

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Laura Garcia Abrão**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**Propostas para a transposição didática: o grande desafio  
da educação lingüística**

**SÃO PAULO  
2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Laura Garcia Abrão**

**Propostas para a transposição didática: o grande desafio  
da educação lingüística**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.**

**SÃO PAULO  
2009**

**Banca Examinadora**

---

---

---

A Rosa,  
minha mãe, que, com sua sabedoria materna  
e determinação, deu-me tranqüilidade,  
coragem e apoio para transpor os percalços  
que foram surgindo.

A Reginaldo,  
meu pai, que, com sua ternura e obstinação,  
ensinou-me os valores de uma vida simples  
e laboriosa.

A Júlia e Miguel,  
meus amados irmãos, por todo o apoio e  
paciência e por compreenderem a importância  
deste trabalho em minha vida.

A Milena,  
prima-irmã querida, pelo exemplo de amor à  
pesquisa e à carreira acadêmica.

A Thiago,  
meu amor, pelo apoio e incentivo e por  
suportar, com toda paciência e carinho, os  
momentos finais, de muita ansiedade e  
nervosismo.

## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neusa Maria Barbosa de Oliveira Bastos, pelas oportunidades oferecidas durante estes anos, que me possibilitaram grande enriquecimento científico e intelectual, pelas palavras e gestos de carinho, paciência e dedicação, pelas suas valiosas contribuições durante as orientações, constantes e competentes, e ainda por ter apoiado a realização desta pesquisa;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nancy Casagrande, orientadora eterna, pela sua amizade, pelas suas palavras de preocupação e encorajamento, pelo seu acompanhamento teórico, pela sua contribuição, desde o primeiro dia de aula da graduação no curso de Letras, passando pela riquíssima orientação na Iniciação Científica, há anos, até o Exame de Qualificação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisa Guimarães, pela sua relevante colaboração por ocasião do Exame de Qualificação, pelo seu compromisso e seriedade com a pesquisa e com as questões educativas, pelo seu posicionamento ético na condução de sugestões de estudos.

À Maria Paula, grande amiga e companheira de todas as horas e de todas as disciplinas desde a graduação, por permitir muitos momentos de estudo e pesquisa, por dividir as aflições e as conquistas profissionais, pela ajuda constante e pelo apoio nas horas de angústia.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dieli Vesaro Palma, pela primeira conversa a respeito dessa pesquisa, por contribuir com proposições sempre pontuais referentes ao meu trabalho e pela sua constante preocupação e incentivo à formação acadêmica de seus alunos.

Ao Grupo de Pesquisa em Lingüística Funcional (GP e LF), da PUC/SP, pelo apreço, pela responsabilidade com o trabalho acadêmico, pelo entretenimento, pelas experiências partilhadas e pelas discussões teóricas, filosóficas e afetivas.

Aos colegas e professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, pelo estímulo que se renovava a cada encontro.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de estudos concedida, imprescindível para a realização desta pesquisa.

**"A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria."**

**Paulo Freire**

**Laura Garcia Abrão**

## **RESUMO**

Um grande desafio do professor é transformar um conhecimento científico em conteúdo didático e, para isso, teorias complexas, sem perder suas propriedades e características, precisam ser transformadas para serem assimiladas pelos alunos. Assim, a transposição didática pode ser concebida como um conjunto de ações transformadoras que tornam um “saber sábio” em “saber ensinável”, que traz em seu bojo a concepção de que a docência se constrói numa articulação da competência acadêmica com a competência pedagógica. Nesse contexto, percebemos que a formação inadequada do professor o impede de refletir sobre a prática da transposição didática para o ensino de língua portuguesa. Refletimos aqui sobre a transposição didática para um ensino de língua portuguesa mais eficaz. Para tanto, refletimos sobre as teorias de texto adequadas ao ensino de língua portuguesa, e, partindo da hipótese de que as universidades não contemplam a transposição didática, analisamos os programas de Prática de Ensino de Letras de uma universidade pública e uma particular, buscamos a transposição didática para aplicar na sala de aula de língua portuguesa e propomos atividades que percorram os caminhos da Educação Lingüística. A partir disso, concluímos que a hipótese levada em conta é verdadeira, os programas do curso superior de Letras analisados não levam em conta os princípios da transposição didática e não contemplam a Educação Lingüística. Chegamos à conclusão também de que as seqüências didáticas são ferramentas muito ricas para o ensino de língua portuguesa e, utilizando-as adequadamente, é possível desenvolver um trabalho de ensino à luz da transposição didática.

**Palavras-chave:** Transposição Didática; Educação Lingüística; Seqüência Didática; Prática de Ensino.



**Laura Garcia Abrão**

## **ABSTRACT**

A big challenge to a teacher is changing scientific knowledge into didactic content. To achieve this goal, complex theories have to be changed, without losing their properties and characteristics, to be assimilated by students.

In this manner, the didactic transposition can be conceived as a body of acts that can change and become a “wise knowledge” to “teaching knowledge”, which brings in the core of the issue the conception that teaching can be built by the articulation of the academic competency plus pedagogic competency. In this context, we are able to see that inappropriate development of teachers impedes them from thinking about the didactic transposition practice and transforming it from expert awareness into instruction in behavior of Portuguese language.

Here, we consider carefully the didactic transposition for an efficient teaching of Portuguese language. So we think about appropriate text theories of teaching Portuguese language and, assuming that universities don't consider the didactic transposition, we have analyzed the Linguistics teaching courses of a public and private university searching for didactic transposition to apply in Portuguese lessons. We propose activities which go in the way of Linguistics education.

It is possible to conclude that the supposition considered is true because the Linguistics courses that have been analyzed neither considered the didactic transposition nor the Linguistics education. So, we are able to conclude that didactic sequences are rich tools for teaching Portuguese language and, if used properly, it is possible to develop a work based on didactic transposition.

**Key-words:** Didactic Transposition; Linguistics Education; Didactic Sequence; Teaching Practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA</b> .....	16
1.1. A pedagogia da oralidade.....	19
1.2. A pedagogia da leitura.....	22
1.3. A pedagogia da escrita.....	25
1.4. A pedagogia léxico-gramatical.....	29
<b>2. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA</b> .....	34
2.1. O conceito de transposição didática para Chevallard.....	37
2.2. Os saberes.....	39
2.3. Cinco potencialidades teórico-metodológicas desse conceito.....	44
2.4. As regras da transposição didática.....	47
<b>3. AS TEORIAS DE TEXTO</b> .....	51
3.1. A Lingüística Textual.....	51
3.1.1. Contribuições da Lingüística Textual para o ensino de língua portuguesa.....	57
3.2. A Teoria da Enunciação.....	59
3.2.1. Contribuições da Teoria da Enunciação para o ensino de língua portuguesa.....	63
3.3. A Análise do Discurso.....	65
3.1.1. Contribuições da Análise do Discurso para o ensino de língua portuguesa.....	72
<b>4. A PRÁTICA DE ENSINO</b> .....	75
4.1. A Prática de Ensino no curso de Letras.....	80
4.2. Análise dos programas de Prática de Ensino.....	81

4.3. Resultado da análise.....	90
<b>5. A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA COMO APLICAÇÃO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....</b>	<b>93</b>
5.1. Elaboração de uma seqüência didática para o ensino da pontuação.....	96
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

Como a formação inadequada do professor o impede de refletir sobre a transposição didática para o ensino de língua portuguesa, nesta pesquisa, discorreremos a respeito da importância da transposição didática na formação do professor no curso de Letras para um ensino de língua portuguesa mais eficiente que dê conta da proposta da Educação Lingüística.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é pensar a respeito da transposição didática para um ensino de língua portuguesa mais eficaz, colaborando, assim, com os estudos realizados até hoje sobre Educação Lingüística e com a melhoria do curso de Letras no ensino superior, e os específicos são: refletir sobre as teorias lingüísticas adequadas ao ensino de língua portuguesa; tendo como hipótese que as universidades não contemplam a transposição didática, analisar os programas de ensino de Letras de uma universidade pública e uma particular; e propor atividades que percorram os caminhos da Educação Lingüística, buscando a transposição didática para aplicar na sala de aula de língua portuguesa.

Todavia, antes de delimitarmos melhor esse assunto, de partimos para a análise e propormos uma seqüência didática, faz-se necessário descrever rapidamente uma visão de ensino que ainda vigora na educação brasileira, pois é nessa área que o formado em Letras se propõe a atuar.

O estudo da língua portuguesa na escola vem sendo discutido há algum tempo por lingüistas e educadores e tem despertado o interesse da sociedade em geral, seja de pais de alunos, que se descobrem aflitos com as dificuldades de seus filhos com as tarefas e os exames de português, seja dos espectadores instigados através dos meios de comunicação, que repercutem essa ansiedade, digamos, “pelo lado do avesso”, entronizando formas ditas da “norma culta”, ao abrir espaço para divulgadores de fórmulas mágicas, as famosas “dicas de português”, que visam à assimilação irreflexiva de regras, as quais vêm a público freqüentemente investidas de preconceito lingüístico e impropriedades teórico-metodológicas.

A despeito dos esforços dos lingüistas no sentido de ressaltar a importância cultural das formas vernáculas, dos usos lingüísticos diversificados, da riqueza, enfim, das línguas naturais, em sua monumental diversidade, ainda existe em nossa sociedade uma visão monolítica e, portanto, equivocada de língua, a qual se

reproduz nos domínios da educação formal, como era de se esperar – na medida em que a escola se confunde com a própria sociedade em que se insere.

Trata-se, assim, no primeiro capítulo, de uma nova concepção de Educação Lingüística, “entretanto, não se veja a Educação Lingüística que aqui se propõe como uma superposição de dados lingüísticos, psicológicos, didáticos e sociolingüísticos...” (Bechara, 1985, p. 18). A Educação Lingüística tem como um de seus pressupostos mais importantes ensinar a língua portuguesa na perspectiva não mais do certo e errado, mas do adequado e inadequado, formando, assim, um poliglota dentro da própria língua, como postula Bechara. “Ela agora pretende deixar de ser uma educação centrada na língua para centrar-se na linguagem.” (Bechara, 1985, p. 19)

Para Bechara:

O currículo tradicional que se põe em execução com vistas à educação lingüística se mostra, em geral, na prática, *antieconômico, banal, inatural* e, por isso mesmo, *improdutivo*. Antieconômico por ensinar aos alunos fatos da língua que eles, ao chegarem à escola, já dominam, graças ao saber lingüístico prévio...; banal, porque o tipo de informações que são subministradas aos alunos nada ou pouco adiantam à capacidade operativa do falante, limitando-se, quase sempre, a fornecer-lhes capacidade classificatória, e, como a língua não é um rol de nomenclatura, a banalidade do aprendizado atinge as proporções de um novo suplício de Tântalo; inatural, porque muitas vezes segue o caminho estruturalmente inverso à direção do desenvolvimento lingüístico dos alunos, partindo dos componentes lingüísticos não dotados de significação para os dotados dela; por exemplo, da fonética e fonologia para a morfologia e, depois a sintaxe e a semântica. (Bechara, 1985, p. 23)

Por meio da Educação Lingüística, consideramos ser possível promover a valorização da diversidade lingüística, o interesse pela língua portuguesa em particular, em suas múltiplas manifestações, e pelas línguas do mundo, em geral, além da consciência em relação à importância da linguagem para o desenvolvimento intelectual e psicossocial do ser humano. Discorreremos também a respeito das pedagogias propostas pela Educação Lingüística, da oralidade, da leitura, da escrita e a léxico-gramatical.

A educação lingüística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Lingüística tem chamado de competência comunicativa, entendida como esta a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. (Travaglia, 2003, p.26)

Considerando que uma das grandes preocupações da Educação Lingüística é a formação do professor de língua portuguesa, no segundo capítulo deste trabalho, refletimos a respeito da transposição didática, elemento central da Educação Lingüística, uma vez que:

A Universidade, além de atuar na educação lingüística como formadora de usuários, tem dois compromissos complementares como perspectiva e desafio: primeiro, o de, por meio da pesquisa em Lingüística e Lingüística Aplicada, desenvolver e divulgar conhecimentos que representem subsídios para o trabalho de educação lingüística, e, segundo, o de formar educadores para realizar a desejada e competente educação lingüística das pessoas dentro de uma sociedade e de uma cultura. (Travaglia, 2003, p. 40-41)

É justamente esse duplo compromisso da universidade que torna a transposição didática tão importante dentro da Educação Lingüística. Os saberes teóricos precisam ser transformados para entrarem na sala de aula e não simplesmente “resumidos” ou “simplificados”. Além disso, é necessário que sejam coerentes e estejam sustentados por fundamentos epistemológicos claros.

Para Schneuwly (1995), a transposição didática ocorre quando se retira um objeto que funciona dentro de certo contexto social, exterior ao sistema de ensino-aprendizagem, para torná-lo objeto de ensino:

Este movimento de tirar o objeto de seu contexto para ser colocado dentro de outro para ser ensinado, transforma fundamentalmente o sentido deste objeto. Por exemplo, o fato de se tomar um gênero de discurso e colocá-lo em contexto escolar faz com que este gênero não tenha mais a mesma função, ele se transformou em um objeto de ensino. Para os alunos, subsistem os traços de seu funcionamento anterior [...]. Não se pode ensinar sem que se faça a transposição (Schneuwly, 1995, p. 14-15).

Schneuwly (1995, p. 49) explica que, embora um saber se justifique por sua pertinência para a ação dentro de uma dada situação, diferencia-se quando se trata da realidade de ensino, em que, segundo ele, o *saber é saber a ser ensinado; saber a ser aprendido; saber ensinado* no lugar de ser *um saber que deverá apenas ser utilizado*. Diante disso, a questão não é a pertinência do saber, mas a sua *legitimidade*.

É necessário um reconhecimento social, uma legitimidade, para que o saber possa vir a ser um *saber a ser ensinado*. Essa legitimidade lhe é dada, entre outros, pelos saberes ditos teóricos, ou seja:

Os saberes utilizados ao mesmo tempo para produzir um novo saber e para estruturar o saber novamente construído dentro de um conjunto teórico coerente. Um saber que, em um dado momento histórico, é considerado pela sociedade como um “saber teórico” por suas características visíveis, notadamente acadêmicas, segundo as instituições que o geram (Schneuwly, 1995, p. 49).

Barbosa (2001, p. 112) explica haver pelo menos duas maneiras de se pensar a transposição didática. A primeira seria refletir que ela poderá implicar uma simplificação dos objetos das ciências, para que possam ser compreendidos pelos alunos. Nesse sentido, pensar-se-ia numa adaptação para facilitar a apreensão de certos conteúdos pelos alunos. Mas, para a autora, a transposição didática concebida dentro de tal perspectiva colocaria à escola *um papel eminentemente reprodutor*.

O segundo modo de compreender a transposição didática seria antes, em oposição à adaptação e simplificação de objetos, pensar nas dimensões ensináveis dos objetos que se pretendem ensinar:

Já que não se objetiva formar físicos, geógrafos, lingüistas, matemáticos etc. A partir dessa definição, os objetos teriam que ser decompostos, recortados (e não simplificados), para que pudessem ser aprendidos. No caso específico do ensino de língua materna, é preciso, então, a partir de definições curriculares mais gerais, definir que gêneros seriam focados e em que grau de aprofundamento (Barbosa, 2001, p. 113).

Barros-Mendes (2006, p. 21) explicita com um exemplo o que pode ser compreendido, em síntese, por transposição didática. Para essa autora, uma transposição não pode ser feita de forma direta e imediata, o que significa dizer que os saberes ensinados na escola não podem ser simples “adaptações” ou “decalques” das teorias elaboradas por pesquisadores ou *experts*.

Para colocar em prática o conceito de transposição didática, selecionamos três teorias lingüísticas abrigadas por teorias que privilegiam o discurso e a linguagem como ação e a escrita como trabalho, em uma concepção socioconstrutivista interacional, a Teoria da Enunciação, a Lingüística Textual e a Análise do Discurso, das quais tratamos no terceiro capítulo.

No quarto capítulo, apresentamos uma reflexão a respeito da disciplina Prática de Ensino nos cursos superiores de Letras e analisamos os programas de prática de ensino dos cursos de Letras de uma universidade pública e uma particular de São Paulo, partindo da hipótese de que nenhuma delas contemple a transposição didática ou uma metodologia de como ensinar as teorias aprendidas durante o curso de graduação.

Por fim, no quinto capítulo, com base nos conceitos desenvolvidos, propomos uma seqüência didática para o 8º e 9º anos que contemple a Educação Lingüística, praticando a transposição didática e utilizando as teorias de texto selecionadas.



## 1

**A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA**

Entendemos por Educação Lingüística a assimilação do conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilita adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística.

Inclui-se também, na Educação Lingüística, o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Assim, não acontece o que já na década de 80 Bechara (1985) apontava ser essencial: a escola realizar a Educação Lingüística, como forma de possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo, garantindo-lhe a cidadania plena. Travaglia (2003) considera a Educação Lingüística como um conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que leva uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s) (p.26). Logo, formar-se para a cidadania implica o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

A despeito dos esforços dos lingüistas no sentido de ressaltar a importância cultural das formas vernáculas, dos usos lingüísticos diversificados, da riqueza, enfim, das línguas naturais, em sua monumental diversidade, ainda existe em nossa sociedade uma visão monolítica e, portanto, equivocada de língua, a qual se

reproduz nos domínios da educação formal, como era de se esperar – na medida em que a escola se confunde com a própria sociedade em que se insere.

Propõe-se, assim, uma nova concepção de Educação Lingüística, “entretanto não se veja a Educação Lingüística que aqui se propõe como uma superposição de dados lingüísticos, psicológicos, didáticos e sociolingüísticos...” (Bechara, 1985, p. 18).

Para o autor:

O currículo tradicional que se põe em execução com vistas à educação lingüística se mostra, em geral, na prática, *antieconômico, banal, inatural* e, por isso mesmo, *improdutivo*. Antieconômico por ensinar aos alunos fatos da língua que eles, ao chegarem à escola, já dominam, graças ao saber lingüístico prévio...; banal, porque o tipo de informações que são subministradas aos alunos nada ou pouco adiantam à capacidade operativa do falante, limitando-se, quase sempre, a fornecer-lhes capacidade classificatória, e, como a língua não é um rol de nomenclatura, a banalidade do aprendizado atinge as proporções de um novo suplício de Tântalo; inatural, porque muitas vezes segue o caminho estruturalmente inverso à direção do desenvolvimento lingüístico dos alunos, partindo dos componentes lingüísticos não dotados de significação para os dotados dela; por exemplo, da fonética e fonologia para a morfologia e, depois a sintaxe e a semântica. (Bechara, 1985, p. 23)

Por meio da Educação Lingüística, é possível promover a valorização da diversidade lingüística, o interesse pela língua portuguesa em particular, em suas múltiplas manifestações, e pelas línguas do mundo, em geral, além da consciência em relação à importância da linguagem para o desenvolvimento intelectual e psicossocial do ser humano.

A educação lingüística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Lingüística tem chamado de competência comunicativa, entendida como

esta a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. (Travaglia, 2003, p. 26)

Segundo Bechara (1985), a linguagem é um dos fatores decisivos no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Sobre esse ponto, é preciso analisar os fundamentos que levaram à condenação do ensino de gramática tradicional. Foram dois:

I- Lingüístico: a Lingüística elevou em demasia o ensino de língua oral – por esta ser antecedente da escrita – e desta maneira instaurou um movimento contra a gramática normativa por esta ser fundada na escrita.

II- Político: o respeito à cultura e à língua de um povo levou essa visão ao extremo de exigir que as classes desfavorecidas permanecessem com seus falares – pois, segundo essa teoria, os oprimidos não deveriam aceitar a imposição da língua da classe dominante, mas esta tese gera problemas, um deles é a questão de negar às classes marginalizadas o acesso à cultura da classe dominante.

O grande defeito da gramática normativa tradicional é ver a língua (junção de várias variantes dialetais) como um elemento homogêneo. Ela trata apenas da variante que pode ser localizada como procedente do Sudeste (variante sintópica), da classe dominante (variante sinstrática) e de estilo literário (variante sinfásica) e por isso não alcança o maior objetivo do ensino de língua materna, que, como já discorremos a respeito, é transformar o aluno em um poliglota dentro de sua própria língua (Bechara, 1985)

O modelo que o autor propõe é centrado no estudo da linguagem e não da língua como a gramática tradicional. Este é fundado em dois elementos: análise, leitura e produção de textos de diversas épocas e origens para que mediante o contato com a leitura reflexiva, o aluno possa desenvolver suas potencialidades lingüísticas; e o estudo metódico do vocabulário que ampliará o horizonte idiomático do aluno, que nos modelos de gramática normativa não nos é apresentado.

Seguindo esses princípios, estaremos alcançando o motivo principal da educação escolar, que é a cultura integral dos educandos, sempre tendo em vista a importância do professor de língua materna, que, antes de ser didática e normativa, é formativa.

O ensino de língua portuguesa foi o que mais sofreu com a onda novidadeira, introduzindo figuras e desenhos coloridos tão extemporâneos e desajustados, que aviltaram o tradicionalismo e insultaram a dignidade por que sempre se pautaram os textos escolares entre nós.” (Bechara, 1985, p. 9)

A perspectiva de Educação Lingüística fica clara, também, nos PCN+, documento elaborado com as contribuições e sugestões enviadas pelos professores a respeito dos PCN, com o objetivo de chegar mais perto da construção de um currículo que possa servir de apoio ao professor na hora de desenvolver competências.

Para alcançar o ensino de língua, é necessária uma pedagogia baseada na importância da atividade oral, além do “ensinar a ler e a escrever”, é preciso “ensinar a falar”, para que o aluno possa dominar os mecanismos para uma eficiente comunicação social – e na eficácia da mensagem – o “ensinar a ouvir” a mensagem é captar o conteúdo desta, decodificando os pontos fundamentais e objetivos.

Mediante esse processo, o aluno entenderá que a língua não é apenas veículo de expressão e criatividade, mas também instrumento de comunicação, instrumento social de interação

Bagno (2002) propõe, em vez de um ensino centrado na norma – este, que se baseia em regras arbitrárias, numa espécie de metalinguagem que dissecou a língua e propõe a categorização dos seus constituintes em classes e funções –, um foco na Educação Lingüística escolar. Esta consiste no desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e escutar pelo aluno, e tem como base a concepção de heterogeneidade da língua num processo ininterrupto e contínuo que começa na infância e se institui na escola, quando o aluno entra em contato com textos diversos e com a língua em situações várias de uso.

Para o lingüista, a língua que deve ser considerada é resultante de uma variação dialetal, produto de diversas variantes que a compõem e que devem ser ponderadas na sua aquisição. Deve ser analisada sua heterogeneidade, sendo sua concepção associada à atividade social, desfazendo-se a noção de *erro* e absorvendo a idéia de variação sociolingüística.

Partindo de tal noção, no estudo da língua há que avaliar as suas duas modalidades – oral e escrita – na consideração das diferenças dialetais. São impossibilitadas as noções de *certo* e *errado* – estas inerentes ao ensino da gramática normativa, sedimentada em regras preconcebidas e centrada em uma

pedagogia tradicional –, sendo apropriada a comparação entre a diversidade dialetal e a norma culta.

Dentro dessa perspectiva, portanto, é possível dizer que a Educação Lingüística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social. Em muitas sociedades, como a brasileira, a Educação Lingüística pode ser objeto de uma formalização, de uma sistematização, de uma institucionalização, enfim, promovida pelas instâncias de poder que constituem o aparato estatal.

### **1.1. A pedagogia da oralidade**

Hoje, diante dos estudos realizados sobre a oralidade, constatou-se que nós possuímos uma grande variação lingüística e muitas dessas variações se encontram na fala. Essa descoberta fez com que os estudos sobre a oralidade avançassem e se tornassem também necessários para o desenvolvimento e conhecimento da língua, em suas diversas situações de uso.

Há tempos percebe-se que o papel central da escola sempre tem sido ensinar a escrita. Com certeza muitos questionariam por que ensinar a falar alguém que já domina a fala. Será que sim? Em que contextos sociais podemos afirmar que os alunos têm competências para atuar? Além disso, como afirma Marcuschi (2002, p. 24):

A intenção desse estudo não é bem ensinar a falar, mas sim identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua, desde o mais coloquial até o mais formal. É de suma importância para o aluno saber distinguir as várias maneiras de se dirigir ao interlocutor, considerando vários aspectos como: idade, posição social, polidez, tratamento interpessoal, as relações interculturais e muitos outros aspectos que podem ser observados na própria sala de aula. Vale ressaltar que o estudo da oralidade mantém relações com a escrita, influenciando nas diversas fases da aquisição desta.

Os PCN comentam que o professor deve levar o aluno a tornar-se um cidadão crítico, mas para isso o aluno precisará ser um participante ativo das atividades sociais e isso só será possível se ele possuir competências lingüísticas para suprir suas necessidades de comunicação. Diante desse contexto é que surge a necessidade do ensino da oralidade. Segundo os PCN+, “pensar o ensino de

língua portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade.”

Afirma Marcuschi (2002, p. 25) que, quanto ao ensino da oralidade em sala de aula, o trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva. Portanto, não é somente por meio da escrita que o aluno se tornará competente para agir socialmente, ele precisará também saber se comunicar oralmente.

Conforme Antunes (2003, p. 22), "os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos". Vejamos um exemplo de posição oficial a respeito do lugar da oralidade no ensino da língua passagem dos PCN (p.12):

A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar língua portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma "certa" de falar a que se parece com a escrita e o de que a escrita é o espelho da fala e, sendo assim, seria preciso 'consertar' a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um momento histórico.

Esse tipo de visão dos PCN já é um bom começo e pode ajudar na elaboração de novos materiais de ensino que valorizem mais o ensino da oralidade. A formação do professor de língua portuguesa voltada para o ensino da oralidade ainda é um desafio, mas como afirma Marcuschi (2002), a fala e suas necessidades estão ligadas à vida de todo ser humano e, por isso, precisa ser matéria de sala de aula. A autora também adverte que é um equívoco se pensar que a fala seja o lugar onde acontecem os erros gramaticais, afinal, a fala não é sempre coloquial, ela irá variar de acordo com as situações sociais formais ou não de interação. Acrescenta ainda que a não-valorização do estudo dessa modalidade deixará de proporcionar ao aluno uma abordagem em relação aos gêneros da comunicação pública, além do ensino e uso da língua que atenda a certas convenções sociais exigidas pelas situações do falar em público. Por meio da oralidade, o aluno terá oportunidade de

aprender a utilizar a língua sob vários aspectos e aplicabilidades, por isso, o profissional de língua portuguesa deverá estar preparado para capacitar o aluno para o exercício fluente, adequado e relevante da linguagem verbal, oral e escrita.

A fala também precisa ser ensinada porque não falamos da mesma forma em todas as situações em que nos encontramos dentro da sociedade e o nosso aluno precisa saber disso. Sabe-se que as crianças de escolas públicas chegam à escola com um linguajar característico da comunidade em que vivem. Essa fala entra em choque com a linguagem padrão apresentada pela escola. É um salto muito grande, para o aluno que vive em um ambiente pouco letrado, deparar-se com a fala padrão encontrada na escola, muito distante de sua realidade. Ele precisa ser preparado para esse outro tipo de fala. Isso incita muita prática e envolvimento em situações de uso real da língua e os objetivos para o ensino deverão ser bem definidos para que o aluno possa entender por que precisa adquirir essas novas falas, caso contrário, ele desiste de aprender por achar que elas são difíceis ou não vão servir de nada para eles.

Diante dessas dificuldades, fica evidente a necessidade de rever a formação dos professores de língua portuguesa, principalmente os que irão lidar com as séries iniciais, tendo em vista as constantes mudanças e variações sofridas pela língua. Em um mundo em que tudo muda e se transforma em questão de segundos, um professor de língua portuguesa deverá ter competências para ensinar a língua de forma que tudo gire em torno da ampliação das competências comunicativas interacionais dos alunos, para que eles venham a adquirir competências para a cidadania. São urgentes as razões de um ensino de língua portuguesa mais útil e significativo, pois sabe-se que muito da incompetência dos alunos relaciona-se ao uso inadequado da língua diante das diversas situações e necessidades sociais. Além disso, as diferenças entre as classes sociais e a reprodução da força de trabalho aumentam em decorrência da grande quantidade de alunos que saem das escolas sem capacidade para enfrentar um mercado de trabalho mais qualificado e intelectual. Daí torna-se, então, mais um à margem da sociedade.

## **1.2. A pedagogia da leitura**

Um trabalho diversificado e criativo com a leitura tem sido cada vez mais necessário na escola atual, tendo em vista as crescentes transformações e

exigências da nossa sociedade e do mercado de trabalho quanto à capacidade de ler e interpretar textos.

Qual é o papel da escola na formação de um cidadão crítico, participativo, de um cidadão-leitor? A escola e as aulas de língua portuguesa têm se preocupado com a formação de leitores?

Atualmente, percebe-se que os alunos, ao chegarem ao ensino médio, apresentam imensas dificuldades de leitura/interpretação de textos e que as aulas de língua portuguesa, até então, não estão privilegiando a leitura e sim a gramática normativa. E essa abordagem tradicional da linguagem é uma das causas para as dificuldades dos alunos na área da leitura.

Segundo Antunes (2003), o trabalho com a leitura ainda está centrado em mecanismos de decodificação da escrita, muitas vezes sem reflexão, sem diálogo com o texto. Quando a leitura é utilizada, serve de pretexto para atividades metalingüísticas ou finalidades meramente avaliativas.

Para Kleiman (2004) existem duas concepções de texto e de leitura que se perpetuam ainda hoje nas escolas. Ou o texto é visto como repositório de mensagens e informações ou é visto como um conjunto de elementos gramaticais.

Partindo dessas concepções de texto, o trabalho com a leitura que daí deriva constitui-se de cópia literal de expressões do texto, leitura em voz alta, respostas a questionários de interpretação, extração dos significados das palavras etc.

A leitura deve ser trabalhada de acordo com o gênero textual a ser utilizado, tendo objetivos diferentes para cada tipo de texto. São diversas as maneiras de ler como diversos são os textos e os objetivos de leitura. Para Geraldí (2004, p. 91), “leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. (...) O leitor não é passivo, mas agente que busca significações”.

Para Kleiman (2004), o ensino de leitura pode ser viável se não privilegiar uma única leitura autorizada. Uma proposta coerente seria o ensino de estratégias de leitura e o desenvolvimento de competências lingüísticas, que são características



de um bom leitor. Partindo de um modelo de leitor proficiente, o professor modelaria e exercitaria no aluno estratégias de leitura.

Para a autora, é preciso que se tenha um objetivo para a aula de leitura e em segundo lugar se faça previsões quanto ao conteúdo do texto a ser lido. Essas previsões se baseiam em conhecimentos prévios sobre o assunto, o autor, a época, o gênero, o desenvolvimento do tema etc. O importante é que o aluno perceba que para cada tipo de texto e principalmente para o texto literário, ele precisará utilizar estratégias diferentes para a leitura e compreensão dos textos.

Segundo Geraldi (2004), o ponto primordial para o sucesso ao incentivo à leitura seria recuperar e trazer para dentro da escola o prazer de ler e o respeito às leituras anteriores do aluno. Até mesmo os professores não começaram sua trajetória como leitores lendo de início os clássicos. Segundo o autor (2004, p. 99), “não há leitura qualitativa no leitor de um livro”, o que significa que os professores devem propiciar aos alunos um maior número de leituras, ainda que a interlocução que o aluno faça hoje não seja a esperada pelos docentes.

Para Kleiman (2004), identificar o contexto lingüístico do texto é importante para que seja ensinada e aprendida a habilidade de inferência lexical, que facilitaria a leitura do aluno quando se deparasse com um léxico desconhecido, principalmente em um texto literário. A fim de evitar a dependência do uso do dicionário e o estacionamento na leitura por não se reconhecer de imediato uma ou mais palavras, o ensino de estratégias de inferência lexical e o reconhecimento de pistas lingüísticas por meio de palavras-chave torna o leitor mais ágil na leitura.

Segundo Antunes (2003), as pistas que o texto oferece ao leitor não são tudo o que ele precisa para entender um texto. A interpretação de um texto depende em grande parte de outros conhecimentos além do conhecimento da língua. O conhecimento de mundo do leitor somado às pistas e informações que o texto traz forma uma rede de reconstruções do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.

Portanto, antes de se pensar em um programa de incentivo à leitura nas escolas, não se pode deixar de diagnosticar a realidade sociocultural dos alunos e da comunidade em volta da escola. Quais são seus gostos? Seus anseios e

sonhos? Reconhecem a importância da leitura e da literatura? Quais são suas experiências de leitura?

Segundo Silva (2003, p. 103):

O ensino de leitura sempre pressupõe três fatores: as finalidades, os conteúdos (textos) e as pessoas envolvidas no processo, ou seja, as características dos alunos e da turma a ser trabalhada. Sem a presença desses três fatores, o trabalho com a leitura / literatura corre o risco de se tornar vazio ou um “receituário” em que se repetem esquemas já prontos.

Para se conseguir que o aluno se torne um leitor crítico, o ensino deve colocar o texto como uma possibilidade de reflexão e recriação, associando a atividade de leitura à produção de outros textos pelos alunos e facilitando a expressão de suas visões sobre o texto.

Porém, sabe-se que o professor encontra-se diante de uma realidade educacional que não permite, em termos de estrutura, um trabalho diversificado em suas aulas. Para criar e inovar, o professor precisa investir em sua formação continuada e em uma constante atualização.

Além das causas pedagógicas, que dificultam o desenvolvimento das habilidades de leitura/interpretação de textos, existem também as causas políticas e sociais, que condicionam a desigualdade de condições de acesso à leitura e ao livro no Brasil.

A maioria dos alunos de escolas públicas não tem condições de adquirir livros variados. Sua única opção de leitura são os textos jornalísticos, que são mais baratos para aquisição e possuem uma linguagem mais próxima à sua realidade cotidiana. E os momentos na sala de aula talvez sejam os únicos momentos de leitura a que estes alunos estejam expostos.

Diante deste quadro, percebe-se uma distância entre teoria/prática, ensino/pesquisa que evidencia as contradições da realidade brasileira. O consumo da leitura repete as desigualdades no consumo dos bens materiais.

Mesmo com falta de recursos da escola brasileira nos dias atuais, o professor deve e pode fazer alguma coisa dentro da sua realidade de sala de aula para amenizar as dificuldades de leitura dos alunos e sua resistência aos textos literários.

O texto literário deve ser discutido e analisado por professores e alunos, em uma relação de diálogo, trocas e respeito à fala e à voz do aluno, bem como às suas leituras anteriores.

A Literatura, como toda arte, é a expressão do próprio homem. Como expressão humana, conduz ao autoconhecimento e, por sua natureza ficcional, à imaginação. Em um mundo tão conturbado como o nosso, a Literatura é o espaço da criação, da liberdade de pensar, retirando a criatura da escravidão de pensamentos, da passividade própria de uma sociedade dominadora. Ela desenvolve a criatividade humana, leva a refletir sobre o indivíduo e a sociedade.

Por isso, a despeito de todo desprezo que possa sofrer nas mãos de determinadas políticas educacionais, a Literatura deve ser trabalhada de forma livre e criativa, aproveitando seu permanente diálogo com outras artes, como a música e o teatro, para favorecer uma crescente aproximação do texto literário com o aluno.

### **1.3. A pedagogia da escrita**

A concepção sociointeracionista de escrita defende que um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores (de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional), são capazes de construir para ela determinado sentido. Portanto, à concepção de texto subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. Uma vez construído *um* sentido e não o sentido em um determinado contexto e associado às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo da atividade em curso, a manifestação verbal está estabelecida.

Com a prática de produção de textos, objetiva-se desenvolver nos alunos as habilidades de uso da escrita como forma de comunicação, de interlocução, de interação. A produção textual permeia todo o processo de ensino e aprendizagem. O

problema é que, na escola, ocorre uma prática totalmente artificial: não se produzem textos, mas se escrevem redações (Geraldi, 1993). Quem escreve não é alguém interessado em dizer, mas alguém que, a partir de um tema proposto (ou imposto) e preocupado com os ameaçadores fins de correção e da nota, tenta parafrasear a fala do professor ou do livro didático. Assim, o que o aluno acaba redigindo, normalmente, não é resultado de sua reflexão, mas uma repetição do discurso de outros. As estratégias utilizadas para a redação não são definidas de acordo com o assunto, o interlocutor e a finalidade do texto, mas quase sempre são ditadas pelo professor. Geralmente, determina-se que o texto deve ter um número específico de linhas e deve ser uma dissertação ou narração.

A partir daí, fica por conta do aluno o penoso trabalho de preenchimento de linhas. Salvo algumas exceções, os textos não são publicados, isto é, não são lidos e apreciados por outras pessoas. Dessa forma, o aluno escreve para um único “interlocutor”: o professor, que atua não como leitor, mas como um corretor ortográfico. Escreve, ainda, com uma única finalidade: executar a tarefa proposta pelo professor e obter nota.

Segundo Geraldi (1993, p. 137), uma prática de produção textual eficiente precisa atender às seguintes condições:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, como sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Ter o que dizer refere-se às idéias a serem colocadas no papel e deve surgir não só do discurso do professor, como também de leituras, de debates com exposição de argumentos, de discussões em grupos, enfim, do diálogo, da interação, como aconteceu na prática entre a estagiária e os alunos.

Ninguém produz textos sem objetivo(s), o que é escrito tem uma razão para ser escrito. O aluno precisa saber por que está escrevendo o que está escrevendo para ter condições de organizar melhor o seu texto. Também, nenhum texto é produzido sem interlocutor. Ao escrever, o autor sempre tem em mente a pessoa a quem o texto se destina, mesmo que esta pessoa não seja real, mas virtual.

Chiappini (1998, p. 42) comenta que é preciso ressaltar que a circulação de textos produzidos por alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará o seu texto, pois essa informação vai determinar ao produzir seu trabalho uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julga mais eficazes para atingir seu público.

O aluno-autor precisa informar-se sobre o assunto a ser escrito, planejar seu texto a partir do assunto a ser escrito, do destinatário eleito, do objetivo da produção, precisa revisar seu texto e entregar para apreciação do outro. É aí que o papel do professor é fundamental. O professor-leitor pode fazer sugestões com vistas a melhorar o texto do aluno, observar se as condições de produção foram atendidas. Após a apreciação construtiva pelo professor, o aluno reescreve seu texto e só então chega às mãos do destinatário. O texto, nessa perspectiva, não é visto como um produto acabado, perfeito, é encarado como um produto que sempre se oferece a várias versões.

Conforme afirma Antunes (2003, p. 60), “a maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes [...] é ‘uma conquista’, ‘uma aquisição’, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, [...] supõe orientação, vontade, determinação [...]”.

Em relação à escrita, o autor resalta que as condições em que a produção acontece determinam o texto: quem escreve, o que, para quem, para que, por que, quando, onde e como se escreve. Além disso, cada gênero tem suas peculiaridades: a composição, a estrutura e o estilo variam conforme se produza uma história, um poema, um bilhete, uma receita, um texto de opinião ou científico, filosófico. Essas e outras composições precisam circular na sala de aula como experiências reais de uso e não a partir de conceitos e definições de diferentes modelos de textos.

É preciso que os alunos se envolvam com os textos que produzem e assumam a autoria do que escrevem. A capacidade de escrita, criatividade e outros fatores comumente relacionados ao ato de escrever se aprendem na prática da escrita, em suas diferentes modalidades. Isso significa promover o contato do aluno com a produção escrita de diferentes tipos de textos, a partir das experiências sociais, tanto individuais quanto coletivamente vividas. O que se sugere, sobretudo, é a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente. Além disso, a possibilidade da

criação, no exercício dessa prática, permite ao aluno ampliar o próprio conceito de gênero discursivo.

O envolvimento do aluno e do professor com a escrita acontece em vários momentos: o da motivação para a produção do texto; o da reflexão, que deve preceder e acompanhar o processo de produção; o da revisão, reestruturação e reescrita do texto, que constitui, também, um produtivo momento de reflexão.

As aulas de língua portuguesa possibilitam aos alunos a ampliação do uso das linguagens verbais e não verbais pelo contato direto com textos dos mais variados gêneros, engendrados pelas necessidades humanas. A inclusão da diversidade textual deve relacionar os gêneros com as atividades sociais nas quais eles se constituem. Acrescente-se a isso que o fato de a língua(gem) ser o meio e o suporte de outros conhecimentos torna o professor de língua portuguesa um agente eficaz, propiciador das relações inter e multidisciplinares.

A prática da escrita vista na dimensão interacional leva o aluno a escrever estabelecendo relações entre ele (autor) e o leitor do texto. Assim, o produtor textual precisa pensar no outro desde o planejamento de sua escrita. Trata-se de autor-texto-leitor em interação. Para isso a escrita deve ser feita com planejamento, revisão e reescrita, etapas indispensáveis nesse trabalho. O produtor do texto, portanto, faz uso de algumas estratégias para ancorar o texto em uma situação comunicativa determinada, essas e outras pistas são importantes para o leitor, porque indicam em que condições os discursos foram produzidos e materializados no texto e de que lugar os interlocutores falam. Assim, o leitor passa a dialogar com o produtor e a preencher lacunas ali deixadas, estabelecendo relações entre o lido e seus conhecimentos prévios, conseguindo atribuir sentido para aquilo que lê. E, na posição de produtor, pode lançar mão de toda uma gama de artifícios de que a Lingüística Textual e a Análise de Discurso dispõem para transformar aquilo que sempre foi pensado como decodificação e codificação da escrita, em atividades interacionais e interligadas.

Com a Lingüística Textual, tem-se o texto analisado em seu contexto pragmático, do texto ao contexto, considerando o conjunto de condições externas à produção, à recepção e à interpretação. Essa teoria proporciona ao leitor a verificação de que o texto é um todo coeso e coerente, por meio da gramática textual, que determina os princípios de constituição, os elementos de coesão, os fatores de coerência e as condições de textualidade em um texto. Enquanto os

elementos de coesão e a coerência estão ligados aos elementos lingüísticos, os fatores que determinam a textualidade envolvem também os extralingüísticos. Dessa forma, “o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento de compreensão, momento esse em que as partes discretas se juntam para fazer um significado” (Kleiman, 2004, p. 26). É a competência textual que possibilita o aluno trabalhar com quaisquer gêneros de texto, avaliando-os quanto à formação; transformando-os por meio da paráfrase. O trabalho de produção de texto como atividade interacional e interligada também conta com contribuições da Análise de Discurso, que analisa a linguagem na perspectiva do discurso, com elementos como o interdiscurso, as formações discursivas e formações ideológicas.

#### **1.4. A pedagogia léxico-gramatical**

As reflexões voltadas para o ensino e para a aprendizagem de língua materna são inúmeras. Efeito disso, temos os estudos nas áreas da linguagem e do ensino de línguas, buscando contribuir para a mudança das práticas escolares, permitindo uma visão muito mais funcional da questão: a consciência dos fenômenos enunciativos e a análise tipológica dos textos. No entanto, para os PCN, isso não é suficiente, principalmente no que refere-se à modalidade escrita, sendo o trabalho metalingüístico sobre características pertinentes de uma prática discursiva também fundamental.

Apesar de entendermos as atividades metalingüísticas como mais um dos suportes para o ensino de gramática, segundo os próprios PCN, ainda são comuns situações em que os professores veiculam somente concepções de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, por meio de práticas dissociadas da realidade comunicativa do aluno. Nesse sentido, saber gramática corresponde a conhecer as normas estabelecidas por especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores, para o bem falar e escrever, dominando-as tanto nocionalmente quanto operacionalmente. Sob essa ótica, “afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso são desvios, erros, deformações, degenerações”. (Travaglia, 1996, p. 24)

Com efeito, uma grande parte dos professores prescreve normas ou descreve o sistema da língua como se essa fosse um produto acabado, do qual o aluno se apropria para se comunicar, quando, na verdade, ele sofre as ações da linguagem e também age sobre a língua (Geraldi, 2004). Dessa forma, ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente lingüísticos, esse culto à norma do certo e do errado, de acordo com Travaglia (1996), cria preconceitos variados, por se fundamentar em modelos, muitas vezes, enganosos, como: purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (de natureza econômica, política, cultural), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e histórica (tradição).

Um caminho para desmistificar o preconceito em torno do ensino de gramática é entender um pouco de sua história. Desde a criação da gramática - da forma como a conhecemos hoje - pela cultura greco-romana, até a gramática das línguas modernas, seu estudo e aplicação são pontuados por fatores políticos, jurídicos, filosóficos, lingüísticos, sociais, econômicos e religiosos. Em cada momento da história, um determinado modelo de gramática é adotado, conforme o objetivo dos que dominam culturalmente o povo. Assim, se o estudo de língua entre os gregos e os romanos, por exemplo, visa ao domínio das habilidades de certos tipos de fala e de escrita, a gramática está subordinada àquele objetivo maior, subsidiando esse desenvolvimento ao fazer a reflexão sobre as estruturas da língua, sobre os padrões sociais de correção e sobre os recursos retóricos com vistas a melhor manejar a fala e a escrita.

Essa prática equivocada gera críticas como a de Bagno (1999), o qual discorre sobre a mitologia do preconceito lingüístico e acusa a gramática de ser um desses mitos. Na realidade, ele posiciona-se totalmente contra o ensino da gramática normativa e trabalha o seu conceito com uma metáfora: compara a língua a um rio caudaloso, longo, largo, que nunca se detém em seu curso; e a gramática normativa a um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, renova-se incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renova quando vier a próxima cheia. Em alguns momentos do discurso desse autor, percebemos o conceito eqüitativo entre *gramática* e *gramática normativa* como sendo um aspecto único, o que pode levar leitores desavisados à generalização falsa de que se deve abolir a gramática da sala de aula. No entanto, o



que provavelmente esse lingüista propõe é que reflitamos sobre o que considera gramática ideal e gramática real. A primeira diz respeito à norma culta como *deveria ser*, de acordo com as concepções tradicionais, em que o ensino, em vez de incentivar o uso de habilidades lingüísticas do aluno, age como um inibidor do fluxo natural da expressão e da comunicação dele, criando, muitas vezes, um sentimento de incapacidade, de incompetência. A segunda, por sua vez, é considerada a gramática que rege uma modalidade de língua efetivamente falada pelas classes cultas brasileiras, a qual se distancia, para esse pensador, de um *ideal* lingüístico inspirado no português de Portugal, das opções estilísticas dos grandes escritores do passado, ou das regras sintáticas que mais se aproximem dos modelos da gramática latina.

No entanto, para esse autor, o usuário da língua precisa saber muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa, muito mais do que aquilo de que a teoria lingüística trata ao estudar os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe. É necessário ter uma concepção de gramática que considere a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa na qual o usuário da língua esteja engajado, ao perceber a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais possa lançar mão ao falar e escrever.

Saber gramática depende da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. Dessa forma, nessa concepção de gramática, não há o erro lingüístico, mas a inadequação da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que será melhor alcançada usando-se outros recursos.

Por essa razão, costumamos denominar essa concepção de *gramática internalizada*, em que a linguagem é reflexo de um contexto sociohistórico-ideológico, o qual constitui e dá forma ao que entendemos por competências gramatical, textual e discursiva, possibilitando a competência comunicativa. É nesse contexto que se criam as condições propícias para o surgimento de uma gramática do texto/discurso, ou seja, uma gramática que se ocupa das manifestações

lingüísticas produzidas pelos falantes de uma língua em situações concretas, sob determinadas condições de produção.

Logo, é preciso atender às necessidades textuais em que se concretiza a comunicação. Por isso talvez não seja cabível questionar o porquê de se ensinar gramática ou para quê, mas sim como ensiná-la. Staub (1987) defende a idéia de que negar a necessidade do ensino da gramática implica a negação da própria sistematicidade da língua portuguesa. Para ele, todo ensino deve ser gramatical, porém isso não significa o domínio de nomenclaturas, de regras e de exceções, mas sim a capacidade de concatenar, de combinar, de falar, de ler e de escrever com clareza e eficiência de acordo com regras interiorizadas.

Possenti e Ilari (1987) afirmam que uma distinção clara entre os três conceitos de gramática - normativa, descritiva e internalizada - eliminará a ilusão de que *gramática* significa uma coisa só, ou que a língua é uma estrutura uniforme. Essa noção, conforme os autores, é o primeiro passo para a criação de uma nova imagem que o professor e a sociedade fazem do ensino de língua materna. A sugestão de Possenti (2002) é que, primeiro, a escola priorize o ensino de gramática, partindo da internalizada, passando pela descritiva e, se necessário, findando na normativa; segundo, o aluno domine efetivamente o maior número possível de regras, tornando-se capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, de acordo com as exigências e convenções dessas circunstâncias. Para que isso aconteça, “o papel da escola não é o de ensinar uma variante no lugar de outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’ “. (op. cit., p. 83)

Muitas vezes, o próprio professor tem uma postura subserviente à autoridade acadêmica, enquadrado em um paradigma tradicional de ensino, em que a ênfase está na memorização e na conceituação. Esse professor detentor do saber absoluto esquece-se de que a construção do ensino é um processo e não um produto pronto, encontrado nos livros e na mente das sumidades, e que ele deve ser um mediador do conhecimento, interagindo com seus alunos em busca da construção de significados.

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma padrão. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade

auxiliar indispensável para o domínio da fala e da escrita. E conhecer a norma padrão é parte integrante do amadurecimento das nossas competências lingüístico-culturais. O lema aqui deve ser: reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma padrão sem normativismo.

Logo, o estudo de gramática só poderá ajudar na formação das habilidades mencionadas se o professor perceber essa disciplina como um momento de pesquisa e que oferece um campo privilegiado para o exercício de atividades lingüísticas. Geraldi (2004) define-as como atividades realizadas pelo usuário da língua, objetivando estabelecer uma interação comunicativa e que lhe possibilita a construção do seu texto de modo a adequá-lo à situação, aos objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do assunto e do tema. Conforme Travaglia (1996), pelo fato de o falante fazer, neste caso, uma reflexão sobre a língua automaticamente, em que seleciona recursos lingüísticos e os organiza na construção ou reconstrução textual, utilizando sua gramática internalizada, podemos relacionar essa prática à gramática de uso ou, conforme o autor, à *gramática implícita*.

Nesse sentido, é conveniente a nós, professores de língua materna, termos em mente que há vários tipos de gramática e que, ao trabalharmos com cada um desses tipos, teremos resultados distintos para o atendimento de objetivos diferentes. Portanto, reconhecer a suposta *crise* do ensino de língua materna é também reconhecer, sem equívocos, que o conceito de *gramática* não pode ser generalizado e tomado simplesmente como um *igapó estagnado*. Se fizermos isso, correremos o risco de desconstruir um preconceito lingüístico para construir outro: a discriminação do ensino de gramática na escola.

## 2

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

A crise histórica da educação brasileira, que se manifesta nos altos índices de analfabetismo, evasão e fracasso escolar, na insuficiência dos recursos destinados à educação e numa aparente incapacidade de implantação de uma escola de qualidade, tem sido alvo de sucessivas investidas. A maioria das reformas educacionais propostas e colocadas em prática no Brasil caracteriza-se por enfatizar o câmbio dos meios, recorrendo a novos recursos da tecnologia educacional e por condicionar os fins da educação às necessidades da produção e do desenvolvimento econômico do país. Nessa perspectiva, o professor aparece como um mero técnico, aplicador de regras, planos e normas concebidas por especialistas e, como tal, não é ouvido nem considerado em relação às mudanças possíveis no seu campo de trabalho, além de muitas vezes ser culpabilizado pelo fracasso da escola e do sistema.

Contrariamente, algumas correntes, em nível acadêmico, apostam na mudança como processo interno, gerado pela reflexão, participação e autoconscientização dos sujeitos educativos. Assim sendo, as investigações se voltam para a pessoa do docente, para o seu pensamento e sua experiência, para sua vida e seus projetos, suas atitudes e crenças, seus valores e ideais, com o objetivo maior de incentivar a participação do professor nas políticas educacionais e na construção do coletivo nas escolas.

O conceito de "prático reflexivo" reconhece o valor da experiência, partindo do princípio de que o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre a sua atividade, sem rejeição do conhecimento sistematizado. O mesmo conceito reconhece, ainda, que nessa situação, o professor se torna um produtor e não simples consumidor de teorias alheias. (Zabalza, 1994)

A valorização da reflexão do professor sobre a sua própria prática apóia-se no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação. O professor, enquanto prático reflexivo, constrói uma teoria própria, explicativa da sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos. O trabalho reflexivo do professor se manifesta, entre outras formas, na tradução do conhecimento acadêmico em

"conteúdos didaticamente assimiláveis" pelo aluno, ou seja, na atividade de transposição didática (Perrenoud, 1993), que resulta da construção do "conhecimento pedagógico dos conteúdos", um dos diferenciais da docência como profissão.

Essa nova perspectiva, por um lado, serve para destacar a importância do estudo do pensamento do professor. Por outro lado, faz ver que a formação docente não se dá apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas sim por meio de um trabalho permanente de "reflexividade" crítica e de construção de uma identidade pessoal-profissional.

Segundo Zeichner (1993), é a reflexão o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores, para se referirem às novas tendências de formação de docentes. A popularidade desse tema é tão grande que dificilmente se encontram referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam esse conceito como elemento estruturador.

Schön (1995) destaca uma característica importante do ensino: uma profissão em que a própria prática conduz à produção de um conhecimento específico, o qual só pode ser construído em contato com prática. Segundo ele, a cada momento, a cada situação vivenciada, novos problemas vão se apresentando, fazendo com que o professor mantenha um "diálogo reflexivo" com a realidade. Esse diálogo é alimentado por um referencial pedagógico, o qual, mesmo não respondendo de forma absoluta à singularidade de cada situação, serve de ponto de partida para novas compreensões e criações.

Origina-se um tipo particular de conhecimento – o prático – que transcende o saber antigo, rotinas ou teorias implícitas e rejeita reproduções acríticas. Consolida-se um corpo específico de conhecimentos que possibilita uma melhor compreensão da ação docente, a partir da interpretação pessoal sobre a situação do momento.

Com frequência, são feitas referências ao conhecimento prático como algo que se opõe ao teórico, aprendido nos cursos de formação, o que não é verdade. Ambos não se excluem. O conhecimento prático tem uma dimensão de totalidade, articulando conhecimento formal e experiência. O conteúdo do conhecimento prático se fundamenta em saberes do professor sobre o objeto do seu trabalho e vai se reconstruindo permanentemente, na vivência de cada situação real (Zabalza, 1994).

A inexistência de um conjunto de regras, capaz de dar conta de todas as situações que ocorrem na sala de aula, estimula o professor à reflexão sobre sua prática. Ao refletir sobre esta de forma crítica, analisando e avaliando as questões que se apresentam no seu cotidiano profissional, à luz de teorias e valores, vai o docente estruturando o pensamento prático. Este, segundo Pérez Gómez (1995), é responsável pela aptidão do professor para mediar, com competência, as diferentes situações que se apresentam no dia-a-dia profissional.

Conforme Schön (1995), o pensamento prático é alicerçado no conhecimento e na reflexão na ação, na reflexão sobre a ação e na reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação "é o componente inteligente que orienta toda atividade humana e se manifesta no saber fazer" (Pérez Gómez, 1995, p. 104). A atividade prática não ocorre somente com o conhecimento, pois o indivíduo pensa ao mesmo tempo em que age. A este pensamento, que acompanha a ação, Schön (1995) denomina "reflexão na ação", realizada a ação, o professor torna a refletir sobre ela, pensa no que observou, no significado que atribuiu ao episódio, reavalia este significado, analisa os procedimentos que utilizou, num processo denominado "reflexão sobre a ação" e "sobre a reflexão na ação".

Um conceito bastante utilizado pelos professores reflexivos é a transposição didática, a qual se refere à questão do conhecimento pedagógico dos conteúdos, buscando combinar o conhecimento do conteúdo formal com o conhecimento do tratamento didático que deve receber tal conteúdo, para tornar-se compreensível e ser apropriado pelo aluno.

Perrenoud (1993, p. 25) define como transposição didática a essência do ensinar, ou seja, "a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho". Para ele, essa é uma tradução pragmática dos saberes para atividades e situações didáticas, que surge como uma resposta ou reação às situações reais de sala de aula.

Esse conceito traz em seu bojo a concepção de que a docência se constrói numa articulação da competência acadêmica (conhecimento de um corpo organizado de conteúdos) com a competência pedagógica (conhecimento do processo de ensino). Para saber ensinar, é indispensável saber o que e como ensinar.

As investigações que estão se desenvolvendo nesse tema têm o objetivo de estudar o que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam, onde e como adquiriram esses conteúdos, como e por que se transformam esses conteúdos durante a formação de professores e como devem ser utilizados no ensino concreto na sala de aula.

A importância dada a este tipo de conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (Schön, 1995)

### **2.1. O conceito de transposição didática para Chevallard**

A partir dos meados da década de 80, começam a emergir no campo educacional, no bojo da reflexão de cunho mais epistemológico, conceitos como o de “transposição didática” (Perrenoud, 1993; Chevallard, 1991) “imperialismo didático” (Forquin, 1993), “mediação didática” (Lopes, 1997), que têm em comum o fato de se inscreverem no âmbito dos questionamentos suscitados pelo enfoque da epistemologia escolar.

Entre essas diferentes pesquisas, o estudo desenvolvido por Chevallard no campo da didática das matemáticas, ao longo da década de 80, merece destaque não apenas pelo seu caráter pioneiro, mas pela sua fertilidade teórica expressa na elaboração de conceitos, como o de “transposição didática” e de “noosfera”, entre outros, cujos alcances para a compreensão do processo de construção dos saberes escolares no plano epistemológico não podem ser negados, a despeito das polêmicas geradas entre os didatas dos diferentes campos disciplinares

Para uma melhor compreensão e avaliação da potencialidade explicativa dessas categorias analíticas, é preciso ter o cuidado de, em um primeiro momento, compreendê-las a partir do quadro teórico no qual elas são elaboradas e, em seguida, identificar os seus alcances e limites quando são importadas do seu contexto de produção original e utilizadas como instrumentos de inteligibilidade de uma outra realidade.

A reflexão de Chevallard sobre os saberes escolares deve ser compreendida dentro de um quadro mais amplo de reflexão epistemológica articulada à reflexão pedagógica. Como afirma o próprio autor ao se demarcar das linhas de pesquisa de viés sociológico:

Uma outra [no caso , a sua] orientação de pesquisa consiste em reconhecer a especificidade do projeto de construção didática dos saberes, a sua heterogeneidade a priori em relação as práticas acadêmicas dos saberes, a sua irredutibilidade imediata às gêneses sociohistóricas correspondentes (Chevallard, 1991, p. 48)

Esse autor parte do princípio de que existe uma ciência chamada "didática das matemáticas", logo da existência de um objeto real, preexistente a nossa vista e dotado de uma necessidade, de um determinismo próprio, o sistema didático - que esse autor caracteriza como sendo um "objeto tecno-cultural" (Chevallard, 1991, p. 14). É esse objeto, que, segundo Chevallard, é preciso explicar, elucidar os seus mecanismos de funcionamento, as suas especificidades, as relações que ele estabelece com o mundo exterior.

Para esse autor, o sistema didático é formado por três elementos – professor – saber – aluno – que interagem a partir de mecanismos que lhe são próprios, que ele denomina de "funcionamento didático". Essa concepção tem como mérito trazer para a discussão um terceiro elemento, curiosamente esquecido – o saber – em análises do campo que tendem a privilegiar nesse sistema apenas a relação professor – aluno.

Para que esse sistema didático funcione. é preciso que esses três elementos satisfaçam algumas condições impostas pela própria prática pedagógica. É sobre a natureza e as condições impostas ao elemento "saber escolar" que se centram as reflexões de Chevallard dando origem à "Teoria da transposição didática" (Chevallard, 1991 )<sup>1</sup>, na qual a reflexão epistemológica assume um papel central.

A tese defendida por esse autor é a de que a condição essencial imposta pelos imperativos didáticos ao elemento saber consiste na sua transformação para que ele possa se tornar apto a ser ensinado.

---

<sup>1</sup>Essa expressão é utilizada pelo próprio autor de diferentes maneiras: para denominar tanto a teoria por ele desenvolvida como o conceito-chave dela; algumas vezes ela assume o papel de um instrumento de inteligibilidade, outras vezes serve para nomear o próprio fenômeno que ela quer elucidar: "processo de transposição didática" Como "teoria da transposição didática", ela evolui e pretende possuir um poder explicativo universal aplicável aos saberes escolares.



O conceito de transposição didática emerge, assim, para explicar esse processo obrigatório de transformação. Se, de um lado, o termo "transposição" não traduz bem a idéia de transformação, que ele pretende nomear, de outro, tem o mérito de pressupor, logo de saída, o reconhecimento de um distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes, o que não deve, de forma alguma, ser minimizado.

Esse reconhecimento faz desse conceito um importante instrumento de inteligibilidade. No plano teórico, ao remeter a discussão para a passagem de um outro tipo de saber, ele justifica a necessidade da introdução no campo da didática de uma reflexão epistemológica que leve em conta a pluralidade de saberes. No plano metodológico, esse conceito permite tomar distância, interrogar as evidências, desfamiliarizar-se da proximidade enganadora entre os saberes, oferecendo, assim, a possibilidade ao pesquisador de exercer uma constante vigilância epistemológica, indispensável a esse tipo de reflexão.

## **2.2. Os saberes**

É utilizado o termo saber (savoir) para designar o objeto sujeito a transformações. Como elemento de análise do processo de transformação do saber, a transposição didática estabelece a existência de três estatutos, patamares ou níveis para o saber: (a) o saber sábio (savoir savant); (b) saber a ensinar (savoir à enseigner) e (c) saber ensinado (savoir enseigné). A existência desses patamares ou níveis sugere a existência de grupos sociais diferentes que respondem pela existência de cada um deles.

Esses grupos diferentes, mas com elementos comuns ligados ao saber, fazem parte de um ambiente mais amplo, se interligam, coexistem e se influenciam, denominado noosfera.

O saber sábio é entendido como o produto do processo de construção do homem acerca dos fatos da natureza. É o produto do trabalho do cientista ou intelectual relativo a uma forma de entendimento sobre a realidade. Esse saber enquanto processo é propriedade íntima do intelectual, pois é consigo mesmo que ele dialoga em busca das respostas desejadas, utilizando os meios que estão ao seu alcance. No momento em que se torna produto, isto é, quando é publicado o resultado de suas investigações, é utilizada de uma linguagem e uma formatação

muito própria da comunidade na qual o cientista está inserido. É conveniente notar que o produto não reflete o processo, pois omite todo o contexto no qual o cientista esteve imerso, assim como não explicita a linha de seus pensamentos durante o processo investigatório. O produto – o saber sábio – apresenta-se limpo, depurado e em linguagem impessoal, não retratando os eventuais detalhes de sua construção. Essa diferença entre processo e produto assinala a descontextualização, a despersonalização e a reformulação que ocorre com o saber já na esfera do saber sábio.

O saber sábio, além de seu objetivo maior que é, quando aceito e estabelecido pela comunidade intelectual, fazer parte do acervo da humanidade, também deve ser transmitido para domínio dos futuros profissionais da área. Para que isso ocorra, o saber sábio é objeto de um processo transformador que o transfigura em um novo saber, processo denominado de transposição didática. Essa tarefa é competência de um novo grupo que compõe outra esfera, mais ampla que aquela dos intelectuais, e que, sob regras próprias, passa a gerar um novo saber: o saber a ensinar.

O saber a ensinar é um produto organizado e hierarquizado em grau de dificuldade, resultante de um processo de total descontextualização e degradação do saber sábio. Enquanto o saber sábio apresenta-se ao público por meio das publicações científicas, o saber a ensinar faz-se por meio dos livros-textos e manuais de ensino. Os livros-textos exibem o saber a ensinar, agora como conteúdo, em uma formatação organizada, dogmatizada, histórica. Esses atributos configuram-se em conteúdos fechados e ordenados, de aspecto cumulativo e linearizado, que resultam em uma lógica seqüencial que se reconstitui em um novo quadro epistemológico, totalmente diferente daquele que gera o saber sábio.

No ambiente escolar, o saber a ensinar torna-se objeto de trabalho do professor quando ele, tomando como base o livro-texto, prepara sua aula. Nesse momento, cria-se um terceiro nicho epistemológico, que, por meio de uma nova transposição didática sobre o saber a ensinar, transforma-o em saber ensinado. O saber ensinado é de extrema instabilidade, pois o ambiente escolar – com os alunos e seus pais, supervisores escolares, diretores ou responsáveis pelas instituições de ensino e o meio social em que a instituição está inserida – exerce fortes pressões sobre o professor, que acaba interferindo em suas ações desde o momento em que preparara sua aula até o lecionar de fato.

A transposição didática, que transforma o saber sábio em saber a ensinar, é decidida pelos componentes de sua esfera, cuja interação entre seus personagens é de ordem mais política, mais ampla. É entendida como uma transposição externa e segue regras que se estabeleceram com o tempo, de maneira mais rígida. Já a transposição didática que transforma o saber a ensinar em saber ensinado ocorre no próprio ambiente escolar, e pode ser entendida como uma transposição interna. As regras ficam atenuadas devido à proximidade das fontes de pressão, mas estas, por sua vez, introduzem outros elementos que servirão de referências para essa transposição.

#### A) Saber sábio

O saber sábio diz respeito ao saber original, aquele saber que é tomado como referência na definição da disciplina escolar. Tal saber é aquele construindo no interior da comunidade científica. Esse saber também passa por transformações no interior dessa comunidade até tornar-se público, quando da publicação em revistas específicas das comunidades científicas, por exemplo. Antes da publicação é possível acessar o processo de construção específica da área científica em questão. Ao ser publicado, o conhecimento está limpo, depurado e em uma linguagem impessoal, que não retrata características de sua construção.

Esse patamar do saber é composto pelas pessoas responsáveis pela sua construção e desenvolvimento no interior das comunidades de pesquisas, isto é, os cientistas e pesquisadores de uma maneira geral.

A construção desse novo saber pelo cientista, normalmente se inicia com a busca por uma resposta ou solução de algum problema. Nessa busca, o cientista acaba por percorrer caminhos em seus raciocínios que não são descritos em seus artigos, devido ao grau de informalidade que o levou a fazer a descoberta. Esse processo é denominado “*contexto da descoberta*”, referindo-se a uma etapa pessoal do cientista, na qual ele busca a sua resposta. Porém, para formalizar sua solução, ele tem de abrir mão de toda a informalidade e emoção, fazendo análises e julgamentos da solução encontrada. Somente assim, seu trabalho ou artigo poderá ser publicado, pois, dessa forma, ele estará adequando seu trabalho às normas impostas pela comunidade científica por meio de linguagem e regras peculiares dessa comunidade. Esse processo é denominado “*contexto da justificativa*”. Ao final,

o seu trabalho assume uma forma impessoal, sistemática, com começo, meio e fim, não mostrando os conflitos ocorridos no contexto da descoberta.

Desde a descoberta até a publicação de seu trabalho, veem-se dois momentos no processo total, e entre um e outro há um processo de reelaboração racional que elimina elementos emotivos e processuais, valorizando o encadeamento lógico e a neutralidade de sentimentos. Aqui, de certa forma, há uma transposição, não didática, mas científica, caracterizada por uma despersonalização e reformulação do saber.

## B) Saber a ensinar

Esse é o segundo patamar do saber, quando de sua primeira transposição. Esse processo de transformar o saber sábio em saber a ensinar corresponde à transposição *didática Externa*. Ele se materializa na produção de livros didáticos, manuais de ensino para formação universitária, programas escolares que têm como alvo os alunos universitários e professores do ensino médio. Aqui, o conhecimento é reestruturado para uma linguagem mais simples, adequando-se ao ensino, sendo “desmontado” e reorganizado novamente de uma maneira lógica e atemporal.

Os autores de livros didáticos, os especialistas das disciplinas, os professores, a opinião pública em geral, por meio do poder político que influencia de alguma maneira na transformação do saber, são exemplos dos atores desse patamar do saber. É esse grupo que vai determinar quais as transformações e o que deverá ser transformado do saber sábio em saber a ensinar, gerando um novo saber que estará mais próximo à escola.

Nesse processo, ao ser transformado em saber a ensinar, o saber sofre uma *descontextualização*, ocorrendo a perda do seu contexto original, por meio de um processo que Chevallard denomina de *despersonalização*. O saber passa por uma espécie de demolição para que depois volte a ser reconstruído, permitindo uma nova estruturação e organização. Assim, esse saber passa a ter uma configuração dogmática, ordenada, cumulativa e, de certa maneira, linearizada, tornando-se um saber com uma seqüência lógica. Com isso, ele perde o contexto de sua origem e passa a ter um novo contexto.

Uma outra função do saber a ensinar é fazer com que o saber perca qualquer ligação com o ambiente epistemológico no qual foi criado (saber sábio) por meio de

um processo denominado de *dessincretização*, sendo reconstituído em um novo contexto epistemológico.

Os processos de despersonalização, dessincretização e de descontextualização, aos quais o saber é submetido, faz com que ele seja despido de seu contexto epistemológico, histórico e linguagem própria. Como saber a ensinar, é obtido um saber com uma nova roupagem, uma organização a-histórica, um novo nicho epistemológico e de validade dogmatizada. (Pinho Alves, 2000, p. 227)

Ao contrário do saber sábio que depois de ser legitimado pela comunidade científica se torna parte da cultura da humanidade, o saber a ensinar e seus objetos podem não sobreviver até o final do processo da transposição didática, tornando-se obsoletos no contexto escolar ou banalizando-se no contexto sociocultural, sofrendo pressões de grupos provenientes da noosfera, fazendo que sejam descartados. Contudo, essas ações buscam um único objetivo, melhorar o ensino com o aumento da aprendizagem.

### C) Saber ensinado

Essa é a segunda transposição do saber, que faz uma adaptação do saber ao tempo didático, ou seja, é nessa etapa que há transformação do conhecimento visando ao seqüenciamento das aulas. Nesse papel de transformação do saber para sala de aula, aparece a figura do professor, que deve adequar o conhecimento trazido nos livros didáticos (saber a ensinar) para aquele que efetivamente vai para suas aulas e chega até os alunos. O professor é o principal personagem dessa transposição, desempenhando papel central nesse nível do saber.

Porém, não é o único, os alunos e a administração escolar (diretor, orientadores, pedagogos etc.) também são os representantes desse patamar na noosfera. Esse processo de transformação do saber a ensinar em saber ensinado é denominado "*Transposição didática Interna*", pois ocorre no interior do espaço escolar.

Esse é o saber que, de fato, chega ao aluno, depois de sofrer dois recortes. Primeiro, por meio da transposição externa, que transforma o saber original produzido pelo cientista em um saber com uma linguagem mais apropriada, o saber a ensinar; depois, a transposição interna, processada pelo professor ao preparar a sua aula, que transforma esse saber em um saber que seja melhor compreendido

pelos alunos, saber ensinado. Nessa segunda transformação, o professor acaba sofrendo interferências de outros membros da noosfera, devido à interação que ocorre entre eles. Isso faz com que outros interesses, além dos seus, sejam levados em consideração no processo. Devido a isso, forma-se um novo ambiente epistemológico, porém muito mais instável se comparado ao do saber sábio e do saber a ensinar. “Cada nova transposição cria um quadro epistemológico novo (...) Dentro de cada quadro novo, é feito o possível para reduzir as dificuldades de aprendizagem, dissolvê-las.” (Joshua e Dupin, 1993, p. 201 apud Pinho Alves, 2000). Nessas transformações sofridas pelo saber, Martinand (1986) destaca que devem ser levadas em consideração o cotidiano dos alunos, para que dessa forma, o novo saber não esteja fora da realidade do aluno, tornando-se mais significativo e possivelmente melhorando a compreensão dele, como destaca Astolfi e Develay:

Deve-se, de maneira inversa, partir de atividades sociais diversas (que podem ser domésticas, culturais...) que possam servir de referência a atividades científicas escolares, e a partir das quais se examina os problemas a resolver, os métodos e atitudes, os saberes correspondentes. (Astolfi e Develay, 2006, p. 54)

Essa relação com o cotidiano, Martinand (1986) denomina de *Práticas Sociais de Referência*. Elas também servem de guia, sinalizando os possíveis saberes que poderão estar presentes na sala de aula.

Funcionam essencialmente como guia de análise de conteúdo, de críticas e de proposição. A idéia de referência indica que não podemos e nem devemos nos ligar a uma conformidade estreita de competências para adquirir as funções, os papéis e as capacidades da prática real. Antes de tudo deve dar meios de localizar as concordâncias e as diferenças entre duas situações, onde uma (a prática industrial por exemplo) é objeto ensinado, e possui uma coerência que deve ser transposta para a escola. (Martinand, 1986, apud Pinho Alves, 2000)

### **2.3. Cinco potencialidades da transposição didática**

#### **A) Primeira potencialidade**

O termo transposição implica o reconhecimento da diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, considerados como saberes específicos de natureza e funções sociais distintas, nem sempre evidentes nas análises sobre a dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem. Uma breve análise das propostas curriculares que surgiram a partir da década de 80 permite perceber que a tendência

é a existência da lógica que afirma a necessidade de aproximar os saberes ensinados na escola com os novos saberes de forma automática. Essa lógica corresponde a uma visão hierarquizada do saber pela qual o saber científico, produzido na academia, permanece como o único referencial válido para avaliar as mudanças que ocorrem no campo da língua portuguesa nas escolas do ensino fundamental. O descompasso mencionado é percebido apenas como "handicap" do saber ensinado ou da formação dos professores. Nessa perspectiva, não há nenhum ou muito pouco espaço para se pensar outros saberes passíveis de se articularem nas diferentes práticas educativas.

#### B) Segunda potencialidade

Ao impor o reconhecimento dessa diferenciação, o conceito de transposição didática nos obriga a pensar sobre a natureza do saber histórico escolar. Trabalhar com esse conceito permite o questionamento do seu processo de naturalização, bastante comum aos professores e autores de propostas e livros didáticos. Trata de pensar o saber escolar como sendo historicamente construído, abrindo a reflexão sobre as modalidades de relação que ele estabelece com os outros saberes, entre eles o saber acadêmico. Toda a discussão que gira em torno da não-neutralidade dos saberes no bojo da nova sociologia do currículo parte do pressuposto da necessidade da contextualização. Assumir esse pressuposto pressupõe, por sua vez, o processo de desnaturalização dos saberes. O conceito de transposição se apresenta nesse sentido bastante fértil.

#### C) Terceira potencialidade

No que diz respeito à modalidade de relação estabelecida entre o saber escolar e o saber acadêmico, esse conceito oferece subsídios para pensá-la de forma mais complexa sem, no entanto, cair em uma visão hierarquizada. Ao definir saber acadêmico como sendo um saber extra-escolar que precede e fundamenta culturalmente e cientificamente o saber escolar, Chevallard (1991) defende a sua centralidade na medida em que considera que é no confronto entre esse tipo de saber e o saber escolar que se pode melhor apreender o tratamento didático no plano cognitivo. Nessa potencialidade, o que está em jogo é a questão da

legitimação dos saberes escolares. Reconhecer a importância do papel desempenhado pelo saber acadêmico na produção dos saberes escolares, atribuída pela própria instituição escolar, não implica necessariamente assumir uma visão hierarquizada na qual os primeiros são vistos como a única forma de inteligibilidade e de leitura do mundo.

#### D) Quarta potencialidade

Ao definir a transposição didática como sendo um movimento que traduz o processo de transformação do saber acadêmico em objeto de ensino de uma disciplina específica, Chevallard (1991) abre pistas interessantes para se pensar os mecanismos e os interesses dos diferentes atores que participam desse processo de transformação.

Chevallard (1991) afirma que, nesse movimento, a transformação do saber acadêmico em saber escolar se faz em diferentes instâncias ou etapas que, apesar de apresentarem vínculos estreitos, não devem ser confundidas. O autor identifica dois momentos dessa transposição: a transposição externa, que se passa no plano do currículo formal e/ou dos livros didáticos, e a transposição interna, que ocorre em sala de aula no momento em que o professor produz o seu texto de saber, isto é, no decorrer do currículo em ação.

Para uma melhor compreensão desse processo, Chevallard (1991) introduz o conceito de noosfera, que ele define como sendo a instância que age como um verdadeiro filtro entre o saber acadêmico e o saber ensinado na sala de aula. É na noosfera que se produz o "saber a ser ensinado", expresso tanto nas propostas curriculares quanto nos livros didáticos.

Segundo esse autor, o movimento de transposição didática é inaugurado quando se instaura uma incompatibilidade entre o saber ensinado e os diferentes grupos de interesses representados na sociedade. Os saberes envelhecem, deflagrando uma crise no sistema de ensino de uma determinada disciplina. A transposição busca, justamente, restabelecer essa compatibilidade a partir de um fluxo do saber acadêmico para saber escolar. É nesse momento que entram em ação os mecanismos e os atores que participam desse processo de transformação.

#### E) Quinta potencialidade



Para finalizar essa breve reflexão, esse conceito permite pensar o processo de transformação didática de forma mais complexa, abrindo pistas para se redimensionar o papel dos professores na implementação de novas propostas curriculares.

Um primeiro aspecto a ser ressaltado é que fica claro que o professor não faz a transposição didática, mas sim trabalha no seu domínio. Quando ele produz e organiza seu texto de saber, as engrenagens desse movimento há muito já estão em marcha no plano da noosfera. Logo, a sua responsabilidade em relação ao fracasso ou ao sucesso das reformas curriculares, sem ser negada, deve ser relativizada.

Todavia, se ele não é o único responsável, desempenha um papel determinante. Torna-se, pois, fundamental identificar os critérios a partir dos quais o professor opera no domínio da transposição.

Segundo o autor, nem sempre essas condições inerentes à fabricação didática são levadas em consideração e/ou reconhecidas, em especial aquelas que se operam no plano da transposição didática interna, isto é, nas salas de aula. A superação desse desafio representaria um passo importante para explicar por que “alguns dos mais belos achados da noosfera não resistem ao jogo da transposição interna” (Chevallard, 1991, p. 37)

Refletir sobre o processo de construção dos conteúdos de ensino pela via da epistemologia escolar a partir da tese defendida por Chevallard significa, pois, interpretar a mediação didática não como um mal necessário ou um defeito a ser suplantado, mas sim como um movimento específico do funcionamento didático cuja dinâmica precisa ser desvelada.

#### **2.4. As regras da transposição didática**

A transposição didática é um conceito recente, mas constitui um excelente instrumento para a leitura e análise do processo transformador do saber científico. Sua capacidade de abrangência permite justificar tanto os processos envolvidos na construção do saber e na sua divulgação quanto a estruturação desse saber quando é apresentado em livros-textos, como também nos permite compreender as modificações pelas quais ele passa até ser ensinado na sala de aula.

Mesmo tendo sido concebido por um determinado grupo social, esse conceito pode ser utilizado por outros grupos sociais, com diferentes práticas sociais de referência, desde que sejam levadas em consideração na realização da análise.

O processo de transformação do saber sábio para saber a ensinar não se realizou aleatoriamente ou ditado por circunstâncias, mas devido a seu objetivo tornar ensinável determinado saber foi possível a Chevallard e Johsua (1991) estabelecerem algumas diretrizes que nortearam essas transformações. Essas diretrizes foram concebidas com o intuito de facilitar a análise dos diferentes saberes e se enunciam na forma de regras que aplicam as potencialidades desenvolvidas por Chevallard (1991).

#### A) Regra 1 - Modernizar o saber escolar

A modernização faz-se necessária pois o desenvolvimento e o crescimento da produção científica são intensos. Novas teorias, interpretações e modelos científicos e tecnológicos forçam a inclusão desses novos conhecimentos nos programas de formação (graduação) de futuros profissionais. “A modernização dos saberes escolares é uma necessidade, pois legitima o programa da disciplina, garantindo seu lugar no currículo.” (Brockington, 2005, p.109)

Em diferentes disciplinas, parece ser necessário aos especialistas colocar em dia os conteúdos de ensino para aproximá-los dos conhecimentos acadêmicos. Neste caso, freqüentemente criam-se comissões que tomam por base vários trabalhos e proposições anteriores difundidas na noosfera. (Astolfi e Develay, 2006, p.182)

#### B) Regra 2 - Atualizar o saber a ensinar

O saber tem de ser renovado, atualizado, porque esse saber tratado no sistema didático envelhece, “tornando-se velho em relação à sociedade” (Chevallard, 1991, p. 30), se afastando do núcleo de pesquisa do saber sábio (isso faz com que esse saber não seja mais reconhecido como atual pelo saber original) e ao ser modificado para toda a sociedade, aproxima-se do saber dos pais (isso banaliza o saber, porque o professor estaria ensinando algo diluído na cultura cotidiana). Esse envelhecimento torna o sistema didático obsoleto do ponto de vista da sociedade, visto que os próprios pais poderiam transmitir esse conhecimento. Isso gera uma incompatibilidade do sistema didático com o seu entorno.

Para retomar a compatibilidade, é necessária a instauração de um corrente proveniente do Saber Sábio que traga um saber ainda não difundido amplamente. Alguns objetos do saber, com o passar do tempo, se agregaram à cultura geral, que, de certa forma, passa a dispensar o formalismo escolar. Outros perdem o significado por razões extracurriculares e/ou escolares (...) Regra que poderia ser entendida como a “luta contra obsolência didática” (Pinho Alves, 2000, p. 236)

Saberes ou conhecimentos específicos que, de certa forma, já se vulgarizaram ou banalizaram podem ser descartados, abrindo espaço para introdução do novo, justificando a modernização dos currículos.

### C) Regra 3 - Articular saber velho com saber novo

O saber novo se articula melhor quando apresentado para explicar um saber antigo, mas não de uma maneira radical, tentando refutar ou negar o saber anterior. Isso poderia gerar o risco de o aluno ver o novo saber escolar como algo instável, acreditando que ele sempre será substituído por um mais novo que virá em seguida. Isso poderá desencadear um estado de “questionamento” permanente, gerando dificuldades na condução do processo de ensino.

Entre os vários objetos do saber sábio suscetível a modernização e para diminuir à obsolescência, alguns são escolhidos porque permitem uma articulação mais satisfatória entre o novo que se tenta introduzir, e o velho já provado no sistema e do qual será necessário conservar alguns elementos reorganizados. (Astolfi e Develay, 2006, p. 183)

A introdução de objetos de saber novos ocorre melhor se articulados com os antigos. O novo se apresenta para esclarecer melhor o conteúdo antigo, e o antigo, para hipotecar validade ao novo.

### D) Regra 4 - Transformar um saber em exercícios e problemas

O saber sábio que trazer maiores possibilidades de exercícios e atividades, certamente, será mais bem aceito pelo sistema didático. Isso porque os exercícios e atividades fazem parte preponderante no processo de avaliação. Assim, esses conteúdos terão uma vantagem, ou melhor, uma preferência no processo da transposição didática.

Certamente esta é a regra que reflete o maior grau de importância no processo transformador do saber, ao criar uma ligação muito estreita com o processo de avaliação. (...) A aquisição e domínio deste saber, por parte do estudante, deve ser confirmada pela sua habilidade na solução de exercícios e problemas, cuja resposta envolve um resultado numérico do tipo certo ou errado. (Pinho Alves, 2001, p. 238)

A seleção vai ocorrer a partir da facilidade particular de certos conteúdos para gerar um número grande de exercícios ou atividades didáticas, até mesmo quando estes são nitidamente descontextualizados quanto a sua função, em relação ao conceito original. (Astolfi e Develay, 2006, p.183)

O saber sábio, cuja formatação permite uma gama maior de exercícios, é aquele que, certamente, terá preferência frente a conteúdos menos operacionalizáveis. Esta talvez seja a regra mais importante, pois está diretamente relacionada ao processo de avaliação e controle da aprendizagem.

#### E) Regra 5 - Tornar um conceito mais compreensível

Como vimos, na transformação do saber sábio em saber a ensinar, que há perda em sua linguagem original e passa a ser escrito em uma linguagem mais próxima das pessoas que não fazem parte da comunidade que compõe o saber sábio. Isso faz com que esse saber se torne mais próximo dos alunos e, dessa forma, sua compreensão poderá ser facilitada, tendo como objetivo a melhoria do aprendizado desse saber por parte do aluno.

Neste processo são criados objetos didáticos que permitem inserir elementos novos e facilitadores do aprendizado, assim como utilizar uma matemática adequada para aqueles que estão sendo iniciados neste tipo de saber. (Pinho Alves, 2000, p. 238)

Conceitos e definições construídos no processo de produção de novos saberes elaborados, muitas vezes, com grau de complexidade significativo, necessitam sofrer uma transformação para que seu aprendizado seja facilitado no contexto escolar.

Após essa exposição a respeito da transposição didática, no próximo capítulo, discorreremos a respeito das três teorias selecionadas para este trabalho, Lingüística Textual, Teoria da Enunciação e Análise do Discurso. Faremos uma síntese dessas teorias e refletiremos sobre qual é o papel de cada uma delas para o ensino de língua portuguesa.

## 3

**AS TEORIAS DE TEXTO**

Para este trabalho, selecionamos três teorias lingüísticas que estão entre as mais trabalhadas nos cursos de Letras e são consideradas essenciais para o professor de língua portuguesa. A Lingüística Textual, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso devem, assim como as outras teorias aprendidas no curso de Letras, ser ensinada aos alunos dos ensinos fundamental e médio, fazendo-se uma transposição didática adequada para que isso seja possível.

**3.1. A Lingüística Textual**

A década de 60 é um período-chave para o entendimento do processo de instituição desse ramo da lingüística, pois representa uma fase intermediária à lingüística da frase e à lingüística texto/discurso. De acordo com Conte (1977), são três os momentos de passagem da teoria da frase à teoria do texto, de forma que não há uma ordem cronológica a ser respeitada nesses momentos, mas tipológica, caracterizada pelos diferentes tipos de desenvolvimentos teóricos. Os momentos são: o das análises transfrásticas, o da construção das gramáticas textuais e o da construção das teorias do texto. Por meio desses momentos, são propiciadas condições para que o texto se torne o objeto de estudo da lingüística.

A Lingüística Textual surge dos estudos que são desenvolvidos na área da lingüística. A partir da década de 60, os lingüistas constataram que os estudos focados na frase não davam conta de explicar a produção de sentidos e que o sentido só poderia ser encontrado a partir do texto com referência a um contexto situacional. Dessa mudança de foco dos lingüistas, Fávero e Koch (2002, p. 11) afirmam:

Sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestações da linguagem.

Os estudos das análises transfrásticas tentam partir do texto como um todo, porém, ao dividi-lo em seqüências de enunciados perdem a sua unidade semântica.

Isso ocorre porque procuram segmentá-lo, analisando a argumentatividade, uma característica da linguagem que se manifesta por meio de uma série de marcas ou instruções presentes no enunciado visando a orientar os interlocutores a determinadas conclusões. Assim, a Lingüística Textual tem o texto não como uma seqüência aleatória de frases, mas como uma seqüência de enunciados que se apresentam construídos por classes argumentativas, ou seja como uma conclusão acompanhada de seus argumentos.

Com a análise das classes argumentativas, os lingüistas transfrásticos percebem a existência de enunciados implícitos e explícitos, de forma que os primeiros constituem “aquilo que se quis dizer” e os outros “aquilo que se disse”. Lingüista dessa fase, Ducrot procura analisar e explicar essa diferença propondo as noções de componente lingüístico e componente retórico e as relaciona com o posto – o que se disse –, e de componente retórico que tem em um primeiro momento a noção de pressuposto, sendo este o saber partilhado, e de subentendido, que é o que se pretenderia dizer.

Os estudos da Lingüística Textual vão além da frase, contribuindo para a mudança de objeto de estudo que se concretizará na Lingüística Textual; no entanto, não chegam ainda ao texto como unidade semântica, original da linguagem humana.

Num segundo momento, surgem, então, as gramáticas do texto, que têm como finalidade refletir sobre os fenômenos lingüísticos inexplicáveis por meio da gramática do enunciado. As pesquisas, nessa perspectiva, têm como modelo a gramática gerativo-transformacional de Chomsky e a estendem ao texto, com o objetivo de formulação de regras que dariam conta da produtividade textual.

Essa produtividade textual liga-se à noção de competência textual postulada por Chomsky e que Fávero & Koch (op. cit., p. 14) assim apresentam:

Sendo o texto muito mais que uma simples seqüência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – competência textual – que se distingue da competência frasal ou lingüística em sentido estrito [como a descreve, por exemplo, Chomsky (1965)]. Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente lingüística – em sentido amplo.

Partindo das bases frasais da gramática gerativo-transformacional, que não conseguiu explicar a organização textual subjacente à seqüência das frases, (faltou explicar noções de gramaticalidade e aceitabilidade) procuram os gramáticos de texto, a partir do critério de aceitabilidade, verificar a diferença entre sentido e

significado. Postulam, assim, que haveria uma gramática vista como um conjunto de regras finitas aplicadas à produção de sentidos.

Os gramáticos de texto observam que a linguagem se define pela textualidade e esta não se restringe à seqüência aleatória de frases; ela deveria ser explicada por meio de uma organização subjacente ao enunciado que desse a noção de completude de texto, pela qual se poderiam diferenciar textos organizados de frases aglomeradas.

Utilizando como partida o saber interiorizado da língua proposto por Chomsky, os gramáticos de texto pressupõem que há um saber interiorizado pelos usuários da língua que é tratado por competência textual, e suas regras poderiam explicar como se resume ou se parafraseia um texto, ou ainda, como, a partir de um título, pode-se expandir um texto. No intuito de explicar a textualidade a partir de uma gramática, os gramáticos de texto acabaram verificando que o mesmo texto produzia sentidos diferentes a cada leitura feita por um mesmo leitor, ou por diferentes leitores. Com essa constatação, verificou-se que não há regras para a produção de sentidos e sim estratégias, criando, desse modo, uma das bases da Lingüística de Texto.

As teorias de texto, em um terceiro momento, partem das investigações dos lingüistas acerca da linguagem no intuito de observar como se produz sentidos, privilegiando a Pragmática. Os lingüistas desse momento, segundo Fávero & Koch (op. cit., p. 15), expandem essas investigações do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto.

Importa ressaltar que a incorporação da Pragmática aos estudos lingüísticos gerou posicionamentos diversos por parte de vários autores. Enquanto, para alguns, a Pragmática se constitui em um componente acrescentado à gramática textual, cuja finalidade é dar conta da situação comunicativa na qual o texto é introduzido, para outros, a Pragmática é um componente integrado à descrição lingüística que tem como ponto de partida o ato de comunicação, associado aos pressupostos psicológicos e sociológicos, inserido em uma situação comunicativa específica.

Desses últimos estudiosos, temos em Schmidt uma representação importante na constituição de uma teoria de texto que parte dos atos de comunicação integrados ao seu real funcionamento social. Conforme Fávero & Koch (op. cit., p. 15):

Para Schmidt, o ato de comunicação, como forma específica de interação social, torna-se o explicandum da lingüística, de modo que a competência que constitui a base empírica da teoria de texto deixa de ser a competência textual, passando a ser a competência comunicativa (capacidade de o falante empregar adequadamente a linguagem nas diversas situações de comunicação).

A partir dos estudos feitos por Austin sobre os atos da fala e de Grice sobre as máximas conversacionais, em que a linguagem é vista como uma função social, e uma forma de trabalho, regida por regras de contexto social que têm ação sobre o outro, os pragmáticos trabalham o texto observando a situação comunicativa, ou seja, o contexto de sua produção.

As teorias do texto buscam um conjunto de pressupostos para dar conta das relações entre texto processo e texto produto na relação entre contexto interno e contexto externo. Já a Lingüística Textual trata da formação do texto seja pelo produtor seja pelo interlocutor, de forma a estabelecer uma inter-relação entre texto produto e texto processo, já que um se define pelo outro. É na Lingüística Textual que a linguagem humana passa a ser caracterizada pela argumentatividade, textualidade e intertextualidade.

A distinção entre texto produto e texto processo veio a ser bem marcada na virada cognitiva, quando a produção de sentidos passou a ser estudada com base na cognição humana. É necessário olharmos para duas dimensões distintas do texto para que possamos compreendê-lo: o texto enquanto produto é a representação em língua (ou qualquer outra semiótica) da interação informativa, comunicativa. É a seqüência de palavras que irá atribuir ao texto-produto uma unidade semântica. Cabe às disciplinas que investigam a construção em língua (Teoria da Enunciação, Retórica, Estilística, Gramática de língua) estudar esse texto produto. Já o texto processo não tem natureza lingüística, mas memorial. Ele é construído com a articulação de três memórias (de curto, médio e longo prazo) responsáveis pela compreensão, intelecção e armazenamento de conhecimento. Dessa forma, a coerência é um fator aplicável ao texto processo enquanto a coesão é aplicável ao texto produto.

A enunciação diz respeito aos atos praticados pelo enunciador a fim de construir o texto produto. Implica seleção lexical, respeito às regras gramaticais e diversas escolhas por parte do locutor tais como: por quais estruturas posso optar? Por quê? Todas essas escolhas indicam a intenção do locutor de minimizar determinadas coisas e maximizar outras, o que nos leva à questão da



argumentatividade. Não existe discurso ingênuo, toda construção é carregada de intenções, intenções estas bem marcadas. A partir das análises transfrásticas, a linguagem humana passa a ser caracterizada pela argumentatividade, de forma que a língua é encarada como uma forma de ação sobre o outro.

Quanto ao conceito de discurso, podemos afirmar que se trata de uma prática social que segue regras cujo desrespeito leva a “punição”. O discurso é definido por papéis sociais de grupos formados por pessoas discursivas de modo que cada grupo social tem interesses e objetivos peculiares e diferentes dos demais grupos.

Esses estudos lingüísticos tentam partir do texto como um todo, porém ao dividi-lo em seqüências de enunciados, perdem sua unidade semântica. Isso ocorre porque procuram segmentá-lo, analisando a argumentatividade, uma característica da linguagem que se manifesta por uma série de marcas ou instruções presentes no enunciado visando a orientar os interlocutores a determinadas conclusões. Assim, as análises transfrásticas têm o texto não como uma seqüência aleatória de frases, mas como uma seqüência de enunciados que se apresentam construídos por classes argumentativas, o que implica a existência de uma conclusão acompanhada de seus argumentos.

Com a análise das classes argumentativas, os lingüistas transfrásticos percebem a existência de enunciados implícitos e explícitos, em que os primeiros são o que se quis dizer e os outros o que se disse.

Ducrot propõe, então, uma mudança de percepção ao verificar que o posto e o pressuposto fazem parte do componente lingüístico, ou seja, do enunciado, e que o subentendido é do componente retórico, da enunciação. Segundo essa concepção, o pressuposto, que é o saber partilhado, vem marcado no enunciado e decorre da eficácia argumentativa, sendo que a semântica da língua não dá conta desses componentes lingüísticos. Com isso, surge a semântica argumentativa, que, diferenciando as noções de posto, pressuposto e subentendido, possibilita a caracterização da linguagem pela argumentatividade.

As análises transfrásticas com seus estudos vão além da frase, contribuindo para a mudança de objeto de estudo que se concretizará na Lingüística Textual, no entanto, não chegam ainda ao texto como unidade semântica.

A Lingüística Textual, ao dirigir seu foco para os fatores de textualidade, preconiza que a coesão e a coerência são fatores que garantem a textualidade (que é algo empírico, próprio do texto, de sua textura), de modo que a coerência seja

entendida como um princípio de interpretabilidade que tem a ver com a organização dos elementos internos (coesão) que vão produzir um efeito de unidade de sentido. Esse efeito é produzido pelo produtor de forma livre e intencional e apreendido pelo interlocutor, que calcula também livremente o sentido. Nos termos de Koch (2002, p. 21):

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer sentido para o texto, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem de calcular o sentido deste texto.

Segundo Koch (2003, p. 36), se a coerência faz com que uma seqüência lingüística qualquer seja vista como um texto, a coerência é um princípio de interpretabilidade. Dessa forma, a interpretação não é vista como na Análise do Discurso que a considera um gesto necessário que liga língua e história, de modo que os sentidos não são evidentes. A interpretação para a Lingüística Textual é dependente da capacidade dos usuários de recuperar o sentido do texto pelo qual interagem, algo que se estabelece na interlocução, na interação entre dois usuários em uma dada situação comunicativa.

A coerência se constitui ao mesmo tempo em termos semânticos, pragmáticos, e sintático (lingüística e gramatical). Nesse sentido, a coesão e a coerência estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão textual; a coerência se estabelece na interlocução.

Para Koch e Travaglia (1999), o conhecimento de mundo resulta de aspectos socioculturais estereotipados. O processo de armazenamento na memória não ocorre de forma isolada, sua organização e representação na mente são realizadas por meio de unidades completas de conhecimentos estereotipados, denominados de conceitos e modelos cognitivos globais.

É o conhecimento de mundo que favorece o processo de compreensão que se realiza por meio da construção do mundo textual, da articulação entre os elementos do texto e do estabelecimento da continuidade de sentido. Assim, o conhecimento de mundo ou saber enciclopédico se constitui em um dos fatores responsáveis pela construção de sentido e, conseqüentemente, pela coerência textual.

### 3.1.1. Contribuições da Lingüística Textual para o ensino de língua portuguesa

Nesse movimento de repensar o que ensinar que vivenciamos atualmente, os estudos da Lingüística Textual apresentaram contribuições que, de certa forma, se inclinaram para um trabalho mais voltado ao texto. Leal (1988, p. 140) toma por referência os princípios da gramática do texto e da perspectiva funcional da frase tanto para o estudo da sintaxe em língua portuguesa quanto para análise e produção de textos para o estudo e ensino do francês. A autora, a partir da noção de dinamismo comunicativo, aponta como aspectos possíveis de serem abordados na análise de textos as formas de progressão temática e a relação delas com a tipologia do texto, seja ele descritivo, narrativo ou argumentativo. Assim, os tradicionais exercícios de análise e interpretação de textos se voltarão não apenas para a identificação da tipologia textual, mas procurarão encontrar na estrutura formal os elementos que compõem também essa tipologia. (Leal, 1988, p. 144)

Como se pode perceber, aspectos das tipologias textuais começam a despontar como conteúdos de leitura a serem trabalhados na disciplina de língua portuguesa, mesmo que restritos à progressão temática, à identificação e à estruturação das tipologias. De acordo com a perspectiva defendida por Leal (1988, p. 145), em relação à produção de textos escritos, "poderão ser exploradas as propriedades da textualidade – coesão e coerência – para desenvolver formas de construção ainda não dominadas pelo estudante; para explicar e corrigir falhas observadas nas redações." A autora acreditava que, explorando a perspectiva funcional e a noção de dinamismo comunicativo, forneceria "elementos para o aprimoramento da expressão escrita". Segundo ela, o professor poderia "localizar e identificar o tipo de falha e propor exercícios para corrigi-la."

Dessa forma, os juízos "impressionistas" sobre a produção escrita seriam substituídos por indicações precisas que ajudariam o aluno a entender a falha e o professor a oferecer meios para corrigi-la. (Leal, 1988).

A autora faz uma crítica explícita ao ensino/aprendizagem da redação que "se limita a uma abordagem discutível da sintaxe da frase". Ela defende que a questão da organização do texto deveria ser tratada em um "nível mais profundo e sólido de coerência e coesão textuais", pois da forma como o objeto texto é abordado, como produto acabado, definido pela organização textual superficial, enfatiza-se quase essencialmente o erro gramatical. (p. 170)

Os aspectos da organização interna do texto que deveriam ser ensinados são apontados claramente pela autora, contrapondo-se ao trabalho que segue a tradição dos modelos clássicos, marcada pela estrutura padrão da seqüência aristotélica: introdução, desenvolvimento e conclusão. Koch e Fávero (1987) defendem que a Lingüística Textual, por meio da comparação/diferenciação de textos, poderia apresentar contribuições ao estudo e ao desenvolvimento da competência textual, mais especificamente no que tange à produção/intelecção de textos. Partindo do entendimento de que caberia à Lingüística Textual a tarefa de definir critérios para uma descrição global dos diversos tipos de textos, as autoras apresentam a sua "Contribuição a uma tipologia textual".

As lingüistas propõem três dimensões básicas para a comparação/diferenciação de textos como critérios para se chegar a uma tipologia de base: dimensão pragmática, dimensão esquemática global e dimensão lingüística de superfície. Essas três dimensões são utilizadas no exame dos seguintes tipos de texto: narrativo, descritivo, expositivo ou explicativo, argumentativo "strictu sensu", injuntivo ou diretivo e preditivo. Apesar de, entre outros tipos encontrados na literatura, as autoras terem analisado seis, somente três foram tomados como conteúdos de ensino na disciplina de língua portuguesa, na escola: o tipo narrativo, o tipo descritivo e o tipo argumentativo. E mais, embora estudos lingüísticos apontem três dimensões de análise, o que se verifica é que a dimensão esquemática global foi a que chegou com mais força na escola, por exemplo, no trabalho com o tipo argumentativo como conteúdo a ser ensinado. Segundo Koch e Fávero (1987, p. 7), esse tipo de texto apresenta como superestrutura argumentativa a ordenação ideológica dos argumentos e contra-argumentos e se constitui das seguintes categorias: (tese anterior) premissas – argumentos – (contra-argumentos) – (síntese) – conclusão (nova tese); o que – ao que parece – nas situações de ensino, foi adaptado para estrutura padrão de que fala Siqueira (1988): introdução, desenvolvimento e conclusão. Porém, muito pouco ou quase nada chegou à escola sobre a dimensão pragmática desse tipo textual que, ainda de acordo com Koch e Fávero, consiste na análise dos seguintes aspectos: macro-ato (convencer, persuadir); atitude comunicativa (fazer crer, fazer fazer); atualização em situações comunicativas (textos publicitários, propagandísticos, peças judiciárias, matérias opinativas etc.).

Ao apresentar as tipologias textuais existentes, Koch e Fávero (1987, p. 4) esclarecem que "As tipologias de texto, por sua vez, procuram levar em conta os esquemas conceituais-cognitivos, as características formais convencionais, e os meios lingüísticos que, em dada situação de enunciação, são utilizados pelos interlocutores para realizar suas intenções comunicativas." Nas situações de ensino, priorizaram-se as características formais e estruturais, não se chegando ao funcionamento nas situações de enunciação.

Cabe ainda destacar que Koch e Fávero (1987, p. 3) reconhecem a existência de tipologias de discurso as quais baseiam-se "em critérios ligados às condições de produção dos discursos e às diversas formações discursivas em que podem estar inseridos." Nos exemplos de tipologias citados por Koch e Fávero, é possível perceber que há um agrupamento diferente dos da ordem das tipologias textuais, o critério para os agrupamentos parece aproximar-se do que Bakhtin chama de "campo da comunicação" (1992, p. 262) e que Rodrigues (1999) denomina de esferas de circulação. Ao adotar a expressão tipologias do discurso, não se está mais trabalhando no nível do texto/estrutura, mas há uma aproximação da noção de texto discurso. Assim, com os avanços nos estudos, dá-se início à Teoria da Enunciação.

### **3.2. A Teoria da Enunciação**

Os estudos sobre a enunciação, em geral, principalmente, a teoria enunciativa proposta por Benveniste, trazem para o cenário das preocupações lingüísticas, sem desconsiderar as proposições estruturalistas anteriores, o sujeito, personagem tido como secundário pela lingüística saussuriana. Com a noção de subjetividade, outras também emergiram — as noções de sentido e contexto (referente) — que juntas possibilitaram uma nova forma de pensar a língua/linguagem.

Na base lingüística, a enunciação é resultante da condição existencial no processo de interação da comunicação verbal, pois, de acordo com Bakhtin (2003), a forma lingüística sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre contexto ideológico preciso.

Para apreendermos melhor essa colocação, é preciso considerar a enunciação a partir do signo verbal como "a colocação em funcionamento da língua

por um ato individual", (Benveniste 1974, p. 80), ou ainda, "uma atividade 'linguageira' exercida por aquele que fala, no momento e onde esse alguém fala, e também por aquele que escuta, no momento e onde esse alguém escuta." (Ascombre & Ducrot *apud* Kerbrat-Orecchioni, 1980 p. 28). Essa compreensão do processo enunciativo nos faz perceber que os discursos - enunciados - são produtos do processo de enunciação, ideológicos e também vivenciais para os interlocutores. Portanto, os sujeitos envolvidos nesse processo (que é único e circunstancial) estão imersos em um contexto situacional histórico e extrapolam o universo lingüístico, já que estão referenciados em uma prática que transcende os aspectos puramente verbais, mas que estão marcados no discurso ou enunciado.

A perspectiva de entendimento de língua de Benveniste se diferencia da de Saussure, uma vez que a vê como essencialmente social, concebida no consenso coletivo. Para o teórico da enunciação (1989, p. 63), "(...) somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade." O fundador da lingüística moderna pensava na língua como um código fechado em si mesmo, estruturado por signos. A forma como Benveniste pensa a língua advém do seu entendimento de signo. Considerando sua forma de significação, propõe dois planos de sentido: o semiótico e o semântico. No primeiro, que confere com o pensamento de Saussure, está o signo significando no sistema e, no segundo, há a expressão do sentido resultante da relação do signo com o contexto, ou seja, o modo de significar do enunciado (discurso). Para o autor, essa forma de significar é a língua como trabalho social. Assim, Benveniste vê a língua no seio da sociedade e da cultura porque, para ele, o social é da natureza do homem e da língua.

O entendimento de língua mostrado por Benveniste também vai refletir na concepção de linguagem que defende. Esta não é entendida como aquela que serve de instrumento de comunicação ao homem. Benveniste (1991, p. 85) questiona e critica essa noção de linguagem dizendo que:

Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza", mostrando que não se pode mais conceber a linguagem e o indivíduo dessa forma porque "não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a.

Na verdade, essa concepção deixa o indivíduo à margem da linguagem. O que propõe então é uma idéia de linguagem que dê ao indivíduo o status de sujeito e

assim deve ser porque “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”.

Dessa forma, a linguagem será o lugar onde o indivíduo se constitui como falante e como sujeito. Essa noção está desenvolvida na teoria da enunciação postulada por Benveniste, a qual direciona os estudos sobre a linguagem para uma nova situação.

A noção de subjetividade é amplamente trabalhada por Benveniste que, em seus estudos sobre a enunciação, não pretendia fazer uma teoria do sujeito, como já é sabido, mas sim se preocupava com a significação. Apesar disso, sua maior contribuição para a lingüística moderna é a questão da subjetividade. Ela veio à tona porque é inevitável sua presença quando se estuda a linguagem e o sentido. Sendo assim, o sujeito é o cerne da sua teoria da enunciação.

Segundo Benveniste (1991, p. 288), a subjetividade é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem. “É 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”. Assim sendo, essa propriedade da subjetividade é determinada pela pessoa e o seu status lingüístico. Além disso, para o referido autor, a subjetividade é percebida materialmente em um enunciado por meio de algumas formas (dêixis, verbo) que a língua empresta ao indivíduo que quer enunciar; e quando o faz transforma-se em sujeito. Classifica essas marcas lingüísticas, que têm o poder de expressar a subjetividade, os pronomes e o verbo, integrando essas duas classes de palavras na categoria de pessoa.

Benveniste, ao instaurar a categoria de pessoa, define as pessoas do discurso. Considera eu/tu como as autênticas pessoas em oposição a ele – a não-pessoa. As pessoas eu/tu se caracterizam como categorias de discurso que só ganham plenitude quando assumidas por um falante, na instância discursiva. Essa tomada é sempre única, móvel e reversível, representando a (inter)subjetividade na linguagem. A terceira pessoa (a não-pessoa, ele), ao contrário, é um signo pleno, uma categoria da língua, que tem referência objetiva e seu valor independe da enunciação, declarando, portanto, a objetividade. A oposição entre os participantes do diálogo e os não-participantes resulta em duas correlações: personalidade e subjetividade. A correlação de personalidade opõe a pessoalidade, presente em

*eu/tu*, e a não-pessoalidade, presente em *ele*; já a correlação de subjetividade descreve a oposição existente entre o *eu* (pessoa subjetiva) e o *não-eu* (pessoa não subjetiva). Tais correlações se estendem aos pronomes no plural que, nessa teoria, significam mais que pluralização. Então, Benveniste inova ao dizer que os pronomes pessoais no plural não expressam somente plural. É o caso de nós e vós. Somente “eles” — por não ter marca de pessoa — indica verdadeiro plural. Ainda, define o nós como inclusivo (união de um eu, pessoa subjetiva, a um tu/vós, pessoa não subjetiva) e como exclusivo (eu, pessoa + ele(s), não pessoa). Não podem significar plural porque não demonstram a repetição da mesma pessoa. No caso do nós, não há soma de diferentes pessoas e não há repetição de “eus”; no caso do vós, no sentido coletivo ou de cortesia, não há soma de vários “tus”.

Então, o fato a que chama atenção Benveniste é que os pronomes não devem ser mais considerados, e o são habitualmente, como uma “classe unitária” quando se refere à forma e à função, diferenciando o aspecto formal dos pronomes, pertencente à parte sintática da língua, do funcional, considerado característico da instância do discurso, ou seja, da enunciação. Quer dizer, os pronomes se configuram em uma classe da língua que opera no formal, sintático, e no funcional, pragmático. Sendo assim, os pronomes devem ser entendidos também como fatos de linguagem, pertencentes à mensagem (fala), às categorias do discurso e não apenas como pertencentes ao código (língua), às categorias da língua, como considerava Saussure. Essa visão dos pronomes, também como categoria de linguagem, é dada pela posição que nela ocupam. Desse modo, acredita-se que, para encontrar e tentar entender o sujeito e suas representações na teoria enunciativa de Benveniste, é necessário partir da categoria de pessoa.

Segundo o autor (1989, p. 87), “o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo”. Isso determina a estrutura do quadro figurativo da enunciação, o do diálogo, que tem obrigatoriamente um eu e um tu. Os dois participantes alternam as funções, caracterizando-se como parceiros e protagonistas na situação de enunciação. Isso, na verdade, vai criar uma relação intersubjetiva entre as pessoas do enunciado.

As questões relacionadas à continuidade e delimitação do texto levaram à formulação do conceito da *intertextualidade*, segundo o qual todo texto pressupõe a existência prévia de outros textos, de modo que os textos se relacionam entre si na



forma de redes intertextuais. As questões a respeito do autor e do receptor do texto geraram o conceito de polifonia, que enfatiza a presença simultânea de várias vozes dentro de qualquer texto.

Ao trabalharmos com a Teoria da Enunciação, não podemos, finalmente, deixar de marcar a relação entre os fatos enunciativos (que são intencionais) e os traços lingüísticos (os quais têm natureza em língua). O ato de enunciar, sobre o qual já discorreremos, implica escolhas de diversas ordens por parte do locutor, inclusive a escolha de elementos lexicais carregados sempre de predicções culturais e ideológicas.

Por mais que Orecchioni (1980) proponha a distinção de dois diferentes tipos de elementos axiológicos – afetivos e avaliativos –, não se pode perder de vista a noção de que não é possível conceber um texto ingênuo. Dessa forma, pode-se pensar em textos mais ou menos subjetivos, mas jamais podemos destituir um texto de subjetividade, quer seja ela marcada por sentimentos e desejos do locutor (via axiomas afetivos), quer seja ela marcada pelas intenções do enunciador (axiomas avaliativos).

### 3.2.1. Contribuições da Teoria da Enunciação para o ensino de língua portuguesa

Na última década, muitas pesquisas apontam para o trabalho com língua portuguesa na escola tendo por objeto de ensino os gêneros discursivos (ou textuais). Essa reorientação das atividades de produção escrita, já implementada em outros países na década de 80, chega às escolas brasileiras com o advento da publicação das Propostas Curriculares dos Estados e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A maioria dos trabalhos produzidos no Brasil sobre gêneros discursivos – e mesmo sobre gêneros textuais – toma como referência inicial a Teoria da Enunciação, cujos fundamentos provêm do Círculo de Bakhtin.

Soares (2002) justifica a importância dessa influência, assim como as contribuições que vieram da Pragmática e da Análise do Discurso, uma vez que esses estudos trazem uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, 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 sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem

alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade e até mesmo o ensino da gramática.

Já em 1929, Bakhtin (1992, p. 92) defendia que uma língua viva só pode ser compreendida na totalidade de uma enunciação concreta, não sendo possível isolar as formas lingüísticas fora da comunicação verbal. Para o autor, os enunciados só se realizam na interação verbal, pois “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto”.

Nessa perspectiva, o ensino da língua materna centrado na forma (ou na norma) perde completamente a sua significação, pois, para o autor, nós não aprendemos a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (Bakhtin, 2003, p. 283)

Tendo em vista que é na interação verbal que se constituem os gêneros do discurso e que sua delimitação se dá nas diferentes esferas sociais, o ensino de língua não pode mais ignorar a natureza social da linguagem. Considerando que a enunciação é puramente social e que os gêneros discursivos dão acabamento ao enunciado, visto que não existe enunciado fora de um gênero, o enfoque lingüístico-enunciativo desponta como a alternativa para o ensino de língua.

Assim, é no bojo dessas reflexões que, na segunda metade da década de 1990, é feita mais uma reforma no ensino brasileiro, culminando na elaboração de Propostas Curriculares nos estados e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. No que se refere ao trabalho com língua portuguesa, nos PCN é evidenciada a concepção de linguagem como interação que se realiza nos gêneros. No item "Discurso e suas condições de produção, gênero e texto" (p. 20-21) aparecem referências à Teoria da Enunciação: interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são

aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

Ao trazerem as concepções mais recentes sobre o ensino de língua materna, esses documentos oficiais despertaram o interesse dos lingüistas aplicados, que voltaram sua atenção para o trabalho com os gêneros na sala de aula, procurando formar "parcerias" com os professores de ensinos fundamental e médio – estes, surpreendidos pela tarefa de incorporar em seu cotidiano profissional uma nova orientação teórica cujo primeiro contato, para a maioria, estão ocorrendo depois de muitos anos de concluída a graduação e de uma prática fundamentada em outras orientações. Furlanetto (2002, p. 87), discutindo o trabalho com as tipologias textuais, caracterizadas pela autora como "espaço limitado dentro do quadro das práticas discursivas", cita a Proposta Curricular de Santa Catarina como um "esforço para mudar esse estado de coisas". Sobre tal documento, a autora assim se manifesta:

Para promover a atividade discursiva em sua orientação necessariamente social, estabelece-se como fundamental uma mudança de visão dos conteúdos, a considerar como trabalho efetivo com linguagem, através de gêneros variados. No ensino-aprendizagem busca-se focalizar ora a dimensão da fala e da escuta, ora a da escrita e da leitura, ora da análise lingüística de usos, formas, seqüências, regularidades, num processo que privilegia a prática, com suas modalidades e estratégias, e a partir dela a reflexão epilingüística e metalingüística. (Furlanetto, 2002, p. 90).

Discutindo a elaboração de currículos, a partir das diferentes esferas sócio-discursivas, Rodrigues (1999, p. 96) diz que as novas concepções sobre o trabalho com língua portuguesa na escola "apontam para um estudo mais funcional, centrado no estudo do texto, nos processos de leitura e escrita e em uma nova metodologia do ensino da língua voltado para o trabalho da análise lingüística." Esse é o quadro que se impõe atualmente para o professor de língua portuguesa na educação básica.

### **3.3. A Análise do Discurso**

Concebe-se a Análise do Discurso de linha francesa (AD) como um modelo metodológico que surgiu associada a uma tradicional prática escolar francesa: a explicação de textos. Trata-se, portanto, de uma metodologia que, privilegiando a

interdisciplinariedade, articula pressupostos teóricos da Lingüística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise.

Os fundamentos da psicanálise sustentam explicações para os processos de representação do referente textual, coletivamente construído por interações discursivas e por um sujeito fragmentado que tem a ilusão de ser uno. Contudo, ao falar e/ou enunciar seu discurso, ele sempre está se remetendo ao já-dito, a outros discursos. (Orlandi, 2003)

Os fundamentos do materialismo histórico sustentam explicações sobre situações das quais o sujeito participa como membro de uma sociedade estratificada por classes sociais e onde ele assume diferentes papéis. Mas, enquanto membro dessa sociedade, esse sujeito não tem autorização para representá-la, razão pela qual o grau de participação social do sujeito é determinado pelo seu nível de qualificação. Nesse sentido, fragmentado-se em diferentes sujeitos, participa apenas de situações autorizadas, já que cada situação exige-lhe um comportamento, um estilo, um conhecimento sobre o contexto histórico-social, enfim, um discurso. (Pêcheux, 1990)

Os fundamentos lingüísticos da Teoria da Enunciação sustentam explicações sobre relações enunciativas nas quais os interlocutores, situados num aqui e num agora, não só se assumem reciprocamente, mas também se atribuem identidades, por um jogo de imagens ideologicamente forjadas a partir de formações discursivas vigentes.

Os fundamentos teóricos da disciplina acima enunciada possibilitaram a Pêcheux elaborar um quadro epistemológico da AD, no qual se articulam a concepção de discurso focaultiniano e a teoria materialista do discurso, englobando três dimensões do conhecimento científico:

- a) o materialismo histórico;
- b) os conhecimentos lingüísticos, compreendendo uma teoria de determinação histórica dos processos de enunciação;
- c) os conhecimentos sobre o discurso, compreendendo uma teoria de determinação histórica dos processos semânticos.

Tais dimensões abarcam conceitos fundamentais como o de formação social, o de língua e o de discurso, estando todos eles atravessados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

Ressalta, ainda, Brandão (1993) que a AD também atribui relevo à concepção de língua postulada por Bakhtin – para quem a língua é concebida como “algo concreto”, fruto da manifestação individual de cada falante – e, por esta razão, os analistas do discurso também valorizam a fala, de modo que, ao tratar da linguagem, eles a conceberão como um modo de ação social: um espaço de conflitos e de embates ideológicos. Entende-se, pois, que a linguagem não poderá ser estudada fora dos quadros sociais, visto que o seu processo constituidor e seus sentidos são histórico-sociais; razão pela qual os conceitos de condição de produção do discurso, de formação discursiva e de formação ideológica são postulados pelos estudiosos da AD como sendo fundamentais para o estudo da linguagem.

Segundo Orlandi (2003), a Análise do Discurso de linha francesa (AD) privilegia em seus estudos a noção de sujeito e de interdiscursividade, acrescentando a ambas as noções de história e de ideologia. Assim, o sujeito é concebido como essencialmente histórico; razão pela qual sua fala é sempre produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo e, desse modo, à noção de sujeito histórico articula-se à de sujeito ideológico. Por conseguinte, “o que” esse sujeito fala sempre compreende um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social, tratando-se de um sujeito “descentrado” entre o “eu” e o “outro”: um ser projetado em um espaço e em um tempo. Tal projeção faz com que esse sujeito situe o seu discurso em relação aos discursos do outro. Para a autora, o “outro” compreende não só o destinatário – aquele para quem o sujeito planeja e ajusta a sua fala no plano intradiscursivo –, mas também envolve outros discursos historicamente já costurados (interdiscurso) e que emergem em sua fala.

Essa concepção de sujeito abarca a noção de alteridade: um sujeito que luta para ser uno mas que – na materialidade discursiva – é polifônico. Nesse sentido, entende-se que a alteridade introduz tanto o conceito de história como o de ideologia. Tal deslocamento do sujeito do discurso é tratado por Orlandi (1988) como dispersão: a produção de um discurso heterogêneo por incorporar e assumir, pelo diálogo, diferentes vozes sociais, relacionando “o mesmo” com o seu “outro”, de modo a reconhecer no discurso a coexistência de várias linguagens em uma só linguagem.

Segundo Maingueneau (1997), quando se busca especificar a noção de interdiscurso, faz-se necessário recorrer a três conceitos complementares, a saber:

- universo do discurso – compreendendo o conjunto de formações discursivas de todos os tipos de discurso que interagem em uma dada conjuntura. Em sendo este conjunto bastante amplo, afirma o autor que ele jamais poderá ser concebido na sua globalidade; por conseguinte, a utilização da noção de universo de discurso só se presta para definir campos discursivos;

- campos discursivos – compreendendo um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência em uma dada região do universo discursivo;

- espaço discursivo – compreendendo a delimitação de subconjuntos(s) do campo discursivo, estabelecendo relações cruciais entre pelo menos duas formações discursivas.

É importante ressaltar que as formações discursivas, por pertencerem ao mesmo momento histórico, instituem em campo discursivo, devido ao fato de possuírem a mesma formação sociohistórica; razão que é o princípio da contradição a marca de especificidade da formação discursiva. Essa contradição funciona como princípio de historicidade do discurso. Entende-se, pois, que a concepção de formação discursiva não se remete ao fechamento, à imobilidade – expressão cristalizada da visão de mundo de um grupo social – mas a um domínio aberto e inconsistente (cf. Brandão, 1991)

O nível interdiscursivo é compreendido por Maingueneau (1997) como a relação de um discurso com outros discursos do mesmo campo, podendo divergir deles ou apresentar enunciados semanticamente vazios em relação àqueles que autorizam sua formação discursiva. O nível do intradiscorso é compreendido como a relação que o discurso define com outros campos discursivos, dependendo de serem os enunciados do discurso citáveis ou não. Nesse sentido, pode-se propor a existência de uma intensa circulação de “saberes” de uma região para outra no universo discursivo.

Entende-se que, em se tratando do nível interdiscursivo, na formação dos enunciados está implicado o próprio saber sobre uma formação discursiva, de modo que os próprios enunciados existem no tempo de uma memória. Assim sendo, esse saber envolve toda uma transmissão cultural, não só transmitida de geração em geração, mas também regulada pelas instituições.

Assim, no nível interdiscursivo – designado intertextualidade interna por Maingueneau (1997) – a memória discursiva possibilita, por um lado, a circulação de

formulações anteriores e, por outro, o aparecimento, a rejeição e a transformação de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente contíguas, visto que enunciar é sempre se situar em relação ao “já dito”: o que se constitui no “outro” discurso.

A formação discursiva interfere diretamente no valor que é atribuídos às palavras do discurso, as quais são carregadas de sentidos que ultrapassam o dicionarizado. A proposta de Maingueneau (1997) é aprofundar os estudos de aspectos da análise lexical, situando o vocabulário no cruzamento de diversas instâncias. De acordo com esse estudioso:

Por mais que o analista afirme que o essencial não é a unidade lexical, mas as proposições e, além delas, o texto no qual ela intervém, nem por isto esta unidade perde seu estatuto singular. (p. 129)

A partir desses esclarecimentos, entendemos que, adotando a noção de incorporação, a AD consegue escapar da alternativa de explicar a adesão dos sujeitos aos discursos por intermédio de projeções de estruturas socioeconômicas, o que certamente é uma justificativa pouco adequada, tendo em vista que a leva a sustentar uma relação de exterioridade entre discurso e sociedade. Numa perspectiva oposta a essa, Maingueneau (1997) afirma que a discursividade não é uma doutrina, uma visão de mundo ou um depósito de conteúdos elaborados em outro lugar, mas um dispositivo constitutivo da construção do sentido e dos sujeitos que aí se reconhecem. Assim, descarta a suposta relação de exterioridade entre o funcionamento de um grupo e o de seu discurso. Para ele, as coerções que possibilitam um discurso são as mesmas que possibilitam o grupo que o sustenta.

Como para o autor as duas instâncias são conduzidas pela mesma lógica, Maingueneau rejeita a idéia de que o discurso seja gerado do exterior do grupo e postula que a instituição discursiva apresenta duas faces: uma que diz respeito à linguagem e outra relacionada ao social. A partir dessa perspectiva, a AD consegue realizar o que Maingueneau entende como uma das tarefas dessa disciplina, ou seja, justificar como determinados enunciados conseguem mobilizar forças e investir em organizações sociais.

## A) A Análise Crítica do Discurso

A partir da década de setenta, desenvolveu-se uma forma de análise do discurso e do texto que identificava o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade (Fairclough, 2001). Contudo, não podemos deixar de registrar que na década anterior, alguns movimentos consolidavam estudos sobre a importância das mudanças sociais como perspectiva de análise. Na Grã-Bretanha, um grupo de lingüistas desenvolveu uma “lingüística crítica”, ao articular as teorias e os métodos de análise textual da “lingüística sistêmica”, de Halliday, com teorias sobre ideologias. Na França, Pêcheux e Jean Dubois desenvolveram uma abordagem da análise de discurso, tendo por base, especialmente, o trabalho do lingüista Zellig Harris e a reelaboração da teoria marxista sobre a ideologia, feita por Althusser, que ficou conhecida como Análise do Discurso Francesa (ADF).

Contrapondo as duas vertentes, verificamos que a primeira destaca a análise lingüística, porém, com pouca ênfase nos conceitos de ideologia e poder, e a segunda enfatiza a perspectiva social, relegando a análise lingüística. Ambas apresentam uma visão estática das relações de poder, enfatizando o “papel desempenhado pelo amoldamento ideológico dos textos lingüísticos na reprodução das relações de poder existentes” (Fairclough, 2001, p. 20). O fato é que as lutas e as transformações de poder não mereceram a atenção exigível, considerando-se a linguagem em si e seu papel. Já em 1990, devido aos estudos limitadores de algumas teorias em Análise do Discurso (AD), surge a Análise Crítica do Discurso (ACD).

A ACD propõe-se a estudar a linguagem como prática social e, para tal, considera o papel crucial do contexto. Esse tipo de análise se interessa pela relação que há entre a linguagem e o poder. É possível defini-la como uma disciplina que se ocupa, fundamentalmente, de análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam por meio da linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente.

A ACD é uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a



desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas. (Fairclough, 2001, p. 185)

Para a ACD, são necessárias as descrições e teorizações dos processos e das estruturas sociais responsáveis pela produção de um texto como uma descrição das estruturas sociais e os processos nos quais os grupos ou indivíduos, como sujeitos históricos, criam sentidos em sua interação com textos. Não obstante, a relação entre o texto e o social não é vista de maneira determinista.

Em relação à dimensão textual do discurso, as mudanças deixam marcas no texto que podem ser mesclas de estilos formais e informais, vocabulários técnicos e não técnicos, marcadores de autoridade e familiaridade, formas sintáticas típicas da escrita e da oralidade etc. Quando a mudança é estabelecida, não é mais percebida pelos intérpretes como uma “colcha de retalhos”, estabelecendo-se novas hegemonias no discurso.

A ACD destaca a necessidade de um trabalho inter e multidisciplinar, objetivando-se uma compreensão adequada do modo como a linguagem opera, e que trate a língua em uso, diferentemente do que faziam os estruturalistas e os gerativistas, que trabalhavam no nível frasal, em uma visão unidisciplinar. Assim, poderá acompanhar a manifestação da linguagem na constituição e na transmissão de conhecimento, na organização das instituições sociais e no exercício do poder. Esse tipo de análise busca uma teoria da linguagem que incorpore a dimensão do poder como condição capital da vida social. Daí, justifica-se o esforço de estudiosos da ACD para desenvolver uma teoria da linguagem que apresente essa dimensão como uma de suas premissas fundamentais.

A análise de um discurso, tomado como exemplo particular de prática discursiva, focaliza os processos tanto de produção e de distribuição como de consumo textual. Esses processos são sociais, por isso exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares, nos quais o discurso é gerado. Podemos, ainda, afirmar que a produção e o consumo são, parcialmente, de natureza sociocognitiva. Essa afirmação se justifica porque ambos são práticas que abrangem processos cognitivos de produção e interpretação textual que, por sua vez, são fundamentados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas (daí o uso do prefixo “socio”). Portanto, nessa visão, os textos funcionam como traços do processo de produção e pistas do processo de interpretação.

### 3.3.1. Contribuições da Análise do Discurso para o ensino de língua portuguesa

Desde Saussure, a linguagem sempre foi vista como um processo perfeito de comunicação, de trocas de informações entre emissor e receptor, enfim, a linguagem entendida como sinônimo de código. No entanto, pesquisadores como Orlandi (2003) afirmam que, no século XXI, não podemos mais ser tão ingênuos a ponto de pensarmos que a linguagem se constitui em uma simplicidade e transparência de trocas de informações: a linguagem, além de código, é discurso.

A AD tem sido uma das linhas teóricas de muitas das pesquisas que, por sua vez, têm trazido grandes benefícios para os profissionais que trabalham com a linguagem. Esses passam a entender a linguagem não somente como código, mas como discurso. O discurso é uma dupla dispersão: por um lado o cruzamento de vários dizeres; e por outro, as várias posições que o sujeito pode ocupar. Sendo então o discurso heterogêneo: “quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos; (...) quanto à natureza das linguagens; (...) quanto às posições do sujeito” (Orlandi, 1999, p. 70).

O discurso não é de forma nenhuma homogêneo, mas é marcado pela multiplicidade e alteridade, pois as palavras são sempre repletas de sentidos e vêm sempre de um já-dito na fala do outro, nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’ por vários discursos.

Ao mesmo tempo em que esses estudos levam a refletir sobre as implicações que as perspectivas de mundo de cada indivíduo acarretam sobre o ‘conteúdo’ e a maneira de ensinar, eles proporcionam uma grande discussão sobre a função da linguagem na escola, conduzindo os professores de línguas a entender melhor os pressupostos que norteiam a sua formação.

Segundo Orlandi (1999), os professores de língua materna em sala de aula possuem normalmente embasamentos teóricos que não sabem muito bem explicar de onde vieram ou como se enraizaram tão fortemente no seu fazer pedagógico; são esses embasamentos que moldam a concepção de mundo e informam as atitudes e escolhas do indivíduo. Segundo a autora, é necessário estar sempre atento a esses pressupostos, que de certa forma orientam ações, pois certamente quando entramos em uma sala de aula, assim como nossos alunos, levamos conosco uma série de concepções do que significa ensinar e aprender línguas.

Os estudos da AD têm contribuído para ampliar os horizontes dos professores de línguas estrangeiras e língua materna, pois permitem esse novo olhar para a incompletude do sujeito, para a ausência de neutralidade da linguagem e dos sentidos. Hoje, os professores estão mais conscientes da ilusão de se pensar na linguagem como algo transparente, como se houvesse um sentido único e verdadeiro nos textos. Nossa função, enquanto professores de linguagem, passou a ser a de propor discussões e novas reações sobre os jogos simbólicos permeados por ela, em vez de sermos somente reveladores de “uma verdade oculta” presente nos textos.

Entendendo o processo de interpretação como incompleto e obscuro, compreendemos, por exemplo, que o processo de leitura na escola é atividade fundamental para que nossos alunos tenham contato com outras interpretações de mundo e assim possam construir suas identidades. Tanto a educação geral quanto o ensino de língua materna são ótimas oportunidades para que alunos tenham contato com o outro, com o que é diferente do seu modo particular de ser e possam então entender melhor quem são e quem são os outros com quem interagem, ou melhor, com quem se engajam discursivamente.

Infelizmente, boa parte do trabalho com a linguagem desenvolvida nas escolas ainda reflete uma visão da língua somente como código. Mesmo as atividades de leitura ainda são vistas como uma representação de uma verdade que está transparente no texto. A principal consequência dessa concepção de ensino da linguagem é não permitir com que alunos se percebam, nem construam suas realidades, uma vez que não estão construindo interpretações.

É importante lembrar que atualmente nossos alunos estão sendo formados para assumirem uma posição no mundo e não mais somente para arranjar um bom emprego. É preciso refletir sobre a maneira como a sociedade da qual fazemos parte funciona, uma vez que estamos (nós e todos os nossos alunos) inseridos em relações hierárquicas de poder. E, sem podermos fugir dessas relações, o melhor seria que nós todos aprendêssemos a perceber essas construções de sentidos para melhor nos beneficiarmos delas.

No entanto, esse trabalho deve ser feito com cuidado, pois não podemos também ter a ilusão de que nossa posição enquanto professor é neutra ou que nossa concepção de mundo é a verdadeira. Precisamos ter cautela quando ocupamos a posição professor, pois essa carrega autoridade, e essa legitimidade

conquistada pela posição hierárquica pode apagar outras vozes presentes na sala de aula. Não deveríamos esquecer que nossa voz de professor é uma em meio a tantas outras presentes na aula, que ela também não é neutra nem é a reprodução da realidade ou verdade. Nossa visão é igualmente permeada pelo simbólico, pois também estamos usando lentes permeadas pela nossa história e pelos objetos simbólicos que constroem nosso mundo.

Enfim, não deveríamos esquecer que estamos inseridos em construções de realidade a todo o momento, para assim perceber que ensinar uma língua é possibilitar condições para que, ao se constituir cidadão, o aprendiz tenha ampliado o acesso a outros modos de perceber e fazer sentido do mundo, bem como a outras formas de funcionamento ou posicionamento (práticas sociais) desse mundo.

Temos uma enorme responsabilidade social como professores de linguagem, pois conhecer uma língua é essencial não apenas para que se possa receber e transmitir mensagens, mas também e principalmente porque uma língua, materna ou estrangeira, não é só um código por meio do qual se transmitem informações: uma língua é um espaço de construção de conhecimento, um espaço no qual se delimitam possibilidades de entendimento e se moldam identidades; uma língua é um espaço múltiplo de potencialidades e de procedimentos interpretativos hierarquizados, ou seja, uma arena de conflitos, como a ela se referiu Bakhtin.

A partir dessas reflexões, fica evidente a importância da formação do professor, aliando teoria e prática. Para tanto, precisamos dar mais atenção à disciplina Prática de Ensino no curso de licenciatura em Letras, pois apenas assim será possível praticar a Educação Lingüística e a colocar em prática a transposição didática.

No próximo capítulo, trataremos da disciplina Prática de Ensino, disciplina ministrada nos cursos de licenciatura, de uma maneira geral e, também focada no curso de Letras, de sua importância na vida acadêmica dos alunos e de seu papel na formação do professor.

## 4

**A PRÁTICA DE ENSINO**

A Prática de Ensino, aqui compreendida como disciplina dos cursos de formação de professores, tem colocado ao professor o desafio de construir um projeto de educação no qual teoria e prática formam uma unidade. Compreendemos a prática docente como trabalho humano e por isso, construída por sujeitos inseridos em um espaço histórica e socialmente localizado. Nessa perspectiva, torna-se essencial compreender o trabalho como uma dimensão fundamental na vida humana, capaz de transformar qualitativamente o meio tanto em seus aspectos objetivos como subjetivos.

A Prática de Ensino, por ser uma disciplina teórico-prática, talvez a única com essa característica em se tratando da formação de professores, hoje, se desenvolve a partir de vivências pedagógicas no interior da escola, teorizando-a. Em seu desenvolvimento, o contato com o espaço educativo da escola é imprescindível, pois é dessa realidade que as propostas de ensino devem emergir. A falta de um vínculo mais efetivo dos alunos com a realidade da escola ainda tem restringido a vivência pedagógica a um contato artificial, de cumprimento formal da Prática de Ensino, o que não garante uma reflexão aprofundada sobre o vivido. A reflexão sobre o cotidiano, sobretudo, a partir das dúvidas reais do professor, constitui-se na condição para que se proceda a uma formação mais articulada e coerente com a realidade.

A falta de um trabalho mais sistemático de parceria entre escolas e universidade tem levado à construção de propostas atomizadas e com pouca repercussão na comunidade educativa. Fazendo intervenções a partir de disciplinas isoladas em atividades esporádicas não se efetivam as mudanças necessárias no contexto da escola brasileira, nem se criam as condições para que o professor se forme em um real envolvimento com os problemas da educação brasileira.

A abordagem teórica é imprescindível na formação de um educador crítico, pois constitui-se em um dos elementos básicos para a análise qualitativa da realidade, favorecendo a superação de uma concepção fundada no senso-comum, passando a uma consciência filosófico-científica da prática pedagógica (Saviani, 1989). Porém, essa dimensão teórica precisa estar vinculada ao contexto

educacional. A investigação da prática educativa, à luz do referencial teórico, constitui-se, hoje, em um importante elemento articulador de um *projeto coletivo de formação do educador* (Fazenda, 1991, p. 61) e produção de conhecimento em educação. Nessa perspectiva, o cotidiano escolar define-se como campo e objeto de investigação e atuação profissional do educador, que deve ser um pesquisador em ação. Em defesa dessa concepção de formação de professores, encontramos muitos teóricos da educação contemporânea, entre eles destacam-se Nóvoa (1992) e Schön (1992). Defendendo a idéia de que os professores precisam assumir-se enquanto produtores de sua formação, argumentam que essa formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1992).

Schön (1992) propõe que o professor pesquise sobre a sua própria prática, desenvolvendo-a de forma reflexiva. Ao sugerir a conversa-reflexiva-com-a-situação, identifica a necessidade do investigador construir a problemática, ou melhor, identificar o problema, na inter-relação com seu contexto e com os seus interlocutores diretos e indiretos. Na construção de um projeto, esse deve buscar a colaboração, por meio do diálogo, de seus interlocutores mais próximos, para investigar e propor possíveis soluções. Assim, sustenta que os protagonistas de uma dada situação devem repensá-la e refletir sobre as possibilidades de superação da problemática, coletivamente.

A problemática em discussão centra-se na Prática de Ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador frente às novas configurações teóricas e práticas do *locus* universitário e escolar na contemporaneidade. Essa contemporaneidade traz, como não poderia ser diferente, a marca de uma sociedade em transformação pelos determinantes culturais, econômicos e socioambientais, pautados em disputas de modelos de sociedade engendrados pelo campo instituído e o que pretende ser instituído, o *instituinte*.

Entendemos que a análise permeia a concepção de formação do profissional de educação, a partir de modelos e perspectivas referenciadas pelos determinantes político-pedagógicos da realidade em disputa. Partindo desse contexto, firmamos o nosso trabalho no âmbito da formação acadêmica do profissional da educação escolar, por meio da Prática de Ensino como campo político-pedagógico, que se distingue como espaço de leituras e ações de uma determinada realidade. Essa especificidade pode garantir ao licenciando e professor de prática o papel de

reinterpretação, reelaboração e formulação de elementos teórico-práticos do cotidiano escolar do magistério.

A preocupação com a formação do professor por meio do curso de licenciatura tem tido repercussões nos discursos educacionais das últimas décadas, bem como tem sido objeto de estudo de muitos educadores brasileiros que, em sua prática pedagógica de ensino e pesquisa, lidam diretamente com a formação de professores para a educação básica e o ensino técnico da educação profissional. A respeito disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, título VI, artigo 61º, diz o seguinte, o que também frisa a importância da prática unida à teoria, como discutimos aqui:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Nos últimos anos, os embates acerca dos cursos de formação de educadores têm se acirrado e levantado questionamentos bastante significativos. Um desses pontos diz respeito à dicotomia teoria e prática e o abismo entre a parte específica e a pedagógica do currículo de nossos cursos de licenciatura, a transposição didática, como já discutimos neste trabalho. Outra consequência, não menos importante, é o distanciamento entre a formação e o cotidiano escolar. Alguns autores, ao se debruçarem sobre a temática, apontam uma identidade conteudista, o que reflete no desenho curricular dos cursos de licenciatura. Na verdade, prevalecem em nossas instituições, durante a formação, discussões e reflexões sobre uma realidade abstrata, o que dificulta o envolvimento e o comprometimento do aluno em atitudes e práticas propositivas.

Ao nos reportarmos à história, observamos que essas questões estavam postas desde a criação da licenciatura no Brasil. Os cursos de formação de professores foram criados com três anos de curso dispensados às disciplinas específicas e, após o término desse período, mais um ano para as disciplinas de natureza pedagógica. Apesar das reformulações sofridas ao longo das décadas subseqüentes, continuamos mantendo sérias dificuldades em organizar e desenvolver um modelo curricular que supere essa dicotomia. Atualmente, essa

fórmula não é mais aplicada, porém o problema persiste, visto que as disciplinas específicas ficam a cargo dos departamentos e/ou institutos de origem do curso e as de cunho pedagógico sob responsabilidade dos departamentos de educação, sem que, necessariamente, essas duas instâncias tenham uma articulação curricular e pedagógica.

Essa desarticulação ainda possui um aspecto bastante pernicioso no que diz respeito ao processo de construção da identidade profissional dos licenciandos: o fato da pesquisa ser desconsiderada como fundamental para o processo de reflexão-ação e produção de conhecimento na atividade docente.

Frente às disputas, faz-se importante discutir, repensar e experimentar novas soluções na tentativa de superá-las e, assim, proporcionar uma formação que ofereça condições de responder aos desafios, tão complexos, vividos por nossos atuais sistemas de educação. Com certeza, estas soluções não se efetivam a curto prazo nem isoladamente. Porém, o movimento histórico é dinâmico e concretiza-se, também, a partir de pequenas ações que, ao serem divulgadas e compartilhadas, podem proporcionar transformações significativas.

Ao lermos as matérias e trabalhos científicos publicados, temos percebido a preocupação com a formação do professor que, ao se tornar um profissional, deve comprometer-se em participar do processo de formação de sujeitos cidadãos, em face aos desafios colocados pela modernidade e pela lógica excludente e fatalista da globalização. Esse professor deve estar apto a se colocar criticamente, na crescente complexidade de sua vida social, cultural e profissional, bem como internalizar a diversidade e pluralidade dos movimentos *instituintes* que perpassam o cotidiano escolar.

Possibilitando uma articulação teórico-prática, originária de um modelo que considere a perspectiva interdisciplinar como um princípio, pode-se, na formação inicial, desenvolver capacidades cognoscitivas que permitam ao futuro educador enxergar criticamente a realidade, compreendê-la, analisa-la e dar respostas criativas e reflexivas a ela. É preciso, então, fornecer-lhe condições de torná-lo reflexivo, crítico, criativo, culto e com sólida fundamentação teórica. Não se trata de uma tarefa das mais fáceis, visto o modelo de formação instituído e da enorme carência cultural de nossos licenciandos, fruto de um sistema escolar e social que não vem considerando a complexidade de relações políticas e culturais, como fundamental na formação cidadã.



Porém, é mister, aos professores das áreas pedagógicas, principalmente, um investimento no sentido de proporcionar aos licenciados atividades que lhes permitam o desenvolvimento dessas capacidades. Do nosso ponto de vista, as teorias aprendidas na graduação e a transposição didática devem ser priorizadas, assim como o incentivo e o trabalho com pesquisa aliado às demais atividades.

Na Prática de Ensino, é importante ressaltar as críticas ao modelo tecnicista sob o qual essa disciplina foi orientada. Monteiro (2000) sugere que a formação de professores pautada na racionalidade técnica implicou uma organização dessa disciplina como momento de observação e reprodução irrefletida de aulas consideradas "boas". Essa concepção partiu do pressuposto de que a prática fundamenta a aquisição do conhecimento e, portanto, "a experiência tem o sentido de oportunidade para a indução e apropriação pelo sujeito do que está dado". (Monteiro, 2000, p. 134) Essa leitura supõe uma visão de formação que privilegia o saber prático no fazer do professor, tendo essa prática o significado de ação desprovida de reflexão sistematizada e fundamentada, ou seja, baseada no modelo ensaio e erro, levando, conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos acrílicos e pouco reflexivos.

Longe de desconsiderar essa modalidade do saber do professor, concordamos com Tardif, que caracteriza o saber docente como heterogêneo e plural, exatamente por se constituir dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência. O autor define saber da experiência como:

Um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos na prática da profissão docente, (...) conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam compreendem e orientam a sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (Tardif, citado por Monteiro, 2000, p. 137).

Experiência é entendida, assim, não como um modelo a ser copiado e praticado, mas como acúmulo de vivências significativas que permitem ao sujeito identificar e selecionar suas próprias atitudes diante dos desafios de ser professor, deixando de lado aquelas ações as quais considere inválidas ao seu fazer cotidiano. É a possibilidade de formar um estilo próprio baseado nos diversos saberes que compõem sua formação profissional, aliada aos valores éticos, sociais, humanos e estéticos calcados na sua história pessoal.

Diante do exposto, buscamos negar a idéia de professor enquanto simples transmissor do conhecimento, fruto da visão fragmentada da realidade, reforçando no projeto pedagógico, uma perspectiva que contemple a complexidade do pensamento e da ação docente. Os estudantes de licenciatura ao iniciarem no curso estarão, necessariamente, envolvendo-se na identidade teórico-prática expressa pelo modelo de formação, que deve ter como princípios a transposição didática, a interdisciplinaridade e a complexidade. Por meio das dinâmicas de refletir, agir, formular e reformular conceitos e práticas, os licenciandos estarão sendo estimulados pela Prática de Ensino, que se estende ao longo do curso, a construir suas identidades de educadores.

#### **4.1. A Prática de Ensino no curso de Letras**

Desde muito antes do advento dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998 e 1999, nota-se o desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender e propor questionamentos e soluções ao ensino da língua portuguesa como língua materna, a exemplo de Geraldi (1993), Soares (1986), Kato (1987), Travaglia (1996). Quanto a isso, já no século XXI, Bunzen e Mendonça (2005) apresentam vários grupos de pesquisa que vêm tentando delinear propostas metodológicas para o ensino de língua materna, destacando em especial as que apresentam um ensino baseado em gêneros do discurso (Rojo, 2000; Dionísio, Machado & Bezerra, 2002; Lopes-Rossi, 2002; entre outros).

A Prática de Ensino, isto é, os estágios supervisionados são “laboratórios”, o espaço em que o futuro professor pode “testar suas hipóteses de ensino, onde a relação teoria-prática deve estar sempre presente” (Carvalho; Perez, 2001, p. 114). Dessa forma, e para compreender como esse “teste de hipóteses de ensino” acontece ou como essa relação entre o que há de prático e o que há de teórico se completa, trouxemos para análise os programas de Prática de Ensino do Português e Metodologia do Ensino da língua portuguesa.

A maioria dos alunos matriculados na disciplina já exerce a profissão de professor há alguns anos e tem uma formação fundamentada na antiga grade curricular do curso de Letras, licenciatura dupla, não mais em vigor.

A seguir, analisaremos os programas de Prática de Ensino do curso de Letras de uma universidade pública e uma particular para verificar se a hipótese aqui adotada é verdadeira ou não.

#### **4.2. Análise dos programas de Prática de Ensino**

Como discutimos até agora, um dos grandes entraves para a formação dos profissionais de Letras é o descompasso existente entre a pesquisa acadêmica na área de lingüística e o ensino vivenciado nas salas de aula de ensinamentos fundamental e médio. Ao longo da graduação, o acadêmico é preparado para compreender o ensino de língua (materna e estrangeira) em dois eixos de recepção e produção, percorridos pela reflexão sobre a língua (análise lingüística).

No entanto, ao se deparar com o campo de estágio (seja na escola pública ou particular), o estagiário não sabe como aplicar as teorias que estudou, ou seja, fazer a transposição didática. Na maioria das vezes, os licenciandos se queixam de que o professor da escola adota ainda uma postura tradicional e prescritiva de ensino de língua materna, focada em conteúdos gramaticais estanques e atividades metalingüísticas, havendo forte resistência a inovações.

Nessa perspectiva, cria-se uma lacuna de difícil superação entre teoria e prática, tanto para os acadêmicos, que se frustram por não poder privilegiar atividades de análise lingüística, o que pode limitar sua formação, trazendo-lhes dificuldades no saber ensinar, quanto para os professores da educação básica, que perdem a oportunidade de ter acesso à discussão e ao aprofundamento de questões relativas aos fundamentos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem da língua (materna ou estrangeira). E ainda, essa dicotomia que separa teoria e prática, ou docente e futuro docente, contribui direta ou indiretamente para comprometer a promoção de qualidade de ensino, pois o aluno da educação básica parece ser o principal prejudicado nesse processo.

A partir desses exemplos, pretende-se apontar exclusivamente a complexidade que envolve a abordagem teórica da prática reflexiva sobre ensino de língua, haja vista que se articulam a um só tempo o próprio objeto de ensino e o contexto de produção.

Outro aspecto que merece atenção é mencionado por Almeida Filho (2000) como a competência aplicada ou a capacidade de viver profissionalmente o que se

sabe teoricamente. Esse conceito remete à mobilização de conhecimentos teóricos por parte do docente a fim de encontrar o grau médio de informatividade para uma aula, por exemplo; ou qual conhecimento teórico, entre os que ele possui, pode ser articulado em sua práxis de forma significativa para o aluno. O autor também focaliza o contexto institucional, cujas normas e contingências precisam ser consideradas, para que o professor possa planejar a articulação significativa de seu saber teórico, o que nada mais é que transposição didática.

Faz-se necessário pensar sobre o contexto de formação inicial em que se situa o estagiário de língua portuguesa, o de estágio supervisionado, aqui concebido conforme Kulcsar (1994, p. 65), “não como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente”, mas como “função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças”. Considera-se ainda, que a Prática de Ensino, requer a aplicação do princípio de indissociabilidade teórico-prática, para que se viabilizem as relações de interdependência entre os conteúdos e o graduando/estagiário tenha a oportunidade de desenvolver “comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário” (Kenski, 1994, p. 11).

Além disso, a disciplina tem o papel de contemplar metodologias que supõem reflexão individual compartilhada com o grupo, favorecendo a reflexividade crítica e emancipatória sobre a prática cotidiana. Portanto, cabe ainda, definir ‘reflexão’ não como simples análise prática ou técnica, comum em relatórios de estágio supervisionado, mas como Nóvoa (1992, p. 116) sugere, ao afirmar que “... a tomada de consciência opera-se através do assumir da palavra. O saber gera-se na partilha do discurso”. Esse autor aconselha, ainda, que “o conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos” (p.109). Esse modo de entender a formação reflexiva é construído a partir do dialogismo e da articulação de saberes docentes direcionados para a tomada de decisões. Reafirmando essa postura, Alarcão (2001) explicita que a pesquisa da/na própria prática docente promove a competência reflexiva, definindo a identidade do professor com um profissional em contínua formação.

A disciplina Prática de Ensino do Português das universidades selecionadas para análise propõe-se a promover uma reflexão acerca dos objetivos do ensino de língua portuguesa, bem como fornecer subsídios para seu planejamento. A

expectativa é de que isso ocorra no contexto de experiências docentes em escolas públicas ou particulares. Portanto, tradicionalmente, essa disciplina busca alcançar objetivos bastante amplos, envolvendo atividades diversas, que vão desde aulas teóricas até a elaboração de pesquisas completas, passando pelo estágio escolar e por atividades de regência em sala de aula.

Naturalmente, contemplar essa gama de objetivos e atividades tem representado um grande desafio para os formadores, afinal, a disciplina é composta por oito créditos, sendo cumpridos quatro em cada semestre do último ano do curso de Letras.

Analisaremos, a seguir, os programas de Prática de Ensino do curso de Letras de duas universidades, fazendo uma comparação entre ambas, usando, para isso, a divisão desses programas: objetivos, conteúdo, metodologia e bibliografia.

O programa da universidade particular é o mesmo para os dois semestres de curso, já a universidade estadual apresenta um programa para cada quatro créditos, sendo o diferencial a Literatura presente no segundo semestre.

O programa da universidade particular apresenta os objetivos divididos e em gerais e específicos, e o da universidade estadual não faz essa divisão e trabalha com os mesmos objetivos nos dois programas (primeiro e segundo semestres):

#### **Universidade particular**

##### Objetivos Gerais:

- Conhecer a realidade em que o aluno irá atuar em todos os seus âmbitos e refletir sobre a função e o papel do educador de Língua e Literaturas Brasileira e Portuguesa, desenvolvendo uma postura crítica, para tornar-se um ser ativo e participante;
- Tornar-se capaz de buscar soluções adequadas para a futura atividade de ensino-aprendizagem, possibilitando a resolução de problemas da vida cotidiana e permitindo que seus futuros alunos "tenham acesso aos bens culturais e alcancem a participação plena no mundo letrado."

##### Objetivos específicos:

O aluno deverá ser capaz de:

- Estagiar de maneira eficaz e crítica, em diferentes escolas - estaduais, municipais, particulares, cooperativas, supletivos, analisando a realidade lingüística dos alunos dos Cursos Fundamental e Médio;

- identificar o papel dos ciclos Fundamental e Médio e atuar neles de maneira coerente e produtiva, defendendo seus pontos de vista, construindo visões de mundo e produzindo conhecimento;
- reconhecer e diferenciar os objetivos do ensino de Língua (leitura, produção textual e análise lingüística) e os objetivos do ensino de Literatura (Brasileira e Portuguesa);
- participar de diferentes atividades culturais, relacionadas a sua área e/ ou mundo em que vive, analisando o processo de comunicação e a influência dos meios de comunicação de massa;
- participar de atividades culturais que ampliem sua visão de mundo;
- ter comportamento crítico, participativo e avaliador, durante as aulas de Prática de Ensino.

### **Universidade estadual**

Objetivos:

- Refletir sobre teorias e práticas do ensino de língua portuguesa;
- Fornecer subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa;
- Aproximar ensino e pesquisa, com o objetivo de incentivar a produção e a renovação de meios e recursos para o ensino de língua portuguesa;
- Viabilizar e orientar práticas de estágio.

Notamos que em nenhum dos programas aparece a transposição didática, o que vemos é, no programa da universidade estadual, dois objetivos que se aproximam da proposta da transposição didática: refletir sobre teorias e práticas do ensino de língua portuguesa e fornecer subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa.

A partir desses objetivos, foi elaborado um programa semestral de atividades, que contemplaram aulas teóricas, estágio escolar, atividades de regência, relatório de observação e relatório de estágio e apresentação de seminário.

A integração entre os métodos e as teorias que guiam o currículo da disciplina Prática de Ensino é essencial para se desnaturalizar a dicotomia existente entre teoria e prática pedagógica, que persiste na formação do aluno desde a estrutura curricular de seu curso de Letras, até muitas vezes a forma como se dá a Prática de Ensino — com aulas teóricas e discussão de textos no começo, e o cumprimento muitas vezes burocrático do estágio curricular no final do curso, não havendo, de fato, uma orientação de como transformar o saber aprendido durante a graduação em um saber ensinável.

É preciso fazer com que nos estágios e as discussões no decorrer da disciplina, os licenciandos entendam não só que a formação do professor é permanente, e que o “segredo” para uma “boa aula” está na prática, na vivência da profissão, na percepção que esta é singular, complexa, repleta de decisões difíceis; decisões estas que na maior parte das vezes devem ser tomadas em situações de urgência e incerteza, mas também que a teoria é de extrema importância e como saber ensiná-la também.

Quanto ao conteúdo dos programas, também não encontramos indícios de transposição didática em nenhuma das universidades, o que aparece são as pedagogias propostas na Educação Lingüística.

### **Universidade particular**

#### **O professor de língua materna:**

- seu papel como educador;
- seu papel social e político;
- a interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem;
- a construção de sua prática pedagógica;
- a avaliação como instrumento de reflexão e de aprendizagem.

#### **Seminários e aulas:**

- Prática de leitura de textos literário e não-literários;
- prática de diferentes produções de textos;
- prática de análise lingüística;
- prática de literaturas brasileira e portuguesa;
- interação de diferentes linguagens.

#### **Leitura e discussão:**

- Contradições no ensino de Português;
- O jornal na sala de aula;
- PCN: Introdução; língua portuguesa; Temas Transversais e Ética; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- Parâmetros Curriculares e Literatura;
- O Estágio na Formação de Professores;
- Análise de livros didáticos e de material didático da Prefeitura e do Estado.

#### **Elaboração e Planejamento de:**

- Roteiros de trabalho, a partir de diagnóstico, de análise de dados, para posterior utilização;
- planejamentos de ensino específicos para cada série dos níveis fundamental (5ª a 8ª) e médio (1ª a 3ª);
- planos de aula dentro das diferentes práticas; lingüística, produção de texto, leitura de textos, literaturas;
- projetos para o ensino médio;
- projeto para criação de um Laboratório de Redação.

**Análise Crítica:**

- de autores que tratem das diferentes práticas do ensino de língua materna;
- dos colegas, em seus diferentes meios de atuação;
- das observações feitas nos estágios, nas diferentes escolas e nos diferentes níveis;
- da teoria proposta em sala de aula.

**Universidade estadual****Primeiro semestre**

- Ensino e aprendizagem de língua materna: objetivos e perspectivas;
- Diagnóstico do desempenho lingüístico do aluno.
- A produção do texto escrito na escola;
- Reflexão sobre as práticas de leitura vigentes na escola.
- Ensino e aprendizagem de gramática: princípios, problemas e práticas;
- A literatura no ensino fundamental.
- O oral e o escrito na sala de aula: estratégias didáticas;
- Orientações oficiais e a Prática de Ensino;
- Materiais didáticos: modalidades e usos.
- Universidade e escola: o estágio supervisionado.

**Segundo semestre**

- A produção do texto escrito na escola: correlação entre teorias e práticas;
- Estratégias para desenvolvimento da produção escrita;
- A gramática entre outras dimensões do ensino de língua materna;
- Particularidades do ensino e aprendizagem de língua materna nos níveis fundamental e médio;
- Teorias e práticas de leitura;
- A literatura no ensino médio;
- O ensino e aprendizagem de língua portuguesa no contexto das novas tecnologias;
- Estratégias didáticas para ensino e aprendizagem de língua materna: propostas e projetos;
- As diferentes formas de avaliação no ensino de língua portuguesa;
- Estágio supervisionado: modalidades e problemas.

No programa da universidade particular, temos a presença das pedagogias da leitura e da escrita, já no da universidade estadual, encontramos as quatro pedagogias, da escrita, da leitura, da oralidade e a léxico-gramatical, mas nenhum dos programas apresenta como aplicar essas pedagogias sugeridas pela Educação Lingüística.

Notamos que, em nenhum dos dois programas, está presente uma metodologia para transpor as teorias de texto aprendidas durante os anos de graduação para a sala de aula, ou seja, para fazer a transposição didática.

Como metodologia dos programas aqui analisados temos:



### **Universidade particular**

- discussão de textos teóricos;
- discussão e análise crítica de: situações-problema, interação verbal, interação não-verbal, relação professor-aluno, professor- diretor e coordenação pedagógica, professor-pais, aluno-aluno, a partir da vivência experimentada na sala de aula ou nos estágios;
- discussão dos relatórios de atividades, de planos de ensino, de planos de aula e de seminários apresentados;
- seminários;
- estágios supervisionados, abrangendo: observação de aula, regência, atividades culturais.

### **Universidade estadual**

- Aulas expositivas e práticas;
- Utilização de recursos didáticos: vídeos, transparências, slides, power point, softwares, Internet, jogos etc.
- Discussão em grupo, apresentação de propostas dos grupos para a classe, simulações de aula e outras dinâmicas.

Notamos que não existem ocorrências nos tópicos da metodologia de ambos os programas das teorias de textos que julgamos de suma importância para o ensino de língua portuguesa nem de como praticá-las em sala de aula. Percebemos que no Programa da universidade particular a preocupação maior é em relação ao papel do professor, de sua conduta prática e não de seu conhecimento teórico. Já no da universidade estadual, apesar de aparentar um equilíbrio maior entre teoria e prática, tópicos são muito resumidos e sem detalhes de conteúdo.

A bibliografia do programa da universidade particular é dividida em básica e complementar, em que a primeira é formada pelos PCN, basicamente, e a segunda, além dos autores de Literatura, como Bosi e Coutinho, as obras são, em sua maioria, sobre prática escolar e ensino de língua portuguesa, como *O texto na sala de aula*, de Geraldini; *Uma alternativa pedagógica para a formação do professor*, de Cavalcante; e *Aprender e ensinar com textos de alunos*, de Chiappini.

A bibliografia do programa da universidade estadual não apresenta divisões, no programa do primeiro semestre, as obras teóricas e prática se misturam, como *Estética da criação verbal*, de Bakhtin; *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Possenti; e *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*, de Ilari, No programa do segundo semestre, as obras sobre literatura aparecem em maior quantidade, acompanhadas das de teoria e prática.

Vejam os:

### Universidade particular

#### Bibliografia básica

FARIA, M. A- *Parâmetros Curriculares e Literatura*, SP:Contexto, 1999.  
 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: v. 1-Introdução; v. 2- língua portuguesa; v.8- Apresentação dos Temas Transversais e Ética; v. 9- Meio Ambiente e Saúde; V. 10 Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Secretaria de Educação Fundamental, 2ª ed. R J, 2000.

\_\_\_\_\_: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*- Ensino Médio, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, apostilado.

Compêndios Escolares do Curso Fundamental: 5a a 8ª séries.

Compêndios Escolares do Curso Médio- 1ª a 3ª séries.

#### Bibliografia complementar

AMORA, A S.- *História da Literatura Brasileira*, SP:Saraiva, 1955.

AZEREDO, J.C. (org.) - *Letras & Comunicação- Uma parceria no ensino de língua portuguesa.* , Petrópolis/RJ:Vozes, 2001

BASTOS, N.B (Org.)- *Discutindo a Prática Docente em língua portuguesa.* SP:IP/PUC , 2000.

\_\_\_\_\_ *língua portuguesa: Teoria e Método.* SP:Educ, 2000.

BICUDO, M.A V.B e SILVA JR., C.A (orgs)- *Formação do educador e Avaliação Educacional*, Volumes I,II e III, SP:UNESP, 1999.

BOSI, A.- *História Concisa da Literatura Brasileira*, SP:Cultrix, 1989.

CAVALCANTE, M. J.- *CEFAM: Uma Alternativa Pedagógica para a Formação do Professor*, SP:Cortez, 1994.

CHIAPPINI, L (org. geral)- *Aprender e Ensinar com Textos de Alunos*, SP:Cortez, v.1, 1997.

CORACINI, M. J. (org.)- *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*, Campinas:Pontes, 1999.

COUTINHO, A- *A Literatura no Brasil*.5 volumes, RJ:Ed. S. José, 1957.

FARIA, M.A- *O Jornal na Sala de Aula*- SP:Contexto, 1989.

GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J.- *Lingüística e Ensino de Português.* Coimbra: Almedina, 1974.

GERALDI- J.W.- *Linguagem e Ensino*- Campinas:Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_ *- O Texto na Sala de Aula*, Cascavel:Assoeste, 1984.

ILARI, R.- *A Lingüística e o Ensino de língua portuguesa*, SP:Martins Fontes, 1985.

LEITE, L.C.M.- *Invasão da Catedral- Literatura e Ensino em Debate.* PA RGS:Mercado Aberto, 1983.

MARINHO, M. SILVA, C.S.R. da-(orgs)- *Leituras do Professor*, Campinas:Mercado de Letras, 1998.

MATTOS e SILVA, R.V.- *Contradições no Ensino de Português*, SP:Contexto, 1995.

MELLO e SOUZA A C e CASTELLO, J.A- *Presença da Literatura Brasileira*, SP:Difusão Européia do Livro, vols. I a III, 1968.

MOISÉS, M.- *A Literatura Brasileira através de Textos.* SP, Cultrix, 1974.

\_\_\_\_\_ *- A Literatura Portuguesa*, SP:Cultrix, 1968.

MOREIRA, A e DANTAS, J.M.- *Lingua(gem), Literatura, Comunicação*. RJ:Francisco Alves, 1974.

PIMENTA, S.G.- *O Estágio na Formação de Professores*. SP:Cortez, 3ª ed., 1997.

RAIÇA. D. (org.)- *A Prática de Ensino*- SP:Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

ROULET, R. *Teorias Lingüísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas*. SP:Pioneira, 1978.

SAUL, A M.- *A Avaliação Educacional. Idéias* SP:FDE, v.22. pp 61-68, 1994

SILVA, Moacir- *A Formação do Professor Centrada na Escola*, SP:EDUC, 2001.

PRESENÇA da LITERATURA BRASILEIRA- Vários autores.Volumes I a III, SP:Edipe, vols. I a III.

PRESENÇA DA LITERATURA PORTUGUESA- Vários autores, vols. I a V, SP:Difusão Européia do Livro, 1974.

## Universidade estadual

### Primeiro semestre

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. [trad.]. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES. O rumor da língua. [trad.]. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CALKINS, L. A arte de ensinar a escrever.[trad]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CHARTIER, R. Práticas de Leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

LEITE, Ligia Chiappini M. (coord.) Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1-10.

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

ILARI, Rodolfo. Introdução à Semântica: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2003.

LAJOLÓ, Marisa, ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 1985.

LUCKESI, Cipriano C. A avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1998.

OSAKABE, Haquira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (org.). Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, 1991. P. 7-10

POSSENTI, Sirio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, n. 11, mai.-ago. 1999, p. 5-16

SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel T. da (orgs.) Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: São Paulo: Ática, 1991.

Artigos das revistas abaixo: Linha D'Água. Leitura: Teoria & prática. Revista da Faculdade de Educação da USP. Outros periódicos relevantes das áreas de ensino e linguagem.

Documentos Oficiais : propostas e parâmetros curriculares.

### Segundo semestre

BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado. Teresa - revista de literatura brasileira, FFLCH/Ed. 34, n.1, 1o sem. 2000. \_\_\_\_\_. "Plural, mas não caótico". In: Temas e situações da cultura brasileira. São Paulo: Ática.

CANDIDO, Antonio. "Literatura e formação do homem". Ciência e Cultura, 24(9), p.803-9, set. 1972. \_\_\_\_\_. "O Direito à literatura". In: Várias escritos [ed. rev. e ampliada]. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1987.

ECO, Umberto. "O texto, o prazer, o consumo". In: \_\_\_\_\_. Sobre os espelhos e outros ensaios. [trad.] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

SMITH, F. Leitura Significativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GERALDI, João W. Linguagem e ensino. Campinas: Mercado

de Letras-ALB, 1996.\_\_\_\_\_. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.KOCH, I. V. , A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1991.KOCH, I. V., TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1991.MARCUSCHI, L. Antonio. Da fala para a escrita. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2002.ORLANDI, E. P. A autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis,RJ: Vozes, 1996.PECHEUX, M. Estrutura ou acontecimento. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1997.Revistas:1) Linha D'Água - Revista da APLL - Associação dos Professores de Língua e Literatura2) Leitura: Teoria e Prática. Revista da Associação de Leitores do Brasil. Campinas.Documentos Oficiais : propostas e parâmetros curriculares.

Embora as bibliografias dos programas da universidade particular e da universidade estadual não possuam obras em comum, são bem completas do ponto de vista da Educação Lingüística e da transposição didática, pois contemplam prática e teoria de maneira equilibrada. Resta saber se tais obras são trabalhadas na disciplina Prática de Ensino de maneira adequada e que dê conta dos conceitos apresentados neste trabalho.

#### **4.3. Resultado da análise**

É possível, após a análise dos programas de Prática de Ensino, apresentar algumas considerações, principalmente no sentido de subsidiar a formação dos futuros professores de língua portuguesa. O ensino de língua materna passa por um redirecionamento que teve início na década de 80. É impossível negar os impactos que as teorias sobre o texto, em suas várias vertentes, provocaram e provocam na definição de metodologias de ensino, tanto na elaboração de materiais quanto nas estratégias ou na definição de instrumentos e critérios de avaliação.

No percurso da academia até a sala de aula, ou melhor, até as mãos do professor e do aluno, os objetos de ensino são escolhidos dentro da chamada noosfera, uma dimensão intermediária que diz 'o que' desses conteúdos vão ser ensinados, e 'como' devem ser ensinados. Além dos documentos orientadores oficiais, ou das instituições de ensino em si, as universidades analisadas, em sua disciplina Prática de Ensino, são 'criadoras' desses conhecimentos; 'repassadoras' ou divulgadoras dos saberes teóricos produzidos, mas não são formadoras de profissionais do ensino com domínio conceitual sobre os objetos de ensino, bem como domínio de metodologias adequadas ao ensino de tais objetos nas instâncias

escolares, pois não possuem, dentro do programa, uma disciplina ou um módulo que contemple a grande importância da transposição didática.

Da análise, pode-se concluir a necessidade de definições nos programas que formam os profissionais do ensino de língua portuguesa, especialmente em relação à transposição didática, nas disciplinas que abordam as teorias sobre a linguagem. Em relação às disciplinas de cunho metodológico, há necessidade de uma leitura esclarecedora e necessária dos documentos orientadores oficiais (sejam no âmbito federal, estadual ou municipal), além de uma busca para se refazer o percurso sobre o ensino da língua, re-construindo o contexto histórico sobre a disciplina de língua portuguesa e inserindo o texto e seu ensino a partir de uma visão da necessidade social.

Na tentativa de desenvolver atividades que reflitam a idéia que aqui apresentamos sobre ensino de língua, devemos observar os critérios sugeridos pelos PCN (p. 79). Reproduzimos resumidamente, a seguir, apenas o trecho em que o objetivo é a análise lingüística:

“(...) instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem,”

“(...) perceber o que é regular.”

“(...) apontar as regularidades observadas.”

“(...) [registrar as] conclusões a que os alunos tenham chegado.”

“(...) [registrar em] metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados.”

“(...) permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas; reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos.”

Levando em consideração não somente a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas defendendo, sobretudo, a postura de que um professor de língua deve buscar fazer um trabalho em que o principal objetivo seja o real aprendizado pelos alunos, desenvolvemos uma seqüência didática para trabalhar com as três teorias selecionadas nesta pesquisa a fim de realizar uma transposição didática.

Destacamos que não temos a pretensão de oferecer um trabalho inusitado de como ensinar melhor ou com mais significado as teorias de texto. Pretendemos, com a seqüência proposta, abordar diferenciadas alternativas metodológicas para os

licenciandos de Letras, pois acreditamos que uma maneira muito eficaz para fazer transposição didática é por meio de seqüência didática.

No próximo capítulo, trataremos de seqüência didática como uma forma para se aplicar a transposição didática nas aulas de língua portuguesa, mostrando na prática, a partir da elaboração de uma seqüência sobre o ensino de pontuação, como isso é possível.

## 5

**A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA COMO APLICAÇÃO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Dolz & Schneuwly (2004, p. 43) propõem a elaboração de um currículo no qual os conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades de linguagem do aprendiz e das experiências a ele necessárias visando ao letramento, à competência sociodiscursiva, à formação de um falante que faça uso das várias práticas de linguagem. Isso porque o aluno precisa dominar, primeiramente, os gêneros com os quais lida cotidianamente e, posteriormente, dominar outros gêneros com os quais precise lidar numa sociedade letrada. Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 apud Dolz & Schneuwly, 2004, p. 52), as capacidades de linguagem são habilidades requeridas para a compreensão e produção de um gênero textual numa situação de interação.

De acordo com Coll (1992 apud Dolz & Schneuwly, 2004, p. 43), as funções do currículo são: i) descrever e explicitar o projeto educativo; ii) fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; iii) levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas; iv) analisar as condições de exequibilidade.

Um currículo deve, então, fornecer aos professores informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre saberes e habilidades implicados em sua apropriação. Entre os componentes do currículo, encontra-se a progressão que é a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem satisfatória. A progressão é viabilizada pelas seqüências concretas realizadas em sala de aula. Dolz e Schneuwly (op.cit, p. 51) definem seqüências didáticas como módulos de ensino organizados para desenvolver uma determinada prática de linguagem. Os autores (op.cit, p. 54) mostram a apresentação de três partes possíveis que podem compor uma seqüência didática.

Segundo os autores, a primeira parte de uma seqüência didática é dedicada à apresentação de uma situação comunicativa. Nesse primeiro momento o professor expõe aos alunos um projeto de comunicação, promove familiarização como o gênero textual em foco e prepara e produção inicial. Essa familiarização compreende desde a ativação do conhecimento prévio como, também, a pré-leitura.

A segunda parte constitui-se da produção inicial em si. Nesse momento, os alunos tentam elaborar um primeiro texto, oral ou escrito, evidenciando, para si e para o professor, as representações que têm do gênero.

Como é o primeiro encontro, para fins pedagógicos, com o gênero é necessário que se defina o que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem necessárias ao gênero selecionado. Essa primeira produção delimita as necessidades lingüístico-discursivas reais da turma que deverão ser objetos de trabalho nos módulos.

Esses módulos são constituídos por várias atividades ou exercícios necessários visando ao domínio sócio discursivo do gênero em questão, pois as características apresentadas pelo gênero devem ser colocadas de maneira sistematizada para um estudo aprofundado. Nos módulos, os problemas que aparecem na primeira produção são trabalhados dando instrumentos aos alunos para superá-los. O gênero é decomposto para abordar seus elementos constitutivos, separadamente.

A terceira parte é a produção final. Nessa fase, o gênero, decomposto e transformado em objeto de estudo, volta a se agregar formando um todo, deixando de ser objeto de ensino e assumindo as suas características de gênero novamente. Nessa fase, é necessário indicar aos alunos os objetivos a serem atingidos e conscientizá-los sobre seu próprio processo de aprendizagem. Com isso, o professor e os alunos avaliam os progressos realizados.

Para Dolz & Schneuwly (2004), a seqüência didática se define como a unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes.

Alguns autores brasileiros vêm defendendo o trabalho dentro da perspectiva de seqüência didática, apontando várias vantagens que poderão talvez vir a minimizar alguns dos problemas no ensino de língua portuguesa, que, apesar de hoje trazer o texto para sala de aula, ainda deixa muitas dúvidas de como explorá-lo de modo efetivo. Em outros termos, que não o conceba como um pretexto ou um



suporte de elementos lingüísticos a serem retirados/localizados nos exercícios de análise morfossintática.

Desses autores, destacamos Marcuschi (2006, p. 60), que aponta algumas vantagens de uma abordagem a partir da seqüência didática. Segundo o autor, entre outros pontos positivos, destaca-se a consideração da produção textual como atividade situada em contextos da vida real, em que os textos a serem produzidos sempre são situados: há destinatário objetivo, por exemplo, abrindo-se a possibilidade de superar a “velha idéia de que a redação escolar é a única forma de tratar a realidade lingüística.”

A estratégia da modularidade, ainda segundo Marcuschi (2006), favorece ao aluno enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros precisa estar relacionada a esta vida real e diária do sujeito. Permite também um trabalho diferenciado entre os alunos, já que abre possibilidade para que se tenha atenção para os problemas específicos de cada um, na medida em que se permite o acompanhamento das produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente.

Na apresentação da situação, os alunos devem ser expostos ao projeto coletivo de produção de um gênero textual (qual o gênero, destinatário da produção, suporte etc.) e precisam perceber a importância dos conteúdos que vão trabalhar. Nessa etapa, o professor moderniza (primeira regra da transposição didática) e atualiza (segunda regra da transposição didática) o saber escolar, utilizando teorias modernas que sustentem a seqüência didática a ser trabalhada e levando a situação à realidade do aluno.

A primeira produção é a etapa que define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. É um primeiro encontro com o gênero (a produção inicial pode ser simplificada ou somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício), no qual o professor tem de articular saber velho com saber antigo (terceira regra da transposição didática), para que o aprendizado seja feito aprofundando conteúdos antigos e hipotecando validade aos novos.

Os ateliês são atividades nas quais são trabalhados problemas de níveis diferentes, nessa etapa, o saber ensinado é transformado em exercícios (quarta regra da transposição didática), para, por fim, haver uma produção final, para investigar as aprendizagens, confrontando produção textual com a lista de

constatações. É nessa etapa que é verificado se o conceito apresentado foi mais compreensível (quinta regra da transposição didática).

A seguir, elaboramos uma seqüência que exemplifica o que tratamos até agora e retrata que é possível a aplicação da transposição didática a partir de seqüências didáticas.

### **5.1. Elaboração de uma seqüência didática para o ensino da pontuação**

Sabe-se que, durante muitos anos, se ensinou pontuação por meio de regras gramaticais apenas, de forma descontextualizada, tornando o assunto desinteressante e prescritivo-normativo. Cabe ao professor oferecer aos alunos a possibilidade de observar o valor da pontuação dentro de enunciados lingüísticos, fazer comparações com outras formas de pontuar e avaliar os efeitos de significado que as diferentes maneiras podem conferir a esses mesmos enunciados.

Para isso, é preciso trabalhar com pequenos textos de diversos gêneros, fazer a observação de sua pontuação e a finalidade a que ela se destina ali (poemas, notícias, recados, cartas, textos de panfletos, anúncios, de publicidade etc.).

#### **Conteúdos específicos:**

- Conceito de pontuação aberta e pontuação fechada;
- Conhecimento e utilização da pontuação segundo regras;
- Reconhecimento da pontuação ou da falta de pontuação para se obter efeito estilístico;
- Reconhecimento e emprego das diferentes formas de pontuação em diálogos.

#### **Ano**

8º e 9º anos

#### **Tempo estimado**

Quatro aulas

#### **Material necessário**

Textos escritos tendo como suporte fichas ou a tela do computador. Obras literárias completas. Poesias avulsas ou em antologias.

### **Apresentação da situação**

1. Proponha a leitura do poema *Ouvir Estrelas*, de Olavo Bilac.

#### **Ouvir estrelas**

Ouvir estrelas

Ora, (dizeis) ouvir estrelas!

Certo perdeste o senso! E eu vos direi, no entanto, Que, para ouvi-las, muita vez desperto E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto  
A via láctea, como um pálio aberto,  
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,  
Inda as procuro pelo céu deserto.

Dizeis agora: "Tresloucado amigo!  
Que conversas com ela? Que sentido  
Tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!  
Pois só quem ama pode ter ouvido  
Capaz de ouvir e de entender estrelas."

2. Provoque uma discussão entre os alunos sobre a pontuação usada pelo poeta e seus efeitos nos versos; pergunte, por exemplo, que elementos do poema indicam que se trata de um diálogo; qual a diferença de ponto de vista entre o poeta e seu interlocutor.

Peça que expliquem qual a importância dos parênteses no primeiro verso. O que sugere o uso das reticências no verso "E abro as janelas, pálido de espanto?" - Qual a condição indicada pelo poeta para se poder ouvir as estrelas e que sinal de

pontuação nos sugere essa percepção ou sensação? Dessa forma, perceberão a importância da pontuação estilística, ou seja, utilizada para sugerir uma emoção, uma sensação, um sentimento.

3. Trabalhe com outros textos literários nos quais se encontrem efeitos da pontuação estilística. Podem ser apresentados em fichas ou lidos em antologias ou pesquisados na internet e selecionados pelos próprios alunos etc. (o capítulo Velho diálogo de Adão e Eva, em Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis é um bom exemplo para isso). A ausência de pontuação, em grande parte dos poemas, também é um recurso estilístico, pois muitas vezes a própria disposição dos versos sugere pausas e expressividade.

### **Primeira produção**

Trabalhe, em seguida, com a turma em grupos, propondo que realizem a próxima atividade visando a garantir que as mensagens se tornem claras e objetivas, por meio do uso da pontuação adequada.

### **Leia o texto**

#### **A herança**

Um homem rico, estando muito mal de saúde, pediu que lhe trouxessem papel e tinta. Escreveu o seguinte: “Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres.”

Deu o último suspiro antes de ter podido fazer a pontuação. A quem, afinal, deixava sua fortuna? Eram apenas quatro os citados. No dia seguinte, ao receberem o papel, cada um dos citados deu ao texto a pontuação e a interpretação que lhe favorecia. (Texto publicado em Recanto das letras, em 24/7/2008.)

Reescreva o texto pontuando da mesma forma que eles fariam.

O sobrinho fez a seguinte pontuação:

A irmã chegou em seguida e o pontuou assim:

O padeiro pediu cópia do original e o deixou dessa forma:

A notícia se espalhou pelas redondezas e um sabido homem representando os pobres deixou o texto desse jeito: “Após a realização da atividade, discuta com os alunos o uso das vírgulas, do ponto final, do ponto-e-vírgula e de outros sinais que tenham usado para concluir as mensagens.”

Registre as conclusões a respeito do uso desses sinais de pontuação. Depois de fazer isso, as convenções sobre o uso da pontuação ganharão significado, posto que realizadas dentro de um contexto e em verdadeira situação de uso.

### **Ateliês/módulos**

1. Leia um texto em prosa (um artigo de jornal ou um parágrafo, relativamente extenso), sem fazer pontuação alguma. Peça que relatem o que entenderam do que foi lido por você. O entendimento, seguramente, estará prejudicado. Esse exercício oral visa a estimular a tomada de consciência dos alunos quanto à necessidade da utilização dos sinais de pontuação para compreensão dos enunciados. Em seguida, distribua o texto a eles para que façam a necessária pontuação. Depois, é preciso que leiam em voz alta para comparar e sentir a diferença entre as duas formas de enunciação.

Pode ser feito o mesmo tipo de exercício com enunciados com interlocução para que pratiquem a pontuação do diálogo, em todas as suas variantes (com travessão no início das falas, depois das falas, sem travessão, entre outras).

2. Use um trecho qualquer da obra *Todos os Nomes*, de José Saramago, onde se encontra uma pontuação completamente diferente da empregada como norma em português. É uma boa oportunidade para reflexão sobre a relação entre a prescrição da gramática normativa e a transgressão dessas regras para efeito estilístico, portanto, inovador.

3. Aproveite para ensinar o que é pontuação aberta e pontuação fechada. Muitas vezes omite-se a pontuação, optando-se pela pontuação aberta. A utilização de recursos como disposição espacial dos elementos e das frases, a utilização das linhas, cores e marcadores, os espaços em branco etc., permitem identificar as partes do texto, sem necessidade de se pontuar, tornando, assim, o texto mais leve.

A pontuação aberta é adotada especialmente nos seguintes casos:

- nas manchetes e títulos da imprensa;
- em títulos de artigos, ensaios, redações;
- em partes de correspondências, especialmente comerciais datas, endereçamento, vocativo, assinatura;
- na listagem de itens e outras partes de textos publicitários;
- na listagem de itens em textos jornalísticos, técnicos.

4. Nesse estágio, o professor poderá propor exercícios que sistematizem o emprego da pontuação. Deve utilizar textos completos (períodos, parágrafos e não frases isoladas). É preciso que as atividades tenham significado, estejam em um contexto para serem realizadas.

Uma boa estratégia é trabalhar com as próprias produções dos alunos, coletivamente, em situações de reescrita e não apenas de correção, para que percebam como realizar os mesmos textos com uma pontuação diferente da original.

Outra atividade interessante é pedir que os alunos ditem, uns para os outros, pequenas narrativas com diálogos (anedotas, conversas telefônicas, conversas de MSN) e as pontuem. Depois, devem discutir a pontuação usada, se normativa, se estilística etc.

### **Produção final**

Essa produção se dará coletivamente, em todos os momentos em que os alunos estiverem participando das discussões sobre pontuação e realizando exercícios, e individualmente, quando estiverem empregando a pontuação em produções escritas, de maneira prescritiva apenas ou de forma criativa para obter efeitos estilísticos.

## CONCLUSÃO

O ensino de língua vem sofrendo uma série de alterações nos últimos anos, tanto do ponto de vista da concepção de linguagem quanto da distribuição curricular dos conteúdos a serem ministrados, passando, evidentemente, pela questão metodológica. Contudo, a mudança principal que percebemos está relacionada à atitude do professor mediante seu objeto de trabalho.

Frisamos que entender a língua como um fenômeno que sofre influência do meio social é o primeiro passo para efetivamente buscar novas alternativas para essa postura diferenciada. Repensar, por exemplo, os conceitos de “certo” e “errado” e, sobretudo, o modo como são tratados os desvios de registro dos alunos pode levar a uma prática pedagógica diferenciada, com resultados que poderão fazer a diferença, como procura a Educação Lingüística.

Vale lembrar, também, que o planejamento do professor deve girar em torno das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Devemos ter clareza de que a função de um professor de língua portuguesa é formar bons interpretadores/produtores de textos e que as estratégias até hoje utilizadas colaboram muito pouco para que esse objetivo se concretize, afinal os programas não visam a sanar os problemas que os alunos apresentam.

Assim, para que a tarefa de ensinar seja efetiva, é necessário levar teoria à prática, unindo-as, contemplando a transposição didática, com todas as suas regras, além de se desvincular de propostas prontas, que são completamente inadequadas para os sujeitos que não fazem parte do contexto para o qual aquele tipo de trabalho foi criado.

Acreditamos que a contribuição fundamental do professor na formação dos alunos deve ser promover a reflexão em todas as pedagogias levadas em conta na Educação Lingüística, da oralidade, da leitura, da escrita e a léxico-gramatical. Somente assim pode-se ter a garantia de que os alunos vão realmente compreender não somente como ocorrem os fatos lingüísticos, mas também vão se interessar em conhecer mais sobre si mesmos, sobre a comunidade em que vivem, sobre a cultura em que estão inseridos, isso é, como tratamos no primeiro capítulo deste trabalho, Educação Lingüística.

Como documento norteador da prática pedagógica nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem o aluno que se deseja formar: um usuário eficaz da linguagem escrita (e não somente), perfeitamente atuante nas práticas sociais e com versatilidade para saber lidar com as diversas situações de linguagem nas diversas situações comunicativas que lhe exigem uma gama variada de gêneros a serem aplicados, na intenção de participar da construção de sentidos com os textos (PCN, 1998). Assim pensando, essa visão de aluno ultrapassa consideravelmente a visão de aluno-decodificador, conhecedor de um código gramatical raramente aplicado com eficiência.

Para que isso aconteça, para que a Educação Lingüística seja colocada em prática, o que ficou claro que não acontece a partir da hipótese inicial desta pesquisa, é preciso que os acadêmicos em fase de prática de ensino sejam efetivamente preparados, tanto teoricamente quanto na prática, capazes de uni-las, na busca de uma transposição didática, para planejar estratégia e conteúdos de aprendizagem que levem em conta o texto como objeto de ensino, aqui sugerido como seqüências didáticas. É necessário que a formação inicial de professores assenta-se sobre uma base teórico-prática em que saberes teóricos e saberes práticos se somam, favorecendo a permanente reflexão sobre a atividade de ensino. Isso significa que: o professor, enquanto sujeito do processo produtivo, constrói um saber próprio a partir da realidade da escola, buscando superar a fragmentação do conhecimento, favorecendo, desse modo, o trabalho coletivo na escola.

Como a hipótese aqui adotada confirma, há nos programas de Prática de Ensino uma visão nada clara a respeito de transposição didática. É possível, após a análise teórica e a interpretação dos dados, apresentar algumas considerações, principalmente no sentido de subsidiar a formação dos futuros professores de língua portuguesa.

Deste trabalho, pode-se concluir a necessidade de definições nos currículos que formam os profissionais do ensino de língua portuguesa, especialmente em relação aos saberes teóricos sobre o texto, nas disciplinas que abordam as teorias sobre a linguagem.

Em relação às disciplinas de cunho metodológico, há necessidade de uma leitura esclarecedora e necessária dos documentos orientadores oficiais, além de uma busca para se refazer o percurso sobre o ensino da língua, reconstruindo o



contexto histórico sobre a disciplina de língua portuguesa e inserindo o texto e seu ensino a partir de uma visão da necessidade social.

Nosso trabalho foi constituído de quatro objetivos específicos: i) refletir sobre as teorias lingüísticas adequadas ao ensino de língua portuguesa; ii) tendo como hipótese que as universidades não contemplam a transposição didática, analisar os programas de ensino de Letras de uma universidade pública e uma particular; iii) propor atividades que percorram os caminhos da Educação Lingüística, buscando a transposição didática para aplicar na sala de aula de língua portuguesa.

A partir disso, constatamos que as teorias lingüísticas são, para o ensino de língua portuguesa, indispensáveis, além de contribuírem para uma Educação Lingüística eficiente e que dê conta de suprir as necessidades dos alunos.

Elaboramos uma seqüência didática para o ensino da pontuação, tendo sempre em vista atividades que vão ao encontro dos postulados da Educação Lingüística para o ensino de português. Podemos dizer que a seqüência didática proposta procurou desenvolver cada uma das capacidades necessárias a um usuário criticamente letrado. De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 apud Dolz & Schneuwly 2004, p. 74), as atividades de linguagem implicam o desenvolvimento de diversas capacidades por parte do sujeito: capacidade de ação, discursiva e lingüístico-discursiva. No que se refere à capacidade de ação (capacidade de adaptar-se às características do contexto e do referente) foram contempladas as representações da situação apresentada na seqüência, houve contextualização da situação comunicativa, das condições de produção, reflexão sobre o tema pontuação.

Na elaboração dessa seqüência didática centrada, procuramos também contemplar os três princípios que Dolz e Schneuwly (op.cit, p.81) sugeriram para a elaboração de um modelo didático: legitimidade (referência aos saberes teóricos elaborados por especialistas sobre o gênero escolhido); pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino aprendizagem) e *solidarização* [solidificação dos saberes] (que se refere a tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). Nossa proposta, além de procurar ensinar pontuação por meio de diferentes gêneros, constituiu-se de atividades de linguagem que proporcionam uma reflexão sobre gramática e estilística.

Nossa proposta contempla os pontos que subsidiam a elaboração de uma seqüência didática. Em síntese, nossa seqüência possui: i) os princípios teóricos subjacentes ao procedimento e ii) articulação entre o trabalho na seqüência e outros domínios do ensino de língua: textualização, questões de gramática e sintaxe. (Dolz & Schneuwly, 2004).

Acreditamos ter obtido êxito nesse trabalho e também que muitas outras propostas de ensino possam ser apresentadas e sugerimos a elaboração de outras seqüências, utilizando outros gêneros, outro público para que cada vez mais a distância entre teoria e prática diminua no ensino de língua materna do Brasil. A função da escola está em possibilitar que o aluno conheça e domine várias formas de realizar diversas ações de linguagem. Relacionando com a nossa seqüência, podemos dizer que o ensino de língua portuguesa centrado em seqüências didáticas é uma maneira de proporcionar ao aluno o contato com gêneros correntes em seu cotidiano e mostrar o uso e a função da linguagem nesses gêneros, além de ser uma maneira eficiente de se ensinar língua portuguesa que se encaixa perfeitamente nas regras da transposição didática propostas por Chevallard.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. *A leitura como meio de desenvolvimento linguístico*. Implicações para uma didática da língua estrangeira. Em *Intercompreensão (Revista de Didática das Línguas)*, 1991, nº1, 53-82, 1991.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro e Interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ASTOLFI, J.P. & DEVELAY, M. *A didática das ciências*. São Paulo: Papirus, 2006.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Trad. Celene M.Cruz; João W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BAGNO, M. A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. IN: BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. *Língua materna letramento variação e ensino*, p. 13-83. São Paulo: Contexto, 2002.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. Tese de Doutorado – PUC-SP, 2001.

BARROS-MENDES. *Os gêneros orais formais públicos nos livros didáticos de língua Portuguesa: Algumas reflexões*. Tese de Doutorado – PUC-SP/UNIGE/Genebra-Suíça, 2006.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* 11. ed. São Paulo: Ática, 1985.

BENVENISTE, E. A forma e o sentido da linguagem, *Problemas de Lingüística Geral*. Vol. II. Campinas: Pontes Editores, 1989.

BILAC, Olavo, In: *Antologia dos Poetas Parnasianos*, Manuel Bandeira, Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1968. p.195.

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

\_\_\_\_\_ *Introdução a análise do discurso*. ed. 2ª. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol.2. Brasília, SEF/MEC, 1998.

\_\_\_\_\_ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 244 p.

\_\_\_\_\_ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BROCKINGTON, Guilherme. *A Realidade escondida: a dualidade onda-partícula para alunos do Ensino Médio*. São Paulo, curso de pós-graduação em ensino de Ciências – USP, 2005. Dissertação de mestrado.

CARVALHO, A.; PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (Org.) *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001

CHAROLLES, Michel. *Introdução aos problemas da coerência dos textos*. In: GALVES, C. et al. (org.) *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.

CHEVALLARD, Y, JOHSUA, M. A. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Y., *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CONTE, Maria-Elizabeth (org.). *La linguística testuale*. Milano: Feltrinelli Economica, 1977.

DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DUCROT, O. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coord. e pref. à ed. bras. I. Magalhães. Trad. I. Magalhães et al. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística Textual: Introdução*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

FORQUIN, J.C., *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FURLANETTO, M. M. Produzindo textos: gêneros ou tipos? *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 77-104, jan/jun. 2002.

GERALDI, João Wanderley *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_ *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. *Cohesion in spoken and written English*. Londres: Longman, 1973

JOHSUA, S & DUPIN, J.J. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: PUF, 1993.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KENSKI, V. Moreira. Memória e Ensino In, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 90, p.45-51, 1994.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'énonciation. De la subjectivité dans la langage*. 5 ed. Paris: Armand Colin, 1980.

KLEIMAN, Ângela B. *Leitura: Ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, Uberlândia, 3 (1): 3-10, jun., 1987.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_ *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002

\_\_\_\_\_ *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. & Travaglia, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. B. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994.

LEAL, M. C. D. Contribuições de uma gramática do texto para o ensino da língua materna (O Caso da língua portuguesa). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (12): 139-146, jul./dez. 1988.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1988.

LOPES, A. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. *Química Nova*, v. 20, nº 5, p. 563-568, 1997.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção de texto escrito com base em gêneros discursivos. In: SILVA, E. R. da (org.). *Texto e ensino*. Taubaté: Cabral, 2002

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes, 1997.

MARANDINO, M. (2004). transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_ *Lingüística textual, o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Séries Debates, vol.1, 1983.

\_\_\_\_\_ *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARTINAND, Jean Louis. *Ensenanza y aprendizaje de la modelizacion. Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 4, nº 1, 1986.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PÊCHEUX, M. Discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. bras. Campinas, Pontes, 1990.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In: António Nóvoa (ed.), *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PERINI, Mario A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_ *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. *A transposição didática no campo da indústria cultural: um estudo dos condicionantes dos conteúdos dos livros didáticos de ciências*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2. ed., Lisboa: D. Quixote, 1993.

PINHO ALVES, José Fº. *Atividades Experimentais: Do método à Prática Construtivista*. Tese de Doutorado, UFSC: Florianópolis, 2000.

POSSENTI, S.; ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (orgs). *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.

POSSENTI, Sírio. *Por Que (Não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.



RODRIGUES, R. H. As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para a elaboração de currículos. São Paulo, *Intercâmbio - Uma Publicação de Pesquisa em Lingüística Aplicada*. vol. VIII, p. 93-100, 1999.

ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN*. São Paulo: Educ, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica: desafio educacional* 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la transposition didactique. In: CHISS, J-L.; DAVID, J e REUTER, Y. *Didactique du français: état d'une discipline*. Paris: NATHAN pédagogie, 1995, p. 49-62.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: D. Quixote, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHULMAN, Lee S. Professing educational scholarship. In: *Issues in Education Research: problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. p.159-165. apud LUDKE, Menga. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, n.74, abr.2001. p.77-96.

SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura na Escola e na Biblioteca*. São Paulo: Papyrus, 2003.

SIQUEIRA, J. H. S. de. Uma proposta para o ensino/aprendizagem de redação: alguns critérios para coesão e coerência do texto. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*: 165-172, jul./dez, 1988.

SOARES, Magda. B. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_ Português na escola - História de uma disciplina curricular. In BAGNO, Marcos (org.) *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

STAUB, Augustinus. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (orgs). *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: Candau, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. Grau*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_ *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VERRET, M. *Lê temps dês études*. Paris: Librairie Honore Champion, 1975.

ZABALZA, A. *Diários de aula*. Porto: Porto Editora, 1994

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**RECONHECIDA PELO DECRETO-LEI Nº. 9.632 DE 22/08/1946**  
**FACULDADE DE COMUNICAÇÃO E FILOSOFIA**

**PROGRAMA DE ENSINO**

<b>Curso:</b> Letras <b>Disciplina:</b> Prática de Ensino do Português e Estágio Supervisionado I e II <b>Sem/Ano:</b> 1º e 2º/2008	<b>Depto.:</b> Português <b>Cred:</b> 08 <b>Horas/Aula:</b> 120 <b>Turno:</b> Matutino/ Noturno
---	--

**I- OBJETIVOS GERAIS**

- 1.1- Conhecer a realidade em que o aluno irá atuar em todos os seus âmbitos e refletir sobre a função e o papel do educador de Língua e Literaturas Brasileira e Portuguesa, desenvolvendo uma postura crítica, para tornar-se um ser ativo e participante;
- 1.2- tornar-se capaz de buscar soluções adequadas para a futura atividade de ensino-aprendizagem, possibilitando a resolução de problemas da vida cotidiana e permitindo que seus futuros alunos "tenham acesso aos bens culturais e alcancem a participação plena no mundo letrado."

**II- OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

O aluno deverá ser capaz de:

- 2.1- Estagiar de maneira eficaz e crítica, em diferentes escolas - estaduais, municipais, particulares, cooperativas, supletivos, analisando a realidade lingüística dos alunos dos Cursos Fundamental e Médio;
- 2.2- identificar o papel dos ciclos Fundamental e Médio e atuar neles de maneira coerente e produtiva, defendendo seus pontos de vista, construindo visões de mundo e produzindo conhecimento;
- 2.3- reconhecer e diferenciar os objetivos do ensino de Língua (leitura, produção textual e análise lingüística) e os objetivos do ensino de Literatura (Brasileira e Portuguesa);
- 2.4- participar de diferentes atividades culturais, relacionadas a sua área e/ ou mundo em que vive, analisando o processo de comunicação e a influência dos meios de comunicação de massa;
- 2.5- participar de atividades culturais que ampliem sua visão de mundo;
- 2.6- ter comportamento crítico, participativo e avaliador, durante as aulas de Prática de Ensino.

**III- CONTEÚDO**

**3.1- O professor de língua materna:**

- 3.1.1- Seu papel como educador;
- 3.1.2- seu papel social e político;
- 3.1.3- a interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem;
- 3.1.4- a construção de sua prática pedagógica.
- 3.1.5- a avaliação como instrumento de reflexão e de aprendizagem.

**3.2-Seminários e aulas:**

- 3.2.1- Prática de leitura de textos literário e não-literários;
- 3.2.2- prática de diferentes produções de textos;
- 3.2.3- prática de análise lingüística;
- 3.2.4- prática de literaturas brasileira e portuguesa;
- 3.2.5- interação de diferentes linguagens.

**3.3- Leitura e discussão:**

- 3.3.1- Contradições no ensino de Português;
- 3.3.2- O jornal na sala de aula;
- 3.3.3- PCN: Introdução; língua portuguesa; Temas Transversais e Ética; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- 3.3.4- Parâmetros Curriculares e Literatura;
- 3.3.5- O Estágio na Formação de Professores;
- 3.3.6- Análise de livros didáticos e de material didático da Prefeitura e do Estado.

**3.4- Elaboração e Planejamento de:**

- 3.4.1- Roteiros de trabalho, a partir de diagnóstico, de análise de dados, para posterior utilização;
- 3.4.2- planejamentos de ensino específicos para cada série dos níveis fundamental (5ª a 8ª) e médio (1ª a 3ª);
- 3.4.3- planos de aula dentro das diferentes práticas; lingüística, produção de texto, leitura de textos, literaturas;
- 3.4.4- projetos para o ensino médio;
- 3.4.5- projeto para criação de um Laboratório de Redação.

**3.5- Análise Crítica:**

- 3.5.1- de autores que tratem das diferentes práticas do ensino de língua materna;
- 3.5.2- dos colegas, em seus diferentes meios de atuação;
- 3.5.3- das observações feitas nos estágios, nas diferentes escolas e nos diferentes níveis.
- 3.5.4- da teoria proposta em sala de aula.

**IV- METODOLOGIA**

- 4.1- discussão de textos teóricos;
- 4.2- discussão e análise crítica de: situações-problema, interação verbal, interação não-verbal, relação professor-aluno, professor- diretor e coordenação pedagógica, professor-pais, aluno-aluno, a partir da vivência experimentada na sala de aula ou nos estágios;
- 4.3-discussão dos relatórios de atividades, de planos de ensino, de planos de aula e de seminários apresentados;
- 4.4- seminários;
- 4.5-estágios supervisionados, abrangendo: observação de aula, regência, atividades culturais .

**V- AVALIAÇÃO**

Avaliação contínua ,considerando-se:

a-aplicação dos conhecimentos propostos;b-interesse , participação, assiduidade e pontualidade na execução e entrega dos trabalhos pedidos;  
c- mútua: professor-aluno; aluno-professor e aluno-aluno (ao final de cada aula);  
d-auto-avaliação.

## VI- BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FARIA, M. A- *Parâmetros Curriculares e Literatura*, SP:Contexto, 1999.  
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: v. 1-Introdução; v. 2- Língua Portuguesa; v.8- Apresentação dos Temas Transversais e Ética; v. 9- Meio Ambiente e Saúde; V. 10 Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Secretaria de Educação Fundamental, 2ª ed. R J, 2000.  
\_\_\_\_\_: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*- Ensino Médio, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, apostilado.  
Compêndios Escolares do Curso Fundamental: 5a a 8ª séries.  
Compêndios Escolares do Curso Médio- 1ª a 3ª séries.

## VII- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AMORA, A S.- *História da Literatura Brasileira*, SP:Saraiva, 1955.  
AZEREDO, J.C. (org.) - *Letras & Comunicação- Uma parceria no ensino de língua portuguesa.* , Petrópolis/RJ:Vozes, 2001  
BASTOS, N.B (Org.)- *Discutindo a Prática Docente em língua portuguesa.* SP:IP/PUC , 2000.  
\_\_\_\_\_ *língua portuguesa: Teoria e Método.* SP:Educ, 2000.  
BICUDO, M.A V.B e SILVA JR., C.A (orgs)- *Formação do educador e Avaliação Educacional*, Volumes I,II e III, SP:UNESP, 1999.  
BOSI, A.- *História Concisa da Literatura Brasileira*, SP:Cultrix, 1989.  
CAVALCANTE, M. J.- *CEFAM: Uma Alternativa Pedagógica para a Formação do Professor*, SP:Cortez, 1994.  
CHIAPPINI, L (org. geral)- *Aprender e Ensinar com Textos de Alunos*, SP:Cortez, v.1, 1997.  
CORACINI, M. J. (org.)- *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*, Campinas:Pontes, 1999.  
COUTINHO, A- *A Literatura no Brasil*.5 volumes, RJ:Ed. S. José, 1957.  
FARIA, M.A- *O Jornal na Sala de Aula*- SP:Contexto, 1989.  
GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J.- *Linguística e Ensino de Português.* Coimbra:Almedina, 1974.  
GERALDI- J.W.- *Linguagem e Ensino*- Campinas:Mercado de Letras, 1996.  
\_\_\_\_\_ *- O Texto na Sala de Aula*, Cascavel:Assoeste, 1984.  
ILARI, R.- *A Linguística e o Ensino de língua portuguesa*, SP:Martins Fontes, 1985.  
LEITE, L.C.M.- *Invasão da Catedral- Literatura e Ensino em Debate.* PARAGUARI:Mercado Aberto, 1983.  
MARINHO, M. SILVA, C.S.R. da-(orgs)- *Leituras do Professor*, Campinas:Mercado de Letras, 1998.  
MATTOS e SILVA, R.V.- *Contradições no Ensino de Português*, SP:Contexto, 1995.  
MELLO e SOUZA A C e CASTELLO, J.A- *Presença da Literatura Brasileira*, SP:Difusão Européia do Livro, vols. I a III, 1968.  
MOISÉS, M.- *A Literatura Brasileira através de Textos.* SP, Cultrix, 1974.

- \_\_\_\_\_ - *A Literatura Portuguesa*, SP:Cultrix, 1968.
- MOREIRA, A e DANTAS, J.M.- *Lingua(gem), Literatura, Comunicação*. RJ:Francisco Alves, 1974.
- PIMENTA, S.G.- *O Estágio na Formação de Professores*. SP:Cortez, 3ª ed., 1997.
- RAIÇA. D. (org.)- *A Prática de Ensino*- SP:Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.
- ROULET, R. *Teorias Lingüísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas*. SP:Pioneira, 1978.
- SAUL, A M.- *A Avaliação Educacional. Idéias* SP:FDE, v.22. pp 61-68, 1994
- SILVA, Moacir- *A Formação do Professor Centrada na Escola*, SP:EDUC, 2001.
- PRESENÇA da LITERATURA BRASILEIRA- Vários autores.Volumes I a III, SP:Edipe, vols. I a III.
- PRESENÇA DA LITERATURA PORTUGUESA- Vários autores, vols. I a V, SP:Difusão Européia do Livro, 1974.

**Faculdade de Educação****Metodologia do Ensino e Ed Comparada****Disciplina: EDM0405 - Metodologia do Ensino de Português I**

**Créditos Aula:** 4  
**Créditos Trabalho:** 2  
**Carga Horária Total:** 120 h (Estágio: 120 h)  
**Tipo:** Semestral  
**Ativação:** 01/01/2006

**Objetivos**

1. Refletir sobre teorias e práticas do ensino de língua portuguesa. 2. Fornecer subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa. 3. Aproximar ensino e pesquisa, com o objetivo de incentivar a produção e a renovação de meios e recursos para o ensino de língua portuguesa. 4. Viabilizar e orientar práticas de estágio.

**Programa Resumido**

Discussão e pesquisa sobre: perspectivas do ensino de língua materna adequada aos tempos contemporâneos; métodos e procedimentos; estratégias didáticas para as modalidades oral e escrita; materiais e recursos didáticos; formas de avaliação internas e externas à sala de aula.

**Programa**

1. Ensino e aprendizagem de língua materna: objetivos e perspectivas. 2. Diagnóstico do desempenho lingüístico do aluno. 3. A produção do texto escrito na escola. 4. Reflexão sobre as práticas de leitura vigentes na escola. 5. Ensino e aprendizagem de gramática: princípios, problemas e práticas. 6. A literatura no ensino fundamental. 7. O oral e o escrito na sala de aula: estratégias didáticas. 8. Orientações oficiais e a prática de ensino. 9. Materiais didáticos: modalidades e usos. 10. Universidade e escola: o estágio supervisionado.

**Avaliação****Método**

1. Aulas expositivas e práticas. 2. Utilização de recursos didáticos: vídeos, transparências, slides, power point, softwares, Internet, jogos etc. Discussão em grupo, apresentação de propostas dos grupos para a classe, simulações de aula e outras dinâmicas.

**Critério**

Participação nas atividades de sala, relatórios de estágio, desenvolvimento de materiais didáticos e propostas de aula, simulação de aula, trabalhos escritos.

## Norma de Recuperação

Realização integral do estágio e apresentação de relatório. Trabalho escrito sobre os conteúdos desenvolvidos.

## Bibliografia

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. [trad.]. São Paulo: Martins Fontes, 1997. BARTHES, O rumor da língua. [trad.]. São Paulo: Brasiliense, 1988. CALKINS, L. A arte de ensinar a escrever. [trad.]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. CHARTIER, R. Práticas de Leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. LEITE, Ligia Chiappini M. (coord.) Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1-10. GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. ILARI, Rodolfo. Introdução à Semântica: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2003. LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 1985. LUCKESI, Cipriano C. A avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1998. OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (org.). Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, 1991. P. 7-10. POSSENTI, Sirio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996. SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, n. 11, mai.-ago. 1999, p. 5-16. SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986. ZILBERMAN, Regina. A Literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1985. ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel T. da (orgs.) Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: São Paulo: Ática, 1991. Artigos das revistas abaixo: - Linha D'Água. - Leitura: Teoria & prática. - Revista da Faculdade de Educação da USP. - Outros periódicos relevantes das áreas de ensino e linguagem. Documentos Oficiais : propostas e parâmetros curriculares.



**Faculdade de Educação**
**Metodologia do Ensino e Ed Comparada**
**Disciplina: EDM0406 - Metodologia do Ensino de Português II**

**Créditos Aula:** 4  
**Créditos Trabalho:** 2  
**Carga Horária Total:** 120 h (Estágio: 120 h)  
**Tipo:** Semestral  
**Ativação:** 01/01/2006

**Objetivos**

1. Refletir sobre teorias e práticas do ensino de língua portuguesa. 2. Fornecer subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa. 3. Aproximar ensino e pesquisa, com o objetivo de incentivar a produção e a renovação de meios e recursos para o ensino de língua portuguesa. 4. Viabilizar e orientar práticas de estágio.

**Programa Resumido**

Discussão e pesquisa sobre: perspectivas do ensino de língua materna e literatura adequada aos tempos contemporâneos; métodos e procedimentos; estratégias didáticas para as modalidades oral e escrita; materiais e recursos didáticos; formas de avaliação internas e externas à sala de aula.

**Programa**

1. A produção do texto escrito na escola: correlação entre teorias e práticas. 2. Estratégias para desenvolvimento da produção escrita. 3. A gramática entre outras dimensões do ensino de língua materna. 4. Particularidades do ensino e aprendizagem de língua materna nos níveis fundamental e médio. 5. Teorias e práticas de leitura. 6. A literatura no ensino médio. 7. O ensino e aprendizagem de língua portuguesa no contexto das novas tecnologias. 8. Estratégias didáticas para ensino e aprendizagem de língua materna: propostas e projetos. 9. As diferentes formas de avaliação no ensino de língua portuguesa. 10. Estágio supervisionado: modalidades e problemas.

**Avaliação**
**Método**

1. Aulas expositivas e práticas. 2. Utilização de recursos didáticos: vídeos, transparências, slides, power point, softwares, Internet, jogos etc. 3. Discussão em grupo, apresentação de propostas dos grupos para a classe, simulações de aula e outras dinâmicas.

**Critério**

Participação, relatórios de estágio, desenvolvimento de materiais didáticos, propostas de aula, simulação de aula, trabalhos escritos.

### **Norma de Recuperação**

Realização integral do estágio e apresentação de relatório. Trabalho escrito sobre os conteúdos desenvolvidos.

### **Bibliografia**

BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado. *Teresa - revista de literatura brasileira*, FFLCH/Ed. 34, n.1, 1o sem. 2000. \_\_\_\_\_. "Plural, mas não caótico". In: *Temas e situações da cultura brasileira*. São Paulo: Ática. CANDIDO, Antonio. "Literatura e formação do homem". *Ciência e Cultura*, 24(9), p.803-9, set. 1972. \_\_\_\_\_. "O Direito à literatura". In: *Várias escritos* [ed. rev. e ampliada]. São Paulo: Duas Cidades, 1995. DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987. ECO, Umberto. "O texto, o prazer, o consumo". In: \_\_\_\_\_. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. [trad.] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. GERALDI, João W. *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado de Letras-ALB, 1996. \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. KOCH, I. V., *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991. KOCH, I. V., TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1991. MARCUSCHI, L. Antonio. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2002. ORLANDI, E. P. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. PECHEUX, M. *Estrutura ou acontecimento. O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1997. Revistas: 1) *Linha D'Água - Revista da APLL - Associação dos Professores de Língua e Literatura* 2) *Leitura: Teoria e Prática. Revista da Associação de Leitores do Brasil*. Campinas. Documentos Oficiais : propostas e parâmetros curriculares.

# 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](#)