

SUZETE DA ROSA GONÇALVES

**A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL
A PARTIR DA AVALIAÇÃO DISCENTE:
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO EM UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL – como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, sob orientação do Profa. Dra. Mariléia Reis.

TUBARÃO, 2006

SUZETE DA ROSA GONÇALVES

**A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL
A PARTIR DA AVALIAÇÃO DISCENTE:
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO EM UM ESTUDO DE CASO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, 04 de agosto de 2006.

Profª. Dra. Mariléia Reis
Mestrado em Ciências da Linguagem
UNISUL

Profª. Dra. Terezinha kuhn Junkes
UNISUL

Profª. Dra. Maria Marta Furlanetto
UNISUL

Dedico este trabalho aos profissionais comprometidos com a educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por estar sempre ao meu lado. A minha mãe pela energia e força, que me transmite. Ao meu marido companheiro nesta jornada. As minhas filhas: Júlia e Bruna, razões do meu viver. A minha querida e incansável orientadora Mariléia. 'Aos meus professores do mestrado da Ciência da Linguagem por me darem a chance de enxergar o mundo com outros 'óculos''(Fábio Rauen).

“(...) ao ensino de língua portuguesa, em todos os níveis, a preocupação básica deveria levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas _sobretudo_ ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social”. (KOCH Argumentação e Linguagem, 1996, p. 17).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo descrever a avaliação discente sobre a prática docente de uma professora do ensino de Língua Portuguesa, em um estudo de caso. A opção por esse estudo deve-se à inquietação da pesquisadora frente à desmotivação de seus alunos no exercício desta disciplina em uma escola particular de Tubarão (SC). Foram tomados como pressupostos teórico-metodológicos os modelos que adotam a prática pedagógica em que o docente medeia o ensino e a aprendizagem de língua materna a partir do contexto sócio-histórico-cultural dos alunos, daí a adoção da perspectiva teórica norteadora da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) 1998/2005 e do Letramento. Para a obtenção dos dados, realizou-se uma pesquisa de campo: partiu-se da análise de dois testes aplicados em forma de questionário a um grupo de 24 alunos do ensino fundamental, constituído por uma série de perguntas argumentativas. A avaliação deu-se em duas etapas distintas: na primeira, no início do ano letivo de 2004, os alunos cursavam a 7^a série e, na segunda etapa, esses alunos cursavam a 8^a série (início de 2005), todos de uma mesma escola particular, local de trabalho da pesquisadora. A hipótese levantada é a de que, uma vez que os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa fossem ministrados de uma forma contextualizada, ou seja, a partir da realidade sócio-histórico-cultural em que estão inseridos os alunos, segundo a PCSC/LP e outros documentos, haveria mais motivação quanto ao ensino e aprendizagem desta disciplina, com a maior compreensão quanto ao uso social da linguagem. Os resultados evidenciam um considerável aumento de motivação, aprendizado e maior compreensão quanto ao uso social da linguagem. Mesmo assim, após realização da segunda etapa do processo, os alunos não conseguiram associar as atividades diferenciadoras propostas (segundo a diretrizes da Proposta curricular de SC). Daí a constatação de que um ano de práticas inovadoras não é suficiente para “apagar” a imagem segundo a qual estudar LP seria “aprender as regras gramaticais para ler, escrever e falar corretamente”.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa, contexto sócio-histórico-cultural.

ABSTRACT

The present research aims at describing the students assessment in relation to a teacher practice in teaching the Portuguese language in case study. The option in doing the present study is due to the researcher concern in relation to the unmotivation of her students during her teaching at a private school in Tubarao (SC). The researcher took the basis the theoretical models which use the teaching practice in which the researcher applies her teaching and learning of the mother language through the social, historical-cultural context of her students, then the use of the theoretical model of Santa Catarina Curriculum Propose 1998/2005 and the Literacy. In order to obtain date, a field research was made: it was considered the analysis of two tests applied in a questionnaire form including a series of arguing questions which were written answered. A group of 24 students answered the questionnaire in two distinct stages: the first one, in the beginning of 2004 when the students were studying the 7th grade, and the second, another test was applied to the same students, however this time the students were studying the 8th grade (in the beginning of 2005). The students studied at the same private school, place where the researcher works. The hypothesis is that once the Portuguese language content to be taught in a contextualized way, that is, through the students social, historical-cultural reality according to PCSC/LP and other documents. It would have more motivation in relation to the learning and teaching of this course, consequently better comprehension concerning to the social use of the language. The results evidence a considerable increase of motivation, learning and greater understanding how much to the social use of the language. Exactly thus, after accomplishment of the second stage of the process, the pupils had not obtained to associate the different activities proposals (following the lines of direction of the Proposal curricular of SC). From there the verification of that one year of practical innovators which is not enough “to erase” the image according to study Portuguese language would be “to learn the grammatical rules to read, to write correctly and to speak”.

Key words: Portuguese language teaching, social-historical-cultural context.

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1 - Escaninho (ou guarda-volume) concedido pela direção da escola.</u>	113
<u>Figura 2 - Jornal da escola: Jornal Jovem.</u>	114
<u>Figura 3 - Correio – Carta particular.</u>	115
<u>Figura 4 - Placas no modo imperativo.</u>	116
<u>Figura 5 - Passeio na cidade.</u>	117
<u>Figura 6 - Oscar da leitura.</u>	118

LISTA DE TABELAS

<u>Tabela 1 - Apresentação das respostas à questão 1 nas etapas 1 e 2 da pesquisa:</u>	67
<u>Tabela 2 - Percentual das respostas obtidas da questão 2 nas etapas 1 e 2 da pesquisa:</u>	80
<u>Tabela 3 - Percentual das respostas obtidas da questão 3 nas etapas 1 e 2 da pesquisa:</u>	84
<u>Tabela 4 - Apresentação das respostas à questão 4 nas etapas 1 e 2 da pesquisa:</u>	87
<u>Tabela 5 - Apresentação das respostas à questão 5 nas etapas 1 e 2 da pesquisa:</u>	89
<u>Tabela 6 - Apresentação das respostas à questão 6 na etapa 1 da pesquisa</u>	90
<u>Tabela 7 - Apresentação das respostas à questão 7 na etapa 1 da pesquisa:</u>	91
<u>Tabela 8 - Apresentação das respostas à questão 8 na etapa 1 da pesquisa:</u>	92
<u>Tabela 9 - Apresentação das respostas à questão 6 na etapa 2 da pesquisa:</u>	94
<u>Tabela 10 - Apresentação das respostas à questão 7 na etapa 2 da pesquisa:</u>	95
<u>Tabela 11 - Apresentação das respostas à questão 8 na etapa 2 da pesquisa:</u>	96
<u>Tabela 12 - Apresentação das respostas à questão 9 na etapa 2 da pesquisa:</u>	97

SUMÁRIO

1	<u>DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO</u>	12
1.1	<u>JUSTIFICATIVA</u>	13
1.2	<u>DESCONTENTAMENTO COM ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM OUTROS ESTUDOS</u>	16
1.3	<u>A CRISE NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA</u>	18
1.4	<u>COMO TORNAR O ESTUDO DA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVO</u>	23
1.5	<u>ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL</u>	26
1.6	<u>ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO</u>	33
1.7	<u>OBJETIVOS E HIPÓTESES</u>	33
1.7.1	<u>Objetivo geral</u>	33
1.7.2	<u>Objetivos específicos</u>	34
1.7.3	<u>Hipótese</u>	35
2	<u>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</u>	36
2.1	<u>A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA</u>	36
2.1.1	<u>A disciplina Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Santa Catarina</u>	38
2.1.2	<u>Orientação teórica</u>	39
2.1.3	<u>Concepção de metodologia</u>	47
2.2	<u>LETRAMENTO</u>	54
2.2.1	<u>Letramento e alfabetização - onde está a diferença?</u>	55
3	<u>METODOLOGIA</u>	60
3.1	<u>NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA</u>	60
3.2	<u>DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: ETAPAS</u>	61
4	<u>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</u>	65
4.1	<u>REPRESENTAÇÃO QUANTITATIVA DOS DADOS</u>	66
4.1.1	<u>Questão 1 das etapas 1 e 2: O que significa estudar Língua Portuguesa para você?</u>	67
4.1.1.1	<u>Análise da resposta 1 da questão 1: 'aprender as regras gramaticais da língua para ler, escrever e falar certo'</u>	68
4.1.1.2	<u>Análise da resposta 2 da questão 1: 'não responderam'</u>	73
4.1.1.3	<u>Análise da resposta 3: 'Estudar língua portuguesa é 'perder' tempo'</u>	77
4.1.1.4	<u>Análise da resposta 4: 'Estudar LP significa ler, interpretar e escrever textos'</u>	78
4.1.1.5	<u>Análise da resposta 5: 'Aprender uma matéria necessária e importante'</u>	79
4.1.2	<u>Questão 2 das etapas 1 e 2: Você considera importante estudar Língua Portuguesa?</u>	80
4.1.3	<u>Questão 3 das etapas 1 e 2: Você gosta/não-gosta da disciplina de Língua Portuguesa?</u>	84
4.1.4	<u>Questão 4 das etapas 1 e 2: Qual dos itens você assinalaria para a disciplina de Língua Portuguesa?</u>	86
4.1.5	<u>Questão 5 das etapas 1 e 2: Você tem dificuldades em Português? Cite algumas.</u>	89
4.1.6	<u>Questão 6 da etapa 1: Se você pudesse escolher o conteúdo a ser estudado este ano, o que você escolheria estudar em Língua Portuguesa?</u>	90
4.1.7	<u>Questão 7 da etapa 1: Quais os assuntos que você gostaria de ler e debater em sala de aula?...</u>	91
4.1.8	<u>Questão 8 da etapa 1: Escreva abaixo um parágrafo sobre o ensino de Português com o seguinte tema: Se eu fosse professor de Português...</u>	92
4.1.9	<u>Questão 6 da etapa 2: Você achou que a professora de vocês de Língua Portuguesa trabalhou os conteúdos de 2004 de uma maneira mais interessante?</u>	94
4.1.10	<u>Questão 7 da etapa 2: Se você achou que sim, então descreva algumas das atividades que você mais gostou?</u>	95

4.1.11	<i>Questão 8 da etapa 2: Trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa em 2004 de uma maneira mais interessante facilitou ou dificultou seu aprendizado?</i>	96
4.1.12	<i>Questão 9 da etapa 2: Você acha que o ensino de português deve estar relacionado com as atividades do dia-a-dia de cada aluno, por ser ele um usuário daquela língua?</i>	97
5	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	98
	<u>REFERÊNCIAS</u>	101
	<u>ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA ETAPA 1</u>	108
	<u>ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO NA ETAPA 2</u>	110
	<u>ANEXO C – REQUERIMENTO COMO ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL</u>	112
	<u>ANEXO D – JORNAL DA ESCOLA; JORNAL JOVEM</u>	113
	<u>ANEXO E – CARTA PARTICULAR</u>	114
	<u>ANEXO F – MODO IMPERATIVO</u>	115
	<u>ANEXO G – PARTÍCULA “SE”</u>	116
	<u>ANEXO H – O OSCAR DA LEITURA</u>	117
	<u>ANEXO I – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: A LÍNGUA FALADA POR “CHICO BENTO”</u>	119
	<u>ANEXO J – ORAÇÃO COORDENADA A PARTIR DE RELAÇÕES DE COESÃO/COERÊNCIA</u>	121

1 DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO

... não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a significação dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um **sentido concreto**: o conteúdo desse enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação). (M. Bakhtin, **Estética da criação verbal**). (SANTA CATARINA, 1998, p. 55)

Abrimos nosso estudo com as palavras de Bakhtin, as mesmas que (re)abrem a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Santa Catarina¹ (1998, p. 55), citação esta que contraria a prática de ensino de língua portuguesa a partir do uso da linguagem isolada, isto é, do ensino de língua fora do seu contexto, preconizando um ensino voltado, sempre, para um enunciado acabado e com um sentido concreto.

Esse novo olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa e as mudanças propostas pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, a partir do documento desta disciplina na Proposta Curricular, no volume *Disciplinas Curriculares*, e a partir também dos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística e das perspectivas de letramento, despertaram o interesse em realizar esta pesquisa.

¹ A proposta curricular de Santa Catarina é um documento oficial de ensino, dirigido aos professores da rede pública estadual. Conforme Dela Justina (2003, p. 52) três foram as versões dessa Proposta: a primeira foi publicada em forma de jornal, em 1998; a segunda é lançada em 1991, já em forma de livro. A última versão, lançada ao público em 1998, apresenta-se em forma de livro, compondo-se de diversos textos relativos às dis-

Esta pesquisa pretende descrever a avaliação discente em relação à prática docente do ensino de Língua Portuguesa num estudo de caso. A opção por esse estudo deve-se à inquietação, como professora, frente à desmotivação de seus alunos no exercício desta disciplina numa escola particular de Tubarão (SC), daí a *proposta de uma prática pedagógica em que o docente medeia o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa a partir do contexto dos alunos*.

Para tanto, pretende-se avaliar, como pesquisadora, a prática pedagógica, desta docente, em duas etapas de testagem longitudinal aplicada a alunos de 7^a e, posteriormente, aos mesmos alunos já na 8^a série (Ensino Fundamental): na primeira, no início do ano letivo de 2004, sob forma de questionário, buscamos suas opiniões e expectativas referentes ao ensino de língua materna; na segunda, com outro questionário no início do ano letivo de 2005, evidenciando uma proposta de ensino que parte do contexto sócio-histórico-cultural; objetivo foi verificar a operacionalização da prática docente sob esta perspectiva.

1.1 JUSTIFICATIVA

Por que pensamos em falar de crise no ensino do português no Brasil, mesmo depois de tantos trabalhos abordarem esta questão? Segundo Possenti (1999, p. 64): [...] a discussão continua atual porque, embora tenha havido muita mudança de discurso, a prática escolar continua basicamente a mesma, exceto em poucos enclaves muito particulares.

Acreditamos que a estratégia adotada na prática desta docente seja uma tentativa de cumprir o principal objetivo da Proposta Curricular de Santa Catarina, pautada na promoção de um ensino de qualidade, para que se possa promover o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, não só garantindo a permanência dele na escola, mas objetivando que essa

ciplinas curriculares, entre os quais situa-se o texto de Língua Portuguesa, nosso objeto de estudo, composto de trinta e seis páginas (incluindo-se a bibliografia).

permanência seja marcada de boas lembranças de prática pedagógica motivadora, como aquele documento propõe:

Apesar do esforço que se tem feito nos últimos tempos para uma mudança efetiva de postura, pode-se facilmente verificar que o discurso pedagógico ainda tende para o autoritarismo. Ora, a compreensão e adoção do princípio interacional deve levar a uma série de atitudes que devem redirecionar o processo pedagógico: escutar o aluno; permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda; interessar-se pela história de sua vida; não obrigá-lo a falar ou escrever sobre um tema que ele não domina; não impor modelos rígidos para a realização de tarefas; aceitar as interpretações de leituras adequadas; permitir que ele se leia e se corrija quando e quantas vezes necessário; realizar tarefas coletivas com distribuição e revezamento de papéis; equilibrar as tarefas de escritura com outras tantas de caráter oral; apresentar problemas inovadores para que a resposta seja buscada como desafio; permitir que o aluno compare, contraste, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças através de sua própria atividade mental; permitir que ele pesquise e crie, enfim – e criar é ser também um pouco professor. (SANTA CATARINA, 1998, p. 63).

Em segundo momento, trata-se de uma tentativa de responder a questões mais locais de nossa prática como professora de língua materna há cerca de onze anos, no município de Tubarão (SC). Ou seja, a partir da realidade de trabalho da docente, pretendemos saber ‘como’ aplicar os avanços das pesquisas das ciências da linguagem, ultrapassando o nível de ‘o quê’ aplicar.

Numa perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem, espera-se que professor e aluno desempenhem seus papéis de forma diferenciada. O professor deve ensinar, e o aluno, aprender. Numa visão acadêmica isso nos parece normal, pois implicitamente professores e alunos estão assumindo suas posições (um de aluno, outro, de professor) e executando suas tarefas de acordo com as representações sociais. Porém, esse dogmatismo, na prática pedagógica, esse jogo das relações acadêmicas não atinge seu propósito, mas o contrário do que se espera: alguns alunos não assimilam o que os professores ensinam. Estes, na sua grande maioria, frustram-se diante do fracasso desses alunos, mas pouco vêm fazendo para melhorar esta situação, e, assim, a crise, cada vez mais, vai se instaurando.

Não queremos aqui colocar o professor como o único responsável por essa crise, pois há fatores que não lhe permitem que venha a ter um novo comportamento diante de esta situação. Segundo Antunes:

Vale a pena deixar bem claro que, em nenhum momento, deixo de reconhecer a falta de uma política pública de valorização do trabalho do professor, reduzido, quase sempre “à tarefa de dar aulas”, sem tempo para ler, para pesquisar, para estudar. “Passando” e “repassando” pontos do programa, para depois “cobrar” no dia da prova, no cenário nada convidativo (e muito menos poético!) de prédios descorados e tristes: o que significa dizer que o professor não é o único responsável por todos os problemas da escola. (ANTUNES, 2003, p. 17).

O ensino-aprendizagem de língua materna não se mostra diferente do retrato acima exposto. *Grande parte da responsabilidade por essa crise está atribuída a problemas de linguagem* (SOARES, 1999, p. 6). O conhecimento da linguagem como fator importante para o sucesso escolar, uma vez que o processo de ensino é centrado no intercâmbio verbal, coloca o foco de preocupação nas diferenças no uso da linguagem. Estudos têm mostrado que os diferentes usos da língua, no interior das variedades dialetais, nem sempre coincidem com a expectativa da escola. Nesse sentido, crianças falantes competentes em uma língua são julgadas por padrões estranhos ao seu desempenho verbal, quanto a outras questões, como atitude e motivação. Segundo a PCSC:

As crianças, ao chegarem à Escola sem o domínio do código escrito padrão, manifestam-se oralmente pelos seus dialetos e nem sempre se vêem acolhidas, em razão do distanciamento de sua variedade lingüística e da falta de compreensão dos educadores das diferenças entre oralidade e escrita. Por outro lado, essas crianças vivem em contato com várias outras manifestações de escrita: logotipos, placas de trânsito, rótulos, cartazes, jornais, receitas, revistas, televisão, computador, e ainda assim esse conhecimento também é ignorado. (SANTA CATARINA, 2005, p. 20).

Isso vem acontecendo, principalmente, porque o ensino da Língua ainda continua de cunho normativo, ou seja, privilegia a modalidade culta em detrimento de outras variedades. Assim, a escola, ao persistir em ensinar regras gramaticais a partir de frases soltas e descontextualizadas, reduz o objetivo de levar o aluno a fazer uso da linguagem nas modalidades oral e escrita, nas diversas situações discursivas.

A provocação advinda das práticas das salas de aula - tanto em termos positivos quanto negativos - incitou-nos a investigar dentro do contexto histórico a causa desta crise, isto é, de onde e como surgiu o problema.

1.2 DESCONTENTAMENTO COM ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM OUTROS ESTUDOS

Voese (2004, p.135) mostra o seu descontentamento em relação ao ensino da língua portuguesa quando diz que a escola, além de priorizar o ensino da língua padrão como a única certa “(determinando, desta forma, também o errado)”, mantém “a noção de que a língua é apenas instrumento de comunicação”. Desta forma, a escola “assume [...] a função de ao ensinar um determinado uso da língua como correta, justificar e valorizar a maneira como o segmento hegemônico interpreta a realidade e hierarquiza os lugares sociais” (idem).

Segundo o autor, esse modelo de socialização que a escola propõe:

[...] reduz o homem a ser apenas mão-de-obra, pois ao preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, a tarefa se resume em dar-lhe uma certa competência para a disputa pela sobrevivência. A escola de fato, exime-se de questões que se referem ao desenvolvimento do homem como ser social, o que evidentemente nada tem a ver com a educação libertadora, mas com o atendimento de algo vagamente justificado como “vontade ou leis de mercado” (VOESE, 2004, p. 136).

Em relação ao livro didático, utilizado pelo professor e aluno, o autor menciona que este material, “se já não trabalha o texto como código, reduz, em geral, a função da língua à de representação e à de comunicação” (idem, p. 14).

Bonetti (2003) diz ser necessária uma reforma no ensino da língua, pois os métodos e conteúdos já estão ultrapassados, e não vêm ao encontro das exigências da sociedade atual.

Segundo Bonetti, “as exigências apontam para um ensino de língua que possibilite a inserção do sujeito no mundo, que possibilite ao educando condições para que ele estabeleça relações entre o que aprende e o seu universo sócio-histórico” (BONETTI, 2003, p. 22).

No esforço de conseguir atingir os objetivos de atender às exigências dessa nova realidade que se impõe, algumas propostas vêm sendo feitas. “Porém, os conteúdos ensinados praticamente permanecem os mesmos” (idem).

Neves (2003) nos faz refletir sobre que tipo de gramática temos trazido para as salas de aula e que gramática se há de oferecer ao aluno, se necessariamente a sistematização tem de passar pela reflexão, como acentuam modernamente os próprios documentos oficiais que procuram orientar as atividades escolares.

Segundo esta autora (Neves) no modo tradicional em que se dá o ensino da língua materna, a criança – que já tem uma consciência muito forte da sua língua e reflete sobre ela - é instada a desaprender a reflexão sobre a linguagem. Esse ensino mecânico torna-se alheio ao próprio funcionamento da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem.

[...] Na verdade, é com razão que muitos estudiosos defendem que se exclua a gramática do tratamento escolar da língua, já que o que se tem visto é que ele se vem reduzindo à taxonomia e à nomenclatura em si por si, e é bem a sabido que nenhuma “competência” e nenhuma “ciência” advirão da atividade de reter termos, e, mesmo, de decorar definições. (NEVES, 2003, p. 18).

Para a autora um dos maiores enganos no tratamento da linguagem, pela escola, é de ela assumir como sua tarefa – até mesmo como meta – a função principal de avaliação dos usos lingüísticos, pautando sua análise dos fatos da língua pelo viés de valoração social e transferindo para o plano da linguagem, na forma de organização e sistematização de fatos, o que não passa de um endosso de usos empreendido sem critério, fundado apenas nos ecos do que indiscriminada e infundadamente se prega por aí como “certo,” “correto”.

A autora enfatiza a necessidade de valorização dos usos lingüísticos, defendendo que a gramática da língua se efetiva no uso, nas situações interlocutivas, na criação de textos. O ponto de destaque, para a autora, é que a disciplina gramatical escolar não pode alhear-se do real funcionamento da linguagem.

1.3 A CRISE NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Queremos deixar claro aqui que, quando falamos de crise, não estamos remetendo ao uso da língua portuguesa falada no dia-a-dia, mas ao dever-ser do ensino da língua portuguesa na escola. Segundo Mattos e Silva (2004), poderíamos falar em crise de uma língua caso ocorresse a extinção de seu falantes ou quando estes, por qualquer razão social, renegam a sua língua e adotam outras; no Brasil isso ocorre com as línguas indígenas, porém isso não ocorre com a língua portuguesa, que é utilizada freqüentemente pelos seus usuários.

Por que considerar em crise o ensino da língua portuguesa no Brasil? Segundo Castilho (1998) o professor de língua portuguesa se defronta com três crises distintas: a crise social, a crise científica e a crise do magistério.

A primeira crise está relacionada com o processo de urbanização que ocorreu em todo o País. A principal migração que se deu foi da população da zona rural para a zona urbana. Assim, nossas escolas deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana - para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos - e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mal chegados às cidades e a elas mal adaptados.

A partir desse contexto, a escola se viu na obrigação de mudar seu currículo, a fim de atender a essa classe. Porém, o processo de democratização, supostamente feito pela escola para atender às reivindicações, não supriu as necessidades dessa classe, pois o currículo escolar ainda privilegiava a cultura e a linguagem da classe dominante. Assim, permanecia, no ensino-aprendizagem, a distância cultural e lingüística entre os alunos que ela tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos (SOARES, 1999).

A segunda crise está relacionada com os avanços das ciências da linguagem. A implantação das teorias lingüísticas vem provocando profundas transformações nos modos de encarar o ensino de línguas nas escolas fundamental e média. As milenares noções e prescri-

ções da doutrina gramatical tradicional, materializadas arquetipicamente nas páginas dos compêndios normativos, foram submetidas a um amplo processo de crítica, revisão e reformulação. As contribuições das novas disciplinas surgidas dentro do campo maior da linguística - sociolinguística, psicolinguística, análise da conversação, análise do discurso etc. - ampliaram enormemente o objeto mesmo dos estudos da linguagem.

Os professores em atividade hoje e que se formaram há mais de vinte anos, segundo Castilho (1999, p. 12), “aprenderam, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação”. Diante das novas propostas de investigação-teorização, ainda encontramos professores indiferentes.

Por outro lado, há aqueles que, mesmo no intuito de mudar, acabam se frustrando diante das estruturas de um sistema educacional obsoleto, pouco flexível e tremendamente burocratizado. E isso vem ao encontro do que a sociedade espera: que ensine “português” (entenda-se: gramática normativa).

A terceira crise é a do magistério. Além da desvalorização de nossa profissão, das mudanças sociais do país, e diante do momento atual de transição de um paradigma científico para outro, o professor se vê numa situação difícil com respeito “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” e até mesmo “para que ensinar”.

Os materiais didáticos que são utilizados pelos professores são repetitivos e pressupõem uma homogeneidade entre os alunos. Dessa forma, a tarefa da atual geração de educadores é muito pesada: reciclar-se, reagir contra o círculo de incompetência e de acriticismo que se fechou à volta do ensino brasileiro, e lutar pela valorização da carreira.

A necessidade de uma reforma do ensino de português no Brasil, tanto no que diz respeito a seus conteúdos quanto no que diz respeito aos métodos, é antiga.

Britto (1997) diz que a partir dos anos 70 começaram a se intensificar, no Brasil, os estudos linguísticos independentes da tradição normativa e filológica, como também consolidara-se um corpo coeso de reflexão sobre a finalidade e os próprios conteúdos do ensino de português. Entretanto, até esse momento a dificuldade identificada era atribuída à simples

falta de prática de redação e à influência crescente dos meios de comunicação de massa, até porque ela se restringia aos setores médios da sociedade.

Já a partir do começo dos anos oitenta, expandiam-se as linhas editoriais de bibliografias críticas, organizavam-se encontros de especialistas, ampliava-se o oferecimento de cursos de extensão e formação do professor e desenvolviam-se projetos de ensino dentro de uma nova perspectiva, estabelecendo-se uma rede de formação de opinião que tinha como base a importância da promoção da leitura.

Nesse processo, evidenciaram-se as mais variadas formas de restrições ao ensino da gramática tradicional (o principal pilar do edifício do ensino tradicional de língua), tanto do ponto de vista teórico (os erros e inadequações da teoria a ela subjacente) quanto do metodológico (sua forma de apresentação e a utilidade dos conceitos e valores oferecidos ao aluno).

Conforme Britto (1997) entre os principais problemas identificados no ensino tradicional pela crítica renovadora estavam (e ainda estão):

1) *A indefinição quanto ao ato de ensinar (ensinar para quê?)*. É óbvio que a escola tem finalidade, e trata-se de um poderoso instrumento social de produção de consciências, através do qual a sociedade capitalista constitui-se fundamentalmente como lugar de reprodução de um saber instituído, exercendo sua ação através de procedimentos coercitivos e discriminatórios, assim como pelo estabelecimento de modelos de avaliação de valores e comportamento. O que interessa registrar é que, no mais das vezes, a prática pedagógica “normal” não passa por uma definição de interesse de seus agentes (professores, alunos, a comunidade em que estes se inserem e a classe social a que pertencem).

Quando o professor recebe o material pronto da escola não há autoria do saber, isto é, o professor passa a ver as informações como verdades absolutas, portanto, inquestionáveis. Assim, a finalidade “normal” passaria a ser a própria apresentação de um conteúdo ob-

jetivo, que se consubstancia na apresentação da língua culta e na identificação das partes do discurso.

Tomar consciência da impossibilidade de neutralidade no ensino implica perguntar quem são os agentes do conhecimento, em que situação histórica se inserem e quais seus interesses políticos reais.

2) *A valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência nas regras de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com o conseqüente abandono e o preconceito contra as formas de oralidade.* Com a confusão que se faz entre ensino da língua e ensino da norma culta ideal e a articulação de maneira inextricável desta norma à forma escrita, tende-se a considerar todas as demais manifestações lingüísticas como erros que devem ser corrigidos pela escola.

A sociolingüística trouxe argumentos irrefutáveis que demonstram que nenhuma variedade lingüística é melhor que outra. E é a discriminação de um dialeto diferente daquele tomado por padrão que conduz ao fracasso escolar.

O ensino de língua, incluindo a reflexão gramatical, absolutamente não pressupõe, ainda que também não exclua o ensino da norma culta, cabendo uma compreensão, no entanto, do que seja essa norma. Insistir na superioridade da norma culta, entendida não como a que se fala, mas sim como a que se quer que se fale, e, em conseqüência, no seu uso privilegiado ou exclusivo, é uma forma perversa de exclusão.

3) *A descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto.* O ensino da língua limita-se basicamente ao nível da frase, quando não do próprio vocábulo; os exercícios não passam de correções localizadas, e é dessa forma que se pratica o “bom” uso da língua.

O maior interesse da escola é que os alunos usem efetivamente a escrita e a leitura, porém poucas atividades de leitura e escrita são realizadas, e praticamente nenhuma refle-

xão sobre o que se escreveu ou de trabalhos de reescritura. A prática de produção de texto, na escola, se tem restringido apenas à fixação da norma, à correção dos erros limitados de ortografia, concordância e regência.

Caberia à escola transformar os exercícios de redação em práticas efetivas de produção de textos, nas quais os sujeitos apareçam como agentes e sua palavra tenha razão de ser. Isto implica que não se exercita a linguagem para depois, nem se ensinam recursos e estratégias através de exercícios mecânicos de preenchimento ou substituição. Ou, como diz Geraldi: “É devolvendo o direito à palavra - e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita - que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares” (GERALDI, 1984, p. 124).

4) *A falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares.* Os estudos lingüísticos vieram mostrar que não se pode tomar por verdadeira e correta a teoria lingüística tradicional, ainda que esta tenha intuições interessantes e decorra de um longo período de reflexão sobre a linguagem.

Na revisão crítica bibliográfica que Haury (1986) faz das gramáticas tradicionais, a autora identifica diversos casos de falsas definições, má exemplificação, diversidade de conceituação e multiplicidade de análise. Mostrando o quanto há de impreciso, equivocado e até contraditório, a autora torna evidentes os limites e possibilidades deste tipo de estudo.

As gramáticas escolares apresentam-se, assim, como uma subespécie mitigada da gramática tradicional, com incorporação aleatória de elementos da teoria da comunicação, da lingüística estruturalista, da sociolingüística etc.

5) *A desconsideração das descobertas e elaborações da lingüística contemporânea.* A oralidade e a variedade lingüística, quando não claramente contestadas como impróprias, ficam excluídas das práticas pedagógicas; o mesmo acontece com as funções da linguagem e com os processos de coerência e coesão textuais. Estes conteúdos não se incorporam

facilmente ao ensino porque estão fora do âmbito da gramática normativa e, portanto, dentro desta perspectiva de língua não se submetem à norma culta, pelo menos como está é apresentada pelas gramáticas escolares. Quando se encontra algum tratamento desses aspectos, eles aparecem como características gerais da linguagem em um capítulo inicial, sendo logo abandonados.

6) A falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise lingüística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos.

A questão da metalinguagem é um dos grandes nós no debate sobre o ensino de gramática. De maneira geral, crê-se que não é possível ensinar gramática sem oferecer uma taxionomia articulada e abrangente. Não se trata de negar a legitimidade da metalinguagem, mas de entender que ela só faz sentido no interior da disciplina que a constitui e só pode funcionar como instrumento efetivo e econômico de análise se aqueles que a manipulam forem capazes de conhecer sua referencialidade e seus limites.

Assim, a crítica maior que se faz à prática de ensino da gramática na escola não é a adoção desta ou daquela taxionomia, mas ao seu esvaziamento e à valorização de exercícios de pura identificação de fragmentos da frase.

1.4 COMO TORNAR O ESTUDO DA GRAMÁTICA SIGNIFICATIVO

Sabemos que a educação requer mudança. E para que isso aconteça é necessária.

[...] uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas públicas – federais, estaduais e municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular) para que se possa chegar a uma escola que cumpra seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania”. (ANTUNES, 2003, p. 33)

Voltemos a atenção à última classe mencionada: o professor em particular. Como esse professor pode contribuir para que aconteça esta mudança? Qual deve ser a postura do professor diante desta perspectiva? Primeiro, é necessário que ele reflita criticamente sobre suas práticas em sala de aula para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel social; segundo, tenha uma visão de conhecimento como processo; terceiro, que ele seja preparado para ser um mediador entre o conhecimento e seu aluno.

O envolvimento num processo de auto-educação contínua, através da adoção de uma atitude de pesquisa em relação a seu trabalho, pode gerar essa reflexão crítica. Esta visão de formação de professores implica uma visão de conhecimento como processo. Nesta visão, a sala de aula passa a ser um espaço aberto de procura de conhecimento, em que professores e alunos passam a ter um papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula. Este conhecimento fará com que o professor pare de “rezar” pela cartilha dos outros, e lhe permitirá produzir conhecimento que realmente lhe interesse e que se aplique ao seu contexto sócio-cultural.

Com esta nova postura do professor como fica o estudo da gramática? Em relação à gramática tradicional (prescritiva), não podemos simplesmente ignorá-la ou simplesmente descartá-la. Segundo Bagno:

Nem por isso vamos descartar totalmente e para sempre a Gramática Tradicional. Afinal, ela condensa a atividade intelectual de muitas gerações de estudiosos que tentaram investigar o funcionamento da linguagem humana (ainda que parcialmente, pois só usaram como material de análise a língua literária). O que é preciso, sim, é deixar de ver a Gramática Tradicional como uma doutrina “sagrada” e “infallível” para que os estudos gramaticais possam voltar ao seu lugar de origem: o da investigação do fenômeno da linguagem, o da tentativa de compreender a relação entre língua e pensamento, o do exame das relações que as pessoas estabelecem entre si por meio da linguagem, etc. Em suma, empreender o estudo da gramática das línguas dentro de uma perspectiva científica, de acordo com os conceitos modernos de ciência. (BAGNO, 2001b, p. 22)

Mas, como tornar o estudo da gramática significativo?

A primeira atitude necessária é contextualizar a língua portuguesa, estabelecendo sua adequada relação com a língua que falamos para trazer para dentro de nossas salas de aula

o diálogo que entre elas vem sendo promovido pelas mais significativas falas de nossa contemporaneidade e pelos melhores textos da cultura brasileira.

A segunda é verdadeiramente ensinar português: dar aos alunos condições para que dominem a língua escrita, não só como um conjunto de leis que regem a correta grafia das palavras e um conjunto de regras sintáticas que orientam a estruturação de frases, mas ensinar português para que se tornem capazes de entender os textos que lêem e não se limitar a apenas estigmatizá-los como incapazes de entender o que lêem.

Cabe ensinar ortografia, por exemplo, a partir de uma característica em que fala e escrita são fundamentalmente opostas: a ortografia constitui-se como um processo histórico institucionalizado de representação uniformizada da língua justamente porque a língua falada se rege não pela uniformidade, mas pela variação. A função da ortografia é preservar a inteligibilidade dos textos, apesar das variantes de pronúncias regionais, sociais e históricas das palavras.

Cabe ensinar morfologia não para cobrar na prova a identificação da raiz, do radical, do prefixo, do sufixo ou a do processo de formação da palavra, mas para ensinar que as diferenças de significado entre ‘inquieto’ e ‘inquietante’, entre ‘interessante’, interessada, por exemplo, podem ser tratadas sistematicamente pelo significado dos sufixos. Cabe ensinar as formas verbais não como fixação dos paradigmas dos tempos dos verbos regulares e dos irregulares, mas para explicar o significado e composição de formas como, ‘amemos’ ou ‘levássemos’ ou ‘comportar-nos-íamos’, que não fazem parte do dialeto da grande maioria dos nossos alunos, à medida que eles forem defrontando-se com essas formas de leituras. E cabe tratar desses assuntos todos sempre que for necessário outra vez e sistematizar cada um deles apenas quando parecer que esta sistematização vai ser útil.

É necessário que o professor de português aprenda e ensine aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da

sociedade e dos indivíduos com relação aos usos lingüísticos, nas mais variadas situações de suas vidas.

Partindo deste pressuposto, tomamos, então por objeto de estudo, a linguagem a partir de seu uso social, na interação, cuja concepção de apropriação é social: os sujeitos da linguagem estão mergulhados no social que os envolve. Nestes termos, a teoria da gramática considerará como elementos constitutivos do próprio ensino os papéis do sujeito no processo de ensino.

1.5 ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

A língua e a sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo, que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra. Com efeito, a finalidade básica de uma língua é a de servir como meio de comunicação e, por isso mesmo, ela costuma ser interpretada como produto e expressão da cultura de que faz parte. (MONTEIRO, 2000, p. 13).

Assim, percebe-se que a língua não pode ser simplesmente um veículo para se transmitir informações, mas é também, sobretudo, um meio que estabelece e mantém relacionamentos pessoais.

Partindo dos pressupostos teóricos contidos na Proposta Curricular de Santa Catarina, queremos aqui ressaltar a importância de um ensino que promova a interação social para a construção das funções psicológicas de um indivíduo, pois, acredita-se que o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

Na perspectiva da produção sócio-histórica do conhecimento observa-se que o trabalho cooperativo é fundamental. É nessa relação com outro, orientada e partilhada pelo professor, que a identidade do sujeito aluno se sobressai; ou seja, é exatamente nesse relacionamento que o sujeito pode reconhecer-se como personalidade. (SANTA CATARINA, 1998, p. 87)

Desta forma, o professor passa de mero transmissor a mediador; os alunos deixam de ser simplesmente receptores ou depósitos de seus mestres e livros para ser sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

Ao voltarmos as atenções aos nossos alunos e às suas necessidades, constatamos que eles são mais que receptores, que podem ser colaboradores no processo de ensino. Tomamos a palavra “colaboradores” num sentido mais amplo, sendo que o aluno é um sujeito de linguagem que traz consigo uma bagagem sociocultural, como também um ser que pode e deve interagir na sociedade.

Segundo Bakhtin (1996) um sujeito ativo é capaz de utilizar a linguagem para a formação de sua consciência individual e também de usar a sua individualidade para interferir no processo social da linguagem, através da sua atividade interacional constante junto à sociedade. Portanto a concepção bakhtiniana atribui ao sujeito responsabilidade pelo uso que este faz da linguagem. O sujeito não é somente um divulgador de um discurso preexistente, mas um agente dentro do processo discursivo, capaz de interferir, aprimorar ou até modificar o discurso social.

A escola, desde a alfabetização, ignora que o estudante já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão.

Então, se o aluno já sabe português, vamos ensinar o quê? Em primeiro lugar, não é bem verdade que o aluno já sabe português. A criança, mesmo da classe média, ao ingressar na escola não conhece os estilos que lhe oferece a sua língua; ainda não domina, por exemplo, os estilos orais que os meios de comunicação de massa utilizam. Também não é capaz de decodificar os sinais gráficos de que a escrita de sua língua se utiliza, e, mesmo quando passa a lê-lo, não conhece o vocabulário e a gramática própria da escrita-padrão, principalmente em seus estilos mais formais.

Quando um aprendiz inicia seu processo de aquisição da língua materna na escola, ele não entra só em contato com uma nova gramática e novos vocábulos, mas com uma realidade e uma cultura que muitas vezes lhe são todos desconhecidos. Entretanto, há alunos com mais experiências e aqueles com menos, ou seja, alunos que têm “pais” que lêem e que têm contato com a escrita provavelmente terão mais facilidade de se enquadrar no padrão da escola, enquanto outros que não têm esse contato com leitura e escrita terão mais dificuldades.

Isso não quer dizer que alunos que vêm da classe socialmente desfavorecida não possuam a mesma capacidade para a aprendizagem conceitual e para o pensamento lógico que as crianças oriundas da classe de prestígio (SOARES, 1999, p. 45). O que se tem que deixar claro aqui é o choque de cultura entre a bagagem que a criança da classe desprestigiada traz consigo e o ensino que a escola tem a oferecer. Isso não acontece com a criança favorecida, pois “desde cedo, através dos processos de socialização a que é submetida em sua classe social [...] compreende e se enquadra melhor ao padrão escolar” (idem).

Nota-se, então, a diversidade que pode existir dentro de uma sala de aula, isto é, vários alunos com vários tipos de aprendizagem. O que fazer diante deste fato, quando há apenas um professor e uma única verdade a ensinar o “certo x errado?”.

Segundo a PCSC - LP (1998), o desempenho se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como motor de novas conquistas psicológicas. O processo de ensino-aprendizagem deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o que Vygotsky chama de nível de desenvolvimento real da criança - num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido - e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento e habilidades das crianças.

Desta forma, acredita-se que, para que o aluno possa vir a compreender e produzir no ensino da língua materna, sua tarefa não pode se restringir a decorar estruturas e itens lexicais: ele precisará aprender como essa língua funciona dentro da sociedade em questão. Daí a importância de o aprendiz estar em situações de ensino/aprendizagem onde a língua possa estar contextualizada (ver Anexo C), pois por meio desta informa-se sobre as variedades linguísticas e sobre as funções das formas linguísticas. Porém, essa contextualização tem de estar de acordo com o uso, que não seja uma elaboração artificial, isto é, um contexto que não reflita a realidade. O aprendiz precisa ser exposto a textos autênticos de língua falada e escrita.

No ensino de português é fundamental distinguir três tipos de atividades de linguagem, ligadas aos fenômenos da fala, da escrita e da leitura. São três realidades diferentes da vida de uma língua, intimamente ligadas em sua essência, mas com uma realização própria e independente nos usos de uma língua.

Falar é uma habilidade adquirida antes de escrever. Conseqüentemente, as regras gramaticais e textuais (e, é claro, fonológicas) da fala são adquiridas primeiro e formam a base do conhecimento da criança e do uso da linguagem (KRESS, 1982, p. 33). A linguagem oral é adquirida pela criança à medida que é envolvida em contextos comunicativos, nos quais a linguagem é sempre significativa para ela.

Isso não quer dizer que a fala seja superior à escrita ou vice-versa e nem traduz a convicção, hoje tão generalizada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser considerada uma representação da fala, porque esta não consegue reproduzir muito dos fenômenos da oralidade, tais como: a prosódia, a gestualidade, o movimento do corpo e dos olhos, entre outros. A oralidade tem uma "primazia cronológica" (MARCUSCHI, 2001, p. 17), porém não a torna mais importante que a escrita.

Se, por um lado, a criança adquire a linguagem oral de forma "natural", o mesmo não se tem dito sobre a linguagem escrita. A aprendizagem desta, normalmente, tem sido vin-

culada à escolarização da criança (nesse sentido, os atuais índices de fracasso escolar demonstram que, ao contrário do lar, a escola, enquanto ambiente “natural” de aprendizagem da escrita, nem sempre consegue atingir seus objetivos).

Portanto, oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia do outro.

Em questão de aprendizagem, se o aluno passar pela escola fazendo o jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e por que as coisas são como são, ele terá dificuldades imensas em seguir seus estudos de português.

O aluno precisa saber que a escrita é uma convenção, e para haver comunicação através da escrita precisa saber o código que a envolve. Esse código, quando se refere à escrita das palavras e ao enunciado, respeita as prescrições da ortografia lexical (que se ocupa da escrita das palavras, ou das normas que regem a escrita das palavras) e gramatical (que se ocupa das relações entre as palavras na construção do enunciado, ou seja, das relações gramaticais que são estabelecidas na estrutura sintático-semântica dos enunciados), porém poderá sofrer mudanças no decorrer da história. A escrita das formas textualizadas, dependendo do contexto, pode variar também. Marcuschi nos dá um bom exemplo quanto à variedade da escrita e da fala.

[...] comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Por outro lado, uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversação espontânea. (MARCUSCHI, 2001, p. 42).

Portanto, *a fala como a escrita apresentam um continuum de variações, ou seja, a fala varia e a escrita varia*. Por isso, em ambos os casos temos a contextualização como ne-

cessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua (MARCUSCHI, 2001, p. 43).

Quando se conscientiza o aluno quanto às características da fala e da escrita estamos lhe dando oportunidades de refletir sobre sua própria escrita e fala, e de desenvolver a habilidade de pesquisa quanto à etimologia (escrita) das palavras, como também o contexto que as envolve.

Partindo desta conscientização, podemos levá-lo a compreender que a língua não é homogênea, ou seja, as pessoas não usam a língua da mesma maneira, e os diferentes usos da língua podem ser facilmente detectados em função das situações de comunicação em que os falantes agem sobre os seus semelhantes ou com eles interagem. (ver Anexo C)

Para Labov (1976), a existência de variações e estruturas heterogêneas nas comunidades lingüísticas é uma realidade corretamente estabelecida, pois a heterogeneidade não só é comum, mas ela é também o resultado de fatores lingüísticos básicos. Para ele, heterogeneidade está na própria língua e ele demonstra isso através da sistematicidade de diferentes variações (sociais, estilísticas e/ou inerentes). Nessa perspectiva, todas as formas da língua são submetidas à variação, e é do jogo dessas variações coexistentes que pode nascer a evolução (ou a mudança lingüística). Para ele, ainda, não é possível compreender a evolução de uma mudança lingüística fora da vida social da comunidade na qual ela está inserida, isto porque as pessoas operam continuamente sobre a linguagem.

A gramática normativa, já referida anteriormente, tem tratado a língua como sendo homogênea, ou seja, sem variações. Dessa forma, ela não tem dado a devida importância à questão da diversidade ou da heterogeneidade lingüística, e isso tem ocorrido tanto com relação à fala, quanto com relação à escrita.

Entre as variedades faladas num território, uma delas, por diversas razões, pode adquirir maior prestígio e impor-se como norma ou língua padrão. Os fatores que determinam essa escolha são normalmente sociopolíticos, históricos, comunicativos e até pedagógicos. Nada, do ponto de vista lingüístico, leva a que uma determinada variedade seja preferida como de uma língua. Só fatores extralingüísticos influem

nessa escolha. A variedade proclamada padrão funcionará como língua oficial, de cultura, de ensino (FERREIRA, 1996, p. 483).

No ensino/aprendizagem de língua portuguesa, o professor deve ter como objetivo criar situações lingüísticas diferenciadas e continuadas para que o aluno estenda o conhecimento da sua língua já adquirido: da sua variedade vernacular para outras variedades, da variedade de sua classe social para a de outras, de um único estilo para vários estilos, etc..

Para ampliar o conhecimento lingüístico do aluno sem corroê-lo com preconceitos contra outras variedades - nem, principalmente, contra a sua própria -, não basta que os professores saibam que todos os dialetos são igualmente instrumentos eficientes, bons dentro do seu contexto social. É preciso que assim o reconheçam, e que modifiquem seu sistema de valores, que é o mesmo da sociedade onde vivem. “É imprescindível que ele [o professor], renuncie aos julgamentos de valor sobre os fenômenos de variação lingüística que podem ser detectados tanto na língua falada quanto na língua escrita de seus alunos, pois todos esses fenômenos são passíveis de explicação”. (MOURA, 2001, p. 343 -344).

Quanto à leitura, de que falaremos mais adiante, os textos literários sempre tiveram destaque no ensino de língua portuguesa, porém o aluno depara-se com diversos gêneros textuais em seu dia-a-dia. Ensinar a reconhecê-los, lê-los, interpretá-los, redigi-los e mostrar a função de cada um deles é tornar esse aluno competente quanto à leitura de modalidades textuais diversas e, além disso, ele poderá aplicar o que aprendeu na escola em seu cotidiano, isto é, saberá, por exemplo, redigir um requerimento, um texto jornalístico, um resumo e etc., quando necessário (ver Anexo C).

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação apresenta-se estruturada da seguinte forma: neste primeiro capítulo, a introdução, delineamos o objeto de estudo, a justificativa, a literatura na área sobre o estudo em questão, a crise no ensino de Língua Portuguesa e os objetivos e hipótese da pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos contidos na Proposta Curricular de Santa Catarina e da área da Língua Portuguesa, e a abordagem do letramento. No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa: caracterização, população estudada, tipos de dados coletados e instrumentos de pesquisa. No quarto capítulo, apresentam-se a análise e a discussão dos dados obtidos. No quinto capítulo, estão as considerações finais deste trabalho. Por fim, nos anexos, constam os dois questionários que foram preenchidos pelos alunos pesquisados (Anexos A e B) e a descrição do procedimento de algumas atividades desenvolvidas a partir da perspectiva da proposta Curricular de Santa Catarina, na área de Língua Portuguesa, durante o ano de 2004. (Anexos C a I).

1.7 OBJETIVOS E HIPÓTESES

1.7.1 Objetivo geral

Descrever a avaliação discente em relação à prática docente do ensino de Língua Portuguesa num estudo de caso.

1.7.2 Objetivos específicos

- investigar o modo como os alunos associam o estudo da Língua Portuguesa a práticas sócio-histórico-culturais do seu contexto de vida;
- diagnosticar o quanto os alunos pesquisados consideram (ou não) o estudo da Língua Portuguesa importante, de modo geral. O aluno poderá relacionar esta importância (do estudo de LP) tanto para as práticas sociais da linguagem no seu cotidiano, quanto para tais práticas na sua vida acadêmica e profissional;
- descrever o grau da relação sócio-afetiva dos alunos informantes frente à disciplina Língua Portuguesa;
- evidenciar o grau de dificuldade que os informantes têm (e quais seriam) em relação ao conteúdo programático da disciplina de Língua Portuguesa na respectiva série (7^a. do ensino fundamental);
- investigar quais conteúdos e assuntos (para leitura e debate) mais interessam aos alunos informantes de 7^a. série do ensino fundamental, no ensino de Língua Portuguesa;
- verificar, através da avaliação do aluno, se a proposta de trabalho desenvolvida pelo docente de Língua Portuguesa (que é a presente pesquisadora) no ano de 2004 atingiu o objetivo planejado: o de tornar as aulas mais motivadoras, interessantes e funcionais.

1.7.3 Hipótese

Uma vez que os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa sejam ministrados de forma contextualizada, segundo a PCSC, haverá, por parte do aluno, mais motivação quanto ao ensino e aprendizagem desta disciplina, e conseqüentemente maior compreensão quanto ao uso social da linguagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A língua e a sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo, que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra. Com efeito, a finalidade básica de uma língua é a de servir como meio de comunicação e, por isso mesmo, ela costuma ser interpretada como produto e expressão da cultura de que faz parte (MONTEIRO, 2000, p. 13).

Este trabalho tem suporte nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados na Proposta Curricular de Santa Catarina de Língua Portuguesa - PCSC –LP, da Linguística Aplicada, da Sociolingüística, incluindo abordagem do Letramento. Neste capítulo, apresentar-se-á os principais pontos que sustentarão a pesquisa.

2.1 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A Proposta Curricular de Santa Catarina constitui um documento oficial de ensino dirigido aos professores da rede pública estadual. No período de 1988 a 1991, sob a coordenação da Secretaria do Estado de Educação, foi elaborada a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), cujo objetivo era dar ao currículo escolar catarinense certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas da vertente teórica do pensamento histórico-cultural.

A segunda versão (1998) resultou do trabalho de um grupo multidisciplinar realizado durante mais de dois anos, com a colaboração de professores do Estado. Em sua forma

final, a PCSC compreende três volumes: disciplinas curriculares, temas transversais e formação do magistério.

Disciplinas Curriculares - Neste volume são apresentados os fundamentos e os pressupostos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem o currículo escolar. Este se constitui de textos que encaminham o profissional para aquisição do suporte teórico indispensável à prática pedagógica coerente com a concepção histórico-cultural ou sociointeracionista, assumida pela PCSC.

Temas Transversais - Constitui-se, este volume, de textos que discutem e visam a ressaltar a importância de fazerem parte do Projeto Político-Pedagógico das escolas os temas transversais: Educação Sexual, Educação e Tecnologia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação Especial, Avaliação, Abordagem às Diversidades no processo Pedagógico, Educação Escolar Indígena, Escola: Projeto Coletivo em Construção Permanente, Educação e Trabalho.

Formação do Magistério - Neste volume são apresentadas propostas de conteúdos programáticos e procedimentos metodológicos para serem estudados no curso de magistério que forma professores para atuar prioritariamente em escolas públicas.

Segundo Furlanetto (2002) como eixos norteadores estabeleceram-se, na PCSC:

[...] que o ser humano produz história e é condicionado pelo fenômeno histórico; que o conhecimento produzido é patrimônio coletivo, e, portanto direito de todos; que a socialização do conhecimento pressupõe políticas educacionais capazes de concretizar esse direito, evitando a concentração dele nas mãos de poucos (SANTA CATARINA, 1998, p. 16). A concepção de aprendizagem integrada ao projeto é a histórico-cultural ou sociointeracionista – trazendo a questão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. As diferenças individuais devem sempre ser consideradas observando-se as determinações sociais provenientes de instituições legitimadas. Como tal, o conhecimento está impregnado do humano e é pela mediação humana que ele se consolida individualmente, possibilitando que se atinja o desenvolvimento necessário para o exercício da cidadania.

Como esta pesquisa abordará somente o ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, terá como objeto de estudo o conteúdo de Língua Portuguesa do volume Disciplinas Curriculares, da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Para facilitar a leitura, optou-se por adotar a sigla PCSC - LP para se fazer referência ao documento em estudo.

2.1.1 A disciplina Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Santa Catarina

Na elaboração da proposta de Língua Portuguesa procurou-se refletir as diretrizes gerais da PC e marcar as opções teóricas referentes ao campo da linguagem, à concepção metodológica e à concepção de aprendizagem e de avaliação.

A concepção de linguagem defendida pela PCSC está embasada nos estudos de Vygotsky e Bakhtin. Vygotsky propõe a linguagem como ferramenta psicológica e estruturante (função cognitiva - mediadora entre relações e categorias mentais abstratas e o mundo) e de ação social. A partir disso, Bakhtin nos diz que toda linguagem é uma forma de interação, porque, mais que possibilitar transmissão de informação e mensagens de um emissor a um receptor, a linguagem atua como lugar de interação, de locução humana. Através da linguagem, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria realizar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não pré-existam à fala.

Dando ênfase a uma problematização do sujeito de linguagem, o texto parte da idéia de que se faz necessário estabelecer um vínculo entre, de um lado, indivíduo e sociedade, do outro, indivíduo e consciência, ambos numa dimensão histórica. Assim é que se vão elencar (à disciplina Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Santa Catarina) os posicionamentos de Vygotsky e Bakhtin frente à linguagem e às questões a ela atinentes, já que “Os dois se assemelham em muitos pontos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 58).

2.1.2 Orientação teórica

Na seção intitulada *Orientação teórica*, é com Vygotsky que se começam a tecer as bases teórico-metodológicas que devem nortear o texto e, conseqüentemente, o trabalho do professor.

O foco das preocupações de Vygotsky foi o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana como resultado de um processo sócio-histórico. Para ele, a origem da vida consciente e do pensamento abstrato deveria ser procurada na interação do organismo com as condições de vida social, e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana. Procurava analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação desses sujeitos com a realidade.

Sendo assim, Vygotsky considera que desenvolvimento e aprendizagem inter-relacionam-se desde o nascimento da criança, porque ao nascer ela participa da história e da cultura de seus antepassados próximos e distantes, que se caracterizam como peças importantes na construção de seu desenvolvimento. Porém, não devemos ver esse processo como um determinismo histórico em que a criança absorve determinados comportamentos para reproduzi-los. Ela participa ativamente da construção da sua própria cultura e de sua história, modificando-se e provocando transformações nos demais sujeitos que com ela interagem.

Nesse processo a criança, além de sujeito ativo, passa também a ser interativo, pois, é na troca com os outros e consigo mesma que vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, permitindo a constituição da própria consciência. Portanto, é um plano que caminha do social, das relações interpessoais, para o plano interno, individual, das relações intrapessoais.

O processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória voluntária, imaginação criativa e solução de problemas abstratos, ou seja, a constituição de conhecimentos e da própria consciência, segundo Vygotsky, se dá através do processo de me-

dição associado à linguagem, que, por fazer sentido, “opera sobre o sujeito, fornecendo-lhe uma imagem da história de sua sociedade” (SANTA CATARINA, 1998, p. 55).

Esse processo de mediação, entendida como elementos intermediários numa relação, exerce papel importantíssimo na formação da criança, pois “é através deles (dos adultos) que a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento; repensa relações entre objetos; reavalia o comportamento do outro e depois o seu; desenvolve novas respostas categoriais e emocionais; aprende a generalizar e adquire traços de caráter”. (idem, p, 56). Daí o imenso peso do papel dos educadores na aprendizagem: a linguagem que eles utilizam e eles próprios são elementos mediadores na formação do aluno.

Os instrumentos e os signos são, segundo o autor, os dois elementos básicos responsáveis por essa mediação. Os instrumentos seriam tudo aquilo que o homem utiliza para provocar mudanças externas ampliando a possibilidade de intervenção na natureza. O homem é capaz não só de criar seus instrumentos, mas de aperfeiçoar, conservar, preservar e ainda transmitir esses conhecimentos a outros de sua espécie.

Os signos, estes chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos, regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas. Os signos são ferramentas internas que modificam a relação consigo mesmo e com os outros homens. São auxiliares internos que servem para solucionar problemas psicológicos como: lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc. (OLIVEIRA, 1995, p. 30).

Esses elementos, signos, em sua forma mais elementar são criações artificiais da humanidade que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. Segundo a PCSC:

Como tais, são elementos que aparecem como coisas de fora. Posteriormente, no desenvolvimento da mente, esses elementos são dirigidos para os próprios indivíduos e, finalmente desenvolvem internamente. O que significa que, com a maturação da mente, estes estímulo-meios vão se tornando desnecessários”. (SANTA CATARINA, 1998, p. 56).

Assim, o ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse processo é chamado por Vygotsky de internalização ou interiorização. Neste sentido, Vygotsky

atribui à linguagem um papel fundamental na organização e no desenvolvimento dos processos de conhecimento.

[...] o pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras na evolução histórica da consciência como um todo. (VYGOTSKY, 1987, p. 32).

Os sistemas de representação da realidade - e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos - são compartilhados pelo conjunto de membros de um grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social. No entanto, é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

É importante mencionar que a dimensão sociocultural do desenvolvimento humano não se refere apenas a fatores abrangentes como o país onde o indivíduo vive, seu nível sócio-econômico, a profissão de seus pais, mas do grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significados.

Para Vygotsky, os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real.

Segundo a PCSC (SANTA CATARINA, 1998, p. 57), Vygotsky considera fundamental nos processos de desenvolvimento e de desintegração a **formação de conceito**, que se define no que ele chama de idade da transição, ou seja, da infância para a adolescência.

Além disso, a linguagem apresenta outra função: o pensamento generalizante, que se dá através da linguagem, e tem por objetivo conceituar a realidade. Desta forma o homem organiza em sua mente o mundo e suas próprias experiências. Porém, para que as pessoas

possam se comunicar com outros indivíduos é necessário que sejam utilizados signos compreensíveis por essas pessoas de forma bastante precisa. Segundo Oliveira

Como cada indivíduo vive sua experiência pessoal de modo muito complexo e particular, o mundo da experiência vivida tem que ser extremamente simplificado e generalizado para poder ser traduzido em signos que possam ser transmitidos a outros. (OLIVEIRA, 1995, p. 42).

Assim, a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual. É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Vygotsky estabeleceu dois tipos de conceito: os cotidianos e os científicos. Os primeiros são desenvolvidos de forma assistemática no decorrer de atividades e nas interações da criança. Os conceitos científicos são transmitidos em situações formais de ensino-aprendizagem, tal como ocorre no ensino ministrado pela escola. O desenvolvimento destes conceitos é fator significativo e relevante em sociedades letradas, as quais exigem do indivíduo escolaridade e conhecimento científico.

Ao contrário do que acontece no processo de desenvolvimento do conceito cotidiano, o desenvolvimento do conceito científico inicia-se, em geral, com sua definição verbal, mas pode necessitar de conteúdo se não apresentar correlação com a experiência da criança. De fato, se partirmos do pressuposto de que um conceito é sempre um ato generalizante, concluiremos que é impossível um professor ensinar diretamente ao aluno o significado de uma palavra (um conceito), como diz Vygotsky:

Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto um verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (VYGOTSKY, 1987, p. 72).

Para a criança ser capaz de absorver um conceito científico, é preciso haver um conceito cotidiano correlato e suficientemente desenvolvido. Por isso, um dos aspectos prin-

cipais do estudo de Vygotsky sobre a formação de conceitos é o fato de os processos de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos estarem intimamente ligados. Ao se desenvolver o conceito cotidiano abre-se caminho para o conceito científico. Esse desenvolvimento, embora seja afetado pelas condições externas e internas, é essencialmente um processo unitário.

O desafio educacional que ora se propõe é o de criar mediações específicas para atingir o nível dos conceitos científicos. Segundo Bonetti:

Para que o ensino escolar desempenhe seu importante papel na formação de conceitos, precisa-se torná-lo um ambiente desafiador, exigente e estimulador do intelecto do aprendiz. O pensamento conceitual não depende somente do esforço individual, mas é uma conquista que depende do contexto em que está inserido o indivíduo [...] (BONETTI, 2003, p. 66).

Para especificar a inter-relação aprendizagem/desenvolvimento e a importância das conquistas ontogenéticas (bagagem de saber e da experiência, desde o nascimento do indivíduo até a morte) para a constituição do homem, Vygotsky entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que abarca o conjunto de atividades que o aluno consegue resolver sozinho. O segundo é o nível de desenvolvimento potencial, que corresponde ao conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que com a ajuda de um adulto ou uma criança experiente consegue resolver.

Assim, o papel fundamental da escola no desenvolvimento da criança deve ser de mediar a construção do conhecimento, em vez de ser mera transmissora de conhecimento (SANTA CATARINA, 1998, p. 68).

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar porque representa, de fato, um instrumento do desenvolvimento. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. A idéia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que ca-

racteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual. Em segundo lugar, está a importância extrema da interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas.

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento - real e potencial - que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. É na zona do desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora, porém tem vir ao encontro do desenvolvimento psicológico do aprendiz.

O papel do professor, segundo Vygotsky, é de interferir na zona de desenvolvimento proximal, provocando avanços (demonstração, assistência, fornecimento de pistas, etc.) que não ocorreriam espontaneamente e que são necessários para a promoção do desenvolvimento dos alunos.

A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer amanhã sozinha. Com isso a criança atinge o nível onde ela é capaz de avaliar seu próprio conhecimento: a metacognição, que em linguagem corresponde à metalinguagem.

O paradigma histórico-social ajuda a repensar a escola e a educação como espaço de experiência para um novo ensinar e um novo aprender, que tem como núcleo o reconquistar social.

Bakhtin e Vygotsky compõem, na PCSC – LP, um quadro de extrema importância para a orientação educacional proposta. A semelhança entre eles tem como pano de fundo a formação humanística que ambos tiveram. A obra de Bakhtin, considerada fundamental para

esta nova maneira de ver a educação, é *Marxismo e filosofia da linguagem*. No documento que trata do ensino de Língua Portuguesa na PCSC, foram tratados os temas ideologia, relações infra/superestrutura, instituições sociais, luta de classes.

O material verbal é, para Bakhtin, a chave para o estudo da relação recíproca entre estrutura e superestrutura na sociedade. A língua vive e evolui historicamente na comunicação social concreta. Desta forma, a língua é vista a partir de uma perspectiva de totalidade, integrada à vida humana. O caráter interativo da linguagem é a base do arcabouço teórico bakhtiniano. A linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica.

Bakhtin coloca a palavra como signo ideológico, e traz na sua filosofia da linguagem uma importante contribuição para o ensino da Língua Portuguesa. A linguagem humana nos é apresentada como um processo em suas mais profundas características: “sua polifonia (as vozes de que ela se constitui), sua polissemia (multiplicidade significativa), sua abertura e incompletude (intertextualidade), sua dialogia constitutiva _ erigida em princípio de compreensão de todas as modalidades lingüísticas” (SANTA CATARINA, 1998, p. 59).

Para Bakhtin, o ato da fala, ou exatamente, o seu produto, a enunciação, não pode ser considerado levando-se somente em consideração as condições psicofisiológicas do sujeito falante – apesar de não poder delas prescindir. Uma das formas mais importantes da interação verbal é o diálogo, caracterizado não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas toda comunicação verbal, de todo tipo.

A concepção de linguagem pressuposta pelo dialogismo constitutivo trabalha, pois, com a idéia de atividade na interação social, o qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Nesta noção podemos resumir o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação frente a um e a outro. O locutor enuncia em função da existência (real ou virtual) de um interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte. De

outro lado, quando recebemos uma enunciação significativa, esta nos propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação, etc.

Desta forma, segundo a PCSC - LP:

A concepção de linguagem como simples aparato para a comunicação deixa em segundo plano (ou esquece totalmente) a bilateralidade do processo. Ora, os enunciados concretos se determinam pela **alternância** dos sujeitos, dos locutores; suas fronteiras, assim, são aquelas que se constroem com os outros. É a esses dispositivos essenciais que Bakhtin chama **dialogismo**. O que chamamos diálogo é, para ele, a forma mais simples e imediata do dialogismo constitutivo. (SANTA CATARINA, 1998, p. 61)

E, mais precisamente, compreendemos a enunciação somente porque a colocamos no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os nossos próprios dizeres como com os alheios.

Compreendemos os enunciados alheios quando “reagimos àquelas (palavras) que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 1992, p. 95). Compreender, portanto, não equivale a recorrer ao sinal, à forma lingüística, nem a um processo de identificação; o que realmente é importante é a interação dos significados das palavras e seu conteúdo ideológico, do ponto de vista das condições de produção e da interação locutor/receptor. Assim, na visão bakhtiniana, “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal que constitui assim a realidade fundamental da língua.” (ibid., p. 123).

Bakhtin considera o diálogo como as relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica compartilhada socialmente, isto é, que se realiza em um tempo e local específicos, mas sempre mutável, devido às variações do contexto.

Segundo Brait (2000), para precisar teoricamente o conceito bakhtiniano de dialogismo, é necessário analisar o princípio da heterogeneidade, a idéia de que a linguagem é heterogênea, isto é, de que o discurso é constituído a partir do discurso do outro, que é o “já dito” sobre o qual todo discurso se constrói.

Os fenômenos discutidos até aqui mostram que é muito diferente considerar o que se chama a gramática numa língua e a elaboração discursiva, toda ela marcada pelo contexto imediato e pelo horizonte social.

Segundo a PCSC - LP (SANTA CATARINA, 1998, p. 67), todas essas descobertas e seus desenvolvimentos levam-nos a concluir com Geraldi: “Em consequência, já não se poderia mais apostar num processo de ensino/aprendizagem que partisse do suposto da existência de uma língua pronta e acabada, objeto de ensino do professor e objeto de apreensão do aprendiz”. (GERALDI, 1991, p. 53).

Pelo contrário, não se trata mais de aprender uma língua para dela somente se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la. Também não basta devolver meramente o aluno a palavra, mas devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras. A monologização tem sido um dos maiores obstáculos do sistema escolar que tenta reproduzir os valores sociais (ibid., p. 67).

A partir dessas considerações podemos perceber que os chamados “conteúdos programáticos” (matérias) tradicionais perdem sua razão de ser. Eles têm correspondido mais ao ponto de vista da descrição da língua portuguesa e da normatização com base em um ideal de língua que já nos acostumamos a chamar padrão. A PCSC – LP é bem clara quando diz que é necessário redimensionar os chamados programas em termos de um conjunto de práticas: fala e escuta/ leitura e escritura. Práticas essas que serão atravessadas pela análise lingüística ou reflexão lingüística.

2.1.3 Concepção de metodologia

Na seção *Concepção de metodologia* apresenta-se, como o próprio nome já diz, os pressupostos metodológicos relacionados à proposta teórica assumida no texto. À medida que o texto se desenvolve fica claro que “não se pode pensar a metodologia como um simples conjunto de técnicas elaboradas para atingir metas determinadas, e que se configuram como passos obrigatórios [...]”. Estes procedimento implicaria a existência de um modelo - o mo-

delo do discurso acabado, que é aquele rejeitado pela concepção de linguagem assumida no decorrer da proposta. Isto se esclarece no excerto:

[...] quando um método é trazido para a sala de aula para desenvolver um tópico disciplinar ou toda a disciplina, torna-se difícil a interação efetiva, dado que tudo já está previsto [...] Assim restritivamente concebido, o método não serve à concepção de linguagem aqui assumida: ele é modelo de discurso acabado. (SANTA CATARINA, 1998, p. 68).

Sugere a PCSC que a escola seja um espaço de mediação do conhecimento em vez de mera transmissora de conhecimento.

Nessa nova concepção metodológica vai se falar de um projeto voltado a discutir, dentre outras questões, a escola com visão comunitária, de modo que as ações pedagógicas (relações de ensino aprendizagem) deverão caracterizar o movimento social a partir do micro-universo de sala de aula.

A sala de aula passa a ser, então, um espaço específico apropriado para algumas tarefas que fazem parte de projetos maiores os quais ocuparão espaços mais amplos de imersão na sociedade. Esta forma de abordagem requer uma postura que, além de não estar atrelada ao livro didático - visto que este “está fixado, muitas vezes, em uma metodologia que se resume em apresentar um modelo, treinar a partir de um modelo, buscar ‘significações’ ou apenas recebê-los em lista adicional, como se nada houvesse a fazer” (SANTA CATARINA, 1998, p. 70) -, contemple “um trabalho criativo **a ser feito com o aluno**, numa exploração criativa vinculada ao que a Proposta Curricular apresenta como **análise lingüística** [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 70).

A PCSC defende uma metodologia que encara a aprendizagem para dar sentido ao ensino; que possibilita a interação. Uma metodologia que abandona o autoritarismo nas relações dentro da escola e da sala de aula.

Quanto aos aspectos gramaticais, por sua vez, devem ser abordados a partir do seu funcionamento nos textos - que podem ser dos próprios alunos. Diferentemente da maneira tradicional, em que se impõe o ensino das regras da gramática com o fim de realizar exercí-

cios de fixação, o trabalho dar-se-á com vista a conduzir o aluno a “elaborar, através de comparações, aproximações e diferenças, gramáticas parciais de certos fenômenos: concordância, gênero, número, compatibilidades semânticas” (idem, p. 70). Tudo isso, no texto, está fundamentado no propósito “de fazer com o aluno”, o que é diferente de “doar ao aluno” (ibidem, p. 70).

O processo *Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*, proposto no documento PCSC – LP, é visto como espaço adequado para um trabalho que complete as diferentes maneiras de apresentações discursivas existentes na sociedade, que exercem forte influência sobre os usuários da língua, e ao mesmo tempo, a influência dos sujeitos sobre a língua. O nível epilínguístico deve ser anterior ao metalingüístico, o que não poderia ser diferente, visto que, na perspectiva sócio-histórica, considerar e valorizar o que o aprendiz já conhece sobre a língua materna (epilínguístico) é fundamental para que amplie seus conhecimentos, reflita e construa conceitos sobre a língua e seu funcionamento, utilizando, para isso, a própria língua (metalingüístico).

Ainda, esta seção *Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*, apresenta-se distribuída em alguns subtítulos, a saber: objetivos, conteúdos, fala/escuta, leitura/escritura, gramática/discurso, trabalho lingüístico e autoria. No todo, discute-se como se devem encaminhar as questões relativas ao trabalho com a linguagem e com a língua.

Chama-se, inicialmente, a atenção para a importância de não só se pensar a linguagem no domínio da disciplina Português, já que “a linguagem a par de ser um do conhecimento, é também o meio privilegiado de obter conhecimento, em qualquer domínio” (SANTA CATARINA, 1998, p, 70). Com essa afirmação, aponta-se para um dos papéis da escola que é o de encaminhar o sujeito para as interlocuções em instâncias públicas e privadas. Segundo Geraldi, citado na PCSC:

[...] as instâncias privadas dizem respeito a objetivos imediatos do sujeito, implicam mais comumente interações face-a-face, com bases em um sistema de referências vinculado ao cotidiano, privilegiando-se a modalidade oral (fala, conversação); as

instâncias públicas dizem respeito a interações com objetivos mais amplos, que remetem à compreensão do mundo: dão-se comumente à distância, com interlocutores quase sempre desconhecidos, e os sistemas de referência não são necessariamente compartilhados, privilegiando-se a modalidade escrita da língua, mais apropriada para esses intercâmbios (SANTA CATARINA, 1998, p. 71).

Salienta-se que, em decorrência de o ensino dever circular entre estas duas instâncias, “do ponto de vista lingüístico, a escola não pode agir como se o chamado “padrão” da língua fosse estático, como se o que dele se registra na gramática descritiva/normativa fosse imune às alterações que fazem o mundo girar” (ibidem).

Quanto *ao objetivo*, propõe-se que a língua seja compreendida não como uma entidade a ser dominada - “A expressão dominar a língua é usual, mas parece impregnada da compreensão de seu funcionamento na base de uma guerra constante com uma materialidade que tem independência, ou certa configuração formal, ou seja, de estabilidade” (idem, p. 71) _ mas, sobretudo, como a “condição para a subjetividade, e conseqüentemente para o estabelecimento de compromissos, criando a nossa vida em sociedade”, existindo somente “na modalidade do princípio de interação” (p. 71).

Os objetivos propostos voltam-se para um trabalho que leve o aluno a usufruir de tudo o que a linguagem nos permite alcançar. Todas as situações, desde restritivas, de exagero - o que se pode dizer e o que não se pode dizer aos outros em qualquer momento a qualquer pessoa - devem ser abordadas no ambiente escolar. Essa direção para o ensino de língua supõe “a idéia de que o que se faz com a língua é um trabalho” [...] (ibidem). Desta forma, rejeita-se a centralização do ensino na gramática da norma e prima-se por desenvolver um estudo de língua de base pragmático-discursiva que antevê para o aluno o desenvolvimento de capacidades que devem, por extensão e integração, atuar em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis.

Exigir do educando uma linguagem limpa e moldada nos padrões convencionais daquela que é considerada a única “certa”, restringe a língua e configura autoritarismo. A ma-

nifestação das nossas significações, constituídas na relação social e com o outro, precisa estar garantida através de uma prática de reação ao autoritarismo.

No que concerne *aos conteúdos* de língua portuguesa, eles estão distribuídos em eixos organizadores: FALA/ESCUTA, LEITURA/ ESCRITURA - implicando esses eixos uma dimensão de ANÁLISE LINGÜÍSTICA e não um caráter segmentado como é normalmente apresentado. Desse modo, a Proposta não pretende separar e classificar conteúdos da área, já que “[...] os princípios aceitos e defendidos [...] impedem, sob pena de incoerência, que eles sejam repartidos em porções pequenas a serem administradas passo a passo” (idem, p. 75).

Portanto, o que se oferece como “conteúdos” é “um conjunto de possibilidades para cada eixo, deixando-se ao professor a tarefa de efetuar os desdobramentos viáveis/necessários/úteis aos seus alunos e à comunidade de que se fazem parte” (ibidem, p. 75).

A orientação da SANTA CATARINA é de que focalizar formas lingüísticas em uma perspectiva gramatical não garante que o aprendiz domine o uso oral ou escrito. A orientação é que há um conhecimento relativo ao uso que só se aprende com procedimentos concretos.

Quanto ao tópico *fala/escuta e leitura/escritura* encaminha-se, num primeiro momento, uma reflexão em torno dos termos ‘escrita’ e ‘escritura’ a partir do entendimento de ‘leitura’. A modalidade escrita é considerada em dois aspectos: o *notacional*, que se refere às características da representação gráfica da linguagem segundo convenções; o *discursivo*, que se refere às características da linguagem em uso, como acontecimento. Assim é que se impõe para a prática de sala de aula uma visão de processo tanto para o trabalho com a leitura quanto para a escritura: “[...] da mesma forma que existe um processo de ler - **leitura** - existe um processo de escrever - **escritura**” (SANTA CATARINA, 1998, p. 79).

Na SANTA CATARINA a linguagem oral é expressão que se usa comumente como equivalente de **fala** [...] que a **fala** também engloba um campo mais amplo, podendo, por extensão, fazer referência ao discurso escrito (ibidem). A partir daí esclarece sobre como a escola deve encaminhar o trabalho com a produção de textos.

Os textos produzidos na escola, geralmente, são escritos para a escola. A PCSC - LP sugere o seguinte:

[...] com relação ao modo de produzir textos na escola, enfatiza-se: antes de mais nada, não escrever **para a escola**. [...] Do ponto de vista do discurso e da concepção interacional da linguagem, não é possível distinguir estritamente **condições de produção e condições de recepção** do discurso. [...] O texto aparece, então, como o centro do processo de interação locutor / interlocutor, autor/ leitor. (1998, p. 80).

É preciso dar tempo ao autor do texto (neste caso, o aluno) “para se corrigir, revisar, transformar, ter tempo de dar um “acabamento” ao seu texto. Esse processo deve receber a máxima atenção por parte do professor, cujo esforço deve iniciar com a observação de seu próprio processo, nas tentativas que fizer trabalhando com seus alunos”. (idem, p. 80).

A perspectiva de leitura apresentada na PCSC é a de que, por ser produzida, a leitura é uma forma de discurso; sugere, inclusive, a PCSC (1998, p. 82) que “talvez se possa dizer que é um discurso escrito potencial, visto que qualquer reação de leitura pode ser anotada, escrita, transformada em ‘leitura escrita’ (FURLANETTO, 1997b) - ou ainda uma fotografia de leitura”.

Dada a variedade dos gêneros a que os textos podem conformar-se (lembre-se que há uma dinâmica de formação e transformação), na PC optou-se por listar alguns, como sugestão, agrupados por certas semelhanças. As sugestões incorporam desde textos de pouca extensão e não muito convencionalizados até aqueles mais formais e artísticos. Levando em conta ainda os suportes físicos dos textos (revista, folder, cartaz...), permite-se abertura na seleção para ensino e possibilidade de caracterização com base no contraste (as diferenças permitem a caracterização ou identificação dos textos).

Quanto ao tópico *Gramática/ discurso*, a PCSC – LP julga essenciais para o ensino da Língua Portuguesa os seguintes temas: a língua-estrutura, língua-acontecimento; epilingüismo e metalingüismo. Esses planos, segundo a PCSC (1998, p. 84), “devem ser compreendidos para que se possa colocar no devido lugar o ensino e aprendizagem da gramática”. Entende-se por língua-estrutura uma face da língua usada por uma comunidade. Esta face engloba a gramática no sentido mais amplo e o aspecto notacional (configuração sonora e gráfica: alfabeto sílaba, sons, prosódia, pontuação, ortografia). Esta já está disponível na sociedade e não pode ser ignorada pelos usuários.

Entende-se por língua-acontecimento a língua em uso, a língua na perspectiva de seu funcionamento, cujo objetivo mais genérico é a eficácia discursiva.

A escola preocupa-se somente em ensinar a língua-estrutura, que se restringe às regras gramaticais, desconsiderando, desta forma, a língua-acontecimento, isto é, valoriza o saber gramatical e fica indiferente ao saber discursivo. A criatividade dos falantes aplicada a uma estrutura já existente é que dá origem ao jogo novo-velho⁴, mencionado no documento.

Podemos ter um vasto conhecimento de gramática, porém isso não garante que estejamos prontos, a qualquer hora, a produzir um bom texto. Segundo a SANTA CATARINA, produzir textos

[...] pressupõe finalidade, pressupõe interlocutores, pressupõe gêneros a serem utilizados (conversa, bilhete, relatório, requerimento, sermão, panfleto, santinho, cartaz, poema, narrativa) e pressupõe um tema, um conteúdo. Portanto, não é absolutamente suficiente saber coisas, ter informações e ter experiências se não fizer sentido usá-las em alguma circunstância.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 85)

Em Trabalho Lingüístico e autoria a SANTA CATARINA considera papel da escola, mais especificamente do professor, o trabalho de criar autoria. Enfatiza que a produção de textos não pode se reduzir a fazer imitar modelos. Reconhece a exceção que deve ser feita a textos fechados, os oficiais, que são formais e padronizados, e os exclui do material a ser

⁴ O jogo novo-velho assim consta na SANTA CATARINA: o que está disponível é **velho** e cada acontecimento de língua é uma novidade, o **novo**, porque as circunstâncias de uso da língua variam enormemente.

trabalhado (como produção) no ensino fundamental. Aconselha a utilização de textos abertos, que permitem o ensaio da criatividade.

O professor, segundo a proposta, deve ter receptividade para interpretar o texto do aluno e não limitar-se a corrigir gramática, e reforça: a gramática é uma das faces do texto.

2.2 LETRAMENTO

O vocábulo Letramento é um tanto quanto fora do comum para muitos profissionais da área da educação. Há alguns anos, pode-se dizer que menos de vinte, esse vocábulo surgiu entre os lingüistas e estudiosos da língua portuguesa, e então passou a ter veiculação no setor educacional.

Constatou-se que uma das primeiras menções feitas deste termo ocorreu em *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística* (1986) por Mary A. Kato, segundo Magda Soares (2003, p. 15). Soares diz que foram feitas buscas em dicionários da língua portuguesa quanto ao significado da palavra.

No dicionário *Aurélio*, por exemplo, nada foi encontrado, como também, não foi encontrado o verbo “letrar”, porém, o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* de Caldas Aulete, com edição constando de mais de um século, contém o verbete, letramento, com o simples significado de “escrita”. Soares ressalta, ainda, que no mesmo dicionário esse vocábulo é classificado como “antiquado”. Este termo caiu em desuso há bastante tempo em nossa língua. Então, por que este termo tem sido utilizado agora com certa freqüência nos campos educacionais e lingüísticos?

Devemos esclarecer que esse vocábulo não tem sido usado, atualmente, com o sentido supracitado. O termo se originou de uma versão feita da palavra da língua inglesa “*literacy*”, com a representação etimológica de estado, condição, ou qualidade de ser *literate*, e *literate* é definido como educado, especialmente, para ler e escrever.

2.2.1 Letramento e alfabetização - onde está a diferença?

Nos dicionários da língua portuguesa o termo ‘alfabetizado’ diz respeito ao indivíduo que somente aprendeu a ler e escrever, não se diz que é o que adquiriu o estado ou condição de quem se apossou da leitura e da escrita, e que responde de maneira satisfatória as demandas das práticas sociais. Ainda, ampliando a abrangência da alfabetização, podemos analisá-la à medida que esta reproduz a “formação social existente, ou como um conjunto de práticas culturais que promove a mudança emancipadora” (MACEDO, 1990, p.10).

Leda Verdiani Tfouni, em *Letramento e alfabetização* (1995), afirma que a alfabetização, muitas vezes, está sendo mal entendida. Há duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. O mal-entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é parece antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude.

Com isso, fica subentendido, pelo aspecto sociointeracionista, que a alfabetização do indivíduo é algo que nunca será alcançado por completo, não há um ponto final. A realidade é que existe a extensão e a amplitude da alfabetização no educando, no que diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Neste âmbito, muitos estudiosos discutem a necessidade de se transpor os rígidos conceitos estabelecidos sobre a alfabetização, e assim, considerá-la como a relação entre os educandos e o mundo, pois este está em constante processo de transformação. E o indivíduo, para não ser atropelado e marginalizado pelas mudanças sociais, deverá acompanhar, através da atualização individual, o processo que levará ao crescimento e desenvolvimento. Não que o educando não tenha qualquer saber antes da alfabetização, pelo contrário, sabemos que todo indivíduo possui, de alguma forma, níveis de co-

nhecimento. Esse é um ponto de suma importância para aqueles que pretendem despojar-se dos restritos, e incisivos, conceitos em que a alfabetização é estabelecida em termos mecânicos e funcionais.

Mas, afinal, por que e para que surgiu o que se denominou ‘letramento’?

Por todo o tempo em que já vivemos como uma sociedade grafocêntrica, se tem conhecimento sobre a problemática da falta do saber ler e escrever. Com isso, gerou-se uma crescente preocupação em desenvolver um controle sobre essa questão, através de muitos estudos e ações, com o objetivo de erradicar o problema; logo, foi preciso criar um termo e fazê-lo conhecido no campo da pesquisa, surgindo o “analfabetismo”. Mas, observou-se que para o estado / condição daquele que sabe ler e escrever, e que responde de maneira ampla e satisfatória às demandas sociais fazendo uso de alguma maneira da leitura e escrita, ainda não havia uma denominação. Mais tarde, isso se fez necessário devido à constatação de uma nova situação: de que não basta saber ler e escrever; necessário é saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz. Então, o nome ‘letramento’ surgiu mediante esta nova constatação.

Quando fatos “novos” são constatados, ou surgem novas idéias a respeito de fenômenos, depara-se com a necessidade de se criar novos vocábulos ou nomes para se tratar com determinados assuntos (SOARES, 2003). Ou seja, freqüentes mudanças sociais geram novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita, logo, gerando novos termos específicos.

O letramento é um fenômeno de cunho social, e salienta as características sócio-históricas ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social. Ele é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, e denota estado ou condição em que um indivíduo ou sociedade obtém como resultado de ter-se “apoderado” de um sistema de grafia. Assim,

o **letramento** refere-se ao processo de inclusão e participação na cultura escrita, envolvendo o uso da língua em situações reais. Ou seja, constitui conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades indispensáveis para o uso da língua em práticas sociais que requerem habilidades mais complexas (leitura nas entrelinhas, interpretação com coerência, coesão e funcionalidade) (SANTA CATARINA, 2005, p. 24).

Muito se discute sobre a distinção entre letramento e alfabetização. Iniciamo-la pela PCSC/2005:

Nos dias atuais, em que as sociedades estão centradas cada vez mais na escrita, saber codificar e decodificar, por meio do código lingüístico, isto é, ser alfabetizado, tem-se constituído condição insuficiente para responder de forma adequada às exigências do mundo contemporâneo. É necessário ir além da simples apropriação do código escrito; é preciso exercer as práticas sociais de leitura e escrita demandadas nas diferentes esferas da sociedade. Assim, o conceito que ganha espaço e nova dimensão no mundo da escrita é o de letramento. Não se trata de uma nova palavra, mas da emergência de um fenômeno até então não discutido em profundidade: o uso que é feito da leitura e da escrita pelas pessoas que passam ou passaram pela Escola. O termo **letramento**, referindo-se à prática social da leitura e da escrita, vem juntar-se ao conceito de alfabetização no sentido de se dar conta não apenas da dimensão do processo de apropriação do código da escrita, mas das conseqüências desse conhecimento na vida dos indivíduos. (SANTA CATARINA, 2005, p. 23).

A alfabetização, como já mencionamos, se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo. Enquanto o ‘letramento’ “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995), e ainda, é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Um exemplo do que acabamos de mencionar (SOARES, 2003, p.56-57):

Analfabetismo no primeiro mundo? [...] quando os jornais noticiam a preocupação com altos níveis de ‘analfabetismo’ em países como os Estados Unidos, a França, a Inglaterra; surpreendente porque: como podem ter altos níveis de analfabetismo países em que a escolaridade básica é realmente obrigatória e, portanto, praticamente toda a população conclui o ensino fundamental (que, nos países citados, tem duração maior que a do nosso ensino fundamental - 10 anos nos Estados Unidos e na França, 11 anos na Inglaterra). É que, quando a nossa mídia traduz para o português a preocupação desses países, traduz illiteracy (inglês) e illetrisme (francês) por analfabetismo. Na verdade, não existe analfabetismo nesses países, isto é, o número de pessoas que não sabem ler ou escrever aproxima-se de zero; a preocupação, pois, não é com os níveis de analfabetismo, mas com os níveis de letramento, com a dificuldade que adultos e jovens revelam para fazer uso adequado da leitura e da escrita: sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para escrever um ofício, preencher um formulário, registrar a candidatura a um emprego - os níveis de letramento é que são baixos.

O exemplo acima corresponde a verificações feitas fora do Brasil, mas demonstra claramente as diferenças entre os dois processos acima citados, inclusive as diferenças que há em avaliar níveis de ‘letramento’ e níveis de alfabetização. Apesar da constatação de que os critérios de avaliação deles não se assemelham muito aos nossos quanto à alfabetização, é satisfatório saber também que já existem mudanças consideráveis em nossos parâmetros, e o

que se observa é que isso tem gerado mudanças sociais e culturais, e por que não dizer, históricas?

Ainda quanto às diferenças entre ‘letramento’ e ‘alfabetização’ é necessário alertar que estes dois processos estão diretamente ligados, contudo, devemos separá-los quanto ao seu abarcamento, devido às suas distinções já mencionadas anteriormente. Há verificação de que a concepção de alfabetização também reflete diretamente o processo de letramento. Por outro lado, o que também se observa é que, com frequência, estes dois, de maneira confusa, têm sido fundidos como um só processo. Essa confusão implica o exercício de um e de outro: onde entra a alfabetização? E o letramento? Ou se trabalham os dois simultaneamente?

Se afirmamos que a alfabetização é algo que não tem um ponto final, então dizemos que ela ocorre num *continuum*, e ainda, poderíamos dizer que este é o ‘letramento’. Com isto, acordamos que os dois processos andam de mãos dadas. Não queremos estabelecer uma ordem, ou seqüência, pois já defendemos que todos os indivíduos possuem algum grau de letramento, mesmo que seja mínimo. O que pretendemos é incentivar o educador a fazer uso do conhecimento de mundo que o educando possui e sua relação com a língua escrita, assim ele poderá alfabetizar *letrando*.

Ao saber de algumas distinções básicas destes dois termos poderíamos, também, levantar questões sobre as desigualdades de alfabetizado para letrado. Uma nota no livro *Letramento: um tema em três gêneros* de Magda Soares (2003, p. 47) faz um apanhado sobre o assunto, visto de uma maneira prática e real.

O texto exemplifica como um adulto pode até ser analfabeto, contudo, pode ser letrado, ou seja, ele não aprendeu a ler e escrever, todavia, utiliza a escrita para escrever uma carta através de um outro indivíduo alfabetizado, um escriba. Mas é necessário enfatizar que é o próprio analfabeto que dita o seu texto, logo, ele lança mão de todos os recursos necessários da língua para se comunicar, mesmo que tudo seja carregado de suas particularidades. Ele

demonstra com isso que conhece, de alguma forma, as estruturas e funções da escrita. O mesmo faz quando pede para alguém ler alguma carta que recebeu, ou texto que contém informações importantes para ele: seja uma notícia em um jornal, itinerário de transportes, placas, sinalizações diversas.

Este indivíduo é analfabeto, não conhece a tecnologia da decodificação dos signos, mas ele possui um certo grau de letramento devido a sua experiência de vida em uma sociedade que é atravessada pela escrita, logo, este é letrado, porém não com plenitude.

Ainda a nota de Magda Soares (2003, p. 47) exemplifica o caso de uma criança que, mesmo antes de estar em contato com a escolarização, e que não saiba ainda ler e escrever, tem contato com livros, revistas, ouve histórias lidas por pessoas alfabetizadas, presencia a prática de leitura, ou de escrita, e a partir daí também se interessa por ler, mesmo que seja só encenação, criando seus próprios textos “lidos”; ela também pode ser considerada letrada.

E ainda, há casos de indivíduos com variados níveis de escolarização e alfabetização que apresentam níveis baixíssimos de letramento, alguns “quase” nenhum. Estes são capazes de ler e escrever, contudo, não possuem habilidades para práticas que envolvem a leitura e a escrita: não lêem revistas, jornais, informativos, manuais de instrução, livros diversos, receita do médico, bulas de remédios, ou seja, apresentam grande dificuldade para interpretar textos lidos, como também podem não ser capazes de sequer escrever uma carta ou bilhete.

Todavia, gostaríamos de destacar que na nota acima mencionada diz-se também que esse tipo de indivíduo pode ser uma pessoa alfabetizada, mas não é letrada; neste ponto divergimos, por acreditarmos que a possibilidade de uma pessoa ter grau zero de letramento não exista, em se tratando de alguém que vive em uma sociedade grafocêntrica.

Com tudo isso, há pelo menos uma constatação: existem diferentes tipos e níveis de letramento, e estão eles ligados às necessidades e exigências de uma sociedade e de cada indivíduo no seu meio social.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados o modo como desenvolvemos a pesquisa e a sua operacionalização, a partir das Etapas 1 e 2. Quanto ao objetivo da pesquisa optou-se por uma pesquisa descritiva, e quanto à forma de abordagem optou-se por uma pesquisa quantitativa.

3.1 NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A presente pesquisa é um estudo de caso que busca compreender uma situação única, como parte de um contexto particular e as interações existentes nesse contexto. O problema é investigado a partir dos alunos envolvidos na pesquisa. Os dados foram coletados pela própria pesquisadora.

Quanto ao método, optou-se por uma pesquisa descritiva, pois foram usadas técnicas padronizadas de coleta de dados, como o uso do questionário, por exemplo. Quanto ao método, esta pesquisa foi considerada quantitativa, pois traduz em números as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas. Quanto à modalidade de testagem, optou-se por perguntas-fechadas¹, abertas² e com mostruário³.

¹ Perguntas-fechadas: se caracterizam pela restrição da liberdade de resposta, pois o informante assinala uma das respostas previamente formulada. (RAUEN, 2002, p. 128).

3.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: ETAPAS

Para a obtenção dos dados, realizou-se uma pesquisa de campo. Partimos da análise de dois testes aplicados em forma de questionário constituído por uma série de perguntas argumentativas, respondidas por escrito. Participou deste questionário um grupo de 24 alunos em duas etapas distintas: na primeira, no início do ano letivo de 2004, os alunos cursavam a 7.^a série e, na segunda etapa, os alunos, cursavam a 8.^a série (início de 2005)⁴ - todos de uma mesma escola particular de Tubarão.

O objetivo de aplicarmos, num primeiro momento, um questionário aos alunos da 7.^a série, no início do ano letivo de 2004, foi para melhor conhecermos o modo como o aluno, desta série, via a disciplina de Língua Portuguesa, e como se relacionava sócio-histórico-culturalmente com ela. Quanto à aplicação do segundo questionário, no início do ano letivo de 2005, aos mesmos alunos, porém já cursando a 8.^a série, foi para constatar se houve mudanças de atitudes quanto à disciplina mencionada.

Por que se esperava essa mudança de atitude? Porque durante todo o ano letivo de 2004 os alunos que cursavam a 7.^a foram desenvolvida uma série de atividades, a partir do contexto sócio-histórico-cultural da língua materna, isto é, o ensino de Português passou a ser efetivado de forma contextualizada, passando assim a ser relacionado com o dia-a-dia do aluno, e em suas situações de uso e funções. Com isso evidenciamos que é possível a operacionalização do ensino através desta perspectiva.

² Perguntas-abertas: se caracterizam pela liberdade dada ao informante para a resposta. Elas se constituem de uma questão seguida de linhas para resposta. (idem).

³ Mostruário: se caracteriza por apresentar opções em nível de uma escala. (ibidem)

⁴ Observamos que, no ano de 2005, o número de participantes da etapa 2 da testagem chegou a 29 alunos. Entretanto, só validamos a participação dos que participaram da etapa 1.

ETAPA 1

O primeiro questionário foi aplicado em 17/02/04. Trabalhamos oito questões (Anexo A). No questionário constavam 5 (cinco) perguntas-abertas, 2 (duas) perguntas-fechadas e 1 (uma) pergunta com mostruário. O objetivo em comum nestas questões era o de levantar pistas que fizessem com que o pesquisador evidenciasse de que maneira o aluno investigado associava o contexto sócio-histórico-cultural do seu dia-a-dia com o modo e com o conteúdo ministrado na disciplina de Língua Portuguesa na sua escola.

Foi determinado que os alunos lessem com atenção cada pergunta para que pudessem responder sem intervenção do professor, isto é, o professor procurou não explicar as questões do questionário para que cada um respondesse como entendesse e quisesse. Porém, alguns casos de dúvidas quanto ao enunciado das questões foram atendidos individualmente pelo professor.

A testagem levou aproximadamente 20 minutos.

Após responderem individualmente as questões, foram recolhidas as folhas, e para que a pesquisa não se tornasse artificial para os alunos, ou seja, um simples questionário, eles foram convidados a analisar a pesquisa. Essa atividade foi realizada da seguinte maneira: logo após recolher as folhas formamos 5 grupos de 5 alunos para coletar os dados da pesquisa.

Cada grupo ficou responsável por coletar os dados de uma questão. Foram escolhidas as questões 2, 3 e 4 para ser colocadas em gráficos, pois eram perguntas-fechadas e as restantes, por serem abertas, foram reescritas em cartazes.

Aproveitou-se aqui a parceria com a disciplina Matemática, o que ajudou no cálculo das porcentagens dos resultados da coleta de dados para montar os gráficos.

A equipe que coletou os dados da 2ª questão montou um gráfico para mostrar se a turma achava a Língua Portuguesa **importante** ou **não**. Outro grupo montou o gráfico sobre a 3ª questão, que dava duas opções em relação à Língua Portuguesa: **gostam** ou **não gostam**. E

um terceiro gráfico foi montado a partir da 4^a questão de perguntas com mostruário, isto é, havia várias opções sobre a disciplina Língua Portuguesa: **chata, difícil, não entendo, sem sentido e outros.**

Os trabalhos foram expostos na sala de aula a fim de fazermos (professor e alunos) uma análise dos resultados.

ETAPA 2

Na segunda etapa da pesquisa, aplicou-se um questionário no início de 2005 aos alunos testados no ano 2004. Por que se realizou a segunda testagem? Em princípio, para atender ao objetivo central da pesquisa, que era o de tentar evidenciar que, uma vez que os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa fossem ministrados de uma forma contextualizada, ou seja, a partir da realidade sócio-histórico-cultural em que estavam inseridos os alunos, haveria mais motivação quanto ao ensino de Português e maior compreensão quanto ao funcionamento dessa língua dentro da sociedade em questão.

De fato, a fim de atender ao propósito da pesquisa, e também para melhorar a nossa prática pedagógica, no sentido de torná-la mais interessante e dentro de um contexto que refletisse a realidade dos alunos, notou-se um interesse maior e um melhor aproveitamento quanto aos conteúdos de Língua Portuguesa.

Nesta segunda testagem os alunos responderam a um questionário com 10 (dez) questões (Anexo B). No questionário constavam 6 (seis) questões-abertas, 3 (três) fechadas e 1 (uma) questão com mostruário. Repetiram-se (na segunda testagem) as questões 1, 2, 3, 4 e 5 com o objetivo de constatar mudanças de atitude quanto à primeira testagem. Alteraram-se as questões 6, 7, 8 e acrescentaram-se as questões 9 (nove) e 10 (dez). O objetivo dessas últimas questões foi verificar se houve melhoria no processo ensino-aprendizagem de Português tanto por parte dos alunos quanto das aulas ministradas pelo professor em questão.

Distribuíram-se as folhas aos alunos. Não houve intervenção por parte do professor, salvo quando requisitado para a explicação de algum enunciado.

A testagem levou aproximadamente 20 minutos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, vamos apresentar as respostas obtidas em cada questão dos questionários 1 e 2 aplicados aos alunos investigados, analisá-las e discuti-las, a partir do objetivo da aplicação de cada questão.

Como apresentamos no capítulo da metodologia, este foi um estudo longitudinal⁵.

Para a apresentação dos dados, proceder-se-á da seguinte maneira:

a) as respostas às perguntas-fechadas e com mostruário serão apresentadas em tabelas, seguidas, cada uma delas, da análise e interpretação desses dados;

b) para a análise das respostas às questões-abertas optou-se em fazer análise de conteúdo, isto é, transformar os dados qualitativos em variáveis quantitativas (RAUEN, 2002, p. 136). Os resultados serão apresentados, também, em tabelas.

A apresentação, análise e interpretação dos resultados serão feitas respeitando-se a ordem das questões no instrumento de pesquisa, uma vez que há uma seqüência de objetivos e também uma seqüência entre questões, necessárias à análise de dados.

Os resultados das questões de 1 a 5, por serem estas as mesmas questões nas duas testagens, foram postos nos mesmos quadros, para facilitar a análise comparativa dos dados.

⁵ Estudo longitudinal: segundo Scarpa (2001, p. 204), o estudo do tipo *longitudinal* adota uma das metodologias de pesquisa com dados de desenvolvimento hoje já bem estabelecidos. Trata-se do estudo que acompanha o desenvolvimento da linguagem de uma criança ao longo do tempo.

Por exemplo: na tabela 1, dispõem-se os resultados da questão 1 tanto da etapa 1 quanto da etapa 2. Na análise descritiva, optou-se, inicialmente, pela leitura dos dados da etapa 1, para em seguida, ser realizado o estudo correlato, a partir da comparação entre as respostas obtidas nos dois questionários.

A partir da questão 6, as tabelas foram analisadas individualmente, ou seja, sem correlação com as questões aplicadas na etapa 1, uma vez que cada uma destas questões (6, 7 e 8 na etapa 1 e 6, 7, 8 e 9, na etapa 2) apresenta proposta e objetivos diferenciados.

4.1 REPRESENTAÇÃO QUANTITATIVA DOS DADOS

No quadro 1, a seguir, estão discriminados os dados de identificação de natureza social dos informantes. Ou seja: informações referentes a sexo, idade, escolaridade e naturalidade.

Com base no quadro 1, podemos constatar que a Etapa 1 da pesquisa foi realizada em 2004/1, e compreendeu um questionário aplicado a 24 informantes de uma 7^a. série do ensino fundamental de uma escola particular de Tubarão (SC), sendo 50% dos entrevistados do sexo masculino, e 50% do feminino. A Etapa 2 da pesquisa foi realizada em 2005/1, e compreendeu um questionário aplicado aos mesmos 24 informantes da primeira testagem, porém, agora, cursando a 8^a. série do ensino fundamental da Escola Escola particular de Tubarão (SC), mantendo-se o percentual de 50% dos entrevistados do sexo masculino, e 50% do feminino.

DADOS DOS INFORMANTES ETAPA 1						
Número de informantes testados	24					
Período da realização da testagem	2004/1					
Local das entrevistas	Escola particular de Tubarão (SC)					
Idade	11-12 anos	13-14 anos	15-16 anos	11-12 anos	13-14 anos	15-16 anos
	6 alunos	6 alunos	0	8 alunos	4 alunos	0
Sexo	Masculino			Feminino		
	12/ 50%			12/ 50%		
Escolaridade	Alunos de 7 ^a . série do ensino fundamental					

DADOS DOS INFORMANTES ETAPA 2						
Número de informantes testados	24					
Período da realização da testagem	2005/1					
Local das entrevistas	Escola particular de Tubarão (SC)					
Idade	11-12 anos	13-14 anos	15-16 anos	11-12 anos	13-14 anos	15-16 anos
	0	11alunos	1aluno	0	11alunos	1aluno
Sexo	Masculino			Feminino		
	12/50%			12/50%		
Escolaridade	Alunos de 8 ^a . série do ensino fundamental					

Quadro 1 – Dados biográficos dos informantes entrevistados nas Etapas 1 e 2 da pesquisa

4.1.1 Questão 1 das etapas 1 e 2: *O que significa estudar Língua Portuguesa para você?*

Nesta questão, elaborada no modelo questão-aberta, o objetivo foi investigar o modo como os alunos associam o estudo da Língua Portuguesa a práticas sócio-histórico-culturais do seu contexto de vida.

Tabela 1 - Apresentação das respostas à questão 1 nas etapas 1 e 2 da pesquisa:

	Descrição das respostas obtidas.	Etapa 1		Etapa 2	
		No. De alunos	%	No. De alunos	%
1	Aprender as regras gramaticais da língua para ler, escrever e a falar certo.	19	79	17	70
2	Não responderam.	3	13	0	0
3	Perder tempo.	1	4	0	0
4	Ler, interpretar e escrever textos.	0	0	3	13
5	Aprender uma matéria necessária e importante.	1	4	4	17
	Total	24	100%	24	100%

4.1.1.1 **Análise da resposta 1 da questão 1: ‘aprender as regras gramaticais da língua para ler, escrever e falar certo’**

A partir das respostas obtidas nesta questão na etapa 1, constatamos que a maioria dos informantes (79%) acredita que estudar língua portuguesa é ‘*aprender as regras gramaticais da língua*’. Essas regras, para estes alunos, são as regras de natureza prescritivista, aquelas que comumente costumam aparecer nos livros didáticos e nas gramáticas normativas sobre ‘correção’ gramatical.

Quanto a esta questão na etapa 2, não obtivemos um resultado satisfatório, pois o discurso acadêmico, neste primeiro momento, não se mostrou diferente da primeira etapa. Dos informantes, 70% ainda acreditam que o estudo da língua se restringe a aprender regras gramaticais.

Por que esperávamos mudança quanto ao que se espera do estudo da língua por parte desses alunos? Entre uma etapa e outra se procurou trabalhar os conteúdos gramaticais de forma interativa e contextualizada sendo que em nenhum momento o trabalho se reduziu ao estudo fragmentado de regras gramaticais.

Parece que os alunos responderam aquilo que eles cansaram de ouvir durante toda a vida estudantil, ou seja, a impressão que se tem é que eles ‘repetiram’ um discurso ‘ideal’, o discurso que eles presumem que todo e qualquer professor de Língua Portuguesa gostaria de ouvir: um discurso politicamente correto. Mas, o estudo de uma língua resume-se apenas no estudo das regras prescritivas desta língua?

ESTUDAR LÍNGUA PORTUGUESA É SÓ ESTUDAR GRAMÁTICA?

Com as respostas obtidas dos alunos, pode-se dizer que eles tinham a concepção de que o ensino de Língua Portuguesa estava limitado mais a uma face da linguagem: a gramática. Há diferença entre aprender uma língua e aprender gramática prescritiva?

Inicialmente vamos revisitar o conceito de gramática, com base em Possenti (1999, p. 63). Possenti apresenta concepções de natureza diversa para se definir o conceito de gramática: a palavra gramática significa “conjuntos de regras” que pode ser entendida de várias maneiras:

conjunto de regras *que devem ser seguidas*;

conjunto de regras *que são seguidas*;

conjunto de regras *que o falante da língua domina*;

A primeira definição - conjunto de regras que devem ser seguidas - é a definição que se adota relativamente à gramática normativa ou prescritiva. O objetivo é fazer com que os leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”. Para tanto, apresenta-se um conjunto de regras que determinam o bom emprego da variedade padrão, que geralmente é ensinada na escola de uma forma fragmentada e descontextualizada.

A segunda definição - conjunto de regras que são seguidas - é a que chamamos de gramática descritiva. Sua preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas. Neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes.

A terceira definição - conjunto de regras que o falante domina – remete ao que chamamos de gramática internalizada. Refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.

Voltando às respostas dos informantes, na tabela 1, a que relata especificamente que *estudar Língua Portuguesa é aprender as regras gramaticais da língua*, podemos agora considerar que estes informantes estão falando da gramática tradicional, a que Possenti trata como prescritiva.

Nesse sentido, toda língua tem uma gramática, uma organização/sistematização interna; ou, noutra perspectiva, toda gramática (sistematização interna) reflete os modos de realização da língua a que pertence. Assim, a atividade verbal, na sua dupla modalidade de fala e escrita, implica necessariamente o saber gramatical. Ou seja, toda atividade verbal se realiza a partir dos padrões estabelecidos por uma gramática, mesmo que os usuários da língua, por acaso, não tenham conhecimento explícito das regras que utilizam. Ninguém cria, nas particulares circunstâncias de comunicação, suas próprias regras lingüísticas. A língua é um fato social, um saber coletivo, que existe em função da interação do indivíduo com os seus pares. Assim, é necessário que estes partilhem as mesmas regras de funcionamento da língua. No entanto, essa gramática é apenas parte o que se entende como língua.

Uma gramática normativa pode até refletir a língua de um grupo (ou parte dela) em um determinado momento de sua história. Todavia, é deveras perniciosa a confusão que se faz entre o ensino da gramática normativa e as reflexões sobre língua de um povo. O grande conflito que se estabelece na mente das pessoas, dos alunos em especial, é que, na maioria das vezes, se ensina gramática normativa na suposição de se estar ensinando língua materna.

O domínio da língua materna - entendida como primeira língua - é natural. Não requer ensino sistemático. Uma criança e um falante não escolarizados sabem tudo de que precisam falar em seu nível de comunicação. Apenas, não conhecem os termos técnicos, os nomes daquilo que sabem, não conhecem a mataliguagem. Por outro lado, o domínio da gramática normativa é adquirido. E, para ser adequadamente adquirido, requer ensino eficiente e exercício (não se refere aqui aos exercícios fragmentados e descontextualizados sócio-histórica e culturalmente). Bagno diz que

[...] todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua, no sentido científico do verbo saber significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela. [...] Está provado e comprovado que uma criança entre 3 e 4 anos de idade já domina perfeitamente as regras gramaticais de sua língua! O que ela não conhece são sutilezas, sofisticacões e irregularidades no uso dessas regras, coisas que só a leitura e o estudo podem lhe dar. (BAGNO, 2001, p. 35)

O que se quer deixar bem claro neste estudo é que estudar língua portuguesa não se restringe somente a aprender a gramática, mas também deve ser um meio de adquirir conhecimento em qualquer domínio.

Outros autores, como Dacanal (1985, p. 27), também tentam conceituar gramática, de modo mais alargado. Para este autor, a gramática (acreditamos que seja a prescritiva) é o levantamento sistematizado, feito *a posteriori*, das normas que regem determinada língua, normas estas que dizem respeito à escrita (ortografia), aos sons (fonética), à forma das palavras (morfologia), às ligações entre elas (sintaxe) e ao sentido das mesmas (semântica). Enquanto que, por língua, entende-se, por natureza e por evidência, uma convenção, um acordo entre os membros componentes de um grupo, e não se resume na modalidade escrita apenas (idem, p. 16).

‘APRENDER A LER, A ESCREVER E A FALAR CERTO’ DEPENDE DO DOMÍNIO DO CONHECIMENTO DA GRAMÁTICA PRESCRITIVA?

Como vimos na tabela 1, os entrevistados acreditam que ao aprender gramática normativa eles irão ler, escrever e falar melhor. Será que precisamos dominar a gramática (normativa) para dominarmos todas as modalidades da língua? Segundo a Proposta Curricular de SC (SANTA CATARINA, 1998, p. 72), “a centralização do ensino na gramática da norma pressupõe para as línguas o papel de referenciar o mundo através de uma transparência possível e desejável: uma linguagem limpa, não desviante deve estabelecer esta relação, de modo a que a ‘transmissão’ seja ‘clara e concisa’ para todos.” Assim, o dialogismo constitutivo da linguagem fica comprimido e controlado. Nesta perspectiva, a Proposta Curricular declara que “o domínio da gramática não equivale absolutamente a domínio da língua (idem), pois o nome dado a esse controle da língua, de modo a restringi-la, é autoritarismo (ibidem).” Dizer a um falante que ele deve dominar a gramática normativa para dominar a língua é torná-la um

objeto inalcançável, a ponto de ele se separar dela como se ela fosse algo que lhe é distante. Daí, entendermos os que dizem ‘não saber português’.

Mario Perini (1997, p. 50) diz que

[...] quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não possam explicitar; e esse é um dos fatores do descrédito da disciplina entre eles.

Antunes (2003, p. 46) também nos responde claramente que o aprendizado de uma língua não significa, necessariamente, aprender a gramática prescritiva desta língua.

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (ANTUNES, 2003, p. 46).

Então, qual deve ser o papel da gramática no ensino de língua portuguesa? O ensino da gramática, como é preconizado na escola, está fixado muitas vezes numa metodologia que se resume em apresentar um modelo, treinar a partir do modelo, buscar “significados” ou apenas recebê-los em lista adicional, como se nada mais houvesse a fazer. Porém, se pode abordar os vários aspectos (ou conteúdos) da gramática, a partir do seu funcionamento nos textos. Segundo a PCSC - LP:

O mais importante, pois, é saber de que maneira o gramatical faz parte do discursivo. Ou seja, no conjunto do texto há elementos construtivos que não podem ser dispensados, mas eles são, efetivamente, parte daquilo que se produz. Por isto, um texto não pode ser encarado apenas como uma construção gramatical. Basta considerarmos que, na gramática que tradicionalmente conhecemos, o porquê de um texto ser organizado não é fundamental. Como professores, podemos ter um vasto conhecimento gramatical sem que isto implique que estejamos prontos, a qualquer hora, a produzir um bom texto [...] SANTA CATARINA, 1998, p. 85).

Na verdade, ensinar gramática é ensinar conhecimento lingüístico consciente de língua materna e de aspectos de uma ou mais segundas línguas. Tendo em vista que a ampliação de conhecimentos é um fato sempre positivo, o ensino de gramática normativa se reveste de especial interesse.

[...] na realidade, somente a pessoa que já tem um domínio eficiente, competente, criativo da fala, da leitura e da escrita é que será capaz de refletir tecnicamente, sistematicamente, cientificamente sobre a língua, de tomar a língua como objeto de

estudo, de formular alguma teorização sobre os fenômenos gramaticais. A verdade dos fatos está, portanto, na inversão exata do mito: *é preciso saber falar, ler e escrever bem para aprender a gramática*. (BAGNO, 2001c, p. 48).

4.1.1.2 Análise da resposta 2 da questão 1: ‘*não responderam*’

QUAL A RAZÃO PARA O SILENCIAMENTO NUMA PERGUNTA, OU MELHOR, PARA UMA ‘RESPOSTA EM BRANCO?’

Ainda em relação à tabela 1, constatamos que 13% dos alunos mantiveram-se em silêncio em relação à questão 1. O que vem a ser essas respostas em branco? Será uma forma de dizer que o ensino de Língua Portuguesa como está não está bom? Ou se trata de vozes silenciadas que carregam injustamente o estigma de “não falar português”, de “ter dificuldade de se expressar”, “de não saber pensar”?

A estratificação social, além de ser uma forma desonesta e espúria de estigmatização, é geradora de conceitos que maculam os mais fracos e enaltecem os fortes. Muitos conceitos que eram veiculados séculos atrás, ainda o são hoje – por exemplo, a velha e mofada conversa sobre predestinação: aquele que nasceu desfavorecido assim continuaria por toda a vida.

Atualmente, são notórios alguns casos de preconceitos gratuitos e infundados. No tocante à linguagem, não é preciso mencionar os inúmeros casos de estereótipos relativos aos “maus hábitos lingüísticos” das classes discriminadas. E é assim que se tem visto a língua falada pelas classes que fazem uso da variante não-padrão: um conjunto de erros e incoerências gramaticais, que discrepam absolutamente do português “correto”. Trouxeram-se à baila, inclusive, teorias científicas que explicariam essas “aberrações lingüísticas”. Espanta dizer que profissionais que se consideravam sérios contribuíram para aumentar o preconceito atribuído a esse tipo de variante.

Soares (1999) apresenta três hipóteses que se propunham explicar o fracasso das classes populares na escola. A primeira delas é a ideologia do ‘dom’, que se baseia em conceitos psicológicos para incapacitar os indivíduos que provinham das camadas sociais mais baixas da pirâmide social. Segundo essa ideologia, existiriam desigualdades naturais, intrínsecas ao indivíduo, que propiciariam uma dificuldade da aprendizagem. Dessa forma, a escola expurgaria sua culpa, tornando-a herança do próprio indivíduo, incapaz de adaptar-se à escola e ao que ela lhe oferece. Mas esta análise preconceituosa caiu por terra, haja vista seu tom explicitamente elitizador, ou seja, quem possuía essas deficiências intelectuais eram indivíduos nascidos e criados em classes dominadas. E quanto àqueles que nasciam nas classes privilegiadas? Será que esses nunca tinham deficiências?

Dissidente desta teoria nasceu a ideologia da deficiência cultural, que poria a culpa do fracasso escolar na estratificação social. Foi abordada nos Estados Unidos, no início dos anos 70, pelo sociólogo Bourdieu. Segundo essa ideologia, o meio em que vive o indivíduo das classes sociais mais baixas não propiciaria um desenvolvimento de hábitos, habilidades e conhecimentos indispensáveis para a aquisição de um comportamento intelectual fundamental ao bom desempenho na escola. Novamente, uma abordagem preconceituosa tenta explicar um problema que não mantém vínculos com os fatores de estratificação social. Não é posto em questão o problema socioeconômico que caracterizou esta estratificação, os problemas políticos e ideológicos que reafirmam esse preconceito. Mais uma vez, é posta à prova uma teoria infundada, pois, do ponto de vista da sociolinguística, não existe cultura inferior ou carente, mas sim diferente, e logo, qualquer atribuição de valores às culturas seria errado.

Baseando-se nesse conceito de diferenças, temos a ideologia das diferenças culturais. Numa sociedade urbana e complexa como a nossa é notório o fato de haver uma gama muito maior de grupos sociais e guetos, cada um com uma forma diferente de agir e comunicar-se, não absolutamente discrepantes uns dos outros, devido às atividades de integração

social, mas que possuem uma forma mais particular de expressão. No entanto, sabe-se que vivemos em uma sociedade capitalista burguesa, em que os valores desta são sublimados e tidos como exemplo. Os obtentores do capital têm a sua própria cultura, e esta é tida como ícone em todos os centros culturais, inclusive na escola. Ora, o aluno quando chega nas instituições de ensino tidas como “para o povo”, encontra uma forma de cultura diferente da sua, só que a escola não está pronta para aceitar essa variação e o discrimina, atribuindo-lhe valores pejorativos, tornando-o marginal e imprimindo-lhe um senso de inferioridade. Por essa perspectiva, seria a escola responsável pela incapacitação do aluno.

Portanto, a discriminação das falas populares constitui um estigma que associa estas formas (principalmente naquilo que distingue estas falas das formas de fala urbana de classe média), inclusive na prosódia, com ignorância e incultura. O problema que se anuncia, então, é que a insistência em um discurso normativo e a associação de uma forma lingüística (vagamente chamada de norma culta) contribui para a sustentação ideológica de uma concepção de autoridade, reforçando e valorizando diferenças, e de um padrão social que é próprio de uma classe.

Não são apenas estes os problemas concernentes à variante não-padrão utilizada pelas classes dominadas. Há ainda formas de cultura duvidosas cuja única finalidade é corrigir os supostos “erros de português”.

[...] Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livro e manuais que pretendem ensinar o que é o certo é o que é errado. (BAGNO, 1999, p. 13).

E dessa maneira, assumimos com naturalidade que, se uma pessoa não domina o padrão, ela não tem direito de falar em locais onde se diz que naturalmente tem de ser usado o padrão. Isso significa que, em sociedades como a brasileira, não têm direito a voz milhares de pessoas que lutam diariamente para fazer deste país um país melhor. Se um dia colocarmos em prática a democracia lingüística - bem como tantas outras reais atitudes democráticas -,

teremos a oportunidade de ouvir milhares de vozes silenciosas, que carregam injustamente o estigma de “não falar português”, de “ter dificuldade de se expressar”, “de não saber pensar”.

Bagno nos diz que

Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua. Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder – são os *sem-língua*. É claro que eles também falam português não-padrão, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal - por isso podemos chamá-los de sem língua (BAGNO, 1999, p. 16 e 17)

Há exímios oradores que não dominam toda a intimidade da norma-padrão, assim como há exímios conhecedores da norma-padrão que não conseguem se expressar com fluência, ou que não conseguem exercer com cidadania os cargos para os quais foram eleitos.

Quanto o segundo questionário, esperávamos que os alunos respondessem de uma outra forma quanto ao significado de estudar Língua Portuguesa, pois procuramos trabalhar o que Soares (1999, p. 78) diz ser um ensino comprometido em lutar contra as desigualdades, que

[...] reconhece, no quadro dessas relações entre escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (SOARES, 1999, p. 78).

No entanto, o discurso escolar, neste primeiro momento, não se mostrou diferente. Parece que os alunos responderam aquilo que eles cansaram de ouvir durante toda a vida estudantil, ou seja, a impressão que se tem é que eles ‘repetiram’ um discurso ‘ideal’, o discurso que eles presumem que todo e qualquer professor de Língua Portuguesa gostaria de ouvir, ou seja, o discurso politicamente correto. Segundo Rajagopalan:

[...] a luta contra os preconceitos terá que ser uma luta persistente e incansável. Serão necessárias inúmeras tentativas e, ainda assim, não haverá nenhuma garantia de que o mundo estará livre de todos os preconceitos e a linguagem politicamente falada “limpa” de uma vez por toda. Entretanto, uma das maneiras mais eficazes de combater os preconceitos sociais (que, ao que tudo indica, sempre existirão) é, de

um lado, monitorar a linguagem por meio da qual tais preconceitos são produzidos e mantidos e, de outro, obrigar o usuário, em nome da linguagem politicamente correta, a exercer controle sobre sua própria fala e, ao controlar sua própria fala, constantemente se conscientizar da existência de tais preconceitos (RAJAGOPALAN, 2003 p. 102).

4.1.1.3 Análise da resposta 3: *‘Estudar língua portuguesa é ‘perder’ tempo’*

Como podemos constatar, na tabela 1, cerca de 4% dos alunos questionados disseram que estudar Língua Portuguesa é perder tempo.

Qual o motivo de 4% dos alunos acharem que estudar língua portuguesa é perder tempo? Afinal, o que podemos considerar perda de tempo no ensino-aprendizagem de língua portuguesa? Considerando que o estudo de língua portuguesa é basicamente o estudo da gramática normativa, parece-nos normal que os alunos não entendam para que servirá a tal língua ensinada na escola. Na verdade, os conteúdos aprendidos na gramática normativa não têm muita relação com a linguagem do dia-a-dia destes alunos. É apenas uma idealização a instituição de determinados usos orais e escritos como corretos, que funcionam como uma espécie de lei, e servem de referência para a correção das formas lingüísticas. De fato, estes usos padronizados não são falados por todos os usuários do idioma, e mesmo as pessoas instruídas (escolarizadas) e de boa condição sócio-econômica também costumam ‘errar’ em relação à gramática prescritiva. Conforme Fiorin:

(...) a gramática normativa determina um padrão de língua que não está mais em uso. É absurdo ensinar o que não está mais em uso. O mínimo que se pode dizer é que isso é uma perda de tempo, já que os alunos não farão ligação entre a língua ensinada nas aulas de português e a língua efetivamente utilizada por eles. Isso reforça a idéia de que os brasileiros não sabem português, de que português é difícil, quando, na verdade, usam a língua em todas as relações sociais, para manifestar sua alegria e sua dor, etc. (FIORIN, 2000, p. 29).

4.1.1.4 Análise da resposta 4: *‘Estudar LP significa ler , interpretar e escrever textos’*

Voltando a uma das respostas obtida quanto ao significado de estudar Língua Portuguesa na tabela 1, constatamos que na primeira etapa, nenhum dos informantes, ou seja, 0%, entendeu o estudo da LP como: ler, interpretar e escrever texto. Este resultado nos leva a crer, até então, na ausência destas atividades na vida estudantil destes alunos.

Todavia, na segunda etapa, 13% dos informantes acreditam que estudar LP é ler, interpretar e escrever textos. Comparando os resultados das etapas 1 e 2, nota-se uma mudança pequena, porém positiva, quanto ao foco no estudo da língua na segunda etapa. O que nos leva a acreditar que para estes informantes, num segundo momento, o estudo da língua não se restringe somente ao estudo das regras gramaticais, mas também a outras modalidades.

QUAL A IMPORTÂNCIA, NAS AULAS DE LP, DE TRABALHAR AS HABILIDADES: LER, INTERPRETAR E ESCREVER TEXTOS?

A leitura, geralmente, nas aulas de LP tem se reduzido a objetos de análise sintática, isto é, os textos trazidos para a sala de aula, na maioria das vezes, têm como objetivo rever o aprendizado do conteúdo gramatical dado.

Isso equivale a dizer que a leitura em sala de aula não cumpre o seu principal papel, que é o “processo de interação entre locutor/interlocutor, autor/leitor”. (SANTA CATARINA, 1998, p. 80). Ou seja, a leitura deve ser vista como uma atividade de interação entre sujeito e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos, ou como pretexto para exercício de ortografia. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções do autor.

E para que haja essa comunicação aluno/leitor e autor do texto, é necessário que o professor, muitas vezes, seja mediador nesta interação, ou seja, o professor deve levantar pis-

tas significativas em que o leitor possa apoiar-se para fazer seu trabalho interpretativo. Pois a interpretação de um texto depende de outros conhecimentos além do conhecimento lingüístico.

Segundo Antunes (2003), a atividade de leitura favorece, num primeiro plano, ao leitor novas idéias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral.

Num segundo plano, a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler (ver Anexo C).

Num terceiro e último plano, e de forma mais específica, a atividade de leitura permite ainda que se compreenda o que é típico da escrita, principalmente o que é típico da escrita formal dos textos da comunicação pública.

A exposição à leitura de bons textos escritos é fundamental para a ampliação de nossa competência em língua escrita. Isto é, quanto maior o contato do aluno com textos escritos, maior a facilidade para escrever seus próprios textos.

Em síntese, a aprendizagem das regularidades próprias da escrita acontece é no contacto com textos escritos, assim como a aprendizagem da fala aconteceu com a exposição do aprendiz à experiência de oralidade. [...] É esta triplíce função, implicada na realização da leitura (*ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita*), que justifica a sua tão propalada conveniência. (ANTUNES, 2003, p. 76).

Portanto, ao usarmos a leitura como pretexto para revisar somente o conteúdo gramatical, estaremos reduzindo a competência de nosso aluno leitor, que não passará de decifrador (SANTA CATARINA, 1998, p. 82).

4.1.1.5 Análise da resposta 5: ‘Aprender uma matéria necessária e importante’

Dos alunos entrevistados, na primeira etapa, 96% responderam que estudar Língua Portuguesa é ‘estudar uma matéria necessária e importante’. Já na segunda etapa 17% dos

informantes acreditam que estudar Língua Portuguesa é também ‘ estudar uma matéria necessária e importante. Quanto à análise deste tópico, será feita junto à análise das respostas obtidas na tabela 2, pois o resultado (tabela 2) coincidiu com este.

4.1.2 Questão 2 das etapas 1 e 2: *Você considera importante estudar Língua Portuguesa?*

Nesta questão, elaborada no modelo questão-fechada, o objetivo foi averiguar se os alunos pesquisados achavam o estudo da Língua Portuguesa importante, de modo geral. O aluno poderia relacionar esta importância (do estudo de LP) tanto para as práticas sociais da linguagem no seu cotidiano, quanto para tais práticas na sua vida acadêmica e profissional.

Tabela 2 - Percentual das respostas obtidas da questão 2 nas etapas 1 e 2 da pesquisa:

Itens assinalados	Etapa 1		Etapa 2	
	No. de alunos	%	No. De alunos	%
Sim	23	96	24	100
Não	1	4	0	0

Na primeira etapa, a maioria dos estudantes entrevistados acha o estudo da Língua Portuguesa importante, ou seja, 96% dos alunos, porque vão usá-la durante toda a sua vida. Portanto, é necessário aprendê-la de forma “correta” (entendem-se aqui regras gramaticais). Dos entrevistados, 4% acham que o estudo da Língua Portuguesa não é importante. Estes, evidentemente, referem-se somente ao estudo da gramática, pois para eles estudar “língua portuguesa” é estudar regras e exceções, na sua maioria esquecidas e raramente empregadas no dia-a-dia.

Quanto à segunda etapa, todos os entrevistados, ou seja, 100%, acham o estudo da Língua Portuguesa importante, porém o argumento usado ainda está em conformidade com

um discurso “politicamente correto”: para alguns o estudo vai ajudar a falar melhor (argumento comentado anteriormente).

ESTUDAR LÍNGUA PORTUGUESA É IMPORTANTE PORQUE PREVÊ O ENSINO DE GRAMÁTICA?⁶

Como já mencionamos, especificamente na análise da tabela 1, estudar Língua portuguesa para os alunos entrevistados é única e exclusivamente estudar a *gramática prescritiva* da língua portuguesa, porque, segundo eles, esta fará deles melhores leitores, falantes e escritores. No entanto, sabemos que isso não é bem verdade, pois dominar a gramática não nos dá garantia de dominar todas as modalidades de uma língua. Porém a escola ainda prioriza o ensino gramatical. Que ideologia está por trás de dizer que esta disciplina (que baseia a maior parte de seu ensino na gramática) é importante? Será uma forma de fortalecer nosso autoritarismo?

A idéia básica que predomina nas sociedades de escrita, como é o caso da sociedade ocidental, é que existe uma forma correta de falar - a norma culta ou língua formal ou ainda língua padrão, entre outros nomes - e que conhecer e saber usar essa forma é importante para poder participar ativamente da sociedade.

A pessoa que sabe gramática seria educada, culta, mais preparada para a vida pública e social. Cegalla (1990, p. XVII) chega a defender que a gramática “é um meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita e que mal dizer dela seria tão desarrazoado quanto malsinar os compêndios das boas maneiras só porque preceituam as normas de polidez que todo civilizado deve acatar.”

É difícil compreender exatamente as razões do autor para sustentar que um padrão explícito e firme da língua é melhor ou mais eficiente do que um sistema em que o equilíbrio

⁶ Esta seção responde também à resposta 5 da questão 1 da tabela 1 (cf. p. 80).

é dinâmico e a variação é constitutiva. O que articula essa concepção de língua regrada é uma visão de mundo fortemente marcada pela regra e pela autoridade.

A idéia de autoridade tão explicitamente manifestada na defesa que Cegalla faz da norma gramatical parece traduzir um desejo de língua única, uniforme e com um código de uso bem estabelecido. E, não havendo motivação de outra natureza que seja a da etiqueta, isto é, de regras que são auto-referidas e não resultam de determinantes naturais, as regras do bem falar e bem escrever são assumidas como uma espécie de verdade imanente ou, como ensina Bechara (1980), “a gramática normativa registra o uso idiomático da modalidade-padrão; [...] ela pertence mais à instrução, pretendendo mostrar ao falante como dizer isso e repelir aquilo para atender aos usos e seleções esperados de uma pessoa culta. E acrescentando agora: essa pessoa culta (expressão de classe social) é transformada em modelo de cultura, de moral e de respeitabilidade: ela é a autoridade de onde emana a verdade”. Como bem assinala Gnerre (1998), “esta concepção de língua e de gramática é um resto de épocas em que as organizações de Estado eram explicitamente ou declaradamente autoritárias e centralizadas.”

Pode-se argumentar que a norma culta, do jeito que é preconizada nas gramáticas, é apenas uma idealização, que funciona como uma espécie de lei, determinados usos orais e escritos e servindo de referência para a correção das formas lingüísticas. De fato, não é falada por quase ninguém, e mesmo as pessoas instruídas e de boa condição social erram com relação à gramática. Sua utilidade estaria em estabelecer um padrão que garante a unidade lingüística nacional e os usos formais, públicos da língua. Trata-se de uma concepção (preconceituosa) que desconsidera o processo como ocorre a variação lingüística, que em nosso país é uma constante.

Com a contribuição da Sociolingüística, que se fundamenta basicamente na sua conceituação de língua como sistema intrinsecamente heterogêneo, fica mais evidenciada a inadequação da adoção das gramáticas normativas tradicionais no ensino de língua materna,

que sempre trataram da língua como se ela fosse uma coisa só, um bloco compacto e uniforme, imóvel e imutável.

Em grande parte, as regras e estilos se constituem e se sustentam independentemente da ação coercitiva da escola ou de outra instância. Enquanto produto das interações sociais e históricas, a língua prevalece ou se modifica em função de exigências pragmáticas e da história política e cultural de cada comunidade, não havendo razão para supor que a língua se desestruturará com o afrouxamento das amarras normativas.

A função da gramática normativa não é estabelecer ou manter a unidade nacional, mas criar um modelo de língua culta que corrobora uma idéia de cultura que sustenta e reproduz os privilégios sociais. Por isso mesmo ela só se manifesta onde tem variação, principalmente onde a variação corresponde a uma marca sociolingüística, o que corresponde a uma muito pequena parcela da língua. Tem umas tantas características das falas dos grupos sociais identificados com este modelo que também podem estar em desacordo com a norma canônica, mas, neste caso, ou serão admitidos como variação legítima ou serão alvo de uma censura muito mais suave. A modalidade padrão não é, de fato, a gramática dos compêndios, mas um modelo de língua bem menos preciso, mas muito bem identificável, que Bourdieu identificou como língua legítima ou língua oficial. (BAGNO, 2002, p. 148).

Ser exímio orador ou ser eficiente e honesto nas empreitadas da vida não tem a ver com o domínio de formas de prestígio. Isto não significa que as pessoas não têm direito a aprender a norma-padrão ou que não precisam aprender a escrever segundo as convenções de seu tempo. É necessário que todos os brasileiros conheçam a língua falada pelos políticos, pelos advogados, pelos banqueiros, pelos patrões, pelas agências de publicidade etc. Este é um direito de todos. Ensinar a norma-padrão e ensinar a escrever de forma eficiente é um dever do Estado. Temos de nos fazer falantes, redatores, leitores e ouvintes críticos. Para tanto, precisamos de educação democrática e de qualidade.

4.1.3 Questão 3 das etapas 1 e 2: *Você gosta/não-gosta da disciplina de Língua Portuguesa?*

Nesta questão, elaborada no modelo questão-fechada, o objetivo foi averiguar a face sócio-afetiva dos alunos informantes em relação ao ensino da disciplina mencionada.

Tabela 3 - Percentual das respostas obtidas da questão 3 nas etapas 1e 2 da pesquisa:

Itens assinalados	Etapa 1		Etapa 2	
	No. De alunos	%	No. De alunos	%
Gostam	6	25	12	50
Não gostam	18	75	12	50

Na primeira etapa da testagem, a maioria dos alunos entrevistados afirma não gostar da disciplina Língua Portuguesa, ou seja, 75% dos informantes. O motivo que leva esses informantes a não gostarem de estudar a Língua Portuguesa é o fato de a disciplina ser complicada, difícil e haver muitas regrinhas para decorar. Assim, torna o estudo cansativo e chato. Apenas 25% dizem gostar da disciplina Língua Portuguesa.

Na segunda testagem, o resultado que obtivemos mostra que houve uma mudança sensível: houve um aumento de mais 25%, dando um total de 50%. O mais interessante é que os informantes que mudaram de opinião quanto ao ensino de português, em sua vida estudantil sempre obtiveram notas boas nesta disciplina, embora não gostassem dela. Isto só nos mostra que tirar notas boas em uma determinada disciplina não é garantia de que o aluno goste daquela disciplina. O positivo quanto a estes alunos é que, a partir de 2004, além de permanecer com as notas boas, passaram a gostar da disciplina Português.

Agora, outros dois informantes que mudaram de opinião quanto ao ensino de português merecem um destaque especial. Esses alunos não fazem parte da classe privilegiada, e a escola, por ser filantrópica, deu acesso a esses alunos. Suas notas sempre foram abaixo

da média nesta disciplina. Talvez este seja um dos motivos de afirmarem não gostar da disciplina na primeira testagem. No entanto, após ter contato com os conteúdos ministrados em 2004, houve mudança no rendimento escolar e também quanto ao interesse pela disciplina.

O QUE LEVA NOSSOS ALUNOS A NÃO GOSTAREM DA AULA DE LP? POR QUE A DISCIPLINA DE LP NÃO ABORDA A LÍNGUA USADA NO DIA-A-DIA DOS ALUNOS?

Os jovens são, por natureza, inquietos, curiosos, ansiosos: um ensino de fora para dentro, limitador, sufocante, acomodado, preconceituoso, especialmente na língua materna, acaba podando, sufocando, aborrecendo e desinteressando o aluno. Segundo Luft, “Um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo”. (LUFT, 1985, p. 21)

Daí que, quando não abandonam a escola, depois de onze anos de ensino (nível fundamental e médio), sentem-se incompetentes para redigir o que quer que seja.

Segundo Luft :

A verdadeira gramática, imanente à linguagem, é algo vivo, por isso flexível. Não assim a Gramática completa de uma língua viva deveria registrar a variabilidade e evolução (tendência evolutivas) das regras gramaticais. Só línguas mortas são retratáveis num corpus fechado de regras. Portanto, o livro-gramática deveria estar sempre sendo atualizado, aperfeiçoado, como todo bom dicionário. (LUFT, 1985, p. 23)

No entanto, o que se percebe, ainda hoje, é que a prática de ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido dissociada de suas determinações sociais e sociolingüísticas, com a função primordial de formar os indivíduos, conformando-os aos valores dominantes a uma língua falada e escrita segundo padrões de uma determinada classe, a uma literatura escrita segundo padrões de uma ciência selecionadas e difundidas por ela. “[...] o objetivo do ensino tradicional na escola brasileira sempre foi transmitir aos alunos uma língua digna deste

nome, uma NP [norma padrão] que é identificada com o nome de ‘português.’” (BAGNO, 2001c, p. 47- 48)

Assim, a aula de Português tem sido sinônimo de aula de gramática. Por isso é comum ouvirmos de aluno, não importa o grau, a série, a idade, o sexo ou outros fatores, que ele não gosta de Português. Por que não gosta de Português se é a língua que ele fala cotidianamente, com a qual se comunica, ouve, lê e pensa? Na verdade, esse aluno não gosta é do modo como lhe é ensinada a língua, quase sempre através de regras e exercícios descontextualizados.

Partindo deste pressuposto, foram desenvolvidas atividades (que serão expostas posteriormente) no ano letivo de 2004 a fim de romper o pré-conceito: por que não gostar de uma língua que é tão facilmente utilizada por qualquer brasileiro?

No entanto, temos que deixar claro aqui que em apenas um ano letivo não conseguiríamos desmanchar os enclaves construídos há épocas em relação ao ensino de língua portuguesa; as mentes mais receptivas ou descontentes, talvez estejam sujeitas a mudanças. Isso é que nos mostrou o resultado da segunda testagem.

4.1.4 Questão 4 das etapas 1 e 2: : *Qual dos itens você assinalaria para a disciplina de Língua Portuguesa?*

Nesta questão, elaborada no modelo questão com mostruário, o objetivo, foi averiguar a questão sócio-afetiva em relação à disciplina.

Tabela 4 - Apresentação das respostas à questão 4 nas etapas 1 e 2 da pesquisa:

Itens assinalados	Etapa 1		Etapa 2	
	No. de alunos	%	No. De alunos	%
Chata	8	33	6	25
Difícil	12	51	8	34
Não entendo	2	8	2	8
Sem sentido	0	0	0	0
Outros	2	8	8	33
Total	24	100%	24	100%

Na primeira testagem, dos 24 dos informantes que responderam ao questionário, 51% acham o estudo da disciplina difícil, 33% deles acham o estudo da disciplina chato, 8% não entendem os conteúdos, e 8% acham o ensino complicado. Esse resultado vem ao encontro das respostas da questão 3 referente ao quadro 4: os alunos não gostam da disciplina Língua Portuguesa, porque é uma disciplina difícil e chata.

O resultado alcançado na segunda testagem mostra que alguns alunos mudaram de opinião quanto à questão 4. Dos entrevistados 25% acham o ensino de língua portuguesa chato, 34% acham difícil; 8% não entendem, e 33% optaram por outras respostas: dependendo do conteúdo ela pode ser difícil ou não, um pouco chata, importante, legal, empolgante e de todas as matérias a mais interessante.

A mudança de atitude foi pequena em relação ao que esperávamos, pois a reação dos alunos em relação às atividades desenvolvidas nos dava a entender que eles mudariam de atitude quanto ao ensino da língua: a participação, o entusiasmo e o bom rendimento escolar destes alunos durante as aulas de português em 2004 parecem não combinar com as respostas obtidas na questão 5 na segunda testagem. E para confirmar esta suspeita, as respostas obtidas na questão 8 (que será analisada mais à frente) da segunda testagem confirmaram o que pensávamos: os alunos responderam o que comumente se ouve: estudar língua portuguesa é difícil, é chato, etc .

POR QUE O ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA É CONSIDERADO ‘DIFÍCIL’ E ‘CHATO’ PARA A MAIORIA DOS ESTUDANTES?

Como a gramática normativa da língua portuguesa falada no Brasil ainda é principalmente baseada no padrão da elite portuguesa, fatalmente ela contém aspectos que só dizem respeito ao padrão do português de Portugal e, como não poderia deixar de ser, contém também registros de formas que não existem mais, nem na fala nem na escrita de grande parcela da própria elite brasileira.

Assim, num país em que o acesso à boa educação sempre foi restrito, é comum ouvir-se que o “**brasileiro não sabe Português**” e que “**Português é muito difícil**”: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós (BAGNO, 1999, p. 35).

Na escola, o ensino de língua portuguesa, centrado na tradicional lista de conteúdos e transformado em ensino da metalinguagem da gramática tradicional, tornara-se algo difícil e distante do cotidiano dos alunos. Tomamos aqui a palavra ‘distante’ no sentido de que num ensino gramaticalista, nem ao menos se ensina gramática vigente e, sim, fragmentos de uma língua arcaica. Obriga-se o aluno a lidar com formas mumificadas; por exemplo, o *vós* há muito tempo saiu do uso normal e, com ele, naturalmente, as respectivas formas verbais, que passaram a arcaísmo, meras curiosidades históricas. E sem sentido, porque há fenômenos da linguagem para os quais não se explica o porquê do ensino, e muitas vezes a explicação, quando feita, é incoerente. Por exemplo: “Para que estudar tipos de sujeitos, se não vamos classificá-los quando estamos falando?” Perguntas como estas que muitas vezes o professor não sabe responder, e simplesmente o faz porque tem que cumprir o currículo, tornam o ensino da língua portuguesa difícil e sem perspectivas.

Ao estabelecer a norma padrão como a correta, a escola passa a corrigir o dialeto do aluno. Na verdade, o que ela faz quando corrige o dialeto do aluno, é ensinar-lhe o que ele já sabe, é modificar o seu vernáculo, é impingir-lhe um padrão estranho quando fala, é enfim, negar que ele já sabe falar. Porém, a escola não tem poder para substituir o vernáculo pela

língua-padrão. A prática da correção na fala do aluno, na maioria das vezes, tem conseguido apenas uma coisa: cassar-lhe a palavra, mesmo na classe média.

Esse é um dos motivos que leva o aluno a pensar que o ensino de português é difícil e chato. Afinal, para que aprender a falar de outro modo se o seu padrão é eficiente, isto é, se ele atende a todas necessidades comunicativas dele e de seu grupo? A aula de português passa a ser, desse modo, o espaço onde se estabelece o conflito entre o padrão escolar e o padrão do grupo de amizade, que também é obrigatório.

4.1.5 Questão 5 das etapas 1 e 2: *Você tem dificuldades em Português? Cite algumas.*

Nesta questão, elaborada no modelo questão-fechada, o objetivo foi averiguar se os informantes tinham dificuldades, e quais eram essas dificuldades no ensino de Língua Portuguesa.

Tabela 5 - Apresentação das respostas à questão 5 nas etapas 1 e 2 da pesquisa:

Itens assinalados	Etapa 1		Etapa 2	
	No. de alunos	%	No. De alunos	%
Sim	21	87	22	92
Não	3	13	2	8
Total	24	100%	24	100%

De acordo com a tabela 5, 87% dos alunos disseram que têm dificuldades em português. A maioria deles diz ter dificuldades quanto às regras de gramática e ortografia. Depois da gramática e da ortografia, as dificuldades referem-se quanto à escrita de textos. Apenas 3% dos informantes dizem não ter dificuldades em português.

Na segunda testagem podemos, ainda, constatar que 92% dos alunos sentem dificuldades em relação ao ensino de português. Porém, ao compararmos as respostas da primeira testagem com a segunda, percebemos que a produção textual, interpretação e compreensão de

texto tornaram-se a maior preocupação a partir da segunda testagem para os alunos entrevistados.

Como já mencionamos, as questões que não se repetiram nas Etapas 1 e 2, ou seja, as questões diferenciadas, serão analisadas individualmente.

ANÁLISE DAS QUESTÕES 6, 7 e 8 DA ETAPA 1 DA PESQUISA

Essas questões tiveram como objetivo proporcionar aos alunos um espaço onde eles pudessem dar sua contribuição no processo ensino-aprendizagem.

Por que proporcionamos este espaço aos alunos? Acreditamos que se voltarmos a atenção aos nossos alunos e às suas necessidades, iremos constatar que eles são mais que receptores: eles podem ser colaboradores no processo de ensino. Tomamos a palavra “colaboradores” num sentido mais amplo: o aluno é um sujeito de linguagem que traz consigo uma bagagem sociocultural, como também alguém que pode e deve interagir na sociedade.

4.1.6 Questão 6 da etapa 1: *Se você pudesse escolher o conteúdo a ser estudado este ano, o que você escolheria estudar em Língua Portuguesa?*

Nesta questão, elaborada no modelo questão aberta, o objetivo foi sondar quais conteúdos interessam aos alunos informantes no ensino de Língua Portuguesa.

Tabela 6 - Apresentação das respostas à questão 6 na etapa 1 da pesquisa

Descrição das respostas obtidas	Etapa 1	
	No. de alunos	%
Gramática	11	45
Leitura e interpretação de textos	9	38
Redação	1	4
Não responderam	3	13
Total	24	100%

Segundo a tabela 6, dos alunos entrevistados 45%, ou seja, 11 escolheriam estudar gramática durante o ano letivo de 2004. Segundo alguns desses alunos, o estudo da gramática os ajudaria a escrever e a falar melhor. 9% dos entrevistados prefeririam ler e interpretar textos. 4% dos alunos escolheriam redação, e 13% não responderam o que gostariam de estudar durante o ano letivo.

4.1.7 Questão 7 da etapa 1: *Quais os assuntos que você gostaria de ler e debater em sala de aula?*

Nesta questão, elaborada no modelo questão aberta, o objetivo foi sondar os assuntos que os alunos informantes gostariam de ler e debater durante as aulas de Português.

Tabela 7 - Apresentação das respostas à questão 7 na etapa 1 da pesquisa:

Descrição das respostas obtidas	Etapa 1	
	No. de alunos	%
Assuntos polêmicos: drogas, namoro, moda e esportes	11	45
Autores e livros literários.	6	25
.Não responderem	4	17
Gramática	3	13
Total	24	100%

Podemos constatar na tabela 7 que 45% dos alunos gostariam de ler e debater sobre assuntos polêmicos como drogas, namoro, moda e esportes. A maioria acha que estes assuntos interessam aos adolescentes. 25% dos alunos gostariam de ler e debater sobre autores e livros literários. Eles acham que isso os ajudaria a conhecer melhor a literatura e facilitaria o ensino da leitura no ensino médio. 17% não responderam a questão, e 13% dos entrevistados gostariam que todos os assuntos ministrados no ensino de língua portuguesa fossem direcionados à gramática.

4.1.8 Questão 8 da etapa 1: *Escreva abaixo um parágrafo sobre o ensino de Português com o seguinte tema: Se eu fosse professor de Português...*

Nesta questão, elaborada no modelo questão-aberta, o objetivo foi sondar que tipo de aula, ou seja, de que forma os alunos informantes gostariam que fossem ministradas as aulas de Língua Portuguesa.

Tabela 8 - Apresentação das respostas à questão 8 na etapa 1 da pesquisa:

	Descrição das respostas obtidas	Etapa 1	
		No. De alunos	%
1	Faria aulas dinâmicas e interessantes	15	62
2	Iria dar aulas de leitura	3	13
3	Eu me demitiria.	3	13
4	Explicaria de uma forma que os alunos entendessem a matéria	2	8
5	Ensinaria o que o aluno tem vontade de aprender.	1	4
	Total	24	100%

De acordo com os resultados obtidos na tabela 8, 62% dos informantes, se fossem professores de português, fariam aulas dinâmicas e interessantes, pois, desta forma, os conteúdos difíceis ficariam menos chatos e os alunos se interessariam mais pelas aulas. 13% dos entrevistados iriam dar aulas de leitura. 13% dos alunos demitiriam. A maioria destes alunos acha a matéria complicada e difícil. 8% dos alunos explicariam de uma forma que os alunos entendessem a matéria, e 4% ensinariam o que o aluno tivesse vontade de aprender.

As respostas obtidas nas tabelas 6, 7 e 8 nos mostram que os alunos não devem ser simplesmente receptores ou depósitos de seus mestres e livros, mas podem ser sujeitos no ensino-aprendizagem. Ao darmos a chance de os alunos participarem, de opinarem percebermos em suas falas que o ensino como está não está bom, requerendo mudanças.

Gostaríamos de chamar atenção para a resposta número 4 da tabela 8, onde os informantes demonstram ter dificuldades em entender a linguagem do professor. Será que entre aluno e professor há comunicação, ou seja, falam a mesma língua?

O ALUNO E O PROFESSOR FALAM A MESMA LINGUA?

O desenvolvimento de capacidades cognitivas e das habilidades lingüísticas é beneficiado pelo letramento, por meio de textos (verbais e não verbais), por meio da observação, manipulação de objetos por seus interlocutores. Nessas situações a linguagem é fundamental, proporcionando aos interlocutores constituíem como sujeitos, um frente ao outro. Pensa-se em sujeito na sua dimensão social, construído historicamente. Segundo Bakhtin (1992), o sujeito é sujeito, não é coisa e não pode ficar mudo, não pode ser percebido e estudado a título de coisa; como sujeito, o conhecimento que ele tem dele só pode ser dialógico.

A escola, local para aprendizagem formal, tem sujeitos que usam linguagens próprias, buscando uma comunicação eficiente. Entretanto, embora a linguagem tenha caráter eminentemente social, é nesta mesma escola, principalmente no contexto da ação pedagógica, que este processo acaba deixando de ser harmonioso, e acentuam-se diferenças: culturais, sociais, cognitivas.

Professores e alunos diferem em sua forma de falar e entender sentidos. O que parece simples para os professores, uma vez que possuem o conhecimento acerca do objeto, torna-se extremamente complicado para os alunos, que estão na escola para tomarem posse e produzirem novos conhecimentos, ratificar hipóteses e retificar outras. Isto caracteriza, por vezes, uma falta de sintonia comunicativa entre os sujeitos da ação pedagógica.

É importante ressaltar que o caráter dialógico da linguagem é fundamental na constituição do sujeito. Na escola, a interlocução significativa nem sempre ocorre nesta dimensão. O professor, dono da palavra, acaba demarcando o espaço discursivo e com isso acaba excluindo a participação do aluno, dificultando o entendimento de termos e conteúdos herméticos e técnicos trabalhados neste processo. Vale ressaltar aqui, que este discurso monológico diz respeito ao fato de o professor ter para si a maioria ou grande parte da fala, du-

rante as aulas. Acerca disso, surge o questionamento: Até que ponto essa exclusão é consciente ou é fruto de uma cultura ainda tradicional de sala de aula?

As questões que não se repetiram nas Etapas 1 e 2, ou seja, as questões diferenciadas, serão analisadas individualmente, a seguir

ANÁLISE DAS QUESTÕES 6, 7, 8 e 9 DA ETAPA 2 DA PESQUISA

Essas questões têm como objetivo rever, através das respostas dos alunos, se o objetivo central da pesquisa foi alcançado, que era o de verificar se, uma vez que os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa fossem ministrados de uma forma contextualizada, ou seja, na perspectiva sócio-histórico-cultural, haveria mais motivação quanto ao ensino de Português e maior compreensão quanto ao funcionamento dessa língua dentro da sociedade.

4.1.9 Questão 6 da etapa 2: *Você achou que a professora de vocês de Língua Portuguesa trabalhou os conteúdos de 2004 de uma maneira mais interessante?*

Nesta questão, elaborada no modelo questão-fechada, o objetivo foi ter acesso à avaliação do aluno frente à proposta diferenciada de trabalho que a professora de LP realizou em 2004. Gostaríamos de saber se o aluno havia se certificado da inovação de trabalho proposto.

Tabela 9 - Apresentação das respostas à questão 6 na etapa 2 da pesquisa:

Itens assinalados	Etapa 2	
	No. De alunos	%
Sim	24	100
Não	0	0

Constatamos, através das respostas obtidas, que 100% dos informantes acharam que a professora de língua portuguesa, no ano de 2004, trabalhou o conteúdo de uma forma mais interessante.

4.1.10 Questão 7 da etapa 2: *Se você achou que sim, então descreva algumas das atividades que você mais gostou?*

Nesta questão, elaborada no modelo questão aberta, o objetivo foi averiguar quais das atividades foram mais significativas para os alunos durante o ano de 2004.

Tabela 10 - Apresentação das respostas à questão 7 na etapa 2 da pesquisa:

Infor- Mantes	Respostas obtidas
1	Do trabalho da partícula “se”/ Jornal ...
2	O que mais me chamou atenção e foi muito divertido foi o Jornal.
3	(não respondeu)
4	A caixinha das cartas, aprender a fazer requerimento, emprego da partícula se.
5	Partícula se
6	Emprego da partícula se, caixa de recados, requerimento, poesias, crônicas e etc.
7	A saída da escola, o jornal.
8	O Jornal
9	Teve muitas atividades legais só que não lembro de todas.
10	A saída da sala para tirar foto de placas que estivessem: aluga-se ou precisa-se.
11	O jornal, a caixinha e etc.
12	O jornal
13	Não lembro.
14	Do correio, requerimento...Não tem como lembrar muito, porque era tudo divertido, aulas em um clima descontraído, etc.
15	A produção do jornal, a caixinha do correio.
16	Quando nós saímos tirando fotos de placas. Do jornal, da caixinha etc.
17	O jornal, o requerimento e as cartas.
18	Na hora que agente saiu para procurar nas plaquinha a partícula se
19	Ela fazia bastante trabalhos em duplas, inventava coisas novas, como o jornal, a caixinha das cartinhas, ela foi bem criativa.
20	Quando a gente saiu para estudar a partícula se
21	De fazer o jornal.
22	O jornal foi uma experiência ótima, e a saída para procurar as partículas se nas placas.
23	(não respondeu)
24	Partícula se

Acreditamos que, pelo fato de a segunda pesquisa ter sido realizada no início de 2005, os alunos não se lembraram da maioria das atividades realizadas em 2004. Percebemos isso claramente na resposta dos informantes: 9, 13 e 14, isto é, 13 % dos alunos não se lembraram das atividades desenvolvidas em 2004.

No entanto, parece-nos que as atividades que mais marcaram foram: o Jornal da Escola (texto jornalístico), o estudo da partícula “se” (pronome apassivador e índice de indeterminação do sujeito), a caixinha de correio (função emotiva), requerimento (estrutura da carta ofício e pronomes de tratamento), poesias (função poética) e crônicas.

4.1.11 **Questão 8 da etapa 2: *Trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa em 2004 de uma maneira mais interessante facilitou ou dificultou seu aprendizado?***⁷

Nesta questão, elaborada no modelo questão-fechada, o objetivo foi sondar se os conteúdos ministrados de forma contextualizada e dinâmica facilitaram ou dificultaram o aprendizado dos alunos informantes.

Tabela 11 - Apresentação das respostas à questão 8 na etapa 2 da pesquisa:

Respostas obtidas	Etapa 2	
	No. De alunos	%
Facilitou	24	100
Dificultou	0	0

100% dos entrevistados acharam que as aulas desenvolvidas em 2004 facilitaram a aprendizagem. Alguns dos informantes disseram que a aula de língua portuguesa, ao ser ministrada de uma forma mais dinâmica, fez com que os alunos prestassem mais atenção e

⁷ Chamamos atenção para o modo como foi redigida a Questão 8 da Etapa 2 da pesquisa, em relação à expressão ‘uma maneira mais *interessante*’, do ponto de vista da pesquisadora. Talvez o termo mais adequado seja ‘uma maneira diferenciada’.

aprendessem com mais facilidade. Outros disseram que as aulas ficaram mais interessantes, pois colocavam em prática o que aprendiam.

4.1.12 Questão 9 da etapa 2: *Você acha que o ensino de português deve estar relacionado com as atividades do dia-a-dia de cada aluno⁸, por ser ele um usuário daquela língua?*

Nesta questão, elaborada no modelo questão-fechada, o objetivo foi obtermos a avaliação do aluno frente à propostas de trabalho relacionadas às práticas sociais deste aluno. Por exemplo: no ensino do imperativo afirmativo e negativo, foi solicitado que os alunos, divididos em grupos, sinalizassem com placas de AVISOS o espaço físico escolar: ‘*Não pise na grama*’; ‘*Visite* nossa biblioteca’.

Tabela 12 - Apresentação das respostas à questão 9 na etapa 2 da pesquisa:

Itens assinalados	Etapa 2	
	No. De alunos	%
Sim	24	100
Não	0	0

100% dos alunos acham que as atividades devem estar relacionadas com as atividades do dia-a-dia. Um dos informantes concorda pelo fato de estarmos falando constantemente o português. Alguns dos entrevistados disseram que desta forma o que eles já sabem tende a crescer e não diminuir, pois irão acrescentar mais coisas ao seu conhecimento sobre a língua. Outros disseram que o fato de haver relação entre o que se aprende e o que usamos no dia-a-dia facilitará a aprendizagem e as notas melhorarão.

⁸ O contexto histórico-social aqui mencionado não se restringe somente ao que rodeia cotidianamente o aluno, mas inclui o político, o cultural, o ideológico que atravessa a linguagem sem exceção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou de analisar a avaliação discente (através da aplicação de dois questionários, um no ano de 2004, outro, no ano de 2005) em relação à prática docente desta pesquisadora na disciplina de Língua Portuguesa ministrada a uma 7^a. série do ensino fundamental de uma escola particular de Tubarão (SC), num estudo longitudinal. A opção por esse estudo deu-se a partir de nossa inquietação frente à desmotivação dos alunos no exercício dessa disciplina, daí a proposta de uma prática pedagógica em que o docente mediasse o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir do contexto sócio-histórico-cultural dos alunos.

Os resultados evidenciaram um considerável aumento de motivação, aprendizado e maior compreensão quanto ao uso social da linguagem. Mesmo assim, após realização da segunda etapa do processo, os alunos não conseguiram associar as atividades propostas (seguindo a diretrizes da Proposta curricular de SC) à disciplina Língua Portuguesa. Daí a constatação de que um ano de práticas inovadoras não é suficiente para “apagar” a imagem segundo a qual estudar LP seria “aprender as regras gramaticais para ler, escrever e falar corretamente” (conforme tabelas 1,4 e 6).

Os objetivos foram alcançados: em relação ao modo como os alunos associam o estudo da Língua Portuguesa a práticas sócio-histórico-culturais do seu contexto de vida, cer-

tificamo-nos de que a grande maioria deles, **na etapa 1** da pesquisa (ano 2004), não associa o estudo da disciplina a suas práticas sociais, mas apenas ao ‘falar correto’: 79% responderam que ‘*Aprender as regras gramaticais da língua para ler, escrever e a falar certo*’; 13% não responderam; 4% responderam que seria ‘*perder tempo*’; 4% responderam que estudavam LP para ‘aprender uma matéria necessária e importante’. Nenhum dos alunos relacionou o estudo de LP às habilidades de ‘ler, interpretar e escrever textos.

Na **etapa 2** da pesquisa, os resultados mostraram-se diferentes, não especificamente em relação aos resultados percentuais (numéricos) obtidos, como vimos no capítulo da discussão dos dados, mas na argumentação que os alunos teceram relativamente às respostas. Por exemplo: os alunos afirmaram ter gostado muito do modo como a professora trabalhou os conteúdos (no ano anterior, no ano de 2004), das atividades desenvolvidas coletivamente, da aula de leitura de modo regular e sistematizado (anexos C a H), mas não conseguiram associar as atividades diferenciadas como parte integrante da proposta de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Ou seja: na etapa 2, grande número de alunos (cerca de 70%) ainda respondeu que estudar a disciplina de LP era ‘*Aprender as regras gramaticais da língua para ler, escrever e falar certo*’.

Conforme apresentamos no capítulo de análise e discussão de dados, a impressão que se tem é a de que um ano de práticas inovadoras de ensino de língua não se mostrou suficiente para ‘apagar’ a imagem de ‘correção’, de ‘falar correto’ associada à disciplina, tão difundida nos seus oito anos (mínimos) de escolaridade formal.

Foi corroborada a hipótese segundo a qual, os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa ministrados de uma forma contextualizada, ou seja, considerando a realidade sócio-histórico-cultural, segundo os pressupostos teóricos da Proposta Curricular de Santa Catarina/1998/2005 e as perspectivas de letramento, promoveriam mais motivação quanto ao ensi-

no e aprendizagem desta disciplina com a maior compreensão quanto ao uso social da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Curso de língua portuguesa**. São Paulo: Atlas, 1997.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- _____. **A filosofia da linguagem**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. **A Língua de Eulália - novela sociolingüística**. São Paulo: Contexto, 2000a.
- _____. **Dramática da língua portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000b.
- _____. **Pesquisa na escola**. São Paulo: Loyola, 2000c.
- _____. **Ensinar português ou estudar brasileiro?** São Paulo: Loyola, 2001a.
- _____. **Norma lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001b.
- _____. BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001c.
- _____. **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 25 ed. São Paulo: Ática, 1980.
- _____. **Ensino da gramática: opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985.
- _____. **O Lingüístico e o pedagógico nos textos de leitura**. Em: *Elemente*, 1987, p. 33- 55.

BONETTI, Luana Medeiros. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Um Novo Olhar Sobre o Ensino de Língua Portuguesa – Estudo De caso.** Tubarão, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas.** Tradução de Sergio Miceli et alli. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica.** Campinas, São Paulo: Unicamp, 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A Sombra do caos. Ensino de Língua X tradição gramatical.** Campinas SP: Mercado de Letras, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa.** Secretaria de ensino fundamental. Brasília MEC– SEF, 1995.

CABRAL, Loni Grimm. GORSKI, Edair. **Lingüística e ensino – Reflexões para a prática pedagógica da língua materna.** Florianópolis: Insular, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística.** 4 ed. São Paulo: Scipione, 1992.

CÂMARA, JR., Joaquim MATTOSO. **História da lingüística.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. **Manual de expressão oral e escrita.** 6 ed. Petrópolis: Vozes 1981.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar.** Cuiabá : UFMT/INEP/MEC, 2000.

CARVALHO, Dolores Garcia. **Gramática Histórica.** São Paulo: Ática, 1984.

CASTILHO, A. . **O português no Brasil,** in ILARI, R. **Lingüística Românica.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

CATACH, Nina. **Para uma teoria da língua escrita.** São Paulo: Ática, 1996.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa.** 33 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1990.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe.** Coimbra: Américo Amado Editor, 1978.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica.** Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1981.

DACANAL, José Hidebrando. **Linguagem, Poder e Ensino da Língua.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

DELA JUSTINA, Eliege Wernke Niehues. **A Leitura da proposta curricular de Santa Catarina: investigando os níveis de letramento.** Florianópolis, 2003.

DIONISIO, A.P, MACHADO, A.R, BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FARACO, C.A. **A questão da Língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e Cercanias, Língua e instrumentos lingüísticos,** n.7, p.33-52. 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power.** London: Longman, 1989.

FERREIRA, AT.AL. **variação lingüística: Perspectiva dialetalógica.** In FARIA. I. et al. (orgs) **Introdução à Lingüística Geral e Portuguesa.** Lisboa: Editorial Caminho, 1996.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Ática, 2000.

FONSECA, E. FONSECA. **Pragmática Lingüística e ensino de português.** Coimbra: Almedina, 1977.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FURLANETTO, Maria Marta, BORTOLOTTI, Nelita. **Ensino da língua: mudar para quê?** Florianópolis, 1997. Inédito.

_____. **Gêneros do Discurso - Da Teoria à Prática Escolar.** Mesa-redonda sobre gêneros do discurso – SEPEX/UFSC – junho, 2002. Disponível em <http://br.geocities.com/agatha_7031/gêneros do. html> Acesso em 11 mar. 2006.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino.** Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1992.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna.** Rio de Janeiro: Getulio Vargas, 1999.

GENOUVRIER,É. PEYTARD, J. **Lingüística e ensino de português.** Coimbra: Almedina, 1974.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In GERALDI. J. W. (org). **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de assagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIGLIOLI, P. P. **Language and Social Context.** Penguins Books, 1972.

GNERRE, Mauricio. **Linguagem, escrita e poder.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HAUY, A. B. **Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa.** São Paulo: Ática, 1986.

- HODGE, R., & KRESS, G. **Language as ideology**. London: Routledge, 1993.
- HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Texto e coerência. São Paulo**: Ed. Ática, 2003.
- KRESS, G. **Learning to write**. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.
- LABOV, William. **The logic of nonstandard English**. In: _____. **Language in the inner city**. Cap. 5 Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.
- _____. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- MATTOS e SILVA, R.V. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.
- _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MIOTO, Carlos. SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elisabeth Vasconcellos. **Manual de sintaxe**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2000.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada : a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MOURA, Denilda. **Lingüística e ensino de língua portuguesa**. In: URBANO, Hudinilson et alii (Orgs). **Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 333 - 344.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygostky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 1995.

_____. **Vygotsky e o processo de formação.** In LA TAILLE, Yves et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

ORLANDI, E.P. & SOUZA, T. A língua imaginária e a Língua Fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: **Política lingüística na América Latina.** Campinas SP: Pontes, 1988.

ORLANDI, E.P. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez, Campinas: Editora-Unicamp, 1988.

OSAKABE, H. **O mundo da escrita.** In ABREU.M. (Org). **Leituras no Brasil.** Campinas, SP: ALB/ Mercado de Letras, 1995.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso, (1969), in GADET, F. & HAK, T.(Orgs) **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Unicamp, 1990.

PENÑALOSA, F. **Introduction to the Sociology of Language.** Newbury House Publishes, 1981.

PENNYCOOK, A. English in the world/the world in English. In J.W.Tollefson (org.). **Power and inequality in language education.** Cambridge: Cambridge University Press, pp. 34-58, 1995.

PERINI, Mario A. **Sofrendo a gramática.** 3 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Sobre o ensino de português na escola.** In: (Org) _____. GERALDI, W.**O texto na sala de aula.** GERALDI, W. (Org). São Paulo: Ática, 2000.

PRETTI, Dino e seus temas. **Oralidade, Literatura, Mídia, Ensino.** São Paulo: Cortez, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

RAUEN, Fabio José. **Elementos de iniciação à pesquisa.** Rio do Sul, SC: Nova Era, 1999.

_____. **Roteiros de investigação científica.** Tubarão, SC: Editora Unisul, 2002.

RONCARATI, Cláudia. ABRAÇADO, Jussara (Orgs). **Português Brasileiro - contatos lingüísticos, heterogeneidade e história.** Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

ROULET, E. **Teorias Lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio**. Florianópolis: COGEN, 2005.

SCARPA, Ester Mirian. 'Aquisição da linguagem'. Em: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à Lingüística – domínios e fronteiras**. Volumes 1. São Paulo: Cortez, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

SILVA, Fabio Lopes. MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **O Direito a Fala. Questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. UNICAMP, 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

STAUB, A. **Perguntas e afirmações que devem ser analisadas**. In KIRST, M. H. B. (Org) **Lingüística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

TARALLO, Fernando Luiz. **Fotografias sociolingüísticas**. São Paulo: UNICAMP, 1989.

_____. **Formas de funcionamento na sintaxe**. D.E.L.T. A Vol.14, nº Especial, 1998.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação – uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, LS. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WIDDOWSON, H.G. **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford U. Press, 1979.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA ETAPA 1

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE PÓS – GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MESTRANDA SUZETE DA ROSA GONÇALVES

FORMULÁRIO DE PESQUISA

Informações sobre o (a) aluno (a):

IDADE: _____ SEXO: _____

SÉRIE: _____ ANO: _____

QUESTÕES DE PESQUISA:

a) Responda às questões abaixo com sinceridade.

1) O que significa estudar Língua Portuguesa para você?

2) Você considera importante estudar Língua Portuguesa?

3) Você gosta /não gosta da disciplina de Língua Portuguesa? Por quê?

4) Qual dos itens você assinalaria para essa disciplina:

chata difícil não entendo sem sentido () outros

5) Você tem dificuldades em Português? Cite algumas.

6) Se você pudesse escolher o conteúdo a ser estudado, o que você escolheria estudar em Língua Portuguesa?

7) Quais os assuntos que você gostaria de ler e debater em sala de aula?

8) Escreva abaixo um parágrafo sobre o ensino de Português com o seguinte tema “ Se eu fosse professor de Português...”

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO NA ETAPA 2

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE PÓS – GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MESTRANDA SUZETE DA ROSA GONÇALVES

FORMULÁRIO DE PESQUISA/DIAGNÓSTICO

Informações sobre o (a) aluno (a):

IDADE: _____ SEXO: _____

SÉRIE: _____ ANO: _____

QUESTÕES DE PESQUISA:

a) Responda às questões abaixo com sinceridade.

1) O que significa estudar Língua Portuguesa para você?

2) Você considera importante estudar Língua Portuguesa?

3) Você gosta /não gosta da disciplina de Língua Portuguesa? Por quê?

4) Qual dos itens você assinalaria para essa disciplina:

chata difícil não entendo sem sentido outros

5) Você tem dificuldades em Português? Cite algumas.

6) Você achou que a professora de vocês de Língua Portuguesa trabalhou os conteúdos de 2004 de uma maneira mais interessante?

Sim

Não

7) Se você achou que sim, então descreva algumas das atividades que você mais gostou.

8) Trabalhar os conteúdos de língua Portuguesa em 2004 de uma maneira mais interessante facilitou ou dificultou seu aprendizado? Por quê?

9) Em relação às atividades desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa em 2004, qual delas você pôde utilizar (ou ainda poderá utilizar) no se dia-a-dia?

10) Você acha que o ensino de português deve estar relacionado com as atividades do dia-a-dia de cada aluno, por ser ele um usuário daquela língua?

ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM SALA, SOB UMA NOVA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICO

Com base na análise do ensino do português desenvolvida neste trabalho, trazemos algumas sugestões de atividades que podem ilustrar o tipo de procedimento pedagógico que tais princípios implicam.

ANEXO C – REQUERIMENTO COMO ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Atendendo ao uso social da escrita na sala de aula, trabalhei a escrita, o modo de se elaborar um requerimento.

A fim de se requererem algumas melhorias para a escola, foi proposto aos alunos que redigissem requerimentos para serem entregues à diretora. Primeiramente foram listados no quadro os pedidos dos alunos e, em seguida, os alunos foram divididos em duplas e sortearam-se os pedidos diferentes para cada dupla. Em seguida foram distribuídos vários modelos de correspondência oficial para que os alunos analisassem e escolhessem o tipo de correspondência que melhor se encaixaria ao contexto desejado. Após estudar os passos (Para quem? Que tratamento usar? O que e como pedir? Que tipo de linguagem usar? Qual é a estrutura deste tipo de texto?) através do exemplo analisado e escolhido, cada grupo escreveu o requerimento em seus cadernos. Após a professora ler, os alunos foram levados à sala de informática para digitarem o requerimento.

Após o término da atividade, o material foi assinado pela turma e em seguida foi entregue à diretora do colégio que deu o deferimento favorável. Eis alguns dos itens requerido e deferido: escaninho, bancos, ténis de mesa e etc.



Figura 1 - Escaninho (ou guarda-volume) concedido pela direção da escola.

ANEXO D – JORNAL DA ESCOLA: JORNAL JOVEM

Dividiu-se a turma em grupos e pediu-se que cada um fizesse um projeto de um jornal da escola. Deu-se duas semanas para que o grupo tivesse mais idéias, e enquanto isso foram trabalhadas em sala de aula as informações básicas para se redigir um texto jornalístico através de exemplos de textos de jornais trazidos pelos alunos.

Aproveitou-se também estudar outros gêneros textuais como: charge, quadrinhos, receita e entrevista.

Os projetos foram apresentados em sala de aula e voltou-se nas melhores idéias. Após a seleção foi confeccionado, em uma gráfica, o jornal da escola: “Jornal Jovem”. Abaixo, na foto2, a exibição do jornal.



Figura 2 - Jornal da escola: Jornal Jovem.

ANEXO E – CARTA PARTICULAR

Através de cartas ao seu melhor amigo, os alunos foram levados a analisar o tipo de escrita que utilizaram para se comunicar. Após esta análise estudou-se a função emotiva da linguagem. Em seguida os alunos da 7ª confeccionaram uma caixa correio e convidaram alunos e professores para participarem desta atividade. A caixa foi colocada em um ponto central da escola para que todos pudessem participar.

As cartas são recolhidas nas sextas-feiras e as mesmas são entregues ao seus destinatários.



Figura 3 - Correio – Carta particular.

ANEXO F – MODO IMPERATIVO

O objetivo nesta atividade era colocar em evidência o uso do modo imperativo na prática. Pediu-se aos alunos que observassem todo o prédio escolar e confeccionassem placas, usando os verbos no modo imperativo, a fim de manter e conservar a escola.

Os alunos se reuniram em duplas e planejaram as frases que iriam pôr nas placas. Em seguida a turma foi levada à sala de informática para digitar e ilustrar as frases. Após o término destas etapas, os alunos espalharam as placas em pontos estratégicos da escola.



Figura 4 - Placas no modo imperativo.

ANEXO G – PARTÍCULA “SE”.

O que mais motivou os alunos nesta atividade foi a visita ao centro da cidade, pois lá presenciaram o conteúdo aprendido em sala de aula sendo empregado no dia-a-dia.

Os alunos bateram fotos das placas contendo verbo + partícula se. Em seguida as fotos foram colocadas no computador, e os alunos analisavam quanto à concordância.

Após o término da análise, os alunos escreveram cartas aos donos dos locais explicando quanto ao erro da escrita nas placas e as possíveis correções.



Figura 5 - Passeio na cidade.

ANEXO H – O OSCAR DA LEITURA

Para despertar o gosto e o hábito pela leitura os alunos foram convidados a visitar a biblioteca da escola e escolher um livro de que gostassem ou que lhes chamasse a atenção. Em seguida os alunos foram levados de volta à sala de aula com seus respectivos livros para que continuassem a lê-los durante aquela aula de português.

Ficou combinado entre professor e alunos que uma vez por semana haveria aula de leitura de livros literários. Confeccionamos uma placa para colocar na porta para não sermos interrompidos durante esta atividade.

Alguns alunos permaneciam durante algumas semanas com o mesmo livro, outros sempre inovavam sua leitura com outros livros a cada semana. Estes curiosos pelo término da leitura terminavam a leitura em casa (ótimo!).

Em algum momento a professora deixava que comentassem sobre a leitura feita em sala de aula.

Foi pedido à bibliotecária que registrasse a quantidade de livros retirados da biblioteca por cada aluno, pois haveria a premiação do Oscar da leitura, mas isso ficou em segredo até o final do ano.

Planejou-se o dia do Oscar da leitura com troféus para os alunos que leram maior número de livros e maior número de páginas lidas. Para a abertura da festa foi convidada uma contadora de história do local mesmo.



Figura 6 - Oscar da leitura.

ANEXO I – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: A LÍNGUA FALADA POR “CHICO BENTO”.

Escolhi essa variedade por ser a forma mais estigmatizada pelos falantes urbanos escolarizados. Como meus alunos fazem parte dessa classe, achei necessário explorar tal preconceito.

Tentando unir o útil ao agradável, coletei várias revistas do Chico Bento, de Maurício Souza. Chico Bento é um personagem bem conhecido das crianças. Ele fala a variedade rural e não consegue se sair muito bem nas aulas de português.

O primeiro momento da atividade foi o mais descontraído. Os alunos agruparam-se para ler os gibis. Cada grupo ficou com um número de gibis equivalente aos seus membros, assim podiam trocá-los entre si mesmos.

Deixei-os bem à vontade, quanto ao tempo de leitura, pois meu objetivo era que eles conhecessem um pouco a cultura do personagem, e principalmente Chico Bento no contexto escolar.

Senti-me um pouco constrangida ao ter que interromper aquele momento mágico, mas seria preciso prosseguir. Para que não ficassem muito decepcionados com a quebra daquela aula, deixei que levassem os gibis para casa. Em seguida fiz alguns questionamentos em relação ao personagem:

Quem é Chico Bento?

Em que local Chico Bento mora? Você já esteve num local parecido?

Descreva algumas atividades desenvolvidas por Chico Bento nas histórias.

Você já realizou algumas dessas atividades? Quais?

Que diferença há entre o lugar em que você vive e o de Chico Bento?

Se Chico Bento viesse visitar você o que ele não saberia fazer e quais as coisas que você teria que lhe ensinar?

Se você fosse visitar Chico Bento o que você não saberia fazer e quais as coisas que ele teria de lhe ensinar?

Qual o tipo de linguagem que o personagem usa para se comunicar.

A maneira de falar de Chico é igual a sua maneira de falar?

Você consegue entender a fala do personagem? E Chico Bento entenderia a sua linguagem? Por quê?

O personagem precisa substituir sua maneira de falar para ir bem nas aulas?

Por qual razão Chico Bento não consegue ir bem nas aulas de português?

O que o personagem precisa saber sobre o ensino da Língua Portuguesa para melhorar seu desempenho?

Você acha importante que Chico Bento venha aprender a língua que a escola ensina? Por quê?

Você também tem dificuldades quanto ao ensino da Língua Portuguesa?

Nas primeiras questões meu objetivo foi fazer com que acontecesse uma interação entre o personagem e o aluno, fazendo com que percebesse que Chico Bento é um sujeito que possui uma linguagem, uma cultura e que as diferenças existentes entre ambos não os torna um mais importante que o outro, mas essas diferenças enriquecem nosso imenso Brasil. Por isso essas diferenças não devem ser vistas como deficiências, mas como parte da cultura brasileira.

Nas questões 11, 12 e 13 fica claro que Chico Bento não precisa substituir a variedade lingüística dele. O que o personagem tem que entender é que para que suas notas ve-

nam a melhorar um pouco nas aulas de português, precisa diferenciar a escrita da fala, pois a transcrição da fala para a escrita gera erros ortográficos.

Ensinar o aluno a valorizar outras variedades lingüísticas pode ser uma tarefa difícil, pois estaremos mexendo em uma estrutura cristalizada na sociedade, isto é, a sociedade tem como língua correta a padrão e as restantes variedades são erradas. Sabe-se que isso vem se passando por gerações e percebe-se fortemente ainda em nossos dias, porém isso não deve servir de pretexto para que não haja uma mudança quanto a essa concepção: certo x errado.

ANEXO J – ORAÇÃO COORDENADA A PARTIR DE RELAÇÕES DE COESÃO/COERÊNCIA

A importância de mostrar habilidades estruturais para a produção de texto.

Uma orientação eficiente para a prática de produção de textos, na escola, deve preocupar-se com o modo de fazê-lo, resgatando e/ou apresentando habilidades de estruturação que permitam tecer microestruturas eficazes para se conseguir um texto coeso e coerente com as idéias e intenções do autor do texto.

O que me proponho nesta atividade é expor minha experiência com os alunos da 7.^a série sobre o uso dos operadores argumentativos na produção textual.

O estudo dos operadores e a formulação dos diversos paradigmas que os constituem permitem ao interlocutor interpretar e percorrer as possíveis leituras de um dado enunciado. Podemos evidenciar tal afirmação com Koch:

Torna-se [...] necessário pôr em evidência, na descrição gramatical da língua, os paradigmas constituídos de elementos de valor essencialmente argumentativo, elementos esses que ao selecionarem enunciados capazes de constituírem a seqüência do discurso, são responsáveis pela sua orientação argumentativa global, no sentido de levarem o interlocutor a um determinado tipo de conclusão, em detrimento de outras. Relevante, é, também, especificar as conclusões a favor das quais os enun-

ados que se contem podem servir de argumentos, ou seja, as possibilidades discursivas que, a partir deles, se abrem”. (KOCH, 1999, p. 110)

No ensino da língua materna, tem-se dado maior ênfase ao ensino dos morfemas lexicais (classes de palavras: ortografia etc) e dos morfemas gramaticais flexionais e derivacionais (classes gramaticais: substantivos, adjetivos e etc.), enquanto que os operadores, que fazem parte da língua, são relegados a um segundo plano e passam praticamente despercebidos ao aprendiz, que se limita a decorá-los – para preencher lacunas de frases fragmentadas na prova – , porém ao escrever seu próprio texto não sabe empregá-los. E isso acontece porque a disciplina Prática de Ensino, na maioria dos casos, não prevê uma reflexão sobre prática, restringindo-se “a um receituário” de atividades para a sala de aula (CALVACANTE & MOITA LOPES, 1991 p. 133).

Nesta atividade quero ressaltar a necessidade de conscientizar o aluno quanto ao valor argumentativo desses operadores, a fim de que ele, o usuário da língua, os perceba no discurso do outro e utilize-os, com eficácia, no seu próprio discurso.

O Antes (obscuro) e o Depois (esclarecido).

O corpus deste estudo se concentra em aulas de português com meus alunos da 7ª série no período de abril a maio de 2004.

Eles já haviam “aprendido” conjunções coordenativas, advérbios e etc, mas na hora de empregá-los em seus textos, em vez de conectivos, eles usavam as expressões “**aí** ou **daí**”. O texto abaixo – da aluna Patrícia - mostra a evidência do uso dessas expressões.

Titulo: **Entre amigos surge sempre uma ajuda**

Em um belo dia na praia de Laguna, Cecília estava em seu quarto escrevendo em seu diário o que aconteceu no dia anterior.

“Laguna, 16 de janeiro de 2002.

Querido diário, meu irmão completa um ano de namoro hoje, aí veio me perguntar o que poderia dar para sua namorada. Daí tive uma idéia: _ Que tal fazer um jantar romântico?

_ Boa idéia, mais há um problema! Onde será?

_ Poderá ser aqui em casa! Eu convido papai e mamãe para sair.

Daí saímos! Aí meu irmão comemorou seu primeiro ano de namoro em nossa casa com maior respeito”. (Patrícia – 7ª série)

Além do exagero do uso das expressões: daí e aí, ainda podemos constatar a confusão que aluna faz quando emprega “mais” um advérbio de intensidade em vez de “mas” conjunção adversativa. A maioria da turma cometia esse mesmo equívoco.

Então eu me perguntava: O que há de errado quanto ao uso dos conectivos? Por que os alunos não sabem usar adequadamente as conjunções e outros operadores em seus textos?

Após me deparar com a teoria de Labov é que percebi que havia dado o conteúdo isolado, isto é, não ensinei para que, onde iriam usar as conjunções. Além disso, não tive a preocupação de explicar o significado dos termos e por isso não sabiam em qual contexto empregá-los.

Então, passei a trabalhar esse conteúdo com a preocupação voltada para o entendimento e não para o aprendizado mecânico – decorar o conteúdo para empregar na prova.

Primeiramente, trabalhei a questão de coerência e coesão. Procurei não usar esses termos no início, mas “vamos dar sentido ao texto” (coerência) e “vamos costurar o texto” (coesão). Como afirma Koch (1989, p. 14)

Um professor pode fazer grandes modificações em metodologia de ensino de produção de textos, baseando-se nas descobertas de lingüística textual sobre coesão e coerência, sem fazer qualquer referência teórica sobre o assunto para seus alunos de 1.º e 2.º graus”. (KOCH, 1989, p. 14).

As atividades que envolveram estes termos foram de grande estímulo aos alunos, pois foi uma atividade prática. O objetivo era fazer com que os alunos sentissem a necessidade, primeiramente, de costurar o texto, e em segundo lugar analisassem seu sentido.

Ao introduzir as seguintes atividades perguntei ao grande grupo o que era preciso para contar ou escrever uma história. As respostas foram as mais variadas: **precisamos planejar, precisamos imaginar os personagens, etc.** O que aconteceria se cada um de nós tivesse de completar uma história sem saber o que o outro pensou ou escreveu? **Não ficaria legal, pois ficaria sem sentido.** Vamos ver isso na prática?

Coloquei três cadeiras na frente da turma e pedi que três alunos viessem à frente. Após os alunos se acomodarem, pedi que o primeiro aluno imaginasse um personagem, o segundo, um local e o terceiro, um acontecimento. Logo em seguida pedi que cada um deles descrevesse, em sua mente, o que imaginaram. Dei alguns minutos para que eles pensassem. Então pedi que juntassem o personagem ao local e ao acontecimento (envolvendo os três elementos em uma narração)

Subseqüentemente um deles me perguntou: **Como, professora, se não sabemos o que o outro pensou?** Essa pergunta foi muito válida, pois para juntar as três partes da história eles teriam que fazer a costura do texto. Respondi ao aluno que teriam que achar as palavras certas para costurar as partes da história. Porém, os adverti que não poderiam usar **aí e daí**.

Como se pode deduzir, nesta primeira atividade trabalhei o processo de coesão. Precisava ainda introduzir o processo de coerência. Nestas atividades ainda não havia a preocupação de trabalhar o conceito de coesão e coerência com os alunos.

Não querendo ficar só na prática oral, fizemos uma atividade escrita que consistia no seguinte:

Para que a atividade ficasse interessante, cabia a três alunos escrever numa folha dobrada em três partes, tipo sanfona, o personagem, no outro lado da folha o local, e na outra parte o acontecimento. Porém, nenhum dos três poderia saber o que o outro escreveu. Essa primeira etapa foi igual à atividade prática oral. Depois de terminar de escrever, eles iriam ler costurando as três partes.

É claro que não havia coerência na história contada, pois um aluno não sabia o que o outro havia escrito. Por exemplo: Um jacaré enorme com dentes afiados (1º aluno). Resolveu ir ao shopping e lá havia muitas escadas rolantes (2.º aluno). Então, passou em frente a uma televisão e assistiu ao atentado do World Trade Center (3.º. aluno).

Observando as seqüências acima, consideradas do ponto de vista estritamente referencial, podemos notar que não há coerência. Na seqüência **um jacaré entrar no shopping e assistir TV** há uma restrição combinatória **ser bicho + assistir TV**, o que não ocorre em **um homem entrou no shopping e assistiu TV**, em que temos a combinatória possível **ser racional + assistir TV**.

Após essa parte perguntei à turma se a histórias lidas tinham sentido. A resposta veio de forma esperada:

_Ah, professora elas ficaram muito engraçadas, mas as partes não tinha nada a ver! (Fala do aluno Rodolpho).

_ O personagem não combinava com o local e muito menos com o acontecimento. Para mim as histórias não tinham sentido. (Fala da aluna Bruna).

Depois dessa etapa, trabalhei com os conceitos de coerência e coesão, embora meu objetivo não fosse explorar em demasia os conceitos dos termos referidos, mas sim mostrar o papel e a importância de cada um desses mecanismos não só para a leitura e a compreensão de texto como também para sua produção. Ao analisar esses mecanismos, mostrei por meio de exemplos as formas em que podem ocorrer. Ao mesmo tempo, procurei fazer com

que os alunos soubessem empregar adequadamente mecanismos de coesão e coerência, não só para compreender o sentido de um texto, mas também para produzir textos com sentidos, estabelecendo uma continuidade entre as partes, de modo a instaurar entre elas uma unidade, ou seja, a coerência.

Às vezes, a grande preocupação do ensino de Língua Portuguesa é fazer com que os alunos decorem, por exemplo, uma lista interminável de conjunções, as coordenativas e as subordinativas. Então, o passo seguinte era fazer com que os alunos entendessem o sentido das conjunções, sua função argumentativa, as relações que estabelecem entre as idéias como forma de evitar os períodos incoerentes do ponto de vista sintático e semântico.

Como já havia dado o conteúdo sobre as conjunções coordenativas, pensei em retomá-las para que os alunos pudessem entendê-las melhor. Levei para a sala de aula textos literários, não-literários, jornalísticos e publicitários a fim de que os alunos percebessem, em primeiro lugar, a presença desses mecanismos nos textos.

Antes de trabalhar com os textos, expliquei, através de exemplos, a classificação das conjunções coordenativas. Por exemplo: o que significa a palavra ‘adversativa’, ‘aditiva’, ‘explicativa’, etc? Depois de trabalhar o significado de cada uma dessas palavras, revimos os tipos de conjunções através do seguinte texto extraído do livro de português *Pensar, Expressar e Criar* de Gerusa Martins (MARTINS, 2000 , p. 93)

“Ele me convidou para sair

Vou **ou** não vou?

A razão diz que não,

mas meu coração diz que sim.

Coração, pare de mandar na minha razão,

pois cheguei à seguinte conclusão:

Este meu coração é travesso,

portanto não devo aceitar sua opinião

nem me levar só pela emoção”.

Após a leitura do texto, pedi que eles circulassem as conjunções e explicassem que relações elas expressavam nas orações. Descreverei a análise que uma aluna fez. É claro que nem todos os alunos explicaram dessa maneira, mas a turma classificou as conjunções corretamente.

“A conjunção **ou** expressa a idéia de alternativa, exclusão, porque o autor do texto não pode fazer duas coisas ao mesmo tempo. Então ele tem que excluir uma opção.

Mas introduz uma idéia contrária à primeira oração, sendo reforçado pelos advérbios não e sim.

A conjunção **pois** expressa uma idéia de explicação. Percebemos uma ordem na primeira oração e a segunda explica o porquê.

Portanto está no sentido de conclusão. O autor depois de raciocinar o que ia fazer se decide no que fazer. E a conjunção **nem** expressa uma idéia de adição, pois ambas orações são negativas.

Para que os alunos conseguissem fazer uma análise deste tipo, antes trabalhei com vários textos em equipes. Cada equipe recebeu os mesmos textos: informativos, poéticos, etc e cada equipe analisava o emprego dos conectivos nos textos e comparava-os. Às vezes o mesmo conectivo empregado em um texto não tinha o mesmo significado em outro texto. Assim, compreenderam que os conectivos têm seu valor dependendo do contexto em que são empregados. Depois fazíamos comparações entre as análises. Essa atividade foi muito proveitosa, pois cada equipe achava um ponto diferente umas das outras e assim completava sua análise.

Em seguida, o texto da aluna Patrícia (o qual foi digitado nas páginas 123, 124 desta dissertação), foi xerocado para que a turma reescrevesse. Fiz vários questionamentos sobre o texto, dando pistas para que eles o reestruturassem sem nenhuma dúvida. Descreverei algumas questões:

“...boa idéia, **mais** há um problema? ...” Nessa frase, a autora usou um advérbio de intensidade (mais) para ligar as orações. Ela usou o termo adequado? Qual seria o correto?

b) Há diferença entre os termos: mas e mais? Justifique.

Quais seriam as palavras do texto, que deveriam ser substituídas por conectivos? Que relações esses conectivos mostram nas frases?

O resultado foi muito bom, pois os alunos conseguiram reestruturar o texto sem nenhum problema. A partir daí, comecei a reestruturar textos dos alunos dessa forma: fazia vários questionamentos sobre os problemas gramaticais, incoerência, etc. a fim de que eles analisassem toda a estrutura do texto para depois o reestruturar. No meu ponto de vista, não basta dizer que o texto do aluno é incoerente, é preciso mostrar onde estão os problemas e, sobretudo, mostrar como podem ser resolvidos.

Ao perceber que os alunos estavam preparados, partimos para a produção. O primeiro texto, pedi aos alunos que o elaborassem em duplas. Alguns desses textos encontram-se no apêndice. Procurei deixá-los como os alunos os escreveram.

Meu trabalho ainda não havia terminado, pois além das conjunções coordenativas, havia muito mais operadores argumentativos a ensinar. Portanto, em cada texto que eu trabalhava com a turma, mostrava alguns conectivos e trabalhávamos seu significado. Assim, meus alunos foram aumentando seu conhecimento sobre o processo de argumentação.

Penso que esse conteúdo poderia ser dado sempre, ou seja, nos momentos de leitura ou de escrita os professores poderiam deixar o aluno a par do significado dos elementos coesivos para que ele fosse aprendido sem solução de continuidade.

Outro assunto que trabalhei de forma proveitosa foi a pontuação aliada ao ensino dos mecanismos de coerência e coesão, mostrando a importância da pontuação para o estabelecimento do sentido do texto. Desta forma pude usar conectores e outros elementos de coesão para articular vocábulos ou orações e indicar as relações existentes entre eles e os sinais de pontuação também contribuem para a “costura” do texto.

Descreverei um exemplo de como trabalhei essa questão na sala: Tomei um fragmento de uma reportagem sobre o pintor Di Cavalcanti, reproduzido abaixo:

“Nas vacas magras, ia de cerveja a cachaça. Nunca ficava bêbado. Tinha um poder enorme sobre o copo. Bebia, depois deitava, lia, relaxava”. (Revista VEJA, n.º 37, julho/97)

Aqui temos uma seqüência de quatro períodos, separadas por ponto. Embora não haja conectores gramaticais explícitos, percebemos de que forma essas orações se combinam, formando uma seqüência. Entretanto, os alunos usaram conjunções e outros elementos de coesão para reescrever esse mesmo período da seguinte maneira:

“Nas vacas magras, ia de cerveja a cachaça, porém nunca ficava bêbado, pois tinha um poder enorme sobre o copo, isto é, bebia, depois deitava, lia, descansava”.

A reestruturação serviu para mostrar o sentido das conjunções empregadas, sua adequação em mostrar as relações entre as orações, e, sobretudo, a possibilidade de substituir os pontos por conectores explícitos antecidos de vírgulas. Observamos ainda que essa forma de escrever (sem as conjunções) pode ser marca de um estilo, estando de acordo com as intenções e preferências do autor do texto.

Depois de trabalhar dessa forma, também tive que mudar minha atitude na hora de corrigir os textos, pois muitas vezes nosso cuidado maior centrava-se na correção gramatical, como se ela fosse a qualidade mais importante do texto. Reproduzo aqui as sempre atuais observações de Garcia (1973 p. 24).

Uma composição pode estar absolutamente correta do ponto de vista gramatical e revelar-se absolutamente inaproveitável. (...) Quando o estudante aprende a concatenar as idéias e estabelecer suas relações de dependência, expondo seu pensamento de modo claro, coerente e objetivo, a forma gramatical vem com um mínimo de erros que não chegam a invalidar a redação. E esse mínimo erro se consegue evitar com um mínimo de regrinhas gramaticais. (GARCIA, 1973, p. 24).

Só então os alunos passaram a desenvolver a sua produção textual com mais interesse e se sentindo mais seguros. Além desses pontos positivos, os alunos perceberam que seu texto resulta de uma necessidade que eles viveram de se exprimir, se contar, contar ao outro; ou mesmo de viver uma outra forma de integração social. Portanto,

(...) ao ensino de língua portuguesa, em todos os níveis, a preocupação básica deveria levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas _ sobretudo_ ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social: faz-se preciso, para tanto, que ele se torne apto a compreender, analisar, interpretar e produzir textos verbais". (KOCH, 1996, p. 17).

Este trabalho foi digitado conforme o Modelo:
“Dissertação”
do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauen.