

CLAUDIONOR ALVES DA SILVA

**TEXTO E CONTEXTO:
IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

**RECIFE
2007**

CLAUDIONOR ALVES DA SILVA

TEXTO E CONTEXTO:
IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Dissertação de mestrado encaminhada ao **Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem** da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção de título **de Mestre em Ciências da Linguagem.**

Orientador: Prof. Junot Matos, Dr.

RECIFE
2007

S586t

Silva, Claudionor Alves da

Texto e contexto : implicações no ensino da língua materna / Claudionor Alves da Silva ; orientador Junot Matos, 2007.

105 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica, 2007.

1. Língua materna – Estudo e ensino. 2. Aquisição de Linguagem. Comunicação. 4. Competência comunicativa. I. Matos, Junot Cornélio. II Título.

CDU 372.461

CLAUDIONOR ALVES DA SILVA

**TEXTO E CONTEXTO:
IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

Esta dissertação foi apresentada e aprovada para obtenção de título de mestre em Ciências da Linguagem no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Recife, 16 de maio de 2007.

Banca Examinadora

Prof^a Abuendia Padilha Peixoto Pinto, Dr^a

Prof^a Marília Ana de Moura Viana, Dr^a

Prof. Junot Cornélio Matos, Dr
Professor Orientador

**RECIFE
2007**

DEDICO

Este trabalho a Oney e Vívian pela compreensão de minha ausência durante essa jornada.

AGRADEÇO

a Deus, princípio e fim de tudo, que sempre esteve ao meu lado, dando-me força e coragem para enfrentar os obstáculos.

A meus familiares pelo incentivo constante.

A meus colegas do curso pelo companheirismo durante a jornada.

A meus professores pela contribuição na construção do conhecimento, em especial ao professor Junot Matos pela paciência e compreensão de minhas limitações.

Às professoras da escola campo de pesquisa, pela colaboração sincera.

Dissemos então que nos comunicamos por meio de textos e que o trabalho de desenvolvimento da competência comunicativa corresponde em última instância ao desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa que para nós representam situações discursivas de enunciação.

Luiz Carlos Travaglia

RESUMO

Esta dissertação trata do ensino da Língua Materna oferecido pela escola pública e parte da seguinte questão: como o ensino da Língua Materna nos anos iniciais do ensino fundamental, que tome por princípio o uso do texto, pode contribuir para com a competência comunicativa dos alunos no sentido de dominar o código oral e escrito da língua? Este estudo foi realizado com base no referencial teórico-metodológico discutido por Kock (2000); (2003a); (2003b); (2003c); (2004a); (2004b); Travaglia (1997) e (2004) e Marcuschi (2000) e (2004). Assim, traça-se um percurso dos interesses pelos estudos da linguagem, nos diversos momentos históricos, discutindo as diferentes concepções de linguagem e sua relação com o ensino da língua. Considerando o texto como objeto de ensino da língua, apresenta a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais / Língua Portuguesa referendada pela Lingüística Textual que apresenta uma orientação para a análise de textos. Para a realização da pesquisa, utilizou-se da análise documental e de entrevista feita com os professores da escola, campo de pesquisa. Os dados coletados por meio desses instrumentos manifestaram-se como significativos e válidos no sentido de compreender as propostas de ensino da língua no contexto da escola. Por fim, a análise desses dados permite afirmar que, na escola, o texto não é efetivamente usado como unidade de ensino e, conseqüentemente, não objetiva o desenvolvimento da capacidade comunicativa de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Texto. Ensino. Língua Materna.

ABSTRACT

This dissertation about the teaching of Maternal Language offered by the public school and did it leave of the following subject: how the teaching of Maternal Language in the initial years of the fundamental teaching, that take as beginning the use of the text, can it contribute to the students' talkative competence in the sense of dominating the oral and written code of the language? This study was accomplished with base in the theoretical-methodological referencial discussed by Kock (2000); (2003a); (2003b); (2003c); (2004a) and (2004b); Travaglia (1997) and (2004) and Marcuschi (2000) and (2004). Thus, it traces a way of the interests by the studies of the language, in the several historical moments, discussing the different language conceptions and its relationship with the teaching of the language. Considering the text as object of teaching of the language, comes, the contribution of the National Curriculares Parameters / Portuguese Language countersigned by the Textual Linguistics that presents an orientation for the analysis of texts. For the accomplishment of the research, it was used documental analysis and of interview done with the teachers of the school research field. The data collected for half of those instruments they showed as significant and valid in the sense of understanding the proposals of teaching of the language in the context of the school. Finally, the analysis of those datums allows to affirm that, in the school, the text is not used indeed about unit of teaching and, consequently, it doesn't objectify the development of the its students' talkative capacity.

WORDS-KEY: Text. Teaching. Maternal Language.

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Linguagem e Ensino: Problemas Emergentes e Horizontes de Trabalho.....	14
1.1 Ensino e Linguagem: entre o formal e o vivido	14
1.2 Cantos e encantos da linguagem	23
1.3 Caminhos e descaminhos	35
1.4 Em busca do porto seguro	42
2. No Contexto da Pesquisa: Percurso Metodológico	50
3. Análise dos Dados e Apresentação dos Resultados	57
3.1 Olhando os caminhos do dito	58
3.1.1 Plano de ação da escola	58
3.1.2 O projeto-político-pedagógico	63
3.1.3 Competências e habilidades do Ciclo I e II.....	64
3.1.4 O projeto didático	72
3.2 Com a palavra as professoras	76
4. Considerações Finais	94
5. Referências	97

INTRODUÇÃO

O texto como objeto de análise lingüística tem se tornado a base das diversas propostas de ensino da Língua Materna, influenciadas todas elas pelos avanços dos estudos lingüísticos, sobretudo nos anos 80 do século passado. Tomar o texto como objeto de ensino é fugir do tradicionalismo no ensino da língua, que se baseia na análise gramatical de palavras e frases descontextualizadas, e ainda, é não empregar o texto apenas como pretexto para a compreensão e identificação de elementos gramaticais.

O ensino da Língua Materna, ao eleger o texto como unidade de análise, propicia verdadeiramente atividades de leitura, de produção e de análise lingüística, considerando os diversos contextos discursivos. Nessa perspectiva, compreende-se o texto como um objeto construído a partir de diferentes recursos da língua combinados em diversas orações, por meio das quais se verifica as relações sintático-semânticas que transmitem intenções comunicativas, produzindo, assim, seus efeitos de sentido.

Essa concepção de texto leva a conceber a linguagem como forma de interação humana e, conseqüentemente, uma concepção discursiva de língua. De acordo com essa concepção, o texto é um processo discursivo. Considerar o texto como um produto seria ignorar o dinamismo de seus efeitos de sentido, seria não considerar as relações sintático-semânticas no seu processo de construção.

É oportuno lembrar que esta dissertação de mestrado é fruto de um projeto de pesquisa vinculado à linha de pesquisa Linguagem, Educação e Organização Social, do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e

partiu da seguinte questão: Por que a escola, no tocante ao ensino da Língua Materna, não tem promovido o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos seus alunos, no sentido de dominarem o código oral e escrito da língua?

Assim, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar criticamente o ensino de Língua Materna, oferecido pela escola pública, para verificar o impacto das atividades de leitura e escrita causado no âmbito social. Para tal, pretendeu-se identificar a concepção de linguagem adotada pelos professores, estabelecendo sua relação com o ensino de Língua Materna; identificar e analisar as atividades desenvolvidas no ensino de Língua Materna no contexto da escola pública, com alunos dos Anos Iniciais; analisar os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores nas práticas de leitura e escrita, constatando o nível de letramento dos alunos.

Espera-se, contudo, que, com o resultado deste estudo, o ensino da Língua Materna tenha outras proporções a partir da análise das propriedades do texto no contexto da sala de aula. Isso implica que o estudo do texto ultrapasse os limites das formas lingüísticas e passe a levar em conta as relações entre essas formas e seu contexto de uso, suas condições de produção e o processo mental desses elementos pelos usuários da língua. Enfim, espera-se que o ensino da língua se centre no seu uso e funcionamento, situado num determinado contexto sócio-histórico.

No primeiro capítulo desta dissertação, discute-se, inicialmente, a problemática em torno do ensino da língua, que tem privilegiado a gramática normativa em suas aulas. Além de apresentar uma crítica às aulas de gramática, aborda também a forma como vêm sendo desenvolvidas as atividades de leitura e escrita, que, tradicionalmente, têm ocupado um lugar restrito nessas aulas. Em seguida, o texto descreve o percurso acerca dos estudos da linguagem, discutindo a relação entre a sua concepção e o ensino da língua nos diferentes contextos sócio-históricos. Na seqüência, para abordar o papel das pesquisas e estudos na área da Linguagem e da

Educação, trata-se da influência e contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para esse ensino e, conseqüentemente, a instituição do *texto* como objeto de ensino da língua.

Objetivando analisar criticamente o ensino da Língua Materna e realizar a coleta de dados para essa pesquisa, selecionou-se a escola a partir de critérios previamente definidos. Os procedimentos do ponto de vista técnico-metodológicos foram a análise documental e Entrevista descritos no segundo capítulo.

No terceiro capítulo, são analisados os dados e apresentados os resultados, em que se verifica que o texto, na prática, está longe de ser o objeto de ensino. As atividades de oralidade, de leitura e de escrita, a princípio, unidades básicas do ensino da língua, não são tratadas com prioridade nas salas de aula.

Assim, na conclusão desta dissertação, atribui-se à sala de aula o espaço propício para a interação verbal desde que os alunos e professores se confrontam por meio dos diversos tipos e gêneros textuais, sendo o professor o mediador da instauração de uma prática educativa que oportuniza a construção de saberes. Só a partir dessa prática, portanto, é que se pode pensar na capacidade comunicativa dos alunos.

1. LINGUAGEM E ENSINO: PROBLEMAS EMERGENTES

E HORIZONTES DE TRABALHO

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

Bakhtin (2004)

1.1 ENSINO E LINGUAGEM: ENTRE O FORMAL E O VIVIDO

O ensino de Português, como Língua Materna, tem sido palco de inúmeras discussões a partir dos anos 80 do século XX, segundo constam os trabalhos de Bagno (2000; 2002), Ilari (1997), Perini (2003) e Possenti (2000), entre outros. A crise no / do ensino da língua, pode-se dizer, tem seu início na antiguidade clássica quando se imagina que se aprende a língua a partir da imitação da linguagem usada pelos escritores, linguagem essa decretada como a linguagem padrão, correta, única e privilegiada pela sociedade dominante.

Muitos são os que categoricamente afirmam que o ensino prescritivo é inadequado para o domínio da linguagem. Entre eles, destaca-se Oliveira (1998, p. 147), que assim se posiciona:

A certeza de que a GN¹ não é um bom instrumento para descrever a linguagem veio acompanhada pela constatação de que a metodologia de ensino de língua materna era deficiente. As aulas de português não formavam nem bons leitores nem escritores aptos. A verdade é que o ensino das regras do bem dizer / escrever acoplado a uma prática de ensinar através de uma metalinguagem inadequada resultou num fracasso: os alunos nem

sabem analisar a linguagem, embora eles, papagaios, repitam uma série de nomes da GN, nem se viram nas diversas formas de linguagem.

Ainda hoje, verifica-se a grande influência que a Gramática Tradicional exerce no ensino de português e de muitas outras línguas. Nesse ensino, os alunos estudam as regras, memorizam listas de palavras e frases, quase sempre sem se referir a um contexto determinado. O objetivo desse ensino é padronizar a língua, como se fosse possível fazer com que todos os indivíduos de uma sociedade utilizassem, da mesma maneira, o código lingüístico em toda e qualquer prática discursiva.

Ao tratar do ensino tradicional de gramática, como se isso representasse o ensino da Língua Materna, fala-se basicamente de um conjunto de regras que os alunos devem obedecer para falar ou escrever corretamente. A essa gramática dá-se o nome de Gramática Normativa, “que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial” (TRAVAGLIA, 1997, p. 30). Essa concepção de gramática corresponde ao tipo de ensino prescritivo que, tradicionalmente, tem sustentado o sistema de ensino da língua. Nesse ensino, prevalece a idéia dicotômica do certo, ou forma aceitável, e do errado como forma inaceitável.

Com relação a esse ensino, posiciona-se Bagno (2004, p. 65):

O ensino da língua ainda é feito com base em dogmas, preceitos e regras que nada tem de científicos – e esse é o seu maior defeito. Fomos habituados a aprender e a ensinar português como se a língua fosse uma coisa imóvel, pronta, acabada, estática, sem nenhuma possibilidade de mudança, variação, transformação. Essa é a atitude dos *gramáticos tradicionalistas*, exatamente opostos à dos *lingüistas*, que são os cientistas da linguagem.

Em se tratando do ensino da Língua Materna, as opiniões divergem até mesmo sobre o que ensinar. O privilégio sempre foi dado à Gramática Normativa, mas já houve tempo em que se tentou privilegiar o Código oral. Hoje, no entanto, discute-se sobre a possibilidade de esse ensino partir do texto, mas pairam inúmeras interrogações de como isso se processa na prática.

De acordo com Cagliari (1989), sobre o ensino de português, a questão fundamental é: “o que é ensinar português para pessoas que já sabem falar português? Por que não se ensina português no Brasil como se ensinaria para falantes de outras línguas?” (CAGLIARI, 1989, p. 28). Essa questão é, por assim dizer, reflexo da crise do ensino que chega mesmo a ser percebida também pelos alunos ao afirmarem que ‘português é muito difícil’, que ‘não sabem português’ e, assim, acabam tendo uma certa aversão não só ao ensino, mas também à própria língua.

Como se afirma acima, o ensino de português no Brasil tem sido sinônimo de ensino de gramática. Ensinar e aprender a Língua Materna é ensinar e aprender a Gramática Normativa. Sobre essa tradição no ensino da Língua Materna, comentam Dutra *et al* (1999, p. 145):

Há ainda hoje, em nossas escolas, uma forte tradição de ensino da língua portuguesa baseado, principalmente na sistematização gramatical. Sendo considerada um suporte necessário para um melhor desempenho lingüístico por parte dos alunos, essa ênfase dada à gramática caracteriza um ensino realizado a partir de regras e que privilegia a metalinguagem em detrimento do trabalho com a produção da leitura e da escrita.

É pertinente deduzir que isso explica o fato de os alunos que passam anos na escola e, às vezes, chegam à Universidade dizendo que detestam português. Na verdade, a referência que eles fazem não é à língua, mas às inúmeras regras que eles devem aprender, às inúmeras frases sobre as quais eles devem fazer análise sintática e aos inúmeros conceitos que devem decorar.

É óbvio que isso seja difícil para os alunos. Esses conteúdos lhes são apresentados como sendo a sua língua. Que língua será essa que as crianças precisam ir à escola para ‘aprenderem’. Seria essa a mesma língua da qual eles fazem uso desde os dois anos de idade? Daí, o conflito que elas vivem na escola, espaço onde, segundo Ilari (1997, p. 6), “as gramáticas tradicionais, sobretudo em suas versões escolares, veiculam uma visão empobrecida das habilidades dos falantes de uma língua historicamente dada e servem ao propósito de manter uma estratificação sociolinguística tão rígida quanto possível”.

Veicula-se, dessa forma, a idéia de que a linguagem usada pelos falantes não é a mesma ensinada pela escola. Esta é chamada de norma culta que, reconhecidamente, é falada / escrita por uma pequena parcela da população brasileira; aquela, a língua coloquial que, segundo a escola, nenhum valor tem, e deve, portanto, ser abolida.

A chamada norma culta da língua não só é privilegiada pela escola como também é vista como a única forma correta de uso da língua. Assim, é penalizado todo aquele que desrespeitar essa norma. Nesse sentido, Bagno (2001, p. 31) observa que “tudo o que escapa do domínio lingüístico delimitado pelas gramáticas normativas é ‘corruptela’, é ‘feio’, é ‘errado’. Não é língua de gente ou, quando muito, é língua de seres humanos degradados, os párias da sociedade”.

A escola diz então ensinar essa norma - variedade lingüística supostamente empregada pelas classes dominantes. Esse ensino se dá por meio da gramática normativa, ou seja, ensino prescritivo de regras para o bem falar e o bem escrever; ensino do certo e do errado. O que se pode verificar, no entanto, é que o ensino da gramática, em nome do ensino da língua portuguesa, não tem cumprido o seu objetivo: levar o aluno a falar / escrever melhor. Quando muito esse

ensino tem conseguido é “desprezar o conhecimento gramatical intuitivo do falante, convencendo-o de sua absoluta ignorância da língua” (BAGNO, 2001, p. 89).

O resultado desse ensino é assim comentado por Luft (1985, p. 104):

Estamos cansados de ver o resultado desse apego a conteúdos de Gramática: teoria gramatical é exatamente o que o aluno não aprende (talvez psicologicamente programado a rejeitá-la por um mecanismo de defesa do seu conhecimento intuitivo). Ou então, aprende fragmentariamente, regrinhas soltas, que perturbam a comunicação livre e autêntica.

Chegamos assim ao que constitui o mais grave dano causado por um ensino de língua fundado na teorização gramatical: a relação negativa do falante com sua própria língua. A convicção que se vai infiltrando de “não saber a língua”, e com isso o bloqueio da criatividade, a inibição da linguagem, a sensação de inferioridade e insegurança nesse terreno.

Esses resultados têm sido pouco animadores, pois não se reconhece a sua contribuição para um melhor desempenho lingüístico dos alunos. Ainda assim, professores continuam dando ênfase ao ensino da metalinguagem e da prescrição das regras gramaticais, que constituem as duas atividades de ensino da gramática. De acordo com essas duas atividades de ensino da gramática, os alunos são submetidos a realizar inúmeros exercícios de análise sintática, a conceituar e diferenciar substantivo de adjetivo.

Sobre o ensino da metalinguagem e das regras, encontram-se trabalhos como os de Bagno (2002; 2004), Neves (2004a), Perini (2003) e Possenti (2000) que justificam que esse ensino não auxilia os alunos a ler / escrever melhor. Seguramente, saber o que é sujeito e sua classificação, diferenciar orações coordenadas de subordinadas, reconhecer simplesmente os conectivos, não é condição para melhorar o desempenho lingüístico. Além do mais, o ensino da metalinguagem apresenta inúmeros equívocos e contradições, muitas vezes em um mesmo gramático.

O ensino da língua, por meio da transcrição e / ou descrição gramatical apresenta três defeitos de acordo com Perini (2003 p. 49): “Seus objetivos são mal colocados; a metodologia adotada é seriamente inadequada e a própria matéria carece de organização lógica”. Com relação à metodologia adotada, sua inadequação se dá muitas vezes porque aquilo que se ensina não condiz com o que os alunos observam e ouvem em sua realidade cotidiana. O aluno percebe sempre que tudo o que ele fala está “errado”. A forma “correta” de falar e escrever é sempre aquela que a escola ensina (e ele nunca aprende), mesmo não tendo argumentos lógicos para dizer aos alunos porque é certo ou por que é errado.

Verifica-se que muitas frases empregadas pelo professor para exemplificar a descrição e ou a prescrição gramatical são fragmentos de textos – geralmente clássicos – estando, por isso mesmo, distantes da linguagem usada pelos alunos. Outras vezes, o professor utiliza as frases que aparecem nos manuais didáticos e ou compêndios gramaticais. De qualquer modo, vale dizer que esses fragmentos e frases não representam a linguagem em uso; só servem, assim, para a realização dos exercícios de análise morfossintática.

Essa prática não pode ser vista como sendo de ensino da língua, mas da gramática. De qualquer modo, esta ou aquela prática de ensino considera apenas uma variedade da língua, a padrão, e a apresenta aos alunos como a única possibilidade de uso para a comunicação diária. Ao entrarem para a escola aos seis ou sete anos, as crianças são corrigidas a todo o momento, e obrigadas a fazerem o uso formal da linguagem, ou seja, é o momento do “não faça isso”, “não se diz assim”, “não escreve com essa letra” e assim por diante. De acordo com Possenti (2000, p. 73),

as regras de uma gramática se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte na escola, por exemplo).

Um outro argumento sobre a inconveniência das regras é que elas não admitem que as línguas variam. Elas não consideram as mais diversas possibilidades de uso da língua em contextos reais, portanto, privilegiam uma única possibilidade – a norma padrão, que além de abstrata não é usada correntemente. Por serem fixas, essas regras não analisam o lugar onde está o usuário, a posição que ocupa, ou melhor, não se ocupam das condições de produção do discurso, de suas condições sócio-históricas.

Considerando os alunos como nativos e falantes do português, que já dominam pelo menos uma variedade dessa língua, parece complexo definir não só como ensinar, mas o que ensinar a esses alunos. “As crianças conseguem derivar oralmente regularidades presentes no sistema gramatical, sem nunca terem sido expostas a elas” (MURRIE, 1992, p. 65). Verifica-se, daí, a existência de uma gramática internalizada que se refere às regras que os falantes dominam e lhes permitem fazer uso da língua. Esse conjunto de regras que o falante domina “refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 2000 p. 69).

Além do ensino da gramática nas aulas de Língua Materna, a escola desenvolve atividades de leitura e escrita. No entanto, as práticas dessas atividades continuam não valorizando a compreensão e o entendimento que o aluno-leitor faz do texto. Uma das grandes preocupações com o texto é fazer com que o aluno descubra o que o autor quis dizer. A essa abordagem de leitura, Yasuda (2001, p. 78) chama de interpretativa, pois ela é “sempre a mesma tanto para

poesia como para textos de propaganda. Essa abordagem considera apenas o que o texto “quis dizer” e ainda fica restrita à leitura que o autor do manual faz do texto”.

A princípio, essas atividades acontecem em momentos específicos, previstos nos planos de aula e são realizadas principalmente com fins avaliativos, através das fichas de leitura, dos resumos e de uma série de perguntas sobre o texto. O uso dos textos em sala de aula objetiva ainda o exercício de habilidades técnicas como estudar a gramática, fazer redação e ampliar o vocabulário. Dessa forma, a escola não reconhece a leitura e a escrita como atividades presentes em todas as atividades por ela desenvolvidas.

Com relação a essa prática de leitura na escola, Kaufman e Rodriguez (1995, p. 48) destacam: “uma prática que consideramos altamente negativa é a de usar exclusivamente manuais, livros de leitura ou livros de atividades (...). O respeito pela diversidade é essencial neste sentido: ampliar e não limitar, seria a premissa básica”. Quanto a isso, a escola parece ter um grande problema, pois, muitas vezes, esse acaba sendo o único material de leitura de que ela dispõe. Como única opção, os alunos se vêem obrigados a ler e reler esses textos mesmo que não tenham interesse nisso, aliás, o interesse dos alunos é o que menos importa.

A esse respeito, afirma Martins (2003, p. 28):

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de proporcionar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem.

Desse modo, é o professor quem determina o que o aluno deve ou não ler. A ele importa apenas cumprir com a determinação. Não há espaço para o prazer nessas atividades, pois, ao invés do prazer

levantam-se o autoritarismo da obrigação, do tempo pré-determinado para a leitura, da ficha de leitura, da interpretação pré-fixada a ser convergentemente reproduzida (como se isso fosse possível!) pelo aluno-leitor e outros mecanismos que levam ao desgosto pela leitura e à morte paulatina dos leitores (SILVA, 1995, p. 55).

Assim, afirma-se que, historicamente, a preocupação do professor e da escola, com relação à leitura do aluno nunca foi no sentido de praticar atos de leitura de maneira efetiva e prazerosa, mas, exclusivamente, de avaliar ou controlar esses atos. Importa, ao professor, verificar se o aluno leu ou não. Essas verificações se dão através de fichas de leitura, da cobrança de resumos, além de respostas a perguntas previamente elaboradas.

Com relação à escrita, os alunos, em alguns, momentos se vêem obrigados a fazer determinadas cópias de textos dos próprios materiais didáticos, geralmente dos textos enormes e enfadonhos. Essa prática de escrita parece significar uma espécie de castigo ao aluno e satisfaz exclusivamente o desejo do professor. Assim, as atividades de leitura e escrita acabam sendo banalizadas e seus objetivos não ultrapassam ao de preencher o tempo.

Essa problemática é motivadora para que se investigue sobre ensino da Língua Materna, no sentido de buscar alternativas que proporcionem uma revisão de sua prática no interior da escola. A ousadia seria muito grande caso pensasse em resultados que fossem suficientes para se fazer uma revisão nesse ensino, no entanto, provocar uma reflexão significaria um passo à frente.

Seguem, assim, os fundamentos teóricos que nortearam esse trabalho, o que possibilitam a revisão desse ensino. Tomou-se como suporte os postulados da Linguística Textual descritos no

PCN / Língua Portuguesa, considerando o texto como unidade de ensino e a linguagem como forma de interação social.

1.2 CANTOS E ENCANTOS DA LINGUAGEM

Falar da linguagem é falar da mola-mestra da atividade docente, por se tratar da ferramenta principal do trabalho do professor e, em especial, o de Língua Materna. Nesse aspecto, torna-se relevante uma discussão histórica e também teórica acerca da linguagem, de modo que o conhecimento de seu percurso seja necessário para entender as mudanças ocorridas no ensino da língua ao longo do tempo.

A compreensão da concepção que se tem de língua / linguagem e sua relação com o ensino da língua pode ser útil para entender as transformações pelas quais passou o ensino em cada momento histórico no que se refere às pesquisas no campo da linguagem.

Nada se sabe, concretamente, acerca do surgimento da linguagem. Isto constitui ainda um enigma para a humanidade. O que na verdade tem produzido, ou tudo o que se sabe a respeito, não passa de mera especulação.

Acredita-se, no entanto, que a existência da linguagem oral humana confunde-se com o próprio aparecimento do homem na terra. Quanto à linguagem escrita, uma das mais importantes descobertas do homem, permeia a humanidade desde o ano 3000 a. C. As sociedades que ainda não tinham o sistema de escrita utilizavam a fala e a memória de modo que elas dessem conta de suas ações praticadas na vida cotidiana.

Com a invenção da escrita, o homem passa a entender a linguagem por meio de fatores lingüísticos sociais e culturais. Como afirma Câmara Jr (1986, p. 9):

A invenção da escrita, por exemplo, faz com que os homens percebam a existência de formas lingüísticas, à medida que eles tentam reduzir os sons da linguagem à modalidade escrita convencional. É uma nova atitude social que faz com que o pensamento humano focalize, com atenção, as maneiras como falamos como também o mecanismo da linguagem. cria-se desse modo um novo clima na vida social (...).

Tratar, portanto, da linguagem é reportar ao berço da civilização grega, uma vez que se deve aos antigos as primeiras reflexões acerca da linguagem. Sabe-se que os gregos não só estabeleceram as bases para o raciocínio moderno acerca da linguagem, como também oferecem os princípios pelos quais a linguagem é estudada ainda hoje. A esse respeito, posiciona-se Kristeva (1974, p. 111):

(...) embora a lingüística dos últimos anos e a teoria da significação em geral se afastem cada vez mais das noções tradicionais que dominaram a reflexão clássica sobre a linguagem, trata-se, ainda de um fenômeno muito recente e pouco firme. Durante muitos séculos, os princípios aperfeiçoados pelos gregos, conduziram as teorias e as sistematizações lingüísticas na Europa. E embora cada época e cada tendência tenha decifrado à sua maneira os modelos legados pelos gregos, as contextualizações fundamentais da linguagem, tal como as classificações de base permaneceram constantes.

As indagações acerca da origem da linguagem são encontradas na Filosofia, de onde surgem idéias, comentários, suposições e nenhuma comprovação. Mesmo fazendo parte do discurso filosófico, acredita-se que o debate sobre a origem da linguagem exige conhecimento seguro do fenômeno da língua, de seus componentes e de seu funcionamento.

Assim, a principal abordagem dos gregos sobre a linguagem era filosófica. A linguagem sempre esteve presente como objeto de investigação em quase todas as escolas filosóficas da

Grécia. Mas, de acordo com Benveniste, (1995, p. 20) “o interesse que os pensadores gregos tiveram muito cedo pela língua era exclusivamente filosófico. Raciocinavam sobre a sua condição original – a linguagem é natural ou convencional? – muito mais do que lhe estudavam o funcionamento”.

Inúmeras são as hipóteses acerca da origem da linguagem. No entanto, é necessário ainda muito estudo e investigação para poder optar por uma ou outra hipótese ou afirmar qual das teorias seja mais conveniente para cada uma. Uma hipótese plausível para Lyons (1987, p. 11) é que “a linguagem humana desenvolveu-se, em algum ponto da evolução da espécie, a partir de um sistema de comunicação gestual, e não vocal”. Evidencia-se que há algumas indicações de que essa hipótese esteja correta. Entre elas, a de que o homem seja pré-programado para adquirir a linguagem, além de produzir e reconhecer os sons.

O início do século XIX inaugura uma nova fase das inquietações acerca da linguagem a partir da descoberta do sânscrito e sua aparente relação com as línguas indo-européias. A partir dessa descoberta, conforme Benveniste (1995, p. 21), “elabora-se a lingüística dentro dos quadros da gramática comparada, com métodos que se tornam cada vez mais rigorosos à medida que achados ou decifrações favoreçam a essa ciência nova com confirmações do seu princípio e acrescências no seu domínio”.

Nessa perspectiva, segue, de forma sucinta, o percurso histórico da linguagem desde a antiguidade até os dias atuais de modo que se verifiquem os diferentes interesses de cada época pelos estudos da linguagem. Nesse percurso, procura, ainda, estabelecer uma relação com o ensino da Língua Materna nos diversos momentos sócio-históricos.

É, sobretudo, à antiguidade clássica que datam os interesses pela linguagem. Pode-se verificar que, na Grécia, o interesse por esses estudos se dá no campo da Filosofia. Nesse

momento, desenvolve a Gramática que se constitui na história como instrumentação das línguas, cujo objetivo era ensinar ler e escrever corretamente.

Na Idade Média, percebe-se a continuidade da Lingüística à tradição grega. Os gramáticos latinos aplicam à língua latina as categorias lingüísticas já estabelecidas. Sabe-se que o latim é o idioma da igreja ocidental e matéria de estudo para os novos convertidos. Assim, na prática, ocorre a descrição da língua escrita, a língua da classe culta da sociedade. Nessa época, o latim passa a ser a língua da cultura erudita e aceita em todo o mundo ocidental. Essa língua passa a ser ensinada com a crença de que todos devem fazer uso de uma forma padrão da língua.

No Renascimento, ampliam-se os horizontes lingüísticos: gramáticos não europeus causam impactos na tradição européia; línguas vivas da Europa passam a ser estudadas; surgem novas linhas de pensamento sobre a linguagem. No entanto, os estudos lingüísticos são marcados pelo retorno à Gramática empírica. Dessa forma, há um rompimento com o formalismo da Gramática medieval. Isso marca o reconhecimento das outras línguas faladas como línguas da cultura, ainda que o latim continua sendo a língua privilegiada no campo teórico da lingüística.

É, pois, no século XIX que a Lingüística se torna uma ciência. Seu marco principal é o método histórico comparativo, através do qual tem-se a hipótese de que as diferentes línguas teriam suas origens em uma única língua – a língua mãe. Essa hipótese se dá porque “... não havia evidência histórica de contato entre Europa e Índia, e como os textos em sânscrito eram muito mais antigos que os gregos ou latinos, Jones imaginou que todas essas línguas seriam aparentadas e teriam um ancestral comum” (BIZZOCCHI, 2000, p. 42).

Com relação ao ensino das línguas nesse período assevera Matencio (2002, p. 68):

o estudo das línguas até essa época relacionava-se a uma tradição de teoria e análise com raízes na filosofia grega, mais especificamente na discussão acerca da relação entre linguagem e pensamento, que orientava para uma concepção de linguagem como expressão do pensamento...

É no século XX, no entanto, que se dá a inovação metodológica na Lingüística. A partir daí, os fatos lingüísticos tornam-se importantes no seu aspecto funcional. Infere-se ainda que, muito do que se tem produzido sobre a lingüística ou sobre os estudos da linguagem tem como referência as idéias de Saussure, tanto entre os que as adotam como os que as refutam.

Com essa inovação metodológica, pode-se destacar pelo menos três paradigmas teóricos que se propõem a estudar os fatos lingüísticos: o paradigma estruturalista, o paradigma gerativista e o paradigma funcionalista. Cada um deles apresenta implicações no ensino da língua.

O estruturalismo implica uma ruptura explícita com a tradição anterior, – estudo histórico das línguas – que valorizava não só a história como também a dimensão temporal. A Lingüística, entre outras ciências humanas, é quem oferece ferramentas para análise da língua enquanto estrutura. Vale dizer que enquanto estrutura formal, a língua é um sistema autônomo e deve, por isso, adequar-se a uma língua padronizada. Para Bizzocchi (2000 p. 43), “essa corrente estabeleceu de modo inequívoco a relação entre a língua e a cultura, levando à idéia de que a natureza última da linguagem deve ser buscada no conjunto das ciências humanas”.

Sem a pretensão de justificar o estruturalismo em Saussure, evidencia-se que há características que lhe são peculiares. “Uma delas é a asserção de que o único e verdadeiro objeto da lingüística é o sistema lingüístico [*la langue*] focalizado nele mesmo e por ele mesmo” (LYONS, 1981, p. 164). Tendo em vista esse objeto, a língua, desde Saussure, é definida como um sistema de signos e de regras, um código homogêneo, portanto.

Além das dicotomias língua / fala, significado / significante, diacronia / sincronia estabelecidas por Saussure, que denunciam o estruturalismo, ele compara a língua a um jogo de xadrez, onde as peças são os elementos da língua e as regras são a sua gramática. De acordo com Bizzocchi (2000, p. 42), “a configuração do tabuleiro após cada jogada constitui uma sincronia, não importando como o jogo chegou até ali nem o material de que são feitas as peças. Apenas a posição relativa das peças e sua função – os movimentos que podem executar – têm importância”.

Segundo a perspectiva estruturalista, a língua é vista como um fenômeno mental e, assim, a sua aquisição se dá indutivamente por estímulo e resposta e seu objeto de estudo é o desempenho lingüístico. Por sua vez, o desempenho lingüístico e a sua aquisição são componentes sensíveis à estimulação externa. Daí, justifica o ensino da linguagem da forma como vem sendo tradicionalmente realizado: a criança é, pois considerada um objeto dependente de dados externos.

Uma das implicações da corrente estruturalista no ensino da língua, pode-se dizer da valorização da Gramática Tradicional, isto é, a preocupação com a forma, pois de acordo com a visão de Saussure, a língua é forma e não substância. Na prática, a influência que o estruturalismo exerce no ensino da língua é que ele tem como fundamento a supremacia da frase, ou seja, a tendência de insistir em explicar a estrutura da língua com base em frases descontextualizadas.

Enfim, “o estruturalismo ortodoxo estudava a língua mas não a fala, a produção de mensagem mas não sua recepção, o texto produzido mas não as estratégias de produção e assim por diante” (BIZZOCCHI, 2000, p. 44). Nesse modelo teórico, portanto, a língua é vista como um objeto descontextualizado, pois é explicitado a partir de palavras e ou sentenças que não

apresentam significados reais. Dessa forma, não são considerados no processo os usuários (falantes/ouvintes, leitores / escreventes) da língua nem as circunstâncias em que ela é usada.

Por sua vez, o paradigma gerativista se propõe a explicar os fatos lingüísticos segundo as intuições para julgar sentenças. Nesse modelo, existe uma parte no cérebro que é responsável pela linguagem, uma vez que cada uma de suas partes tem uma função. Assim, o uso inconsciente da língua pelo indivíduo se dá devido ao conhecimento automático do sistema da língua e não pela internalização de hábitos.

De acordo com Lyons (1981, p. 170) “o gerativismo carrega em si um compromisso com a utilidade e a viabilidade de descrever as línguas humanas por meio de gramáticas gerativas de um tipo ou de outro”. Esse princípio postula que o sujeito nasce com a predisposição para falar, é dotado de uma competência lingüística, isto é, capacidade que o falante de uma língua tem de produzir um conjunto infinito de sentenças a partir de um número finito de regras. Como conceitua Lyons (1981 p. 173):

A competência lingüística de um falante é um conjunto de regras que ele construiu em sua mente, pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados lingüísticos que ele ouviu à sua volta na infância. A gramática que o lingüista constrói para o sistema lingüístico em questão pode ser encarada como um modelo da competência do falante nativo. À medida que ela molda com sucesso propriedades da competência lingüística, tais como a capacidade de produzir e compreender um número indefinidamente grande de sentenças, ela servirá como modelo de uma das faculdades ou órgãos do cérebro.

Assim, a aptidão lingüística da criança é inata e suas estruturas sintáticas são finitas e estão registradas na mente antes do nascimento. Até então, acreditava-se que a criança adquiriria sua língua a partir da reprodução dos enunciados dos falantes adultos, ou seja, a fala da criança era mera imitação. A esse propósito, Lyons (1981, p. 170) afirma que

é óbvio que, se as crianças, desde muito pequenas, são capazes de produzir enunciados novos que um falante competente da língua em questão reconhecerá como gramaticamente bem formados, tem que haver algo diferente da imitação envolvido. Elas têm que ter inferido, aprendido, ou adquirido de outra forma as regras gramaticais com base nas quais os enunciados que elas produzem são julgados bem formados.

Assim, as crianças desenvolvem a língua materna até por volta dos três anos de idade. Elas aprendem a entender o que os outros dizem, compreendem as histórias que lhes são contadas de modo que quando, vão para a escola, aos sete anos de idade, já estão maduras lingüisticamente.

O conceito de homogeneidade é, portanto, o grande inconveniente desse paradigma, além de se limitar à frase. Assim como não se comunica apenas por palavras, também não se comunica somente por meio de frases. Palavras e frases, não há como negar, formam textos, discursos, dos quais o indivíduo se utiliza para se comunicar, desde quando elas estabelecem relações entre si.

Com relação ao paradigma funcionalista, verifica-se que ele marca uma ruptura com o estruturalismo. Enquanto este tem como princípio básico a análise dos fenômenos lingüísticos de sentenças, aquele objetiva implantar uma gramática que tem como eixo norteador o texto. O texto é, portanto, a unidade mínima de comunicação. Logo, só ele pode ser o objeto de análise, no ensino da língua, considerando os postulados desse paradigma.

O funcionalismo lingüístico difere tanto do estruturalismo como do gerativismo em dois aspectos, segundo Cunha, Oliveira e Martelotta (2003, p. 29): “primeiro por conceber a linguagem como instrumento de interação social e segundo porque seu interesse de investigação lingüística vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua”. Vale dizer que o funcionalismo, ao analisar os fatos lingüísticos, toma por base não só o texto / discurso, mas as condições nas quais o mesmo é produzido.

Por isso, esse paradigma pode ser considerado como uma “reação às limitações das teorias até então vigentes” (VICENTINI, 2001, p. 223). Nesse aspecto, a língua é concebida como um sistema inserido num contexto de interação social, uma vez que na análise dos fatos lingüísticos, leva-se em consideração seus usuários (falantes / ouvintes, leitores / escreventes) em qualquer situação comunicativa. A esse respeito, Oliveira (2003, p. 96 / 97) diz que “para os funcionalistas, a língua não pode ser desvinculada de suas relações com as diversas maneiras de interação social”.

Sendo conjunto de usos concretos que só ocorrem num determinado meio e em determinadas situações discursivas, a língua é, portanto, um fenômeno heterogêneo, uma vez que as situações discursivas, bem como as condições de produção desses discursos são variadas. Segundo os postulados de Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se, perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional da língua”.

Nessa mesma direção, Almeida (1999, p. 14) observa: “A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano localizado no tempo e no espaço da vida dos homens”. Como produção social, parece clara a identificação da língua como fenômeno heterogêneo, cuja produção de enunciados não pode acontecer de forma padronizada, visto que as condições de produção dos discursos são bastante diversificadas. Segundo esses parâmetros, parece ser difícil pensar a língua como algo homogêneo, mesmo considerando uma sociedade onde as pessoas todas têm as mesmas condições socioeconômicas e culturais, uma vez que suas experiências pessoais não poderiam nunca ter sido as mesmas.

As implicações desse paradigma no ensino da língua é que as frases isoladas dão lugar aos textos – orais e escritos. Aparecem as noções dos fatores da textualidade, principalmente a coesão e a coerência, e há uma tendência em se trabalhar com base numa tipologia textual por entender que todos fazem uso dos mais diversos gêneros discursivos. Nesse contexto, a linguagem é uma faculdade inerente ao homem. Este, por sua vez, é dotado da palavra, recurso de que dispõe para fazer uso do discurso.

Sob a guisa da concepção de linguagem, convém ressaltar que a lingüística ocidental começa com um confronto entre duas visões antagônicas sobre a linguagem: “a linguagem como fonte de conhecimento e a linguagem como um simples meio de comunicação” (WEEDWOOD, 2004, p. 24).

A visão de que a língua espelha o mundo está fundamentada nas especulações dos antigos e, de acordo com esse pensamento, o estudo da linguagem teria como objetivo o conhecimento da realidade. Essa é, por assim dizer, uma visão limitada que se deve ao contexto sócio-histórico que ainda não tinha condições de perceber a linguagem como algo além da matéria do pensamento.

A linguagem como expressão do pensamento é, assim, a mais antiga das concepções de linguagem e há ainda seus defensores na atualidade. A linguagem não só é a representação da realidade, como também a representação do pensamento. Segundo essa concepção, “o homem representa para si o mundo através da linguagem, e assim sendo, a função da linguagem é representar (refletir) seu pensamento e seus conhecimentos de mundo” Koch (2004a, p. 7).

Apesar de ser a mais antiga, essa concepção de linguagem continua presente ao nortear os estudos lingüísticos tradicionais vigentes no contexto educacional brasileiro. Conceber a linguagem como expressão de pensamento implica acreditar na idéia de que quem não consegue se expressar, também não pensa. De acordo com essa concepção, há um conjunto de regras que

devem ser seguidas para organizar logicamente o pensamento. Essa concepção está estritamente relacionada ao ensino gramatical, que se constitui das normas do bem falar e do bem escrever.

A segunda concepção considera a linguagem como um instrumento que, através de diversas formas, o indivíduo utiliza para se comunicar. Essas formas de comunicação constituem um sistema de signos, visto que ocorrem através da língua escrita, da oralidade, dos gestos, das expressões faciais. No dizer de Coelho Netto (2000, p. 26) “a linguagem é essencialmente uma rede de relações: mais do que elementos que marcam uma linguagem [...] interessam as relações entre elas. Assim, a linguagem é a relação língua / fala, significante / significado, notação / conotação”.

A função da linguagem, segundo essa concepção, seria a transmissão de informações, visto que a linguagem é vista como um código através do qual o emissor comunica a mensagem a um receptor. A linguagem, nessa perspectiva, seria exclusivamente um instrumento de comunicação, e a língua seria, então, compreendida como um conjunto de signos que se combinam segundo regras que devem ser obedecidas por seus usuários. Essa concepção fundamenta os estudos lingüísticos ligados ao estruturalismo e ao gerativismo.

A linguagem não pode ser considerada apenas como expressão do pensamento, muito menos como um simples instrumento para a comunicação. Enquanto discurso, a linguagem é interação, é o meio responsável pela articulação das relações interindividuais. É, enfim, um lugar de interação humana numa situação comunicativa em que se faz presente um contexto sócio-histórico e ideológico. Essa concepção reporta-se ao que diz Bakhtin (2004 p. 70):

Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade

claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido.

Configura-se assim, a última concepção de linguagem: ao fazer uso da língua, o indivíduo não apenas exterioriza um pensamento, nem só transmite uma informação a outrem; mais do que isso, pratica ações, atua sobre o interlocutor. A linguagem, “como lugar de interação, possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos dos atos...” (KOCH, 2004a, p. 7 / 8). Com relação ao ensino da Língua Materna na escola, essa concepção implica uma prática educativa diferenciada, uma vez que a linguagem é vista como um lugar de constituição de relações sociais, em que são considerados os falantes enquanto sujeitos reais usuários da língua.

É preciso considerar que a discussão proposta por essa concepção de linguagem requer mudanças na práxis educativa que rompam com os velhos paradigmas no contexto educacional. Talvez seja essa a grande dificuldade: não a adoção de um novo paradigma, mas o rompimento com os ranços e a apropriação de novas concepções.

Os diversos usos que a linguagem tem proporcionado ao homem, desde os primórdios de sua história intelectual, contribuem para que ele possa conhecer melhor não só a si mesmo, como também o meio em que vive desde que estejam socialmente organizados. Uma análise do percurso histórico sobre a língua / linguagem permite perceber o quanto esses interesses se diferem. Outro aspecto a considerar é que o ensino da língua está, direta ou indiretamente, fundamentado em uma ou outra concepção de linguagem. Discute-se, a seguir, a proposta teórico-metodológica que institucionaliza o texto como objeto de análise lingüística, de ensino da língua, portanto.

1.3 CAMINHOS E DESCAMINHOS

Tratar-se do ensino da Língua Materna, é referir-se ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Considerando que os alunos são sujeitos sociais, que vivem numa sociedade letrada, ou seja, marcada pelo uso da leitura e da escrita, espera-se que esse ensino privilegie o uso dos mais diversos tipos de textos que circulam socialmente. No caso do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – já referendam esse ensino pautado numa perspectiva para o letramento. O letramento, neste caso, consiste na significação que os alunos dão ao texto e ao reconhecimento de sua função no contexto social.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao qualificar o texto como unidade de uso e função, assumem uma idéia já corrente nas formulações de gramática funcional. De acordo com os PCN, o texto é oficialmente, no Brasil, o objeto de ensino-aprendizagem da língua. Considerando que o objetivo desse ensino seja desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, assim se posiciona:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (PCN / LP, 1997, p. 36).

Com a divulgação desse documento, percebe-se uma tendência em deslocar o ensinar – aprender a língua de um ensino normativo para um ensino pautado nos usos que a língua proporciona, valorizando, portanto, a oralidade, a leitura e a produção de textos de maneira significativa. Isso significa, por exemplo, que a produção de texto ocorre de modo real, concreto,

o contrário das velhas e conhecidas práticas de redação que objetivam apenas verificar se os alunos sabem de fato escrever ortograficamente correto.

Os textos, então, passam a ser discursos reais, pois através dos mesmos é possível construir conceitos, compreender a função social da escrita e interagir com a realidade. Como afirma Travaglia (2004b, p. 2):

Os PCNs referentes ao ensino de língua tiveram a grande vantagem justamente de pôr em campo as conquistas da Linguística moderna, propondo um ensino que se atenha a uma visão mais apropriada da língua como meio de comunicação e de que o importante é desenvolver a competência comunicativa do aluno tanto quando usa a modalidade oral como quando usa a modalidade escrita da língua.

O desenvolvimento da capacidade comunicativa não pode senão se dar por meio do estudo dos mais diversos tipos de textos. Nesse aspecto, o grande desafio da escola é repensar sua prática pedagógica no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita e, obviamente, ao tratamento dado ao texto na sala de aula. Ao se levar em conta as novas demandas da sociedade letrada, justifica-se sua exigência, cada vez maior, no que se refere ao uso da complexidade da linguagem.

Sabe-se que, para uma grande maioria das crianças brasileiras, a escola acaba sendo o único lugar onde elas aprendem a ler e a escrever ou, pelo menos, passam a ter acesso à leitura e à escrita. Nesse contexto, elas têm oportunidade de contato com livros, ainda que se restrinjam aos manuais didáticos. Os textos desses manuais, além de serem fragmentos, não abordam assuntos relevantes nem significativos para elas e, quase sempre, “estão repletos de falsas verdades, a serviço de ideologias autoritárias, mesmo quando mascarados por recursos formais ou temáticos atuais e não conservadores” (MARTINS, 2003, p. 26).

A escola não é o único meio responsável pelo desenvolvimento da leitura e da escrita – do gosto e do prazer de ler. Mas, é importante, nesse contexto, a obtenção desse prazer para realizar a leitura de mundo: o modo de pensar e a visão que possui da realidade. Do contrário, ler significa apenas decodificação destituída de compreensão. “Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente” (MARTINS, 2003, p. 32).

Para Terzi (2004, p. 103), “a crença dos professores em que saber decodificar e codificar é equivalente a saber ler e escrever os leva a um trabalho exclusivo com esses processos, sem levar em consideração a compreensão e a expressão de sentidos”. A autora afirma ainda que

o trabalho de sala de aula não-voltado para a construção de sentido revela conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos. O texto é visto por elas como um conjunto de “palavras” cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas “palavras”, e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta (TERZI, 2004, p. 104).

As práticas de leitura e de escrita, na escola, resultantes da aprendizagem da escrita são diferentes das práticas de usos sociais da leitura e da escrita. Pode-se pensar daí que os problemas que muitos alunos enfrentam não são o fato de não saber ler e escrever, mas o não domínio das competências para o uso efetivo dessas habilidades em sua vida cotidiana. Assim, o objetivo do ensino da língua seria desenvolver a capacidade de comunicação dos alunos, de modo que se tornam capazes de produzir e compreender textos orais e escritos nas diversas situações de interação verbal.

Nesse processo de interação sócio-comunicativo, o interlocutor não é um sujeito passivo, visto que desempenha papel fundamental na constituição do significado, pois

os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (mono vocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou um tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto (BAKHTIN, 2003, p. 275).

A compreensão da linguagem como interação social implica uma redimensão nas práticas de ensino da língua, tendo em vista que essa compreensão situa no contexto dos estudos lingüísticos atuais. Assim, ao analisar a língua / linguagem a partir do seu uso nas diversas situações comunicativas, é pertinente discutir as tendências que se vêm operando desde os anos 80 do século passado, segundo aponta Marcuschi (2000):

A língua como fenômeno social: o surgimento da Sociolingüística dá lugar aos estudos da variação lingüística o que traz uma nova perspectiva para o ensino. A norma padrão da língua passa a ser apenas uma das várias modalidades de uso da língua, combatendo, assim, o preconceito lingüístico. A noção de competência comunicativa – por Dell Hymes – difere da competência lingüística de Chomsky, que se refere à capacidade lingüística que o indivíduo tem de produzir um número infinito de frases a partir de um número finito de regras que o sistema lingüístico apresenta. A noção de competência comunicativa refere-se à capacidade que o indivíduo tem de adequar a sua comunicação aos mais diversos contextos sociais.

A língua como forma de ação: essa concepção surge na Pragmática Lingüística, de J. Austin. É o advento da Teoria dos Atos de Fala, cujo princípio é o de que na língua pode-se agir além de se dizer. Os filósofos da linguagem como J. Austin, Searle e outros, “entendendo a linguagem como forma de ação (“todo dizer é um fazer”) passam a refletir sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam através da linguagem: os atos de fala, os atos de discurso ou atos de linguagem” (KOCH, 2004a, p. 17). Desse modo, verifica-se uma preocupação para com a

análise da língua em pleno funcionamento nos contextos situacionais, mas carece ainda de uma tecnologia no sentido da aplicabilidade dessa pragmática ao ensino da língua.

Língua como atividade e texto como evento: de acordo com essa concepção, a unidade de análise lingüística é o texto. A língua passa a ser valorizada em seus contextos de uso naturais e reais; privilegia-se o texto tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Com relação à sua aplicabilidade ao ensino, a Lingüística de Texto não encontra obstáculos como a Pragmática, visto que toma o texto como unidade de análise, observando-o como processo e não produto, incorporando, ainda os domínios que dão conta da integração de aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos no funcionamento da língua.

Língua como interatividade e o papel das trocas lingüísticas: é com a Análise da Conversação que se inicia a preocupação com os aspectos relacionados à oralidade. Esses aspectos não estão relacionados exclusivamente ao ensino da língua, mas da metodologia educacional relativa ao ensino que se ocupa com a análise das trocas comunicativas. De acordo com Castilho (1998, p. 29),

a conversação é uma atividade lingüística básica. Ela integra as práticas diárias de qualquer cidadão, independentemente de seu nível sócio-cultural. A conversação representa o intercurso verbal em que dois ou mais participantes se alternam, discorrendo livremente sobre tópicos propiciados pela vida diária [...].

Os estudos da língua em uso foram desprezados tanto pelo estruturalismo quanto pelo gerativismo. No entanto, nas últimas décadas inicia-se nos estudos lingüísticos uma tendência para melhor compreender os aspectos relativos à fala e à escrita, considerando a linguagem em pleno funcionamento.

Nessa perspectiva, os PCN dão ênfase, também, aos estudos sociolingüísticos e psicolingüísticos. Com relação à Sociolingüística, verifica-se que seu interesse pelo estudo da linguagem em uso no contexto social tem crescido desde a década de 70. Essa área de estudos se dá no sentido de compreender as relações entre a linguagem e a sociedade, analisa a língua falada e escrita em seu contexto social, em situações reais de uso. Nessa análise, considera a situação e o contexto no qual a fala / escrita se realiza.

Segundo essa perspectiva, o “erro” não existe, pois trata-se de atos de fala ou atos da língua. O que de fato existe são modalidades diferentes de uso da língua, adequadas cada uma delas a um determinado contexto. Analisando a questão do ponto de vista do “certo” e do “errado”, ninguém diria numa situação informal *Minha amada, amar-te-ei por toda a minha vida*, assim como ninguém ousaria ir à praia de *smoking*. Nesse aspecto, seria melhor usar os termos “adequado” e “não adequado” numa ou noutra situação.

De acordo com Cagliari (1989, p. 37), “a escola comumente leva o aluno a pensar que a linguagem correta é a linguagem escrita, que a linguagem escrita é por natureza lógica, clara, explícita, ao passo que a linguagem falada é por natureza mais confusa, incompleta, sem lógica, etc.”. Assim, a preocupação da escola é com a norma escrita culta, sendo as outras variedades e possibilidades de uso da língua ignoradas por serem consideradas de menor prestígio.

Portanto, é a Sociolingüística quem permite discutir com mais precisão sobre as questões relativas ao que é ensinar português a crianças falantes dessa língua. Essa área de estudos leva em consideração, além das variações históricas, as variações geográficas, sociais e estilísticas da língua. Não há, portanto, variações que sejam melhores ou piores, mas há diferenças entre umas e outras.

A contribuição da Psicolinguística vai em direção ao descortinar dos processos de aquisição da linguagem, apresentando as relações entre linguagem e pensamento. Além disso, interessa também pelo envolvimento do ser humano nas questões relativas ao uso da linguagem, com ênfase aos processos de interação na construção e no uso da linguagem.

É preciso, no entanto, que se tenha cautela, ao se discutir sobre a contribuição da Linguística para ensino da Língua Materna, por reconhecer que, nem sempre, teve resultados positivos a aplicação de teorias linguísticas ao ensino. Com relação a essa aplicação teórica da Linguística ao ensino, Possenti (2000) também chama a atenção de que não se devem aplicar teorias novas, tomando os alunos como cobaias. A justificativa apresentada pelo autor é simples: “[...] se o experimento fracassa, não se desperdiçam amostras de materiais, mas pedaços de vidas, partes de projetos dos alunos, às vezes vidas e projetos inteiros” (POSSENTI, 2000, p. 16).

Por sua vez, Suassuna pondera: “se não se tomar o devido cuidado, acaba-se por realizar uma mera transferência de conceitos e teorias linguísticas para o livro didático, sem a realização de transformações mais fundamentais para a prática pedagógica” (1995, p. 93). Evitar que isso aconteça é munir o professor de um embasamento teórico-metodológico de modo que possa decidir os programas de ensino para sua classe e não fiquem na dependência de modelos fabricados por terceiros que não têm e ou nunca tiveram experiências nas mesmas classes de ensino.

Enfim, os PCN apresentam, com base nos estudos linguísticos, uma forma diferente de encarar a linguagem e o seu ensino, não no sentido de oferecer receitas prontas para os problemas de análise sintática, mas provocar, ao menos, reflexões acerca do ensino. Sua contribuição para o ensino da Língua Materna, pode-se perceber com o aparecimento da pluralidade dos discursos (texto coloquial, textos informativos, textos de propaganda, etc.) que começam a aparecer,

inclusive, em alguns livros didáticos. Essas e outras mudanças são consequência dos avanços dos estudos lingüísticos no que diz respeito ao funcionamento e uso da linguagem.

1.4 EM BUSCA DO PORTO SEGURO

Com base no exposto acima, verifica-se que a ciência lingüística, desde a especulação dos filósofos gregos sobre a linguagem, o nascimento da gramática tradicional, a compreensão da língua a partir da gramática comparativa, a oficialização da lingüística como ciência e, por fim, a compreensão linguagem a partir dos contextos situacionais, oferece, em cada momento histórico, a sua contribuição para o ensino da língua. É compreensível, desse modo, que em cada um desses momentos o interesse pela linguagem seja diferente. Assim, reafirma-se nesse trabalho a contribuição da lingüística, considerando a vertente funcionalista da linguagem.

O conhecimento da Lingüística pelo professor de Língua Materna implica a aquisição de fundamentos teórico-metodológicos para o redimensionamento de sua prática em relação ao fenômeno lingüístico. Nesse sentido, a Lingüística oferece ainda subsídios com os quais se constituem a idéia de língua, estando esta subjacente à prática de ensino, conforme foi abordado acima.

Com o avanço da Lingüística Moderna, datada dos anos 60, chegou-se mesmo a acreditar que essa ciência iria substituir a gramática, o que significaria uma renovação do ensino da Língua Materna. De acordo com Ilari (2003, p. 94),

essa crença se devia, naturalmente, a uma série de transformações pelas quais passava então o ensino, e que encontravam despreparada a “Gramática tradicional”, e ao prestígio com que a Lingüística parecia impor-se às demais ciências humanas, como ciência capaz de revelar as matrizes de todo comportamento significativo.

Os estudos lingüísticos modernos, que se ocupam em estudar a linguagem a partir de seu uso nos diversos contextos sociais, contribuem, assim, para que a) provoquem uma mudança no ensino no sentido de repensar a questão da gramática normativa, uma vez que é com esta que se ocupa a maior parte do tempo nas atividades de ensino da língua e b) proporcionem aos alunos o uso da língua nas diversas modalidades tanto da fala quanto da escrita, considerando ainda as condições de produção desses atos de linguagem.

A aplicação da Lingüística ao ensino de português, no entanto, deu margem a inúmeras distorções e equívocos. Mas, também é preciso admitir sem reservas que o ensino da Língua Materna mudou, tanto nas universidades como nas escolas secundárias. Nas primeiras, o espaço aberto ao estudo descritivo da língua aparece ampliado; nas escolas secundárias deixou-se de encarar como uma afronta eventual a utilização, por parte do professor, de expressões pertencentes a variantes da língua socialmente desprestigiada, ou se ele se aventura por formas não cultas de interação verbal.

Já nos anos 50, a Lingüística traz um novo objeto de estudo no que se refere ao trabalho com o texto escrito e em toda a prática escolar de ensino da Língua Materna. Daí, a contribuição da Lingüística Textual para o professor de Língua Materna é

dotar o professor de um instrumental teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, o que significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social (KOCH, 2003c, p. 1).

Nessa mesma direção, o posicionamento de Travaglia (2004b, p. 1) é o seguinte:

a grande contribuição da Lingüística moderna para o professor foi trazer um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é constituída e sobre como ela funciona enquanto instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica que é mesmo constitutiva da língua. O professor que domina esse conhecimento tem melhores condições de decidir o que é pertinente trabalhar com os seus alunos e como estruturar as atividades que os ajudem a atingir um maior domínio da língua e a ter uma maior e melhor competência comunicativa.

Assim, não parece necessário apresentar tantas outras justificativas para abordar a relevância da Lingüística e sua contribuição para o ensino. No entanto, reconhece-se que, apesar dessas contribuições, o ensino da Língua Materna prevalece, ainda hoje, fundamentado na análise gramatical tradicional. Em outras palavras, cobra-se dos alunos a classificação das orações coordenadas e subordinadas de frases isoladas, a identificação de objetos diretos e indiretos, o reconhecimento dos tipos de sujeito e predicado, etc.

Tomar por base os parâmetros abordados por Koch (2003c) e Travaglia (2004) expostos acima, implica ressignificar o ensino da Língua Materna, no sentido de não mais tomar a gramática com um fim em si mesma. Esses parâmetros concebem a gramática como um recurso do qual todos os usuários da língua fazem uso para produzir discursos. Nesse ressignificar do ensino, entre outras coisas, a escola e os professores precisam saber que os alunos já usam uma modalidade da língua, fazem uso de seu idioma no cotidiano. O desprezo dessa modalidade implica um ensino mal orientado.

Evidentemente, a mudança de postura do professor e da escola é bastante radical para o atendimento dessa nova metodologia para o ensino da Língua Materna. Como já debatido anteriormente, isso não pode ocorrer sem antes mudar a concepção de língua e linguagem, além da mudança da concepção de ensino e aprendizagem.

O texto como unidade de ensino tem sido o eixo norteador de muitas propostas de ensino da língua e também de programas de formação de professores alfabetizadores. Tomar o texto como objeto de estudo é considerá-lo, antes de tudo, o seu funcionamento em seu contexto de produção, pondo-se em evidência seus efeitos de sentido.

Outro argumento para a instituição do texto como unidade de ensino da língua é que o texto é, a priori, o recurso de que o homem dispõe para a participação plena na sociedade. É através desse instrumento que ele expressa suas idéias, comunica e produz conhecimentos. Daí, compreender que é papel da escola garantir o acesso aos saberes lingüísticos a seus alunos, que devem tornar-se capazes não só de interpretar, mas também de produzir diferentes tipos de textos que circulam socialmente. Acredita-se que, assim, os alunos estarão aptos a assumir a palavra e praticar os diversos discursos.

Nessa concepção discursiva de texto, pode-se apontar, de repente, como justificativa para o texto como unidade de ensino, sem ser redundante, o fato de o texto ser um elemento básico, através do qual todo e qualquer usuário da língua desenvolve a capacidade de organizar seu pensamento e transmiti-lo nas diversas situações de comunicação. Assim, no ensino da Língua Materna, o professor encontra os seguintes desafios: levar o aluno a compreender o texto como um produto sócio-histórico, relacioná-lo a outros textos, e admitir a pluralidade de leituras que ele suscita.

Ao se postular o texto como objeto de análise lingüística, não se está referindo a algo novo, não experimentado, muito menos como algo complexo que só pode ser pensado do ponto de vista teórico. Quando se remete aos estudos filosóficos e histórico-comparativos da ciência da linguagem no século XIX, observa-se que os mesmos se deram por meio da análise de textos. O diferencial, no entanto, do que aconteceu nesses estudos com o que se propõe hoje, refere-se à

concepção que se tem de texto. Enquanto nesses estudos o texto era visto como um produto (textos escritos) há, atualmente, uma tendência em conceber o texto como um processo.

Conceber o texto como um processo é analisá-lo, antes de tudo, a partir das condições de sua produção, considerando-se o seu contexto sócio-discursivo. Nesses termos, percebe-se o texto como um conjunto de palavras as quais significam representações interligadas entre si, pois é por meio do texto que os usuários de uma língua se comunicam. Como afirma Possenti (2001, p. 10):

(...) assim como se sabe que não se fala por palavras, também não se fala por sentenças, embora poucas dúvidas se possa ter sobre a legitimidade de tomar-se palavras e sentenças como entidades sobre as quais a lingüística opere. Os usos efetivos da linguagem envolvem realidades de extensão maior, e quantitativamente distintas, que a das palavras e sentenças.

No entanto, nas primeiras décadas do século XX, período marcado pelos estudos saussurianos, o objeto de estudo da linguagem é a *langue* e não o texto. E mais, foi negado ao texto um lugar teórico nesse campo de estudo. A Gramática, preocupada com as regularidades da língua enquanto sistema, segue os padrões da Idade Média e do Renascimento, cujos estudos gramaticais sobrepujam aos estudos textuais.

Por volta dos anos 60, com o advento das teorias lingüísticas, que se reúnem sob o rótulo de *lingüística da enunciação*, o texto se torna novamente objeto de discussão no campo da Lingüística. Assim, o texto retorna à cena teórica da linguagem em diferentes perspectivas, como no caso da Lingüística Textual. Essa área de estudo tem oferecido grandes contribuições para o ensino da língua. Sobre a mudança que ela tem provocado no ensino da língua portuguesa, afirma Koch (2003c, p. 1):

A maior mudança foi que se passou a tomar o TEXTO como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

Esta autora reconhece que essa mudança não atinge a todas as escolas e professores. A esse aspecto ela apresenta o que ainda pode mudar nesse sentido:

Em primeiro lugar, tal metodologia teria de ser estendida a TODAS as escolas, públicas e privadas, o que, evidentemente, ainda está longe de se tornar realidade. Para tanto, TODOS os professores teriam de estar preparados para utilizar em sala de aula os conceitos e as estratégias propagadas pela Linguística Textual e aplicá-las no ensino da produção textual, quer em termos de escrita, quer de leitura, já que esta orientação conforma-se ao que postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (KOCH, 2003c, p. 1).

De acordo com esses postulados, o texto é uma atividade de interação verbal. A interação se faz, pois, presente em todo ato de linguagem, podendo ser considerada como um componente do processo de comunicação, de significação e de construção de sentido. Esta abordagem é trazida pela Sociolinguística Interacional cujo objeto de estudo se relaciona com os processos interativos e interpretativos do discurso, com o objetivo de estudar o comportamento verbal no contexto da interação.

Nessa perspectiva teórica do texto, “[...] a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos” (KOCH, 2003b, p. 7). Tomar o texto como objeto de análise é pôr em prática o desenvolvimento dessas atividades e de suas marcas presentes em cada discurso que se materializa na forma de enunciações concretas.

Considerando que a concepção de texto depende da concepção de língua(gem), a concepção aqui adotada se afina com a terceira concepção de linguagem, ou seja, a linguagem como interação social. Assim, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2003a, p. 17). Segundo essa concepção, compreender um texto não significa apenas captar uma representação mental ou decodificar uma mensagem, mas produzir efeitos de sentido ao mesmo.

Assim, o conceito de texto apresenta duas acepções: na primeira acepção, em sentido amplo, o texto é designado como

toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema, etc), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação (FÁVERO & KOCH, 2000, p. 25).

E em sentido restrito,

o discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos [...]. O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade (FÁVERO, 1991, p. 7).

Observa-se, nesse conceito, uma ênfase dada ao texto enquanto linguagem em uso, ou seja, a relação entre os interlocutores, as condições de produção e recepção do discurso. O texto caracteriza-se, portanto, pela tessitura, ou seja, pela rede de relações que fazem com que um texto

seja um texto e não um amontoado aleatório de frases. Essas relações referem-se a uma conexão entre as intenções, idéias que compõem o texto, por meio do encadeamento dos enunciados.

Compreende-se, assim, o texto como inserido em um contexto, que estabelece relações dialógicas com outros textos. O contexto contribui para com o sentido do texto que se constrói na interação entre os sujeitos do discurso e o texto. Assim, “o objeto de ensino... é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (PCN / LP, 1998, p. 22).

A concepção de texto adotada acima “subjaz o postulado básico de que **o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação” (KOCK, 2003, p. 30). A adoção dessa concepção justifica-se também porque a atribuição do sentido de um texto depende ainda da continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto.

Tomar, pois, o texto como objeto de ensino-aprendizagem pode permitir ainda aos alunos desenvolverem com maior eficiência as competências para conquistarem o uso desejável e eficaz da linguagem. Afinal, é o texto e não a sentença a unidade superior de análise lingüística, sendo compreendido como um ato de comunicação, inserido no universo das ações humanas.

Assim, encaminha-se essa fundamentação como base da pesquisa sobre o ensino da Língua Materna. Geralmente, o ensino da língua ocorre por meio das atividades de gramática, leitura de textos, expressão oral, estudo do vocabulário e redação, etc. Neste estudo, a análise do ensino da Língua Materna será feita a partir das atividades de oralidade, de leitura e de escrita desenvolvidas pela escola, considerando que a prática dessas habilidades contribui para com o desenvolvimento da capacidade comunicativa do indivíduo.

2. NO CONTEXTO DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que a sociedade letrada é pautada pelo uso social da leitura e da escrita, este estudo propõe-se analisar o ensino da Língua Materna oferecido pela escola, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de ler e de escrever. Assim, o ensino da leitura e da escrita tende a ser um compromisso da escola, considerando a importância do sujeito sócio-histórico e de uma cidadania mais participativa, ressaltando-se a sua valorização como construtor de sua própria identidade.

De acordo com os postulados dos PCN (1997), o ensino da língua, no âmbito da escola, teria de priorizar o texto, não como um produto acabado, como tradicionalmente foi visto, mas como um processo, ou seja, levando-se em conta o seu contexto. Desse modo, acredita-se que essa nova forma de conceber o texto na escola possa trazer resultados mais significativos para o ensino da língua. O ensino normativo, afinal, não leva o aluno a ler e escrever melhor.

O trabalho com o texto e seu contexto representa um caminho para melhorar o desempenho, na prática, de uso da língua oral e escrita. Nessa perspectiva, o estudo do texto não se prende a uma seqüência de frases nem a uma unidade lingüística mais elevada que se subdivide em unidades menores, mas trata-se de um processo, uma unidade em construção. Considerando o texto como um processo, tem-se uma noção ampliada de contexto, não mais sendo visto como segmentos textuais de um enunciado, nem se restringe à situação de enunciação, mas refere-se ao espaço comum que os sujeitos constroem no processo de interação.

Isso representa uma tendência no ensino da Língua Portuguesa no Brasil, marcada a partir do texto legal da LDB 9.394 / 96 e dos PCN, elaborados a partir dos princípios legais, quando são

revisados os objetivos gerais do ensino, sobretudo, da Língua Portuguesa. Os objetivos desse ensino propostos pelos PCN estão correlacionados com os aspectos da língua em uso. Contudo, a realidade desse ensino denuncia que essas aspirações estão ainda distantes da prática no contexto da escola.

Essa orientação do trabalho com o texto / contexto na prática de ensino da Língua Materna situa-se no campo da Lingüística Textual. Essa vertente teórica preocupa-se com os processos de construção do texto, por meio dos quais os usuários da língua, no ato de comunicação, criam sentidos e interagem uns com os outros. Em virtude de a Lingüística textual representar uma orientação para a análise de textos, busca-se, por meio dela, uma sustentação teórico-prática no sentido de descortinar esse ensino.

Essa busca se dá, primeiramente, em função de os PCN postularem o ensino centrado no texto, tanto no que se refere à leitura, como no que se refere à produção. Em segundo, porque a Lingüística Textual não só respalda os PCN como pode oferecer aos professores subsídios indispensáveis para a realização do trabalho a partir do texto.

Desse modo, a realização deste estudo procedeu-se uma pesquisa qualitativa objetivando contemplar os questionamentos acerca do tema e fundamentar teoricamente a interpretação e análise dos dados. Para tal, foi feito um levantamento e análise bibliográfico, que deu origem ao marco teórico do mesmo. Em seguida, fez-se a coleta de dados seguida da análise e, por fim, a apresentação dos resultados.

Esse estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de ensino do município de Vitória da Conquista – BA, situada num bairro periférico. Essa instituição atende a uma clientela composta por alunos das classes populares – são filhos de pedreiros, vigilantes, auxiliares de serviços gerais, diaristas e desempregados. Algumas mães, além de cuidarem das

casas, trabalham fora como lavadeiras, faxineiras, empregadas domésticas. O corpo discente da escola é composto por 540 alunos distribuídos em classes da alfabetização à 8ª série³. A média de alunos por turma é de 30 alunos.

O material escolar dos alunos limita-se a cadernos de anotação, lápis preto e borracha. Alguns poucos alunos têm lápis de cor e outros acessórios. A escola oferece o livro didático e outros materiais, tipo papel ofício, cola, hidrocor, a depender da atividade a ser realizada.

Do ponto de vista físico, a escola é precária. Não existe biblioteca, quadra, sala de vídeo nem área de recreação. Os recursos da escola também são escassos: um aparelho de som, um televisor, um aparelho de vídeo e um mimeógrafo a álcool. Há um pequeno pátio onde são realizadas as atividades recreativas e ou comemorativas da escola.

Inicialmente, o projeto desta pesquisa foi submetido aos Comitês Científico e de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, Estado de Pernambuco, tendo recebido dos mesmos aprovação para a sua realização.

Os sujeitos desse estudo foram quatro professoras, aqui denominadas como Ana, Júlia, Teresa e Maria. Essas professoras têm formação em Magistério de 1ª a 4ª série e são alunas de um Programa de Formação em Exercício, convênio entre a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. O curso objetiva licenciar os professores da rede municipal de ensino para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esses professores têm experiência acumulada entre 6 a 14 anos, em atividade no magistério de 1ª a 4ª.

Do ponto de vista técnico-metodológico, os procedimentos escolhidos para a coleta de dados adotados foram a Análise Documental e Entrevista. Antes de iniciar a aplicação desses

procedimentos, julgou-se necessário apresentar o projeto de pesquisa à escola, de modo que a mesma tomasse conhecimento de seu objeto e seus objetivos. Isso se deu em uma reunião de planejamento, em que estavam presentes o corpo docente e a coordenação pedagógica. Os professores selecionados para a Entrevista, de acordo com os critérios previamente estabelecidos, foram contatados pessoalmente na própria escola.

A análise documental foi feita com o intuito de identificar a concepção de linguagem, analisar as atividades desenvolvidas e verificar os gêneros textuais adotados pela escola. Pretendeu-se, assim, identificar questões que possibilitassem analisar com criticidade o ensino da língua no sentido de desvelar novos aspectos do problema apontado. A escolha dessa técnica se deu por compreender que os documentos trazem, ou pelo menos deveriam trazer, informações precisas acerca do objeto pesquisado.

Para essa análise, a escola disponibilizou os seguintes documentos: Plano de Ação da Escola, Competências e Habilidades para Ciclo I, Competências e Habilidades para o Ciclo II⁴, Projeto-Político-Pedagógico e um Projeto Didático⁵.

Considerando que a análise dos documentos não foi suficiente para responder aos questionamentos, recorreu-se à entrevista, como técnica de coleta de dados, para adquirir mais informações não só acerca dos documentos, como também da prática pedagógica. Assim, a entrevista foi orientada por um objetivo: recolher dados acerca do trabalho pedagógico no tocante ao ensino da Língua Materna.

Considerou-se, ainda, que a utilização dessa técnica facilitou a coleta de dados visto que a) a mesma foi planejada em função do objetivo pretendido; b) obteve-se conhecimentos prévios acerca dos entrevistados como: a formação, o tempo de serviço no magistério, a participação em cursos de formação continuada e outros, o trabalho em sala de aula; c) a entrevista ocorreu sem a

presença de outras pessoas; d) todos os sujeitos selecionados para a entrevista participaram do processo. Os sujeitos foram previamente informados acerca dos motivos da entrevista e porque tinham sido selecionados.

Para a realização da Entrevista, foram selecionadas as professoras das classes de Ciclo I Final, Ciclo I Intermediário, Ciclo II Inicial e Ciclo II Final, porque essas professoras desenvolvem suas atividades de ensino com base nos mesmos projetos pedagógicos. As duas outras professoras não trabalham com os projetos pedagógicos elaborados pela escola: uma, por atuar na classe de Ciclo I Inicial, fase de alfabetização, e utiliza os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita; a outra atua com uma classe de Jornada Ampliada – classe de alunos com defasagem série / idade, e desenvolve um trabalho diferenciado⁶.

Assim, foram realizadas 4 entrevistas em dias e horários diferentes, respeitando a disponibilidade de cada um dos entrevistados. Basicamente, a entrevista objetivou verificar as questões cujas análises dos documentos não conseguiram responder. Procurou-se, assim, obter mais informações acerca das atividades previstas nos documentos analisados e sua relação com a aplicação na sala de aula, verificando a concepção de linguagem subjacente a essa aplicação e a contribuição dos PCN.

Antes da realização de cada entrevista, houve uma conversa informal com cada entrevistada, objetivando um ambiente tranquilo e acolhedor de modo que cada uma pudesse responder a cada pergunta com mais segurança e, conseqüentemente, com coerência de modo que os dados facilitassem uma análise mais precisa. Após o cumprimento das questões, informalmente, as entrevistadas apresentaram outras informações acerca de suas práticas que foram avaliadas como importantes elementos para a coleta de dados que contribuiriam para com o enriquecimento do trabalho.

Enfim, durante as entrevistas, foram apresentadas questões norteadoras que visavam orientar as entrevistadas e promover um diálogo no sentido de obter as informações desejadas. As questões centrais foram: 1. *Qual a concepção de linguagem adotada em sua prática de ensino da Língua Materna?* e 2. *Qual a contribuição dos PCN / Língua Portuguesa para a elaboração das atividades de ensino da língua?*

Apesar de a entrevista ter sido gravada, foram feitos registros sumários das falas dos sujeitos durante a entrevista, e também depois, dos dados considerados importantes. Enfim, a relevância dessa técnica foi a coleta de dados fundamentais para este estudo, o que proporcionou ampliar o tratamento dado à análise e perceber os resultados com mais clareza.

Os dados obtidos por meio dessas entrevistas foram transcritos na íntegra e, posteriormente, devolvidos aos sujeitos entrevistados para que eles tivessem ciência, bem como a oportunidade de fazer as correções que julgassem necessárias e ou como acrescentar outras informações, caso assim desejassem.

No tratamento dos resultados obtidos, na inferência e na interpretação, os dados manifestaram-se como significativos e válidos. Tendo os dados organizados à disposição, pôde-se compreender as propostas de ensino da língua, apontadas pelas professoras e pelos documentos analisados.

Considerando a dimensão social deste estudo, no tocante ao ensino da Língua Materna, a Metodologia utilizada corresponde às expectativas aqui lançadas. Com relação à análise documental, verifica-se que essa técnica proporcionou, ainda que não tenha sido suficiente, o conhecimento da dinâmica da escola, por meio dos projetos que elabora para o processo de ensino-aprendizagem. Em relação à entrevista, esta técnica foi responsável pelo complemento dos dados a tal ponto de reconhecer que sem ela, este estudo não se concretizaria. Portanto, considera

como positivas não só as técnicas metodológicas, mas também a Metodologia cabíveis a este estudo.

Com essas considerações, apresenta-se, no capítulo seguinte uma análise do ensino da Língua Materna, considerando a concepção de linguagem e a contribuição dos PCN, verificadas a partir das técnicas apresentadas acima, no desenvolvimento das atividades de oralidade, leitura e escrita. Toma-se, para tal, como vetor de análise a Lingüística Textual por se interessar pelo estudo das estruturas semânticas e formais do texto, bem como com a tipologia textual.

3. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar... Os sujeitos não adquirem a língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Bakhtin (2004)

Esse capítulo tem como objetivo apresentar uma análise do ensino da Língua Materna, considerando os dados coletados por meio dos instrumentos descritos no capítulo anterior. Com base nos objetivos desse estudo, importa aqui analisar os eventos de oralidade, de leitura e de escrita, considerados como habilidades básicas a serem desenvolvidas nesse ensino. Em outros termos, a forma como o texto / contexto vem sendo tratado no espaço escolar.

Fugir da visão tradicional do ensino da língua, da gramática normativa, no caso, é adotar uma nova posição em que ensinar a língua passa a significar o desenvolvimento de um trabalho com a linguagem em que o aluno observe, perceba, descubra e reflita sobre o mundo, interaja com seus semelhantes por meio do uso da mesma.

Tradicionalmente, privilegia-se, no ensino da língua, a descrição formal, estática e normativa. A palavra é, desse modo, desvinculada do contexto de seu uso, pois de acordo com essa tradição, o ensino ocorre por meio de recursos lingüísticos insignificantes e destituídos de sentido, tendo em vista que as mesmas sejam responsáveis pela competência comunicativa dos alunos.

Segue, assim, a análise dos documentos disponibilizados pela escola campo da pesquisa e das entrevistas realizadas com as professoras. A análise dos documentos, aqui apresentada, discute os aspectos metodológicos utilizados para a realização das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no ensino da Língua Materna, tais como a oralidade, a leitura e a escrita. Essa análise enfatiza, assim, a concepção de linguagem adotada pela escola, nos diversos documentos, e sua relação com a prática pedagógica. Com relação à entrevista, a análise também é feita tendo em vista a concepção de linguagem das professoras, e da contribuição que os PCN, enquanto documento oficial, têm oferecido para essa prática.

Desse modo, essa análise foi feita a partir do estudo minucioso de cada documento, atendo-se exclusivamente às questões e ou propostas julgadas pelo pesquisador, como relacionadas ao ensino da língua. Assim, propôs-se verificar o tratamento dado ao texto na escola, a partir da programação das atividades de leitura e de escrita.

3.1 OLHANDO OS CAMINHOS DO DITO

3.1.1 PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA

O Plano de ação da Escola é o conjunto de ações pedagógicas e ou administrativas previstas para a realização no decorrer do ano letivo. A elaboração desse plano se dá no início do ano letivo quando o corpo docente e gestor da escola se reúnem para fazer a avaliação das ações realizadas no ano anterior. Com base nessa avaliação é que discutem as ações a serem realizadas no ano letivo de 2006.

Dessa avaliação, surge uma espécie de diagnóstico da escola e, em seguida, são sugeridas as atividades de intervenção específica para os problemas indicados. Os problemas levantados pela escola são inúmeros, no entanto, o quadro demonstrativo abaixo apresenta um recorte da problemática que se relaciona com o ensino da língua:

Problemática diagnosticada	Objetivos traçados	Ação realizada
1. Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para a produção de novos conhecimentos; . Conseguir materiais necessários para o melhor desempenho das atividades didático-pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Oficinas de teatro, dança, música. . Projeto de leitura . Diversificação didático-pedagógicas (projetos interdisciplinares, gincana, oficinas de teatro, danças, música, etc).
2. Falta de recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> . Conseguir materiais necessários para melhor desempenho das atividades didático-pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Diversificação das atividades; . Diversificação de métodos e práticas de ensino na sala de aula.

Da forma como estão postos os objetivos e as ações para a problemática de nº 1, a escola demonstra não ter conhecimentos sólidos sobre a dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita. Tanto que apresentam as soluções de uma forma bastante simplória para uma problemática tão complexa. O que seria dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita? Qual a garantia de que *conseguir materiais necessários para o melhor desempenho das atividades didático-pedagógicas resolveria o problema?* Cabe ainda outro questionamento: de que forma um *Projeto de Leitura* ajudaria os alunos a superar as dificuldades de aprendizagem?

Compreendendo, assim, verifica-se que a escola não tem uma sustentação teórica para discutir esse problema. A solução, assim apresentada, por meio dessas propostas, não parte de uma compreensão teórica, mas de sugestões ditas aleatoriamente.

As dificuldades de aprendizagem, na leitura e na escrita, segundo o pensamento da escola, provêm da carência de materiais didático-pedagógicos. Ensinar, assim, seria aplicar técnicas juntamente com os recursos adequados. A crença da escola é que a diversidade de métodos e atividades sejam suficientes para solucionar o problema.

Partindo desse pressuposto, a escola revela o não conhecimento da criança no seu todo – social, emocional, cognitivo. Segundo afirma Fonseca (1995, p. 239),

(...) é imprescindível que o professor conheça o nível de funcionamento de cada criança, porque se o ignorar certamente que dessa condição advirão DA⁷. As DE (dificuldades de ensino) ou dispedagogia, são em muitos casos as causas das dislexias e discalculias (DA), há que o reconhecer, há que deixar de abusar do poder do adulto sobre a criança, daí também uma das razões vitais da edificação de medidas de identificação e de intervenção precoce.

Parece ser mais fácil para a escola tratar do problema como sendo uma questão dos métodos e carência de recursos. Com essa prática, alunos e professores permanecem reféns do fazer pedagógico: os professores reféns dos métodos previamente pré-elaborados por outrem, sem a sua participação, portanto; e os alunos reféns dos professores, cujo papel é aplicar as técnicas de ensino. Segundo essa metodologia, os alunos são seres passivos, receptores dos conhecimentos transmitidos pelos professores que, por sua vez, transmitem os conhecimentos prontos dos quais eles também não participaram da sua construção. Nesse caso, os professores apresentam as mesmas características de passividade dos alunos.

O não aprender a ler e a escrever no tempo (pré) determinado pela escola e pelos professores, leva-os a diagnosticarem os alunos como portadores de dificuldades de aprendizagem. De acordo com Fonseca (1995, p. 241), “a epidemia das dificuldades de aprendizagem projeta-nos não só em problemas pedagógicos como também em problemas econômicos e sociais. Vivemos numa sociedade competitiva, onde o diploma é sinônimo de salvo-conduto e de sobrevivência social”. A sociedade cobra da escola uma dimensão produtiva em que o aluno seja a matéria-prima e o professor, o instrumento. Assim, alunos e professores são vítimas de um sistema social que se exige transformar.

No entanto, várias são as perspectivas sobre as dificuldades de aprendizagem. É por considerar que se vive no século das inaptações escolares, em decorrência da chamada expansão e democratização do ensino que se analisa o problema sob o ponto de vista pedagógico e econômico. Como a escola está a serviço dessa sociedade competitiva, ela tem estado a serviço de processos seletivos por meio tanto de programas e das metodologias, quanto dos processos de avaliação. Evidencia-se que essa reflexão não é feita pelos professores. Prova disso é que eles acreditam que as dificuldades de aprendizagem podem ser tratadas simplesmente com *oficinas de arte, projetos de leitura* e outras atividades didáticas. O problema é, então, reduzido a uma questão simplista.

A dinâmica da escola é, em grande parte, fruto da atuação do professor. Nessa perspectiva, em se tratando do trabalho com a leitura e a escrita no contexto da sala de aula, parece estranho admitir que haja carência de recursos didáticos, considerando que há no meio social uma diversidade de materiais escritos. Em outros termos, viver numa sociedade letrada, é, portanto, fazer uso da leitura e da escrita nos mais diversos contextos do cotidiano. A esse respeito posiciona-se Maingueneau (2002, p. 11):

Viver no mundo contemporâneo implica ser confrontado a uma multidão de textos tão efêmeros quanto invasores: panfletos, jornais, cartazes, guias turísticos, malas-diretas de propaganda, etc. enunciados aos quais geralmente lançamos um olhar distraído, que apenas folheamos, consultamos, sem lhes conceder a atenção de uma *leitura*, no sentido pleno da palavra.

Portanto, é pouco procedente a denúncia de que haja carência de recursos pedagógicos para o trabalho com a leitura e a escrita no âmbito da sala de aula. Convém ressaltar que os professores não indicam a natureza desses recursos. Mesmo assim, são apresentados os diversos tipos de textos que circulam socialmente, como recursos adequados para o trabalho com a leitura e a escrita. Afinal, para desenvolver as habilidades do ler e do escrever faz-se necessária a interação com esse tipo de material.

Apesar de esse documento não explicitar uma concepção de linguagem, evidencia-se que ela seja concebida como a expressão e ou reflexo do pensamento, considerando as ações propostas como soluções para os problemas, bem como os objetivos traçados.

Este documento, de certa forma, não faz jus ao nome. O que a escola denomina de Plano de Ação, não ultrapassa, com relação ao pedagógico, a uma série de problemas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento e lista para cada um deles uma série de sugestões como possível solução.

A outra parte que compõe o Plano refere-se a questões técnico-administrativas que, em alguns casos, estão direta ou indiretamente ligadas às questões pedagógicas como: a construção de biblioteca e aquisição do acervo, a participação dos pais na escola, melhoria das instalações físicas, etc. enfim, o documento é basicamente composto por *ações* como as apresentadas no quadro, sem apresentar nenhum estudo aprofundado do problema. Dessa forma, a escola parece perceber apenas os sintomas, não as causas dos problemas.

3.1.2 O PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Em seguida, analisou-se o Projeto-Político-Pedagógico da escola, documento que descreve todas as ações que a escola pretende desenvolver num período de 5 (cinco) anos, podendo ser alterado a cada ano de acordo com a necessidade da mesma. Ele trata, além das atividades didático-pedagógicas, das atividades técnico-administrativas, e, acima de tudo, do papel político da escola, enquanto formadora de cidadãos. Esse documento afirma que a pretensão da escola é realizar um trabalho de qualidade, de modo a atender aos alunos em suas necessidades.

A construção do Projeto-Político-Pedagógico não atende aos procedimentos legais. Ele é basicamente elaborado pelo gestor e coordenador pedagógico, não havendo concretamente contribuições dos demais que compõem a comunidade escolar. Nesse ato autoritário, é a diretora quem conhece a escola, quem sabe de suas necessidades, quem, portanto, determina o que deve ou não ser realizado.

Cabe ressaltar que a elaboração desse documento se dá por imposição do sistema educacional. Assim, o eixo de sua preocupação é mais para com as questões financeiras do que pedagógicas, ainda que uma contribua para com o desenvolvimento da outra. Nesse aspecto, o documento é elaborado para atendimento aos fins burocráticos, de modo que a mesma possa receber os recursos financeiros que lhe cabem. Tanto é que partes do projeto são cópia de projetos de outras escolas, não indicando, assim, a sua realidade e a sua necessidade.

No tocante às questões pedagógicas, principalmente no que diz respeito ao ensino da língua, o documento é muito vago, ou seja, não há ações previstas em torno das questões que

envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Neste documento, a escola retoma a questão da carência de materiais pedagógicos, com o indicativo de que a sua aquisição seja a solução para os problemas do ensino, e também das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. O desenvolvimento de um projeto de leitura é novamente apresentado, como a solução para o problema.

Da forma como esse documento está estruturado, não apresenta nenhuma contribuição para com o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas da escola. Esse documento nada discute de pedagógico, não apresenta, portanto nenhuma questão voltada para o processo de ensino-aprendizagem, além de denunciar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Considerando que se trata de um projeto político, espera-se que a escola apresente a sua filosofia, quais os projetos (ações) para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, mas isso também a escola não faz, pelo menos não está explícito neste documento.

3.1.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CICLO I E II

O documento que trata das Competências e Habilidades do Ciclo I e II é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, sem a participação dos professores. Esse documento traz apenas uma relação das competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem. Ao disponibilizar esse documento, a coordenadora da escola explicou que ele não era sistematicamente aplicado, apesar de reconhecer que o trabalho com as competências

e habilidades representa uma inovação no processo de ensino-aprendizagem. A explicação para isso, é que não houve ainda um treinamento para tal.

No que se refere ao ensino da língua, esse documento destaca as seguintes competências e habilidades para o Ciclo I e Ciclo II:

Competências do Ciclo I:

- a) expor oralmente suas idéias com clareza, obedecendo à seqüência lógica de pensamento, a partir da narração de histórias e relatos de acontecimentos com autonomia;
- b) compreender textos narrados, através da exposição do resumo de suas idéias (reconto);
- c) apropriar-se da leitura para alcançar diferentes objetivos: estudar, recrear, comunicar, informar, escrever;
- d) analisar a produção escrita, percebendo a necessidade da utilização das regras ortográficas e dos recursos de pontuação para melhoria textual;
- e) reconhecer diferentes formas de linguagem verbal, escrita, científica para expressar suas opiniões, conclusões, desejos e sentimentos em todas as situações da vida.

O trabalho com essas competências e com as seguintes visa alcançar os objetivos gerais do ensino da língua descritos nos PCN que, por sua vez, estão referendados pelos postulados da Lingüística Textual. Essas competências atribuem importância ao desenvolvimento da leitura e compreensão de textos no sentido de o sujeito atuar no que diz respeito à vivência sócio-política e cultural. A compreensão de textos orais e escritos no atual contexto social que avança cada vez mais exige desse sujeito um desempenho lingüístico cada vez melhor.

Competências do Ciclo II:

- a) emitir opiniões a partir de leituras diversas;
- b) desenvolver habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, garantindo a coesão e coerência, com progressão;
- c) reconhecer a escrita como meio de expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar.

Observa-se que a complexidade das competências desse ciclo aumentou em relação às do ciclo anterior. Isso, em função de à medida que o sujeito vai amadurecendo, as exigências sócio-econômicas também se tornam cada vez mais complexas. Assim, a dinâmica a ser desenvolvida na escola com textos orais e escritos, considerando uma abordagem discursiva da língua, tende a apresentar a lógica da fluência comunicativa, adequando, assim, as propostas de produção de textos aos diversos contextos nos quais o sujeito está inserido.

Habilidades do Ciclo I e II:

- a) argumentar em favor de suas idéias;
- b) manifestar opiniões de forma clara e ordenada;
- c) participar de discussões, intervindo em momentos oportunos e considerando as opiniões alheias;
- d) expressar dúvidas com clareza;
- e) relatar casos e experiências;
- f) debater temas diversos;

g) transmitir casos e recados;

h) expressar de maneira ordenada, histórias conhecidas e experiências vividas através do relato;

i) descrever fatos, pessoas, animais, objetos, cenas e eventos, etc.

Não pode negar que o desenvolvimento dessas competências e habilidades pelos alunos sejam, de fato, de extrema importância, mas da forma como o documento se apresenta, é pouco provável que ele constitua como apoio para o professor e a escola. Esse documento não traz uma concepção de *competência* nem de *habilidade*, não apresenta uma base teórica que o sustente, não define estratégias metodológicas para o seu cumprimento. Enfim, sugere apenas uma relação de competências e habilidades para cada Ciclo de Aprendizagem de acordo com a exposição acima.

Apesar de estarem separadas segundo a formatação deste documento, sabe-se que competências e habilidades são inseparáveis da ação. Numa tentativa de apresentar uma diferença entre um e outro termo, diz-se que competências referem-se a um conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades que habilitam o sujeito a diversos desempenhos em sua vida. Por sua vez, habilidades referem-se a atributos que se relacionam ao saber.

A importância de uma concepção tanto de competências como de habilidades mune os professores de uma segurança no fazer pedagógico, no sentido de ter condições de avaliar o desenvolvimento tanto das competências quanto das habilidades previstas para cada Ciclo. Além do mais, só a partir de uma concepção clara de um e outro termo é que vai dizer também se o professor sabe ou não, se deseja ou não redirecionar sua prática pedagógica.

Esse documento é entregue à escola de forma autoritária pela coordenação do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Não há uma discussão entre coordenação e professores nem antes nem depois de sua elaboração. Os professores, então, não são capacitados para redimensionar sua prática, tendo em vista essas competências e habilidades. Sem uma orientação, não há como esperar que os professores planejem e realizem atividades pedagógicas nesse sentido.

Os PCN têm dado ênfase à necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades no Ciclo I e II, em lugar de privilegiar o conteúdo conceitual. Nesse aspecto, “o primeiro ciclo deve favorecer o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos que os alunos possuem sobre a linguagem e oferecer condições de desenvolverem cada vez mais sua autonomia” (PCN, 1997, p. 107). Para o Ciclo II propõe que “o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a garantir a continuidade do que foi aprendido no ciclo anterior e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado no período” (PCN, 1997, p. 123). No entanto, os PCN não têm sido referências para os professores no planejamento e execução das atividades de ensino.

O progressivo desempenho das competências e habilidades dos alunos depende de suas possibilidades cognitivas. Daí, essas competências e habilidades serem planejadas em consideração a fatores que constituem critérios de sequenciação. São esses fatores que definem o nível de aprofundamento dos conteúdos a serem ensinados. Dessa forma, é preciso, no Ciclo II, verificar o que foi aprendido pelos alunos no Ciclo I para saber o que é necessário ser trabalhado.

Mesmo que esse documento não apresente um embasamento teórico-metodológico, evidencia-se uma preocupação para com o trabalho voltado para a oralidade, a leitura e a escrita

desde o Ciclo I, ou seja, o desenvolvimento dessas habilidades é imprescindível aos alunos, ainda que a leitura e a escrita não sejam realizadas de forma convencional.

Com relação à oralidade, observa-se certa ênfase à expressão oral no interior das Competências do Ciclo I e em todos os itens que tratam das habilidades. Esse documento reconhece, pois, a importância da língua oral e, conseqüentemente, a necessidade de a escola não só reconhecer a sua importância, mas também praticá-la em suas atividades pedagógicas. Sobre essa modalidade de uso da língua, destaca Milanez (1993, p. 115):

Trata-se, em primeiro lugar, do instrumento mais usado para a comunicação entre os homens. É, além disso, a primeira modalidade lingüística a ser adquirida pela criança e condição essencial de existência de um idioma que, sem a oralidade, passa a ser considerado “morto”.

Compreende-se daí a ênfase dada aos aspectos da língua oral nesse documento. Sua relevância é incontestável no processo de interação humana. Convém, assim, mencionar a evidência da concepção de linguagem como forma de interação humana. Entre outras, destacam-se os itens *e* – das Competências do Ciclo I e *b* – das Competências do ciclo II. Com relação às habilidades apresentadas, verifica-se que elas estão basicamente pautadas pela oralidade, e, como tal, só terão sentido de ser, de fato, considerando o processo de interação humana. De acordo com Marcuschi (2004, p. 25) “a oralidade seria uma prática interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal nos mais variados contextos de uso”.

Equivocadamente, a escrita é vista como soberana em relação à oralidade. No entanto, oralidade e escrita são modalidades de uso concreto da língua com características próprias. Assim como a escrita, a fala tem também sua própria forma de se organizar e de transmitir informação.

É, nesse contexto, portanto, que se entende o desenvolvimento das competências e habilidades no que se refere à oralidade e à escrita, uma vez que esta apresenta também as mesmas características daquela.

Destaca-se ainda nas Competências e Habilidades apresentadas, que a oralidade não se refere com exclusividade à leitura oral de textos em sala de aula. Tradicionalmente, a prática da oralidade na sala de aula reduzia-se à leitura oral do texto, sendo esta solicitada pela professora. No entanto, “a fala não significativa produzida na decodificação oral do texto nada tem a ver com a fala que produzem fora da sala de aula” (TERZI, 2004, p. 104). Na escola, a fala do aluno não apresenta as mesmas características, como a espontaneidade, a liberdade com a qual ele usa fora da escola. Essa fala, na escola, está prevista para o momento em que o professor ordena que ele fale.

Mesmo com as falhas apontadas nesse documento, com relação à não concepção dos termos Competências e Habilidades, à não concepção definida de linguagem e a carência de uma abordagem teórico-metodológica, pode-se dizer que ele representa um avanço em relação ao ensino da língua. Há, pois, uma tentativa de fuga do ensino tradicional, este marcado pela fragmentação de conteúdos transmitidos pela escola.

As Competências e Habilidades previstas para o Ciclo I e II têm como vetor principal a apropriação da leitura e da escrita. A apropriação dessas habilidades pelos alunos, de acordo com o documento supracitado, objetiva melhorar seu desempenho nos estudos e na produção de textos orais e escritos. Assim, o ato de ler não se restringe à decodificação pura e simples do código escrito, nem a escrita se reduz à cópia mecânica de textos.

Outro aspecto importante a destacar nesse documento é a ênfase dada aos usos da linguagem nas situações concretas de comunicação humana, apontando, por isso mesmo, uma

concepção de linguagem enquanto interação social. Esse documento reconhece, então, a função social que a leitura e a escrita representam na vida cotidiana. Em outras palavras, trata-se das práticas sociais da leitura e da escrita nos mais diversos contextos discursivos. Em relação a esses usos, assevera Marcuschi (2004, p. 16):

Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação lingüística, em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso.

Nessa perspectiva, as formas é que são analisadas em função dos usos e práticas sociais da linguagem. O item “c” das Competências do Ciclo II chama a atenção para com o respeito às diversas formas de falar, o que demonstra uma concordância de que não há formas superiores de usos da linguagem, mas formas diferentes. No entanto, com relação aos usos da escrita, atesta Marcuschi (2004, p. 17) que “quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade”.

Todas as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas no Ciclo I e II, no que diz respeito ao ensino da Língua Materna, estão marcadas pelo uso, tanto da oralidade quanto da escrita, sem estabelecer supremacia de uma em relação à outra. Oralidade e escrita são determinadas pelo seu grau de relevância nas práticas sociais. Sobre a oralidade, esclarece Marcuschi (2001, p. 5): “a) ela é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; b) desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real; c) exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade lingüística dos falantes”. Por sua vez, a escrita é essencial para a realização do potencial interior

do indivíduo. O uso da escrita é regulado pelas convenções sociais. De acordo com Milanez (1993, p. 16): “a escrita, sem dúvida, tem seu valor e o seu lugar no processo comunicativo...”.

Enfim, as Competências e Habilidades previstas no documento dão a devida relevância à oralidade, à leitura e à escrita, enquanto unidades de ensino da Língua Materna e visam ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, portanto. No entanto, não basta apenas que essas Competências e Habilidades estejam previstas em documento, mas que a escola e os professores tenham condições realmente para planejar suas atividades didáticas de modo que os alunos possam desenvolvê-las, de fato.

3.1.4 O PROJETO DIDÁTICO

A organização do trabalho pedagógico da escola está estruturada em forma de Pedagogia de Projetos. Daí, a análise de um Projeto Didático da escola. O trabalho com a Pedagogia de Projetos significa organizar a prática pedagógica objetivando à produção de conhecimento e procurando, ainda, superar uma determinada relação professor-aluno. Essa forma de organizar o trabalho pedagógico concebe professores e alunos como sujeitos construtores do conhecimento a partir de suas experiências.

Esse método de trabalho fornece mais subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade dos alunos, uma vez que os conhecimentos sejam também construídos por eles. Isso é, sem dúvida, muito mais significativo do que a prática da transmissão do conteúdo pelo professor. Com esse modelo, a aprendizagem desencadeia-se a partir de um problema que surge e

que conduz à investigação, à busca de informações, e à seleção de procedimentos adequados. A situação-problema é, nesses termos, a principal característica dos projetos didáticos.

O Projeto Didático analisado tem como tema *A páscoa: importância e significado – promovendo a dignidade*. Essa temática se dá em função das comemorações da Páscoa. Esse é o objetivo dos projetos didáticos com os quais a escola trabalha: discutir as temáticas relacionadas às datas comemorativas e outras homenagens. Assim, os projetos didáticos da escola não partem de uma situação-problema, pois os temas já estão pré-fixados, o que descaracteriza, de algum modo, a Pedagogia de Projetos.

No trabalho com a Pedagogia de Projetos, de acordo com Greller (2001, p. 1), “as ações e os conhecimentos necessários para a compreensão são discutidos e planejados entre professor e os alunos. Todos têm tarefas e responsabilidades”. Com esse modelo, os alunos têm a oportunidade de aprender a fazer planejamentos com o propósito de transformar uma idéia em realidade, ou seja, os alunos aprendem a planejar, analisar dados e tomar decisões. Trabalhar com projetos é pesquisar, portanto, e, conseqüentemente, ressignificar a aprendizagem. O trabalho com projetos significa um avanço, no sentido de fugir da fragmentação dos conteúdos e dar ênfase ao ensino e à pesquisa.

Da forma como foi planejado, o referido projeto contraria as características da Pedagogia de Projetos. A sua elaboração e planejamento se deram de forma autoritária: foram as professoras e a coordenadora pedagógica que escolheram a temática e decidiram as atividades a serem executadas. Enfim, os alunos não participam da construção dos mesmos.

Os projetos didáticos, segundo a prática da escola, são um equívoco, pois não passam de atividades pretexto para a transmissão dos conteúdos pré-programados a serem trabalhados nas diversas áreas do conhecimento. O projeto em questão envolve as seguintes áreas: Língua

Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais. No entanto, não há uma definição do que o professor quer ensinar em nenhuma dessas áreas, nem quais competências e habilidades pretende que os alunos desenvolvam. No caso de Língua Portuguesa, esse projeto descreve as seguintes estratégias:

1. Relato de história da morte e ressurreição de Jesus,
2. Reprodução da história com ilustração;
3. Trabalho de recorte de revistas formando nomes dos símbolos da Páscoa;
4. Atividades de caça-palavras;
5. Leitura e interpretação de textos.

Mesmo não havendo uma descrição do que se pretende trabalhar em nenhuma área do conhecimento, essas estratégias revelam que o trabalho com a língua esteja pautado pela oralidade, leitura e escrita. Esse projeto não apresenta uma fundamentação teórica, nem uma justificativa para a seleção das áreas do conhecimento indicadas. E mais, ele não apresenta uma situação-problema que justifique o seu tema, não há indicação de um ponto de partida; logo, não se sabe qual o ponto de chegada.

Embora o trabalho pedagógico da escola esteja organizado em forma de projetos didáticos, na prática de sala de aula, o fazer pedagógico baseia-se nos métodos tradicionais, cuja ênfase é dada à fragmentação dos conteúdos por disciplinas. Há os horários predeterminados na aula para cada uma das disciplinas, ainda que no projeto prevê um estudo interdisciplinar. Isso demonstra o quanto a escola tenha dificuldade e ou resistência para romper com o modelo tradicional. Nessa perspectiva, afirma Amaral (2000, p. 38):

Dimensionar o currículo escolar por projetos de trabalho significa uma ruptura com esse modelo fragmentado de educação [...] Na vida, aprendemos uma infinidade de coisas que não vêm embaladas em “caixinhas”: caixinha de Matemática, caixinha de Linguagem, caixinha de Geografia, etc. A vida se apresenta a nós na sua totalidade e vamos tomando conhecimento dela, também, globalmente.

Além desse equívoco – pretender trabalhar com projeto numa perspectiva disciplinar e de fragmentação de conteúdos, há ainda outro que se refere ao período de duração do projeto. Como a escola prefere as temáticas relacionadas às datas comemorativas, geralmente os projetos duram em torno de 15 (quinze) dias letivos, por considerar que o tema – no caso a Páscoa - não teria sentido de continuar sendo debatido. De acordo com a previsão da escola, o próximo Projeto Didático é sobre o Dia das Mães, já em fase de elaboração por parte da coordenadora pedagógica.

Apesar de não ter um tempo determinado para a duração de um Projeto Didático, percebe-se que um prazo de 15 (quinze) dias é insuficiente para uma produção significativa. Esse curto espaço de tempo parece ser inviável para o levantamento de uma problemática, discussão e possíveis soluções para a mesma. A questão do tempo indica mais uma característica que faz com que esses chamados projetos didáticos da escola não configurem um trabalho dentro do modelo da Pedagogia de Projetos. Nesse caso, isso denuncia a pretensão de desenvolver, não um projeto, mas transmitir ensinamentos acerca do tema, como se vê nos itens *a*, *b* e *c*, acima.

Ainda com relação ao tempo de duração de um projeto, é bom esclarecer que o mesmo deva terminar, a princípio, quando todos considerarem que a questão foi respondida. O prazo deve, sim, ser previsto na fase de sua elaboração, até por questões de organização, mas não deve ser definido. Assim como os projetos muito curtos parecem inviáveis, os projetos muito longos – um semestre ou mesmo um ano letivo – devem ser muito bem definidos, para que não se percam no processo.

Em relação à concepção de linguagem subjacente a esse documento, no que diz respeito ao ensino da língua, ela não ultrapassa os limites de um instrumento de comunicação. Há, desse modo, uma contradição entre a proposta de trabalho e a prática efetiva dessa proposta em sala de aula.

Então, se trabalhar com projetos é partir de situações concretas e contextualizadas que interessem aos alunos, a escola e os professores não podem afirmar que desenvolvem suas atividades segundo esse modelo pelas seguintes razões: não há participação dos alunos na elaboração dos projetos, sua temática é de interesse da escola não do aluno, o projeto não parte de uma problematização que justifique a temática, o que indica que não há um questionamento nem um objeto a investigar e, por fim, não há uma integração entre as diversas disciplinas e a temática do projeto.

As informações acerca da relação entre esses documentos e o fazer pedagógico foram obtidas pelas professoras entrevistadas. O que basicamente se pretendeu saber foi a concepção de linguagem adotada pelos professores, a relação entre as atividades pedagógicas e os Parâmetros Curriculares Nacionais / Língua Portuguesa, enfim, como as propostas são de fato executadas em sala de aula.

3.2 COM A PALAVRA AS PROFESSORAS

A concepção de linguagem é fundamental para qualquer proposta que se apresente para o ensino da língua, seja ela Materna ou Estrangeira. A proposta de ensino da Língua Portuguesa

como Língua Materna, apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais percebe a linguagem como interação social, denuncia os descompassos existentes entre os avanços lingüísticos advindos de pesquisas e a prática de ensino da Língua Materna no interior das escolas brasileiras.

Os professores não têm clareza sobre a concepção de linguagem na qual fundamentam sua proposta de ensino da língua. Em outras palavras, eles não demonstram conhecimento da relevância dessa concepção e sua relação com a prática pedagógica. Ao apresentar um conceito para o termo linguagem, todas elas afirmam que o mesmo refere-se *ao ato de comunicar*.

Ainda que não tenham conhecimento científico acerca das diferentes concepções de linguagem e sua relação com o ensino da língua, evidencia-se que, na prática, os professores concebem a linguagem como um código, através do qual se dá a comunicação de um emissor a um receptor. Assim, a linguagem teria a função apenas de transmitir informações. Essa forma de conceber a linguagem é reiterada pelos manuais didáticos utilizados pela escola, bem como pelas atividades de ensino previstas no Plano de Ação e no Projeto Didático da escola.

Em se tratando do documento que trata das Competências e Habilidades, parece haver uma contradição em relação à concepção de linguagem que ele traz, ainda que de forma implícita, e a concepção que se evidencia na prática dos professores. O item *e* das Competências do Ciclo I, e os itens *b* e *c* das Competências do Ciclo II percebem a linguagem enquanto forma de interação social. Essa concepção, no entanto, não exerce influência sobre o ensino da Língua Materna, uma vez que esse documento não é utilizado pelos professores para planejar as atividades de ensino. Os professores assumem não saber como trabalhar com Competências e Habilidades e criticam ainda pelo fato de não terem sido capacitados para tal.

Com relação ao Plano de Ação da escola, elaborado com a participação dos professores, apresenta o problema das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos. Os

professores reclamam a pela falta de materiais para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido com mais qualidade. No entanto, elas não especificam que materiais são esses e afirmam que não há nada na escola para ajudá-las a planejar suas atividades pedagógicas. Ao lhes perguntar, no entanto, como são trabalhadas a leitura e a escrita, nas aulas de Língua Materna, elas afirmam:

Trabalho leitura e escrita através de atividades motivadoras e também relacionadas ao cotidiano da criança, utilizando livros de literatura, poesias, músicas, receitas tiradas de livros e trazidas de casa pelos alunos, rótulos, textos, etc.

Professora Ana

Considerando os aspectos teóricos aqui discutidos, essa fala sugere alguns questionamentos como: a) o fato de não ter um referencial teórico-metodológico que sustente sua prática, ela poderá estar desenvolvendo atividades com o texto, que não estejam contribuindo para com o desempenho lingüístico dos alunos; b) as atividades motivadoras como afirma, ficam apenas no nível da motivação, pois não diz para quê são realizadas essas atividades, nem que tipos de atividades são realizadas; c) em seguida, diz que os diversos tipos de textos são utilizados como recursos para o desenvolvimento dessas atividades motivadoras. Enfim, essa prática, ao invés de trazer mudanças significativas para o ensino poderá ter um efeito contrário, em função de a professora não saber como conduzir o trabalho com o texto em sala de aula.

Eu não consigo avançar muito, pois meus alunos apresentam uma defasagem muito grande nesta área, apesar de serem alunos de Ciclo II que corresponde à 4ª série, com faixa etária de 10 a 11 anos. Minha turma tem muitos alunos que não sabem ler, eu faço um trabalho diferenciado, esses alunos precisam ser ainda alfabetizados.

Professora Júlia

Nesse depoimento, percebe-se inicialmente a sinceridade da professora ao assumir que não consegue desenvolver um trabalho significativo com seus alunos. Ela denuncia ainda um problema freqüente no interior das escolas brasileiras: as dificuldades de leitura e escrita. O trabalho diferenciado a que a professora se refere, trata-se de atividades didático-pedagógicas voltadas para a alfabetização dos alunos. Ou seja, ela não trabalha com textos porque os alunos não sabem ler. O equívoco da professora parece ser decorrente do desconhecimento tanto das teorias lingüísticas quanto dos processos de aquisição da leitura e da escrita.

É muito difícil fazer um trabalho de leitura com esses alunos. Com os demais eu gosto de fazer leitura diferenciada, uso sempre o varal de leitura com textos diferenciados onde os alunos lêem e retiram as informações mais significativas.

Professora Teresa

Essa fala segue na mesma direção da anterior: *‘é muito difícil fazer um trabalho de leitura com esses alunos’*, *‘esses alunos precisam ainda ser alfabetizados’*. Assim, tanto a professora Tereza quanto a professora Júlia denunciam suas próprias incapacidades de trabalhar com a leitura e a escrita. Se elas conseguem perceber quais as dificuldades e necessidades dos alunos, o que as impede de trabalhar no sentido de atender as suas necessidades? Isso reporta à questão do currículo da escola que determina ainda quais os conteúdos que devem ser trabalhados, independente de quem sejam os alunos. O mais grave nesse depoimento, no entanto, é que a professora revela que os alunos são deixados pelo escanteio enquanto ela trabalha a leitura com os alunos que lêem.

Para desenvolver atividades de leitura e escrita na sala de aula eu apresento vários tipos de textos como: rótulos, poemas, receitas, embalagens, histórias, contos, etc., além de livros didáticos e a partir destes textos os alunos são estimulados para a produção escrita.

Professora Maria

Diferentemente das demais, essa professora apresenta para que serve o trabalho com os diversos tipos de textos: para produzir um novo texto. O texto é apenas pretexto para a produção de um novo texto. Isso revela a limitação de conhecimentos e possibilidades da infinidade de atividades que podem ser realizadas com o texto na sala de aula.

Apesar de as professoras não explicitarem com clareza como essas atividades são desenvolvidas a partir do texto, não é preciso esforço para dizer que a concepção que elas trazem de texto subjacente a esses depoimentos seja do texto enquanto produto acabado. O texto é visto, assim, como a reunião de mensagens e conhecimentos prontos como se observa nas palavras da professora Tereza, acima.

Esses depoimentos revelam, de algum modo, que os documentos que definem as atividades de ensino previstas nos mesmos não têm utilidade prática. Primeiro, como se observou, um documento não apresenta afinidade com o outro, ou seja, eles não seguem uma mesma linha de pensamento, não há um planejamento de ensino sólido e consistente capaz de subsidiar o trabalho pedagógico da escola. Daí, cada professor faz aquilo que melhor lhe convém.

As preocupações dos professores, em relação ao ensino da língua, são basicamente as mesmas – leitura e escrita. Ainda que elas não tenham um referencial teórico-metodológico que norteie suas atividades pedagógicas, percebe-se a preocupação para com a utilização dos diversos tipos de textos em sala de aula, segundo orienta os PCN, pautados pela Linguística Textual.

Procuro ler diversos autores e procuro criar minha própria metodologia.

Professora Ana

A gente não sabe fazer melhor do que faz. Nós estamos mudando muito depois de um curso de reciclagem que orientou o trabalho com texto, mas o curso acabou logo e nunca mais teve nada.

Professora Júlia

A fala da professora Júlia esclarece que o conhecimento da Lingüística Textual veio por meio de um curso de reciclagem. Evidencia-se, no entanto, que o referido curso ainda não contaminou os professores o suficiente para que eles apliquem com segurança esse novo referencial. Assim, eles ainda têm muitas dúvidas de como trabalhar com a diversidade textual, pois o curso, segundo consta, não foi oferecido o bastante para que eles pudessem apropriar-se desses novos conhecimentos.

Tendo em vista que os professores reclamam a carência de materiais e a não apropriação de abordagens teóricas que fundamentem o trabalho pedagógico, foi questionado qual a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em sua prática, considerando ainda que eles revelam trabalhar com a diversidade textual. As professoras afirmam não saber lidar com os PCN, pois acham muito difícil a sua leitura. Duas das professoras disseram ainda que não gostam dos PCN porque eles não indicam os conteúdos que devem ser ensinados. Apenas uma reconhece a importância desse documento, no entanto, não consegue fazer a transposição didática. Assim, afirma:

Acho os PCN muito importantes, eles trazem algumas sugestões muito boas, mas eu tenho um bocado de dúvidas por isso não arrisco a experimentar planejar minhas aulas com base neles. A solução eu acho que é oferecer mais cursos pra gente aprender mais com eles.

Professora Ana

Para a professora Júlia, que reclama ter alunos que não sabem ler, os PCN não lhe servem.

A leitura que ela faz desse documento é a seguinte:

Considero os Parâmetros muito bons. Mas eles só ajudam os professores que têm alunos sem problemas. Eles não servem para minha turma porque uns sabem ler e outros não sabem. Aí, eu tenho que fazer leitura diferenciada.

O posicionamento das professoras em relação aos PCN está carregado de equívocos. Elas esperam que os PCN ditem não só os conteúdos a serem ensinados, como também a forma como eles devem ser ensinados. Não sendo esse o propósito, os Parâmetros não têm serventia. O que elas desejam de fato são receitas de como ensinar. Na leitura que fizeram dos PCN, elas deixaram de observar, talvez, a carta endereçada ao professor, logo no início do documento, quando o MEC esclarece:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu espaço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (PCN, 1997, p. 5).

Postas, assim, essas palavras sugerem que as professoras não compreenderam o seu propósito. A leitura desse documento por eles parece ter tido a finalidade ímpar de buscar

técnicas para o ensino. Não atendendo às suas expectativas, os PCN não servem para eles, pois não apontam receitas, mas metas de qualidade no sentido de ajudar os alunos a enfrentarem o mundo atual e exercer a sua cidadania. Assim, esse documento concebe o aluno como um sujeito reflexivo, autônomo e capaz de conhecer seus direitos e deveres. No caso de Língua Portuguesa, esse documento foi organizado “de modo a servir de referência, de fonte de consulta e de objeto para a reflexão e debate” (PCN, 1997, p. 15). É nessa perspectiva que se percebe a leitura dos PCN pelos professores como equivocada.

Em relação ao trabalho com a diversidade textual, então, pode-se inferir que as professoras não têm critérios para a escolha e seleção dos textos. Assim, o trabalho é realizado sem a sistematização devida. Segundo as professoras afirmam, o trabalho com os mais diversos tipos de textos no espaço escolar tem objetivos reduzidos, pois não sabem muito o que fazer com eles. Assim, a aula é reduzida, nesses parâmetros, à simples leitura-decodificação dos mesmos, com a identificação de sua mensagem e ou o que o autor quis dizer.

São, na verdade, trabalhados com diversos os diversos gêneros de textos, mas não se trabalha esses diversos tipos de textos. Por exemplo, os professores levam para a sala de aula poemas, textos jornalísticos, fábulas, etc., mas não discutem com os alunos as características, o valor e a função que esses textos exercem no âmbito da sociedade. Segundo essa prática, pouco acrescenta aos alunos levar para a sala de aula poesias, rótulos, reportagens e outros tipos de textos para trabalhar apenas os aspectos lingüísticos e os exercícios mecânicos em nome de compreensão de textos.

Ao trabalhar com esses diversos gêneros textuais, uma contribuição significativa para os alunos seria a exploração dos processos de leitura, envolvendo as características dos textos, o momento histórico no qual eles foram produzidos, as características do leitor e do momento

histórico em que esses textos sejam lidos. Há outros fatores básicos que contribuem para com a compreensão do texto como: os conhecimentos prévios, os conhecimentos lingüísticos e o conhecimento textual, entre outros.

Equívocos e contradições podem ser identificados também entre as professoras quando se trata dos objetivos do ensino da Língua Materna, e que atividades priorizam para esse ensino. Foi unânime a afirmativa de que se deve ensinar a norma culta aos alunos, tendo como base a gramática normativa. A professora Ana afirma que

é preciso ensinar a norma culta, pois as crianças falam a língua coloquial quando vêm para a escola. A culta é adquirida na escola ou em outros lugares formais como a igreja, seminários, etc.

Percebe-se, nessa afirmativa, um desconhecimento das características de cada uma dessas modalidades de uso da língua. Para essa professora, a linguagem coloquial é errada e não deve continuar sendo falada pelos alunos. Com relação à norma culta, a professora apresenta duas visões distintas: na primeira, diz que é preciso ensiná-la; na segunda, afirma que essa modalidade é adquirida na escola e em outros lugares. Nesse caso, essa norma independe de ser ensinada. Os alunos aprenderiam, assim, a partir das relações com os outros no processo de interação social. O equívoco da professora, nesse caso, é acreditar que na escola, na igreja ou em outros espaços, por ela considerados formais, faz-se uso constante da modalidade culta da língua.

A professora Maria também discute esse ensino a partir da dicotomia do certo e do errado. Ela vê a gramática normativa como de suma importância para ensinar a norma culta da língua. Assim se posiciona:

Eu ensino a gramática porque os alunos precisam aprender a falar correto desde cedo. Eles precisam aprender a ortografia, palavras dissílabas, trissílabas, senão como é que eles vão separar as sílabas.

Professora Maria

A gramática normativa é vista, assim, como a salvação de todos os problemas no que se refere à linguagem. A professora Júlia é bastante enfática ao afirmar que o aluno está na escola para aprender a norma culta: *O aluno precisa saber a gramática, ele precisa saber o que é certo e o que é errado. Ele tá na escola para saber isso.* Daí, o ensino pautado nos cânones gramaticais. Fazer uso da língua padrão é uma lei, pois *os alunos precisam aprender a falar correto desde cedo.* Para as professoras, a norma culta, tal como impõe a gramática, é a única possibilidade de uso da língua. Não fazer uso dessa norma, não significa apenas falar e escrever errado. Mais do que isso, significa estar errado. De acordo com Possenti (2000, p. 73),

as regras de uma gramática se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte na escola, por exemplo).

Há de se pensar, assim, que as aulas de Língua Materna na escola sejam aulas de gramática, que expõem aos alunos um conjunto de regras do bem falar e do bem escrever. Os professores são muito contraditórios também nesse sentido: primeiro, afirmam priorizar a leitura e a escrita de diversos tipos de textos, depois dizem que os alunos precisam aprender a falar a norma culta de acordo com a gramática, como se ela fosse o único recurso da aula.

Procurou-se, no entanto, saber das professoras como se dá, de fato, o ensino na sala de aula, melhor, como eles conciliam as atividades de leitura e escrita – a diversidade textual – e as

atividades de ensino de gramática. Como as professoras afirmaram ter participado de um curso de reciclagem sobre *Metodologia da Língua Portuguesa*, oferecido pela coordenação pedagógica, elas repetem o que nele discutiram:

Nós aprendemos que o texto é a base do ensino. Lemos os textos com os alunos, depois a gente ensina a gramática: com o texto, estudamos os dígrafos, os pronomes, os adjetivos, essas coisas que os alunos precisam saber.

Professora Ana

Através dos textos, fica mais fácil para os alunos perceberem a diferença entre substantivo de adjetivo e verbo. Depois de conceituar e classificar, a gente mostra no texto, outras vezes, pedem para eles destacarem.

Professora Júlia

De acordo com essa prática, não há uma leitura / estudo do texto. A compreensão do mesmo não importa, a sua temática, as mensagens que ele veicula, a abordagem proposta, nada disso é relevante para a escola. Em *lemos os textos para os alunos*, está claro que a leitura é feita basicamente pelas professoras. Segundo sua ótica, os alunos não sabem ler, nem têm oportunidades para aprenderem ou exercitarem a leitura em sala de aula. Isso implica a repetência de uma metodologia: a leitura do texto acontece sempre como pretexto para o ensino da gramática.

Essa mesma professora disse antes que *é preciso ensinar a norma culta (...)*. Os exemplos que ela cita, no caso, dígrafos, pronomes, e adjetivos, não permitem aos alunos, nem a ninguém, aprender a falar / escrever corretamente. Para essa professora, ensinar a norma culta é, pois,

ensinar os conteúdos dos compêndios gramaticais, independente de serem descritivos ou prescritivos. Pode-se assim dizer que os professores desconhecem teoricamente, as duas atividades de ensino da gramática, conforme ensina Perini (2003, p. 77):

Na primeira seção aprendemos (ou mais precisamente, não aprendemos) uma nomenclatura complicada e confusa, uma selva de sujeitos, adjuntos, advérbios, orações subordinadas reduzidas ou não, coordenações sintéticas e assindéticas, enfim, um palavreiro que parece inventado de propósito para esconder a falta de conteúdo da disciplina; e na segunda seção somos submetidos a uma série de ordens e recomendações do tipo “nunca diga nem escreva isto porque o certo é aquilo”. E por cima de tudo paira a idéia de que a gramática já está pronta: obra de cérebros há muito extintos, não muda, nem pode mudar.

Convém notar que quando os professores falam em gramática, eles se referem basicamente à Gramática Normativa, mais especificamente, aos compêndios gramaticais. Tanto que, ao tratarem do seu ensino e ou o ensino da norma culta, é sobre o ensino da nomenclatura gramatical que falam. Ensinar, portanto, a norma culta ou a gramática, significa não ultrapassar os limites da metalinguagem. Observa-se que, na fala da professora Julia acima, nem há referência ao estudo do texto. Este não tem como objetivo a leitura e a interpretação, mas, exclusivamente, o ensino da nomenclatura.

Subjacente a esse ensino, a linguagem é reflexo do pensamento; a linguagem é vista um sistema fechado, considerando que a teoria gramatical esteja baseada em aspectos meramente lingüísticos. Assim, prevalece a dicotomia do certo e do errado, melhor, há uma ênfase exagerada no erro do aluno.

Essa dicotomia é a base na prática das atividades de escrita na sala de aula. Normalmente, segundo as professoras afirmam, o estudo de um texto serve para a produção de um novo texto. No entanto, o resultado dessa produção é a correção gramatical. Não importam, desse modo, as

idéias, as angústias, as denúncias, os conhecimentos que os alunos revelam por meio do seu texto.

Essa prática de produção de textos na escola, de acordo com Geraldi (1999, p. 65),

foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

A escola tem uma preocupação excessiva para com as atividades de escrita, no entanto, como elas são dirigidas, não representam nada mais que um ato mecânico. Escreve-se muito, mas não se sabe para que nem o que fazer com essa escrita. Faltam, assim, objetivos claros e definidos para com essas atividades. Para justificar essa escrita, os objetivos são reduzidos à pura e simples avaliação, ou seja, verificar a correção gramatical, pois, escrever bem é não cometer erros de sintaxe nem de ortografia, segundo essa concepção, mantida pelos professores.

De acordo com as falas das professoras, as atividades de ensino da língua (oralidade, leitura e escrita) realizadas em sala de aula, não apresentam mudanças significativas em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, nem em relação aos documentos da própria escola. De acordo com o exposto, percebe-se que as atividades planejadas, ou apenas previstas, não são realizadas como tal. As atividades pedagógicas descritas nem fogem do ensino tradicional, nem representam uma perspectiva com base num referencial teórico-metodológico no tocante ao ensino da Língua Materna. Nesse sentido, pode-se assim, sintetizar os resultados desse estudo:

- ◆ Os professores não têm uma concepção definida de linguagem na qual fundamentam sua prática pedagógica;

- ◆ Os PCN não são referências para o planejamento das atividades didático-pedagógicas;

◆ O projeto pedagógico da escola não contempla o trabalho com diversidade de textos e gêneros do discurso;

◆ A escola não objetiva o desenvolvimento da capacidade comunicativa de seus alunos.

O texto, adotado como ponto de partida para o ensino da Língua Materna, não tem provocado mudanças significativas nesse ensino, pois tanto o objeto quanto o objetivo desse ensino permaneceram segundo as práticas tradicionais. Isto quer dizer que a instituição do texto como unidade de ensino da língua está sendo equivocadamente tratado como pretexto para a realização de outras atividades que não têm contribuído para com o cumprimento do objetivo de ensino da Língua Materna, como:

a) leitura como simples decodificação;

b) a leitura segue perguntas cujas respostas são a repetição do conteúdo do texto;

c) a expressão oral dos alunos limita-se à leitura oral do texto e às respostas dadas sobre o conteúdo dos mesmos;

d) a escrita foge ao sentido de uso da língua, pois objetiva-se apenas a correção gramatical;

Tanto os documentos analisados quanto as falas das professoras revelam a indefinição da concepção de linguagem que norteia sua prática pedagógica. Como já foi apresentado, há uma concepção de linguagem subjacente a esses documentos e à prática desses professores. Evidencia em alguns momentos, a linguagem como representação do pensamento e como instrumento de comunicação em outros. O único documento em que a linguagem é concebida como forma de interação social, apresentando, portanto, uma proposta de ensino diferenciada é o que trata das

Competências e Habilidades, no entanto, esse documento não exerce qualquer influência na prática dos professores. Como afirma a professora Ana:

Não planejamos atividades de ensino com base nesse documento, nós não recebemos nenhum curso que nos orientasse. A gente recebe e pronto, fica guardado.

O não uso desse documento expressa, de algum modo, o valor que se tem atribuído ao ensino. De acordo com Zabala (1998, p. 28), “até hoje, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas, e sim aquelas que se tem considerado mais relevantes e que, como sabemos, correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais”.

A prática do professor segue uma tradição: ele continua fazendo o que sempre foi feito. Em outros termos, o professor traz para a sua prática um conjunto de crenças interiorizadas ao longo de sua trajetória vivida como aluno. Sua prática, nesses termos, tem como referência a prática de seus ex-professores. Como afirma a professora Júlia,

Na época em que a gente estudava, todas aprendiam a ler e escrever. A gente não dava trabalho ao professor. Hoje, a gente fica procurando inovar, buscando muitos textos e não tem quase resultados.

Essa crença dos professores significa uma fuga aos novos desafios, é não acreditar que as mudanças sejam necessárias considerando que os contextos sociais não são os mesmos em todas as épocas. As mudanças se fazem necessárias, não só no tocante ao ensino da língua, mas do ensino, uma vez que

é preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma dessas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

Partindo dessa afirmativa, considerando a prática pedagógica do professor, em relação ao ensino da língua, evidencia-se que os professores têm dúvidas com relação não só ao que ensinar, mas ao como ensinar. Em não havendo uma concepção de linguagem definida que oriente as atividades de ensino, verifica-se também que não há uma concepção de ensino nem de aprendizagem.

Com relação aos PCN, os resultados mostram que esse documento não tem sido referência para o planejamento e execução das atividades didático-pedagógicas de ensino da Língua Materna. As professoras afirmam terem dificuldades de fazer a transposição didática. Como não são orientados, nem nunca foram, para lidarem com esse documento, ele não tem validade alguma no âmbito da escola. Os PCN marcam, no entanto, uma nova orientação pedagógica ao conceber a linguagem como forma de interação humana e a analisa a partir dos usos concretos nos mais diversos contextos discursivos.

Assim, os resultados revelam que o trabalho com os diversos tipos de textos e gêneros não tem efetivamente acontecido no interior da escola. O trabalho dos professores em relação aos diversos tipos de textos que eles consideram importantes levar para a sala de aula tem uma função reduzida ao estudo da ortografia, da morfologia e da sintaxe, apenas.

O texto em sala de aula recebe um tratamento exclusivo de desenvolvimento de habilidades técnicas para estudar a gramática, fazer redação e ampliar o vocabulário. Assim, essas atividades representam nada mais que exercícios mecânicos, cansativos e insignificantes. É

difícil negar, desse modo, que os alunos vêm sendo treinados na escola a decodificar sons e letras, palavras e pequenos textos insignificantes. Daí, a justificativa para as dificuldades que os alunos têm enfrentado no processo de compreensão do texto escrito. É, portanto, inadequado, o uso dessas estratégias de trabalho para com o texto na sala de aula.

De acordo com essa prática, o texto é concebido apenas como um produto, tendo, desse modo, ignorada a dinamicidade de seu processo de significação. Em outros termos, não são consideradas nesse tipo de estudo do texto, os conhecimentos prévios, as relações entre o texto e os aspectos da vida real, os conhecimentos partilhados, nem as condições de produção do discurso nos contextos reais de uso da linguagem.

A chamada interpretação e compreensão de textos em sala de aula ocorre sempre da mesma forma, de acordo com os resultados alcançados: identificação do autor, das personagens e das mensagens do texto, o que o autor quis dizer com determinada passagem do texto e questões outras cujas respostas se encontram linearmente na superfície do texto. Os alunos devem ler os mesmos textos, encontrar as mesmas respostas, identificar a mesma mensagem, ou seja, realiza-se uma mesma leitura para todo e qualquer texto.

Afirma-se, com base nesses resultados, que a escola não tem desenvolvido as competências e habilidades previstas para os anos iniciais do Ensino fundamental no ensino da Língua Materna: falar, ler e escrever. Na sala de aula, o trabalho efetivo com a oralidade não existe; os alunos não praticam atos de leitura, mas decodificam textos; não produzem textos, mas fazem redações para provarem que grafam corretamente as palavras.

A permanência da prática pedagógica no contexto da escola é reveladora de que não importa à mesma a capacidade formativa dos alunos para com a expressão oral e escrita. Não importa à escola o que o aluno fala ou escreve; o que demonstra saber, suas angústias e

denúncias; enfim, não importam os conhecimentos produzidos pelos alunos. Isso parece mais do que suficiente para responder o questionamento: por que a escola não tem promovido o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de dominarem o código oral e escrito da língua?

Por fim, os dados analisados e os resultados desse estudo permitem afirmar ainda que a escola não sabe lidar ainda com o texto na sala de aula, isto é, falta aos professores o domínio de um referencial teórico-metodológico que o instrumentalize para a realização das atividades didático-pedagógicas no campo da linguagem. Portanto, os PCN não têm contribuído para com o trabalho efetivo com o texto, de modo que os alunos desenvolvam a sua competência comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho que se percorreu inicia-se pela compreensão dos estudos acerca da linguagem nos diversos momentos sócio-históricos, no sentido de identificar os diferentes interesses por esses estudos em cada momento e estabelecer as relações entre a concepção de linguagem adotada em um desses momentos e ensino da língua. Esse percurso chega aos PCN que oferecem uma proposta de ensino fundamentada em estudos da área da Linguística e da Educação, influenciada pelas mudanças sócio-históricas a partir da segunda metade do século XX.

Desse modo, a discussão aqui realizada trata efetivamente do texto – objeto de ensino da língua, considerando a linguagem como um processo de interação verbal, propondo-se, assim, uma fuga ao ensino tradicional da língua. Fugir, portanto, do ensino tradicional da Língua Materna requer, a priori, dois pressupostos básicos que se complementam: conceber a linguagem como processo de interação social e desenvolver a capacidade de comunicação dos alunos.

Os caminhos para que uma mudança ocorra no ensino da língua já foram há muito traçados. Para que ela aconteça, não basta, no entanto, fazer remendos, mas uma revolução. É necessário mudar a concepção de língua/linguagem e, sobretudo de ensino da língua. É nesse aspecto que os PCN/LP contribuem para o ensino da Língua Materna, pois além de provocar uma reflexão sobre a linguagem e o ensino, ajudam a refletir sobre o que e como ensinar a língua para falantes nativos.

Conceber a linguagem como forma de interação social é dar possibilidade aos alunos de praticar os mais diversos tipos de atos sócio-discursivos. Nesse caso, o desenvolvimento da capacidade de comunicação seria consequência do processo.

Segundo essa proposta, que vê a linguagem como forma de interação humana, o aluno não mais é um sujeito passivo, pois ele passa a ser visto como um usuário da língua que age sobre o ouvinte. Esse processo das trocas interativas busca contextualizar o ensino da Língua Materna num espaço sócio-histórico e cultural específico para cada situação. O aluno é assim, um sujeito presente num determinado contexto, assim como a escola, e faz parte de um grupo sócio-histórico e cultural.

Considerando a concepção sócio-interacionista da linguagem e o objetivo de ensino da língua definidos e assegurados pela Linguística, é possível repensar as práticas de ensino da língua materna, no sentido de reorganizar essas práticas da oralidade, da leitura e da escrita a partir de um trabalho efetivo em torno da capacidade comunicativa dos alunos. Isso implica mudanças por parte do professor no sentido de garantir a possibilidade de o aluno produzir textos orais e escritos dos mais diversos gêneros.

Os anos 90, pelo menos no Brasil, destacam-se pela implementação de políticas neoliberais e, com base nesse ideário nacional, mudanças foram promovidas na área educacional. Como fruto dessas mudanças, entre outras, destaca-se a produção e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os Parâmetros indicam as diretrizes, os referenciais para o ensino. A partir desse documento, o ensino é colocado a serviço das competências e habilidades, o oposto ao conteúdo conceitual como se tem tradicionalmente praticado nas escolas. O ensino a partir das competências e habilidades contribui para que os alunos se adaptem à sociedade e às vicissitudes do mundo do trabalho. Espera-se que os alunos estejam aptos ainda a competir no mercado de trabalho.

Além da inovação com relação à concepção de linguagem, os PCN orientam ainda o trabalho a partir dos diversos gêneros do discurso, priorizando, a partir da análise e reflexão sobre

a língua, a capacidade comunicativa dos alunos nos diversos contextos comunicativos tanto orais quanto escritos.

Tradicionalmente, os estudos na área da língua portuguesa são fundamentados na retórica e na gramática. Com o avanço da Lingüística nas últimas décadas, tem-se priorizado o texto como objeto de ensino, o que não significa o fim da gramática nas aulas da língua portuguesa, mas uma nova abordagem metodológica que vai compreender a linguagem em seu contexto de uso.

O trabalho com os diversos gêneros de textos deve, assim, fazer parte do projeto pedagógico da escola. Esse trabalho refere-se exclusivamente à liberdade que o professor tem de escolher o tipo de texto a ser levado para a sala de aula. Não se pode assim dizer que há um trabalho com a diversidade textual, só pelo fato de selecionar – e sem critérios definidos – diversos tipos de textos e não saber o que fazer com eles no contexto da aula.

Tomar o texto como objeto de análise nas aulas de Língua Materna com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental é um desafio permanente. Essa reorganização do trabalho pedagógico implica refletir sobre as práticas pedagógicas e concepções adotadas pelos professores ao planejar as atividades de ensino, repensar suas metodologias de ensino, com a finalidade de atingir de fato seu objetivo.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Ana Christina (orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 1 – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 3ª ed., 2002.

ALMEIDA, Milton José de. *Ensinar Português?* In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

AMARAL, Ana Lúcia. *Um olhar sobre os projetos de trabalho*. In: Salto para o futuro: um olhar sobre a escola / Secretaria de Educação à Distância, Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *Pesquisa na escola: o que é, como faz*. 18. ed. São Paulo. Edições Loyola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11. ed. Trad. M. Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec. 2004.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?* 11ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

BENTES, Ana Christina. *Linguística Textual*. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Ana Christina (orgs). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, v. 1 – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Trad. Mª da Glória Novak e Mª Luisa Néri. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BIZZOCCHI, Aldo. **O fantástico mundo da linguagem**. *Ciência hoje*. Vol. 28, n.164, set. 2000.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Fundamental. 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Sociedade de Cultura escrita, alfabetismo e participação**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

BORGES NETO, José. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI, Stella Maris. **Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula**. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Contexto, 1998.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. **História da Linguística**. Trad. Mª do Amparo Barbosa de Azevedo. 4ª ed. Petrópolis, 1990.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia** (cap. 5). 13ª ed. São Paulo: Editora Afiliada, 2003.

COELHO NETTO, J. Teixeira. **Semiótica, Informação e Comunicação**: diagrama da teoria do signo. São Paulo: Perspectiva, 2001.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Mª Angélica Furtado, OLIVEIRA, Mariangela Rios de e MARTELOTTA, Mario Eduardo. *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. *Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem linguística, pedagógica e social*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

DIJK, Teun A. Van. *Cognição, discurso*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DUTRA, Vânia Lucia R. *et al.* A gramática e a compreensão de textos. In: LEFFA, Vilson J. e PEREIRA, Aracy E. (orgs.). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999.

FARACO, Carlos Alberto e CASTRO, Gilberto. *Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna* (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Mimeo.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

_____, ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. e AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. e KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2ª ed. ver. Aum. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três capítulos que se completam*. 45ª. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

GARCIA, Edson Gabriel. *A leitura na escola de 1. grau*. São Paulo: Loyola, 1988.

GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRELLER, Vera. *Por que trabalhar com projetos*. Rev. Novaescola. Edição nº 146, out. 2001.

HAUY, Amimi Boainain. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. 3ª ed. Ed. Ática, 1987.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JACOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 9ª ed. Cultrix. São Paulo, 1977.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Teorias sintáticas*: de uma perspectiva de “ismos” – para uma perspectiva de programas. DELTA, ago. 1997, vol. 13, n.2, p. 275 – 299.

_____. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolingüística. 7.ed.. São Paulo: Ática. 2003.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 2ª. ed. Campinas:Pontes, 2000

_____. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos de leitura. 8ª. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Leitura*: ensino e pesquisa. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. (org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 11ª. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *Texto e Coerência*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. 2d. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. *Linguística Textual*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel, Ano 1 n. 1 – agosto de 2003c. [[http:// paginas.terra.com.br/educacao/revel/index.htm](http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/index.htm)].

_____. *A interação pela linguagem*. 9ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

_____. *Argumentação e linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____ e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 16ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KRISTEVA, Julia. *História da Linguagem*. Lisboa: 1974. Col. Signo

LAVAUUR, Jean Marc. *O tratamento cognitivo dos textos*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1991.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade: (O gigolô das palavras) Por uma nova concepção da língua materna*. Porto alegre: L&M, 1995.

LYONS, John. *Língua(gem) e Linguística: uma introdução*. Trad. Marilda W. Aveerburg. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. Campinas: SP: editora da Unicamp. Pontes, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

_____. *O papel da linguística no ensino de línguas*. UFPE, 2000. Disponível em: http://www.marcosbagnoc.com.br/for_marcuschi.htm.

_____. *Análise da conversação*. 5ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MILANEZ, Wânia. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. Campinas, SP: Sama, 1993

MURRIE, Zuleika de Felice (Org.). *O ensino de Português: do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1992.

NEVES, Maria Helena Moura. *Gramática na escola*. 7ª ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Que gramática estudar na escola?* 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2004a.

_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. *A vertente grega da gramática tradicional*. Uma visão do pensamento grego sobre a linguagem. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

OLIVEIRA, Cristina Maria de. *A apropriação do processo alfabético* – compreensão do processo. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel. Ano 3, n. 5, 2005.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Formalismo e Funcionalismo: fatias da mesma torta*. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.29, p. 95-104, jul./dez., 2003.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de e COELHO, Victória Wilson. *Linguística funcional aplicada ao ensino de português*. In: CUNHA, Mª Angélica Furtado, OLIVEIRA, Mariângela Rios de e MARTELOTTA, Mario Eduardo. *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PERINI, Mário. *Para uma nova gramática do português*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

_____. *Sofrendo a gramática*: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

POSSENTI, Sírio. *Gramática e Política*. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula* 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROBINS, R. H. *Pequena História da Lingüística*. Trad. Luís Marins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro: Brasília: INL, 1979.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*: uma perspectiva social. 9. ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. A leitura na escola (*I*). In: MARTINS, Maria Helena. *Questões de linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SUASSUNA, Livia. *Ensino da língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Gramática: ensino plural*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. *Linguística Aplicada ao ensino de Língua Materna*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel – ano 2 – n. 2, mar. 2004b. [<http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/index.htm>].

TERZI, Sylvia Bueno. *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*. In: KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. *A construção da escrita*. São Paulo: Pontes, 2005.

VICENTINI, Max Rogério. *O critério de desempenho: do behaviorismo ao funcionalismo*. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1): 223 – 230, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson L. Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto et. al. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da lingüística*. Trad. Marcos Bagno. 3. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. *A leitura na escola (II)*. In: MARTINS, Maria Helena. *Questões de linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ZABALA, Antony. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NOTAS:

1 Gramática Normativa.

2 Sobre a má conceituação e a má exemplificação gramatical, consultar AMINI (1987)

1 Expressão empregada por CASTILHO (1998).

3 A escola apresenta duas modalidades de ensino no Ensino Fundamental: Classes de Ciclo no Fundamental I e Classes de Série no Fundamental II.

4 Documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação.

5 Plano de trabalho previsto para 15 dias de atividades didático-pedagógicas, que traz a Páscoa como tema central.

6 O termo diferenciado é empregado pela escola e refere-se a atividades de reforço escolar. É diferenciado porque, segundo a escola, os alunos não acompanham o desenvolvimento das atividades de ensino.

7 Dificuldade de Aprendizagem.

8 Repetem-se todas as competências do Ciclo I.