

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E REFLEXÃO LINGÜÍSTICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

ELISABETE FRANCISCO ABUD

SOROCABA/ SÃO PAULO
SETEMBRO/ 2004

ELISABETE FRANCISCO ABUD

A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E REFLEXÃO LINGÜÍSTICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, com Exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

Sorocaba /São Paulo

Setembro/2004

Luís Felipe e Natália

AGRADECIMENTOS

A Luiz Percival de Leme Britto pela paciência com que conduziu as orientações, pelas críticas e pelas inquietações, proporcionando-me crescimento pessoal e profissional, pelas vezes em que soube calar para no momento certo explodir em sabedoria.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pela implantação do Projeto Bolsa Mestrado que visa dar condições ao professor da rede pública de refletir e estender essa reflexão no espaço escolar, melhorando e valorizando o ensino público.

Aos colegas professores que pacientemente me ouviram, me ensinaram e contribuíram para descobertas.

Aos meus alunos queridos pela troca de saberes, pelo aprendido.

Aos meus pais, ancoradouro nas horas difíceis.

A Antônio Carlos, pelo incentivo e apoio que eclodiam de seu silêncio, sempre.

Há uma idade em que se ensina o que se sabe;
mas vem em seguida outra, em que se ensina o
que não se sabe: isso se chama pesquisar.

Barthes, 1977.

RESUMO

Este trabalho resulta da minha insatisfação com o ensino da Língua Portuguesa enquanto professora da rede pública do Estado de São Paulo. Em função disto, referenciando-me em uma corrente da lingüística que vê na construção da consciência lingüística e na formação do usuário da modalidade escrita os objetivos fundamentais da Educação Lingüística, trabalho nas aulas de Língua Portuguesa no sentido de mudar o conteúdo, de modo a levar o aluno à reflexão e à consciência lingüística. Neste sentido, desenvolvi uma pesquisa-participante, com turmas de sétimas séries da E.E. Prof. Ezequiel Machado Nascimento, em que procuro trabalhar o ensino da língua materna com conteúdos que elejo prioritários, já que o ensino da língua como é não oferece aos alunos habilidades, supostamente específicas da disciplina de Língua Portuguesa, mas que devem ser desenvolvidas por todas as áreas do conhecimento. Pretendo mostrar ser possível uma professora de formação tradicional, no limite das condições sociais dos sujeitos envolvidos no processo, e tendo, inclusive, suas aulas apoiadas no Livro Didático, modificar o conteúdo da disciplina, de modo a construir um novo modelo pedagógico e uma nova episteme. Com a finalidade de fundamentar a prática e minha opção teórica, apresento situações de aula e a análise que faço dessas situações.

ABSTRACT

This investigation results of my disagreement with Portuguese teaching as a teacher in the public school in the Estado de São Paulo. Therefore, based in a linguistic strain of thought that understand that the acknowledgment of linguistic awareness by students and the development of the written skills bare the fundamental objects of Language education, I profess the Portuguese classes in a way of change the traditional content, inviting the pupils to work so that they can to came to rethink their linguistics values. In this way, I developed an participant research with seven basic grade classes, of the E.E. Prof. Ezequiel Machado Nascimento, in witch I aimed to work the language teaching with themes that I elected as priorities, once the traditional way of teaching offers to the students the abilities, hypothetically specifics of the Portuguese, but actually should be developed by all the areas of knowledge. I intend to show that is possible a teacher that have a traditional formation, in the limit of the social conditions of the individuals involved in this process, and using, inclusive, in his/her classes the support of that book texts, modifies the matters, so that to built a new pedagogic propose and a new epistemology. To fundament my practice and my theoretical options, I presents some actives done in everyday teaching and the analyses of this them.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PARTE I.....	11
1. A professora de Língua Portuguesa.....	11
O que a professora resolve fazer.....	19
2. (O que se ensina quando se ensina português).....	21
3. O que se tem proposto para o ensino de Língua Portuguesa.....	33
Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	42
4. Glossário de termos de educação lingüística.....	45
PARTE II.....	60
A PRÁTICA.....	60
Como o trabalho se desenvolveu - o método.....	60
O planejamento.....	64
O cotidiano (atividades, dinâmica, o ritmo)	74
Atividades	75
CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS.....	93

APRESENTAÇÃO

O incômodo causado pelo fracasso escolar no que diz respeito a habilidades de leitura e escrita dos alunos levou-me a atentar para o conflito pedagógico em que se encontra a educação pública, particularmente o ensino de Língua Portuguesa, que é meu campo de trabalho e pesquisa.

Com 22 anos como professora de Língua Portuguesa, em escolas públicas, autorizo-me a dizer que há uma grande confusão no ensino da língua materna, em grande parte, pela falta de um conteúdo específico da disciplina.

Desde há muitos anos, a “Gramática Tradicional” é o objeto de ensino da língua, que tem como objetivo levar os alunos a uma fala e a uma escrita calcada nos cânones dessa língua. Para isso, as aulas de Língua Portuguesa apresentam aos alunos um conjunto de regras de uso da língua.

O problema é que, nas últimas décadas, vem-se observando a ineficácia desse ensino, uma vez que os alunos, aprendendo ou não a Gramática Tradicional, continuam falando e escrevendo em discordância da norma prescrita.

Propus-me, enquanto professora que quer refletir, analisar e modificar sua ação pedagógica, demonstrar ser possível uma professora, com todas as dificuldades que a profissão nos impõe, validar o ensino da língua, com objetivos e conteúdos específicos. Conteúdos que levem os alunos à formação da consciência e reflexão lingüística.

Para tanto, foi necessário desvencilhar-me de preconceitos, de hábitos e atitudes que perduram na escola e nesta professora. Confrontando-me com um meio social diversificado e adverso.

Neste trabalho de pesquisa, desenvolvi, com turmas de 7^a séries, da EE Prof. Ezequiel Machado Nascimento, em Sorocaba, onde sou professora, atividades de ensino de Língua Portuguesa que proporcionem aos alunos momentos que levem à consciência e reflexão sobre a língua.

A primeira parte do trabalho, que chamo de contextualização, apresento a professora, o que ela resolve fazer para validar a possibilidade de mudança do conteúdo de Língua Portuguesa, que possibilite ao usuário da língua refletir sobre ela.

Na contextualização, apresento a proposta de pesquisa e também observo, usando como referência Batista (1997), *o que se ensina quando se ensina português* na escola do ensino fundamental. Procuo retomar um debate desenvolvido por um conjunto de autores que têm pensado a questão do ensino, tais como: Geraldi (1996; 1997; 2001), Soares (1998), Bagno (1999; 2000; 2001; 2003), Britto (1997; 2001; 2003), Batista, (1997); Franchi (1987) e em especial procuro analisar o enfoque dado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao ensino de Língua Portuguesa, entre outros.

Nesta parte, discuto algumas questões relativas ao ensino da língua, na escola contemporânea e também trabalho um pouco dentro de alguns conceitos fundamentais. Conceitos estes que sempre que aparecerem pela primeira vez no texto estarão em negrito, como forma de mostrar que a palavra está glossariada.

O Glossário de termos de educação lingüística consiste em esclarecer o leitor sobre os termos e expressões usados no trabalho, de modo que seja inserido rapidamente no texto.

Na segunda parte, apresento o trabalho que tentei desenvolver na escola em que sou professora, iluminada por esta perspectiva de trabalho de maneira a poder ver sua viabilidade prática. Desenvolvi um tipo de pesquisa chamada participante, em que o ensino é o descobrir, o aprender, o fazer e o mostrar possível. Neste sentido, inspirei-me no trabalho de Eglê Franchi (2001; 2002), em que ela se propõe a pensar a questão da alfabetização e que me serviu de referência de trabalho. Não obstante, foi preciso que eu fizesse uma série de ajustes porque trabalhei com várias classes, ela com apenas uma, de crianças, e eu, com adolescentes.

A apresentação da prática será dividida em duas partes. A introdução, em que apresento a estratégia de trabalho, como se organizou o processo, o planejamento, e um conjunto de episódios selecionados durante o ano, apresentados em ordem cronológica e que me permitem uma reflexão mais aguda sobre esta proposta de trabalho.

Finalmente, apresento algumas conclusões em que faço eventuais propostas de encaminhamento do trabalho com consciência e reflexão lingüística.

PARTE I

1. A Professora de Língua Portuguesa

Sou professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Vivo disso. Gosto disso. E esse é o meu problema. Desejo que meus alunos aprendam de verdade. Desejo que todos saiam da escola sabendo ler e escrever. Desejo que queiram aprender. Desejo poder ensinar. No entanto, o que ensino não sei se ensino e nem por que ensino. Até a concepção de ensino parece confusa. É preciso pensar e, para isso, é preciso rever minha história. E minha história de professora começa na infância, com meus pais.

Sempre admirei pessoas que falavam bonito e desde criança desejava falar bonito, incentivada por meu pai que, de origem rural, o único dos onze irmãos que estudou, porque, após uma cirurgia, não servia para o trabalho na roça, via no falar bem uma maneira de alcançar sucesso social e profissional. Meu pai sempre incentivou meu estudo e imaginava que a língua, especialmente a fala, era um meio de ascensão social. Sendo do meio rural e estudando na cidade, embora nunca tivesse mencionado diretamente o fato, talvez tivesse sofrido preconceitos, especialmente o linguístico, e não queria que os filhos tivessem experiências parecidas.

Minha mãe terminou o curso ginasial e fez o curso Normal, hoje Magistério, depois de casada e com dois filhos. Queria que eu me tornasse professora também. Acreditava ser uma profissão boa pra mulher. Na rebeldia de adolescente, dizia que jamais seria professora. E não fiz magistério. Mas, ao terminar o colegial e decidir-me por um curso superior, dentre as opções que a cidade de Sorocaba oferecia, optei pelo curso de Letras, que estava mais próximo do curso anterior que havia feito (Secretariado). Afinal, uma secretária deveria falar e escrever bem.

No segundo ano de faculdade apareceram algumas aulas na escola em que minha mãe lecionava, em Cotia, e ela sugeriu que eu fosse pleiteá-las. Desde então, não parei mais de dar aulas.

Inexperiente e percebendo que muito pouco sabia sobre a língua que se ensina na escola, referenciava-me nos chamados bons professores. Em particular, naqueles que considerava terem sido meus bons professores. No início da profissão, tive a sorte de encontrar excelentes

diretores, coordenadores e professores, que exerciam seu trabalho com prazer, que zelavam para que os direitos e os deveres de professores e alunos fossem respeitados. Muito aprendi com esses profissionais, mas é no trabalho cotidiano que efetivamente fui estruturando, ali-cerçando meu jeito de ser e de agir. E, nesse cotidiano, aprendi que, apesar do Estado oferecer ao profissional mínimas condições de trabalho e de remuneração, ao mesmo tempo em que exige dele dedicação, motivação, desenvolvimento, nestes mais de vinte anos de magistério, vivenciei momentos maravilhosos de afetividade, de satisfação, com realizações e superações minhas e de meus alunos. Se houve momentos de desolação, desânimo, descrença, houve também momentos de estímulo, de sentir-me útil, momentos de esperança.

Com o passar dos anos, o que me parecia certo no ensino da língua, hoje já não é mais. E é aqui que me pergunto: se mudei na percepção e na emoção, por que continuo fazendo muitas coisas da mesma maneira de outrora?

E não estou só. O fato é que, conscientemente ou não, boa parte dos professores mantém-se presa à tradição escolar, com receio de mudar suas práticas metodológicas (não que esse seja um fator decisivo para a mudança necessária no ensino, mas se se muda o conteúdo, muitas vezes é necessário mudar o método), medo de ensinar o que realmente o jovem precisa e quer aprender.

Não é um medo sem sentido. O grupo de professores é pressionado pela lógica escolar e pela própria comunidade, que acredita que só por meio de conteúdos tradicionais¹ os jovens alcançarão o objetivo de ingressar em uma universidade e passar em concursos. Mas o problema não está apenas na pressão da comunidade, mas sim na formação docente, cuja mudança deve ocorrer primeiro. A professora deve estar segura de seus objetivos. E eu não estava.

Sentia tanto minhas turmas quanto eu sem perspectiva de aprendizagem. Sentia-me emburrecendo. As aulas já não precisavam ser tão bem preparadas, porque como os conteúdos eram os mesmos, eu já sabia eles de cor, ainda que não soubesse mesmo de verdade.

Fui em busca do mestrado na esperança de revolucionar minhas aulas. No fundo, o que eu esperava eram metodologias diferentes das que utilizava para, de alguma maneira, poder realmente ensinar, poder chegar até os alunos, poder sentir que o que lhes ensinava era significativo.

¹ Entendo por conteúdo tradicional aquele conteúdo que vêm sendo ensinado nas escolas já há bastante tempo, algumas vezes do mesmo modo, sem que se dê conta de que o momento é outro. Refiro-me a conteúdos como “transferência do saber”.

Mas, durante o curso, percebi que o problema do ensino da língua era outro. Ele não está no método, está no conteúdo, mais ainda, está na concepção de língua e de mundo que se adota. E o que tenho percebido é que, de modo geral, a metodologia varia um pouco, mas o conteúdo continua o mesmo.

Era preciso fazer algo. Percebi, nesta experiência, o que me incomodava e comecei a refletir minha prática de “hoje e ontem para melhorar a próxima prática” (Freire 1996) e reconheci que os métodos eram variados, mas o resultado com os alunos continuavam insatisfatórios.

Eu estava, afinal, insatisfeita com a maneira de trabalhar a língua. Não via grandes resultados e tampouco respostas para os questionamentos dos alunos: *pra que aprender isso?*

As perguntas que me levaram à tentativa de mudanças foram:

- ✓ O que quero que meu aluno e minha aluna aprendam?
- ✓ O que e por que é fundamental que saibam determinados conteúdos?

Encontrei em Geraldi (1996, 1997, 2001), Possenti (2000, 2001), Perini (1995), Britto (1997, 2001, 2003), Bagno (1999, 2000, 2001, 2003) e outros, algumas idéias com as quais procuro compartilhar. Verão que durante o meu trabalho, a professora tradicional², autoritária³, sempre vem à tona. E aí preciso de uns chacoalhões para retornar ao trabalho ao qual me propus.

O que percebo no ensino de Língua Portuguesa é que grande parte dos especialistas se apega às regras gramaticais impostas pelo livro didático ou pela mídia e quem não conhece elas nem faz uso delas é considerado inculto, ignorante. Não apenas para os graduados em Língua Portuguesa, mas para qualquer licenciado nas várias disciplinas escolares e até mesmo para a grande maioria da gente com certo nível de escolaridade, o **certo** é o **certo** e quem não segue está errado ou vacilou ou é ignorante. Estou me referindo a expressões como *a nível de, de menor, fazem anos, eu se encontrei, vou no banheiro* etc. Isto sem falar das **variedades lingüísticas** das classes menos favorecidas que falam *pobrema, a gente vamos, cráudia, vou ir lá* etc., e que são estigmatizadas socialmente.

O ensino de Língua Portuguesa ocorre de maneira autoritária, sem dar conta das necessidades dos alunos com relação à leitura e escrita. Na ânsia de dizerem-se modernos e de

² Aquela que sempre trabalha os mesmos conteúdos, que tem um programa a cumprir a qualquer custo.

³ A autoridade da professora é relevante na medida em que ela se impõe para o bem da aprendizagem das turmas. O autoritarismo que é imposição do querer da professora e que, aqui sim, deve ser condenado, aparece quando a professora não houve a querência dos alunos sem analisá-las se são pertinentes ao momento ou não.

praticarem o que dizem os PCNs, as e os docentes dizem trabalhar com textos. E trabalham, só que além de trabalhar superficialmente, sem reflexões aprofundadas sobre a estrutura, as idéias do texto, sempre o tomam como ponto de partida para uma análise gramatical voltada para a exposição da **norma canônica**.

Ouçõ de muito colegas que não trabalho com gramática (principalmente depois que coloquei em prática minha proposta de trabalhar mais e melhor com **a reflexão lingüística**) Isso ficou muito claro em reuniões cuja finalidade era o planejamento anual da escola. No entanto, procuro esclarecer que não tem como não trabalhar gramática. O que faço é tentar não dar importância a certos conteúdos específicos, tais como classificação metódica da ciência gramatical, apresentação de modelos e estilos, etc. nem seguir um conteúdo determinado pelo programa suposto para uma determinada série. Minha intenção se firma na idéia de fazer os estudantes perceberem as várias possibilidades de estrutura da língua.

Possenti (2000) tem razão quando diz ser diferente trabalhar o conteúdo gramatical, tendo consciência que ele é perfeitamente dispensável. É um despejar de saberes sem sentido, um despejar Gramática para se livrar de um peso: *pelo menos ensinei o que tinha de ensinar, os alunos não aprenderam porque não aprendem mesmo*. Foi assim que me senti várias vezes após refletir sobre minha aula. Hoje penso que seria melhor não ter dado tal conteúdo!

Às vezes, mesmo sem querer, ainda trabalho a gramática tradicional. É mesmo por uma questão de insegurança, por comparar com outras turmas da mesma série, medo, já que outras classes que não são minhas estão vendo conteúdos que meus alunos não estão. É medo das comparações que a comunidade escolar conscientemente faz.

Enfim, tenho consciência que minhas idéias e meu trabalho de professora que tentam seguir as orientações da pesquisadora não produzem resultados imediatos, mas provocam o corpo docente da escola em que exerço a docência a reflexões importantíssimas, tanto com relação à língua como no que se refere a vários tipos de preconceitos. De um modo ou de outro, fazem reflexões nas relações existentes no ambiente escolar.

Ao encontrar-me com os textos de Geraldi, lembrei-me de, quando comecei na carreira de professora, em 1982, na região de Cotia. Ouvia muito falar nos cursos de capacitação (não era esse o nome utilizado na época) oferecidos pela Delegacia de Ensino que ele dava aos professores da região. Me questiono por que, tanto tempo depois, muitas professoras ainda não tomaram consciência sobre o ensino da língua que há décadas Geraldi e outros autores já vêm falando? Por que só agora estou tomando essa consciência? Por que o ensino de Língua

Portuguesa continua o mesmo de muitas e muitas décadas? Por que toda mudança proposta na área da educação é tão lenta?

Quando me deparei com *Portos de Passagem* (Geraldi, 1997), o autor me responde que as mudanças ocorrem coletivamente (certamente muitos dos docentes capacitados naquela época fizeram ou fazem uso do que lhes foi transmitido) e que muitas das ações propostas pelo autor não surtiram o efeito esperado porque professoras e professores não podem transformar propostas em receitas, eles e elas têm que conquistar autonomia, o que vai acontecendo com a prática. Como toda proposta pode apresentar problemas, não há soluções prontas, cabendo ao professor buscar alternativas para os problemas que se lhe apresentam no dia-a-dia. Só ocorrem mudanças quando a professora e o professor passam a construir o seu caminho.

Britto (2003) também responde à questão da implementação das propostas de Geraldi (1981) quando diz que o ensino de Língua Portuguesa voltado para o ensino de leitura e de escrita acaba sendo reduzido a métodos e, por isso, é difícil de ser implementado numa escola que mantém uma concepção disciplinar de educação, um ensino da língua restrito ao ensino da norma, e o trabalho com leitura e escrita sendo, quase que exclusivamente, função da disciplina, e esta com atividades artificiais de escrita, numa postura corretiva dos textos orais e escritos.

Contribui também para a não aplicação dos trabalhos de análise lingüística propostos nos anos de 70 e 80, a explosão da lingüística e o confronto desta (prática e teoricamente) com a gramática tradicional.

O primeiro problema com relação a esse confronto foi supor que a Lingüística, substituindo a Gramática, resolveria o problema do ensino. A Lingüística na escola deve ajudar professores e alunos a perceberem a língua e suas variedades. A Gramática Tradicional não dá conta de explicar muitos fenômenos da língua, mesmo os mais tradicionalmente ensinados pela escola. Dessa forma, o estudo científico da língua com base em seus usos procura ajudar o falante a “investigar “situações em que usamos as palavras” (...), a estudar sobre as funções da linguagem (Jakobson, 1972), a teoria dos atos de fala (Austin, 1962; Searle, 1969), a teoria da enunciação (Benveniste, 1970; Ducrot, 1972). (...) não é possível compreender o funcionamento pleno da linguagem sem que se considerem as circunstâncias em que ocorrem os enunciados e as funções a eles atribuídas” (Britto 1997, p.43).

Outro ponto a ser considerado seria o de que a autonomia do professor se alcançaria de imediato. Aqui posso dar meu testemunho, porque vivo na prática a situação do quanto é difícil para o profissional que tem sua formação na tradição conquistar autonomia. Como é difícil e necessário ter segurança (que se baseia na competência profissional) suficiente para agir. É preciso construir a autonomia. E a autonomia só se constrói na medida em que o docente se assume “como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (...) capaz de reconhecer-se como objeto” (Freire, 1996, p.41).

A professora e o professor reconhecendo a importância do ser autônomo têm que conquistar para si uma base sólida que legitima sua ação no cotidiano, propiciando situações para seus alunos conquistarem também a autonomia. Não podemos nos esquecer que a autonomia se constrói, portanto, é um processo, é um devir (Freire, 1996).

Um terceiro problema seriam as mudanças na formação e na condição social do docente do Ensino Fundamental. São poucos os que têm acesso a bens culturais diversificados e instigantes, que podem estudar e investir em sua formação, que podem pensar livremente, e são muitos os que têm uma jornada intensa, absurda diria, de trabalho para ter condições básicas de sobrevivência.

O quarto problema, mais específico de Língua Portuguesa, é que as práticas de leitura e produção de textos e de análise lingüística, na lógica da disciplina, deixaram professoras e professores sem saber o que fazer com o ensino da língua, porque não lhes ofereceram respostas para sua prática em sala de aula. Trabalhar com Língua Portuguesa se tornou uma espécie de vale-tudo, uma disciplina coringa. Trabalhamos com os mais variados assuntos: drogas, violência, sexualidade, etc., todos muito importantes e que devem ser discutidos na escola por todas as áreas do conhecimento. Mas ficamos tentados e somos responsabilizados a tratar da especificidade da língua, que é ou deveria ser o foco da disciplina.

O fato é que a função da escola é ensinar ler e escrever. Não é tarefa exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa e por mais que se fale em inter-, multi- ou transdisciplinaridade o que vemos é a fragmentação do conhecimento. Todas as disciplinas deveriam ter o firme propósito de ensinar leitura e escrita.

Mas, se a especificidade de Língua Portuguesa não se restringe a ensinar ler e escrever nem tampouco, se apegar a regras da língua ideal cuja ineficácia está comprovada, então, qual

é sua função? O que deve ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa compreende um modelo de ensino que ainda é disciplinar?

Na verdade, o que pretendo é pôr em prática as propostas dos autores nos quais me apóio para um ensino voltado à *reflexão lingüística*. Se a escola como um todo se unir para desenvolver um trabalho de leitura e escrita levando o aluno a pensar a língua, a educação pública dará um grande salto no desenvolvimento social e político de nossos jovens.

Britto (2003, p.50), quando analisa a possibilidade de uma educação transdisciplinar⁴, conclui que

o objeto de ensino a ser privilegiado na escola não é a língua padrão, mas a leitura e a escrita, bem como os usos da língua em situações públicas, que, em última análise, se orientam pela escrita. (...) na lógica da transdisciplinaridade, estaria a reflexão sobre a língua, seu funcionamento e valores, os instrumentos de análise e reflexão lingüística e a estética literária.

Falta às professoras e aos professores coragem, em decorrência as situações que já apresentei e consciência para modificar o currículo. O que deve ser mudado é o conteúdo, não o método, embora em muitas situações quando o conteúdo é modificado, o método também seja. A mudança de alguns conteúdos traz obrigatoriamente a mudança dos procedimentos metodológicos. Conteúdo e método não são coisas indistintas. Se o método não vai tão bem é porque não se tentou trocar o conteúdo e vice-versa.

O problema é epistemológico (Freire 1996; Kuenzer 2001). Mudar a postura epistemológica significa indagar a própria língua. O que não faz sentido é, sob o argumento da especificidade da área, reproduzir uma teoria gramatical equivocada e uma norma discriminatória. O que se ensina quando se ensina português na escola é que existe o certo, e que todas as outras formas de falar e escrever que não estejam de acordo com a **gramática normativa** estão erradas.

Essa idéia não despreza o ensino de língua na escola, mas toma a língua como um objeto de reflexão importante na formação dos jovens. Existem conteúdos específicos a serem trabalhados, de modo que não cabe à Língua Portuguesa, em sua especificidade, trabalhar apenas leitura e escrita, mas sim promover nos alunos e alunas a consciência e a reflexão lingüística.

⁴ Entendida por mim como momentos da formação do estudante, no ambiente escolar que atravessam todas as disciplinas, embora cada disciplina tenha seu objeto de estudo específico.

Ao definir o que ensinar na disciplina de Língua Portuguesa aparece outro ponto que é o que ensinar para mudar a atitude (de medo, de preconceito, de inferioridade etc) do jovem diante da língua. Levá-lo a perceber e a analisar o que lê, o que escreve ele e o outro.

Para levar à consciência lingüística precisamos verificar as várias línguas que existem perto de nós: em casa, na escola, no país. Reconhecer as variedades é um grande passo, e nada fácil, como constato diariamente na minha prática e relato alguns casos, e como afirma Britto em seu artigo Educação Lingüística (2001):

a língua nacional é um objeto historicamente construído, plena de valores e sentidos sociais. Percepção aguda da construção destes valores (preconceito, exclusão, elitização, apropriação) o reconhecimento da variação, o entendimento dos diferentes registros e o lugar da norma padrão... – tudo isso exige um sujeito que, além de usar a língua, saiba como estes processos ocorrem. (...) Ter conhecimento desse processo é importante tanto para combater o preconceito quanto para atuar como cidadão na sociedade.

O aluno vem para a escola para aprender uma língua que já sabe, mas que a sociedade diz que é errada, portanto ele tem que aprender a **certa**, que seria uma língua idealizada, apoiada nos cânones da **gramática tradicional**. Quando o aluno (vale também para professoras e professores ou qualquer outra pessoa que se ache culta) aprende algumas dessas regras e as incorpora no seu dia-a-dia, qualquer pessoa que não faça uso dessas regras é motivo de preconceito. Cabem à professora e ao professor de Língua Portuguesa, conscientes de seu papel de formadores de cidadãos, alertarem e pensarem com seus alunos a língua e dessa forma contribuir para diminuir o preconceito.

É isso que estou tentando fazer. Buscar um caminho. Toda vez que fizer uma crítica mais contundente à função do professor, gostaria que o leitor entendesse como críticas a mim mesma e ao meu trabalho de professora. Não quero e não posso desvincular meu trabalho de professora da minha pesquisa. O desafio é tomar distância, observar, estabelecer limites éticos e em alguns momentos aproximar essas funções de maneira a questioná-las e relacioná-las mostrando pontos análogos ou diferentes.

Espero que o leitor entenda este trabalho como uma tentativa de buscar alternativas para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente em termos de episteme. As metodologias que forem relatadas são em sua maioria resultado do conteúdo a ser trabalhado e não diferentes dos métodos habitualmente utilizados. Pretendo que as professoras e professores entendam este trabalho como um alívio para nossas angústias, que não estamos sós em nossos questionamentos, temores e incertezas na relação disciplina e professor, professor e alunos, tradição escolar e modernidade.

O que a professora resolve fazer

Com conteúdos que a professora elegeu prementes para o ensino de Língua Portuguesa, que levariam a desenvolver a consciência e a reflexão sobre a língua (depois, com o querer dos alunos, eles também foram delimitando prioridades nos conteúdos) a professora se propõe a desenvolver um ensino em que a Gramática Tradicional não é o seu principal foco.

Com a reflexão lingüística, apresenta aos alunos variedades da língua tornando o combate ao preconceito lingüístico fundamental, nela, nos alunos e no ambiente escolar.

Para desenvolver este trabalho, precisei questionar e modificar o conteúdo a ser trabalhado com as turmas de 7ª séries. E aí começou o conflito. O que ensinar? Como deixar de dar importância a conteúdos considerados pela tradição escolar indispensáveis?

Todo início do ano, há um momento em que os professores discutem e planejam os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo. Propus nesse momento, onde planejaríamos o ano letivo, que selecionássemos, tendo como referência os PCNs, o que realmente fosse importante para os jovens aprenderem, sem que esses conteúdos fossem divididos em séries ou bimestres. Dos conteúdos sugeridos pelos PCNs, para o Ciclo 2, do Ensino Fundamental, selecionaríamos aquele que seria trabalhado nos quatro anos, sem dividirmos em séries, mas de acordo com o que cada turma necessitasse. Assim, se um aluno de 5ª série fizesse uma pergunta que teoricamente seria de 8ª ou vice-versa, o professor teria plena liberdade para trabalhar com as dúvidas dos alunos, sem ficar naquela aflição de dar conta do conteúdo. Na verdade, essa liberdade o professor já tem, mas normalmente considera que está perdendo um tempo que poderia estar avançando com conteúdos específicos.

Essa questão me aflige: a pressa que a professora tem de trabalhar os conteúdos parecendo que se não víssemos todos eles não teríamos mais tempo de vê-los, como se a vida e o tempo de aprendizagem acabassem ao mesmo tempo do ano letivo. E essa pressa acaba se justificando pela pressão exercida pela lógica escolar, que exige do professor matéria explicada e dada no caderno dos alunos.

Julguei que, se a proposta para o planejamento fosse aceita, teríamos quatro anos para desenvolver os conteúdos que o grupo de professores elegeu como importante para trabalhar com o Ciclo 2 do Ensino Fundamental. Foi assim elaborado o planejamento no ano de 2002; e depois de entregue à direção da escola, o grupo de professores de Língua Portuguesa decidiu que facilitaria muito o nosso trabalho se os conteúdos selecionados fossem divididos em sé-

ries e em bimestres, ou seja, tirando o fato de que os conteúdos haviam sido discutidos e selecionados pelo grupo e não imposição de livro didático, tudo voltou como era antes. E pior, porque aos olhos de quem examina o planejamento a situação é uma, mas a prática é outra. Os argumentos usados pelo grupo são que no caso de afastamento do docente, seu substituto saberia onde continuar o trabalho e desse modo não haveria grande distanciamento dos conteúdos entre as turmas da mesma série.

Faz parte deste trabalho de pesquisa ter como apoio o Livro Didático, porque pretendo mostrar que o conteúdo de Língua Portuguesa pode ser modificado mesmo tendo o livro como ‘guia’. Até porque esse é um instrumento que faz parte do dia-a-dia de professoras e professores. Não pretendo problematizar o uso do livro, apenas relatar o que observo na prática de ensino de Língua Portuguesa e a partir dessa prática, que insatisfaz tanto as professoras e professores, que não vêem o resultado que esperavam, insatisfaz o aluno que percebe que terminará a oitava série sem dominar a língua como imaginava, os pais que se vêem frustrados diante do insucesso lingüístico dos seus filhos, tenho a pretensão de colocar os jovens numa postura reflexiva diante da língua.

Antes, tomando como referência a escola em que realizei esta pesquisa e outras unidades escolares observadas por mim nas reuniões pedagógicas das quais participei, realizadas pela Diretoria de Ensino de Sorocaba, apresentarei “o que se ensina quando se ensina português”, utilizando-me como título do capítulo seguinte, o tema estudado por Batista (1997).

2. (O que se ensina quando se ensina português)

Se, por um lado, para a maioria das professoras e professores de língua portuguesa era claro que o ensino da língua consistia em aprender a técnica do saber escrever certo para se dar bem na vida, ou seja, que deveriam ensinar as regras da gramática tradicional para os estudantes escreverem e falarem de acordo com a língua canônica (Britto 1997), hoje se percebe que o ensino dessas regras não atende às expectativas que justificariam tal ensino.

Sabemos que a gramática tradicional trabalhada nas escolas não tem o resultado desejado (é comum após várias aulas de concordância verbal, por exemplo, os professores reclamarem que os alunos não concordam verbo com o sujeito da frase), no entanto, ela é insistentemente despejada aos alunos como forma de dizer-lhes que não sabem a própria língua. Também, em alguns casos, mesmo os professores, que supostamente deveriam saber, já que ensinam, não sabem essa língua, a certa, a não ser alguns aspectos, em geral, eleitos pelo livro didático ou pela mídia como importantes. No entanto, esses aspectos se são aprendidos são facilmente esquecidos, porque não são utilizados no dia-a-dia pelos jovens.

Particularidades da língua que o docente considere importantes para suas turmas devem ser constantemente lembrados e, assim, com menos chances de serem esquecidos.

Ocorre que, por já ter “ensinado” anteriormente, o docente acredita que o aluno deveria ter aprendido. Talvez aqui esteja o motivo da mudança de séries para ciclos, ocorrida no ano de 1997, para dar sentido de continuidade e como um processo contínuo, os conteúdos devem ser vistos e revistos tantas as vezes que se fizerem necessárias.

Possenti (2000) comenta que a criança aprende muitas regras complexas da língua com as mães, babás e com outras crianças sem que essas regras lhes sejam impostas, apenas pelo uso, obviamente dentro do contexto da criança. E afirma (p.48) que corrigir é importante. “No processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios de fixação e de recuperação etc.”. O contrário do que ocorre na escola: mostrar o tempo todo ao jovem que ele não sabe nada da língua. E ele vê logo que não sabe mesmo, que a língua da escola está muito distante de sua realidade, que seus textos são sempre devolvidos cheios de vermelho e anotações de que devem ser melhorados, e não raramente, são lidos para a turma enfatizando os erros que não deveriam ter sido cometidos.

Com relação à correção, houve nestes últimos anos preocupação em como corrigir os textos produzidos pelos alunos. Algumas professoras entendemos que não deveríamos corrigir

a escrita para não inibir o sujeito, que, por sua vez, ficou sem parâmetros para verificar a real qualidade de suas produções escritas. Depois, se percebeu que esse não era o método ideal e voltamos a corrigir os textos (não à tinta vermelha, mas com qualquer outra cor ou a lápis). O problema não está apenas na correção com relação à ortografia, à pontuação, à estética do texto. Está em o que o estudante faz com essa correção e principalmente, se na correção há preocupação do docente em fazê-lo colocar as suas idéias com propriedade. O papel da professora é chamar a atenção para a organização das idéias no texto.

É verdade que muitos docentes sentem um certo desconforto, insegurança na hora da correção de textos. Certamente porque houve uma época em que se dizia que não se deve corrigir o aluno para não traumatizá-lo, inibindo, dessa forma, seu avanço. Como se o problema maior do preconceito lingüístico se desse na escrita. Quantas vezes nos pegamos ou surpreendemos alguém da escola tecendo comentários preconceituosos com relação à fala ou à escrita de alunos, dos próprios docentes, dos funcionários da escola. O preconceito lingüístico ocorre muito mais na fala do que na escrita. Mas deixarei esse assunto para discutir mais à frente.

Atitudes corretivas e de insegurança dos especialistas da língua, dentre muitos outros fatores que interferem nessas atitudes, provêm da força da Gramática Tradicional no ambiente escolar.

É preciso haver bom senso na hora da correção de textos. Corrigir sim, de maneira que o jovem entenda a correção feita pela professora ou professor, de preferência na presença dele, mas sempre respeitando a sua **gramática internalizada**, sugerindo alternativas para seu texto e fazendo-o refletir qual alternativa exprime melhor a sua idéia. Nem sempre o que exprime a melhor idéia está de acordo com as normas da gramática tradicional.

Baseando-me no fato de que o ensino de gramática na escola se dá com o objetivo de falar e escrever certo, busco em Ilari (2001, p. 74) que apresenta três objetivos para o ensino de gramática, uma tentativa de justificar o ensino atual da gramática tradicional: “a) assimilação de uma nomenclatura gramatical; b) caracterização, mediante a nomenclatura assimilada, do que se deve encarar como certo ou errado nas frases da língua; c) efetiva prática do autocontrole, baseada nessa caracterização consciente e explícita da “correção”.”

Ilari faz uma crítica contundente a esse ensino:

Dedica-se uma parte preponderante das aulas de gramática à assimilação de uma nomenclatura gramatical cuja funcionalidade é lingüisticamente discutível e que aliás, não encontra aplicação imediata fora dos exercícios de análise; nestes, o aluno trava conhecimento com um tipo de correção distinto daquele que havia motivado a inclusão da gramática entre os conteúdos a ensinar, e que se exige dele na redação escolar: na redação, visa-se à correção com que o aluno se exprime ao escrever suas próprias frases; nas aulas de gramática, ao contrário, visa-se à correção com que ele

emprega a terminologia (a metalinguagem) da gramática para caracterizar as frases que lhe são propostas.

As atividades de redação na escola acabam sendo para ratificar que o aluno continua sem saber a gramática, portanto, continua sem saber escrever, já que essas atividades estão sempre voltadas para a correção de ortografia, pontuação, concordância etc.. Procura-se pelos erros e pouco se vê dos acertos e da logicidade dos textos dos estudantes.

Ruiz (2001) destaca a importância da interação professor - aluno na correção de textos escritos. Quando a professora e o professor têm experiências e gosto pela leitura e escrita essa interação ocorrerá de forma mais proveitosa e prazerosa para o aluno. Não posso deixar de comentar que nós, docentes, que exigimos uma escrita de “qualidade” temos muitas dificuldades quando somos obrigados a uma atividade que exija o texto escrito. Retomarei o assunto ‘correção’ outras vezes, por enquanto veremos como se dá o ensino da leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Leitura

Embora não se possa desvincular leitura de escrita, tratarei de descrever um pouco como se dá cada uma dessas práticas na escola e na visão de alguns autores. Começo com Perini (2002, p. 87) que

Argumenta-se que uma das finalidades do ensino gramatical é conscientizar o estudante de sua língua, da língua que ele deve aprender a manejar, seja lendo, seja escrevendo. Mas certamente muito poucos chegarão a produzir textos literários; digo mais, poucos chegarão a adquirir o hábito de ler textos literários.

Perini não desconsidera o ensino de literatura, mas defende o ensino da língua de maneira mais objetiva e realista e sugere o ensino de uma gramática com base na literatura técnica e jornalística, ou seja, o que chama de português-padrão. Ao criticar o ensino com base na literatura de clássicos e propor um ensino baseado numa literatura mais próxima e mais útil dos jovens, o autor não deixa de propor um ensino que se firma na língua culta, valorizando, dessa forma, as variedades mais prestigiadas, contrariando o objetivo de reconhecer o valor da linguagem do aluno.

Para exemplificar como o trabalho de leitura nas escolas sofre pressão do senso comum, utilizo-me de uma situação ocorrida na minha escola, mas que acredito ser comum, embora não idêntica, a várias outras escolas.

A escola em que trabalho tem uma biblioteca bastante rica, bastante freqüentada pelos estudantes e uma funcionária exclusiva para essa função (atividade rara nas escolas públicas), que, apesar de não ter formação específica, tem conhecimento de todo o acervo e muito boa vontade para atender a comunidade.

Acontece que, como o senso comum diz que quem é leitor assíduo fala e escreve melhor e nem todos os docentes solicitam leituras freqüentemente, especialmente os de Língua Portuguesa, de quem é obrigação, a direção da escola decidiu que todo o corpo discente deveria ler um livro por mês. São livros selecionados pela funcionária da biblioteca conforme a quantidade de livros existentes do mesmo volume (mínimo de 20), e é ela também que faz o controle do que cada sala já leu e do que cada sala deve ler. Os livros são separados por séries: 5ª e 6ª ; 7ª e 8ª.

A comunidade apóia esse sistema. O método de avaliação fica a critério da professora, mas algum tipo de avaliação deve existir.

Devo salientar que as professoras de língua não satisfeitas com esse sistema de incentivo à leitura apresentaram alternativas que não foram muito bem aceitas pela direção da escola, que receava a diminuição da quantidade de leitores. Com toda obrigatoriedade, a reclamação do grupo de professoras é que, quando vão avaliar a leitura, menos de 50% de cada turma (em média) leu o livro pedido.

Portanto, não julgavam necessário nem eficiente esse método. Acreditavam que os jovens deveriam ser convidados a ler os livros que lhes interessassem. E não só livros também jornais, revistas etc..

Quando apareço (e freqüentemente apareço) com o jornal do dia em sala de aula, mesmo os que dizem não gostar de ler, disputam as partes do jornal que lhes interessam. Se estou falando sobre poesia concreta, por exemplo, e mostro um livro de poesia, leio uma ou duas, ou leio uma crônica, ou uma história da mitologia grega, sempre há os que pedem para ir à biblioteca buscar o livro. Onde eu quero chegar?

Por que tanta reclamação, não apenas das professoras e professores da escola, mas da sociedade de modo geral, quanto ao não entendimento dos adolescentes, já que como leitores freqüentes deveriam compreender estruturas de textos simples?

A escola faz da leitura um objeto indispensável para o falar e escrever bem, uma atividade que, segundo a escola, deve ser prazerosa, quando na verdade deveria ser consequência do querer conhecer o mundo, porque, na maioria das vezes, a leitura escolar não se faz por prazer, é obrigação.

Daí a importância da escola toda estar voltada para atividades de leitura e da disciplina de Língua Portuguesa ter como objetivo atividades que proporcionem a reflexão lingüística. A leitura só faz sentido se produzir sentidos. (Geraldi, 1997)

Escrita

Geraldi (1997) nos mostra que, de modo geral, o que se escreve na escola é para cumprir tarefa, é a escrita sem sentido. “O que se vê na escola é muita escrita e pouco texto” (p. 137). A professora propõe um tema para os alunos fazerem uma redação. A grande maioria desses alunos escreve para obter nota, não porque tem o que dizer. E, de modo geral, sabem que terão seus textos devolvidos cheios de correções.

Possenti (2000, p.19) acha difícil fixar limites satisfatórios de domínio da escrita, mas considera que com oito anos de escolaridade o adolescente deva escrever diversos tipos de textos (narrativos, argumentativos, informativos, cartas etc.), excluindo, assim como Perini, os textos literários, já que, como diz o autor, “literatos não se fazem nos bancos escolares”.

Há uma excessiva preocupação em ensinar os gêneros textuais. Tem-se é que prestar mais atenção ao conteúdo do texto do aluno, ajudá-lo a dar o sentido que deseja à sua produção. Até porque é difícil classificar alguns textos como sendo deste ou daquele gênero. Abro parênteses para contar um fato que aconteceu durante o trabalho de pesquisa que julgo relevante para mostrar que, muitas vezes, esta professora não obedece à orientação da pesquisadora.

O Livro Didático trazia um texto de Moacyr Scliar “O robô traidor” e, ao lado, a notícia do jornal em que foi baseado o texto. Mais à frente, o livro mandava que o aluno fizesse uma atividade idêntica: selecionasse uma notícia de jornal, considerada um caso de polícia, e fizesse uma “história sobre a notícia, da mesma maneira que o escritor criou seu texto”.

Acontece que a professora julgou a tarefa difícil para sua classe, que não havia tido contato com muitas informações sobre o gênero textual que o livro propunha.

Falei sobre crônica de jornal, de revista, etc.. Na aula seguinte, apresentaram-me os textos que selecionaram a pedido da professora e observei que, onde eles viram a palavra crônica, recortaram e trouxeram o texto, ou ainda, para minha surpresa (e sorte deles), muitos trouxeram textos que não seriam caracterizados como crônicas, segundo a definição de crôni-

ca da professora, mas na fonte de pesquisa deles, o texto estava classificado como crônica. E agora?

A professora dá lugar à pesquisadora, que, no ato reflexivo exigido no momento, constata que o conceito de crônica que apresentou ao grupo estava errado.

A escrita é uma das maiores reclamações das professoras e professores de todas as disciplinas. Um aluno pode escrever um texto com boas idéias e de acordo com a proposta estético-literária sugerida pela professora ou professor, mas se escrever uma palavra errada, em desacordo com as regras ortográficas ou gramaticais, seu texto é desvalorizado, é muitas vezes motivo de comentários maldosos, preconceituosos que ridicularizam o texto e o estudante. É bom pensarmos que palavras ou termos comuns aos docentes podem não ser comuns aos alunos.

É na escola, e acredito ser essa também função da disciplina, criar situações em que os alunos sejam locutores e não apenas espectadores como acontece em grande parte das aulas de Língua Portuguesa ou de outra disciplina. Quando o jovem fala para outras pessoas numa situação mais formal (apresentação de seminários, por exemplo), ele faz uso de uma linguagem mais formal. Este é um momento para o trabalho com a escrita. Escrita efetivamente útil, com significado para os jovens (seriam as anotações para a apresentação de seminários, elaboração de resumos, sinopses, confecção de cartazes, etc). Afinal, o processo significativo de produção de textos é essencial porque “não se trata de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la”, Geraldí, (2001, p. 53).

Hoje, o que se ensina em Língua Portuguesa ainda é a gramática tradicional, apesar dos especialistas, de maneira geral, entenderem que a gramática deve ser estudada a partir de textos, o que, na visão dos mais modernos, seria diferente do ensino tradicional. Veremos que se procura modificar o método, mas o resultado continua sendo um ensino voltado à tradição gramatical. Tentarei explicitar.

Aparentemente, a função do professor de Língua Portuguesa está um tanto confusa, não se sabe o quê e como trabalhar a disciplina e se acaba optando pela gramática tradicional. É como se se eximisse de alguma culpa, ou se sentisse menos culpado diante da ineficácia de seu trabalho, porque afinal a gramática tradicional, aprendida ou não, é o que a comunidade escolar acredita ser importante para futuros concursos e vestibulares dos jovens (na minha opinião ainda muito jovens para estarem preocupados com isso). Muitos dos docentes são conscientes das incoerências entre a gramática tradicional e a falada pelos alunos, ou melhor,

a falada por todos os brasileiros. Reconhecem que o que ensinam num ano, no outro os alunos já esqueceram.

Há alguns anos se falou em dar mais ênfase à leitura e interpretação de textos e acabamos fazendo do que seria um belo trabalho de discussão e reflexão sobre o texto, atividades relacionadas com particularidades da gramática tradicional, perdendo, muitas vezes, grande chance de motivar esses jovens a descobrirem outras leituras, porque se sentem incapazes diante da língua que não lhes é comum. Um exemplo, quando após uma leitura de interesse da classe, que poderia render um bom debate, pede-se que localizem no texto os verbos, os substantivos, etc. Ou após contar uma bela história, simplesmente deixar as reflexões por conta de cada um e não estragar um momento mágico com questões de entendimento do texto.

No entanto, é preciso tomar cuidado com as novidades pedagógicas. Não é porque é novo e para dizer-me professora moderna que vou aderir a essa nova onda. Geraldi (1997) alerta para dois tipos de fetichização do ensino: “compreender o novo como mera “novidade” e pensar que este novo é definitivo”.(p.84)

Percebo nitidamente que os especialistas em Língua Portuguesa, diante da ineficácia do ensino da gramática tradicional, querem e tentam desvinculá-la de suas práticas, mas desistem diante das dificuldades impostas por valores que estão arraigados no sistema escolar. Sem falar em falta de cursos, de trocas de experiências que pudessem deixar o docente mais seguro de suas ações pedagógicas. Sem falar também que o aluno está condicionado que boa aula é aquela em que a professora dá bastante conteúdo, enche a lousa e manda fazer cópias. O comentário de uma professora de Língua Portuguesa que está sempre refletindo e buscando novas alternativas para sua prática: *Eu estava discutindo o texto com eles, mas parece que eles querem coisas mais concretas, querem coisas no caderno.*

Os adolescentes da escola pública, em sua maioria, só têm acesso à leitura de textos literários, jornalísticos etc. na escola, portanto, ela deve propiciar momentos de leitura de vários gêneros, seguidos de discussões, reflexões, para que cada aluna e aluno possa formar sua própria opinião e defendê-la com argumentos. Sem fazer desses momentos bandeiras de campanhas de leitura.

Os momentos de interação entre os alunos e entre os alunos e os textos devem ser mediados pelo especialista que deve ter claro para si e para a turma seu objetivo de trabalho. São nos momentos de interação e de interlocução que ocorrem as regras de uso da linguagem. E o verdadeiro sucesso da escola ocorre quando esse processo de interlocução continua a existir

fora da escola. Seria função da escola, de todas as disciplinas, trabalhar os diversos tipos de leitura e de escrita. É função da disciplina de Língua Portuguesa trabalhar, além da leitura e escrita, as estruturas textuais e especificidades da língua. Fato que acontece nas aulas, porém voltado para a gramática tradicional e, quase sempre, sem obter resultados desejáveis por parte de todos os envolvidos.

O que se imagina é que quem tem o domínio da fala e da escrita tem o poder. Sempre foi assim. E a escola toda tem o dever de ensinar a falar e escrever bem, para dar ao jovem poder para ter sucesso na vida. Para tanto, as aulas de Língua Portuguesa, nos dias de hoje, têm por objetivo inculcar no aluno uma gramática que resiste em nossa sociedade há dois milênios (Bagnó, 2000). Insiste em mantê-la como a única língua correta, ignorando, pior ainda, desprezando, a língua do dia-a-dia, considerando que toda língua que foge àquela tradicional está errada. Esta idéia está tão arraigada na cultura escolar que qualquer proposta que venha contra a gramática tradicional enfrenta obstáculos.

Um outro ponto a ser observado é a enorme pressão dos professores, pressionados pelo sistema, para dar conta de cumprir o conteúdo do planejamento, não deixando espaço para possíveis questionamentos e aprofundamentos, reflexões do conteúdo pelas partes envolvidas.

Às vezes, uma palavra que o professor diga marcará toda a vida do aluno. A qualidade da aula é mais importante do que a quantidade de conteúdos, apesar de ser muito comum pais e alunos reclamarem da falta de matéria no caderno. A quantidade de matéria dada pelo professor ainda é uma imposição da comunidade escolar.

Hoje, segundo a nova pedagogia⁵, não se deve dar ênfase ao ensino tradicional da gramática, nos Ciclos 1 e 2., gramática esta, ainda não claramente diferenciada pelos docentes: gramática tradicional x língua culta x língua padrão x gramática incorporada na vida dos alunos etc. .

Geraldi (1996) comenta que a escola dá respostas às perguntas que sequer foram pensadas pelos alunos, por isso os conteúdos transmitidos não lhes têm significado. Talvez esse seja um dos motivos do desinteresse dos alunos.

Na função de pesquisadora, observo que várias vezes durante as aulas me empolgo tanto com algum assunto que acabo falando demais, depois me arrependo. Deveria ter deixado

⁵ Entendo como nova pedagogia o que surge, num determinado momento, enquanto professora que estou na escola, como novidade, e muitas vezes como solução para um grande número de problemas no campo da educação.

que elas e eles falassem mais. Acabo dando respostas às perguntas que não me perguntaram. Esqueço que a função da professora não é tirar dúvidas, é criar dúvidas.

O que pretendo mostrar é que o especialista pode dar às aulas de Língua Portuguesa um real significado, enfrentando, obviamente, obstáculos com a lógica escolar e, muitas vezes, consigo mesmo, mas pode propiciar aos alunos momentos que levem à **consciência e reflexão lingüística**.

Geraldi (1996, p.136) diz “o que vale na reflexão sobre a língua é o processo de tomá-la como objeto. As tentativas, os acertos e os erros ensinam muito mais sobre a língua do que o estudo do produto de uma reflexão feita por outros, sem que se atine com as razões que levaram à reflexão que se estuda”.

Além de atividades de leitura e escrita, que devem ser comuns a todas as disciplinas, a disciplina de Língua Portuguesa deve ter, como especificidade, a língua como objeto de estudo, ou seja, refletir sobre a língua, seus mecanismos, suas variedades, sua historicidade.

E o que se ensina quando se ensina Português?

Essa foi a pergunta central de um estudo de caso, realizado por Batista (1997), onde busca descrever relações nas quais se realizam essas atividades. A partir do referencial da análise do discurso, das reflexões de Bourdier sobre a língua, educação e sociedade, o autor tenta compreender a lógica da aula e da disciplina em questão. A conclusão a que chega é que a escola ensina a Gramática Normativa. Para responder a essa pergunta, Batista recorre ao estudo de caso, numa escola pública de Belo Horizonte, onde busca descrever relações entre os conteúdos, as atividades de transmissão desses conteúdos e as condições nas quais se realizam essas atividades.

Seu objeto de estudo são as aulas de uma professora da disciplina de Português, de 5ª série, que foram observadas, gravadas e analisadas. O pesquisador assistiu às aulas e examinou os objetos de apoio dessas aulas, como o Livro Didático.

A aula de Português parece produzir, assim, um reconhecimento sem conhecimento (Bourdier, 1995). O aluno, particularmente aquele das camadas populares – aprende a reconhecer a existência da linguagem legítima, mas, tendo acesso apenas a ação corretiva, e não tendo sido familiarizado, em sua socialização primária, com as formas legítimas de relação e de uso da língua, assim como da leitura e da escrita, não aprende efetivamente a dominar o uso da língua que a escola lhe acena. E o resultado de tudo isso é, como já apontou Possenti (1989), o aumento do silêncio dos sujeitos que vivem esse ensino, já que submetidos – professor e alunos – ao peso dessa outra língua, o português que se ensina. (Batista 1997, p. 108)

Com esse estudo de caso, mostra a preocupação dos especialistas em transmitir aos estudantes a Gramática Tradicional, o jeito certo de falar e escrever, corroborando com a idéia de que a fala do jovem é a errada. Portanto, ele deve aprender e utilizar a linguagem certa. Sabemos que os jovens até gostam de saber qual é o certo da Língua Portuguesa, mas dificilmente utilizará a gramática que o docente insiste em lhes transmitir. Por isso diz que

aquilo que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesmas), mas, antes, um conjunto de conhecimentos “sobre” as coisas ou um modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com elas. (...) aquilo que se transmite através de uma prática de ensino parece (...) o resultado das condições sob as quais se exerce essa prática de transmissão. (p.3)

A escola é o lugar de transmissão de conhecimentos produzidos em outro lugar – pela pesquisa e pelas disciplinas acadêmicas – ou a expressão direta, para outros, dos interesses dos grupos sociais dominantes.

O estudo de Batista evidencia a existência de uma correlação entre o objeto de ensino privilegiado na aula de Português, a Gramática Tradicional, e o grau através do qual ele é ensinável. Essa correlação se dá, por um lado, com o docente tentando organizar a atividade discursiva, confrontando-se com estudantes, forçados a estarem ali, desmotivados e sem saberem o porquê de aprenderem determinados conteúdos e

por outro lado essa resposta a condições adversas e artificiais parece se fazer de acordo com uma lógica que encontra sua origem nos mecanismos escolares de classificação, distribuição e seleção dos alunos no espaço e no tempo escolares, de vigilância, de divisão do trabalho e demarcação do tempo.

O estudo exploratório realizado mostra, por exemplo, que a gramática é por excelência, o objeto que constitui a figura do ensino da disciplina. Ele é, desse modo, dentre os objetos presentes na disciplina, o mais adequado às condições escolares de transmissão; outros saberes, como a leitura, a escrita, a linguagem oral, por não apresentarem o mesmo grau de adequação a essas condições, constituiriam um resíduo do processo de transmissão.(p .9-10)

Por mais que sejam estudados elementos da teoria da comunicação, leitura, escrita, vocabulário, linguagem oral, valores morais e ideológicos, o conteúdo gramatical, entenda-se a Gramática Tradicional, tem peso maior em relação aos outros saberes. Mais à frente detalharei a dificuldade do docente, mesmo consciente da ineficácia do ensino tradicional da gramática, desvinculá-lo de sua prática.

Batista (1997, p.101), em seu estudo sobre o que se ensina quando se ensina Português, conclui que o que se ensina é a disciplina gramatical,

embora a interlocução em sala de aula se desenvolva em torno de uma coleção heterogênea de saberes (no caso estudado, os conteúdos gramaticais, elementos de teoria da comunicação, leitura, escrita, vocabulário, linguagem oral, valores morais e ideológicos), ela tende a se organizar em duas correntes de discurso distintas: aquela que se desenvolve em torno de saberes relacionados à disciplina gramatical e aquela que se desenvolve em torno de usos da língua.

Não podemos esquecer que “a mídia, os Livros Didáticos e os vestibulares, são os três elementos que ditam os conteúdos que a escola deve ou não trabalhar” (Britto 1997, p. 185), são, portanto, formadores de opinião, aos quais a escola é bastante fiel, mesmo que custe aos jovens um tipo de aprendizado que muito pouco lhe será útil.

O que pretendo é mostrar que a disciplina de Língua Portuguesa, tendo uma posição clara e objetiva do que é e do que pode ser o ensino da língua, mesmo em uma escola disciplinar e seriada, faça valer uma proposta epistemológica em que o conteúdo necessário para um ensino esteja centrado não na normatização ou na correção, mas sim na prática e na investigação lingüística, contribuindo para que o aluno desenvolva uma consciência lingüística que o permita participar ativa e criticamente da sociedade contemporânea..

Também Geraldí (1997, p. 106) diz que, mesmo sendo a Gramática Tradicional o objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa, nos momentos em que se trabalha com o texto, ele aparece como modelo, em vários sentidos:

- a) *objeto de leitura vozeada*: o docente como modelo de leitor;
- b) *objeto de imitação*: com o estudante procurando escrever o mais próximo possível da mesma maneira do autor, especialmente dos clássicos;
- c) *objeto de uma fixação de sentidos*: conceito de autoridade.

O leitor tem o direito de ler de formas diferentes, mesmo que historicamente circunscritas, com base em pistas dadas pelo texto, aceitar a leitura única da autoridade. E a idéia de uma língua única é uma forma de violência ainda pouco percebida e, por isso raramente combatida. Isso lhe custa reflexão. Refletir que implica que a palavra do outro (o autor) tem sentidos e que quando transformada em objeto do diálogo produz novos sentidos, os quais são trabalhos do leitor.

Neste sentido, o educador ou a educadora deve se considerar não um transmissor de informação ou um fundador (reprodutor) de idéias sobre o mundo ou um magistrado da língua, mas sim um interlocutor ou mediador entre o texto e o estudante leitor e produtor de sen-

tidos. Como o ensino da Gramática Tradicional não tem trazido resultados considerados suficientes pelos docentes e pela comunidade escolar, passou-se em muitos casos a se trabalhar com textos, como se isso fosse a mágica solução de todas as mazelas do mundo. Não se pode privilegiar a leitura que o especialista faz do texto como a única, também não se pode admitir qualquer leitura como a correta. Mas, na busca do entendimento do texto reconstruir e descobrir as idéias do texto.

Faz-nos pensar Geraldi (1997) na importância de dar atenção às palavras do estudante. É na interlocução que se dá a aprendizagem. “Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade lingüística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentidos” (p. 113).

Tenho que concluir este capítulo com Geraldi,

Todas estas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que as atividades de reflexão sobre a linguagem (epilingüísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão dos outros.

3. O que se tem proposto para o ensino de Língua Portuguesa

Busquei no meu referencial teórico algumas propostas para o ensino da língua materna. A primeira idéia era separá-las em partes que tratassem mais especificamente de análise lingüística, leitura e produção de textos em sala de aula. Mas, não há leitura sem escrita nem escrita sem leitura, e a análise lingüística só pode ocorrer sobre a leitura e a escrita. Dessa maneira, as propostas ora tratarão com especificidade ora haverá uma mescla desses temas. Há momentos em que a professora interfere, várias vezes no texto, ora opinando, ora mostrando com sua prática, a validade e as dificuldades de algumas propostas.

As propostas surgem porque o ensino de Língua Portuguesa apresenta uma série de problemas que vêm de muitos e muitos anos. É um ensino com fortes raízes na tradição, como mostrei no capítulo anterior. Na verdade, a escola como um todo apresenta problemas, não apenas o ensino da língua, mas o próprio modelo escolar.

As reclamações mais comuns e mais sérias, no tocante à Educação Lingüística, são as de que os jovens saem da escola (pública) sem saber ler e escrever. É uma afirmação muito discutível, mas se admitida, é preciso considerar que isso acontece não é por falta de técnica, mas porque a escola – e a sociedade – não lhes [aos estudantes] está oferecendo condições e situações de uso da escrita”. (Britto 1997, p. 96).

Procurarei neste capítulo, apresentar algumas das proposições mais atuais para o ensino de Língua Portuguesa, mesmo que elas ainda não tenham sido incorporadas à prática escolar e, eventualmente, nunca venham a ser em sua totalidade

Começo analisando algumas das sugestões de Possenti (2002), que propõe um programa mínimo para o ensino de língua, com objetivos básicos de uma política de ensino. Possenti não acredita que se ensina a língua materna ensinando análise gramatical. Propõe, um ensino:

- ✓ voltado para muita leitura de materiais variados e muita escrita em condições efetivas de aprendizagem;
- ✓ eliminaria, o ensino gramatical nas séries iniciais do ensino fundamental;
- ✓ daria importância a aspectos da língua que são alvos de discriminação;
- ✓ considera que corrigir é uma atividade fundamental na escola, desde que o certo e o errado, que fique claro para o aluno, tem um valor social relevante.

Não obstante, ele propõe:

escalonar as questões relativas à norma culta, para criar condições que permitam efetivamente que os estudantes possam tornar-se falantes dessa modalidade e , ao mesmo tempo, que sejam capazes de alterar pelo menos parcialmente as atitudes lingüísticas que incorporam em sua vida pré-escolar, em geral preconceituosas.

A escola deve trabalhar para alterar as atitudes preconceituosas com relação à língua, e não alterar a fala incorporada pelo sujeito, que é própria do meio em que vive. A mudança de atitude em relação aos modos de falar de outras pessoas será decorrência de uma prática de escrita constante e da leitura de muitos textos vivenciada pelo aluno e trabalhada pela escola e pelo debate constante do sentido da diferença e da igualdade. A **fala** culta só seria incorporada pelo sujeito se esse mudasse de ambiente em que está, se seus interlocutores fossem outros. Se eventualmente, em função do uso da escrita, uma pessoa abandonar alguns traços estigmatizados, isto será consequência e não objetivo da educação lingüística.

O estudante deve ter claro para si que sua **língua** é uma das modalidades do português. A escola, por sua vez, deve proporcionar o acesso à leitura e à escrita durante todo o ensino fundamental. A cada ano novos conhecimentos serão incorporados e novas habilidades serão desenvolvidas pelos jovens que perceberão e farão uso das variedades lingüísticas conforme suas necessidades. Ou “fazendo uso das funções das instâncias pública e privada da linguagem” (Geraldi 1996, p. 28), assunto que retomarei a frente.

Na verdade, os estudantes não vêm nos conteúdos gramaticais que a escola insiste em transmitir de forma tradicional associação com sua prática escrita e muito menos com a oral, mesmo quando cientes que a **língua falada** é diferente da escrita.

O especialista deve ter claro seu objetivo em cada aula. Isso não quer dizer que não precise lançar mão do improviso e da criatividade. Muito pelo contrário. Sabendo que seu objetivo de ensino é a reflexão da língua (falada e escrita), o docente deve usar a fala e a escrita desses jovens para o estudo que pretende desenvolver. O planejamento deve estar voltado para a **reflexão lingüística**. Ensinar Língua Portuguesa, nessa perspectiva, é tomar a língua como objeto de reflexão.

Na visão de Geraldi, existem dois objetivos bem diferentes para o ensino da língua. O primeiro é desenvolver as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *o uso da língua*. O segundo o conhecimento do sistema da língua – *o saber sobre a língua*.

É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis. Não aterrá-lo com o aparato de uma ciência, que disfarça a sua esterilidade sob a fantasmagoria das palavras, mas simplesmente induzi-lo a adquirir con-

cepção racional do que já sabe por hábito, e repete maquinalmente. Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema lingüístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua. (Geraldí 1997, p. 120)

Geraldí (1996, p. 42) considera fundamental que a escola faça o jovem compreender as instâncias pública e privada da linguagem, lembrando que “instâncias correspondem a diferentes espaços sociais dentro dos quais se dá o trabalho lingüístico. Correspondem, pois, a diferentes contextos sociais das interações, e o trabalho lingüístico que neles ocorre caracteriza-se diferenciadamente”. Por isso a importância de atividades que exijam a oralidade, a leitura e a escrita de uso significativo para o estudante.

Três contribuições essenciais da Lingüística ao ensino de língua materna foram apontadas por Geraldí (1996, p. 66), *Concepção de Linguagem, Variedades Lingüísticas e Reflexão Lingüística*. Esta última

se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão de sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa.

O autor defende uma concepção interacionista da linguagem. Ao aceitar e internalizar as palavras das pessoas com as quais se relaciona, as palavras deixam de ser do outro e passam a ser próprias de quem as usa. Esse ciclo é infinito, daí ser a língua uma atividade constitutiva. Na interação verbal “constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão”. Geraldí crê que mudar a concepção de língua supõe uma mudança completa de ensino. Ainda que haja uma confusão entre método e conteúdo.

Nesta mesma visão interacionista, Marcuschi (2003) defende que com a dialogicidade os sujeitos percebem mais claramente os fenômenos da língua falada. Nesta perspectiva, os fenômenos sintáticos e mesmo as estratégias de produção e compreensão de texto não têm o valor que têm no ensino formal. A perspectiva interacionista “preocupa-se com processos de produção de sentido tornando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais” (p.34). As categorias lingüísticas são construídas por meio de interações.

Desse modo, fica evidente a idéia de que todas as disciplinas devem se preocupar em ler e pesquisar com o aluno, fazer ele elaborar e reconstruir o conhecimento. Segundo Demo (2003), o aluno não constrói seu conhecimento, ele reconstrói, e ao reconstruir, aprende. Na

realidade, as demais disciplinas trabalham a leitura e a escrita, mas sem a consciência de que fazem isso, às vezes, de maneira até mais intensa que Língua Portuguesa.

Não adianta ficar procurando culpados quando dizemos que os alunos não sabem ler e escrever: os professores que nos antecederam, a progressão continuada, o sistema escolar, etc. É função da escola, durante os oito anos ensinar as habilidades de leitura e escrita. Não raramente devemos trabalhar essas habilidades também no ensino médio.

A disciplina de Língua Portuguesa deve fazer com que os alunos pensem e reflitam a língua e dessa forma atitudes preconceituosas do ponto de vista lingüístico tenderão a diminuir.

De que maneira pensar a língua?

Instaurou-se nas professoras de Língua Portuguesa uma visão de que professor moderno é aquele que não dá gramática, portanto é comum as professoras da disciplina dizerem que trabalham textos e que a gramática é vista a partir deles. Pude constatar isso no dia-a-dia na minha escola e em reuniões, na Diretoria de Ensino, específicas para professores de Língua Portuguesa, com professoras e professores de outras unidades públicas.

No entanto, o que vemos é a Gramática Tradicional sendo trabalhada nos mesmos moldes de antes: procurar no texto os substantivos, os verbos, etc. A dicotomia método e conteúdo continua.

Mudar conteúdo implica em defrontar-se com uma escola que se diz moderna, mas é imensamente tradicionalista, implica em alterar o ritmo de trabalho da professora; planejar, pesquisar, confrontar dados, mudar metodologias também, utilizar-se de recursos que antes não existiam na escola, os computadores, implica em superação de problemas como o grande número de aulas que o docente precisa ter e conseqüentemente material para preparar e corrigir (o processo de avaliação também não está muito bem compreendido e assimilado pelos especialistas).

Percebendo esta situação, uma Nova Pedagogia sugere um ensino voltado à leitura e interpretação de textos. Geralmente os textos vistos em sala de aula são trazidos pelo livro didático, que é enviado pelo MEC para as escolas. Textos, em sua maioria, fragmentos de obras literárias, com questões que o Livro Didático impõe ao docente e aos discentes. Além de exercícios relacionados à interpretação do texto, o livro propõe um ensino da gramática (tradicional) com expressões retiradas do texto (para dar um quê de modernidade). Às vezes,

o docente considera os exercícios gramaticais trazidos pelo livro insuficientes e ele busca novos exercícios em outros compêndios gramaticais.

Para terminar o estudo do texto, o Livro Didático propõe exercícios de produção de textos. Geralmente sugere um tema que se relacione ao assunto do texto lido e indica em que gênero literário deve ser escrito (crônica, narração, descrição, etc). E o jovem escreve com o intuito de agradar o especialista e conseguir uma nota de avaliação, porque, em geral, não vê significado no que escreve.

Geraldi (1996, p. 121) aponta alguns tipos de que podem ser objetos de estudo da disciplina: a leitura-busca-de-informação, leitura-estudo-de-texto, leitura-do-texto-pretexto e a leitura-fruição-do-texto. O docente pode trabalhar com todos os tipos de leitura devendo estar sempre atento às necessidades dos jovens. Sabendo que nada se aprende de uma única vez, e aprender a fazer uso dos diversos tipos de leitura sugeridos por Geraldi, pode levar todo tempo da vida escolar do aluno.

Campanhas de leitura costumam propagar o prazer de ler e a escola embarcou nestas campanhas e quer fazer o estudante acreditar que ele tem que ter prazer em ler. Pode ter prazer em ler qualquer tipo de texto, mas na escola ele lê para cumprir tarefas e fora dela tem outros tipos de leitura: da obrigação, do trabalho, da necessidade (Britto, 2002)

Não cabe neste trabalho discorrer sobre a importância de cada tipo de leitura, apenas esclarecer que a escola, especialmente a disciplina de Língua Portuguesa, supõe valorizar a leitura por prazer, enquanto o melhor seria trabalhar com vários tipos de leitura que levem o jovem, dentre outros saberes, a adquirir criticidade. A escola precisa mostrar ao estudante que ele lê o tempo todo, que não basta ler em voz alta e fluentemente, que através da leitura diferenças e injustiças sociais podem ser diminuídas. Para isso deve fornecer oportunidades para o acesso ao saber (Geraldi 1996). Isso tudo decorre de práticas de leitura bem definidas pelo especialista de Língua Portuguesa ou não.

Importante, em qualquer tipo de leitura que se desenvolva, é propiciar ao jovem à reflexão sobre o texto, levá-lo a perceber o sentido – a leitura como produção de sentidos – e o poder de cada palavra, sejam textos produzidos pelo próprio aluno e aluna ou de outros autores.

Dentre as propostas de Geraldi (1997, p.168) para o ensino de língua, alguns aspectos no estudo do texto (literário ou não) devem ser considerados:

(a) esforço do autor na construção de sua obra;

b) a construção da “sabedoria” do leitor (também trabalho) que opera a partir do trabalho do outro. Enfim, “uma proposta de ensino como produção de conhecimento”.

A leitura deve alterar o significado do que já se leu quando o leitor traz para o texto sua história, suas experiências externas à escola fazendo da leitura uma produção de sentidos. A leitura tem como objetivo ampliar a experiência do estudante, juntando-se experiência da professora e do professor e, dessa forma, deixa de ser um ensino de reprodução para ser um ensino de conhecimento e produção.

Obviamente, os jovens devem ser motivados a ler. O texto deve responder às suas necessidades. Por isso, a prática de leitura deve ter objetivos claros tanto para o docente como para os estudantes. A cada leitura o jovem vai buscar na sua vivência (inclusive com outros textos) para sua caminhada interpretativa, e cabe ao docente mostrar-lhe que nem sempre essas experiências fazem de sua leitura a mais precisa e auxiliá-lo na busca de outros conhecimentos que levem a uma interpretação mais adequada.

Assim, a proposta para o trabalho com o texto em sala de aula deve ser desenvolvida com **atividades epilingüísticas** como ponto de partida para reflexões mais aprofundadas. Não é necessário para essas atividades textos literários. Pode-se, a partir da escrita dos estudantes, trabalhar atividades epilingüísticas. A reescrita desses textos se faz necessário porque faz refletir sobre o que escreveu e pensar se as correções feitas pelo especialista (caso tenham sido feitas) interferem ou não na mensagem de seu texto, se o estilo lingüístico que fez uso está adequado à estratégia de construção de seu texto e, por fim, praticar a análise lingüística de maneira a permitir ao estudante inferir sobre a linguagem, torná-la consciente.

Para melhor explicitar o trabalho com texto em sala de aula reproduzo o resumo da proposta de Geraldi,

a) a atitude de reflexão sobre a linguagem inverte a prática corrente no ensino, tomando as atividades epilingüísticas como fonte ou ponto de partida para reflexões mais aprofundadas;

b) estas reflexões, partindo dos textos dos alunos, retornam aos textos num movimento que leva à reescrita de tais textos em função das razões de ser destes textos;
a comparação de diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações *textuais*, de variedades lingüísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão;

c) a análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. (p.217)

Uma questão a ser discutida para ser melhor entendida pelos especialistas de Língua Portuguesa é a **análise lingüística**, que atualmente é vista como se fosse a Gramática Tradicional.

Ilari (2001) propõe algumas estratégias para trabalhar o vocabulário de um texto de modo a ampliar esse vocabulário. O autor não recrimina o estudo do vocabulário de um texto apresentado pelo Livro Didático, mas considera que é pouco. É preciso informação semântica e uma grande variedade de exercícios. O autor reconhece que ensinar o aluno a questionar o sentido de palavras que desconhece é uma tarefa “urgente” e “difícil”. Já que a grande maioria das aulas é expositiva, numa linguagem nada familiar ao aluno, aulas que valorizam a disciplina e a burocracia, desfavorecendo a iniciativa pessoal do aluno.

É importante, diz Ilari (2001, p.58), “no tocante ao vocabulário, que a escola se preocupe mais em formar atitudes e consolidar hábitos do que em atingir metas quantitativas arbitrariamente fixadas”. Eu diria que não é importante apenas em relação ao vocabulário, isso se aplica a qualquer conteúdo de qualquer disciplina. Em relação ao Livro Didático, Ilari (2001, p.67) conclui que apesar das limitações causadas pelo seu uso e levando em conta as condições de trabalho do professor “é provável que seu papel – no progressivo enriquecimento do vocabulário e no domínio progressivo da expressão – seja ainda insubstituível”.

No que se refere ao ensino de gêneros do discurso, é forte a imposição dos Livros Didáticos em geral, que sempre recorrem à literatura clássica para trazer exemplos, Brait (2000, p. 22), sob a ótica bakhtiniana, analisa as diferenças existentes e as conseqüências do ensino de gêneros discursivos e tipologias textuais nas práticas de leitura e escrita de textos. A autora defende um trabalho mais aberto com gêneros, uma vez que a leitura de um texto que supostamente pertence ao gênero do discurso X, o leitor ao lê-lo com outro olhar modifica o mesmo texto para o gênero Y. Exemplifica com um texto que para os motoristas de São Paulo é um referencial de trânsito e que na leitura do poeta José Paulo Pais tornou-se um texto poético. *Liberdade/ Interditada/ Paraíso/Vila Mariana*.

Percebo em meu trabalho forte tendência por valorizar o ensino de gêneros convencionais: crônica, narração, dissertação etc., quando, na realidade, muitas vezes, discordo que o

texto pertence àquele gênero e, na leitura que meus alunos fazem dos textos, podem não concordar com o gênero que apresento como certo. Na maioria das vezes, não questionam, porque, afinal, a professora é quem sabe, é a autoridade no assunto e muitas vezes a professora não dá chance para o aluno dizer o que pensa.

Com relação ao trabalho com produção de textos na sala de aula (orais e escritos) defendendo que deve ser um trabalho com significado para os alunos. Caso as atividades de produção de texto não tenham significado para os alunos, essas atividades tornam-se um simples cumprir tarefa para agradar o professor e tirar nota.

O termo *produção de texto*, mais utilizado nos dias de hoje são os textos produzidos na escola e *redação*, menos utilizado atualmente, principalmente pelos Livros Didáticos, são textos produzidos para a escola, diz Geraldí. (1997, p.136). Na verdade, mudaram-se os termos, mas o uso desse tipo de atividade continua o mesmo. Isto é, as produções de texto, principalmente, as sugeridas pelo Livro Didático continuam tendo a mesma característica das redações. Jesus (2001, p. 100) também explica: “a substituição do termo redação pelo de produção, com o que se pretende um comprometimento com a idéia de processo de permanente elaboração, para o qual concorrem dimensões extralingüísticas e interdisciplinares”. Como as produções continuam sendo um chegar o mais perto possível da literatura, esse processo de operar sobre a linguagem acaba sendo tolhido e se torna mais uma atividade sem significado.

Sempre que me referir a atividades de escrita e de oralidade, usarei o termo produção de textos, não como redação, por concordar que essas atividades na escola devem ser um processo em que o sujeito se comprometa com o que fale ou escreva numa constante elaboração e reelaboração que envolvem, entre outros fatores, o pensar a língua.

Para realizar atividades de produção de texto, é preciso que o aluno tenha o que dizer, tenha razão para dizer, tenha para quem dizer e queira dizer. Pensando o professor como orientador do processo e podendo também agir, Geraldí (1997), apresenta algumas propostas para a prática de produção de texto que retomo resumidamente aqui:

- 1) definição de interlocutores (podendo ser reais ou possíveis) Ex. confecção de livros, de exposições etc. O importante é construir propostas de trabalho.
 - 2) razões para dizer: motivar.
 - 3) ter o que dizer: do particular, da vivência de cada aluno “compreender o particular no geral”
 - 4) a escolha de estratégias: de que maneira o aluno quer dizer. É importante aqui o professor questionar, sugerir, apontar caminhos.
- Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (p. 162-165)

Para Perini (2001), o ensino da gramática não deve estar voltado para melhorar a leitura e a escrita, mas para a descrição da língua, da linguagem atual,

- 1) deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor;
- 2) o gramático vai precisar aprender a dizer o que a língua é, não o que deveria ser;
- 3) precisamos de melhores gramáticas: mais de acordo com a linguagem atual, preocupadas com a descrição da língua e não com receitas de como as pessoas deveriam falar e escrever. (...) precisamos de gramáticas que façam sentido (grifo do autor), isto é, que tenham lógica. (p.55-56)

Bagno (2000, p.158) defende o ensino gramatical na escola “desde que seja o ensino de gramáticas (as várias manifestações lingüísticas: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas ou não)”. O autor sustenta que no ensino de Língua Portuguesa deve haver uma grande quantidade de atividades de pesquisa que resultem em produções de texto com os conhecimentos lingüísticos de cada aluno, “certamente com infinitas possibilidades de reflexão da língua em contrapartida à gramática normativa”.

Entendo que as propostas apresentadas estão fundadas na idéia de que o ensino da leitura e escrita deve estar voltado para as necessidades e o significado que deve ter na vida dos alunos. Este objeto significativo na vida do aluno passa por mudanças na concepção do ensino da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCNs surgiram da necessidade de reorganizar o ensino no país de maneira a dar orientação de trabalho relativamente uniforme, porém, respeitando as variações regionais, culturais e políticas de ensino e de formação da cidadania, em todas as regiões do país. Isso implica em revisão dos currículos em todas as áreas do conhecimento.

No Ensino Fundamental, o eixo norteador dos PCNs se dá na discussão do ensino de leitura e escrita, causa do fracasso da educação. Sua finalidade “é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área (...) e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (p.13).

Os PCNs de 5^a a 8^a séries trazem um consenso ambíguo, já que é um documento do Estado e, como tal, acaba recebendo várias interferências, muitas vezes contraditórias. Contam com bibliografia bastante conceituada e a participação na elaboração e consultoria de especialistas da educação. Têm por objetivo servir de apoio às reflexões sobre a prática, sobre o planejamento das aulas, enfim colaborar na formação e na atualização do docente.

Se falo em propostas para o ensino de Língua Portuguesa, não posso deixar de analisar as que se encontram neste documento que são referências para o ensino público do Estado e que, de certa maneira abrem portas para uma perspectiva como procuro mostrar em meu trabalho. Mas também, legitima o uso didático convencional. Pretendo neste capítulo mostrar onde encontro referência e onde não concordo com a referência postulada nos PCNs.

O domínio da leitura e escrita é o ponto central para melhorar a qualidade do ensino. Ao mesmo tempo em que prega o ensino formal da gramática, o documento diz ser a metalinguagem atividade de especialistas, argumenta que deve ser instrumento de apoio para a discussão de alguns aspectos da língua. Como podemos querer que alunos tenham domínio da língua (a chamada língua ideal) se nem muitos dos professores têm? É fato que para ensinar língua, mesmo que não seja ensinar a Gramática, o docente deve ter conhecimento mais aprofundado sobre o assunto a tratar com seus alunos.

“Não cabe discutir se é ou não necessário ensinar gramática. Vale pensar o que, para que e como ensiná-la”, dizem os PCNs, (p.128). Se o professor parte do suposto que tem uma gramática a ensinar é porque ou ele supõe que a língua do aluno não possui uma gramática ou que a gramática dele não é adequada. Existe aqui duplicidade de sentido quanto ao ensino da gramática.

No capítulo “Reflexão gramatical na prática pedagógica”, o texto diz que não devem ser ensinados os conteúdos gramaticais clássicos da escola, mas aspectos da linguagem que emergem das necessidades lingüísticas dos alunos.

Os conteúdos apresentados para o 3º e 4º ciclos foram os considerados mais importantes para a constituição do conhecimento lingüístico. Considerados importantes por quem? Pelos vestibulares, pelo sistema vinculado ao mercado de trabalho, pela mídia, pela linguagem socialmente privilegiada, pelos professores que atuam efetivamente nas salas de aula, pelos alunos?

Por outro lado, sugere o ensino tradicional quando se refere ao reconhecimento de gêneros discursivos, quando sugere que o aluno se aproprie dos instrumentos conceituais necessários à análise lingüística.

O documento prioriza alguns gêneros textuais para serem trabalhados na escola porque argumenta que a grande diversidade de gêneros não os define como objeto de estudo. Assim, os gêneros sugeridos para estudo são:

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquemas e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Os PCNs vinculam o ensino da língua oral à atividade de escuta e dos gêneros da vida pública (palestras, debates, entrevistas, etc.), que serviriam de modelos ao uso oral em determinadas circunstâncias. Sabendo que atividades de escuta (palestras, debate, seminários) são de pouca participação dos alunos, devem ser mais expandidas na escola como forma de enri-

quecimento das atividades de sala de aula, mas não, ao meu ver, como modelos a serem seguidos.

Uma questão abordada pelos PCNs é o cuidado que se deve ter para não uniformizar o tratamento com os diversos gêneros textuais, preocupando-se em expô-los aos alunos diferenciadamente como cada gênero requer. O documento mostra que essa preocupação com gêneros deve ser cautelosa, uma vez que o texto que o professor ou o livro didático traz como determinado, pode perfeitamente, aos olhos de outros (alunos e professores) pertencer a outro gênero.

Não podemos fazer dos gêneros textuais “objetos de ensino-aprendizagem” (Grandini, 2003). Os gêneros textuais são ferramentas de comunicação, embora deixem de sê-lo quando se transformam em objeto de ensino-aprendizagem.

Ao interagir com os outros, o sujeito organizará seu discurso, considerando aquilo que pretende dizer, utilizando-se, para isso, dos recursos da língua, mas também levando em conta a estrutura de seu texto. Nessas condições, os gêneros, além de atenderem a objetivos específicos, possuem uma dimensão social e histórica e, portanto, não devem ser tomados como modelos fixos, impossíveis de ser alterados. (Gardin, 2003, p.20)

O documento coloca que, para aplicar muitas das sugestões nele contidas é necessário considerar que a formação continuada dos professores se cumpra de maneira a dar suporte para a prática docente no ensino da língua. E faz algumas orientações para o trabalho didático com os conteúdos:

- prática de escuta de textos orais;
- leitura de textos escritos;
- prática de produção de textos orais e escritos;
- a refacção na produção de textos;
- prática de análise lingüística;
- a refacção de textos na análise lingüística;
- variação lingüística;
- o léxico;
- a ortografia.(p.67)

No início do capítulo “Prática de escrita de textos orais e leitura de textos escritos”, o documento traz como objetivo do ensino da língua oral o uso mais formal e “convencional” da linguagem. Entendo que ter como meta levar o ensino da língua falada à língua formal é a mesma coisa que dizer ao aluno que o que vale no ensino da língua é a língua padrão. Sem falar no aumento do preconceito lingüístico que os próprios PCNs querem combater.

4. Glossário de termos de educação lingüística

De maneira a pautar minha prática, trago alguns conceitos operacionais necessários ao meu trabalho. A necessidade de tratar desses conceitos se deve, principalmente, à confusão que muitas pessoas, professoras e professores, ou não, fazem com alguns deles, mas também na intenção de elucidar e dar condições ao leitor de uma rápida inserção no texto.

Busquei em dicionários e na base teórica em que fundamentei este trabalho alguns significados que pudessem fazer o leitor compreender melhor cada um dos conceitos, trazendo-os ora integralmente, ora como produto das várias leituras que busquei, utilizando-me, como fala Bakhtin (1986), “de outras vozes”.

Esse capítulo é importante pela importância que tem as pessoas definirem conceitos dessa maneira. O sentido que tentei exprimir às expressões glossariadas foi com a intenção de contextualizar o termo no trabalho, por isso, há momentos em que o leitor terá a impressão que os significados dos termos estão incompletos.

Alfabetização – É a técnica do ler e escrever, uma habilidade restrita. Pode ocorrer fora da instituição escolar, mas como diz Marcuschi (2003, p.21), “é sempre um aprendizado voltado para o ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”. A alfabetização está relacionada ao desenvolvimento de um povo. Acredita-se que quanto mais alfabetizada a população menos pobreza e menos doenças existirão, muito embora a história da alfabetização não comprove esta afirmação.

Análise lingüística – Termo relativamente novo e obscuro nesta área do conhecimento. O que havia de análise lingüística na gramática escolar tradicional é fundamentalmente o ensino da metalinguagem. Não havia análise porque análise supõe ação ativa. Há, portanto, uma mudança de concepção. Essa mudança apareceu efetivamente para a educação brasileira, inicialmente com Geraldi (1996), ao propor as três práticas de ensino: prática de leitura, prática de produção e prática de análise lingüística que resultava, na concepção de Geraldi, da leitura e da produção. Ela não vinha isolada nunca. Britto (1997, p.164), por sua vez vai dizer que análise lingüística “ocorre no interior das práticas de leitura e produção; não deve ser confundida com a gramática aplicada ao texto como supõem os autores de livros didáticos, mas sim, como um deslocamento da reflexão gramatical” e continua afirmando a importância de,

na dinâmica da atividade lingüística, “buscar recursos expressivos e processos de argumentação”. A atividade de análise da língua consiste em, pela produção e pela leitura, perceber detalhes nem sempre explícitos no texto, mas que são recursos de grande expressividade e a partir dessa percepção o sujeito pode construir um determinado conhecimento sobre a língua.

Certo – De acordo com o dicionário Houaiss a palavra certo tem várias acepções. Entre elas as acepções que interessam ao meu trabalho são as seguintes:

adj. 1. em que não há erro; de acordo com a verdade ou com o que considerado verdadeiro <é c.o que ele diz> (...) 6. conveniente ou conforme com alguma norma ou padrão; de maneira exata precisa, correta” <o modo c. de comer é com os talheres>.

No ambiente escolar a verdade é a gramática normativa, portanto o que na língua não está conforme suas regras não está certo.

Perini (2001, p.37), também usa o conceito certo e o entende como aquilo que é “aceito pelas convenções sociais”, Embora, convenções sociais seja um termo bastante genérico. A escola luta (em vão) para que o aluno fale e escreva certo, conforme manda a tradição gramatical, mas aceita como certo aquilo que a norma culta já incorporou. Por exemplo, em *Eu preciso que você me ajude* é tido como certo pelas pessoas ditas cultas, mesmo estando em desacordo com as normas da Gramática Tradicional. Importante lembrar termos ou expressões que o censo comum elege num determinado momento como o certo, é considerado como falha imperdoável pelas pessoas que se dizem cultas, configurando formas de preconceito, por exemplo *a nível de*. Antes da mídia trazer essa expressão como errada, ela era frequentemente usada por pessoas de vários níveis sociais e de escolaridade, depois disso, pessoas que a usam passaram a ser consideradas incultas.

Conhecimento Lingüístico – É um termo que não se costuma dicionarizar, estou aqui registrando na tentativa de esclarecê-lo. Para tanto, utilizo as palavras de Britto (1997, p. 177):

“é consequência da experiência social e do acesso aos bens sociais e não da aprendizagem de uma metalinguagem. (...) é na convivência com o conhecimento que se adquire eventualmente, o domínio de uma linguagem técnica.(...) “Não se restringe ao uso prático da língua; há um saber social e histórico produzido sobre a língua, cujo domínio pode ser útil para operar com e sobre a língua”.

O conhecimento lingüístico vai se dando à medida que o sujeito vivencia a língua e na percepção de suas variedades vai aprendendo, estabelecendo relações lingüísticas e se apropriando delas num processo de elaboração e construção internas e também na interação com outros sujeitos. Não é formado por partes, mas da compreensão do todo num contexto histórico. Segundo os PCNs, o conhecimento lingüístico é “o objeto de ensino com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (p.22).

Consciência lingüística - Conscientizar o aluno é fazê-lo perceber o real e o ideal do comportamento lingüístico (Bagno, 2001) e em suas diferentes situações de vida escolher a forma que melhor lhe aprouver, sabendo que mesmo o real lingüístico está sob regras lingüísticas e sociais. É tomar a língua como objeto que faz parte de sua realidade. Levar o aluno à consciência lingüística é instigá-lo, provocá-lo com momentos de reflexão sobre a língua, de compreensão de aspectos lingüísticos que são considerados certos ou errados pelo senso comum. Selecionei no Dicionário Houaiss algumas definições de consciência:

c. **lingüística** LING na lingüística saussuriana, faculdade que tem o falante de utilizar sua língua com sentimento justo dos valores e das regras da mesma cf. *intuição lingüística* c. **psicológica** conjunto dos dados da experiência individual que se oferece ao conhecimento imediato; consciência · **reflexiva** consciência voltada para si mesma; a que toma a si mesma pelo seu objeto · **alargar a c.** livrar-se de alguns de seus ditames e escrúpulos, que se mostram anacrônicos ou equivocados; abrir a cabeça. (...) · **tomar c.** perceber com clareza (a importância, a gravidade, o perigo etc.); compreender, conscientizar-se. (grifo meu)

Educação Lingüística – A educação lingüística tem por objetivo o desenvolvimento de atividades e idéias voltadas para o conhecimento da língua e sua utilização. Com relação à escrita deve criar condições para que o aluno tenha melhor domínio da escrita para elaborar textos comuns à sua prática, passando naturalmente pela leitura de vários gêneros textuais. A educação lingüística deve estimular a linguagem falada, usar e valorizar a sua forma de expressão, defendendo-se de preconceitos lingüísticos; analisar e refletir sobre a língua utilizando-a nas diferentes instâncias públicas da linguagem ou em situações em que a fala é orientada pela escrita. A educação lingüística, portanto, tem como objetivo ampliar as habilidades de fala, escuta, leitura e escrita sem desprezar o que o aluno já sabe. Britto (2002) propõe como objeto de ensino de Língua Portuguesa a Educação Lingüística que ele define como sendo um "conjunto de ações que implicam: - habilidades de falar, escutar, ler e escrever; transmissão de valores lingüísticos; o reconhecimento de padrões de uso; o desenvolvimento de instrumentos de reflexão e análise de fatos da linguagem; e a produção de um saber sobre a língua,

considerada um objeto de investigação”. O autor destaca a importância de ensinar, eu diria, de passar conceitos e valores sobre a língua sem lhes despejar regras gramaticais nem desvalorizar a língua que trazem consigo. Como Britto, penso que a educação lingüística deve aumentar a capacidade de uso da língua escrita e falada dos alunos não apenas como meio de ascensão social, mas tendo a língua como um instrumento para compreender o outro e de fazer-se entender. A educação lingüística deve contribuir para minimizar os preconceitos, especialmente os que se referem à língua.

Epilingüismo – As atividades epilingüísticas são “condições para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. [A epilingüística reflete] sobre a linguagem tendo por objetivo o uso dos recursos expressivos em função da atividade lingüística em que o sujeito está engajado” Geraldi (1997, p.191). Como as atividades epilingüísticas não são objeto das gramáticas também não fazem parte da prática de ensino. O epilingüismo que existe também nos processos interacionais resulta de uma reflexão que toma a própria língua como objeto (Geraldi 1997). É o conhecimento sobre o funcionamento da língua, é a reflexão sobre a linguagem. É a prática de operar sobre a própria linguagem, comparar expressões, transformá-las, experimentar novos modos de construção canônicos ou não, brincar com a linguagem, investir as formas lingüísticas de novas significações” (Franchi 1987, p. 41). A atividade epilingüística ocorre quando o sujeito modifica seu texto conscientemente, buscando na ressignificação e na reconstrução da linguagem o sentido que deseja expressar.

Erro – Qualquer desvio de regras, de normas pré-estabelecidas pode ser considerado erro. O dicionário Houaiss traz o seguinte significado que julguei relevante : “juízo ou julgamento em desacordo com a realidade observada; engano; qualidade daquilo que é inexato, incorreto; desvio do caminho considerado correto, bom, apropriado; desregramento”. Fomos educados para julgar. De forma geral, qualquer coisa que não vá ao encontro do censo comum acaba sendo considerado erro.

Erro e língua – Este conceito referente à língua falada é aplicado , segundo Bagno (2000, p.67), “a toda e qualquer manifestação lingüística que se diferencia das regras prescritas pela gramática normativa, que se apresenta como codificação da língua culta”, embora, na verdade, seja a codificação de um padrão idealizado, que não coincide com nenhuma variedade culta real. “O que a Gramática Tradicional chama de erro é na verdade um fenômeno que

tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável” (Bagno, www.bagno.com.br). O que hoje consideramos “erro” pode ser considerado “certo” no futuro porque a “língua muda e varia”. O conceito de erro ocorre em relação à avaliação do valor social das expressões, não em relação à própria expressão (Possenti 2001). Pessoas do mesmo nível social dificilmente encontram erro na fala de seus pares, mas encontram erros absurdos na fala de pessoas a quem julgam superiores. Objetivamente é considerado erro o uso que se opõe a outro uso que é dominante.

Escrita – Essa modalidade da língua é uma análise da fala na medida em que o indivíduo analisa o que escreve (Bagno 2000). A escrita ajuda a contextualizar o pensamento, ajuda o sujeito a refletir e construir o conhecimento. Não podemos dizer que a escrita é representação da fala (Marcuschi 2003), mesmo porque a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade, por exemplo a prosódia, a gestualidade, a expressão corporal etc.. No entanto, apresenta elementos próprios como tamanho e tipo de letra, cores, formatos etc. e atividades como apresentações de seminários, entrevistas, embora não sejam lidas são orientadas pela escrita (Britto1997).

A escrita possui um *status*, prestígio desejado por muitas pessoas, já que não é algo que se adquire naturalmente, mas requer um aprendizado, requer a participação da instituição porque em nossa sociedade a alfabetização (salvo raras exceções) está vinculada à escola. O domínio da escrita, por dar acesso a certos bens de cultura, por ser um objeto de uso sistemático, por seu ensino formal é objeto de acesso às sociedades letradas.

Marcuschi (2003, p.26), diz que “parece que a escrita tem uma perspectiva na escola e outra fora dela”. Na escola, a escrita segue as regras da norma padrão, por isso é alvo de correção, embora não seja tão estigmatizadora como a fala.

Estigma – É estigmatizada a pessoa que possui um “atributo profundamente depreciativo” e é desprezada pelo grupo que não vê nesse indivíduo outras virtudes que ele possa ter.

Encontrei no dicionário o seguinte significado:

s.m. 1 marca ou cicatriz deixada por ferida 2 sinal natural no corpo 3 qualquer marca ou sinal 4 sinal infamante outrora aplicado, com ferro em brasa, nos ombros ou braços de criminosos, escravos etc; ferrete; 5 cada uma das cinco marcas que alguns santos aplicavam no corpo, representativas das chagas de Cristo 6 *fig.* aquilo que é considerado indigno, desonroso; labéu. (Houaiss, 2001)

Estigma lingüístico – Marca ruim, negativa da maneira de falar. É própria do **estigma lingüístico social** a marca negativa relacionada à condição social do falante, por exemplo, *nóis vai*, *pobrema* e outros. É característico do **estigma gramatical escolar**: *para mim fazer*, *vi ele* e outros objetos de correção sistemática, a ortografia, por exemplo, altamente estigmatizante (Britto 2003). O estigma lingüístico “é um julgamento extremamente negativo lançado pelos grupos sociais dominantes sobre os grupo subalternos e oprimidos e, por extensão, sobretudo o que caracteriza seu modo de ser, sua cultura e, obviamente sua língua” (Bagno 2003, p.67).

Fala – Utilizamos grande parte do nosso tempo com a oralidade independente da classe social, cultural, idade, profissão. A fala é o uso da língua. É o que Franchi (1992), quando diz que a fala possui vários níveis, chama de “ação verbal”. “Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos” (Marcuschi 2003, p.25), sem nos esquecer da prosódia, dos gestos, do uso do corpo para a comunicação. O uso dos sinais, a linguagem dos surdos-mudos também caracteriza um tipo de fala, embora não utilize os sons. Marcuschi caracteriza a fala e a escrita como “processos de comunicação e não apenas produto dela (p. 26). A fala, segundo esse autor, por não ser planejada é “o lugar do erro e do caos gramatical”, oposto à escrita. Visão esta, frisa o autor, que deve ser rejeitada. O preconceito lingüístico ocorre muito mais fortemente na fala. A fala, portanto, leva à estigmatização dos indivíduos, já que em decorrência das variedades ou por fugir da norma-padrão em algum momento, marca o indivíduo social e culturalmente. A fala é organizada e, ao contrário do que se diz, não é de estrutura simples. Não temos noção de sua complexidade ao praticar essa ação. O importante na fala é que a comunicação se dê eficazmente. “Cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso” (Franchi 1987, p.12).

Gramática – Quando se fala em gramática, pensa-se em regras, em normas, pensa-se na língua ideal. Franchi (1992), considera que a estrutura da língua é determinada pela necessidade da comunicação pelo uso da linguagem, mas também pela evolução do homem e da cultura. Pensando que a linguagem está vinculada ao contexto e à situação fica mais fácil entender a dificuldade em fazer os estudantes assimilarem, adotarem, usarem a Gramática Tradicional que aprendem na escola. Deve-se considerar na comunicação as relações entre os interlocutores, as circunstâncias em que ocorrem essa comunicação, suas experiências.

Diferente do que diz o item 1 do dicionário Houaiss, transcrito abaixo, que traz como sinônimo de gramática o que é ‘certo’ na língua escrita e falada. A gramática existe independentemente de qualquer compreensão sintática ou semântica.

“s.f. 1 conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada; 4 LING em lingüística descritiva, estudo objetivo e sistemático dos elementos (fonemas, morfemas, palavras, frases etc.) e dos processos (de formação, construção, flexão e expressão) que constituem e caracterizam o sistema de uma língua; 5 modelo da *competência* lingüística do falante nativo 6 conjunto de regras de uma arte, de uma ciência, de uma técnica etc.”

Como sinônimos de gramática, o dicionário dá os seguintes termos: compêndio, correção, descrição, estrutura, livro, norma, normatização, prescrição, sistema, tratado.

Gramática descritiva – É a categorização, a sistematização da língua para, segundo Franchi (1987), encontrar justificativas para validar certos usos e rejeitar outros. É a classificação de segmentos de orações.

“1 GRAM. TRAD. gramática sincrônica de uma língua, feita no modelo da gramática tradicional; gramática expositiva 2 LING descrição sincrônica, rigorosa, objetiva e completa (abarcando a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica) de qualquer das variantes de uma língua, sem pré-julgamentos quanto à correção gramatical, a partir de um *corpus* de enunciados produzidos espontaneamente por falantes nativos (...) p. opos. *a gramática normativa*” (Houaiss).

Gramática internalizada – É o saber lingüístico que todo falante possui. A gramática internalizada vai se tornando mais complexa à medida que aprendemos a falar, a formar frases, com os adultos com os quais nos relacionamos desde os primeiros meses de vida. Por isso, a escola não deve ignorar esse saber gramatical, com regras definidas e complexo, que os alunos já possuem quando chegam à escola. A gramática internalizada é a competência lingüística do falante

Gramática Normativa – Como descrevem Bourdier (1975) e também Gnerre (1987) as gramáticas normativas são partes integrantes dos processos sociais e históricos mais amplos por meio dos quais se constrói a legitimidade de uma variedade lingüística em sua transformação em língua. Para Batista (1997, p.50), “a gramática normativa e sua utilização escolar implicam que o ensino da língua assim compreendida se organize como uma prática corretiva, que visa não particularmente ao ensino de algo que os alunos desconhecem, mas à substituição daquilo que já conhecem.” Bagno (2000), compara a gramática normativa a “normas

ou regras de conduta” e diz que “a língua passou a ser subordinada e dependente da gramática normativa”. O que não está na Gramática Normativa “não é português”(p.39).

Perini (1997, p.48), diz que é “matéria que ninguém aprende”, porque desde a 3ª série do ensino fundamental (Ciclo I) se ensinam classes de palavras e análise sintática e um professor do ensino médio não pode entrar em sala de aula achando que seu aluno sabe diferenciar preposição de advérbio, pois correrá o risco de grande decepção.

Gramática tradicional – É uma gramática ideológica, sendo que ninguém fala ou escreve conforme seus cânones. É o ponto alto do ensino de Língua Portuguesa ainda nos dias atuais. Nas palavras de Bagno (2004, p.41) “Impuseram-lhe o papel de doutrina canônica, de conjunto de dogmas irrefutáveis, de verdades eternas; descrição de uma realidade lingüística ultrapassada, tida como ideal”. O ensino da Gramática Tradicional, segundo o mesmo autor “deveria ser o ponto de chegada da prática pedagógica e não o ponto de partida” (p.83). E afirma que, a gramática tradicional é a base do preconceito lingüístico.

Perini (2002, p. 6), aponta três grandes falhas da Gramática Tradicional: “sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo, e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes.”

Segundo o dicionário Houaiss a Gramática Tradicional é:

“Tratado descritivo-normativo da morfologia e da sintaxe de uma língua (ficando de fora, portanto, a fonética e a semântica) · g. tradicional GRAM ling modelo de descrição gramatical que tem origem nos estudos do grego e do latim feitos pelos antigos gramáticos gregos e latinos, prolongando-se pela Idade Média e Moderna até nossos dias [Foi a base do ensino escolar do grego e do latim e , como o surgimento das línguas vernáculas no final da Idade Média, foi adaptada a estas para fins pedagógicos, daí imputar-se-lhe o defeito de querer moldar todas as línguas pela estrutura do latim]. (Houaiss, 2001, grifo meu)

A Gramática Tradicional é ensinada na escola com base nos cânones. Almejada por muitos que acreditam ser a única correta. Considerada parâmetro para o certo e o errado na língua.

Leitura – Ler é atribuir sentidos. Ler é aquilo que o leitor processa, independente do que quis dizer o autor do texto que leio. Neste sentido selecionei algumas definições de Britto (2003, p.20), para definir leitura: “não existe fora da história”; “é uma ação cultural”; “é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e

valores prévios, processam informação codificada em textos escritos”; “ato de posicionamento político diante do mundo”.

Letramento - Supõe muito mais que alfabetização, que ler e escrever. O sujeito pode ser analfabeto, mas certamente possui um nível de letramento que lhe possibilite viver em um grupo social. Para Magda Soares (1998, p. 18-49-74), o nível de letramento influencia na condição social do indivíduo. “Letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais” (grifo da autora). A compreensão da leitura e a interação dela devem estar totalmente integradas e envolvidas com o indivíduo. Está vinculado ao uso da escrita, mas não deve se restringir a ela. O que dizer das pessoas que não sabem ler e escrever, mas sabem distinguir produtos de limpeza, sabem pegar ônibus etc.? São saberes adquiridos fora da escola, são os “letramentos sociais”. Mesmo sendo analfabetas, de alguma maneira essas pessoas são guiadas pela escrita. “Nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas” (PCNs, p.19)

O letramento é um processo social de aprendizagem conforme as necessidades do dia-a-dia do indivíduo. É a participação do indivíduo nas diversas práticas sociais, mesmo não tendo conhecimento formal da escrita. É um indivíduo letrado independentemente da escolarização formal.

“Não se restringe àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da ausência da escrita a nível individual, sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos”. (Tfouni 2003. In PNLD 2003, p. 16)

Língua – Numa concepção elitista, língua é uma variedade utilizada por pessoas cultas. Neste sentido, tem uma conotação bastante preconceituosa. É, segundo Possenti (2001, p. 51), “conjunto de variedades utilizadas por determinada comunidade reconhecidas como heterônimas”. É sinônimo de “língua correta – necessária para obter acesso ao poder”. A língua é responsável pela interação verbal ou escrita, é uma atividade social que se modifica na medida em que é usada. O Houaiss assim define língua:

sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam em frases que os indivíduos de uma comunidade lingüística usam como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito 6 LING para o lingüista Ferdinand de Saussure (1857-1913), o sistema abstrato de signos inter-relacionados, de natureza social e psíquica, obrigatório para todos os membros de uma comunidade lingüística 7 estilo de expressão particular a um grupo social, profissional ou cultu-

ral; linguagem 7.1 ESTL LING estilo de expressão característico de um escritor, uma escola, um movimento, uma época; linguagem”

Marcuschi (2003), entende separar língua e uso e ver a língua como sistema de regras, leva o ensino da língua ao ensino de regras gramaticais. A língua é um “fenômeno *heterogêneo* com múltiplas formas de manifestação, *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto e discurso*” (p.28). Sendo assim, o uso da língua deve ser objeto de observação, de análise e não objeto de correção, de imposição de normas, de informação e descrição que de nada servem na prática. Ainda segundo Marcuschi, (p.125), “a língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos”.

Língua Coloquial – É o lugar da fala. É o uso da língua. Na escola, é vista como o oposto a língua culta, língua formal. São comuns, na escola, atividades de substituição da linguagem coloquial para a formal.

Encontrei no Houaiss a seguinte definição para ‘coloquial’ referente à língua, inclusive classificando o termo em dois níveis:

S LING 3 diz-se de ou variante da língua falada us.em situações informais ou de pouca formalidade 3.1 diz-se de variante lingüística ou registro cuja fonética, morfologia, vocabulário e sintaxe são próprios da linguagem informal das pessoas cultas · **c. distenso** S LING uso lingüístico não formal entre pessoas que têm intimidade e são da mesma geração e hierarquia social, no trabalho etc. **c. tenso** S LING uso lingüístico não formal entre pessoas que não têm intimidade, como cliente e médico, funcionário público e um banco, de uma loja etc.

Língua Culta – É a língua das pessoas com escolaridade de nível superior, com capital cultural e social suficientes para apresentar-se em situações de uso público da linguagem e que fogem da norma canônica sem causar espanto a ninguém, justamente por representar uma expressão hegemônica. A língua culta varia conforme o nível de letramento dos falantes. Muitas de suas estruturas sintáticas são consideradas erradas pela norma canônica. Como exemplo, a escrita dos jornais, considerada modelo de língua culta. É comum professoras e professores darem como exemplo de língua culta notícias de jornal ou os telejornais. É vista como culta a língua que obedece a algumas regras da Gramática Tradicional, especialmente àquelas

eleitas, num dado momento, como importantes por algumas pessoas autorizadas e que têm acesso aos grandes meios de comunicação.

Língua Formal – Mais relacionada com a escrita, embora seja utilizada na fala em situações que exijam mais formalidade, como se dirigir a pessoas hierarquicamente superiores, que possuam maior escolaridade, etc. É um engano pensar que pessoas com baixo nível de escolaridade e de letramento não façam um uso mais formal língua. Ao dirigir-se a alguém que julgue superior o interlocutor terá uma linguagem que, embora não esteja dentro dos “padrões gramaticais ideais” e adequados, certamente será uma linguagem diferente da que usaria com alguém do seu nível social e cultural.

Língua Informal – Está sempre vinculada à fala. É a fala entre pessoas do mesmo grupo, classe social etc.. É considerada errada, de modo geral, quando falada por pessoas menos escolarizadas.

Língua Padrão – A língua padrão está associada à classe social do indivíduo. **Padrão**, define (Bagno 2003, p.65) é: “um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar.” Padronizar a língua é o mesmo que uniformizar, homogeneizar, é estipular um paradigma de uniformização a ser obedecido. O dicionário Houaiss assim define língua padrão:

·1 **padrão** S LING “a variante de uma língua que é prestigiada pela comunidade falante e que supra-regionalmente se torna o meio unificado de comunicação, us. na mídia, no ensino etc”.

Metalinguagem – É a sistematização da Gramática Tradicional ensinada nas escolas. A metalinguagem busca uma reflexão analítica da língua levando à construção e categorização de conceitos. Britto (1997) descreve a metalinguagem como sendo “instrumento de descrição e análise de fenômenos lingüísticos; necessária na explicitação de certas regras de uso”.(p.121-126). Em Jesus (1997, p.100), encontrei “o ensino da descrição da língua como um fim em si”. Também os PCNs trazem a atividade metalingüística como aquela que “se relaciona à análise e reflexão voltada para a descrição” e a vê como atividade de especialistas. Colocar a gramática num sistema teórico, ou intuitivo, descrevendo-a, é metalinguagem.

Norma – São imposições sociais e culturais que variam conforme a comunidade. No caso da língua nacional, as normas variam do ponto de vista social, gramatical e mesmo na pronúncia, dependendo da região do país. Para Bagno (2003, p.65), é “lei, ‘ditame’, ‘regra compulsória’ imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regradar, regular e regulamentar o uso da língua”.

Norma Culta – É trabalhada na escola tendo como principal objetivo a escrita., supondo “aumentar” o padrão lingüístico dos alunos. Como exemplo de norma culta, a escola apresenta textos literários de várias épocas e reprime na língua escrita, principalmente, o uso de expressões atuais comuns aos jovens, limitando sua liberdade de expressar-se. É própria dos centros urbanos, de pessoas escolarizadas e com acesso a bens culturais (Britto 2002). É dela que provém as dicotomias entre língua falada e língua escrita. (Marcuschi 2003) “Segundo o senso comum é o “tradicional” ou “ideológico”, que tem mais ampla circulação na sociedade. “modelo de língua, um padrão a ser observado por todo e qualquer falante que deseje usar a língua de maneira “correta”, “civilizada”, “elegante” etc (Bagno 2003, p.43).

Norma Canônica – Termo utilizado por Britto (1997), para expressar idealização da língua. Ela está nas tradicionais gramáticas e o autor a define como “lei lingüística”, que determina o certo e o errado nos padrões orais e escritos e serve de referência para a correção. Porém, ela também admite variação.

Norma Padrão - “estritamente ligada à escola, ao ensino formal; não corresponde integralmente a nenhum conjunto concreto de manifestações lingüísticas regulares e frequentes” (Bagno 2003, p. 65- 69). Para Britto (1997) norma padrão é sinônimo de norma canônica.

Oralidade – Enquanto fala é o uso da língua, a oralidade é a prática social lingüística. É fator de identidade social, individual e grupal. Para Marcuschi (2003, p.25), “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

Preconceito – Termo muito utilizado, mas poucas vezes usado com a consciência que a palavra já na sua formação requer: pré – conceito, conceituar antecipadamente, julgar sem conhecimento prévio. O preconceito, seja qual for, resulta da subjetividade das pessoas.

Mesmo a escola trabalhando, refletindo sobre os vários tipos de preconceito (racial, religioso etc) é na escola que se manifestam de maneira mais intensa. No dicionário, a definição e alguns sinônimos do termo:

I qualquer opinião ou sentimento, quer favorável quer desfavorável, concebido sem exame crítico 1.1 idéia, opinião ou sentimento desfavorável formado a priori, sem maior conhecimento, ponderação ou razão. SIN / VAR antepaixão, cisma, implicância, prejuízo, prejulgamento, prenoção, xenofobia, xenofobismo; ver tb. sinônima de *repulsão*.

Preconceito Lingüístico – A escola desconhece o preconceito lingüístico, por isso raramente é trabalhado esse tipo de preconceito. O preconceito lingüístico é composto por mitos (provérbios, chavões muitas vezes repetidos) que soam como verdades. Por exemplo: “português é muito difícil ou brasileiro não sabe português” (Bagno, 2000). Segundo Bagno, são três os elementos que formam o círculo vicioso do preconceito lingüístico: a Gramática Tradicional, a prática de ensino e os Livros Didáticos. A Gramática Tradicional, por ser a valorizada pela escola, aquela que é considerada a certa, é parâmetro para o certo e o errado na língua, por isso fonte do preconceito lingüístico.

Como a escola não tem consciência desse preconceito nela impregnado, acaba praticando o preconceito lingüístico sem se dar conta, por meio de atividades e também com atitudes que valorizam demasiadamente a fala de pessoas ditas cultas e desprestigiando contumazmente a fala, não só dos alunos, mas de todos os envolvidos no ambiente escolar.

Os Livros Didáticos, apesar de muitos deles dizerem respeitar as variedades lingüísticas, acabam valorizando demais a Gramática Tradicional e, quase sempre, ao se referirem a outras variedades dão a estas um menor valor. De modo geral, os Livros Didáticos pedem que as variedades de menor prestígio social sejam substituídas pela mais adequada, no caso, a chamada norma culta. Esta é uma forma preconceituosa de mostrar aos alunos outra variedade lingüística.

No Dicionário Houaiss, encontramos a seguinte definição: para preconceito lingüístico:

LING “qualquer crença sem fundamento científico (grifo meu) acerca das línguas e de seus usuários, como, p. ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da América não possuem línguas, apenas dialetos.”

Reflexão lingüística – É a habilidade de expressão e compreensão de textos orais e escritos e o conhecimento sobre o sistema da língua (o uso da e o saber sobre a língua). O uso e a reflexão lingüística devem levar o aluno a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, percebendo assim a grande variedade de recursos lingüísticos que dispõe. Consiste também em evitar precipitações, no caso da língua, evitando-se preconceitos. Localizei no dicionário Houaiss alguns sinônimos para **refletir** : apreciar, apreender, atender, atentar, bolar, cismar, cogitar, congeminar, considerar, cucar, examinar, imaginar, (...) meditar, notar, observar, pensar, ponderar, reconsiderar, verificar, remoer.

Uso – O termo ‘uso’, explica Franchi (1997), é ambíguo na literatura e durante muito tempo a “gramática de uso” se relacionou com as regras de falar e escrever bem (como manda a norma culta). O uso da língua neste trabalho tem o sentido de prática diária, de utilização, de execução da língua em qualquer variedade, enquanto o “falante efetivamente faz uso da sua língua na sua atividade lingüística costumeira”. O dicionário Houaiss também traz como gramática de “bom uso” a variedade de maior prestígio (a das classes sociais mais favorecidas), a língua dos escritores, dos gramáticos etc..

Variação – São maneiras de dizer a mesma coisa. É alteração que sofre a língua no decorrer do tempo e do espaço. Está diretamente ligada ao léxico. A variação da língua se manifesta do ponto de vista geográfico, social e contextual (o assunto, o tipo de ouvinte, o lugar, enfim, as relações que envolvem os interlocutores). Pode-se dizer algo cuja ação de força contrária represente outra coisa. Os meios publicitários fazem uso da variação lingüística como meio de aproximação do consumidor com o produto.

A variação é constitutiva da língua. Supõe que as línguas mudam em função da interlocução, da pessoa que fala, do lugar social em que fala, da classe social, da idade. Supõe todas as possibilidades que estão dadas dentro do interior do que se considera uma língua, que em certa medida é uma abstração. “O que determina a variação lingüística são os usos que fazemos da língua” (Marcuschi 2003, p.16). A variação é “conseqüência da multiplicidade da linguagem”, diz Mattoso (1997, p. 139), mas imanente à variação está uma invariabilidade que segue o padrão da língua. A variação decorre da maneira de querer melhor fazer-se entender dentro de um contexto.

Variedade lingüística – Para Bagno (2003, p.56), a variedade lingüística é “inerente a qualquer língua viva”. Gnerre (1985), em se tratando de variedade lingüística, diz que a língua,

dependendo da variedade empregada pelo falante na sociedade “vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. (p.4) É uma modalidade específica considerada para uma pessoa. É um objeto concreto. O falar do sorocabano, o falar do carioca, uma espécie de idioleto. É o fenômeno da língua. É onde está mais visível o preconceito lingüístico. Toda variedade lingüística está submetida a uma norma. Como nem toda norma obedece à Gramática Tradicional, ocorre o preconceito lingüístico nas variedades que fogem à norma dita culta. As variedades são diferentes usos da língua, não línguas diferentes.

PARTE II

A PRÁTICA

Como o trabalho se desenvolveu – o método

A pesquisadora buscou como referência os trabalhos de Eglê Franchi, em *E as crianças eram difíceis... A Redação na Escola e em Pedagogia da Alfabetização*. O primeiro, apresentado como dissertação de mestrado, a autora se propõe num trabalho com crianças de 3ª série, na periferia de Campinas, considerada pela escola difíceis tanto pela indisciplina quanto pela dificuldade de aprendizagem que apresentavam. Eram rotulados como alunos-problema. Fez dos primeiros contatos com a classe uma coleta e posteriormente uma análise de como deveria se dar a aprendizagem, sendo eles os determinadores do que precisavam aprender. Percebeu a necessidade de “mudar a imagem que faziam de si mesmos”, procurando fazer melhorar a auto-estima deles e mudar a imagem que tinham da função da professora e da escola. Constatou que a dificuldade de produzir textos orais e escritos (com coerência, com significado, de acordo com a linguagem escolar) estava na ausência de contatos com textos escritos, com exceção dos textos dos livros didáticos que, de forma geral, não correspondem à realidade das crianças.

Neste sentido, diz a autora “foi muito importante não limitar a observação prévia, para o planejamento específico de atividades de linguagem, a uma pesquisa puramente estrutural, seja identificando deficiências de linguagem, seja descrevendo, contrastivamente, diferenças lingüísticas” (2002, p.138).

Os procedimentos utilizados pela professora-pesquisadora para desenvolver a língua escrita desses alunos, além de tornar o ambiente da sala de aula um espaço aberto ao diálogo, aos questionamentos, tratava de “colocá-los em contato com diferentes formas de estruturação do texto” e de diferentes variedades lingüísticas. E as atividades desenvolvidas foram as mesmas, faz questão de frisar a autora, utilizadas por outros professores dessas crianças (reprovadas uma, duas e até três vezes) e disponíveis para qualquer professor da rede estadual (os guias curriculares e materiais da CENP).

O texto chama a atenção para o fato de que a mudança de métodos e novas técnicas de ensino não resolveria os problemas das crianças, mas deveriam ocorrer mudanças profundas nas atitudes da professora. “Isto é, durante todo o processo o professor deve manter uma grande coerência e consistência de valores e atitudes, de modo a criar e manter sempre as condições adequadas de interação” (p.140).

Fundamental foi também a mudança da professora em relação à avaliação das escritas dos alunos. Procurava sempre os avanços conseguidos pelas crianças, ao invés de procurar pelos erros.

Em *Pedagogia da Alfabetização*, resultado de uma pesquisa de tese de doutorado, numa época em que repetência e evasão escolar eram muito intensas, Eglê, preocupada com as camadas populares, realiza um trabalho com crianças no início da alfabetização, em uma escola pública estadual no sentido de garantir-lhes uma educação de qualidade e que assegurasse a permanência delas na escola.

Assim, num processo de “descrever mecanismos presentes na relação pedagógica que se desenvolve entre alfabetizador e alfabetizados, refletir teoricamente sobre eles a partir de conceitos oriundos de várias fontes, tentando explicá-los e sistematizá-los”, basicamente o que Eglê faz é dar à alfabetização caráter significativo e interativo, por isso procura ligar a escrita à oralidade, buscando na fala das crianças caminhos que levem à alfabetização. Neste processo, o conjunto ação-reflexão-ação se faz presente em todo o percurso que a autora realiza como professora e como pesquisadora.

Com o auxílio de um gravador e um diário de classe, Eglê pôde coletar e analisar as situações de diálogos e manifestações das crianças que lhe assegurava à atividade pedagógica uma ligação com a realidade das crianças dando ao processo de aprendizagem um sentido significativo e contextualizador.

Eglê prepara o programa, registra as aulas e analisa o que fez. A autora optou pela não padronização das aulas. Assim como ela, eu também procurei manter o curso aberto. Ela optou por ser uma professora normal, quero dizer, trabalhar com recursos que toda professora tem acesso, a professora vem antes da pesquisadora; eu também, inclusive montei um programa com o livro didático, porque o interessante seria mostrar o que é possível uma professora fazer objetivamente dentro dos referenciais que eu construí sobre o ensino da língua.

Nos dois trabalhos de Eglê nos fica claro que ela procura diminuir a distância entre a “língua culta”⁶ e a variedade usada pelas crianças, mas não podemos deixar de notar que o

⁶ Entenda-se língua culta aqui como a língua que a escola vê como culta, não o que autores como Bagno, Britto e outros a vêem.

objetivo dela, enquanto professora, é de levar as crianças a essa variedade culta. Eu, na função de pesquisadora não deveria ter essa preocupação. Deveria apresentar-lhes todas as variedades da língua, mas não tentar mudar a língua do meu aluno. Fazê-lo entender que sua língua é a língua de uso comum, não deve se envergonhar dela. No entanto, a professora, muitas vezes também valoriza demais a língua culta e quer, em algumas situações de sala de aula, que os jovens façam uso dela.

As propostas de trabalho são semelhantes na medida em que procuro reelaborar minha ação e teorizar a partir dela, em que revejo minha prática, procedimentos, estratégias e conteúdos no dia-a-dia, numa aprendizagem que não é dos alunos, mas de todos os envolvidos no processo. Trata-se de um trabalho de pesquisa-participante em que a professora é agente da ação e ao mesmo tempo investigadora de si mesma e de suas ações.

Procurei reproduzir num outro nível (meus alunos são de 7^a séries) uma outra preocupação, mas um mesmo tipo de trabalho, a pesquisa participante⁷. Um trabalho em que analiso minha prática, em que sou objeto de mim mesma. Sobre a pesquisa participante Eglê (2001, p.16) diz: “É preciso que o pesquisador se insira pessoalmente como um dos elementos e um dos agentes do processo”. No ato de pesquisar, no ato reflexivo, que é posterior à prática, avalio a professora criticamente, enquanto que a professora fez o que era e não seguindo as orientações da pesquisadora.

Uma diferença bastante significativa entre o meu trabalho e o da Eglê é que ela era a única professora da turma e eu não. O tipo de enfrentamento, portanto, foi diferente. Cabia a mim, como professora, lidar também com valores e atitudes que docentes de outras áreas transmitiam aos estudantes e, como pesquisadora, observar e analisar em que medida estas influências interferiam no trabalho da professora.

Não tenho a pretensão de propor métodos nem acredito que a solução do ensino esteja na descoberta de novos métodos para ensinar dinamicamente conteúdos antigos. O que quero demonstrar é que um processo de transformação é muito difícil, mas que se faz necessário se queremos uma escola preocupada com um processo pedagógico com base na reflexão, teorização e prática, “enfim, um trabalho de qualidade e de efetiva socialização dos conhecimentos acumulados e sistematizados” (Franchi 2001, p.10). Neste sentido, compreendo o estudante

⁷ “Trata-se de uma pesquisa qualitativa que exige o contato contínuo e direto do investigador com o contexto em que ocorrem os fenômenos que estão sendo pesquisados. A preocupação fundamental é menos com os resultados e mais com o próprio processo, pelo que o material a ser analisado é extremamente rico e variado, consistindo sobretudo de descrições circunstanciais de episódios e fatos. Na análise, predominam procedimentos hermenêuticos, de interpretação contextual da rede de fenômenos, buscando-se captar a significação deles na perspectiva dos participantes. Nem por isso deixam de valer os pressupostos teóricos (quando não filosóficos e ideológicos), sob cuja luz o pesquisador observa o processo”. (Franchi, 2001, p.16)

como um sujeito da linguagem – falante, ouvinte, leitor e escritor, sempre em situação dialógica – que se posicione e dialogue com o outro, seja o professor de Língua Portuguesa ou de outra área do conhecimento, seja outro adulto ou ainda um colega seu, em pé de igualdade.

As aulas da professora investigada não eram propriamente de reflexão lingüística, mas, deveriam estar voltadas para isso. O bom desempenho deste trabalho dependeria muito da minha perspicácia, intuição e criatividade. Segundo Franchi (2001, p.15): “É impossível, para quem pretende assumir os riscos dessa permanente revisão, fazendo variar procedimentos e estratégias, deixar de ser criativo e crítico. Mas também não pode deixar de ser um observador sensível.”

Portanto, o que deveria fazer era deixar que a aula fluísse, de maneira que os alunos ditassem os conteúdos a serem trabalhados. Não pensem que as aulas seriam uma bagunça, até porque a professora tradicional⁸ nessas horas sempre vem à tona.

Comentei em outro capítulo que o ensino de Língua Portuguesa deve ser voltado para leitura e escrita que tenham significado para o aluno e não que obedeçam aos preceitos da tradição, apenas. O que espero é que as aulas de Língua Portuguesa se dêem a partir das necessidades dos alunos, que a professora atenta e disponível para escutar o aluno, perceba e aproveite todos os momentos do processo pedagógico para transformá-los em aprendizagem de fato. Como, por exemplo, na época do apagão quando houve uma grande campanha para economia de energia elétrica, o aluno veio me perguntar como fazer um requerimento à Companhia de Energia para solicitar a revisão dos gastos de energia daquela família. Tivemos uma aula sobre requerimento. Embora a necessidade tivesse sido de um aluno, era um assunto do momento que outros também poderiam precisar. Não era intenção da professora trabalhar requerimento naquele momento, mas além de atender à necessidade do jovem e de seus pais, deveria aproveitar o querer aprender do aluno.

Para que as aulas de Língua Portuguesa tenham significado para o aluno é necessário a professora não estar presa ao planejamento, a conteúdos específicos de cada série determinados pelo Livro Didático ou pela tradição escolar, à quantidade de conteúdos a transmitir etc.. O conteúdo deve estar aberto às necessidades lingüísticas (ou não) dos alunos. E o leitor perceberá durante a análise que a pesquisadora faz das atividades relatadas, que, mesmo tendo a professora a consciência de quem quer validar o ensino da língua, ainda assim, em muitos momentos, o planejamento, o Livro Didático, a comunidade escolar prevalecem, pré (lhe) dominam.

⁸ no sentido da que gosta de ordem, de um falando de cada vez, de disciplina e às vezes até usando a autoridade de professora para fazer valer o que ela acha conveniente naquele momento.

O planejamento

O primeiro obstáculo a ser enfrentado para desenvolver o trabalho que busca à consciência e reflexão lingüística e que passa por uma mudança de conteúdo no ensino de Língua Portuguesa foi o planejamento. Na escola em que sou professora e onde se desenvolve a pesquisa, no início do ano letivo de 2002, na primeira reunião pedagógica, todas as professoras deram suas opiniões e coletivamente elaboramos nosso planejamento anual. Mas peço licença para repetir e lembrar o leitor sobre este “incidente pedagógico”.

Elaboramos um planejamento único para todo ensino fundamental (Ciclo 2), com base nos PCNs, pensando coletiva e conscientemente quais seriam conteúdos mais importantes para trabalharmos com nossos alunos, independentemente de série, mas observando as necessidades dos alunos nos vários momentos de interlocução. Ocorre que, para minha decepção (minha porque foi minha a sugestão desse planejamento), uma professora sugeriu que para facilitar o trabalho do professor e do professor substituto caso o titular precisasse se ausentar, dividíssemos o planejamento em séries e em bimestres. E assim foi feito.

É importante a escola trabalhar com objetivos e conteúdos que os professores estabeleceram como indispensáveis sem se preocuparem com a seriação dos conteúdos, mas respeitando a faixa etária e de entendimento dos alunos, como sugere Kuenzer (2001).

Resolvi ignorar o planejamento dividido em séries e bimestres e seguir outro. Preparar minhas aulas voltadas para as necessidades dos meus alunos, procurando sempre levá-los à consciência e reflexão lingüística. Talvez neste momento eu tenha tido, enquanto pesquisadora, consciência que precisava tomar a direção do meu trabalho de professora.

PLANEJAMENTO -7a SÉRIE

-2002-

Habilidades que considero importantes para o aluno de 7a série :

1. DE LEITURA

- Ao ler qualquer texto, escolher alguns aspectos que sejam relevantes e ignorar outros que sejam irrelevantes para o entendimento do texto; prestar atenção aos aspectos sem os quais seria impossível compreender o texto;
- Levantar hipóteses antecipando informações que foram percebidas durante a leitura; construir um conjunto de expectativas (da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios; comprovar se as antecipações estavam corretas ou não;
- Conhecer as características próprias de cada gênero (notícia, editorial, crônica, entrevista, texto instrucional de orientação de vida, literário, religioso etc.);
- Perceber os processos de organização formal de um texto (período, parágrafo, pontuação, título etc.);
- Reconhecer o efeito causado pelo uso dos sinais de pontuação, tamanho, cor e distribuição das letras ou palavras;
- Utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
- Extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
- Sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
- Perceber no texto recursos figurativos como: metáforas, metonímias etc.;
- Delimitar um problema levantado durante a leitura e buscar informações para resolvê-lo;
- Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê;
- Reconhecer nos textos intenções, valores, preconceitos.

2. DE ESCRITA

A produção escrita inclui, principalmente textos *personais* (cartas, diários etc.), *relativos à prática cotidiana* (bilhetes, listas, receitas, anotações, fichas, relatos etc).

Para o aluno redigir diferentes tipos de textos são necessárias as seguintes habilidades:

- Planejar a ação (fazer roteiro, rascunho);
- Estabelecer objetivo (para que está sendo escrito);
- Identificar o interlocutor (para quem está sendo escrito);
- Estabelecer tese / posição (o que se pretende defender no texto);
- Reunir e selecionar argumentos;
- Construir quadros/ esquemas / tabelas / listas;
- Fazer sinopses / paráfrase / resumos;
- Adequar o texto aos padrões de escrita convencional (pontuação, parágrafo, concordância, ortografia);
- Usar material de consulta (fichas de leitura, anotações, dicionários, manuais);
- Fazer revisão (inclusive com o auxílio de computador, do dicionário ou de outra pessoa);
- Fazer avaliação de um roteiro ou de um texto escrito por outra pessoa.

As habilidades de leitura e de escrita são complementares e não simétricas.

3. DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

- Programar a fala pública para ter fluência e domínio de seu discurso;
- Usar anotações como apoio a sua fala;
- Planejar a estratégia de exposição (cartazes, transparências etc);
- Montar esquemas, gráficos etc.;
- Falar em tom de voz adequado (timbre e ritmo);
- Ouvir com atenção o colega.

4. EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-LITERÁRIA

Aspectos sociais e culturais, a subjetividade humana, são importantes na formação dos adolescentes. por isso o trabalho com:

a. Poesias

- ritmos
- rima
- métrica
- formas, tempo, conflito, enredo, clímax, foco narrativo, desfecho, época
- recursos de linguagem
- subjetividade

b. Músicas

- recursos usados pelo compositor para dar ritmo à música;
- a linguagem: regional (caipira, urbana, *funk* etc.);
- a sátira, a denúncia contra as diferenças sociais, raciais etc.

c. Contos

- personagens, espaço, ambiente, tempo, conflito, enredo, clímax, foco narrativo, desfecho, época, linguagem.

d. Crônicas

- observação e reflexão dos fatos cotidianos.

e. Obras de Arte

- a época retratada pelo artista;
- as cores e formas;
- a importância de se expressar.

5. CONHECIMENTOMETALINGÜÍSTICO

Meu objetivo é levar o aluno a pensar a língua, refletir sobre os usos lingüísticos,

- Perceber aspectos do sistema da: escrita;
- Reconhecer diferentes gêneros de texto;
- Observar as variedades lingüísticas (regionalismos, classes sociais. diferenças entre a língua falada e escrita);
- Perceber a relação existente entre as orações;
- Ampliar os recursos expressivos de uma frase;
- Alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista;
- Utilizar das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica;
- Utilizar da intuição como parte das estratégias de solução de problemas.de pontuação.

6. CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA

Tenho como objetivo trabalhar as variedades lingüísticas levando os alunos a perceberem que:

- todas devem ser aceitas e respeitadas;
- a língua é carregada de valores sociais (preconceito, exclusão, elitização);
- devemos refletir discutir esses valores.

Conhecendo diferentes níveis de linguagem os alunos poderão combater o preconceito lingüístico.

7. VALORES E ATITUDES COM RELAÇÃO A LINGUAGEM

- Valorizar as diferenças lingüísticas de todas as regiões do país;
- Ser crítico diante de textos que têm posições ideológicas subentendidas e possíveis conteúdos discriminatórios;
- Propor a leitura de textos literários, considerando a forma de expressão da cultura de um povo;
- Trocar informações com outros leitores;
- Falar em voz baixa;
- Não corrigir a fala do outro.

Esse planejamento, quase que totalmente referenciado nos PCNs, se mostrou, durante o processo, com algumas dificuldades que foram sendo corrigidas na medida do processo. Mas isso é próprio de um planejamento. Este aponta algumas coisas fundamentais que são novidades em qualquer proposta escolar, por exemplo, atitudes e valores e as propostas para produção de textos orais. Esses tópicos não significam atividades, significam temas, assuntos que devem recorrer todas as atividades.

Neste programa que montei, e sei que não é o ideal, o item que se refere a valores e atitudes com relação à linguagem foi o que fazia questão de cumprir fielmente, policiando-me dia-a-dia.

Subjacente ao trabalho de reflexão lingüística está o preconceito lingüístico, e lutar contra o preconceito lingüístico é no mínimo desafiador. Não apenas porque preconceito é um tema difícil em vários aspectos (para falar em preconceito temos de admiti-lo), mas porque muitas professoras e professores sequer o reconhecem, como também é desafiador para esta professora que se reconhecendo preconceituosa em determinadas situações de uso da língua, deve estar atenta para poder combatê-lo na escola. Tem de ser combatido na relação aluno x aluno, como quando um deles pronuncia o /r/ e os outros caçoam; aluno x professor, como no caso do Vítor que questionou a fala da professora de matemática *Se vocês fizerem que nem eu*; professor x aluno, quando a professora de Português chamou a atenção da aluna que falou *pra mim fazer*, a aluna disse *eu quero falar assim, eu falo*. A professora: *Eu fiquei com vontade de falar que ela ia ser lixeiro mesmo, mas me contive*. Esses são apenas alguns de muitos casos de preconceito lingüístico observados por mim.

Na relação professor x professor, os preconceitos são comentados discretamente, à boca pequena, eu mesma me sentia muito mal quando uma professora recém chegada à escola falava *eu vou ir*, e tecia comentários preconceituosos com minha colega de mestrado, que também trabalha na mesma escola e partilhávamos os mesmos questionamentos. Comentava que não queria, mas havia preconceito de minha parte em relação a ela.

Só há preconceito sobre o que não se conhece, o que se ignora. Neste sentido, percebi que estudar a etimologia das palavras prendia a atenção dos alunos. Eles gostavam de saber como foi a evolução de determinada palavra, como *bassoura / vassoura*, por exemplo. Que *carecer* não é um verbo empregado apenas por pessoas pobres, sem estudo ou de origem rural.

Por isso, devo deixar claro que esse trabalho de professora que quer conscientizar e lutar contra o preconceito lingüístico, ocorre no ambiente escolar e intensamente em mim. Fazem parte do meu planejamento atividades e temas que discutam e façam refletir sobre os vários tipos de preconceitos, especialmente o lingüístico.

Conteúdos e estratégias

Mudar é um processo lento que vai ocorrendo conforme o professor-pesquisador vai percebendo o resultado de seu trabalho, seja ele o esperado ou não. É um processo constante. É sentir necessidade de aprimorar-se profissionalmente e como pessoa, é crescimento, é insatisfação com o que está, com o que é.

Sempre incentivando buscar o significado das palavras, às vezes pelo sentido que ela tinha no texto, às vezes buscando no dicionário, notei em várias situações que os alunos queriam pesquisar o significado das palavras, às vezes palavras comuns como *baleia*.

Resolvi fazer e procurar seguir o meu planejamento, sem me preocupar com a seriação dos conteúdos, mas com o interesse voltado para o ensino da consciência e reflexão lingüística. Assim, com Kuenzer (2001)

Compreender dessa forma o processo pedagógico, significa romper com as tradicionais formas de organização do trabalho escolar, que determinava que todos deveriam aprender as mesmas coisas da mesma forma; as tradicionais grades curriculares com seus conteúdos rigidamente definidos e delimitados, cederão espaço para experiências de aprendizagem onde o aluno seja o protagonista sob o olhar atento e competente do professor, manipulando diferentes fontes, materiais, equipamentos, ultrapassando os muros da escola em busca de intervenção teórico-práticos, rompendo com a concepção fragmentada e pré-definida de tempo e espaço escolar, e recompondo a unidade do conhecimento através de atividades que articulem as dimensões disciplinares.(p.159)

A reflexão sobre a língua vai-se fazendo, vai-se praticando, com a professora questionando, instigando e desafiando o aluno a pensar. E ela, professora, sendo também sujeito desse processo. O ato de refletir a língua pode e deve ser dialógico e, em sendo assim, nessa interlocução, tanto professora quanto aluno aprendem e refletem juntos sobre a língua.

É importante tomar cuidado para que a espontaneidade que possa ocorrer na aula, já que a aula está aberta a possíveis questionamentos e discussões de qualquer tema, não desvie do meu objeto de trabalho e pesquisa. Por isso, as aulas devem ser planejadas e, embora não precisem ser sobre reflexão lingüística, devem estar voltadas para essa questão.

Por esse motivo é que tenho que estar refletindo constantemente sobre a minha prática “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua⁹ para o de curiosidade epistemológica¹⁰” (Freire1996, p. 44)

Abandonar o livro didático seria um ótimo começo para desvincular-me do conteúdo tradicional, mas também fez parte desta pesquisa utilizar-me dos recursos comuns a todas as professoras e diante da falta de recursos para cópias de textos para todos os alunos e de haver na escola livros para todos, optei por utilizá-lo, mas de maneira que eu possa determinar o que deva ou não ensinar aos meus alunos, sem imposição do Livro Didático. O livro utilizado foi o mesmo escolhido pelo conjunto de professoras de Língua Portuguesa, o ALP, enviado pelo MEC, para todos os alunos da escola.

Optei por analisar os textos que o livro didático traz, aproveitando-os, formulando e reformulando atividades que levassem ao meu objetivo primeiro: a reflexão e consciência lingüística. Quando necessário traria textos complementares.

Para ensinar reflexão lingüística deixei de lado muitos valores arraigados em mim. E no decorrer do trabalho, verão que não os deixei totalmente, eles permanecem como uma sombra sobre mim. Há momentos em que retorno ao ensino da metalinguagem de forma tradicional, mas ao analisar a prática procuro voltar ao objeto de trabalho e pesquisa (interfiro, influencio na vida de meus alunos e isso vem antes da pesquisa). É a pesquisadora chamando a professora à condição de pesquisadora.

Como trabalhar a leitura e a escrita é função de todas as disciplinas, não só de Língua Portuguesa, esta disciplina, de modo geral, acaba fazendo do ensino da gramática normativa característica específica da disciplina. E faz com o ensino da gramática normativa, uma língua muito distante da realidade do nosso aluno, o que gera muitas reclamações por parte de todos os envolvidos, porque esse ensino não está dando o resultado esperado. Por isso, grande parte dessas professoras e professores sente-se insegura em relação ao que ensinar. No entanto, a Gramática Tradicional é o conteúdo que resiste. De certa maneira, porque romper com a tradição escolar é muito difícil, requer uma segurança que considerável número de docentes de ensino de Língua Portuguesa ainda não tem.

⁹ A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. Na verdade a curiosidade ingênua que “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (p. 32 – p.34-35)

¹⁰ (...) quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (p. 27)

Como o ensino da Gramática Tradicional não traz o resultado esperado pelos docentes e pela comunidade escolar, entendeu-se que trabalhar com textos seria a solução. O ensino da língua, nesta perspectiva, vive a dicotomia do ranço do autoritarismo gramatical e um valeduto (trabalha-se com temas e pouco com a linguagem).

Entendo que ensinar Língua Portuguesa por meio de textos é preocupar-se com o uso da língua, é buscar compreender o que o autor quis transmitir com aquelas palavras, é criar novas possibilidades de uso da língua. “Ler é interagir com pessoas desconhecidas, compreender, criticar, avaliar seus modos de compreender o mundo (...). Escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e com eles interagir” (Geraldí 1999, p.70-71).

Desse modo, não há necessidade de textos literários (não com o objetivo de estudar a língua apenas). O texto de um aluno pode e deve ser o objeto de reflexão lingüística, na medida em que há interação entre leitor e escritor, professor e aluno, alunos e o aluno – escritor. A consciência e reflexão lingüística ocorrem nos momentos de contraposição de idéias e nas possibilidades de reescrita do texto.

Neste meu trabalho, o que pretendi que a busca dos alunos e, muitas vezes minha, fosse uma percepção consciente e reflexiva dos diversos usos da língua, que defendo como uma das possibilidades de especificidade do ensino na disciplina de Língua Portuguesa.

Nas minhas aulas, antes de iniciar o trabalho de pesquisa, e em conversas com outras professoras, já com uma visão progressista com relação ao ensino de Língua Portuguesa, a rotina lingüística se dava, com pequenas variações, nesta seqüência: leitura oral, pela professora ou pelos alunos; procura no dicionário das palavras desconhecidas; respostas às questões feitas pelo Livro Didático para releitura do texto; algumas questões que exigissem inferências do aluno, cabendo ao professor aceitar todas essas inferências, porque há uma corrente pedagógica que diz que todas as hipóteses levantadas pelo aluno devem ser aceitas; algumas atividades específicas da Gramática Tradicional, e, por último, pedia que o aluno escrevesse um texto de um gênero do discurso (crônica, propaganda, etc). Depois, seguia para outro texto.

Nenhum problema com esta rotina, não fosse:

a) a professora seguir fielmente o Livro Didático, como se ele tivesse o poder de determinar as atividades que seus alunos deveriam fazer, sem deixar que ela escolhesse as opções que julgar necessárias para seus alunos;

b) as atividades que se referem à linguagem são as únicas propostas pelo Livro Didático, ignorando as necessidades lingüísticas dos jovens;

c) em geral, dá-se mais atenção ao tema (não que não seja importante, é fundamental, desde que haja interesse da turma) do que ao uso e à reflexão da língua;

d) o texto aparece sempre como um modelo a ser seguido.

Procurarei sempre lembrar ao leitor que não sou uma pesquisadora experiente, sou uma *professora-pesquisadora-em-mudança*. E talvez o interessante nesse trabalho, não seja apenas demonstrar a possibilidade de outro modelo de ensino de Língua Portuguesa, mas relatar como ocorre o processo de mudança de uma professora, formada nos moldes tradicionais, e a tentativa de rompimento com esse modelo tradicional de ensino na professora e em seus alunos. Esse querer mudar decorre da insatisfação com os resultados do ensino de Língua Portuguesa, já que o que o docente da área, espera é que seus alunos falem e escrevam corretamente (o ideal de língua, segundo Britto) e o que vemos ao final do Ciclo do Ensino Fundamental, é o aluno fazendo uso de sua própria língua, desprezando aquela que a escola lhe impôs.

Percebendo isto, propus-me a um trabalho de reflexão lingüística em conjunto com meus alunos, na tentativa de valorizar a língua que de fato usamos e refletir também aquela imposta pela escola, procurando conhecer o funcionamento da língua e respeitar todas as variedades lingüísticas.

A escolha do livro didático

O Livro Didático adotado pela escola é o ALP, Análise, Linguagem e Pensamento – Língua Portuguesa, 1995. Optei por mantê-lo porque havia sido escolhido pelas professoras que ali trabalhavam na época da escolha dos Livros Didáticos que seriam distribuídos pelo MEC, grupo de professoras no qual me incluo. Muitas dessas professoras, insatisfeitas com o ensino da língua materna e, na tentativa de alguma mudança do que era esse ensino, optaram por esse livro que não trazia, aos nossos olhos, uma preocupação com a Gramática. Muitas delas não mais se encontram na escola, talvez por isso, algumas das atuais professoras não o utilizem. Deixam o livro no armário (temos salas ambiente) para utilizá-los quando for “aula de texto” e utilizam outros que tenham gramática tradicionalmente trabalhada. Já saiu uma nova edição do ALP, que, atendendo a reclamações de professores e obviamente por questões comerciais, dá maior ênfase à Gramática Normativa.

Com número suficiente de livros para todos os alunos e dentre outros que analisei, este parecia estar mais próximo da minha proposta de trabalho. Decidi mantê-lo e sempre que possível fugiria dele. Eu daria as aulas, não ele. Teria uma visão crítica e sempre levaria os alunos a questionarem o conteúdo desse Livro Didático.

O PNLD (2002), Guia de Livros Didáticos, de 5ª a 8ª séries assim o analisa:

Esta coleção tem qualidades fundamentais para um trabalho produtivo em Língua Portuguesa: textos verbais diversificados e de boa qualidade, boa seleção e bom aproveitamento de textos visuais e atividades de leitura, produção de textos e reflexão gramatical também diversificadas, bem elaboradas e adequadas ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos estudantes. O estudo de gramática adota a terminologia tradicional, mas se volta, adequadamente, para o uso da língua (e não para a transmissão de conceitos) e procura orientar o aluno para a reflexão, a análise e a descoberta. Trata-se de uma proposta pedagógica de qualidade, que, embora ainda passível de aperfeiçoamento em alguns pontos, poderá ser realizada com sucesso por professores atualizados com tendências recentes do ensino de Português e atentos às possibilidades de articulação entre diferentes linguagens.

Com relação à análise feita pelo PNLD devo destacar que o livro “se volta adequadamente para o uso da língua (e não para a transmissão de conceitos)” é um equívoco do Guia, porque o que vemos são atividades do tipo “Consulte uma gramática e com a ajuda do professor, procure a definição da classe gramatical “conjunção”. Escreva-a no caderno”. (ALP, 7ª série, 1995, p.30), para citar apenas um exemplo.

O estudo da gramática proposto pelo Livro Didático adota terminologia tradicional, apesar de moderno, já que tem a intenção de desenvolver habilidades lingüísticas dos estudantes. Supõem os autores do livro que os alunos já conheçam essas terminologias. Portanto, trabalhos anteriores ao uso desse livro foram feitos, no sentido da gramática mais tradicional.

Parece que o livro não está com uma postura muito bem definida, porque ora opta por valorizar a reflexão lingüística (não para a transmissão de conceitos), ora por dar ênfase à Gramática Tradicional e sistematizada. O Guia fala que a coleção é “passível de aperfeiçoamento em alguns pontos”, mas não esclarece que pontos são esses.

O trabalho das professoras e professores com esse livro, sugere o Guia, terá sucesso entre os profissionais atualizados e dispostos a trabalhar interdisciplinarmente, abertos às novas tendências do ensino de Língua Portuguesa. Se professoras e professores querem fazer da proposta uma atividade mais rica e atrativa, deve pesquisar antes de propor essas atividades aos alunos, adquirindo informações, elementos a mais para fornecer aos jovens.

Os autores Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailer, com base em Piaget, Vygotsky, Ana Teberosky e outros, afirmam que o objetivo do livro é desenvolver “um trabalho

de linguagem que leve o aluno a observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante, através do uso funcional de linguagens”. Para tanto, o livro propõe diferentes tipos de textos: *práticos* (bilhete, anúncio, cardápio, convite, manual de instruções, bula de remédio, etc.), *informativos* (jornalístico, enciclopédia, dicionário, gramática, mapa, etc.), *literários* (poema, conto, crônica, fábula, novela, etc.), *extraverbais* (pintura, escultura, música, mímica, arquitetura, etc.). Neste sentido, o livro atende a que se propõe.

O livro traz três grandes temas, cada um com vários textos que são trabalhados por meio de *Exploração*, que faz o aluno voltar ao texto várias vezes, para releitura, para uma maior percepção do conteúdo, da estrutura e do discurso dos textos e *Extrapolação*, onde propõe relação do tema principal do texto com outras idéias da temática. Em seguida, apresenta sugestões para a *produção escrita* dos alunos, sugerindo atividades de reescrita, reconstrução e refacção de textos. Os conhecimentos lingüísticos são vistos através da *Gramática Textual*, onde atividades com a gramática são sempre relacionadas ao texto. O objetivo do livro é privilegiar o uso da língua e não a teoria gramatical, embora seja fácil constatar o uso de termos e conceitos tradicionais e exercícios que privilegiem a norma culta.

Biruel e Morais (2003), em análise de três livros didáticos das séries iniciais, ensino fundamental, Ciclo I, examinam as inovações desses livros quando se propõem a tratar de análise lingüística. Dentre os livros selecionados pelos autores, procurarei me ater à análise feita do ALP, que mesmo sendo do Ciclo I e, no meu caso, trabalhei com o ALP do Ciclo II, penso que esta análise poderá ser útil.

O ALP apresenta uma seção como “Níveis de Linguagem” que se limita pedir ao aluno reescrever termos ou frases que estão nas variedades populares (ou linguagem coloquial) em “linguagem culta”, “linguagem convencional”, “linguagem padrão”, sem discutir tais variedades com os alunos.

Outro aspecto observado é que nem sempre as expressões a serem substituídas condizem com o contexto nem com o tipo de personagem que está falando. Os autores colocam ainda que esse tipo de exercício pode levar o aluno a pensar que há variedades erradas e só a chamada língua culta é a certa.

Fazem-nos atentar que o Livro Didático trata principalmente da parte lexical, “sem refletir sobre as diferenças, nem justificativas, para os alunos dos objetivos dos exercícios” e nos chamam a observar que as variedades lingüísticas enfocadas pelo livro são aquelas mais estigmatizadas socialmente.

Assim, o trabalho com análise e reflexão lingüística depende do professor, já que, como concluem os autores, “os livros didáticos revelam um processo de didatização ineficiente quanto à questão da variação lingüística, pois as várias elaborações teóricas sobre ela, advindas da Lingüística, pouco estiveram presentes nos Livros Didáticos analisados. Ou, na maioria dos casos, observamos um processo de deformação, quando os autores de livros didáticos abordam o tema variação.”

O cotidiano (atividades, dinâmica, o ritmo)

Selecionei alguns trabalhos que julguei representativos para promover a reflexão sobre o que seria levar o aluno à consciência e reflexão lingüística. Vale lembrar que, embora nem todas as atividades fossem especificamente ligadas ao tema central, todas remetem a esse objeto.

É interessante observar que quem, em primeira instância, determina o conteúdo a ser desenvolvido é a professora, mas ao observar a querência do aprender dos alunos, dessa forma, também eles determinam o conteúdo de ensino.

Os temas propostos pelo Livro Didático foram mantidos e caso sentisse que as turmas não gostassem dos temas, eu os mudaria. É inegável o fato de que ao aceitar os textos e temas, mesmo sendo alteradas algumas seqüências que o livro apresentava, de alguma maneira o livro dirigia o trabalho da professora. Cabia à professora trazer o ensino da língua mais para perto da realidade dos adolescentes.

Assim como a seqüência dos textos do Livro Didático foi alterada várias vezes, também as questões relativas ao texto (Exploração, Extrapolação) e as propostas de produção e conhecimentos lingüísticos.

Algumas atividades de produção de textos oferecidas pelo livro foram realizadas mesmo a professora as julgando desnecessárias naquele momento, porque eram de interesse dos alunos, como, por exemplo, criar um remédio para alguém que acha que é lobisomem.

Atividades

Dentre as atividades que realizei apresento algumas situações em que procuro propiciar momentos que levem os alunos à consciência e reflexão lingüística.

Situação 1

Por acreditar que criar um remédio para lobisomem era lúdico demais e na tentativa de trazer à produção escrita mais para a realidade do aluno, a professora propôs que criassem um remédio que julgassem ser necessidade da classe. Depois, a pesquisadora achou que sua proposta era tão lúdica quanto a proposta do livro, mas percebeu que proporcionou uma séria reflexão lingüística. Primeiro para os alunos, e depois, uma séria reflexão do comportamento autoritário¹¹ da escola em relação aos alunos.

Em princípio, a professora começa a questionar os alunos sobre: *o que é bula? Para que serve? Quem a lê? É importante ler a bula de um remédio? Por quê?* As respostas já eram as esperadas. *É importante, mas é chato. Eu não tenho paciência pra ler aquelas letrinhas. Minha mãe que lê. É, mais você pode tomar remédio errado se não ler a bula. - Ah, mais é remédio que eu tô acostumado, etc..*

Para a aula seguinte todos deveriam trazer uma bula de remédio. Certamente alguns esqueceriam de trazê-la, por isso a professora providenciou algumas cópias. Sabendo que poucos alunos e suas famílias liam bulas, ou por não verem necessidade ou por não as entenderem, fiz um questionário bem simples para que, na leitura, identificassem onde encontrar as informações mais necessárias.

As questões para releitura da bula foram:

1. Nome do remédio;
2. Nome do laboratório.
3. Componente principal do remédio.
4. O que o usuário precisa saber sobre o remédio?
5. Para que serve o remédio?

¹¹ Este trabalho foi apresentado no 5º EPIC, 2002 – UNISO, sob orientação da Profª Drª Maria Lúcia de Amorim Soares.

6. Quem não deve fazer uso do remédio?
7. Há alguma advertência para o consumidor?
8. Como deve ser tomado o remédio?
9. Como é a forma de apresentação do remédio?
10. Há algum item na bula que não consta neste questionário?

A pergunta 10 era com intenção que percebessem que algumas bulas trazem mais informações que outras. Esta releitura permitiu aos alunos conhecerem o significado de termos como posologia, contra-indicação, mesmo antes de irem ao dicionário. Neste momento, chamei a atenção para a formação dessas palavras trazidas pelo dicionário, *poso+logia, contra+indicação*, pensando que, conhecendo o processo de formação das palavras e seus significados, entenderiam melhor o sentido delas em bulas ou em outro lugar que as vissem. Ou ainda, percebendo que muitas palavras, com o conhecimento sobre seu processo de formação, antes mesmo de ir ao dicionário, podemos inferir sua aceção.

Depois de analisarmos uma bula, sugeri que, em duplas criassem um remédio que julgassem que a classe precisasse. *Vamos criar um remédio para curar algo que não está bem na classe. Vamos criar um remédio para melhorar ainda mais nossa classe.*

A pesquisadora observou que a proposta foi formulada diferente de uma classe para outra. Claro que se deve considerar o resultado do trabalho feito pelos alunos com as variáveis da interpretação das perguntas. Mas a análise foi feita englobando todas as turmas, não especificando o trabalho de cada classe. De modo geral, pode-se dizer que os jovens ressaltam o autoritarismo e a disciplina imposta pela escola e evidenciada na medicação prescrita por eles e para eles como os problemas maiores dentro da sala de aula: *Quietol, Semancol, Calmagenta, AlmaPlus, Respeitalexina, Quietenós, Amadurecinex, Expertoclin, Belezonex*, entre outros.

A pesquisadora observa que os nomes dos remédios traziam os sufixos comuns aos remédios que eles conheciam. Um trabalho que, à primeira idéia, era ser rejeitado pela professora, rendeu, aos olhos da pesquisadora, considerável reflexão lingüística. Rendeu também reflexões sobre o termo *genérico*, a importância comercial do remédio, a linguagem da propaganda. E, principalmente, fez a professora-pesquisadora refletir que os *remédios* que eles julgavam precisar são repetições das queixas dos professores que imploram silêncio, disciplina, respeito, esperteza, etc. É como se o fracasso da aprendizagem fosse simplesmente o barulho, a inquietude e os questionamentos próprios da adolescência.

Os alunos fizeram, em grupos, as embalagens dos remédios e suas respectivas bulas para serem expostos no final do semestre, na escola.

Apresento uma bula com o objetivo de mostrar ao leitor que, em geral, os alunos compreenderam o significado das expressões presentes nas bulas, embora a professora esteja consciente que essa compreensão não acontece com um único trabalho. Neste caso, são palavras e expressões que devem ser constantemente lembradas e revistas, porque não se aprende de repente, mas com o conteúdo sendo de tempos em tempos revisto.

Naquele momento, não houve percepção da professora com a confusão com pesos e medidas presentes em várias bulas, o que possibilitaria um trabalho interdisciplinar.

LABORATÓRIOS VIDA
ALMA PLUS - CREME
TIRA MANCHAS DA ALMA

Loção cremosa

Uso infantil, adulto, geriátrico, etc...

Uso livre de recomendações médicas

Apresentação frasco com 1 kg de Creme

Composição

1 g de ternura

1 g de óleo concentrado de paciência

1 g de perdão em pó

1 g de essência de amizade

2 g de bom humor

3 g de extrato de solidariedade humana

1 g de esperança

2 g de tolerância

5 ml de sorrisos espontâneos.

2 ml de essência de Amor Universal

Excipiente Q.S.P. 1 kg

Informações ao paciente

ALMA PLUS é recomendado para todos que tenham

Alguma mancha em sua alma.

Manter sempre o produto em seu coração

Sem prazo de validade

Cuidados na administração

Não exige cuidado algum durante a aplicação

Repita a operação sempre que alguma mancha aparecer

Este medicamento deverá ser deixado ao alcance de todos.

Informações Técnicas

Todos os componentes da fórmula são encontrados em

Qualquer lugar, basta ter vontade de encontrá-los.

Os componentes ativos agem de forma rápida e segura

Sem necessidade de acompanhamento médico.

Indicação

Indicado para quem quer viver em paz com todos

Contra indicação

Contra indicado para quem não quer

viver em comunidade:

Paro quem não quer viver sem manchas na alma

Precauções e advertências

O uso prolongado deste produto só poderá causar bem à pessoa .

Com o passar do tempo você se sentirá a necessidade

Da redução gradual da dosagem

O uso deste deverá causar séria dependência

Reações adversas

Ocasionalmente poderá causar desconforto às pessoas

Que vivem ao seu redor, devendo as mesmas serem

Tratadas com o mesmo medicamento

Posologia

No começo o tratamento poderá ser de choque

Com várias aplicações durante o dia

Com o tempo vai se acostumando com os componentes

Da fórmula

Modo de Usar

Passe o produto pelo seu corpo todo

Suspire bastante, profundamente.

Relaxe. Pense em momentos alegres.

Sinta o gosto de mel de abelhas simpáticas.

Sinta o perfume das flores que você acha bem bonitas.

Sinta a temperatura de uma noite de verão estrelada.

Ouçã a música alegre do rouxinol encantado.

Mantenha o seu coração pleno de emoções boas.

Aguarde mais ou menos meia hora, até que o creme tenha sido completamente absorvido

Resultado

Depois de mais ou menos meia hora você perceberá

que todas aquelas manchinhas que o(a) aborreciam

em relação ao próximo, ao bem – conviver na

Sala de aula terão desaparecido.

Caso uma ou outra mancha persista, repita a receita,

e elas cederão, desaparecendo por completo.

Mais um produto dos Laboratórios VIDA

Farmacêutico responsável -Natureza

Situação 2

Outra atividade desenvolvida ocorreu a partir do texto *Passaredo*, de Francis Hime e Chico Buarque, presente no Livro Didático, transcrito a seguir:

Ei, pintassilgo	Que o homem vem aí
Oi, pintarroxo	O homem vem aí
Melro, uirapuru	O homem vem aí
Ai, chega-e-vira	Ei, quero-quero
Engole-vento	Oi, tico-tico
Saíra, inhambu	Anum, pardal, chapim
Foge, asa-branca	Xô, cotovia
Vai, patativa	Xô, ave-fria
Tordo, tuju, tuim	Xô, pescador-martim
Xô, tié-sangue	Some, rolinha
Xô, tié-fogo	Anda, andorinha
Xô, rouxinol sem fim	Te esconde, bem-te-vi
Some, coleiro	Voa, bicudo
Anda, trigueiro	Voa, sanhaço
Te esconde, colibri	Vai, juriti
Voa, macuco	Bico calado
Voa, viúva	Muito cuidado
Utiariti	Que o homem vem aí
Bico calado	O homem vem aí
Toma cuidado	O homem vem aí

Na tentativa de facilitar o contato dos alunos com o texto, a leitura foi feita pela professora. Depois, pelos alunos, em forma de jogral. Depois, com a ajuda do CD, quando a classe pôde cantar a música várias vezes. Fizeram as atividades propostas pelo livro e outras acrescentadas pela professora.

A sugestão do livro para se trabalhar com esse texto era: (p.11):

EXPLORAÇÃO

- 1 Na sua opinião, quem está conversando com os pássaros? Justifique.
- 2 Onde você acha que está ocorrendo esse fato?
- 3 Quais são os termos utilizados para transmitir a mensagem aos pássaros?
- 4 Por que o narrador repete “o homem vem aí” ?

EXTRAPOLAÇÃO

Converse em casa com sua família e seus amigos sobre os pássaros que são mantidos presos em gaiolas. Faça um levantamento das idéias principais por eles apresentadas e escreva sua conclusão. Compare-a com o trabalho de seus colegas.

GRAMÁTICA TEXTUAL

- 1 Observe as palavras do texto e separe-as em grupos.
 Grupo 1 — nomes de pássaros
 Grupo 2 — ordens dadas aos pássaros
 Grupo 3 — palavras que expressam emoção (apelo, chamamento, admiração, saudação)
- 2 Discuta com seus colegas e com seu professor e escreva o nome das classes gramaticais cujas palavras representam os grupos 1, 2 e 3. Se necessário, consulte uma gramática.
- 3 Releia as palavras do grupo 2 e identifique o modo verbal a que pertencem.
- 4 Dê o significado da palavra “xô” e explique por que ela pertence à classe gramatical especificada na questão 2. Em seguida, faça uma nova frase com essa palavra.

PRODUÇÃO

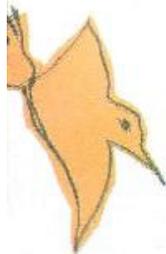
Narração: s. f. Ação de narrar, conto, narrativa, exposição de fatos.

J. Mesquita do Carvalho, *Dicionário prático da língua nacional*. Rio de Janeiro, Globo, 1952.

Narrar é contar uma história em que exista um conflito, o desenvolvimento e a resolução desse conflito, personagens, ambiente, marcação de tempo e um narrador.

O narrador pode ou não fazer parte da história.

- 1 Crie uma narração em que o narrador faça parte da história. Baseie-se na idéia apresentada no poema cantado *Passaredo*.
- 2 Crie uma narração em que o narrador não faça parte da história. Baseie-se apenas no refrão. “Bico calado, muito cuidado, que o homem vem aí”.



Acrescentei as seguintes questões:

a) *Quem são os autores?*

b) *O que significa “passaredo”? Quais palavras poderiam substituir “passaredo”?*

c) *Separar as palavras em 3 grupos:*

- *nomes dos pássaros;*
- *ordens dadas aos pássaros*
- *explicação para as ordens dadas.*

Gosto de ler para os alunos o texto, apesar de alguns quererem ler. Geralmente, é o primeiro contato do aluno com o texto o que dificulta sua leitura, a entonação mais apropriada, as palavras desconhecidas. Prefiro ler na tentativa de facilitar a compreensão e interesse pelo texto. As outras leituras que fizemos, em forma de jogral, neste caso, atraí o aluno, chama-o ao texto.

Como música e autores eram desconhecidos das turmas, a professora sugeriu uma pesquisa sobre eles, a qual rendeu outras músicas, principalmente do Chico Buarque, informações e músicas que foram encontradas com mais facilidade. A biografia de Francis Hime foi lida por um aluno que, antes, selecionou o mais importante da vida do autor, porque muitos alunos não encontraram informações sobre ele. A música era desconhecida dos alunos, assim como os autores. Sugeri uma pesquisa para conhecermos os autores. Recorreu à Internet quem tinha computador em casa. Quem não tinha fez uso da biblioteca da escola ou de casa. Trouxeram outras músicas, principalmente do Chico Buarque. Alguns alunos não encontraram a biografia de Francis Hime, por isso fizemos a leitura de trechos da biografia desse compositor.

A questão *b*, que acrescentei às questões do Livro Didático, referente a semântica, teve a intenção de fazer o aluno pensar no significado dessa palavra antes de ir ao dicionário. Surgiram *pássaros, bando, aglomeração, multidão*, e poderia ser substituída por *passarada, passarinhada*.

Pensaram (mas foi a professora que chamou a atenção) para a formação dessas palavras. *Todas vêm de pássaro e o final delas é que muda. Vamos verificar o que significa cada sufixo? Quais outras palavras que terminam com -ada?* Logo ouvia-se: *meninada, goiabada, marmelada* e outras. Neste momento, a professora introduziu os conceitos de radical, prefixo e sufixo, matéria que seria, nos moldes da escola convencional, de 8ª série. Não era intenção da pesquisa entrar na metalinguagem, mas a professora considerou o momento apropriado.

A atividade *c*, acrescida pela professora, implica trabalhar com a noção abstrata de categoria, o que é de alguma forma metalinguagem (mas aqui sim era intenção da pesquisa). É importante que os alunos percebam que nem todas as palavras que indicavam ordem eram verbos. Ex.: *xô, bico calado, muito cuidado*.

Sugeri um levantamento das ordens que ouvimos diariamente e as maneiras como eram dadas essas ordens. Assim, *faça, leia, coma, fiquem quietos, cala-boca, ajunte, por favor (parece gentil a forma de pedir, mas não é)*. Como você alertaria seu amigo para que ele não usasse drogas? *Amigos, não usem drogas, a droga no começo as drogas lhes dão prazer, mas depois de um tempo levam até a morte, as drogas começam a surgir na nossa vida por volta dos 12 anos, por isso diga não as drogas. Não vicie. (karen)*

Ei, amigo, droga é roubada¹², por isso não entre nela se entrar não tem volta. (Amanda)

Não destrua sua cabeça com uma droga... Não use drogas!!! (Larissa)

O importante era fazê-los perceber que a gramática não está apenas nos livros e nas aulas de Língua Portuguesa, está na sua fala, no seu dia-a-dia.

A professora não resistiu e realizou algumas atividades de acentuação com palavras do texto. A pesquisadora questionou se havia necessidade de trabalhar acentuação ou se era apenas uma necessidade da professora dizer que dava gramática. De qualquer forma, a professora quer dar à atividade tradicional de gramática um outro olhar. Neste olhar buscou não impor ao aluno normas, mas fazê-lo perceber a língua. Achou que o texto era ideal para trabalhar com plural e selecionou algumas expressões e palavras para passar para o plural: *o homem vem aí, quero-quero, tico-tico, bem-te-vi, juriti, pintassilgo*. Quero ressaltar que plural de substantivos e adjetivos compostos sempre foi e é uma grande dificuldade para esta professora. E a pesquisadora pensa por que querer que o aluno saiba se ela, professora, não sabe?

Nesta situação, a professora não dá regras, nem exige ou espera que saibam o assunto, mas é uma maneira de fazê-los pensar a língua. Se no seu cotidiano não souber usar o plural dos substantivos ou adjetivos compostos ou qualquer plural de qualquer palavra, conforme manda a Gramática Normativa, ele pode e é isso que fazemos mesmo, usar as regras “de aproximação”, ou “da lógica”, ou ainda, recorrer à pesquisa.

¹² A aluna percebe a diferença entre fala e escrita. Ela utiliza uma linguagem informal, já que está falando com um amigo, no entanto, não a escreve da mesma maneira que falaria com o amigo ‘é robada’.

A acentuação é um conteúdo tradicionalmente trabalhado por mim no início de todo ano letivo, em todas as séries, acrescentando a cada uma das séries maiores dificuldades. Assim, na 5ª série, por exemplo, “ensino” a acentuação dos monossílabos tônicos e palavras oxítonas, na 6ª série, as regras dadas na 5ª mais as proparoxítonas e algumas paroxítonas e assim por diante.

Para não ensinar acentuação como antes, selecionei alguns grupos de palavras para observarmos a acentuação:

- a) juriti – colibri – aí – saíra
- b) bicudo – uirapuru – tuju – viúva
- c) tié-sangue – ave-fria

Os alunos foram, aos poucos, chegando à conclusão do porquê da acentuação no *i*, do *aí* e *saíra* e não no *i* de *colibri*; no *u* de *viúva* e não no *u* de *bicudo*, *uirapuru* e *tuju*. Não coloquei regras de acentuação na lousa, nem me detive em longas explicações, mas eles iam falando outras palavras (tatu, Itu, Tatuí, café, anel, etc.) e íamos pensando se tinham ou não acento, conforme os exemplos que eu havia dado. A pesquisadora questiona se havia necessidade de trabalhar acentuação ou se era apenas uma necessidade da professora dizer que dava gramática.

Como produção de texto propus duas atividades que não eram sugestões do Livro Didático, as quais por não serem redações tradicionais, muitas vezes, não são consideradas pela lógica escolar como produções e não são devidamente valorizadas.

A primeira foi fazê-los conhecer a realidade perto de suas casas, de sua rua, de seu bairro que consistia numa pequena pesquisa elaborada por eles em sala de aula:

- a) *Quem tem pássaros em gaiolas e por quê?*
- b) *Qual a sensação de manter os pássaros presos?*
- c) *Quais os pássaros em extinção? Onde vivem?*
- d) *Apresentar soluções para que pessoas não comercializem animais silvestres.*

As perguntas elaboradas pelos alunos, foram anotadas na lousa. Depois, eliminaram-se as que estavam repetitivas e selecionaram-se outras. Dessa forma, quatro perguntas foram elaboradas para fazer parte da entrevista em suas ruas e bairros.

Assim como Eglê Franchi (2002) em *A Redação na Escola*, onde, com uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental, considerada pela escola como incapazes de aprender e muito indisciplinadas, procura fazê-las perceberem o significado da linguagem, o quanto fazem uso dela e o quanto ela pode ser diferente, também procuro fazer as atividades preparatórias e finais de produção de texto coletivamente

Assim, a atividade escrita das crianças se desenvolvia sempre a partir de discussões, de sugestões, de processos de escolha. Para esse efeito, serviram muito as dramatizações com a formação de grupos afins de “representação” e ensaio; as atividades de preparo coletivo das reproduções; as técnicas de redação coletiva em que os “achados” individuais sempre eram submetidos à apreciação (e mesmo à apropriação) dos outros. (p. 142),

Esse procedimento se repetiu em muitas das atividades de produção escrita.

A segunda atividade de produção de texto implicou dividir a classe em grupos. Cada grupo apresentaria alguns tipos de pássaros que constassem no texto. Para a apresentação desse trabalho algumas orientações foram necessárias para que as habilidades que eu supunha importantes para o ensino da língua fossem adquiridas:

1. Durante a apresentação todos os integrantes do grupo deveriam participar;
2. alguns cuidados deveriam ser tomados antes e durante as apresentações:
 - selecionar e preparar o material de apoio (anotações, cartazes, transparências etc.);
 - dividir a fala de cada componente do grupo, para que todos participem;
 - ensaiar a fala (tom de voz, ritmo, postura);
 - procurar fazer-se entender;
 - utilizar anotações para ajudar na hora da apresentação.

Dia marcado para as apresentações, alunos estavam ansiosos. As primeiras apresentações não atendiam às regras que eu havia estipulado, os alunos falavam muito baixo, liam as anotações de maneira que a classe não podia entender. Havia um acordo com os alunos ouvintes: eles deveriam respeitar a apresentação dos colegas, procurando não conversar durante as apresentações, não interrompê-los e não caçoar. Expliquei novamente como eu desejava o trabalho e sugeri que apresentassem novamente no dia seguinte, o que foi prontamente acatado pelos grupos. No dia seguinte, as apresentações estavam bem mais próximas das exigências que eu havia feito. Além de melhorarem a postura e o tom de voz, melhoraram também o material de apoio. Trouxeram figuras dos pássaros citados no texto, com exceção de algumas espécies não encontradas, e figuras de outros pássaros não citados no texto, mas que o grupo achou interessantes. Usaram o retroprojetor, desenharam na lousa, trouxeram o canto do uirapurú gravado em fita cassete, imitaram o canto de alguns pássaros. Enfim, foi uma atividade bastante diferente do que estávamos acostumados e bastante enriquecedora também. Enquanto

os grupos se apresentavam, o restante da classe anotava as qualidades e falhas do grupo. Insisti que qualquer comentário sobre a apresentação era no sentido de ajudar o grupo a melhorar, portanto as críticas deveriam ser sempre enriquecedoras.

Quando algum grupo não se apresentava de acordo com as regras que haviam sido colocadas, a classe, não apenas a professora, e às vezes o próprio grupo percebia que poderia se apresentar melhor, sugeria-se que se apresentasse novamente. Como no grupo da Larissa: *Falamos muito baixo, ficamos com vergonha*. A classe, portanto, participava do processo de avaliação dos grupos. Eram 10 grupos de 4 alunos, por isso essa atividade demorou mais ou menos seis aulas, dependendo da turma, o que incomodava muito a professora, porque ficava com a sensação de que está matando aula, ou de que estava com a matéria atrasada.

As atividades de pesquisa levam professora e alunos a grandes aprendizados e o objetivo desta investigação deveria ser a pesquisa e a exposição oral do aluno em proporção muito maior que a aula expositiva da professora. Colocá-los em campo e instigá-los a buscar soluções, por meio da pesquisa lingüística, na escola e fora dela. A aula deveria ser um constante alimentar da pesquisa deles. Afinal, “ensinar exige pesquisa. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (Freire 1996, p.32).

Quando o aluno está diante dos outros alunos, na situação de apresentador, sua fala não é mesma de quando está na carteira conversando com os amigos. Esforçam-se para falar o mais corretamente possível (como a escola quer). Procuro ter o cuidado de não corrigir a fala do aluno e oriento os que estão ouvindo as apresentações a não corrigirem também, para não interromper e atrapalhar a apresentação e para não inibir o colega.

Tenho como critério corrigir sempre que necessário sua escrita, principalmente no que entendo que alunos de 7ª série deveriam ter como domínio, pois são de seu uso freqüente, por exemplo, *de repente, por isso, mas / mais* e outros. Apesar de que sempre me questiono se essas correções servem de alguma coisa ou não, porque na maioria das vezes esses mesmos erros se repetem em textos posteriores.

Como o leitor pôde observar, várias atividades de produção de texto foram feitas: frases, elaboração de questões para pesquisa, anotações de apoio para a apresentação oral, confecção de cartazes, a própria produção oral etc., mas, para dar por terminadas as atividades com esse texto eu precisava dar um fechamento, e a professora tradicional optou por fazer uma redação individual que deveria ser corrigida coletivamente por aqueles que se dispuses-

sem a ver seu texto melhorado pela classe. Mas, combinamos: só haveria alteração se o dono do texto concordasse. O tema seria com base nos versos *Bico calado/ toma cuidado/ que o homem vem aí*.

Tomei o texto da Aline como exemplo da apreciação coletiva da atividade escrita.

E ficou assim:

O homem vem aí
Floresta e animais
Aves
Sumam, sumam
Tomem cuidado
Macacos e animais silvestres
Aves e pássaros
Tomem cuidado
Que o homem vem aí
Vem pra matar
Vem pra caçar
Todos os animais

Sumam da mata
Se não ele vai te pegar
Cuidado
Que voem os pássaros exóticos
Para longe daqui
E que vocês tenham sorte
de fugirem
Então com atenção
Fujam
O homem vem aí
O homem vem aí
O homem vem aí

A produção de texto poderia ser em qualquer gênero do discurso (o Livro Didático pedia uma narração em 1ª ou 3ª pessoa). A Aline optou por fazer um texto bastante parecido com original. À medida que colocava o texto na lousa os alunos iam sugerindo modificações e eu ia perguntando à autora se a alteração sugerida era pertinente, se ela a acataria ou não. Isso dava ao aluno uma autoridade que ele não estava habituada, sentindo-se visivelmente importante. Faz parte desse meu trabalho mostrar o quanto a língua nos dá poder e de quantas maneiras pode-se dizer a mesma coisa, embora para o aluno-autor não importa as outras maneiras ele quer aquela maneira. Esse poder de decisão leva o aluno-autor a tomar consciência daquilo que ele quer dizer e esse processo acaba por levá-lo à reflexão sobre a língua.

Na produção da Aline, a semântica foi o principal foco (*Floresta e mata – floresta e animais*), alegaram que floresta e mata, eram a mesma coisa, melhor seria animais; (*animais e bichos – aves*) animais e bichos estão incluídos no mesmo grupo- animais; já em *aves e pássaros*, como a Aline tinha o poder de decidir, achou melhor não tirar a palavra pássaros, como sugeria a turma, porque não era a mesma coisa. Segundo ela, *aves* podem ser animais de grande porte em relação a *pássaros*, animais pequenos e mais frágeis que *aves*. *Que voem os pássaros* a turma acrescentou “*exóticos*”, pois são esses os maiores alvos dos caçadores. Com relação a *toma cuidado*, no texto 1 e *tomem cuidado*, no texto 2, foi a professora que os levou a prestarem atenção à concordância verbal.

Atividades de pesquisa e de exposição dos resultados da pesquisa, por meio de seminários, dramatizações etc, foram constantes durante o ano letivo. Quando a professora não propunha atividades desse tipo, os alunos as pediam.

Situação 3

A professora não preparou como deveria as aulas que seriam dispensadas ao texto Cão! Cão! Cão!. Então, quem melhor que o amigo dessas horas? O Livro Didático. Assim, numa olhada rápida antes da aula, achei que as questões que o livro apresentava iam ao encontro de minha proposta de trabalho e seriam feitas pelos alunos.

Depois de eu ler o texto, fiz com que os alunos percebessem e pensassem por que o texto tem um único parágrafo, por que os números ao lado do texto. Será que o autor os colocou ou foi o livro e por quê? Não encontrei na biblioteca da escola o texto para compará-los. Eles respondiam:

—Para economizar papel.

—O autor quis assim e pronto.

Prof^a —Será que se tivesse parágrafos o texto causaria o mesmo efeito no leitor?

—Seria mais parado.

Prof^a —Quais os sinais de pontuação que aparecem no texto? Tem diálogo? Como vem marcado no texto diálogo?

—Como chama aquele sinalzinho, professora?.

—Aspas – respondeu Rodrigo.

Prof^a —Poderia vir marcado de outra forma?

—Travessão – alguém respondeu.

Prof^a —Teria o mesmo efeito que o texto tem?

Essa atividade foi feita oralmente. Claro que participaram os alunos mais desinibidos, que não têm medo de errar. A maioria da classe apenas ouve, por isso a necessidade de algumas questões serem feitas na escrita também, porque assim os que não tiveram a oportunidade de se manifestar oralmente ou não quiseram se manifestar, podem fazê-lo.

A atividade de produção de texto (continuar a história) usando travessão foi sugestão do livro. Pedi que a fizessem, com a intenção de que percebessem a diferença de efeito que essa mudança causaria no texto, mas ao observar o texto da Amanda percebi que ela se utiliza do travessão, mas se esqueceu de fazer uso dos outros sinais de pontuação, como podem observar na transcrição que faço a seguir:

- Não não é meu não
- Ah! Eu pensei que fosse seu cão.
- Não é meu
- Então de quem é
- Horas! deve ser um vira lata que fica por ai e entra na casa dos outros
- É eu acho que você esta certo e o que você vai fazer agora
- Bem eu vou chamar o canil para levá-lo
- Bem a conversa está muito boa mais eu estou atrasado minha esposa está me esperando
- Mais já está muito cedo é um dia desses nos combinamos para um almoço no domingo ate logo.
- Até não esqueça do cão

Perguntei se havia outra forma escrita de representar o diálogo. Como ninguém respondeu perguntei como se dá o diálogo na história em quadrinhos.

- Com balão.
- Quem fala primeiro o balão vem mais em cima.

Fizemos também a dramatização do texto.

Para todas as turmas pedi que transformassem, em duplas, a história numa história em quadrinhos (atividade que gostam muito), prestando atenção à fala dos personagens. Distribuí papel e lápis de cor e avisei que colocaria no mural da classe (assim os trabalhos saem mais caprichados). Quem não gostasse de desenhar poderia fazer uso de recortes para reproduzir a história. (Anexadas na seqüência)

O tempo cronológico estudado no texto é claramente demonstrado na história em quadrinhos reproduzidas. Ora esclarecendo o leitor com frases do tipo “o tempo passando” ou “enquanto isto”, ora com as gravuras, sem escrita, que representavam os personagens. Também há textos em que os alunos-autores não transcreviam a fala dos personagens, reproduziram-na com a fala deles, com a linguagem deles. Interessante também que alguns trabalhos deram destaque ao título CÃO! CÃO! CÃO!, uma maneira de demonstrar o espanto dos personagens e deles próprios com a situação do texto.

Os alunos Fabiano e Michael (anexo 2) não gostam (demonstraram várias vezes) de escrever, mas desenham muito. Estão sempre me mostrando os desenhos que fazem. Aqui, podem perceber, deram destaque muito maior à ilustração que ao texto. É uma maneira de chamar a atenção da professora e dos colegas, para a habilidade que eles sabem que possuem.

Na aula seguinte, a professora gramaticeira ressurgiu e pediu que os alunos retirassem os verbos do texto, informassem qual o tempo verbal e separassem em verbos de 1ª, 2ª e 3ª conjugação. Ao fazer análise dessa aula percebo que tive medo de não trabalhar a gramática, e trabalhei como se fosse para aliviar minha consciência, porque afinal as outras turmas (que não são minhas) estavam vendo. Será que eu não estaria privando meus alunos de tais conhecimentos? Também reconheço que quando as aulas não foram devidamente preparadas para os objetivos aos quais se propõe a professora, o uso do Livro Didático tal como é, e atividades de sistematização da língua, o ensino da Gramática Normativa (reconhecer e classificar os verbos do texto, por exemplo), acabam sendo uma alternativa para a improvisação da aula. Esta situação, quando não consciente, leva ao sentimento de frustração da professora e dos alunos, porque muitas vezes acaba gerando o descaso dos alunos em realizar essas atividades, indisciplina, etc.

Ao final do bimestre optei por mudar o tema por considerar que os alunos estavam se cansando. Propus a troca de tema e a maioria da classe também achou melhor. A Aline Marques sugeriu que pesquisássemos mais sobre os macacos, assunto de alguns textos, mas a sugestão não foi bem recebida pela turma.

Sugeri que fizessem uma avaliação do bimestre onde poderiam ou não se identificarem para que me servisse de parâmetro para outras atividades. Trouxe alguns comentários para apreciação e avaliação do leitor.

Eu gostei desse bimestre por que falou bastante de animais, bichos.

Animais eu gosto mais e aprendi mais sobre eles.

Eu aprendi mais sobre a língua Portuguesa nesse bimestre foi bom por que nesta classe feio um de cada classe e ninguém conhecia ninguém e Ana língua Portuguesa fizemos trabalhos sobre animais em grupos e acabamos conhecendo mais gente mais colegas agora conheço a classe inteira.

*Em poucas linhas escrevi tudo do 1º Bimestre que eu aprendi muito.
(não se identificou)*

Eu acho que nossa classe teve um bom rendimento em Língua Portuguesa esse bimestre foi bom porque nós não ficamos só estudando gramática tivemos atividades legais como o telegrama e o julgamento do cientista, estudamos textos legais o que ajuda bastante etc...

(não se identificou)

Eu acho que aprendemos muito sobre os animais acho que vi coisa que nunca eu tinha visto. Vi sobre as Baleias, sobre macacos, sobre cachorros e sobre pássaros foi muito legal as aulas. Acho quando faz apresentação dos trabalhos que dá para entender bem melhor. Acho que o 1º Bimestre foi muito interessante.

(Susana, 7ª D)

O que eu aprendi no 1º Bimestre foi coisas legais, vários textos diferentes. Esses textos foram bons porque está ensativando a leitura na escola.

Também as produções dos textos foram algumas legais e outras chatas. As Extrapolações foram todas engraçadas.

E teve também a apresentação do trabalho sobre os passarinhos foi legal.

E para o 1º bimestre ficar faltou o vídeo sobre os animais.

(Hylðanne, 7ª J)

Eu sinceramente odeio [grifo dela] gramática. Em compensação eu amo interpretação de texto.

Por isso achei o 1º Bimestre de Português interessante pois, teve bastante interpretação de texto.

A classe não colaborou o bastante para que a aula fluísse perfeitamente bem.(...) Gostei deste Bimestre e espero que o próximo seja assim.

(Samanta C., 7ªJ)

Meu primeiro bimestre nesse ano na língua portuguesa foi muito bom mesmo de coração, não foi aquela coisa puchada de gramática e sim interpretação de texto.

Professora vamos continuar dessa forma.

Só a prova que foi longa de mais.

(Carolina, 7ªJ)

Nesse 1º bimestre foi ótimo aprender mais a língua portuguesa com textos com animais. As atividades foram até “gostosas” de fazer quando a gente sabe.

Aprendi muita coisa de gramática, técnicas de redação, aprendi sobre poesias, quadros, etc. Fizemos apresentações, trabalhos, muitas atividades. Falando sinceramente eu não gostava desse livro, o ALP, mas esse ano aprendi a gostar, vi que tem bastante atividades interessantes.

Foi bom o 1º bimestre, porque também não foi todo dia rotina, pois nós fazíamos atividades depois a gente corrigia, via o que estava certo e errado, liamos bastante textos, poesias, etc.

As aulas foram divertidas, a professora sempre bem-humorada, com disposição de ensinar, só às vezes que estava brava. Foi legal o 1º bimestre!

(Vanessa, 7ª J)

CONCLUSÃO

Na intenção de levar os alunos à consciência e reflexão sobre a língua, houve momentos em que a reflexão foi muito mais da professora que dos alunos. É importante ressaltar que a professora na tentativa de modificar o conteúdo da disciplina, sentiu-se, muitas vezes, insegura e com dificuldades de desvincular-se do ensino que tradicionalmente estava acostumada.

Parece que não há melhor forma de explicar o que sinto senão pelas palavras de Franchi (2002, p.136) “estou muito consciente das limitações pessoais e as limitações dos instrumentos utilizados” e a sensação que tive após as atividades realizadas com meus alunos e após a análise dessas atividades era sempre a de que poderia ter feito melhor.

Espero ter deixado claro que é possível ensinar língua sem ensinar a Gramática Tradicional e o quanto isto é difícil e como a ação cotidiana é complexa e eivada de idas e vindas. Não somos e não podemos ficar impotentes diante de sua imposição, mesmo sofrendo pressão da comunidade escolar. Não podemos desistir.

Para isso, deve haver enfrentamento por parte dos especialistas da Língua Portuguesa para mudar o conteúdo da disciplina, principalmente por parte das professoras, uma vez que o ensino da língua nos moldes atuais não está dando o resultado que desejamos.

Com o ensino e a força da Gramática Tradicional, objeto de ensino nas escolas de hoje, dizendo o certo e o errado da língua e por levar sempre a uma ação corretiva, junto da Gramática Tradicional caminha o preconceito lingüístico. Há muito a ser feito para combatê-lo. Satisfaz-me o fato de que de alguma maneira levei pessoas que conviveram e que convivem comigo a pensarem a respeito do preconceito lingüístico, muito pouco percebido nas escolas.

Dentre os objetivos aos quais me propus como professora-pesquisadora, certamente, combater o preconceito lingüístico, inclusive em mim mesma, lutar para que os alunos pobres e discriminados tenham as mesmas condições de aprendizagem, valorizar a língua dos alunos e todas as variedades lingüísticas que se apresentam na escola, foram – e continuam sendo – grandes desafios. Na escola, o que deve prevalecer é o aprender a pesquisar, a enfrentar problemas, a buscar soluções, relacionar-se, posicionar-se.

Se por um lado a professora tem consciência que mudar o ensino de Língua Portuguesa é um processo longo e difícil, por outro tem a certeza, com Paulo Freire, que é possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. **A Norma Oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo, Parábola Editorial. 2003.
- _____ (org.) **Norma Lingüística**. São Paulo, Loyola. 2001.
- _____ **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, Loyola. 2000.
- _____ **Preconceito Lingüístico – o que é, como se faz**. São Paulo, Loyola. 1999.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1986. In FONTANA, R.A.C. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP, Autores Associados. 2000.
- BATISTA, A. A. G. **Aula de Português – discurso e saberes escolares**. São Paulo, Martins Fontes. 1997.
- BIRUEL, Ap. M. da S. e MORAIS, A. G. de. (UFPE). **Análise Lingüística nos Livros Didáticos de Português das Séries Iniciais: o tratamento dado à variação lingüística**. Nos anais do 13º COLE. In CD Room. 2003.
- BRAIT, B. **PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade**. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, Mercado de Letras. 2000.
- BRITTO, L.P.L.. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP, Mercado de Letras, ALB. 1997
- _____ **Educação Lingüística**. Disponível em: <http://virtual1.pucminas.br/>. 2001.
- _____ **Contra o Consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP, Mercado de Letras. 2003.
- DEMO, Pedro. **5º Seminário Internacional de Educação. Educação e Cidadania. Secretaria da Educação e Cultura de Sorocaba**. 2003.
- FERREIRA, Norma S. de A. **A Pesquisa sobre leitura no Brasil 1980- 1995**. Komed, Arte Escrita. Campinas, SP. 2001.
- FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. In **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 9. Campinas, IEL/Unicamp, pp. 5 a 45. 1987.
- _____ **Linguagem – Atividade Constitutiva**. Caderno de Est. Ling..(22):9-39, Jan./Jun. Campinas. 1992.

- FRANCHI, E. P. **A Redação na Escola: e as crianças eram difíceis.** (2ª ed.) São Paulo, Martins Fontes. 2002.
- _____. **Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita.** (7ª ed.) São Paulo, Cortez. 2001.
- FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra. 1996.
- GERALDI, J. W.. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP, Mercado de Letras / ALB. 1996.
- _____. **Portos de Passagem.** São Paulo, Martins Fontes, 4ª edição. 1997.
- _____. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In “O texto na sala de aula”. São Paulo, Ed. Ática, 3ª edição, pp. 39 a 46. 2001.
- _____. **Práticas de Sala de Aula.** In “O texto na sala de aula”. São Paulo. Ed. Ática, 3ª edição, pp. 57 a 73. 2001.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo, Martins Fontes. 1995.
- GOFFMAN, E. **Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro, Ed. Guanabara – Koogan. 1988.
- GRANDINI, M. R. F. **A produção escrita e o aluno como leitor do texto do outro em sala de aula.** In *Leitura: Teoria & Prática* ano 21, n.41, out.. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. 2003.
- HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Ed. Objetiva. Rio de Janeiro. 2001.
- ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa.** São Paulo, Martins Fontes. 1985.
- JESUS, Conceição Ap.. In *Aprender e Ensinar com textos.* CHIAPPINI, Ligia (coord. geral). Ed. Cortez. SP, 1997. 2001.
- KUENZER, A. Z.. **Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método,** in CANDAU, V. M. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*, 2ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, pp. 135-160. 2001.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas, SP, Mercado de Letras. 1999.

MACHADO, Ana R. **O Diário de Leituras: Escrevendo sobre a própria leitura.** Secretaria da Educação do Estado de .SP. CENP. In Livros em Contexto: PNLD – SP 2002/2003. SP: SE/CENP, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília, DF. 1998.

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

_____ **Sofrendo a gramática.** São Paulo, Ática. 2001.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP, Mercado de Letras. 2000.

_____ **A cor da língua e outras crônicas de lingüista.** Campinas, SP, Mercado de Letras. 2001.

ROJO, R.. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas, Mercado de Letras. 2000.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola.** Campinas, Mercado das Letras. 2001.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. CENP. **Livros em Contextos: PNLD.** São Paulo. 2003.

SOARES, Magda.. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Autêntica. 1998.