

# EDUCAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA<sup>1</sup>

Anna Maria Marques Cintra  
PUC/SP

## Educação Continuada

A Educação Continuada – EDUCON é hoje uma necessidade em todas as áreas, dada a velocidade das mudanças ocorrentes nas diferentes atividades profissionais. Essas mudanças, ao longo dos anos finais do século XX, provocaram, naturalmente, a abertura de novos ambientes de trabalho, de novas funções sociais e de novas maneiras de ver a realidade.

Num processo contínuo de mudanças, assiste-se a uma valorização do cotidiano, a uma presença maciça de profissionais que necessitam de aprimoramento em seu fazer laboral, como garantia de emprego, a um reconhecimento de profissões antes desconsideradas pela intelectualidade, para mencionar apenas algumas das modificações.

Toda a movimentação social impõe não apenas revisões periódicas na formação de futuros profissionais, como também procedimentos que, de forma contínua, possam estar colocando as pessoas em sintonia com os novos tempos.

No caso particular da escola, o trabalho diário do professor costuma provocar uma rotina desgastante, capaz de desmotivar o profissional que, em muitos casos, passa a se desinteressar por qualquer proposta que venha a exigir dele maior empenho para ensinar. Também a velocidade das mudanças vem tornando inevitável o esgotamento de referenciais teóricos, o que exige esforço tanto do profissional no sentido de atualizar-se para atender melhor o estudante, como da Universidade que precisa repensar seu papel, antes muito preso a um saber científico, socialmente, descomprometido. Com efeito, cada vez mais se presentifica uma discussão acadêmica voltada para a solução de problemas.

Na proposta de Educação Continuada em Língua Portuguesa adotamos como diretrizes:

- uma abordagem comunicativa da língua, uma vez que essa abordagem pode produzir resultados mais eficazes, já que permite trabalhar a língua materna em situações reais;
- um trabalho de capacitação sob a forma de oficinas, que substituem, com vantagem, aulas expositivas, uma vez que aliam teoria e prática, em situações de experimentação para o professor;
- uma parceria com os profissionais em capacitação, como forma de valorização do diálogo, dado que nosso trabalho aconteceria junto a pessoas que militam no ensino da língua.

Insistimos sobre essa última diretriz, porque nas buscas que fizemos de materiais referentes à Educação Continuada, encontramos na Proposta Curricular da CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas<sup>2</sup>, uma citação, à moda de epígrafe, de Rodolfo Ilari, no qual ele expressa sua crença de que uma real mudança no ensino de Português na escola, depende, basicamente, daqueles que militam no ensino.

Acreditamos com Ilari que *“o importante é entender que a mudança não virá das Universidades nem dos órgãos oficiais do ensino nem dos projetos dos lingüistas e dos pedagogos. Todas essas instâncias têm uma colaboração a dar”*. No entanto, não nos parece inteiramente aceitável o

---

<sup>1</sup> As cheias que colocaram em estado de calamidade pública algumas regiões do Estado do Amapá adiaram por quase 30 dias o trabalho de capacitação, previsto para maio de 2000. Isso nos levou a apresentar não resultados, mas considerações sobre a proposta do trabalho.

<sup>2</sup> Órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (4ª edição, 1993)

que segue: “mas se não estou enganado essa colaboração hoje, só pode servir para limpar o terreno. Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro”.

É inquestionável que só o professor é capaz de operar transformações. No entanto, não se pode reduzir o professor-pesquisador da Universidade a mero limpador de terreno, por duas razões. Primeiro, porque o professor da escola fundamental e média precisa ser visto como um indivíduo detentor de conhecimentos construídos no entremeio de sua formação acadêmica com a aquisição de um saber feito na prática da sala de aula. Logo, não se trata de *limpar terreno*, mas de reconhecer a importância desse saber para a construção de um novo. Segundo, porque a Universidade, instituição vocacionada para a geração de novos conhecimentos, não pode se posicionar à margem da sociedade. Pelo contrário, suas investigações terão de colaborar para mudanças efetivas.

Mas temos de admitir que, na área da linguagem, já passamos por várias correntes, várias abordagens teóricas, sem que os conhecimentos por elas produzidos tenham provocado muitas mudanças no ensino de língua materna.

É, pois, a partir dessas idéias que a proposta de trabalho para o Estado do Amapá se constituiu. E isto com a consciência de que seriam muitos os desafios. O primeiro e mais forte, talvez, fosse o tempo de apenas uma semana para a capacitação de alguns poucos profissionais multiplicadores. A pergunta que ficava era: estariam em condições de absorver novas informações a ponto de repassá-las a outros?

Mas além desse outros desafios deveriam interferir: quanto nosso projeto conseguiria superar o fosso que se estabeleceu entre o conhecimento acadêmico e as necessidades da escola básica? Teríamos sucesso na tarefa de seduzir profissionais, nem sempre motivados para ensinar? E as barreiras burocráticas, geradas pelo sistema de ensino poderiam ser quebradas?

Em meio a essas e outras perguntas se interpunha a complexa realidade de uma Estado que conhecíamos apenas superficialmente.

Ciente das limitações e dificuldades a enfrentar, optamos por buscar uma tradução tão clara quanto possível da linguagem-veículo dos conteúdos. Teorias não poderiam ser o centro das atenções, mas apenas “redes de proteção” para as experiências práticas de sala de aula.

### **Mapa conceitual**

Partimos de um Mapa Conceitual – apresentado ao final -, na tentativa de deixar visíveis algumas questões que entendíamos fundamentais. No centro o texto, elemento básico para uma abordagem comunicativa da língua. Os textos escrito e oral vêm circundados pelos três eixos do ensino da língua portuguesa: a leitura, a redação e a gramática. E a língua sistema insere-se no universo mais amplo da linguagem que, por sua vez terá de ser trabalhado a partir de dois pólos: o pólo da realidade que chega de fora e o pólo que deverá decorrer do trabalho efetuado em sala de aula.

Do primeiro pólo, selecionamos o *saber local*, elemento de cabal importância para o diálogo com os professores e com a criança; a *problematização* que buscava identificar quais eram os problemas de língua que mais se evidenciavam na prática dos profissionais; a *sensibilização e o afeto*, ou seja, quanto os profissionais estariam sensibilizados e afetivamente preparados para as tarefas de multiplicadores no ensino da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, buscando demonstrar quanto sensibilização e afeto interferem no aprendizado dos estudantes; e a *habilidade*, no sentido de não descuidar de quais habilidades estariam em jogo no ensino da língua.

No nível do segundo pólo, nos preocupamos com a *ampliação de repertório*, a *apropriação de conceitos*, a *ordenação do pensamento*, o *domínio da língua escrita e da língua oral*.

É evidente que sabíamos que nosso mapa conceitual era muito amplo para o tempo disponível. No entanto, ainda assim o mantivemos, pois ele representaria um ponto de

recorrência e uma provocação para os profissionais que após nossos encontros o teriam para prosseguir na busca incessante de alcançar bons resultados no ensino da língua para falantes nativos.

Outros aspectos complementares foram levados em conta, já que tínhamos clareza de que grande parte da população escolarizada adulta no Brasil passou por uma escola altamente reprodutora e repetitiva. Muitos dos conteúdos ministrados destinavam-se apenas a uma devolução, pelo aluno, no momento da prova e o mesmo tema era repisado da mesma forma em várias séries, dificilmente proporcionando espaço para um aprendizado efetivo.

À linearidade superficial dos enunciados, era preciso demonstrar a alinearidade significativa e as relações extralingüísticas, que exigem dos interlocutores operações mentais que ultrapassam em muito a mera “decodificação” de unidades lingüísticas. Era preciso trabalhar unidades capazes de explorar a capacidade do falante para formar seqüências adequadas, ou para depreender se uma seqüência corresponderia a uma manifestação em língua portuguesa. Para tanto, foi preciso pensar em atividades que pudessem contribuir para desenvolver a competência lingüística do aluno, e explorar sua capacidade para produzir e entender textos bem formados, por meio de um trabalho com estratégias de leitura e redação que pudessem ampliar a competência textual, com diferentes tipos de textos e diferentes situações comunicativas, em consonância com a Proposta Curricular do Estado do Amapá.

Certa de que não só os professores estão desencantados de propostas renovadoras que não respeitam seu estágio de conhecimento, impondo-lhes novidades teóricas sem nenhuma base para que possam transformar seus conhecimentos anteriores em novos, suscetíveis de operacionalização, mas também de que os chamados cursos de reciclagem pecam por imaginar possível reciclar seres humanos, decidimos trabalhar com oficinas, recurso que nos parecia mais estratégico para estabelecer a parceria, o diálogo, a experimentação.

Além disso, acreditávamos que as oficinas, pelo seu potencial, poderiam se constituir em passo decisivo para que os professores, com mais facilidade viessem, eles mesmos, a construir novas atividades adequadas a seus locais de trabalho, efetivando a mudança “de dentro”, como disse Ilari.

Algumas questões nos pareceram fundamentais para que mudanças “de dentro” pudessem se realizar: a consciência da identidade profissional, com a busca da construção/reconstrução da auto-estima; a importância do conhecimento específico da área, sintonizado com teorias atuais; a busca de estratégias adequadas ao trabalho e de meios adequados e viáveis para avaliar o ensino.

Do fato de trabalharmos com diferentes tipos de textos não se poderia deduzir que estaríamos abrindo mão da língua padrão. As oficinas pautar-se-iam pelo uso da língua padrão, com prioridade pela modalidade escrita, pois acreditamos que a escola espera que o aluno possa, a partir do conhecimento dessa modalidade, comunicar-se em vários níveis, em diferentes situações comunicativas.

Em experiência anterior, realizada na rede pública do Estado de São Paulo, percebemos que muitos conceitos presentes na literatura e muitas estratégias correntes nos trabalhos com leitura e redação eram ou desconhecidos de grande parte dos professores, ou apenas conhecidos no plano teórico, como algo interessante para ser mencionado, não para ser vivenciado, operacionalizado. Por isso, na preparação das oficinas, procuramos não só ampliar o repertório do professor com subsídios, “traduzidos” para uma linguagem simples e direta, mas, sobretudo, instigá-los a ler e escrever, para que as etapas dos processos de leitura e redação pudessem ser por eles vivenciadas.

É em função disso que fomos pincelando os subsídios, aqui e ali, com indicações bibliográficas, com termos técnicos, para que o professor, pouco a pouco, se habituando a coisas novas.

Dois preocupações nos acompanharam na proposta: não fazer do texto pretexto para trabalhar tópicos inteiros de gramática, nem fazer, a partir do texto, uma grande colcha de retalhos gramaticais que, de forma semelhante ao procedimento anterior, destruiria, a um só tempo, gramática e texto. Embora não tenhamos a “chave” para solucionar, cabalmente, essa dificuldade, contamos com a colaboração do professor para trabalhar a gramática como instrumento auxiliar à comunicação de forma integrada ao texto. Daí as tentativas de selecionar conteúdos gramaticais e trabalhá-los de forma que pudessem ganhar “vida” em diferentes contextos.

Para tanto, procuramos alargar<sup>3</sup> o conceito de gramática, introduzindo a noção de gramática de uso, sem destruir, naturalmente, a concepção de gramática normativa. A renovação conceitual de “gramática” e a busca de sua integração com o texto exigem que a maneira de ensinar e de aprender seja transformada.

Trabalhar com a gramática de uso requer uma tomada de consciência, tanto por parte do professor, quanto do aluno, uma vez que o que está em jogo é a língua em ação, com todos os riscos de deslizamentos do falante, de rupturas de regras da gramática normativa, motivadas por variantes linguísticas reconhecidas, por sobrecarga emocional etc. O conteúdo gramatical a ser trabalhado, teria de, primeiro, expressar sua função textual, para, então, passar por um processo de sistematização. A nosso ver, só um procedimento que respeitasse o texto e encontrasse o momento e o modo para adequadamente sistematizar conteúdos, poderia estar a serviço do sujeito e não o contrário. Logo era fundamental que a gramática normativa fosse tomada apenas enquanto “norte” para o produtor e leitor do texto e que o ensino se voltasse para uma competência comunicativa, ou seja, para uma tarefa que melhorasse o desempenho do estudante e preparasse o cidadão para falar e ouvir melhor, ler e escrever melhor.

Das catorze oficinas que compuseram a capacitação, por questão de espaço, selecionamos apenas uma destinada ao terceiro ciclo, ou seja, 5ª e 6ª séries do ensino fundamental.

#### **Atividade à guisa de exemplo<sup>4</sup>**

**Conteúdo:** Leitura

**Objetivos:** trabalhar a leitura do texto escrito, tendo em vista o conhecimento prévio e a compreensão;

**Estratégias:** partir de um texto, buscando recuperar o que o aluno já sabe sobre leitura e sobre o conteúdo do texto;  
oferecer informações “novas” sobre leitura, para desmistificar o processo de ler;  
formular questões sobre o texto, no sentido de torná-lo compreensível sob diferentes ângulos;  
oferecer novo texto para leitura, tendo em vista verificar o que foi apreendido.

**Habilidade trabalhada:** reconhecimento/construção de significados pelo contexto.

**Tempo previsto:** 1 aula

---

<sup>3</sup> Como parte do material entregue aos professores, havia um texto sobre os diferentes tipos de gramática.

<sup>4</sup> As atividades foram publicadas no volume 2 *Ensino de 5ª a 8ª séries e o ensino médio. As disciplinas e as habilidades*. Instituto de Estudos Especiais, PUC/SP, CEFORH, Secretaria de Estado da Educação do Amapá, 2000, p.91-96.

### **Porquinho-da-Índia<sup>5</sup>**

Quando eu tinha seis anos  
Ganhei um porquinho-da-índia.  
Que dor de coração me dava  
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!  
Levava ele pra sala  
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos  
Ele não gostava:  
Queria era estar debaixo do fogão.  
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...  
— O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira  
namorada.

Leia o texto.

Você sabe o que é porquinho da índia?

Um aluno pode expor, oralmente, como foi entendido o texto.

Individualmente, cada um redige, em prosa, uma pequena paráfrase do texto.

O professor deve solicitar a leitura de algumas das paráfrases, para observar as diferenças entre elas: em que medida expressam diferenças de leitura, em que medida mostram-se deficientes.

Vamos, então, pensar um pouco sobre Leitura.

Será que ao ler estou fazendo mais ou menos a mesma coisa que faço quando vejo na rua um sinal de trânsito (por exemplo, a luz vermelha no semáforo), ou quando encontro a porta da sala do diretor fechada e tenho de bater para entrar?

Parece que não, porque ler não é um trabalho apenas de decodificação de sinais gráficos.

O sinal vermelho significa para o pedestre algo como: “Pode atravessar a rua”, “Não vai passar carro”; a porta fechada da sala do diretor pode significar: “Você não pode entrar sem bater”.

Existe alguma coisa diferente que acontece conosco, quando lemos um texto. Vamos pensar um pouco sobre a leitura para ver se descobrimos alguns de seus “mistérios”.

Começemos pela leitura em voz alta ou silenciosamente. Como você gosta mais de ler? Por quê?

Podemos fazer a experiência e ver o resultado.

Em geral, textos difíceis ficam um pouco mais fáceis se lemos em voz alta. Também quando estamos meio cansados ou com sono, a leitura fica mais fácil, se ouvimos a nossa voz.

E você lê as coisas ao seu redor além de textos escritos?

Parece que sim.

Da mesma maneira que um texto escrito, as coisas ao nosso redor ganham sentido, a partir do que sabemos sobre elas. Por isso o sentido que construo para um texto lido pode ser um pouco diferente daquele que meu colega constrói, afinal somos pessoas diferentes.

Por que será que também a leitura de mundo nos permite construir sentidos?

Porque nós construímos sentidos a partir do que sabemos, a partir dos conhecimentos armazenados que temos em nossa memória. Daí a importância da escola, dos estudos, pois nossa capacidade de construção de novos sentidos depende sempre dos conhecimentos que vamos acumulando em nossa vida.

Voltemos ao texto *Porquinho da Índia*.

Você sabia o que é um porquinho da índia? Agora sabe ou ainda precisa de alguma ajuda para entender melhor o texto?

---

<sup>5</sup> BANDEIRA, Manuel. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1989.

À vezes uma palavra pode nos atrapalhar na compreensão. Outras vezes somos capazes de compreender o sentido do texto mesmo sem saber, exatamente, o que significa uma palavra.

Isso depende muito do texto e dos conhecimentos armazenados em nossa memória.

Leia o texto:

### Viver de Vento<sup>6</sup>

As primeiras décadas de contato dos europeus com as terras do Brasil geraram inúmeros relatos e escritos de gente fascinada pelas novidades que via. Os dois primeiros livros ilustrados de viajantes franceses que estiveram no Brasil são de autoria de André Thevet ... O frade Thevet, que por aqui esteve em 1555, maravilha-se com uma *fera* que lhe parece muito peculiar. Assim ele a descreve: “apresenta uma barriga tão grande que chega quase a se arrastar no chão, a cabeça lembra a de uma criança, como também a cara, (...). Quando presa suspira como uma criança que sente dores. Seu pêlo é cinzento e felpudo como o de um ursinho. Patas compridas com quatro dedos, três com grandes unhas parecendo grandes espinhas de carpa, com as quais trepa na árvore, onde fica mais tempo que na terra. Quase sem pelos na cauda de três dedos de comprimento. Ninguém jamais o viu se alimentando. Vive de vento”. A fantástica conclusão do frade é reveladora do seu espanto diante de um mundo que lhe escapa. A fera que vive de vento era nada menos que o bicho preguiça.

É aconselhável repetir todas ou algumas das questões feitas para o texto anterior, no sentido de verificar se algum termo dificultou a compreensão; como fariam a exposição oral e escrita (essa sob a forma de paráfrase).

Considerando que o texto permite avançar sugere-se: Observe que o texto trabalha, fundamentalmente, com comparações. Quais são as comparações feitas pelo Frade Thevet? E a conclusão dele lhe parece lógica? Por quê?

### SUBSÍDIOS PARA O PROFESSOR

**Porquinho-da-Índia:** Nome popular da cobaia, ou seja, pequeno roedor da família dos caviários, muito utilizado em experiências de laboratório (*Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* – Caldas Aulete)

**Leitura de mundo:** Certa vez, foi perguntado a Paulo Freire o que era ler o mundo e se ele veria possibilidade de encaminhar esse tipo de leitura na escola pública. Ao que ele respondeu: “Mas é claro que eu vejo, e eu acho que seria de fundamental importância. Na sala de aula, nos limites de uma sala de aula, na geografia da sala de aula, o que se poderia e o que se deveria fazer, no meu entender, já era a concomitância das duas leituras, isto é, já era a leitura do mundo juntamente com a leitura da palavra referida ao mundo. Não creio que isso seria difícil. Inclusive, numa atividade primeira da criança – vamos considerar uma criança de escola primária – para a qual a educadora sugere, por exemplo, que fale um pouco de como caminhou de sua casa para a escola. Quer dizer, que cada criança ou grupo de crianças fizesse o discurso da sua rua ou o discurso sobre a sua rua, contando o que viu, o que não viu, escrevendo, afinal de contas – porque... Há uma diferença entre o “andar”, tomando o “andar” *sentindo* a rua e “andar” *percebendo* a rua – quer dizer: a percepção crítica implica, na verdade, a apreensão daquilo que é sentido e uma compreensão da razão de ser do que se sente. Então, num primeiro momento, a criança ia fazer a descrição do visto, do sentido, das coisas que foram tocadas pela visão, pela audição. E, através de exercícios

---

<sup>6</sup> Agenda 2000. *Documentos do Descobrimento*. Coordenação Geral Elifas Andreato, p.92.

como esse, as crianças começariam uma tentativa de compreensão dessa realidade – isso no fundo já é uma leitura parcial. Aí seria mais uma leitura da *geografia* do percurso. Daí a pouco, essa leitura poderia dar o salto para a *sociologia* do percurso, para a *política* do percurso. Ora, a partir da oralidade, é possível chegar à escrita e, então, você faz a leitura oral do mundo, depois você faz a escrita da palavra com que você leu o mundo e você lê a palavra que escreveu. No meu entender, inclusive, esse poderia ser um momento extraordinário para discutir com a criança – por exemplo, crianças de áreas proletárias ou de áreas populares – o que é certo e o que não é certo, isto é, qual é a utilização que tu tens de falar, de dizer que o certo é *nós chegamos* e não *nós chegemo...*”<sup>7</sup>

**Conhecimentos prévios:** Para um trabalho com a leitura, enquanto construção de sentidos, recorremos a Orlandi<sup>8</sup>. Assinala a autora que a leitura é um processo de busca com o qual o leitor amalha, dos conhecimentos que lhe são importantes e significativos, o necessário para chegar à compreensão do texto. Este, por seu turno, não responde por si só às premissas necessárias para a compreensão, ou seja, o texto pode ser visto como “pretexto”, com a finalidade de se instaurarem novas frentes para a construção de nossa visão de mundo, em amplo sentido.

Para aqueles que tencionam ensinar leitura, deve ser esclarecido o conceito de **legibilidade**, visto estar ele calcado na relação que o leitor mantém com o texto. O que é “legível” para uns pode não o ser para outros; há uma variação, ou seja, existe um maior ou menor entendimento do texto. Assim, para que um texto possa ser considerado *legível*, deve-se estabelecer uma espécie de diálogo entre o autor e o leitor.

E em relação à escola? O que deve ser levado em consideração para trabalhar a leitura? Do ponto de vista discursivo, para o aspecto interpretação/compreensão, devem ser ressaltados alguns fatores de suma importância, quais sejam:

- .a produção de leitura pode ser trabalhada e até ensinada;
- .a leitura e a escrita integram o processo que instaura sentido(s);
- .cada leitor tem determinada visão a respeito do assunto de um texto, por ser protagonista de sua própria história;
- .os modos de leitura são múltiplos;
- .o contexto sócio-histórico altera os sentido(s) que o leitor pode inferir, ou seja, desencadeia-se uma formação ideológica, partindo-se do contexto;
- .a vida intelectual relaciona-se diretamente aos modos e efeitos de leitura, sincrônica e socialmente.

**Paráfrase:** De maneira geral são várias as questões que envolvem o fenômeno parafrástico: conceituais, funcionais, de construção textual.

Na escola, normalmente, paráfrase é entendida como o processo de dizer o mesmo significado com outras palavras, identificada, portanto a mera troca de formas. Seu caráter textual costuma ser ignorado enquanto categoria escolar, pois há um tom negativo recobrando a paráfrase, o que lhe rouba uma função efetivamente pedagógica.

Na prática, no entanto, sabemos que a paráfrase ocorre com frequência, marcada por um traço intertextual. Pound, em 1934, no **ABC da Literatura**, já dizia: “*A PRIMEIRA FASE dos escritos de qualquer pessoa, sempre mostra o autor fazendo algo 'parecido com' algo que ele já ouviu ou já leu*”<sup>9</sup>.

Embora reconhecendo que há grande resistência para aceitar a intertextualidade na prática escolar, defendemos o exercício de paráfrase como recurso para expressar a compreensão

---

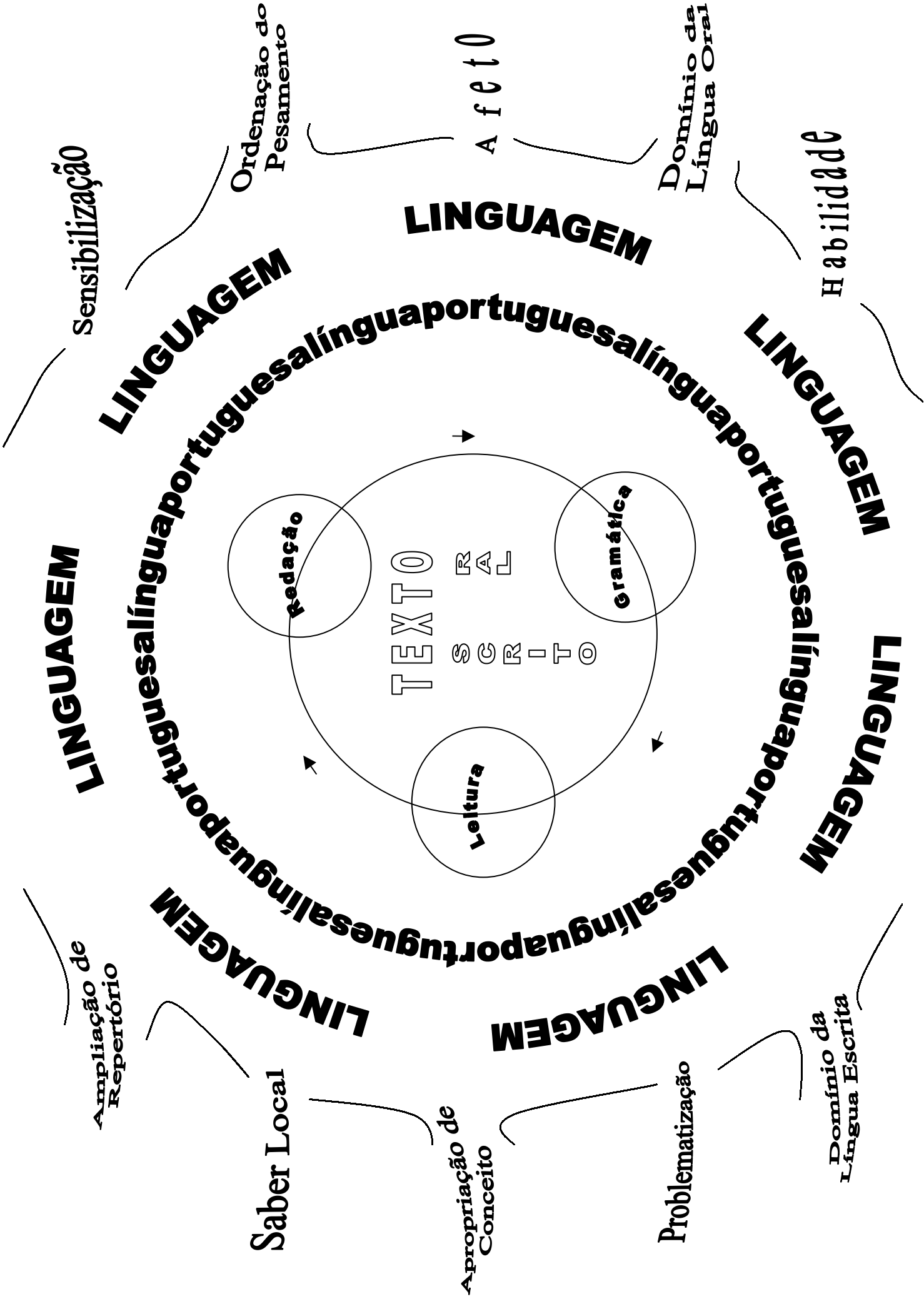
<sup>7</sup> Entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva, In: Barzotto, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 19-29.

<sup>8</sup> Orlandi, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

<sup>9</sup> Cf. Edição Cultrix, 1973, p.72.

de um texto e para chegar à produção de texto criativo. É preciso levar em conta que mesmo partindo de um modelo (não de um molde), o produto parafrástico pode expressar diferenças de leitura.





LINGUAGEM

LINGUAGEM

LINGUAGEM

LINGUAGEM

LINGUAGEM

LINGUAGEM

LINGUAGEM

Sensibilização

Ordenação do Pensamento

Afeto

Domínio da Língua Oral

Habilidade

Ampliação de Repertório

Saber Local

Apropriação de Conceito

Problematização

Domínio da Língua Escrita

TEXTO ESCRITO

Redação

Gramática

Leitura