se, em vez disso, o que de fato se evidencia é, conforme Geraldi (2003), apenas reprodução e reconhecimento ou se, pior ainda, um retorno à visão estritamente estruturalista da lingüística saussureana ou até da gramática tradicional.

É no intuito de entender o caminho percorrido entre esse discurso e a prática de sala de aula do professor de Português do ensino médio – recontextualização dos conhecimentos sobre a linguagem desenvolvidos na universidade (cursos de Letras), sugeridos nos cursos de formação continuada, propostos pelos PCN e apresentados nos livros didáticos – que se situa este trabalho. E, em não havendo essa recontextualização, detectar as razões desse possível fosso. E, o mais importante, refletir sobre os passos necessários para, ao menos, minimizar essa distância, pois de nada adiantam os estudos sobre a linguagem desenvolvidos na academia, apresentados nas publicações, sugeridos pelos órgãos oficiais, se não se reverterem concretamente numa mudança significativa na qualidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 3

FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

3 FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

> O homem carrega a sua luz dentro de si, e também a sua noite. Nasceu para compreender as coisas. [...] Esta curiosidade é mais do que um querer-saber. [...] É um querer-compreender. Interroga o mundo. [...] Interroga os homens. [...] Interroga a si mesmo porque tem que viver a existência que recebeu e tecê-la segundo a sua própria arte.
>
> Charbonneau

3.1 Abordagem Qualitativa: uma escolha

Ao gestar as indagações, inquietações e possíveis respostas constitutivas deste objeto de estudo e ao definir seu respectivo suporte teórico, a partir das compreensões que já possuía, o autor deste trabalho também procedeu a escolhas metodológicas. A experiência, os saberes que já detinha lhe

proporcionaram, portanto, a formulação do problema de pesquisa, pois, como afirma Possenti (1979, p. 10),

> O recorte da realidade que (o cientista) deve efetuar para dar-se um objeto o quanto possível regular e analisável, deixa necessariamente no exterior do horizonte alguma faceta do real. Além de não ser neutra, a visada do cientista é, assim, necessariamente parcial. Na verdade, sua incômoda posição o joga praticamente num círculo vicioso. Não pode encarar os fenômenos, deve selecionar um de seus aspectos ou (o que é uma atitude mais discutível), uma de suas partes. Esta seleção, queira ele ou não, é produzida **a partir de um ponto de vista prévio**, que à sociologia do conhecimento cabe esclarecer. Assim, **o que lhe parece como objeto é o que sua posição determina como tal**. [grifos do autor]

Essa compreensão conforma o caráter exploratório e qualitativo deste estudo, uma vez que seu objeto – o fazer pedagógico do professor de Português do ensino médio e suas concepções de linguagem – exige, necessariamente, lidar com o sujeito da ação, constituído historicamente, com consciência de sua ação, ampla ou reduzida, e sendo ele o sujeito portador do objeto e, portanto, intrínseca e extrinsecamente ideológico, permite um estudo apenas aproximativo segundo características próprias dos objetos das ciências sociais, segundo Minayo (1999, p. 20-21).

Para atender ao caráter descritivo e exploratório desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1999), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O método qualitativo permite ao pesquisador um aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas, o qual não é perceptível nem captável em equações, médias e estatísticas, próprias do método quantitativo.

Na abordagem qualitativa, de acordo com Triviños (1987), o pesquisador se apóia em uma fundamentação teórica geral, o que demanda uma revisão vertical da literatura sobre a questão estudada. A maior parte do trabalho se realiza durante o processo de investigação e a necessidade da fundamentação teórica vai surgindo à medida que as interrogações se apresentam. Dessa forma, orientando-se pelo enfoque qualitativo, o pesquisador tem ampla liberdade teórica e metodológica para realizar seu estudo e os limites de sua iniciativa particular se fixam exclusivamente pela exigência de um trabalho científico.

Ressalte-se que esta escolha não se caracteriza como monismo metodológico resultante da "arrogância da ignorância" referida por Bourdieu[11] (*apud* BRANDÃO, Z., 2002, p. 28) porque ela não significa considerar a abordagem quantitativa inadequada para o estudo dos fenômenos sociais, pois, como defende Brandão, Z. (2002, p. 28-29),

> a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com o problema que se deseja investigar. Correndo o risco do lugar-comum, não custa lembrar que a complexidade dos fenômenos sociais implica a impropriedade de qualquer ortodoxia metodológica e a necessidade de combinar angulações diferentes dos mesmos objetos. A incomensurabilidade das práticas sociais não significa, no entanto, que não se possa e deva tentar aproximações quantitativas dos fenômenos.

[11] BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel: Bertrand Brasil, 1992.

O método qualitativo requer como matéria-prima a fala dos sujeitos que compõem o *corpus* da pesquisa, descrevendo com suas palavras as situações e experiências vivenciadas.

3.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Foram definidos como critérios básicos para seleção dos sujeitos – quatro professores de diferentes escolas da rede particular de ensino do Grande Recife – que os mesmos, de alguma forma, teriam de desenvolver seu trabalho pedagógico voltado para o texto e que todos teriam que ser professores do nível médio da rede particular de ensino do Recife, recorte escolhido para constituir o universo desta pesquisa, e apresentados no Quadro 1: sua categoria, seu quantitativo e respectivos códigos, garantindo-se o anonimato dos mesmos.

CATEGORIA	QUANTITATIVO	CÓDIGO
Professor do 1ºano	01	P1
Professor do 2ºano	01	P2
Professor do 3ºano	01	P3
Professor de cursinho	01	P4
TOTAL	04	

Quadro 1- Distribuição dos sujeitos por categoria

Além desses dois critérios básicos, buscou-se subdividir o universo em dois grupos, obedecendo ao contexto teórico-metodológico de sua formação inicial em licenciatura em Letras: na década de 1970, o primeiro grupo, constituído de dois sujeitos[12]; na década de 1980, o segundo grupo, formado também por dois sujeitos, conforme apresentados no Quadro 2.

GRADUAÇÃO	QUANTITATIVO	CÓDIGO
1978	01	P4
1980	01	P2
1984	01	P1
1986	01	P3
TOTAL	04	

Quadro 2 – Distribuição dos sujeitos conforme o ano de conclusão da graduação

Na década de 1970, dominavam nos estudos lingüísticos o Estruturalismo saussureano e a Gramática Gerativo-transformacional de Chomsky. E a concepção de ensino de Língua Portuguesa então vigente era, ainda, a da Teoria da Comunicação, sendo Carl Bühler e, principalmente, Roman Jakobson referências obrigatórias para todos os professores de Português que formavam a "vanguarda" dos fins da década de 1970 e início dos anos de 1980, baseada essencialmente nos elementos básicos da comunicação: emissor, receptor,

[12] O autor deste trabalho enquadra-se nesse primeiro grupo. Sua formação inicial – Licenciatura em Letras – e o primeiro curso de especialização em Língua Portuguesa de que participou ocorreram entre os anos de 1975 e 1980, período em que também já atuava como professor de Português.

mensagem, canal, código etc. e nas seis funções da linguagem: emotiva, referencial, conativa, metalingüística, fática e poética.

Em relação ao trabalho com a gramática, as poucas inovações que então se faziam giravam em torno dos aspectos morfossemânticos e funcionais das palavras: a morfologia e a sintaxe já não eram mais estudadas isoladamente e, agora, um novo aspecto era introduzido – a semântica, esta voltada principalmente para o valor semântico dos conectivos e das orações. Esse trabalho com a gramática, indubitavelmente, caracterizou-se como uma verdadeira revolução em relação ao ensino tradicional de gramática, muito embora se restringisse ao estudo das palavras e das frases isoladas, ou seja, continuava-se privilegiando o produto, o enunciado pronto, acabado, descontextualizado, em detrimento do processo, da enunciação.

No fazer pedagógico desse primeiro grupo, o texto já tinha seu espaço garantido. Só que voltado essencialmente para uma leitura de decodificação de enunciados prontos e como pretexto para a exploração gramatical. Ficando, portanto, muito distante das concepções teórico-metodológicas que vão caracterizar o período de formação inicial do segundo par de sujeitos desta pesquisa. A este segundo grupo, cujos sujeitos cursaram a graduação entre os anos de 1984 e 1988, já haviam sido apresentadas, mesmo que de forma incipiente, as concepções sociointeracionistas da linguagem, a Lingüística Textual e a teoria dos gêneros.

Um terceiro e último critério na caracterização dos sujeitos foi a existência de algum curso de especialização ou de pós-graduação em sua formação. Neste aspecto, conforme o Quadro 3, também se formaram dois grupos: um constituído

de dois sujeitos com Especialização em Língua Portuguesa e o outro composto de dois sujeitos que acumulam Especialização em Língua Portuguesa e Mestrado – um em Lingüística e outro em Língua Portuguesa.

PÓS-GRADUAÇÃO	QUANTITATIVO	CÓDIGO
Mestrado	02	P2, P4
Especialização	02	P1, P3
TOTAL	04	

Quadro 3 – Distribuição dos sujeitos conforme a modalidade de pós-graduação

Esses critérios de escolha constituem elementos de suma importância para se observar a (des)articulação entre os saberes científico-acadêmicos desses sujeitos e suas práticas pedagógicas, como se verá no Capítulo 3 deste trabalho – dedicado à análise dos dados – e nas considerações finais.

Foi decisiva na realização do objeto deste estudo a escuta de sujeitos responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa no nível médio da rede privada do Recife, por ter propiciado o entendimento da sua concepção acerca do ensino de Língua Portuguesa; o seu nível de compreensão dos pressupostos teóricos que dão sustentação a essa concepção de ensino; as suas reflexões acerca do seu próprio fazer pedagógico e sobre a articulação entre o discurso teórico aprendido em sua formação inicial e a sua prática docente; e sua posição em relação à formação continuada do professor de Português.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

A escuta dos sujeitos desse universo deu-se por meio de entrevista, instrumento privilegiado de coleta de informações devido à

> [...] possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais especificas. (MINAYO, 1999, p.109-110)

Quanto à modalidade técnica, a opção foi por entrevistas semi-estruturadas, as quais, segundo Triviños (1987), valorizam a presença do investigador, oferecem as expectativas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias e possa manifestar suas vivências no ambiente de trabalho, enriquecendo, assim, a investigação. Além de permitir ao investigador orientar seus questionamentos, sem a necessidade de uma seqüência rígida das questões, pois a direção é tomada a partir do conteúdo que emerge da fala do entrevistado, no decorrer da discussão em foco.

Esse conjunto de fatores não deve impedir que o pesquisador se cerque dos cuidados preparatórios para conduzir a entrevista de forma articulada aos interesses da investigação, conforme Brandão, Z. (2002, p. 38), que também adverte para a confusão entre flexibilidade e conversa, pois, enquanto um trabalho, a entrevista reclama *"uma atenção permanente do pesquisador aos seus*

objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos..." (BRANDÃO, Z., 2002, p. 40).

Sob essas recomendações, as entrevistas com os quatro sujeitos foram feitas oralmente, a partir de um roteiro cujas questões visavam analisar o discurso sobre as práticas para "extrair" as concepções de língua. Dessa forma, logrou-se assegurar os elementos da triangulação fundamental neste processo: *empatia*, *engajamento mútuo* (pesquisador e pesquisado) e *objeto da pesquisa* (BRANDÃO, Z., 2002, p. 40, grifos originais), assim como conferir ao pesquisador o papel de co-produtor do discurso, à medida em que procedeu com rigor e coerência. (BRANDÃO, 2002, p. 41)

Para precisar os conceitos dos professores quanto às categorias empíricas, o recurso utilizado foi a roda de diálogo, em que se tentou estabelecer um diálogo franco, aberto, buscando os elementos que não se fizeram explícitos no percurso das entrevistas. Três dos professores já entrevistados fizeram-se presentes neste momento.

O roteiro para as entrevistas, reproduzido no Apêndice A, organizou-se em 6 (seis) partes. A primeira e a segunda parte buscavam, respectivamente, caracterizar a visão dos sujeitos da pesquisa acerca do papel do professor de Português nos dias atuais e a relação dessa visão com a sua própria prática pedagógica. A terceira e a quarta parte tratavam, propriamente, dos pressupostos teóricos que dão suporte ao trabalho com Língua Portuguesa e da importância do texto como unidade básica de trabalho, a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. A quinta parte abordava a função do ensino de gramática e

questões relacionadas a variações lingüísticas e a preconceitos lingüísticos. A sexta e última parte referiam-se à reflexão sistemática sobre a linguagem nas práticas de leitura, escrita e reescrita nas aulas de Português.

Registradas com o recurso da gravação, as entrevistas foram realizadas sem interferências, com privacidade – na residência dos informantes –, variando sua duração entre uma hora e uma hora e meia. Após a transcrição, o registro, incluído o da roda de diálogo, resultou em 400 minutos de gravação e 80 páginas digitadas, plenas de sentido e configurando informações de importância singular na construção das respostas deste estudo. Desse conjunto, reproduzem-se, no Apêndice B, duas das entrevistas em sua integralidade.

3.4 Procedimentos de Análise

Conferir aos até então materiais de pesquisa – informações e conhecimentos advindos das entrevistas e das leituras bibliográficas – o estatuto de dados, segundo Brandão, Z. (2002, p. 31), requer *"todo um trabalho prévio de construção de um corpo de hipóteses, derivado de um conjunto de escolhas teóricas que é indispensável para delimitar e conferir sentido aos materiais empíricos necessários ao desenvolvimento da investigação."*

Na construção do quadro teórico, evitou-se estendê-lo a tal ponto, de modo a não autonomizá-lo do problema da pesquisa, descolando-o da empiria. Para isso, recorreu-se à "arte da dosagem" de leituras teóricas adequadas a cada

momento do processo, procedendo-se à revisão bibliográfica. (BRANDÃO, Z., 2002, p. 32).

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica do estado da arte do tema permitiu categorizar e conceituar o objeto de estudo, propiciando o diálogo com o olhar do professor sobre a sua prática.

Por sua própria natureza e subjetividade, a análise das falas dos sujeitos foi sistematizada conforme a técnica de análise de conteúdo, mais especificamente, a análise temática, proposta por Bardin[13] (*apud* TRIVIÑOS, 1987), e recomendada por Triviños (1987, p. 159-160) para pesquisas em Ciências Sociais porque

> o emprego deste método [...], como diz Bardin, ele se presta para o estudo "das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências" e acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.

Essa técnica consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação cuja presença e freqüência podem ter significado para o objetivo escolhido. Assinale-se aqui que a unidade de significado pode ser recortada em idéias constituintes, em enunciados ou em proposições portadoras de significados isolados. Para efeito deste trabalho, as unidades de significado constituíram-se em categorias de análise decorrentes da prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa no seu trabalho no ensino médio.

A fim de compreender e apreender o maior número de informações com a maior fidelidade possível ao sentido dos ditos e não ditos dos sujeitos, recorreu-se

---

[13] BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

à leitura denominada “flutuante”, que, segundo Minayo (1999, p. 209), *”consiste em tomar contato exaustivo com o material deixando-se impregnar pelo seu conteúdo”*. A intenção era ambientar-se com o falar dos sujeitos e reconstituir o contexto da entrevista.

No tratamento dos dados, seguiram-se os seguintes passos: a) ordenação dos dados (com a transcrição das gravações, releitura do material e organização dos relatos); b) classificação dos dados (elaboração dos núcleos de sentido) e c) análise final (quando se estabelecem as articulações entre os dados e a teoria).

Nessa etapa, estabeleceu-se uma relação entre os discursos dos professores e a sua prática, as inovações pedagógicas por eles estabelecidas e a vivência de uma política de educação participativa. Procurou-se aferir seus olhares para a sua práxis a partir de elementos como: visão dos alunos, mudança de práticas, qualidade dos saberes profissionais, visão de formação continuada, conteúdos, métodos etc. O cruzamento das entrevistas propiciou informações relativamente confiáveis sobre o olhar que os professores construíram de sua prática pedagógica.

Ainda nessa perspectiva, buscou-se ter como referência a visão que o professor tinha/tem do ensino de Língua Portuguesa, por se considerar que essa visão é a gênese de todo o processo de compreensão e intencionalidade do professor na execução de sua ação educativa.

Dessa forma, as reflexões desses professores sobre suas experiências de ser e ensinar foram observadas considerando que se cruzam os modos de ser do indivíduo e o mundo social, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias.

Procedeu-se também à análise da contribuição da formação inicial à articulação entre o fazer pedagógico e suas concepções de linguagem, e do real impacto da formação continuada na construção de um “novo real” pelos professores, considerando que o processo de formação continuada é responsável por fornecer-lhes os elementos necessários à reflexão e transformação de sua prática. Tentou-se captar esse impacto pela reconstituição e análise do pensar desses sujeitos sobre o seu agir pedagógico.

Todas essas informações foram analisadas e interpretadas com o cuidado que a abordagem da realidade exige. Portanto, fez-se o levantamento das questões necessárias e as devidas correlações entre o dito e o silenciado.

CAPÍTULO 4

FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: ANÁLISE DOS DADOS

4. FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: ANÁLISE DOS DADOS

> O ato de escrever precisa ser exercido graciosamente, para que possa surpreender-nos como algo da ordem do inusitado, do saber inconsciente que produz uma significação circulante, uma significância que não tem ponto de partida nem ponto de chegada: ela circula disseminando sentidos.
>
> Ana Machado

4.1 Considerações Iniciais

Na seleção do material produzido nas entrevistas – uma das questões mais cruciais da pesquisa qualitativa – e para evitar o uso abusivo das transcrições e citações – um dos problemas mais comuns da pesquisa –, os sujeitos

entrevistados terão aqui algumas de suas falas transcritas[14] e analisadas em conexão com as hipóteses e recorte da pesquisa (BRANDÃO, Z., 2002, p. 41), verificando-se a articulação/desarticulação entre um saber lingüístico pautado pelas teorias enunciativas e discursivas – Lingüística Textual e Análise do Discurso de linha francesa – e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula.

A análise das respostas dos sujeitos pesquisados organiza-se em torno de quatro eixos: A) Papel do professor de Português e sua prática pedagógica; B) Pressupostos teóricos da prática do professor de Português; C) Leitura e escrita como caminhos de (trans)formação do ensino de Língua Portuguesa; D) Reflexões lingüísticas nas práticas de leitura e escrita.

Esses eixos de reflexão reafirmam a proposta de Silveira de organizar, como professora de Didática Geral de curso de Licenciatura em Letras, uma "oficina"[15] de leitura e produção de textos e de pedir aos alunos a montagem de um *portfolio* em que *"houvesse o registro de toda a matéria ministrada, a coleção de todos os textos lidos, analisados e estudados, e toda a produção escrita e reescrita do aluno licenciando durante a tal oficina".* (2005, p. 1)

---

[14] A opção de restituir a fala dos entrevistados em sua integralidade vai na contramão de Brandão, Z., porém, como a autora, remetendo a Bourdieu (*La distinction*. Paris: Les Éditions Minuit, 1979), diz que o pesquisador trabalha *contra* os autores *com* os quais trabalha (2002, p. 33, grifos originais), fica, então, justificada essa opção metodológica.

[15] Segundo Silveira (2005, p. 3), "Propostas de ensino de leitura e escrita com base em oficinas (ou ateliês, *workshops*, como chamam alguns) não são recentes na Lingüística Aplicada à didática de línguas, principalmente no ensino de línguas estrangeiras. Em Língua Portuguesa, Ângela Kleiman publicou, em 1992, o livro *Oficina de Leitura: teoria & prática.* Campinas, Editora Pontes."

4.2 Eixos de Reflexão

4.2.1 Papel do professor de Português e sua prática pedagógica

Em sua fala inicial, P1 demonstra uma certa dificuldade em caracterizar o papel do professor de Português nos dias atuais e uma insistência em se justificar como um professor “não gramatiqueiro”:

> Agora, o papel do professor na Língua Portuguesa nos dias atuais é um papel muito difícil, porque, infelizmente, o alunado no geral, eu digo assim no geral porque 95% do alunado ele não gosta de Língua Portuguesa. [...]. E hoje em dia a gente trabalha tudo contextualizado, porque o aluno não gosta, o aluno gosta de ser gramatiqueiro. E eu não sou gramatiqueiro, eu gosto de trabalhar a gramática contextualizada [...]. É, porque trabalhava mais com a gramática né? Mas eu nunca trabalhei só com a gramática no estilo gramatiqueiro, eu trabalhei sempre mais com ela contextualizada. E agora, não é?, o mercado exige que ela seja totalmente contextualizada, então é o que eu faço. Acredito que seja sua linha também.

Essa tentativa de se mostrar como um professor ‘não gramatiqueiro’ é contrariada quando P1 afirma que

> [...] agora, [...] o mercado exige que ela seja totalmente **contextualizada**, então é o que eu faço. [...] a gramática realmente ela não pode ser deixada de fora [...] a gramática ela tem que ser trabalhada porque ao você escrever, ao você produzir um texto, ao você fazer uma interpretação de texto, você tem que saber as normas cultas, e eu tento trabalhar a gramática dentro da norma culta. Agora a gramática eu trabalho ela **contextualizada** [...]. E dos próprios gêneros textuais, porque não pode tirar a gramática. (grifos do autor)

Já P2 se mostra bastante consciente desse papel:

> [...] o papel dele é de fundamental importância porque [...] ele tem que fazer com que o aluno tenha uma visão de mundo através da leitura que ele tem. Então ele deve estimular para que ele leia vários gêneros textuais, para que ele faça inter-relação entre matérias, para que ele seja capaz de escrever todos os tipos de texto que ele precisa para se comunicar fora e dentro da escola [...]. Acho que é um trabalho assim [...]. A Língua Portuguesa, atualmente, é como se fosse um vetor, ela é a base pra qualquer formação. Tanto é que todas as faculdades, aliás, todos os cursos que nós temos deviam ter Língua Portuguesa em todos os períodos.

Em relação aos alunos, diz P3 que, desfeita uma imagem preconcebida de professor de Português – *"Primeiro dia de aula estavam todos nervosos,* [por]*que eles acham que eu vou entrar com aquela gramática pra valer"* –, os alunos começam a perceber a sua proposta de trabalho e, conseqüentemente, a se interessar pelas aulas:

> Aí quando eu explico que a gente vai trabalhar o Português Instrumental, que é ensinar a ler, pegar um livro e olhar o índice, porque eles não sabem. Então quando eu faço esse bê-a-bá todo da leitura, da importância da linguagem, é muito interessante, porque os alunos começam a trazer textos pra mim que leram e acharam interessantes, eles começam a dizer "Professora, lembrei da senhora: eu vi uma placa [...]". Eu levo coisas de *outdoor* pra sala e, ao final, mesmo os alunos que deixam de ser alunos, quando me encontram, sempre têm um comentário assim: "Ah, eu vi um livro, eu vi isso [...]".

Esse relato de experiência de P3 não diz respeito ao seu trabalho no ensino médio, mas sim numa faculdade privada onde é professora de Português Instrumental. Isso nos remete a Soares, I. (2005, p. 1), para quem

> No cotidiano do nosso trabalho como professores universitários, é muito comum ouvirmos dos colegas expressões como "*os alunos sabem ler, mas lêem pouco"*; "*não compreendem o que lêem"*; "*os alunos deveriam chegar à universidade sabendo estudar e escrever melhor""*; "*os alunos têm dificuldade de raciocionar sobre o que lêem";* "*estão acostumados a decorar o texto"*; "*falta de hábito de leitura"*. Nessas expressões está subjacente a concepção de que as capacidades do aluno-leitor se constituem num processo fechado e acabado nos níveis de escolarização anteriores. Aprender a ler não parece constituir-se em um processo que continua a se desenvolver na vida adulta e que, por isso mesmo, no contexto universitário continua a exigir a intervenção do professor em cada área de conhecimento. (grifos originais)

O trabalho relatado por P3 rompe com a visão comum que se tem de um aluno universitário em relação à leitura e produção de textos e, o mais importante, enfatiza, juntamente com a citação acima, a existência de vários níveis de letramento e, conseqüentemente, a necessidade da intervenção contínua do professor para possibilitar a incursão do aluno sempre que a situação exigir. É exatamente isso que ressalta Soares, I. (2005, p. 6) nesta outra passagem do seu artigo:

> Por tudo que foi vivenciado, consideramos que o papel do professor de Português Instrumental, como mediador nos processos de construção de sentido, resulta essencial para que os alunos compreendam principalmente um texto acadêmico, para que construam o sentido desse texto em um contexto mais amplo formado por sua inclusão em uma série de outras leituras. Do mesmo modo, acreditamos caber ao professor informar aos alunos as suas expectativas em relação aos conhecimentos propostos na disciplina, explicando-lhes qual é a inserção da diversidade dos textos selecionados no todo da carreira universitária, sua relação com as outras disciplinas, entre outras coisas, contribuindo assim para a busca de um significado compartilhado. Especificamente no que concerne ao processo de leitura, o professor poderia fazer as seguintes intervenções gerais, no intuito de colaborar no processo de construção de sentido: contextualizar o texto (referência ao autor, à sua obra, à inscrição do texto na obra do autor); explicitar o propósito da leitura (para que ler o texto nesta parte do programa, que atividade será desenvolvida posteriormente); fazer a escuta das antecipações que os alunos realizam sobre o texto (recuperação de suas hipóteses em relação ao título, a outros textos do autor, entre outras); estabelecer relações entre os conhecimentos dos alunos e os conceitos ou categorias contempladas pelo texto; facilitar a participação da maioria

> dos alunos (através disso, serão percebidas as pistas de seu processo particular de construção do sentido).

Não se pode perder de vista que o professor de Português tem hoje uma nova tarefa, mais importante que a de simplesmente verificar se as regras da gramática normativa foram observadas na escritura do texto: a de ensinar a pensar por escrito. E para pensar por escrito é preciso partir do que os outros pensam e observar como os outros escrevem. Opiniões sobre os fatos, advindas de diversos autores, é que orientam o chamado "julgamento". Modos diferentes de recriar a vida e de representá-la por meio de palavras é que sugerem maneiras de manipular a linguagem para criar o literário. Convencer o leitor, provocando-lhe admiração, comover o leitor, despertando-lhe encantamento, aprende-se com leituras.

É o professor de Português, em especial, quem incentivará a fruição da beleza contida nos textos literários e a busca de conhecimento nos não literários; quem orientará a procura de informações da realidade circundante em textos jornalísticos; quem instigará, no aluno, o aproveitamento das leituras das outras disciplinas para abordagem de temas da atualidade; quem lhe dará condições de trabalhar com a intertextualidade e o auxiliará na expressão escrita de suas reflexões.

Cabe, ainda, ao professor de Português ensinar como obter idéias, selecioná-las e ordená-las antes de escrever. Percebe-se, assim, que o seu papel extrapola o âmbito da forma, para adentrar o do conteúdo dos textos e para isso deve estar seguro dos critérios que adotará para avaliar todos esses pontos e

orientar produtivamente seu aluno. Veja-se o que diz P4, descrevendo sua própria experiência, acerca dessa responsabilidade do professor de Português:

> Na interpretação de textos, são várias etapas. Eu tenho esse trabalho de leitura acompanhada, monitorada dos alunos, levantamento do modelo do texto, as estruturas, estrutura de parágrafos, tem uma seqüência, então quando chega na hora de fazer o debate em sala, e que, por exemplo, eu faço um debate disciplinado, digamos assim, então eu divido em grupos, você tem que defender tal coisa, e que não é aquele outro aulão que as pessoas fazem na aula de redação, dá certo, as coisas caminham, mas os alunos ficam, entendeu? "puxa, professora, mas a gente nunca trabalhou dessa maneira",
>
> porque o debate é aquela zona generalizada que eles fazem, três alunos monopolizam o debate, os outros escutam, e aquilo ali vai adiantar em nada pra produção do que eu quero, que é a questão da argumentação.

Um outro aspecto observado na fala de alguns dos sujeitos desta pesquisa é uma certa sujeição a determinações externas ao seu fazer pedagógico – seja ao livro didático, seja ao vestibular, seja às exigências do mercado, seja aos exames do ENEM – e um certo desconhecimento das teorias lingüísticas que lhes dão sustentação. Nestes trechos, evidenciam-se essa sujeição e esse desconhecimento dos pressupostos teóricos:

> [...] **Por isso que a gente trabalha com Cereja há seis anos, quer deixar e não consegue**. Porque não encontra com facilidade outro que tem essa visão que ele tem de gênero. Então ele bota carta, cheque, conto, fábula, [...] é uma variedade que a gente fica assim abismada, como a gente, a nossa comunidade ela é escrita. Como há uma cobrança, e a gente fica na escola a fazer dissertação, narração [...]. **Eu acho que foi trabalhando com pré-vestibular**, porque eu acho que as mudanças no ensino de Língua Portuguesa ocorreram de cima pra baixo. A gente quando começa a ter contato com o vestibular, então é que a gente vê, **eu acho que ter contato com vestibular, da Covest, da Unicamp, da UNB, você pegando esses vestibulares bem conceituados, então você vê que a cobrança de língua é uma cobrança assim, ele quer o aluno que saiba ler, não que saiba as regras da gramática**, mas um aluno que saiba ler, que saiba interpretar, e saiba por que motivo a colocação desta frase está ambígua, por que não está, por que essa pontuação não deve ser de duplo sentido, então

> ele quer um leitor. Como ele quer um leitor, ele começou a direcionar o vestibular pra outro campo. [...] Não, eu acho que não é intuitivo não. Eu não tenho assim consciência que eu estou fazendo exatamente isso, mas eu já fiz muitos cursos, eu leio muito, eu fico vendo assim, comparando um livro com outro, então eu acho que é uma coisa [...] de tanto ler aquilo, a gente não sabe de quem a gente pegou aquilo. Isso é que é a verdade. Não vou dizer assim isso foi intuição minha. Não acredito muito que seja intuição não. Eu acho assim, eu leio tantas coisas, vejo tantas coisas, às vezes eu pego uma questão de vestibular, meu Deus, que questão inteligente! Era essa questão que eu queria ter feito. Então eu acho que aquelas análises que nós fazemos dessas questões vão dando um suporte, um tipo de conhecimento que você termina empregando isso no dia-a-dia. Agora, onde é que você viu isso? Não sei. [...] Eu quero ir pra faculdade pra ficar ouvindo o que os professores estão dizendo e ver o que aquilo serve pra mim, pro meu dia-a-dia [...]. (P2, grifos do autor)

A maior parte dos autores voltados para o estudo das práticas pedagógicas do professor questiona a “autonomia do professor” em relação ao livro didático. Essa discussão foi reforçada com o enfraquecimento e posterior queda do regime autocrático militar no final da década de 1970, início da década de 1980, quando se acirram as críticas às determinações exercidas pelo Estado na educação, postulando a escola como um “Aparelho Ideológico do Estado”, cuja função primeira era a reprodução das relações capitalistas de produção.

O papel do professor, nesse contexto, é exaltado, pois ele passa a ser visto como o agente capaz de superar as determinações do Estado através de um trabalho crítico e emancipador. Isso vai gerar uma das discussões mais significativas dessa época: a relação entre competência técnica e compromisso político, que são travadas essencialmente por Mello (1982) e Nosella (1983). Este, postulando a subordinação da competência técnica ao compromisso político; aquela, enfatizando a competência técnica como mediação para efetivação do compromisso político do professor.

É na tentativa de fazer a mediação que Saviani (1983, p. 112) participa dessa discussão postulando que ambos os aspectos estão intrinsecamente relacionados: *"Não se faz política sem competência e não existe competência técnica sem compromisso"*, diz o autor. Entretanto, ressalta Saviani (1983, p. 112): *"estamos ainda na fase romântica da defesa do compromisso político em educação"*.

Essa ressalva é corroborada por Xavier (1993, p. 232), para quem os pressupostos discutidos por Mello e Nosella – compromisso político x competência técnica – acabaram *"inspirando práticas pedagógicas românticas, empíricas e espontaneístas"*.

É a partir dessas discussões que se desenvolve a ênfase na "autonomia do professor" para transformar sua própria prática e, atualmente, essa suposta "autonomia" pode ser avaliada em Martins (1996, p. 90), ao afirmar que *"hoje, [...], percebe-se que os professores detêm um referencial teórico mais crítico, expressam o desejo de alterar a prática numa perspectiva progressista".*

A leitura desses estudiosos da educação deixa transparecer que o material produzido sobre a atuação da escola como "Aparelho Ideológico do Estado" levou os professores à percepção da não neutralidade do Estado nas suas relações, assumindo, assim, uma posição de defesa contra o que é estipulado pelos órgãos governamentais e pressupondo que o exercício de sua "autonomia" poderá levá-los a superar as determinações do governo. Isso é caracterizado por Apple (1995, p. 37), ao dizer que

> Uma vez que as escolas *são* aparatos do estado, deveríamos esperar que estivessem sob intensa pressão para agir de certas formas, especialmente em épocas de crises tanto fiscais quanto ideológicas. Mesmo tendo dito isto, entretanto, não significa que as pessoas nelas empregadas sejam seguidoras passivas das políticas estabelecidas a partir de cima. Como Roger Dale observou: "os/as professores/as não são meramente funcionários/as do estado, eles/elas têm um grau de autonomia, e esta autonomia não será necessariamente usada para reforçar os fins proclamados do aparato do estado".

A concepção de "autonomia do professor", incorporada ao discurso docente, é também evidenciada por Paraíso (1995, p. 42) ao relatar a opinião de um professor do curso de magistério. Ao ser questionado pela autora sobre o material em que baseia seu trabalho, diz o professor:

> Eu na verdade sigo o livro do Nelson Piletti, pois eu não quero seguir o que o Estado manda e nem os livros que ele sugere. Temos muita liberdade para escolher o que trabalhar, graças a Deus. Eu sou obrigado a fazer um plano de curso no início do ano, mas eu não me oriento pela proposta.

Essa posição do professor demonstra a sua decisão de não aceitar as imposições do Estado, mas sim a opção por orientar seu trabalho por um livro didático. Muitos outros professores entrevistados por Paraíso demonstraram esse mesmo posicionamento, o que levou a autora à constatação de que o livro didático é o material mais usado nas práticas pedagógicas dos professores do curso pesquisado. Dessa forma, conclui a autora (1995, p. 44) que os livros didáticos,

> [...] muitas vezes, determinam o que será estudado e, de certa forma, o que não será estudado, pois selecionam os conhecimentos considerados válidos. No curso pesquisado ele "comanda" várias práticas pedagógicas, manipula "informações" e, até mesmo a forma como estas devem ser trabalhadas ou apresentadas.

A determinação dos livros didáticos na prática pedagógica do professor é evidenciada também nos estudos de Freitag *et al*. (1993, p. 124), para quem *"o livro didático não é visto como um instrumento auxiliar na sala-de-aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula".*

Na mesma obra em que afirma a possibilidade de autonomia do professor em relação ao Estado, Apple evidencia também a predominância dos livros didáticos na determinação do trabalho docente até nos Estados Unidos. Afirma o autor que a maioria dos currículos das escolas americanas é definida pelo livro didático. Segundo ele (1995, p. 81-82),

> [...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo [...]. São os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida.

As referências acima evidenciam que no Brasil, assim como em vários outros países do mundo, o professor, no afã de libertar-se das imposições do Estado na educação, apegou-se ao livro didático como uma possibilidade de exercer sua "autonomia". Afinal, o professor pensa ser ele quem decide pelo livro que vai usar, como mencionou o professor entrevistado por Paraíso: *"Temos toda a liberdade para escolher, graças a Deus".*

Na realidade, entretanto, essa liberdade na escolha do livro didático se constitui numa falácia: a maioria dos professores – tanto da rede pública como

da rede privada – não tem acesso às discussões que encaminham tal escolha. Muitas vezes, a escolha se dá de cima para baixo, cabendo ao professor simplesmente usar o livro determinado por instâncias que ele nem sabe quais são. Além disso, é bom lembrar, falta a muitos professores a competência técnica, o conhecimento teórico, para analisar adequadamente os livros que lhes são postos à escolha.

Com os baixos salários que recebe, com a alta carga-horária semanal que precisa cumprir, com as distâncias de sua residência até à(s) escola(s) em que trabalha, com a precariedade e escassez de materiais didáticos, especialmente na rede pública, torna-se difícil ao professor preparar suas aulas recorrendo a outras fontes.

Diante dessa realidade, portanto, o único e prático instrumento de trabalho que lhe resta é, sem dúvida, o livro didático. Ratificando essa determinação do livro didático, Batista e Val (2004, p. 17) dizem que ele

> [...] está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. A realização da avaliação[16] terminou por resultar numa política do Estado de intervenção não apenas no campo editorial e de controle de sua produção, mas, por meio delas, de intervenção no currículo e de seu controle.

[16] A avaliação é uma das principais finalidades do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), órgão do Ministério da Educação (MEC). A instituição do processo de avaliação prévia de livros didáticos ocorreu em 1996, orientando-se, desde o seu início, por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceitos, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). A partir da distribuição de livros para 1999, inclui-se um terceiro critério, de natureza metodológica: os livros devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (observação, análise, elaboração de hipóteses, memorização).

Continuam os pesquisadores, afirmando que a relação de conteúdos e a proposta de transposição didática apresentadas nesses livros fazem com que esse material de ensino passe a ser, desde o momento em que o Estado se ocupa da instrução, construindo seus sistemas de ensino, *"um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso, para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina*"[17] (BATISTA; VAL, 2004, p. 17).

Ainda em relação a essa determinação do livro didático, cabe aqui uma reflexão a respeito da escolha feita pelos professores. Segundo Batista e Val (2004, p. 23), os "[...] padrões *de preferência revelam* [...] *a existência de um desacordo, no que diz respeito à definição de um livro e de um currículo de qualidade, entre as escolhas dos docentes e a classificação das obras pela avaliação ministerial".* Esse desacordo desperta algumas questões: a) Quais são os critérios de avaliação utilizados pelos professores?; b) Em que esses critérios se distinguem dos utilizados pela avaliação ministerial? e c) Que controles pretendem os professores exercer sobre o currículo e sobre o ensino de Português e da aprendizagem da leitura e da escrita?

[17] Segundo Batista e Val (2004, p. 18), a avaliação dos livros didáticos integra mecanismos pelos quais o Estado busca exercer controle sobre o currículo, através de três instrumentos principais: i) pela seleção de conteúdos, por meio dos critérios de natureza conceitual e política, e pela transposição didática, por meio dos critérios de natureza metodológica; ii) pela composição de um corpo de avaliadores formado de docentes universitários, especialistas nos campos de conhecimento relacionados às disciplinas escolares e nas áreas de ensino dessas disciplinas e iii) pela elaboração e divulgação, nas escolas, do *Guia do Livro Didático*, com as resenhas dos livros recomendados, classificados em: Recomendado com Distinção (RD); Recomendado (REC); Recomendado com Ressalvas (RR); Não-Recomendado (NR); Excluídos (EXC). Em 2005, essas classificações deixaram de ser utilizadas, e as obras passaram a ser identificadas apenas como aprovadas ou excluídas.

Apesar de o livro didático não ser visto como um elemento neutro, mantém-se a ilusão de que o professor, exercendo sua "autonomia", poderá escolher o melhor livro para ser usado. Essa escolha, entretanto, estaria condicionada a um aperfeiçoamento na sua formação, que lhe forneceria elementos para discernir entre os livros disponíveis e optar pelo mais adequado.

Questões como essas se constituem de fundamental importância para estabelecer dimensões para a prática pedagógica do professor, na relação com os alunos e com os conteúdos a serem ensinados, que impliquem o domínio de novos quadros teóricos, a alteração do lugar e do papel do professor na relação pedagógica, a exigência de novos procedimentos metodológicos, a reelaboração constante de atividades e o uso de materiais didáticos diferenciados. E tudo isso, vale ratificar, exige do professor um conhecimento, no mínimo, razoável das concepções teóricas que dão suporte ao seu trabalho docente.

Outra determinação externa ao trabalho do professor são os exames de vestibular. Muitas das mudanças no fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa no ensino médio só começaram a acontecer a partir do momento em que os vestibulares das grandes universidades modificaram a linha de elaboração das provas, voltando-se essencialmente para o trabalho com texto, calcado nas teorias enunciativas e na lingüística textual.

Diante do compromisso de preparar seus alunos frente às novas exigências dos vestibulares, os professores do ensino médio – principalmente da rede privada – e dos cursinhos de pré-vestibular viram-se obrigados, para

não serem expurgados do mercado de trabalho, a trabalhar com o texto. Embora, vale frisar, muitas vezes sem preparação teórica alguma para enfrentar tal desafio.

Esse quadro aponta para a seguinte questão: Deve ser o vestibular a pedra de toque das mudanças a serem feitas no sistema de ensino-aprendizagem? Ou seria ele o coroamento de tudo que veio se desenvolvendo desde o pré-escolar, passando pelo ensino fundamental, até chegar ao término do ensino médio? A segunda opção é a mais acertada.

Essas determinações externas ao trabalho do professor não são privilégio dos dias atuais. Fazendo um salto para um passado mais distante e chegando-se ao século XVII, ver-se-á, já no início da sociedade capitalista, o surgimento de uma proposta no sentido de adequar a escola para atender às necessidades que vinham se impondo com a instituição de novas relações de trabalho na sociedade. Essa proposta é a obra de João Amós Coménio: *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, datada do ano de 1657.

Nessa obra, Coménio propõe uma escola moderna, baseada na organização da manufatura, à semelhança de uma “manufatura de homens”. Para tanto, fundamenta a organização da escola como um relógio, pois *“torna evidente que tudo depende da ordem”* (1957, p. 196). Para efetivar essa ordem, ele recomenda que se afastem das escolas ou que sejam utilizadas com cuidado as “obras dos pagãos”, por serem profanas e “cheias de perigos” e, em substituição a essas obras clássicas, propõe a utilização de livros

didáticos, desde já enfatizando que sua utilização dispensa, em grande parte, o domínio do conhecimento por parte do professor:

> [...] finalmente, serão hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas sua mãos (COMÉNIO, 1957, p. 457).

Evidencia-se a priorização dos manuais em detrimento da formação dos professores para atuarem nas salas de aula, mostrando não ser necessária uma formação profissional ao professor, bastando-lhe desenvolver seu trabalho baseado no compêndio, devidamente acompanhado do manual de instruções para um trabalho com eficiência:

> [...] Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura, a qual ele talvez não fosse capaz de compor, nem de executar de cor só com a voz e o órgão, assim também é que não há-de o professor ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há-de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMÉNIO, 1957, p. 457)

Os conteúdos a serem ensinados e o modo como o professor deve conduzir sua atividade são ditados pelos manuais, que surgem com vistas a direcionar o trabalho do professor e determinar o que deve ser ensinado nas escolas, simplificando e objetivando o trabalho do professor, com vistas a introduzi-lo no processo de produção em série que se instituía a partir da manufatura, momento inicial da sociedade capitalista.

O caráter dos livros didáticos, dos vestibulares, das provas do ENEM, do SAEB, do PISA, das exigências do mercado conferem à escola a condição de salvação para todos os problemas. Entretanto, pelo menos no que concerne ao conteúdo a ser ministrado nessas escolas, não é na formação do professor que se investe, mas sim na sua instrumentalização, por meio de livros didáticos, os quais determinam os conhecimentos necessários para cada momento e a forma como devem ser trabalhados.

Essa situação é confirmada quando se analisa a sociedade contemporânea. Diante das transformações nas relações de trabalho e da própria possibilidade de desvalorização dessa categoria profissional, a escola é vista como o *locus* responsável por assumir funções que antes eram atribuídas a outros organismos sociais, trabalhando no sentido de formar um indivíduo com maior condição de adaptar-se a essas mudanças. Nesse contexto, a questão dos conteúdos a serem ministrados nas escolas mais uma vez é deixada a cargo do livro didático, principalmente por conta dos custos e da facilidade com que pode ser trabalhado, além do fato de auxiliarem no “controle” do trabalho docente.

As falas dos sujeitos e as considerações do pesquisador sobre o papel do professor de Português nos dias atuais, sua prática pedagógica e sua dependência ao livro didático trazem à tona algumas questões importantes acerca da formação básica do professor de Português. Primeiramente, quais são as reais contribuições da Lingüística e das ciências auxiliares aos estudos da linguagem para a renovação do ensino dessa disciplina na escola fundamental e média?

Percebe-se, na fala dos sujeitos pesquisados, que, mesmo com os avanços cada vez maiores da Lingüística Aplicada no nosso país, essas contribuições não têm tido muita efetividade no dia-a-dia de sua prática pedagógica como professores de Português.

A despeito das mudanças nos paradigmas verificadas nos estudos da linguagem a partir dos anos de 1980, incidindo diretamente na maneira de conceber e de ensinar a língua, o professor de Português que lida no ensino médio ainda apresenta uma expressiva insegurança para renovar a sua prática de ensino com base nessas teorias. O professor se encontra, assim, diante do conflito entre a manutenção de uma prática secular do ensino da gramática normativa e a renovação desse ensino, sem ter, entretanto, uma fundamentação teórica e prática segura nas recentes contribuições da Lingüística que podem e devem ser transpostas para o ensino efetivo de Língua Portuguesa.

Essa situação se intensifica, tornando-se ainda mais preocupante, quando se verifica faltar ao professor uma fundamentação teórica suficiente até para trabalhar com os livros didáticos que apresentam uma proposta um pouco mais renovada.

Surge aqui um segundo questionamento, voltado mais uma vez para a formação inicial do professor de Português: os cursos de Licenciatura em Letras preparam o professor para o trabalho docente? É opinião corrente, entre os sujeitos aqui entrevistados, que a graduação é insuficiente, pois, segundo eles, muitos desses cursos apresentam omissões, falhas e ineficiências na operacionalização de suas propostas e de suas grades curriculares. Muito embora

trabalhem com profundidade as teorias lingüísticas e as concepções de linguagem mais recentes, deixam de fazer, muitas vezes, a articulação entre esses saberes científico-acadêmicos e os saberes escolares, como diz P3,

> Eu acho que, talvez, **na formação eu acho que não se trabalha muito essa transposição didática**, então os alunos quando terminam eles vêm com uma bagagem teórica boa, questões de conteúdos gramaticais não são trabalhadas, aí **a faculdade está deixando muito a desejar porque não trabalha isso**, aí **quando ele vai para sala de aula, ou ele fica lingüístico, então ele vai trabalhar com o aluno e fica usando aquele vocabulário chique, não é? Gêneros textuais, Bakhtin e outras coisas, ou então ele volta à aula de gramática da aula de português que ele teve em sua formação no colégio**. (grifos do autor)

Um outro lado dessa questão é que esses cursos muitas vezes lidam com um alunado *"em que boa parte dos indivíduos chega ao curso sem o domínio mínimo necessário das habilidades de reflexão, de leitura e de escrita para desenvolverem uma certa autonomia nos estudos"*, conforme Silveira (2005, p. 2).

Esse quadro leva a um terceiro questionamento: como fica a séria questão da chamada "transposição didática", tão enfatizada pelos dispositivos legais, em conformidade com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que visam à reforma dos cursos de licenciatura?. Diz Silveira (2005, p. 2) que *"Essa deplorável dinâmica tem gerado um ciclo vicioso muito perverso e perigoso: forma-se mal o professor de Português, que vai formar mal o aluno que um dia chegará à universidade para se formar em professor de Português"*. E isso leva P3 à perplexidade, como se percebe nesta sua fala:

> Pelo menos **temos 20 anos de literatura teórica voltada para isso, todos os trabalhos, quer dizer, assessorias, capacitações, textos de pessoas que trabalham na área de formação de professores**. Estão carecas de dizer isso, e a gente tem os nossos colegas que são formados – não é o meu caso, que já sou formada há muito tempo: terminei em 78, podia dizer até que não trabalho porque não tive essa formação – mas **como que essas pessoas que estão fresquinhas aí, que acabaram de sair, não fazem esse trabalho?** (grifos do autor)

Um dos pontos de convergência entre os sujeitos desta pesquisa é a consciência da necessidade de uma formação continuada voltada especialmente para as práticas. É P4 quem melhor explicita sua insatisfação e a consciência dessa necessidade, ao afirmar:

> Eu acho que o espaço acadêmico, que são as pessoas que pesquisam, produzem conhecimento, tem que avançar muito nessa área aí, pra fazer a intersecção. Eu tenho feito algumas coisas, mas é muito intuitivo, porque a gente tem pouquíssimo material teórico nessa linha. É como se trabalhar com essa questão de ensino, para quem é pesquisador e muito teórico e muito acadêmico, fosse uma coisa de menor valor. Existe um pouco disso nesses trabalhos que o pessoal da Lingüística, principalmente [...]. Veja, quem veio trazer esse trabalho de ortografia para a sala de aula? O Artur [professor do Centro de Educação da UFPE], que nem é formado em Letras, ele tem uma formação em Psicologia, tem umas especializações em Psicolingüística, então quem é que trouxe hoje o que a gente tem, principalmente de 1ª a 4ª, no trabalho de sala de aula com ortografia? Não foi o pessoal da Lingüística. Falta muito.

Isso só vem ratificar o que já se afirmou em passagens anteriores no tocante à relação do professor com as novas mudanças propostas para o ensino de Língua Portuguesa já há algum tempo. Não se pode exigir que o professor apague tudo o que constitui a sua trajetória – desde a sua vida escolar, passando pela formação acadêmica – para se assumir como um profissional radicalmente enquadrado nas novas propostas. Quem assumisse tal postura

estaria – como diz o poeta – gritando: “Já rompi com o mundo, queimei meus navios, me diz pra onde é que inda posso ir”. Ou seja, estaria completamente perdido, sem rumo, “sem lenço nem documento”.

E não é isso que se dá com nenhum dos sujeitos desta pesquisa. Muito embora, em maior ou menor grau, todos estejam ainda presos a um fazer pedagógico marcado pelo ensino tradicional, há por parte de todos um movimento, uma abertura rumo à aquisição de novos conhecimentos, de novas concepções teóricas e de saberes práticos que venham melhorar a sua prática de ensino nesse componente curricular.

4.2.2 Pressupostos teóricos da prática do professor de Português

Ao serem inquiridos sobre o trabalho com leitura e produção de texto, os sujeitos desta pesquisa alegam que a realidade do seu trabalho muitas vezes se caracteriza pela falta de suporte teórico-metodológica, como reconhece P4:

> Quando eu pego um texto e vou trabalhando com o aluno, eu vou fazendo na experiência que venho trazendo, mas eu tenho sentido falta, ultimamente, de uma sistematização, de uma coisa mais assim, eu primeiro vou trabalhar tais coisas, eu não tenho como estabelecer uma seqüência didática. É o que falta pra mim, é essa coisa mais do meandro do texto, eu não tenho onde procurar. Então, cada texto pra mim, eu tenho que, enquanto eu vou trabalhando com os alunos, eu tô criando uma metodologia de leitura. Se eu tivesse isso, era muito mais simples. Eu não sei, é uma coisa muito na intuição.

Diferentemente de P4, pouco teve a dizer P1, alegando que não trabalha com produção de texto e, pelo pouco que falou a respeito, mais uma vez deixou aflorar uma concepção tradicional de ensino de Língua Portuguesa centrada nos conceitos de certo e errado:

> [...] você tem que corrigir, à medida que você corrige você tem que analisar e colocar no próprio papel do aluno os pontos que ele errou para que os erros não se repitam em outras produções [...]. Porque o aluno fica logo sabendo dos erros que fez [...]. Ele vai olhar o papel, o que está escrito em vermelho, o que o professor anotou [...].

Duas questões básicas afloram nessa fala de P1. Primeiramente, a questão da separação entre as áreas que compõem a disciplina Português: P1 diz não trabalhar com produção de texto, mas apenas com interpretação de texto. Vê-se, então, que a noção de texto como parâmetro para a definição dos conteúdos, objetivos e estratégias de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é completamente negada.

Diante disso, 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 na qual 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, convém 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.

É também nesse contexto da função social da língua que se insere a variação dialetal e a necessidade de aprender o dialeto padrão. Essa variação lingüística é concebida como uma polarização entre o dialeto popular e o dialeto padrão. Outra extensão dessa polarização é a noção de que dialeto padrão e escrita são sinônimos, atribuindo-se à escrita uma característica de uniformidade, ao passo que a oralidade seria variada.

Em conseqüência dessa visão dicotômica, o aprendizado do dialeto padrão torna-se o ponto de chegada e o dialeto original dos alunos, o ponto de partida, que deverá aos poucos ser substituído: *"*[...] *você tem que analisar e colocar no próprio papel do aluno os pontos que ele errou para que os erros não se repitam em outras produções* [...]*"* (P1).

Em relação à importância do trabalho com os gêneros textuais, é uníssona a concordância dos sujeitos entrevistados, mesmo que cada um deles em um grau de conhecimento teórico diferente. De todos, o que mais se aproxima dessas considerações a respeito da questão é P2:

> Olhe, deixe-me ver. Gênero textual é um tipo de texto que você pode classificá-lo de acordo com o objetivo para que ele foi feito, para o leitor a que se dirige e também o aspecto gramatical que ele usa. Você veja que numa propaganda é muito comum se ter verbos no imperativo, não significa que se não tiver verbo no imperativo não é propaganda. [...] Então ele bota carta, cheque, conto, fábula, cartum. É uma variedade que a gente fica assim abismada, como a gente, a nossa comunidade, ela é escrita. Como há uma cobrança, e a gente fica na escola a fazer dissertação, narração etc. [...] A gente tem que ter a preocupação de dar ao aluno todo tipo de texto. Uma tabela de peso, por exemplo, tem alunos que se pegar aquilo não sabem interpretar. [...] e a gente procura sempre [...] há uma grande preocupação em trabalhar com todos os gêneros que fundariam o nosso dia-a-dia. Eu recebi o meu cartão do

> Bradesco que veio com um papelzinho dizendo como é que eu devia fazer para desbloquear. Aí eu dobrei para jogar fora e pensei "vou jogar fora nada". Colei no meu caderno e saí perguntando a que tipo de pessoa se dirige esse texto, aí botei o que é que o texto informa de importante nesse cartão, aí eu sei que fiz um bocado de perguntas do texto. Aí você pega panfleto, trabalha com propaganda, com cartum, até com jornal.

Já P1, apesar de dizer trabalhar com os gêneros e as tipologias textuais, demonstra alguma dificuldade em discorrer sobre esses conceitos, mesmo que os expresse com exemplos práticos. Ao ser inquirido pelo pesquisador em relação ao arcabouço teórico que estaria dando sustentação a seu trabalho com gêneros textuais, sua resposta foi lacônica:

> Totalmente, ainda não. Ainda tô fazendo um trabalho de pesquisa sobre isso [...]. Eu cheguei até o ponto da diferença entre gênero e tipologia, porque para mim como professor eu pensei que todos os textos eram gêneros, e não tipos, e hoje em dia eu já sei distinguir o que é gênero e o que é tipo [...].Porque até então os professores de Português, no geral, todos falavam que os tipos textuais são dissertação, narração e descrição. Só que tem outros, outros tipos. E gêneros são vários, como por exemplo, até uma bula de remédio hoje em dia é gênero textual. Uma paródia é um gênero textual, não é?

Com essas perguntas relacionadas às concepções teóricas, não se pretende postular um purismo teórico, mas sim a necessidade de evidenciar as contribuições possíveis de cada teoria ou a adequação de sua combinação, quando pertinente. Ao optar pelo trabalho com gêneros textuais, embora com contradições e equívocos, P1 pretende questionar as tendências do ensino de Português, tidas como tradicionais, através de um movimento renovador, altamente positivo. A maior dificuldade encontra-se na articulação entre teoria e prática, evitando-se um divórcio entre o novo e o "tradicional", e propiciando, também, melhor compreensão das contradições inevitáveis a uma visão dialética

da produção e/ou organização de um conhecimento histórica e socialmente construído.

Apesar de desconhecer os pressupostos que determinam seu fazer pedagógico, pode-se perceber em P1 a tentativa de compreensão do novo, através de "pesquisas", no intuito de romper com a esterilidade do ensino tradicional da gramática.

4.2.3 Leitura e escrita como caminhos de (trans)formação do ensino de Língua Portuguesa

Ao falarem sobre a tradicional aula de redação e sobre a nova concepção trazida para essa aula com a "produção textual", tanto P1 quanto P3 disseram não ver diferença alguma entre essas denominações. Entretanto, enquanto a fala de P3 está centrada numa crítica à postura do professor – *"Só mudou o nome, não é? Eu concordo que quando a gente quer mudar uma determinada realidade, é claro que ela passa por uma nomenclatura, por uma mudança de vocabulário, mas não muda, entende? Não muda!"* –, P1 se volta para o "desinteresse" do aluno pelas atividades de escrita:

> Eles não gostam de produção de texto, eles não gostam de escrever. Quando mudaram a palavra **redação** para **produção de texto**, para mim deu no mesmo. Quando você diz "Hoje é aula de redação", o aluno diz "Ave-Maria!"; quando você diz que é aula de produção de texto, o aluno também grita "Ave-Maria!", porque ele sabe que redacionar (*sic*) ou produzir texto é a mesma coisa. [...] Porque o aluno [...], não estou generalizando, mas a maioria dos alunos [...] (grifos do autor)

A crítica de P3 àqueles professores que mudam a nomenclatura, mas permanecem trabalhando tradicionalmente com a metalinguagem continua:

> A gente tem as pessoas dizendo que vão trabalhar tanto, que eu não tenho mais esse pudor. Eu sou aula de redação mesmo, não tenho pudor com essa nomenclatura. Tem muita gente que diz trabalhar produção de texto e não melhora nada, às vezes é até pior, porque aí você insere a parte muito metalingüística, o aluno tem que saber o que é coerência, coesão, progressão temática, tudo isso são verdadeiros elefantes brancos na cabeça do aluno. Ele não sabe o que é isso aí não. E o professor entra com todos esses conceitos aí, e diz que está trabalhando produção de texto.

Já P2 se mostra mais afeito à "produção de texto", principalmente para afastar os "resquícios" que ainda carrega de sua antiga professora:

> Exatamente, a minha professora botava um quadro e mandava fazer uma composição. Eu botava: "Eu estou vendo um quadro que tem uma menina com um vestido cor-de-rosa e um sapato preto". Quando eu recebia a redação, tava tudo riscado de vermelho. Aí eu ficava indignada porque achava que tinha feito o que ela pediu. Eu não conseguia entender que ela queria que eu inventasse uma história que representasse aquele quadro. Eu ainda tenho resquício disso. Daí, toda vez que eu vou dar aula, eu ter a preocupação de mostrar para o aluno um modelo pronto. Um convite, por exemplo, ler pra ver como é que se faz. Por isso que a aula é de produção de texto, e não de redação. Você traz um texto, por exemplo, a menina (uma outra professora) fez essa semana um trabalho com cinco textos sobre trabalho infantil. Depois da leitura dos cinco textos, os alunos teriam condição de escrever sobre o tema.

No tocante à leitura e produção textual na escola, todas as falas dos sujeitos desta pesquisa explicitam a grande questão que acompanha a maioria dos professores de Português: o conflito entre o ensino tradicional de gramática e a ruptura com essa tradição. Um exemplo ilustrativo dessa contradição é quando

P3 se refere à imagem que a sociedade criou e continua tendo do professor de Português:

> É a sociedade mesmo, quando você pára num lugar e as pessoas sabem da sua profissão, todo professor de Português sabe disso, a expectativa das pessoas é esta: que você tenha todas as soluções, que você reproduza o modelo de Pasquale[18]. [...] Já houve um momento da minha vida profissional em que eu achava um absurdo [...] que as pessoas tivessem esse olhar. Depois, eu comecei a pensar melhor e percebi que foi a escola que formou esse perfil, o que as pessoas pensam. [...] É um grande desafio dar aula de Português. Primeiro dia de aula estavam todos nervosos, [por]que eles acham que eu vou entrar com aquela gramática pra valer [...].

O professor de Português se depara com algumas questões importantes: como fazer para que aquilo que observou na redação do aluno possa chegar a este, de modo a contribuir para o seu crescimento como produtor de texto? Como fazer com que o aluno perceba as falhas? Como incentivá-lo a buscar recursos gramaticais, lexicais e semânticos para recompor as frases, ordenar as idéias de modo adequado, desenvolvê-las a contento, apresentar mais dados de fundamentação, aprofundar suas reflexões? De que modo, por meio de que instrumentos, fazê-lo perceber que é preciso caracterizar melhor os personagens, lidar adequadamente com tempo e espaço, trabalhar bem o conflito e a complicação, de modo a interessar ao leitor, manipular a linguagem como matéria de criação e encantamento?

---

[18] Pasquale Cipro Neto é professor de Português; autor de livros didáticos; consultor de Língua Portuguesa do Departamento de Jornalismo da Rede Globo, em São Paulo; colunista dos jornais *Folha de S. Paulo*, *O Globo* e *Diário do Grande ABC*, entre outros, e da revista literária *Cult*; autor do anexo gramatical do *Manual de Redação da Folha de S. Paulo*; idealizador e apresentador do programa *Nossa Língua Portuguesa*, transmitido pela Rádio Cultura AM, e pela TV Cultura, e do programa *Letra e Música*, da Rádio Cultura AM. Embora trabalhando com a língua portuguesa em todas essas frentes de trabalho, suas concepções de língua e de ensino de língua estão voltadas para uma visão tradicional, mesmo que, pela força da *midia*, mascarada pela inovação. É a essa prática tradicionalista que P3 se refere ao usar a expressão “método Pasquale”.

Uma das grandes falhas no ensino da escrita na escola é o descaso dos chamados “professores de redação” em relação às atividades de reescrita. Essa tendência é resultante da visão da escrita como produto e não como processo. A produção textual dos alunos é vista como avaliação do seu domínio da língua escrita, geralmente de forma meio perversa, pois cobra-se dos alunos um desempenho para o qual eles não foram exercitados, ferindo-se, dessa forma, um princípio nobre da Didática. Geralmente, o professor corrige os “erros” dos alunos e pronto. O processo não tem continuidade, instalando-se no aluno um sentimento de incompetência, pois não se dá oportunidade de ele mesmo revisar e melhorar o seu texto. No entanto, estudos recentes sobre processos de textualização (ABAURE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997; LEAL, 1999) dão enorme importância à atividade de reescrita textual como elemento que leva à melhoria dos textos produzidos e também como fenômeno que esclarece bastante os diversos tipos de relação entre sujeito e texto.

O fato de o professor, na situação artificial de produção de textos em sala de aula, tornar-se o único destinatário do texto do aluno transforma-o, muitas vezes, em um destinatário “complacente” e altera no produtor do texto a noção de que o leitor (considerando-se o leitor universal, isto é, qualquer pessoa, mesmo distante no tempo e no espaço que se interesse pelo seu escrito) é um ser exigente. É a isso que se refere esta fala de P1, mesmo que em uma direção contrária ao que aqui se afirma sobre a “complacência” do professor:

> [...]. Eu sou contra esse tipo de coisa. Porque o professor, ele [o aluno] vê na figura do professor, porque acha que a opinião dele não vai bater com a do professor, e não é isso. Se ele fugir ao tema, não vai bater,

> mas se ele não fugir... logicamente, né?, o professor vai dar uma boa nota. Mas infelizmente o que ele tem no professor [...]. Porque ele escreve nada mais nada menos só pensando no que o professor vai achar. E é por isso que muitas vezes o aluno se dá mal.

Daí a necessidade de serem bem esclarecidos quais são os recursos da eficiência textual para que o aluno não só os utilize convenientemente, como saiba identificar os ingredientes que faltaram.

Escolhidos o tema e o tipo de texto (que vão determinar o nível de linguagem, considerando-se que, a não ser no caso da carta, o aluno sabe que escreve para um leitor universal), o professor deve enfatizar que o bom texto será aquele que apresentar os cinco recursos da eficiência textual: *adequação ao tema solicitado, adequação ao tipo de texto, adequação ao nível de linguagem* (determinado pelo tema, pelo tipo de texto e pelo receptor em situação de interação), *coesão e coerência*, fundamentos da clareza, tudo isso já contemplado pela Lingüística Textual há cerca de três décadas, como já enunciado no capítulo 2 deste trabalho. É isso que P4 diz fazer com seus alunos que, segundo ela,

> Como é uma coisa a que eles não estão habituados, normalmente é assim, é um trabalho mesmo de como se eu estivesse ensinando alguém a andar, a engatinhar, é como se fosse um bebezinho, tem que ir segurando ali nas mãozinhas dos alunos.

Estabelecido que esses recursos não podem faltar, sem prejuízo do texto, é compreensível que se transformem em critérios de avaliação. O aluno entenderá e aceitará isso desde que lhe sejam muito bem explicadas as modernas noções de textualidade e sejam feitos exercícios em classe, trabalhos de refeitura, correções não apenas punitivas, mas orientadoras nas suas produções textuais,

intervenções constantes durante o processo de produção, e não apenas depois do produto acabado.

Para que tudo isso possa ser efetivado a contento, o professor precisa conhecer e operacionalizar alguns conceitos básicos em teorias de processamento de leitura e em Lingüística de Texto, uma vez que, mesmo parecendo algo simples e explícito, a leitura na realidade é uma atividade complexa e deve ser vista de forma procedimental, multifacetada e transdisciplinar. Assim sendo, os professores que lidam com o ensino e a prática da leitura nas escolas deveriam ter uma fundamentação teórico-prática nessa complexa atividade, abordando-a nos seus variados aspectos – políticos, sociais, emocionais e, principalmente, os cognitivos e os lingüístico-textuais.

A necessária e desejada renovação do ensino de Português deve fundamentar-se, portanto, em teorias lingüísticas que instrumentalizem o professor para a operacionalização de uma proposta que contemple, primeiramente, uma didática da língua materna que priorize o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, ajudando o aprendiz a aprimorar constantemente o seu nível de letramento.

Segundo Silveira (2005, p. 3), é necessário que o professor saiba *"aplicar algumas estratégias e técnicas de ensino que transformem a sala de aula numa verdadeira e constante 'oficina' de leitura e produção de textos".* É evidente que isso tudo não deve ser feito em detrimento da análise lingüística e da reflexão sobre a gramática e a questão das normas, dos padrões da língua, mas sim em

conjunto com essa análise e reflexão, desde que ela resulte da prática da escrita significativa dos alunos.

4.2.4 Reflexões lingüísticas nas práticas de leitura e escrita

Dessa forma, no âmbito dos objetivos e/ou pressupostos teóricos, algumas vezes P1 sugere o respeito às diferenças lingüísticas, mas, no momento em que se concretizam os conteúdos, as atividades e a avaliação, a ênfase recai nos recortes tradicionais. Ou seja, mantêm-se velhos conteúdos da Gramática Tradicional com uma nova roupagem.

Noutros momentos, P1 sai da contradição, assumindo-se completamente como um professor tradicional, postulando que

> A Língua Portuguesa é ela, obrigatoriamente, ao meu ver, posso estar sendo radical, professor, mas eu prefiro trabalhar com a norma culta. Tanto é que quando eu estou dando aula eu faço o máximo possível para não falar nada errado, para não sair nada errado, pelo menos da minha boca. Então eu prefiro a norma culta. Possa (*sic*) ser que eu esteja sendo até tradicionalista, mas respeito muito o aluno que usa a norma não culta, mas a gente tem que ver também que o aluno é produto do meio, por isso que ele fala tão errado. Mas que a gente deveria promover, todos os professores de Português deveriam promover **só a norma culta em aula**, porque só assim não existiria (*sic*) tantas aberrações como há na Língua Portuguesa. Por exemplo, eu vi um exemplo na Internet de uma redação da USP em que o aluno colocou simplesmente assim: "O Brasil não passa de uma prosopopéia flácida". Pense num troço desse numa redação! Prosopopéia flácida! (grifo do autor)

Façam-se aqui algumas considerações. Há mais de uma década, Geraldi (2003, p.17) afirma que

> não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como parte pertinente para se obter compreensão.

Também Ilari (1985, p. 44-45) reflete sobre essa questão ao afirmar que o conhecimento gramatical tem sido visto pelos professores como um pré-requisito da expressão correta. Diz o lingüista que

> Se entendo bem, afirmações como esta querem dizer que o indivíduo que conhece gramática tem melhores condições para controlar sua própria expressão, evitando assim incorreções. Posto nestes termos, o ensino da gramática tem três objetivos a cumprir:
> a) assimilação de uma nomenclatura gramatical;
> b) caracterização, mediante a nomenclatura assimilada, do que se deve encarar como certo ou errado nas frases da língua;
> c) efetiva prática do autocontrole, baseada nessa caracterização consciente e explícita da correção.
> Esse projeto, que poderia ser chamado da "boa expressão como subproduto da gramaticalização", é problemático. Primeiro, porque cabe perguntar se uma prática, um hábito, qualquer que ele seja, deve sempre resultar de uma opção consciente; segundo, porque parece claro que o esforço de abstração exigido para adivinhar o que está por trás de certas definições das gramáticas escolares vai além da capacidade do aluno médio (vai além da capacidade de boa parte dos lingüistas não dogmáticos).
> [...]
> Dedica-se uma parte preponderante das aulas de gramática à assimilação de uma nomenclatura gramatical cuja funcionalidade é lingüisticamente discutível e que, aliás, não encontra aplicação imediata fora dos exercícios de análise; nestes, o aluno trava conhecimento com um tipo de correção distinto daquele que havia motivado a inclusão da gramática entre os conteúdos a ensinar, e que se exige dele na redação escolar; na redação, visa-se à correção com que o aluno se exprime ao escrever suas próprias frases; nas aulas de gramática, ao contrário, visa-se à correção com que ele emprega a terminologia (a metalinguagem) da gramática para caracterizar as frases que lhe são propostas. [...]

A ênfase na memorização de regras gramaticais cria nos alunos uma falsa imagem da língua, desmotiva-os para a aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa, leva-os a pensar que não sabem nada de Português e que, para se saírem bem na disciplina, é necessário memorizar todas as regras e exceções. É contra isso que muitos professores e estudiosos se insurgem e procuram novos caminhos. Há, por exemplo, os que reconhecem, de uma forma ou de outra, que a aprendizagem de uma língua implica sempre reflexão sobre a linguagem por meio de práticas de leitura, de escrita e de reescrita. É ao encontro disso que se dirigem P2 e P4, quando tentam formar uma "imagem ideal" do professor de Português:

> Como eu não trabalho em redação, o que é uma pena, porque eu acho que **o professor de Português devia ser completo: ele devia dar interpretação de texto, aspectos gramaticais e concluindo com a produção de texto**. Mas todo trabalho que eu preparo eu preparo dentro desse sentido. Se eu não vou mandar produzir um texto que não sou professora de redação, mas eu quero que ele sempre escreva, dê a opinião dele, comente alguma coisa que há no texto, eu sempre vou pedir que a partir do que ele leu ele produza alguma coisa, é claro que não tem que ser um texto completo, mas ele tem que saber formular sua opinião a respeito do que ele leu. É como se fosse um fechamento, um *feedback*, você leu o texto agora você tem de dizer oralmente ou por escrito o seu ponto de vista. Ler muito seria pelo menos ter um conteúdo, uma bagagem para você poder discutir. (P2, grifo do autor)
> Qual seria, né? Eu acho que seria o papel de dar determinadas. [...], **oferecer determinadas oportunidades para que o aluno refletisse sobre a língua enquanto objeto do conhecimento**, que a gente teria a questão dos conhecimentos gramaticais, **mas principalmente o uso dela**, não é? **Leitura, escrita, que, mais do que nunca, hoje você precisa saber ler, saber escrever, para se posicionar diante dessa sociedade**. Então, **quando eu não tenho um professor que faz o aluno refletir sobre essa importância do texto, a importância de saber ler um texto, a importância de saber escrever bem, eu acho que sai da escola e é aquele aluno que não gosta de ler, não gosta de escrever, detesta [...].** Ele não percebeu, durante os anos todos escolares, ele não conseguiu perceber a função do ensino de língua. (P4, grifos do autor)

Mesmo que ainda se mostre presa à gramática tradicional, já se percebe em P2 uma visão que considera, inclusive, a importância da linguagem coloquial trazida pelo aluno:

> Veja bem, quando eu ensino um aspecto gramatical, eu questiono logo o aluno sobre para que serve aquilo na vida real, no dia-a-dia dele. Por que ele tem que estudar, por exemplo, concordância? Se você não descobrir pelo menos um elementozinho de importância, então você não dá aquilo, não é? Termos da oração, por exemplo, é fundamental você dar. Como você vai querer que o aluno redija fazendo concordância, se o aluno não sabe o que é sujeito? Tem uma regra básica que diz que a concordância do verbo é com o sujeito. Se ele não sabe função sintática, não sabe o sujeito da oração, como é que ele vai fazer a concordância? Agora eu acho que todo ensino gramatical que você der você deve trazer uma situação, uma notícia de jornal, um poema, alguma coisa que mostre aquela situação da maneira que a norma culta cobra e da maneira como ela é usada no dia-a-dia. Porque você tem que saber que o aluno na escola não vai aprender somente a norma padrão. Ele vai aprender, também, a norma padrão, mas ele vai saber que a linguagem que ele usa no dia dele, essa linguagem não é dispensada.

Porém, o chamado trabalho de “gramática contextualizada” não passa de uma máscara para encobrir a manutenção de um ensino de Português centrado na língua enquanto sistema pronto, acabado, predeterminado, a língua enquanto enunciado. Nesse tipo de trabalho, o texto é usado apenas como pretexto para as explorações gramaticais. E não é porque o sistema recomenda que se trabalhe com os gêneros e tipos textuais que o professor deverá fazê-lo, mas sim a partir de uma escolha formal, da adoção de uma perspectiva que melhor responda à sua concepção de língua e de ensino. Noutras palavras, é a consciência que ele tem a respeito do seu papel e da importância do texto no trabalho com a linguagem.

No entanto, é compreensível a postura de P1, uma vez que, como já assinalado anteriormente, no item referente à história da disciplina Português,

> Força da tradição ou não, a presença da gramática tradicional, explicitamente prescritiva ou maquiada pela descrição "científica" da língua, é o calcanhar de Aquiles do ensino de Português. Assistimos, hoje, por um lado, a uma pressão social sobre a escola para que esta acompanhe a demanda de aprendizado da escrita e responda a exigência na reformulação do conceito de sujeito alfabetizado que, de fato, precisa saber ler e escrever determinados tipos de textos e, principalmente, transitar em um universo de trabalho cada vez mais organizado por uma lógica burocrática perpassada pela escrita; [...].
> Nem por decreto, como quis a lei 5.692/71, foi possível expulsar a gramática tradicional como conteúdo do ensino da língua pátria. (MARINHO, 2000, p. 47-48)

Contudo, há aqueles professores de Português que mesmo não tendo clareza total dos suportes teóricos da lingüística que estariam dando sustentação ao seu trabalho, defendem não ser intuitiva a sua opção metodológica, mas sim orientada pela própria experiência e pela busca constante de novas possibilidades. A esse respeito, declara P2:

> Não, eu acho que não é intuitivo não. Eu não tenho assim consciência que estou fazendo exatamente isso, mas eu já fiz muitos cursos, eu leio muito, eu fico vendo assim, comparando um livro com outro, então eu acho que é uma coisa... de tanto ler aquilo, a gente não sabe de quem a gente pegou aquilo. Isso é que é a verdade. Não vou dizer assim, isso foi intuição minha. Não acredito muito que seja intuição não. Eu acho assim, eu leio tantas coisas, vejo tantas coisas, às vezes eu pego uma questão de vestibular, meu Deus, que questão inteligente! Era essa questão que eu queria ter feito. Então eu acho que aquelas análises que nós fazemos dessas questões vão dando um suporte, um tipo de conhecimento que você termina empregando isso no dia-a-dia. Agora, onde é que você viu isso? Não sei.

É ainda P2 que, com bastante propriedade, vai apresentando a sua forma de trabalhar com as reflexões sobre a linguagem, que, segundo ela, resulta de seu trabalho como professora de cursos de preparação para o vestibular, e não de sua formação inicial como professora de Português:

> Veja bem, uma coisa é você dizer assim "**Enquanto** indica tempo" e outra coisa é você dizer que num texto **enquanto** pode dar até a idéia de proporcionalidade: "À medida que estudava, aprendia mais". Mas a proporção também não é idéia de simultaneidade? Veja: "Se é homem, é mortal", a primeira idéia que você vê é de condição. Mas eu não posso entender "É mortal **já que** é homem", sendo, portanto uma idéia de causa? Quando a gente dá dentro do contexto, levando o aluno a refletir sobre a linguagem...
> [...]
> Eu acho que foi trabalhando com pré-vestibular, porque eu acho que as mudanças no ensino de L.P. ocorreram de cima pra baixo. A gente quando começa a ter contato com o vestibular, então é que a gente vê, eu acho que ter contato com vestibular, da Covest, da Unicamp, da UNB, você pegando esses vestibulares bem conceituados, então você vê que a cobrança de língua é uma cobrança assim, ele quer o aluno que saiba ler, não que saiba as regras da gramática, mas um aluno que saiba ler, que saiba interpretar, e saiba por que motivo a colocação desta frase está ambígua, por que não está, por que essa pontuação não deve ser de duplo sentido, então ele quer um leitor. Como ele quer um leitor, ele começou a direcionar o vestibular pra outro campo. Se você pegar uma prova do ITA de 90 até 97, 98, era gramática pura, era como se escreve **exceção**, **berinjela**, era quantas sílabas tem, como é que se separa as sílabas. Hoje em dia não é nada disso mais; ela ainda tem muita gramática, mas a cobrança dela está em cima de textos jornalísticos, textos poéticos, com falha ou sem falha, ou com outras possibilidades, ou com ambigüidade, então o que é que a universidade tá atrás?

Quando questionada sobre a estranheza desse percurso, que tem o vestibular como a mola propulsora das mudanças no ensino de Português, mais uma vez P2 se mostra bastante ponderada, muito embora sua fala leve à inferência de que existe um fosso entre o saber acadêmico, universitário, e a realidade cotidiana do professor de Português:

> Agora eu entendo perfeitamente isso. É porque existe uma equipe que está o tempo todo na universidade estudando, e o professor que saiu da universidade e foi pra escola, com essa correria que a gente tem, como o salário do professor é muito pequeno, você tem que trabalhar em três, quatro escolas, então com esse corre-corre, corrigindo, fazendo prova, elaborar ficha e não sei o que lá, a gente não tem tempo de tá lendo e se atualizando. Isso é que é a verdade. Eu acho que na verdade o professor devia ter incluído, em seu horário, um horário de estudo assim num grupo de estudo, na universidade...

O que aqui se postula é que a apreensão da linguagem já é um ato de reflexão sobre a linguagem, pois, como diz Geraldi (2003, p. 17), remetendo a Bakhtin em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*,

> As ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma de diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas.

Pode-se concluir, então, pela impossibilidade de usar a língua e aprendê-la se não houver uma reflexão sobre ela. Um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, portanto, é desenvolver a capacidade do aluno de empregar a língua adequadamente nas diferentes situações de comunicação. Como conseguir isso?

Favorecendo o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio da leitura, produção, releitura e reescrita de diferentes textos, que são resultados concretos de situações de comunicação. É preciso, portanto, propiciar o contato e o trabalho com esses textos (leitura e análise das características próprias a cada gênero de texto, de suas seqüências discursivas, de suas marcas enunciativas e lingüísticas, de seus elementos coesivos; a produção e a análise e reflexão sobre a língua). Para isso, a atividade de linguagem – expressão oral, leitura e produção de textos – deve constituir a essência da prática pedagógica em Língua Portuguesa.

É isso que postula P4. Dizendo-se uma “cameloa da leitura”, ela tenta sensibilizar seus alunos para a leitura e produção de textos levando para a sala de aula tudo o que está lendo:

> Tô lendo um livro, então levo: gente, alguém já leu esse livro, alguém conhece o autor? Então eu tenho feito um trabalho de sensibilização para que ele leia. E o trabalho efetivo em sala de aula, já que eu trabalho muito com a parte escrita é [...] eu separo editoriais, artigos de opinião, e levo para ler com os alunos. [...] Então eu vou lendo [...] e aí a gente amplia a questão de como o texto pode ser uma charge, capas de revista, que eu acho que é muito legal.

Como em qualquer atividade verbal – oral ou escrita – o aluno enfrenta problemas de natureza gramatical, sejam eles questões de ortografia, de pontuação, de concordância verbal e nominal, de regência verbal e nominal etc., é necessário que o professor trabalhe essas questões junto com os alunos.

Mas essa abordagem gramatical do texto que se lê ou que se produz é sempre reflexiva e está relacionada ao uso. Trata-se de uma atividade epilingüística, que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. Para Culioli, conforme Legrand-Gelbert[19] (*apud* GERALDI, 2003, p. 23),

> atividades metalingüísticas não conscientes acompanham necessariamente toda atividade lingüística e aparecem por conseguinte ao mesmo tempo que a própria linguagem. Ele reserva para estas atividades inconscientes o termo “epilingüístico”. Mais tarde, em torno de 4/5 anos, nota-se que as crianças fazem mais que perceber as relações que os signos da língua mantêm com as coisas; elas se interessam também pelo que se passa no interior do sistema (comportamentos lúdicos quando sós, jogos com as sonoridades, tentativas diversas com

[19] LEGRAND-GELBERT, R. De l’homogénéité du dialogue pédagogique a l’hétérogénéité dês interactions didaticques. *Cahiers de Linguistique Sociale*, 12, p. 86-88, 1988.

> as palavras...) e se dão conta dos dados presentes nas trocas com os outros (capacidade de dizer a mesma coisa de modo diferente em função do interlocutor, das circunstâncias, do objetivo a atingir). Por conseguinte, as práticas verbais como a paráfrase ou a metáfora se constituem em instrumentos indispensáveis de apropriação do real.

Essas atividades epilingüísticas constituem, mesmo que de forma inconsciente, a prática pedagógica de P4, que, ao ser interpelada sobre o papel da gramática nas aulas de Português, declara que

> [...] nesse trabalho, é o que você faz também, é a questão do uso dos elementos gramaticais, ele pode entrar nesse mostrar pro aluno que um adjunto adverbial, um complemento, por exemplo, ele tem uma função ali dentro do texto, e às vezes é a função de fazer a cabeça do leitor, inclusive. Então eu acho que o papel, hoje, seria isso [...].

Nas práticas pedagógicas de P2, essas atividades epilingüísticas também se fazem presentes:

> Sempre, sempre a gente deve dar qualquer conhecimento gramatical trazendo um texto que tenha abordagem daquele assunto, porque uma coisa é você dar a regra separada, isolada, e fazer uma dúzia de frases criadas ou propositadas para aquilo. E outra coisa é o aluno dentro do texto perceber aquele emprego, então pra ele é mais importante e pra ele é a real aprendizagem. Veja bem, eu dou aula de objeto direto, aí depois pego doze frases e digo sublinhe o objeto direto, aí pronto, meu aluno aprendeu. Agora quando eu vou para o texto e o objeto direto aparece em forma de substantivo, objeto direto oracional, objeto direto preposicionado, então quando eu chego ao texto é que eu tenho assim a realização plena da língua, que é o texto. Então, se eu chego ao meu texto, e ele é capaz de naquele texto identificar o objeto direto, aí eu fico satisfeita, agora eu sei que ele sabe. Agora eu também acho que você não deve usar o texto como pretexto. Algumas gramáticas, alguns livros de Língua Portuguesa têm textos ótimos, mas não fazem nenhuma alusão à mensagem, a algumas colocações do autor, a uma inferência que possa vir daquele texto; a gente pega o texto e imediatamente passa para o estudo gramatical. É melhor do que o uso de gramática através de frases isoladas, mas também não é o ideal, porque precisa haver uma realização, porque na língua os textos não são assim aquela coisa arrumadinha do jeito que a gente dá nas aulas de gramática, é muito diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trem que chega é o mesmo trem da partida.

Milton Nascimento e Fernando Brant

Essas considerações finais retomam, de alguma forma, as mesmas preocupações esboçadas no início deste trabalho. Desta feita, ancoradas pela fala dos sujeitos entrevistados e pelas leituras realizadas no decorrer da pesquisa.

As reflexões aqui apresentadas estão longe de fechar a discussão acerca do fazer pedagógico do professor de Português, na tentativa de se fazer uma articulação entre sua prática e as teorias lingüísticas que lhe dão, ou lhe dariam, sustentação.

A despeito da tendência majoritária dos estudos lingüísticos atuais, o ensino de Língua Portuguesa, na maioria das vezes, continua dando seqüência ao estruturalismo saussureano, a partir do momento em que trabalha a língua como

sistema fechado, superior, deixando à margem do processo de ensino-aprendizagem qualquer concepção que privilegie a variação, a liberdade de expressão, a ruptura com a rigidez da norma culta, a interação.

Com efeito, apesar das mudanças nos paradigmas verificadas nos estudos da linguagem a partir dos anos de 1980, com conseqüências diretas na maneira de conceber e de ensinar a língua, atualmente o professor de Português que lida no ensino médio ainda apresenta uma considerável insegurança para renovar a sua prática de ensino com base nessas teorias. Diante disso, o professor vive um certo conflito: ou manter a prática secular do ensino da gramática normativa ou aventurar-se numa renovação desse ensino sem ter uma fundamentação teórica e prática segura nas recentes contribuições da Lingüística que podem e devem ser transpostas para o ensino efetivo de Língua Portuguesa.

A dificuldade em desenvolver um trabalho em consonância com o que se sugere na academia, nos meios oficiais e até nos livros didáticos explica-se, em parte, pela condição socioeconômica da grande maioria dos professores brasileiros – baixos salários; não acesso a bens culturais, carga horária excessiva, desvalorização social da categoria.

Outra grande dificuldade na formação inicial desse professor está atrelada às reais contribuições da Lingüística e das ciências auxiliares aos estudos da linguagem para a renovação do ensino dessa disciplina na escola fundamental e média. Essas contribuições não têm sido muito efetivas para o dia-a-dia da prática pedagógica dos professores de Português, a despeito dos avanços cada vez maiores da Lingüística Aplicada no nosso país.

Na maioria das vezes, as discussões teóricas e as pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico se distanciam muito da realidade escolar cotidiana do trabalho com Língua Portuguesa. Em alguns centros, entretanto, já se discute a respeito dos saberes e da formação de professores considerando-se a prática pedagógica[20]. Por esse olhar, considera-se a experiência do dia-a-dia ao longo da vida dos profissionais no seu processo contínuo de "fazer-se professor" e melhorar sua prática. E isso não acontece em detrimento de um saber acadêmico, científico e elaborado fora da escola, mas é, sobretudo, uma reconstrução e apropriação do pensado e vivido sobre o fazer pedagógico e didático.

Nos cursos de Licenciatura em Letras, entretanto, essa discussão ainda é muito incipiente. Com isso, muitos professores consideram que o discurso oficial, acadêmico, é o único legítimo, embora, muitas vezes, não consigam deixar de sentir ser impossível colocá-lo em prática e continuem praticando o que a academia considera superado.

Isso tem continuidade nos cursos de pós-graduação: especialização, mestrado, doutorado, aos quais os professores da rede privada têm acesso, atualizando-se com as últimas concepções lingüísticas e de ensino de Língua Portuguesa por sua própria conta. A escola privada, em geral, ainda que declare ter "os melhores profissionais do mercado", pouco ou nada faz pela formação continuada desses profissionais.

Este trabalho, portanto, constitui-se em um libelo em prol da formação continuada de professores em geral e, em particular, dos professores de Língua

[20] Dentre muitos trabalhos nessa perspectiva, situam-se os de Schön, Nóvoa, Gaultier, Tardif e Perrenoud.

Portuguesa – não só da rede pública, mas também da rede particular de ensino. Se alguns professores desse componente curricular lerem este trabalho e a seus objetivos se juntarem, mais um passo terá sido dado rumo a uma melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

A valorização do saber-fazer e a formação dos professores de Português no próprio cotidiano e fora dele favorecerá a construção de uma rede de diálogos e de trocas de saberes entre esses professores e os acadêmicos, os pesquisadores, os lingüistas, em geral, com repercussões positivas no exercício profissional desses sujeitos.

Nesse sentido, este trabalho deixa a sua contribuição para a possível efetivação de um diálogo entre os professores de Português do ensino médio e a universidade (particularmente, os cursos de Licenciatura em Letras), uma vez que as falas dos sujeitos pesquisados e as reflexões feitas (e as ainda por fazer) se constituem numa prova cabal da importância de uma aproximação entre o conhecimento científico, acadêmico, e os seus substitutos didáticos, as disciplinas escolares.

Essa intenção de aproximar a academia do fazer pedagógico dos professores está subjacente no subtítulo deste trabalho: *um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de Português do ensino médio e suas concepções de linguagem*. Esse “olhar” pode ser entendido como partindo de várias direções. De um lado mais linear, é o olhar do autor deste trabalho sobre o fazer pedagógico dos sujeitos de sua pesquisa; de uma forma mais abrangente, mais aberta, é uma proposta de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico dos professores de

Português em geral e, em relação à universidade, é um convite aos pesquisadores, aos lingüistas, aos acadêmicos em geral, para que voltem seu olhar e seus ouvidos para o que fazem, dizem e escrevem os professores de Português da escola básica: níveis fundamental e médio, e não fiquem apenas na mão única de produtores de conhecimentos a serem apropriados e transpostos, ou não, por esses professores.

Desse modo, cada professor de Português, com base no seu conhecimento construído ao longo de sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos para sua prática pedagógica, incluindo-se nesse processo variados discursos, e não apenas os que estão na ordem do dia na universidade. A fusão desses discursos compreende a formação como um discurso pedagógico próprio a cada um dos sujeitos a ser formado e, portanto, modifica a relação entre o discurso construído sobre a prática do professor e a sua prática cotidiana, cabendo a cada professor e a cada realidade escolar ter o cuidado de discernir sobre as práticas (inovadoras ou não) que podem caminhar para os bons resultados com seus alunos.

Ele não se finda por aqui. “Se a tanto me ajudar o engenho e a arte”, diria seu autor, ele terá continuidade procedendo a uma análise minuciosa das produções textuais de alunos do 3º ano do ensino médio, de cursinhos de pré-vestibular e de algumas redações dos vestibulares da Covest/Copset, buscando sempre observar a articulação entre os saberes acadêmicos na área da Lingüística e a transposição desses saberes científicos em saberes escolares, pelo conhecido processo da “transposição didática”.

Uma outra frente de pesquisa que aqui se abre é a escuta de alunos universitários, visando entender os reflexos, em sua vida acadêmica, do trabalho com Língua Portuguesa por que passaram no ensino básico.

Outra possibilidade também seria fazer um levantamento do trabalho que se desenvolve na disciplina Português Instrumental, da grade curricular de muitos cursos universitários, analisando como se dá o processo teórico-metodológico da lectoescritura, com vistas à elaboração de uma proposta de currículo para a referida disciplina baseado nas mais recentes concepções teóricas da lingüística e de ensino de Língua Portuguesa e na necessidade de preparar o aluno para trabalhar os novos tipos de letramento que lhe são exigidos na vida acadêmica.

Por fim, faz-se mister, nestas últimas linhas, dar alguma explicação – mesmo que provisória – sobre o título deste trabalho: *O PROFESSOR E O TEXTO: DESENCONTROS E ESPERANÇAS* – um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de Português do ensino médio e suas concepções de linguagem. Há de se perguntar aquele leitor mais atento, mais curioso: “Por que desencontros, por que esperanças?”.

Convém confessar que esse era um título provisório, sugerido por uma amiga muito querida, uma das três maiores incentivadoras deste trabalho, ainda quando da concepção do anteprojeto da pesquisa. Com o decorrer do tempo, à medida que as idéias – inicialmente vagas – iam tomando forma, através das leituras, das reflexões junto à orientadora, das conversas com os sujeitos entrevistados, começou-se a vislumbrar uma certa coerência entre título e conteúdo.

Agora, com a versão final, chega-se também a uma resposta plausível. “Desencontros”, porque trabalhar o ensino de Língua Portuguesa centrado no texto, a partir de uma perspectiva interacionista, dialógica, exige do professor uma (des)construção de todos os seus princípios teórico-metodológicos, o que gera um conflito absoluto entre a instauração do novo e as velhas tradições; “Esperanças”, porque é mergulhando nesse conflito, é (des)construindo valores que o professor de Língua Portuguesa, de forma crítica e reflexiva, vai poder desenvolver suas práticas pedagógicas em consonância com as novas concepções da lingüística e do ensino de Português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Cenas de aquisição da escrita*: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos*: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

BAKHTIN, Mikhail-Voloshinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BATISTA, Antônio A. G.; VAL, Maria da Graça C. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. *In*: _____ (Org.). *Livros de alfabetização e de português*: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-28.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I.* 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BRANDÃO, Helena N. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed. Campinas: Unicamp, [s.d.].

_____. Formação do leitor crítico e abordagens textuais. *Estudos Lingüísticos XXVIII, GEL - Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*, 28, p. 47-54, 1999.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação*: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.

COMÉNIO, João A. *Didática Magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Gulbenkian, 1957.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Genres et progression en expression orale et ecrite:* eléments de réflexions a propos d'une experénce romande. Enjeux, p. 31-49. 1996.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitário, 1971.

FREITAG, Bárbara *et al*. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, João W. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado Aberto, 1996.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

INDURSKY, Fedra. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: Unicamp, 1997.

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, Virgínia. *Gênese do texto infantil*: uma análise de estágios iniciais da escrita em escolares da primeira parte do ensino fundamental. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. *et .al*. *Fazer universidade*: uma proposta metodológica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Anna R. *et al*. Descrições de gêneros, didática de línguas e formação de professores. *Estudos Lingüísticos XXVIII*, GEL - Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, 28, p. 93-100, 1999.

MALDIDIER, Denise; NORMAND, Claudine; ROBIN, Régine. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Gestos de leitura*. Campinas, Unicamp, 1994.

MARCUSCHI, Luiz A. *Lingüística de texto*: o que é e como se faz. Recife: Mestrado em Letras e Lingüística da UFPE: 1983. Série Debates 1.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final de século. *In*: BARRETO, Elba S. de S. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 43-90.

MARTINS, Pura L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. *In*: VEIGA, Ilma P. A. *Didática*: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º grau*: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

MEURER, José L. *Genre and language competence*. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA (ENPULI), 14., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MINAYO, Maria C. de S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

NOSELLA, Paolo. O. O compromisso político como horizonte de competência técnica. *Educação e Sociedade,* São Paulo: Cortez-Cedes, n. 14, p. 91-97, maio 1983.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto*: formação e circulação dos sentidos. Campinas:

Pontes, 2001.

_____. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PARAÍSO, Marlucy A. *O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

POERSCH, José M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüística?. *In*: *Suportes lingüísticos para alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: SAGRA, 1990.

POSSENTI, Sírio. Discurso: objeto da lingüística. *Sobre o discurso*, Uberaba, n. 6, p. 9-19, 1979.

RIBEIRO, Semadá. *Reformulação da proposta curricular de História da rede estadual de Pernambuco (1987-1992).* 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. Apresentação – cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. *In*: _____ (Org.). *Livro didático de língua portuguesa:* letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação e Sociedade,* São Paulo: Cortez-Cedes, n. 15, p. 111-143, set. 1983.

SILVEIRA, Maria Inez M. Didática da lectoescrita: oficina & portfólio. *In*: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E LITERATURA, 4., 2005, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Bagagem, 2005. 1 CD-ROM. ISBN 85-89254-17-8.

SOARES, Inaldo. O funcionamento dialógico em aulas de Português Instrumental em cursos de graduação. *In*: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E LITERATURA, 4., 2005, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Bagagem, 2005. 1 CD-ROM. ISBN 85-89254-17-8.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In*: BARBOSA N. B. (Org.). *Língua Portuguesa*: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

_____. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. A “Nova República” e as tendências ideológicas da educação. *Educação e Sociedade,* Campinas: Papirus, n. 42, 1993.

APÊNDICE A
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

APÊNDICE A - Roteiro das entrevistas

01. Qual é, na sua opinião, o papel do professor de Português, nos dias atuais?

02. Como você faz, na sua prática docente, para cumprir esse papel? Quais os obstáculos? Quais as facilidades?

03. Você tem consciência dos pressupostos teóricos que dão suporte ao papel do professor de Português? Fale um pouco sobre eles.

04. Na sua opinião, por que se entende o texto como conteúdo do ensino de língua, ou seja, como objeto de leitura e produto da atividade dos alunos, que deve estar sempre presente em sala de aula?

05. Você costuma propor a seus alunos a leitura de textos? De que tipo de textos? E por quê?

06. Como você definiria gênero de texto?

07. Cabe, ainda, no ensino de língua o estudo da gramática? Qual é a função

08. Você tem observado em sua experiência como professor, nas redações dos alunos, a não incorporação do que é encarado como “certo” nas aulas

de gramática? Se a resposta for afirmativa, dê exemplos do fato. E mais: você tem alguma hipótese para essa ocorrência?

09. O que você entende por propor em sala de aula, de forma sistematizada, a reflexão sobre a linguagem nas práticas de leitura, de escrita e de reescrita?

10. O que você pensa da afirmação de que "só escreve bem quem lê muito"? Será que quem lê muito necessariamente escreve bem? Que atividades deve haver entre o texto lido e o texto a ser escrito, para que se evidenciem os efeitos de uma prática sobre outra, ou seja, da leitura sobre a escrita?

11. Fazer uma redação ou produzir um texto? O que você acha desse dilema na busca de uma forma de denominar o ato de escrever? No passado, alguns preferiam a palavra "composição" quando desejavam designar uma atividade ligada à imaginação e à criatividade. O que está por trás dessa constante mudança de denominação?

12. Na sua opinião, o que a escola pode fazer para que os estudantes escrevam melhor? Como deve ser tratada a produção da linguagem na escola? O que você faz, em sua prática docente, em relação a essa questão?

13. Na sua opinião, é possível promover o domínio da norma culta pelos alunos, sem discriminar a variação da qual ele é usuário e sensibilizando-o para os aspectos que envolvem o uso das variações e da norma? De que forma?

APÊNDICE B
TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA 1

APÊNDICE B - Transcrição de entrevista 1

PESQUISADOR – Antes de mais nada, professor, eu gostaria de agradecer a presteza e a gentileza com que o senhor se dispôs a colaborar com a minha pesquisa, através desta entrevista, e lhe dizer que qualquer coisa, apesar de algumas perguntas serem feitas aqui, a idéia não é uma entrevista no sentido seco da palavra, é muito mais uma conversa, e qualquer coisa que eu diga e que por acaso não fique bem clara ou não fique bem colocada e que você não entenda, pode questionar, pode pedir esclarecimento, que a gente vai vendo isso. Tá bom? E fazendo os devidos esclarecimentos.

P1 – Ok. Dá uma entrevista, pra você, prof. Inaldo, pra mim é mais que um prazer.

PESQUISADOR – Obrigado. Eu fiz um roteiro, e a primeira pergunta sobre a qual eu queria que você discorresse é a seguinte: Qual é o papel do professor de português nos dias atuais?

P1 – A língua mãe é uma língua muito difícil de se aprender, né? Agora, o papel do professor na L.P. nos dias atuais é um papel muito difícil, porque, infelizmente,

o alunado no geral, eu digo assim no geral porque 95% do alunado ele não gosta de L.P., mas felizmente ou infelizmente ele tem que gostar porque L.P. não é só trabalhar verbo, pronome ou coisa parecida. Tem a parte de interpretação de texto, redação, literatura, e outros complementos porque a L.P. está com outras matérias como, por exemplo, História, Geografia, cada ano vai se renovando. E hoje em dia a gente trabalha tudo contextualizado, porque o aluno não gosta, o aluno gosta de ser gramatiqueiro. E eu não sou gramatiqueiro, eu gosto de trabalhar a gramática contextualizada.

PESQUISADOR – É, era exatamente o que eu iria lhe perguntar: Na sua prática como professor, o que você faz para que esse papel que você julga o ideal para o professor de Português nos dias atuais, como é que na prática você faz isso, você desenvolve isso? Como poucas palavras, né? Você começou a falar, você poderia dizer mais alguma coisa sobre isso?

P1 – Como ultimamente eu tô trabalhando mais com a disciplina de interpretação de texto, eu tô trabalhando muito com os gêneros e os tipos textuais, o que pra mim é uma coisa, não é uma coisa nova, mas trabalhar dentro desse parâmetro tem sido uma coisa nova pra mim e também tem sido muito gratificante porque eu tenho aprendido muito e estou aprendendo muito também, e por sinal o aluno está gostando muito também.

PESQUISADOR – E você disse que é uma coisa nova pra você, é uma situação nova?

P1 – É, porque trabalhava mais com a gramática né? Mas eu nunca trabalhei só com a gramática no estilo gramatiqueiro, eu trabalhei sempre mais com ela

contextualizada. E agora, não é?, o mercado exige que ela seja totalmente contextualizada, então é o que eu faço. Acredito que seja sua linha também.

PESQUISADOR – Quando você diz que é uma situação nova para você, eu entendo que na sua formação como professor, ou pelo menos na sua prática como professor, nela não estava contido este trabalho com os gêneros textuais, com a tipologia textual, portanto significa que você teve que estudar?

P1 – Tive que estudar, que pesquisar... porque eu fiz Letras há 18 anos atrás, não é?

PESQUISADOR – É isso que eu queria entender. Na sua formação, ou na Licenciatura ou na Especialização, você não chegou a tratar disso?

P1 – Não cheguei a tratar disso. Então pra mim também chega a ser também um trabalho de pesquisa como professor pra passar esse conhecimento pro aluno. Mas tá sendo muito bom pra mim, muito bom mesmo.

PESQUISADOR – E você tem consciência do arcabouço teórico que estaria... dos pressupostos teóricos que estariam por trás dessa proposta de ensino a partir do texto, dos gêneros textuais, da tipologia textual? O que é que por trás, teoricamente, está garantindo isso? Que princípio teórico estaria dando sustentação a essa proposta de trabalho?

P1 – Totalmente, ainda não. Ainda tô fazendo um trabalho de pesquisa sobre isso.

PESQUISADOR – E você chegou até que ponto nessa sua pesquisa?

P1 – Eu cheguei até o ponto da diferença entre o gênero e tipologia, porque pra mim como professor eu pensei que todos os textos eram gêneros, e não tipos. E hoje em dia eu já sei distinguir o que é gênero e o que é tipo.

PESQUISADOR – E o que seria, pra você, essa diferença, bem grosso modo, entre gêneros e tipos de textos?

P1 – (RISOS) Porque até então os professores de Português no geral, todos falavam que os tipos textuais são dissertação, narração e descrição. Só que tem outros, outros tipos. E gêneros são vários, como por exemplo, até uma bula de remédio hoje em dia é gênero textual. Uma paródia é um gênero textual, não é?

PESQUISADOR – Veja você que nisso que você está colocando, nessa tradição dos professores se limitarem à narração, descrição, dissertação, talvez isso seja porque em lugar de se trabalharem os gêneros que circulam na sociedade, que são em número infinito, em constante crescimento, ampliação, mutação, a gente fica no gênero escolar, narração, descrição, dissertação. Conseqüentemente, você termina não preparando o aluno pra trabalhar em cima dos gêneros que circulam de fato na sociedade. Se você for perguntar a alguém na vida prática, no social, se essa pessoa... por que ela escreve na vida, certamente ela não vai dizer que escreve uma dissertação, uma narração. Ela vai dizer que escreve uma carta, uma receita de bolo, um telegrama, um *e-mail*, ela não vai escrever uma dissertação, narração ou descrição. Isso são terminologias específicas dos gêneros dentro da escola e não é essa a proposta...

P1 – É. E nós temos até o texto injuntivo, você sabe que o texto injuntivo é aquele texto que trabalha com o modo imperativo, como por exemplo a bula, né? dos remédios, tome. Tem professor que não sabe disso. Trabalha com redação, mas não sabe que existe esse tipo de texto.

PESQUISADOR – Pois é, mas como não sabe que existe esse tipo de texto, se na prática da vida a pessoa está habituada a lidar com ele?

P1 – É...

PESQUISADOR – Você pega bula de remédio, você pega manuais, você chega ao supermercado e encontra receita de bolo... Na realidade, o professor manuseia esses textos todos, só não os traz para a sala de aula como objeto de trabalho...

P1 – Não, infelizmente não.

PESQUISADOR – Então essa é uma questão muito séria. Voltando a uma colocação que você fez anteriormente, você disse que este ano você tem turmas especificamente de interpretação de texto.

P1 – Só tem uma turma que trabalho com gramática.

PESQUISADOR – Agora, o que você acha dessa divisão? Você não se colocou como o professor de português que trabalha interpretação de texto, gramática... Você colocou "trabalho exclusivamente com interpretação de texto e tenho uma turma que trabalho com gramática", então dá a entender, por essa sua colocação, que na escola a que você está se referindo, onde você trabalha, tem-se o professor de gramática, tem-se o professor de interpretação de texto. Como é que você vê essa divisão, essa delimitação de papéis? Certamente que tem um de literatura, um de redação, um de interpretação de texto e um de gramática, como se nós estivéssemos tratando de disciplinas diferentes, quando tudo é linguagem, tudo é língua portuguesa. Como é que você vê essa separação? E a que você atribui isso?

P1 – Eu vejo a diferença de que a gramática realmente ela não pode ser deixada de fora, porque quando a gente trabalha com o texto, e a gente vai trabalhar também com a produção do texto em si, a gramática ela tem que ser trabalhada porque ao você escrever, ao você produzir um texto, ao você fazer uma

interpretação de texto, você tem que saber as normas cultas, e eu tento trabalhar a gramática dentro da norma culta. Agora a gramática eu trabalho ela contextualizada, eu posso muito bem trabalhar a gramática contextualizada dentro dos próprios textos que eu dou, os tipos, não é? E dos próprios gêneros textuais, porque não pode tirar a gramática.

PESQUISADOR – Até porque a função da escola, de certa forma... de certa forma não, a função da escola é exatamente dar aos alunos, propiciar aos alunos ferramentas para que eles dominem a expressão da norma culta, porque as outras variações, as outras variantes da língua, não todas, mas algumas pelo menos ele domina, ele lida com elas no cotidiano e se vira muito bem, não é? A função da escola é exatamente paramentar o aluno para trabalhar com a norma culta.

P1 – É, se vira, porque se eu disser “a gente vamos” e “nós vai”, o que interessa é que o aluno decodificou a mensagem, o que interessa pra mim é isso. Agora ele tem que saber que ele não pode escrever dessa maneira. Interessa é que ele recebeu a mensagem e a mensagem foi decodificada através dele, ou por ele.

PESQUISADOR – Uma outra pergunta que eu iria lhe fazer é a seguinte: cabe, ainda, no ensino de língua, o estudo da gramática? E qual é a função do ensino da gramática?

P1 – Repita, por favor.

PESQUISADOR – Cabe, ainda, no ensino de língua, no nosso caso, de língua portuguesa, ainda cabe o estudo da gramática? E, em cabendo, qual é a função de se ensinar, e de se estudar e de se aprender a gramática? Você começou a falar sobre isso, e eu cortei...

P1 – Cabe sim, porque o aluno, a gramática... ela é muito extensa, porque a gente trabalhava, antigamente se trabalhava a sintaxe, se trabalhava a morfologia. Hoje em dia a gente trabalha os dois juntos, morfossintaxe, não é que aquilo seja obrigatório pra todo e qualquer aluno pro andamento da vida dele, mas obrigatoriamente o aluno vai ter que identificar o que é um substantivo, o que é um pronome, agora ele não é obrigatório a saber o que é um predicativo do sujeito, um predicativo do objeto, o que é um sujeito simples, isso não é obrigatório ele saber, dependendo também do curso que ele faz. Mas que ele tem que saber que pelo menos o "o" é um artigo.

PESQUISADOR – A questão fundamental para mim é paramentar o aluno para que ele possa dominar a compreensão, a leitura, a produção textual a partir da norma culta. A questão que fica é a seguinte: será que esse ensino de gramática, seja ele morfológico, seja ele sintático, seja ele morfossintático, será que isso dá as ferramentas para ler e escrever?

P1 – Não, não. O aluno que não lê ele não escreve bem. A ferramenta não é necessária. Aliás, desculpe, a ferramenta faz-se necessária, agora para que ele saiba ler faz-se necessário que ele também saiba escrever, e vice-versa.

PESQUISADOR – Então você é partidário dos que dizem que "só escreve bem quem lê muito". Você concorda com isso?

P1 – Até certo ponto, sim.

PESQUISADOR – E o que é esse "até certo ponto"?

P1 – Isso é um ditado até bem velhinho, não é, Inaldo?

PESQUISADOR – Mas será que quem lê muito necessariamente escreve bem?

P1 – Não.

PESQUISADOR – E por que não? Escute, necessariamente você não tem que ter uma resposta para isso. Se você tem uma resposta, ótimo, porque eu gostaria de lhe fazer uma outra pergunta. Mas você diz que não, que ler muito não garante necessariamente uma boa produção textual?

P1 – Isso, porque depende também do que o aluno leia.

PESQUISADOR – A minha pergunta é a seguinte: se ler muito não garante necessariamente escrever bem, mas ajuda, como entra um professor de Português nessa mediação entre a leitura e a produção textual. Que atividades devem ser feitas entre o texto lido e o texto a ser produzido? Para que a leitura possa ajudar na produção do aluno?

P1 – Faz-se necessário, além da produção de texto, faz-se necessário que o professor também, também não, faz-se necessário que o professor obrigatoriamente, além de explicar o texto, ele comente o texto em sala de aula, e dependendo do assunto do texto, por exemplo, se o texto for político, ele vai ter que explicar aquele texto por que ele está sendo político, e por que é que foi produzido; e se o texto é religioso, ele vai ter que fazer a mesma coisa. Isso depende do assunto do texto, né?

PESQUISADOR – Mas aí você está falando mais da leitura. E a produção textual? Como é que o professor pode atuar, intervir, na passagem da leitura para a produção escrita, para que esta possa atingir o melhor resultado possível?

P1 – Olha, Inaldo, como eu não trabalho muito com a produção de texto... mas acredito que o professor tem que ser o grande intermediário, principalmente na produção de texto, porque se ele não for o grande intermediário, como o aluno vai produzir? Agora, como se faz essa intermediação é que é um pouco difícil, porque

a culpa dos alunos hoje não produzirem bons textos está nos ruins professores de português que tiveram anteriormente, em séries anteriores.

PESQUISADOR – E o que é um professor de português ruim, na sua opinião?

P1 – Olha, professor ruim de português não é aquele que não saiba ensinar. Não é isso. Eu digo assim professor de português ruim é aquele que realmente pede para o aluno produzir o texto e ele nem ao menos corrige direito. Quando você vai fazer uma produção de texto, você tem que corrigir, à medida que você corrige você tem que analisar e colocar no próprio papel do aluno os pontos que ele errou para que os erros não se repitam em outras produções. E isso não é feito.

PESQUISADOR – Agora, você acha que essa correção deve ser feita ao final, como tradicionalmente se faz, o texto é escrito e só depois de pronto, acabado, é que o professor o corrige? Ou o professor deve intervir no decorrer da produção?

P1 – Eu prefiro que ele intervenha no decorrer da produção.

PESQUISADOR – Por quê?

P1 – Porque o aluno fica logo sabendo dos erros que fez. Ao final o aluno não vai ter muito interesse não. Ele vai olhar o papel, o que está ali escrito em vermelho, o que o professor anotou. Ele não tá nem aí, e você dizendo ao aluno é muito melhor. Você tem que ir por essa linhagem, meu filho, ou minha filha, por isso, por isso e por isso... Não pode usar isso por isso, por isso, por isso, por tais motivos.

PESQUISADOR- Se a gente parte do princípio de que não é o produto que interessa, mas sim o processo. E que a linguagem vai-se constituindo através da interação, do diálogo, então o professor, fazendo isso que você propõe, intervindo no decorrer do processo, ele estará sendo coerente com essa proposta de

trabalhar a produção, e não o produto, todo o processo da elocução, da construção, e não o resultado.

P1 – Se a língua portuguesa encarnasse, eu casava com ela. (RISOS)

PESQUISADOR – Uma outra coisa, professor, que eu queria lhe perguntar é o seguinte, e vai nessa mesma linha de raciocínio que a gente vem seguindo. Para você, é Aula de Redação ou Aula de Produção de Texto?

P1 – Quando mudaram a palavra redação para produção de texto, pra mim deu no mesmo. Quando você diz "Hoje é aula de redação", o aluno diz "Ave-Maria!"; quando você diz que é aula de produção de texto, o aluno também grita "Ave-Maria!", porque ele sabe que redacionar (*sic*) ou produzir texto é a mesma coisa.

PESQUISADOR – Mas por que ele vai com essa predisposição?

P1 – Porque o aluno, ele geralmente – não estou generalizando – mas a maioria dos alunos eles não gostam de produção de texto, eles não gostam de escrever.

PESQUISADOR – Mas a que você atribui isso? Retomando algumas coisas que a gente aqui já falou, por exemplo, essa idéia, acho que fui eu que falei, de que convencionalmente se trabalha na escola descrição, narração e dissertação, aí vem aquela questão de gêneros textuais, tipos textuais... E eu coloquei que isso eram textos escolares, e que o que falta muitas vezes na escola é que se tragam os textos que circulam socialmente, o que é real, o que está circulando lá fora. Talvez...

P1 – Textos atuais...

PESQUISADOR – É, atuais. Mas, mais que isso. Atuais ou não, preferencialmente atuais, mas quaisquer textos. Você falou de receita, eu falei de bula de remédio, de manual de orientação, a gente pode pensar numa resenha de jornal, a gente

pode pensar num artigo de opinião, num editorial, então a gente tem “N” textos que circulam na sociedade, enquanto na sala de aula a gente se restringe à descrição, narração e dissertação. Não será isso que faz com que o aluno tenha essa predisposição negativa?

P1 – É. E eu tomo por exemplo, professor, teve um dia desses que eu dei um gênero textual, um texto científico que falava ainda sobre aquela ovelha Dolly. Ela morreu, mas ela deixou frutos.

PESQUISADOR – Certo.

P1 – Mas eles não se interessaram muito pelo texto. Mas a gente pode trabalhar até uma interdisciplinaridade nesse texto científico, porque no mesmo texto científico a gente também está trabalhando com a genética. Aí foi quando eu falei que a gente tava trabalha com genética que um aluno disse que a gente podia tá trabalhando um exemplos de Biologia. Seria até interessante que através dos textos a gente estivesse trabalhando a interdisciplinaridade.

PESQUISADOR – Mas isso é o ideal. Não existem textos específicos de L.P. Você vai trabalhar com textos, você vai trabalhar com linguagem em geral. As temáticas que estejam contidas nesses textos elas são amplas, e elas circulam por aí de boca em boca, de ouvido em ouvido, elas podem ser de qualquer área. Então a interdisciplinaridade é uma conseqüência natural do trabalho com textos.

Mais uma questão, professor: na sua opinião, é possível promover o domínio da norma culta pelos alunos sem discriminar, sem ser preconceituoso com a variação da qual ele é usuário? E sensibilizando-os para os aspectos que envolvem o uso das variações e da norma? E de que forma você vê essa possibilidade?

P1 – A L.P. é, ela obrigatoriamente, ao meu ver, posso estar sendo radical, professor, mas eu prefiro trabalhar com a norma culta. Tanto é que quando eu estou dando aula eu faço o máximo possível para não falar nada errado, para não sair nada errado, pelo menos da minha boca. Então eu prefiro a norma culta. Possa (*sic*) ser que eu esteja sendo até tradicionalista, mas respeito muito o aluno que usa a norma não culta, mas a gente tem que ver também que o aluno é produto do meio, por isso que ele fala tão errado. Mas que a gente deveria promover, todos os professores de Português deveriam promover só a norma culta em aula, porque só assim não existiria tantas aberrações como há na L.P. Por exemplo, eu vi um exemplo na Internet de uma redação da USP em que o aluno colocou simplesmente assim: "O Brasil não passa de uma prosopopéia flácida". Pense num troço desse numa redação! Prosopopéia flácida!

PESQUISADOR – Você não acha que o aluno fazer uma construção desse tipo seria resultante do trabalho que se desenvolveu, não necessariamente dessa relação do "certo" e do "errado", de "aberração" ou "não aberração", mas cria-se um artificialismo tamanho com relação ao que é escrever, e dão-se regras, e normas, e tal e tal, menos se trabalhar com a língua viva, através da leitura, da construção, dos textos vários que circulam na sociedade. De repente o professor da chamada "aula de redação", fica batendo na mesma tecla do narração é assim, dissertação é assim, etc. Talvez, se fosse dada ao aluno a chance de se expressar em sua própria variação, talvez se evitassem "aberrações" desse tipo? Que é que você acha?

P1 – Acho que você tá certo. Ele usou isso. De início eu fiquei estarrecido, mas depois eu tive que entender que o aluno escreveu isso porque foi desse modo que ele aprendeu também.

PESQUISADOR – O você acha de se criar no aluno a necessidade real de que haja um destinatário real para o seu texto? Um questão séria na produção de texto é que o aluno não escreve para um leitor, ele escreve para ser corrigido pelo professor, por uma banca examinadora que vai julgar seu texto. Isso não constituiria mais uma arma contra a boa produção textual?

P1 – Muito, muito. Eu sou contra esse tipo de coisa. Porque o professor, ele vê na figura do professor, porque acha que a opinião dele não vai bater com a do professor, e não é isso. Se ele fugir ao tema, não vai bater de jeito nenhum, mas se ele não fugir, se ele fugir ao tema, não vai bater, mas se ele não fugir... logicamente, né?, o professor vai dar uma nota boa. Mas infelizmente o que ele tem no professor é um bicho de sete cabeças, o professor é o bicho papão. Porque ele escreve nada mais nada menos só pensando no que o professor vai achar. E é por isso que muitas vezes o aluno se dá mal.

PESQUISADOR – Exatamente. E uma outra...

P1 – E se continuarmos com essa idéia...

PESQUISADOR – Com essa prática, não é mesmo?

P1 – Com essa prática de que nós somos apenas os grandes receptores das redações deles, que eles escrevem só para nós, eles vão continuar produzindo textos não bons.

PESQUISADOR – Pelo que você tem observado nas escolas onde trabalha ou onde já trabalhou, você acha que o que predomina é essa prática ou já há o

predomínio de uma outra linha de trabalho, você acha que ainda há uma supremacia dessa prática?

P1 – Os professores de L.P. continuam com essa mesma prática, e isso tem que mudar.

PESQUISADOR – E a que você atribui essa persistência da maioria dos professores nesse tipo de prática pedagógica?

P1 – Você fala no sentido de vestibular?

PESQUISADOR – Não, no sentido geral, especificamente no ensino médio. Se essa prática, como você diz, ela impera, a que você atribui isso? Por que que os professores persistem nessa forma de trabalho?

P1 – Os professores persistem porque infelizmente há muitas colegas, e você sabe muito bem disso, que eles têm preguiça de pesquisar, de imaginar, de como é que se diz? Criar. Uma Magda Soares, por exemplo, da vida, ela tem um núcleo de línguas lá em Belo Horizonte que é maravilhoso. Você vai lá em Magda Soares como eu fui, a gente marca uma entrevista com ela e ela marca o dia e o horário determinado, atende a gente muito bem. Ela diz pra você todos os métodos que devem ser usados dentro duma redação. Se uma Magda Soares criou um núcleo, por que que nós aqui também não podemos criar um núcleo de L.P.? Onde se crie, recrie, imagine?

PESQUISADOR – Nós quem?

P1 – Nós, professores.

PESQUISADOR – Vinculados a alguma instituição, à universidade, à secretaria de educação? Como? De que forma?

P1 – Dentro do próprio planejamento da escola. A gente pode mudar, se a gente quiser a gente pode mudar a história da pesquisa dentro da escola.

PESQUISADOR Você diz se formar um núcleo de projetos dentro da própria escola?

P1 – Sim, em lugar de se reunir uma vez por ano na semana pedagógica, com a equipe de Português numa sala, a de Geografia noutra, outra matéria... Fica só restrito a uma semana pedagógica. Por que a gente não faz reuniões periódicas, digamos assim, reuniões bimestrais ou semestrais para ver como vai o desempenho?

PESQUISADOR – Você diz um trabalho de formação continuada?

P1 – Lógico, formação continuada. Não é? Para continuar aquela linhagem.

PESQUISADOR – E quanto à formação inicial do professor de Português, você acha que ela atende a essa exigência?

P1 – A formação básica?

PESQUISADOR – Sim, a que ele tem na Licenciatura.

P1 – Não. Porque infelizmente pode ser a melhor faculdade do mundo, mas ele nunca vai estar preparado para o mercado de trabalho. Ele tem mais é que pesquisar também. A gente tem que fazer um trabalho de pesquisa. A gente não faz um trabalho de pesquisa só quando faz especialização, está no doutorado, no mestrado. A gente tem que tá pesquisando sempre.

PESQUISADOR – Sempre se atualizando?

P1 – A L.P. hoje é uma atualidade total. Todo ano você sabe muito bem que aparecem coisas novas.

PESQUISADOR – Voltando um pouco ao início da nossa conversa, quando estávamos falando no texto, sobre gêneros textuais, sobre a tipologia textual, eu queria voltar um pouco a isso e perguntar o seguinte. Porque os Parâmetros Curriculares Nacionais de L.P. eles dizem literalmente que "[...] as propostas didáticas de L.P. devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente [...]" (p. 59). E você, no início, disse que trabalhava essencialmente, e gosta, especificamente com leitura e interpretação de texto. A minha pergunta é a seguinte: por que se entende o texto como conteúdo do ensino de língua? Em outras palavras, por que que o texto é tão contemplado, é colocado tão em primeiro plano como objeto de leitura e produto das atividades dos alunos, por que essa primazia, por que colocar o texto como personagem principal no ensino de L.P.?

P1 – Pelo menos de oito anos para cá, eu diria que isso é certo, porque é através da leitura, é através dos textos que a gente vai conhecer a língua mãe.

PESQUISADOR – E a língua enquanto processo...

P1 – A língua nunca vai deixar de ser processo, deixar de ser produto talvez até ela deixe, agora deixar de ser processo ela não vai deixar de ser nunca. E é um processo que tem que ser continuado eternamente.

PESQUISADOR – Uma outra pergunta é: nessa linha de trabalho com o texto, com a produção de texto, com a leitura, com que obstáculos e com que facilidades, enquanto professor, você se defronta?

P1 – Repita, por favor.

PESQUISADOR – Existem entraves a esse tipo de trabalho na sala de aula ou existem facilidades Ou as duas coisas?

P1 – Existem as duas coisas. No começo é mais difícil. No começo do ano, quando a gente fala que vai trabalhar com interpretação de texto, o aluno sempre acha que vai ter que produzir texto. Lógico que interpretar não deixa de ser produção. Com o passar do tempo eles vão gostando. E atualmente eu não tenho sentido dificuldade, os alunos se acostumaram em responder mais, em falar mais.

PESQUISADOR – Há alguma coisa mais que você queira dizer sobre o papel do professor de L.P. ou sobre qualquer outra coisa de que não tenhamos falado?

P1 – Não digo o papel do professor, eu digo o papel do educador. Ser educador é árduo, mas é a melhor coisa que tem no mundo, é passar seu conhecimento para outra pessoa.

PESQUISADOR – Mas esse educador de que falamos é especificamente um professor de L.P.

P1 – Eu também trabalhei com Língua Inglesa 14 anos, no Colégio X. E comecei a trabalhar L.P. especificamente nesta escola onde estou agora, que me deu a chance de trabalhar com L.P. Eu não queria ficar estigmatizado como professor de Inglês. Eu fiz Licenciatura plena em Português/Inglês e queria mostrar meu talento como professor de Português. Estou realizado. Gosto muito do que faço, faria tudo novamente, professor Inaldo.

PESQUISADOR – Muito obrigado pela colaboração, professor. Que o senhor seja bem-sucedido no seu trabalho.

P1 – Obrigado a você por me fazer refletir sobre o meu trabalho.

APÊNDICE C
TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA 2

APÊNDICE C - Transcrição de entrevista 2

PESQUISADOR – Qual é, na sua opinião, o papel do professor de Português nos dias atuais?

P2 – Acho que o papel dele é de fundamental importância porque... veja bem: ele tem que fazer com que o aluno tenha uma visão de mundo através da leitura que ele tem. Então ele deve estimular para que ele leia vários gêneros textuais, para que ele faça interelação entre matérias, para que ele seja capaz de escrever todos os tipos de texto que ele precisa para se comunicar fora e dentro da escola... acho que é um trabalho assim... a L.P., atualmente, é como se fosse um vetor, ela é a base pra qualquer formação. Tanto é que todas as faculdades, aliás, todos os cursos que nós temos deviam ter L.P. em todos os períodos.

PESQUISADOR – E com esse viés?

P2 – Com essa formação, porque... veja bem: minha filha é professora da USP, do curso de física, e ela diz que todo primeiro semestre que ela pega a turma ela

passa todo o semestre fazendo uma prova, fazendo um tipo de questão que é apresentar um problema para eles desenhar a interpretação do problema. Ela diz que todo esse trabalho é porque eles não sabem interpretar; se ela ler o problema com eles e disser vocês conhecem isso, eles sabem fazer o cálculo. O que eles não sabem é diante da informação deduzir que elementos eles têm e que elementos eles vão descobrir. Ela diz que termina dando interpretação de texto para eles.

PESQUISADOR – É, eu vi recentemente uma fala de João Ubaldo Ribeiro, ele falando exatamente isso. Uma pesquisa de alguém ligado a Educação e também a Informática, a questões de ensino de Computação, e a pessoa dizendo que os jovens não conseguem dizer o que compreendem daquilo que vêem ou que lêem, e às vezes as coisas mínimas. Por exemplo, se você perguntar para ele o que se deve fazer para ligar o computador e fazer tal e tal tarefa. Ele é capaz de fazer com a maior habilidade possível, mas não é capaz de verbalizar e explicar.

P2 – Isso acontece muito em classe. O aluno diz “Professora, eu sei que o certo é com esta vírgula, agora não me pergunte por que porque eu não sei explicar” ou então quando tem uma questão aberta, “Professora, eu não sei exatamente...” e quando eles respondem apresentam muitas falhas, às vezes eles usam uma conjunção indevida, fazem uma relação inadequada e termina dizendo o contrário do que queriam dizer. É por isso que acho que devia ser muito valorizado diariamente em sala de aula e, em provas, as questões abertas.

PESQUISADOR – E você, como é que você faz na sua prática para conseguir isso, ou pelo menos se aproximar disso, e quais seriam os maiores obstáculos ou facilidades para que esse trabalho se dê?

P2 – Veja bem, quando eu ensino um aspecto gramatical, eu questiono logo o aluno sobre pra quê que serve aquilo na vida real, no dia-a-dia dele. Por que ele tem que estudar, por exemplo, concordância? Se você não descobrir pelo menos um elementozinho de importância, então você não dá aquilo, não é? Termos da oração, por exemplo, é fundamental você dar. Como você vai querer que o aluno redija fazendo concordância, se o aluno não sabe o que é sujeito? Tem uma regra básica que diz que a concordância do verbo é com o sujeito. Se ele não sabe função sintática, não sabe o sujeito da oração, como é que ele vai fazer a concordância? Agora eu acho que todo ensino gramatical que você der você deve trazer uma situação, uma notícia de jornal, um poema, alguma coisa que mostre aquela situação da maneira que a norma culta cobra e da maneira como ela é usada no dia-a-dia. Porque você tem que saber que o aluno na escola não vai aprender somente a norma padrão. Ele vai aprender, também, a norma padrão, mas ele vai saber que a linguagem que ele usa no dia dele, essa linguagem não é dispensada.

PESQUISADOR – Você já antecipou uma questão de que eu iria tratar mais adiante. A minha pergunta seria: cabe, há espaço ainda para o trabalho com a gramática, e como esse trabalho poderia ser feito?

P2 – Lógico, o trabalho com a gramática é um trabalho que não pode ser dispensado. Como é que você pode respeitar leis que você desconhece? Isso é básico.

PESQUISADOR – Ou desobedecer...

P2 – É subverter, como faz o poeta. Mas só pode subverter porque ele conhece, então ele faz um jogo que qualquer professor de Português percebe que aqui ele

cometeu um deslize, mas não foi um deslize: ele quis contestar, ele quis transgredir.

PESQUISADOR – Pelo que você está colocando, eu volto à primeira pergunta. Lá você começou a falar da importância do texto, aí desviou um pouco para o ensino de gramática, e eu fui pra esse lado também, e agora, ao justificar o ensino de gramática, mais uma vez você está dando ênfase ao texto. Fale disso um pouco mais.

P2 – Olhe, eu acho assim... Sempre, sempre a gente deve dar qualquer conhecimento gramatical trazendo um texto que tenha abordagem daquele assunto, porque uma coisa é você dar a regra separada, isolada, e fazer uma dúzia de frases criadas ou propositadas para aquilo. E outra coisa é o aluno dentro do texto perceber aquele emprego, então pra ele é mais importante e pra ele é a real aprendizagem. Veja bem, eu dou aula de objeto direto aí depois pego doze frases e digo sublinhe o objeto direto, aí pronto, meu aluno aprendeu. Agora quando eu vou para o texto e o objeto direto aparece em forma de substantivo, objeto direto oracional, objeto direto preposicionado, então quando eu chego ao texto é que eu tenho assim a realização plena da língua, que é o texto. Então, se eu chego ao meu texto, e ele é capaz de naquele texto identificar o objeto direto, aí eu fico satisfeita, agora eu sei que ele sabe. Agora eu também acho que você não deve usar o texto como pretexto. Algumas gramáticas, alguns livros de L.P. têm textos ótimos, mas não fazem nenhuma alusão à mensagem, a algumas colocações do autor, a uma inferência que possa vir daquele texto; a gente pega o texto e imediatamente passa para o estudo gramatical.

É melhor do que o uso de gramática através de frases isoladas, mas também não é o ideal, porque precisa haver uma realização, porque na língua os textos não são assim aquela coisa arrumadinha do jeito que a gente dá nas aulas de gramática, é muito diferente.

PESQUISADOR – E quando pensa, quando fala nisso tudo, você está consciente do suporte teórico da lingüística que dá sustentação a essa linha de trabalho, ou é intuitivo?

P2 – Não, eu acho que não é intuitivo não. Eu não tenho assim consciência que eu estou fazendo exatamente isso, mas eu já fiz muitos cursos, eu leio muito, eu fico vendo assim, comparando um livro com outro, então eu acho que é uma coisa... de tanto ler aquilo, a gente não sabe de quem a gente pegou aquilo. Isso é que é a verdade. Não vou dizer assim isso foi intuição minha. Não acredito muito que seja intuição não. Eu acho assim, eu leio tantas coisas, vejo tantas coisas, às vezes eu pego uma questão de vestibular, meu Deus, que questão inteligente! Era essa questão que eu queria ter feito. Então eu acho que aquelas análises que nós fazemos dessas questões vão dando um suporte, um tipo de conhecimento que você termina empregando isso no dia-a-dia. Agora, onde é que você viu isso? Não sei.

PESQUISADOR – Agora se fosse pra dizer... é Análise do Discurso, Lingüística Textual...?

P2 – Não fico preocupada não, não fico preocupada com a nomenclatura, quem foi que criou isso... isso não. Eu fiz esse curso (Especialização) há pouco tempo, a minha intenção não foi... A maioria dos alunos que estavam ali era para se preparar para o mestrado. Eu não quero fazer mestrado nem doutorado, eu não

quero ir pra faculdade pra estudar as matérias que alguém vai impor, e tem que estudar, tem que fazer prova, tem que fazer os trabalhos. Eu quero ir pra faculdade pra ficar ouvindo o que os professores estão dizendo e ver o que aquilo serve pra mim, pro meu dia-a-dia, então eu não quero fazer mestrado, doutorado, eu não quero. Não tenho mais idade de ficar sentada num banco, ah, vai fazer um trabalho sobre isso, aquilo me deixa muito estressada, né? Você tem que ler tantos livros pra fazer aquele trabalho, aí não deu tempo de ler, você termina fazendo num dia, toda complexada, poxa vida, fazer um trabalho duma qualidade dessa ou então tem que se associar a alguém, então eu prefiro ir pra faculdade fazer as cadeiras que eu acho que eu estou sem suporte pra elas, ou gosto mas gostaria de saber mais, aí tá ali dentro daquelas aulas, e dali eu vou entrando no meu dia-a-dia e na minha prática. Acho assim, se L.P. não servir para o aluno raciocinar, ela não serve pra mais nada. Então eu quando eu passo as questões para meus alunos, eu penso assim: essa questão é inteligente, essa questão cobra uma lógica do meu aluno, cobra um raciocínio? Então essas questões eu valorizo mais.

PESQUISADOR – Mas tendo sempre como foco o texto? O texto como ponto de partida e de chegada?

P2 – E tendo uma preocupação muito grande que a pergunta não seja uma pergunta que menospreze a inteligência do aluno, não é? Você dá um texto *A galinha dos ovos de ouro*, eu estou lendo ali porque estou corrigindo a prova do primeiro ano. Então, a professora faz o texto, quer dizer, dá o texto pros meninos ler, e pergunta: “Por que a galinha se chamava dos ovos de ouro?” Isso é

menosprezar a inteligência do aluno, não é? Então você tem que fazer perguntas que não estejam assim.

PESQUISADOR – Que não tenham respostas a base da decodificação, que extrapolem o limite da mera decodificação?

P2 – É. Eu vi uma questão, eu achei no ENEM, a questão trata da tatuagem. Ela diz a origem da tatuagem e diz que no Rio de Janeiro ela esteve presente durante muito tempo, pra esse praquele uso, dando idéia no texto que o uso da tatuagem era muito diversificado. Aí quando chega nas alternativas... Sim, lá embaixo, na fonte de informação, aí tem o autor do texto e tem 1904. Aí quando chega nas perguntas, tem uma pergunta assim "O uso da tatuagem no Rio de janeiro data do início do século XX", aí as outras duas perguntas eram verdadeiras porque estavam disseminadas pelo texto. Ninguém, dos quinze alunos, que era uma aula de reforço, dos quinze alunos que fizeram essa questão nenhum acertou, botou que essa questão... Aí quando terminou o exercício, eu disse vamos corrigir. Qual é a resposta. A resposta certa é a três. Então um aluno disse: "Oxente, professora, o texto não fala nada do século XX, e como é que é essa resposta...?" Aí eu disse leia aí o rodapé, a fonte de informação. Aí ele viu que o texto foi editado em 1904. E eu perguntei se 2004 não era o começo do século XX. Aí ele disse: "Poxa, professora, sacanagem!". Acho essa questão interessante porque cobra do aluno não só aquele pedacinho de texto que ele leu e nem o que está expresso, ela cobra as inferências que você possa fazer, inclusive o que está fora do texto.

PESQUISADOR – Exatamente, esse é um dos problemas no trabalho com texto. Muitas vezes a gente fica tão preocupado com o texto que esquece os elementos paratextuais.

P2 – Exatamente. De fazer a relação entre o título e texto.

PESQUISADOR – Exatamente, e com o suporte em que o texto...

P2 – É, porque veja bem, quando você lê um texto e conhece o autor, você já vira sua mente para o mundo daquele autor. Se você lê um texto de Jô Soares, você já vai esperar ironia, já vai esperar que tem humor, porque... por isso que é importante saber o nome do autor, a vida do autor...

PESQUISADOR – E é interessante até para a vida futura do aluno, sob o ponto de vista de como fazer uma pesquisa bibliográfica, como ler, como elaborar referências bibliográficas, saber que as fontes todas são fundamentais.

P2 – E também o aspecto do aluno saber o seguinte: isso não deve ser privilegiado numa prova de literatura, as obras do autor, em que ano ele nasceu, não deve ser...

PESQUISADOR – Mas ajuda na construção do sentido.

P2 – Tudo o que pode saber à volta do autor...

PESQUISADOR – Que é a leitura de mundo, não é?

P2 – E o aluno precisa ter contato com todo tipo de texto e com os mais variados autores pra...

PESQUISADOR – Aí você chega a um outro ponto. E eu gostaria exatamente de perguntar que tipo de texto, que gêneros de texto, você costuma trabalhar com seus alunos, e por quê?

P2 – É, como a gente trabalha com Cereja, e a gente procura sempre, a gente nota que há uma grande preocupação em trabalhar com todos os gêneros que fundariam o nosso dia-a-dia. Eu recebi o meu cartão do Bradesco que veio com um papelzinho dizendo como é que eu devia fazer pra desbloquear. Aí eu dobrei

pra jogar fora e pensei “vou jogar fora nada”. Colei no meu caderno e saí perguntando a que tipo de pessoa se dirige esse texto, aí botei o que é que o texto informa de importante nesse cartão, aí eu sei que fiz um bocado de perguntas do texto. Aí você pega panfleto, trabalha com propaganda, com cartum, até com jornal.

PESQUISADOR – Como é que você definiria Gênero Textual, a partir disso? Pelos exemplos que você está dando dá para sentir, mas se você tivesse que dar uma definição, em poucas palavras, o que é Gênero Textual pra você?

P2 – Olhe, deixe-me ver. Gênero Textual é um tipo de texto que você pode classificá-lo de acordo com o objetivo pra que ele foi feito, para o leitor a que se dirige e também o aspecto gramatical que ele usa. Você veja que numa propaganda é muito comum se ter verbos no imperativo, não significa que se não tiver verbo no imperativo não é propaganda.

PESQUISADOR – E também não significa que não haja outros textos com verbos no imperativo sem serem propagandas...

P2 – Uma receita, não é? Há gêneros que só pelo formato você já identifica, embora muitas vezes haja pegadinhas, né? Por exemplo, você pensa que é uma receita e quando lê é uma publicidade de algum produto, não é? Mas Gênero teria uma função, teria um público alvo e teria características comuns a determinados estilos de texto. Então eu acho que é isso. Agora você tem intergenericidade, você percebe que num gênero existem outros dentro daquele gênero. Por exemplo, dissertação, se pode na dissertação, que seria a defesa das suas idéias, seria um tipo de gênero, né? Então você poderia ter uma narrativa, poderia ter uma descrição dentro do texto, quando você estava defendendo suas idéias.

PESQUISADOR – A questão que eu queria focar, que você começou a falar quando deu o exemplo do cartão do Bradesco, é exatamente, ficou convencionado se trabalhar na escola, se trabalhar narração, dissertação, descrição. Aí já começa um equívoco sobre o que é gênero e sobre o que é tipo textual, não é? Aí vem a questão, portanto, que quero focar, gêneros escolares. Se a gente considera narração, dissertação e descrição como gêneros, mas são gêneros artificiais da escola, não são gêneros que circulam na vida.

P2 – Por isso que a gente trabalha com Cereja há seis anos, quer deixar e não consegue. Porque não encontra com facilidade outro que tem essa visão que ele tem de gênero. Então ela bota carta, cheque, conto, fábula, cartum, é uma variedade que a gente fica assim abismada, como a gente, a nossa comunidade ela é escrita. Como há uma cobrança, e a gente fica na escola a fazer dissertação, narração...

PESQUISADOR – Como se na vida alguém fizesse narração, descrição ou dissertação. Não, você escreve um cheque, você escreve um telegrama, uma carta...

P2 – Você chega ao banco e lhe dizem pra você fazer um relatório disso, uma declaração disso, relato pessoal. Cobra-se no dia-a-dia fazer muitos tipos de..., muitos gêneros. E, na escola, é ela que tem esse papel.

PESQUISADOR – É nesse ponto que a gente chega à importância do trabalho com texto.

P2 – É quando você faz esse trabalho de compreensão da idéia, das características do texto, se ele tem todas, ou se faltam algumas até de propósito, falta de informatividade, por exemplo. A gente tem que ter a preocupação de dar

ao aluno todo tipo de texto. Uma tabela de peso, por exemplo, tem alunos que se pegar aquilo não sabem interpretar.

PESQUISADOR – Às vezes nós, professores, de repente você está lendo um texto e vem uma tabela estatística, uma "pizza", você não sabe, você tem dificuldade de ler porque é acostumado a ler literalmente. A grande questão que fica é que muitas vezes o professor trabalha com enunciados prontos, fechados, e não com o processo, com a enunciação. E o trabalho com gêneros os mais variados propicia isto, você pegar a língua viva, em processamento, e não somente o produto.

PESQUISADOR – Uma outra pergunta: o que você entende por propor em sala de aula, de forma sistematizada, a reflexão sobre a linguagem nas práticas de leitura, de escrita e de reescrita? Acho que é sobre isso que você começou a falar, não é?

P2 – Veja bem, uma coisa é você dizer assim "**Enquanto** indica tempo" e outra coisa é você dizer que num texto **enquanto** pode dar até a idéia de proporcionalidade: "À medida que estudava, aprendia mais". Mas a proporção também não é idéia de simultaneidade? Veja: "Se é homem, é mortal", a primeira idéia que você vê é de condição. Mas eu não posso entender "É mortal **já que** é homem", sendo, portanto uma idéia de causa? Quando a gente dá dentro do contexto, levando o aluno a refletir sobre a linguagem...

PESQUISADOR – Esse trabalho, essa visão que você tem do trabalho sistemático com a linguagem, essa reflexão, da metalinguagem, como é que você chegou a isso?

P2 – Eu acho que foi trabalhando com pré-vestibular, porque eu acho que as mudanças no ensino de L.P. ocorreram de cima pra baixo. A gente quando

começa a ter contato com o vestibular, então é que a gente vê, eu acho que ter contato com vestibular, da Covest, da Unicamp, da UNB, você pegando esses vestibulares bem conceituados, então você vê que a cobrança de língua é uma cobrança assim, ele quer o aluno que saiba ler, não que saiba as regras da gramática, mas um aluno que saiba ler, que saiba interpretar, e saiba por que motivo a colocação desta frase está ambígua, por que não está, por que essa pontuação não deve ser de duplo sentido, então ele quer um leitor. Como ele quer um leitor, ele começou a direcionar o vestibular pra outro campo. Se você pegar uma prova do ITA de 90 até 97, 98, era gramática pura, era como se escreve **exceção**, **berinjela**, era quantas sílabas tem, como é que se separa as sílabas. Hoje em dia não é nada disso mais; ela ainda tem muita gramática, mas a cobrança dela está em cima de textos jornalísticos, textos poéticos, com falha ou sem falha, ou com outras possibilidades, ou com ambigüidade, então o que é que a universidade tá atrás?

PESQUISADOR – Mas você não acha que é uma coisa meio estranha, um percurso meio estranho, porque o vestibular, a universidade deveria ser o resultado de tudo, e não a mola propulsora, certo? O caminho completamente invertido. As pessoas só acordaram porque o vestibular mudou?

P2 – Agora eu entendo perfeitamente isso. É porque existe uma equipe que está o tempo todo na universidade estudando, e o professor que saiu da universidade e foi pra escola, com essa correria que a gente tem, como o salário do professor é muito pequeno, você tem que trabalhar em três quatro escolas, então com esse corre-corre, corrigindo, fazendo prova, elaborar ficha e não sei o que lá, a gente não tem tempo de tá lendo e se atualizando. Isso é que é a verdade. Eu acho que

na verdade o professor devia ter incluído, em seu horário, um horário de estudo assim num grupo de estudo, na universidade, sei lá...

PESQUISADOR – A questão que fica, que está bem evidenciada na sua fala, é a necessidade duma formação continuada do professor, porque essa grandes discussões só se dão na academia, na universidade, e o professorado, que é a mão-de-obra que está trabalhando, ele fica completamente alijado desse processo, a não ser que faça um mestrado, uma doutorado, uma especialização, enquanto que o professor que fica trabalhando diretamente nos colégios não tem acesso a essas discussões.

PESQUISADOR – Uma outra questão sobre a qual eu gostaria de ouvir sua opinião é a seguinte: é comum se ouvir que "só escreve bem quem lê muito". Será que quem lê muito necessariamente escreve bem?

P2 – Olha, há muita gente que lê muito e não é capaz de redigir. Eu acho que para redigir em primeiro lugar você tem que ter o que dizer. Quem não sabe fazer redação é porque não sabe o que dizer.

PESQUISADOR – Mas a leitura não seria uma fonte?

P2 – Eu acredito no seguinte: para redigir um texto assim objetivo, para dizer o que pensa, para fazer um comentário, eu acho que o treino, a freqüência com que você faz isso é muito importante, mas para redigir mesmo, com criatividade, é um dom que você tem e que você desenvolve isso independente da escola. Você tira por esse pessoal de literatura de cordel, que mal sabe usar a língua, como a gente diria, da maneira padrão, não foi à escola e essas coisas... e escreve.

PESQUISADOR – Mas aí eu estou querendo focar na escrita na escola. Veja bem, se dizem que quem lê muito escreve bem, conseqüentemente o papel do

professor de Português é fazer a ponte entre a leitura e a escrita. Como é que você encara e como é que você faz no seu trabalho essa ponte entre sair da leitura até chegar à produção por parte do aluno?

P2 – Como eu não trabalho em redação, o que é uma pena, porque eu acho que o professor de português devia ser completo: ele devia dar interpretação de texto, aspectos gramaticais e concluindo com a produção de texto. Mas todo trabalho que eu preparo eu preparo dentro desse sentido. Se eu não vou mandar produzir um texto que não sou professora de redação, mas eu quero que ele sempre escreva, dê a opinião dele, comente alguma coisa que tá no texto, eu sempre vou pedir que a partir do que ele leu ele produza alguma coisa, é claro que não tem que ser um texto completo, mas ele tem que saber formular sua opinião a respeito do que ele leu. É como se fosse um fechamento, um *feedback*, você leu o texto agora você tem de dizer oralmente ou por escrito o seu ponto de vista. Ler muito seria pelo menos ter um conteúdo, uma bagagem para você poder discutir.

PESQUISADOR – E as estruturas também, apesar da palavra **estrutura** ser uma palavra meio perigosa, não é? (risos)

P2 – Exatamente, de tanto você ver a combinação dos elementos lingüísticos dentro do texto, você vai criando um dispositivo na memória que você nem sabe por que criou. Alguém pergunta se a palavra é com S ou Z, aí você escreve, na hora que você escreve você sabe se é com Z.

PESQUISADOR – Agora, nessa linha, o que você me diz: aula de redação ou aula de produção de texto? Na nossa época, havia até composição.

P2 – Exatamente, a minha professora botava um quadro e mandava fazer uma composição. Eu botava: “Eu estou vendo um quadro que tem uma menina com um

vestido cor-de-rosa e um sapato preto". Quando eu recebia redação, tava tudo riscado de vermelho. Aí eu ficava indignada porque achava que tinha feito o que ele pediu. Eu não conseguia entender que ela queria que eu inventasse uma história que representasse aquele quadro. Eu ainda tenho resquício disso. Daí, toda vez que eu vou dar aula, eu ter a preocupação de mostrar pro aluno um modelo pronto. Um convite, por exemplo, ler pra ver como é que se faz. Por isso que a aula é de produção de texto, e não de redação. Você traz um texto, por exemplo, a menina (uma professora) fez essa semana um trabalho com cinco textos sobre trabalho infantil. Depois da leitura dos cinco textos, os alunos teriam condição de escrever sobre o tema.

PESQUISADOR – Nós falamos um pouco sobre o vestibular como mola propulsora dessa reflexão e dessa mudança no trabalho com L.P. Mas contraditoriamente, quando a gente vai ver a prova de redação, principalmente a daqui da Covest, o que encontramos é "Escreva uma dissertação sobre...". Mesmo que eles ponham fragmentos de texto, mesmo que haja uma certa contextualização, a proposta é "Escreva uma dissertação". Você não acha que isso é voltar praticamente ao nada?

P2 – Eu acho que é comum que haja contradições porque são muitas cabeças.

PESQUISADOR – Não é julgando ninguém, é pensando no resultado. Se o professor de Português. que trabalha no ensino médio, e até no fundamental, vai modificando sua prática a partir do vestibular, como fica o chamado "professor de redação" diante da proposta fechada de se fazer uma dissertação, como acontece no vestibular?

P2 – Eu digo assim, a parte de leitura e interpretação de texto.

PESQUISADOR – Mas não dá para dissociar. Quando se chega na redação, vai tudo por água abaixo, porque a concepção de leitura, compreensão e produção é derrubada.

P2 – Eu sei. Mas é só uma questão de ordem prática. Se não fosse assim, cada um iria escrever o que quisesse: vai ter gente escrevendo o que quiser, vai ter gente fazendo charge, cartum...

P2 – Sim, mas eles podiam pelo menos determinar um leque de possibilidades. Podiam pelo menos dar outras opções, como acontece no vestibular da Unicamp, por exemplo.

PESQUISADOR – Na sua opinião, é possível promover o domínio da norma culta pelos alunos, sem discriminar a variação da qual ele é usuário e sensibilizando-o para os aspectos que envolvem o uso das variações e da norma?

P2 – Isso é possível fazer.

PESQUISADOR – E de que forma?

P2 – O que é que o aluno vai aprender na escola em L. P.? Agora, é difícil acontecer isso porque a língua, no uso informal, ela é predominante, você não costuma pensar antecipadamente em qual é a regência do verbo tal e tal, então há uma predominância muito grande da língua informal, mas que a escola deveria mostrar pro aluno que o aluno deve ser poliglota na sua língua, então ele deve ter o domínio de todos os aspectos e usar a língua convenientemente. Se eu estou falando com minha empregada, pra que usar uma linguagem rebuscada que ela não vai entender? Vou ter o trabalho de dar ordem e ter outro trabalho de traduzir. Então o aluno deveria sair da escola sabendo neste ambiente aqui eu tenho que usar a língua padrão, neste aqui...

PESQUISADOR – Mas, então, como é que fica... Você colocou, parafraseando Coseriu, que o aluno tem que ser poliglota em sua própria língua. Ótimo, tudo bem, de qualquer maneira o aluno não é esse poliglota. No geral, ele só domina uma variante. Como é que a gente pode, na prática, fazer esse trabalho para que, inclusive a norma, como uma das variantes, seja colocada, e para que o aluno saia desse lugar em que está, no qual só domina uma variante, e passe a dominar outras variantes, a culta, inclusive, mas sem discriminar a dele?

P2 – Eu acho que você tem que trazer muitos textos, muitos textos dessa linguagem, apresentar outros e, de vez em quando, fazer uma troca. Pegue esse fragmento e faça de acordo com a norma padrão. Ou então pegar um texto na norma padrão e transformá-lo para outras variantes. Ou então mostrar vários textos até de pessoas, como aquele de Oswald de Andrade, que fez aquele texto "Pronomes"...

PESQUISADOR – "Pronominais"...

P2 – A primeira estrofe é no português culto. Aí depois ele usa o outro, mostrando que há espaço para os dois aspectos. Agora, quando ele está escrevendo com determinado objetivo, tem que predominar a norma padrão, porque é uma linguagem que se todo mundo aprender ela fica como uma linguagem comum. Você vê, as pessoas que falam no jornal, é cobrado dos jornalistas nordestinos que eles...

PESQUISADOR – O padrão do Rio de Janeiro.

P2 – Que eles percam o sotaque. Por que isso? Porque eu acho que a única forma de a língua ser entendida de Norte a Sul, de Leste a Oeste, é aprender a norma padrão. Porque a norma é como se fosse assim, essa é do domínio de

todos, ou pelo menos deveria ser. Agora, lá em São Paulo a gente fala desse jeito, lá no Rio Grande do Sul a gente fala desse jeito. Mas na hora que eu vejo um jornal, na hora que eu leio uma revista, se não é uma revista endereçada aos jovens, se não é um texto próprio de um determinado grupo, qualquer pessoa pode entender. Então, há uma tendência em se usar a norma padrão, mas sem supervalorizar e sem dar a entender que isso é certo e isso é errado. Pelo contrário, isso é certo e esse também é certo. Agora há uma adequação ao texto, à situação, ao ouvinte.

PESQUISADOR – Quer dizer que você reforça o coro que diz "Vamos à escola para aprender a ler e a escrever"?

P2 – É, sim. Vamos aprender a entender a língua com todos os seus aspectos. Vale a pena pegar uma revista como a "Atrevida" e tirar um *e-mail* dali, até isso pode ser levado para se trabalhar na escola. Na última folha, vêm uns *e-mails*, você ri tanto, eles abreviam e tal e tal, mas pelo contexto você termina entendendo. Vamos então escrever este *e-mail* na norma padrão, ou até o contrário?

PESQUISADOR – A gente vive numa sociedade letrada, numa sociedade da escrita, do letrado escrito. Então você não vai privar seu aluno do acesso a isso.

P2 – Isso bate no primeiro objetivo da cidadania. Fazer com que o aluno entenda a língua padrão é dar acesso... se você vai assinar um contrato de aluguel, um contrato de banco...

PESQUISADOR – Exatamente, tudo que é formal, que faz parte das leis, passa pela escrita. A gente não vive mais no tempo dos acordos verbais. Norma culta não significa necessariamente pedantismo. Este nosso papo, por exemplo,

transcorreu absolutamente informal, o que não significa que é menos certo ou errado. É apenas uma das possibilidades de se exercer a linguagem.

P2 – Eu digo aos alunos que não estamos ali para aprender a L.P. O papel da escola é mostrar que a norma padrão não está acima das outras variantes, mas que a escola é o lugar adequado para você aprendê-la, porque nós nos preparamos para ensinar esse aspecto, agora sem menosprezar os outros e sem fazer o aluno ficar com vergonha de falar porque pensa que o professor vai ficar corrigindo e tal e tal.

PESQUISADOR – Muito obrigado, professora. Nossa conversa foi muito agradável. Você tem alguma coisa a acrescentar, que não tenha sido focada por mim? Você tem alguma coisa mais a dizer sobre esse nosso papel de professor de português?

P2 – Eu só acho assim, eu até já disse isso no decorrer da conversa, que o professor ele tem que ficar constantemente se atualizando e uma preocupação muito grande em reestruturar seu trabalho a cada ano e a cada momento que ele notar que não atendeu. Vocês às vezes faz um planejamento, prepara uma aula, acha aquela aula maravilhosa. Aí, quando você vai aplicar, você tem que ter bastante humildade em reconhecer que essa aula estava bastante maravilhosa aos seus olhos, mas não atendeu às necessidades do seu aluno. Aí você tem que imediatamente reestruturar...

PESQUISADOR – E isso é pensar no outro, não é? Isso faz pensar na linguagem, na importância do outro essencialmente.

P2 – Pois é, se você não cumpriu. O professor tem que tá muito atento àquela troca. Eu dou a aula, e pego de volta, e colho ou já faço a análise do resultado

daquilo, e se aquilo ali não foi satisfatório eu já penso no que fazer para recuperar aquilo que não foi atingido como eu queria atingir.

PESQUISADOR – É o professor prático-reflexivo.

P2 – É, por isso que existe aquela Gramática Reflexiva. Acabou aqui, você vai fazer todas aquelas perguntas que de uma certa maneira colocam seu aluno em xeque. Você tem que está antenada com tudo que está acontecendo a sua volta, pelo menos deveria.

PESQUISADOR – Tem que ver a vida, não é? Até porque a vida e o homem se constroem pela linguagem e constroem a linguagem.

P2 – É, o que nos torna Homem é exatamente a linguagem.

PESQUISADOR – Tá bom. Muito obrigado.

P2 – Fico muito satisfeita em poder contribuir para sua pesquisa.

PESQUISADOR – E sua contribuição foi muito valiosa.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo