

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA

Adriana Azevedo Moreno Caetité¹

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo proporcionar uma reflexão sobre o ensino de língua materna, Língua Portuguesa, e a concepção sociointeracionista inserindo o professor como importante componente nesse processo, norteado pela sua formação profissional, pela ação de ensinar e por sua relação com as concepções sobre esse ensinar. O processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino onde se estabelecem interações considerando as vivências do cotidiano escolar e, a partir dessas interações sociais, ele busca explicitar caminhos da construção solidária de saberes, numa perspectiva mediadora por meio de uma intervenção didática que considera as trocas entre indivíduos, utilizando instrumentos e signos para promover a aquisição de novos conhecimentos.

Palavras-chave: língua materna, ensino, professor, concepção sociointeracionista.

THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE AND THE SOCIOINTERATIONALIST CONCEPTION

ABSTRACT

This article's main objective is to provide a reflection on the teaching of mother tongue, Portuguese Language, and sociointeracionista design by entering the teacher as important component in this process, guided by your professional training by the action teaching and your relationship with the conceptions of this teaching. The thought process of the teacher and their ways of conceiving and developing the teaching where established interactions whereas the experiences of everyday life and, from these social interactions, he seeks to clarify ways of solidarity construction of knowledge, a mediating perspective through an educational intervention that considers the exchanges between individuals, using instruments and signs to promote the acquisition of new knowledge.

Keywords: mother tongue, education, teacher, sociointeracionista design.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA Y SOCIOINTERACTIONIST DISEÑO

¹ Professora da rede de ensino pública estadual e municipal de Planalto/Bahia/Brasil. Graduada em Letras pela UESB-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestra em Ciências da Educação pela FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES – FICS, Asunción - PY

RESUMEN

En este artículo se pretende ofrecer una reflexión sobre la enseñanza de la lengua materna, el portugués y el diseño sociointeractionist insertar el maestro como un componente importante en este proceso, guiado por su formación profesional, la acción de la enseñanza y su relación con los conceptos de ese enseñar. El proceso de pensamiento del profesor y sus formas de concebir y desarrollar la enseñanza donde se establecen interacciones considerando las vivencias del cotidiano escolar y, a partir de esas interacciones sociales, él busca explicitar caminos de la construcción solidaria de saberes, en una perspectiva mediadora por medio de una la intervención didáctica que considera los intercambios entre individuos, utilizando instrumentos y signos para promover la adquisición de nuevos conocimientos.

Palabras clave: lengua materna, enseñanza, profesor, concepción sociointeractionista.

INTRODUÇÃO

Enfoques:

- ‡ O professor: a formação profissional, a prática pedagógica e a postura reflexiva.
- ‡ O aluno
- ‡ A instituição escolar
- ‡ Interação e mediação na sala de aula

Tendo como pressuposto básico o processo de interação na sala de aula, pode-se nortear essa fundamentação teórica abordando importantes aspectos do processo educacional, enfocando, alternadamente, sobre o professor, o aluno, a instituição escolar e o processo de mediação e interação² na sala de aula.

Ainda que um grande número de pesquisas sobre o ensino esteja centrado no comportamento dos professores e seus efeitos nos alunos, observa-se uma ênfase crescente sobre o pensamento e as convicções dos professores sobre o ensino. Nisso se insere a sua formação profissional, a ação de ensinar e sua relação com as concepções sobre esse ensinar.

Para apoiar este texto, tomar-se-á como aporte primeiro o pensamento de Vygotsky. A perspectiva vigotskiana aponta para importância de investigações que levem em conta o processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino. Esse processo implica a apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação profissional e sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano escolar. Há uma interação dialética entre esses conhecimentos que, segundo Vygotsky (1994), se referem a uma compreensão mais

² As práticas interacionais nas quais as pessoas se engajam para construir significado podem fornecer meios de revelar a cultura de um grupo específico (Ver Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência, p.162)

profunda do que pode ser considerada a base da competência do indivíduo num domínio específico.

Nesse sentido, pode-se perceber claramente essa concepção mediante as atitudes dos professores: no ato da fala sobre um entendimento comum, compreendendo o outro, mesmo que parcialmente, e confrontando pontos de vista comuns ou divergentes. Havendo, no transcorrer dessas conversações a oportunidade de dizer tanto seus entendimentos, quanto seus mal-entendidos. Assim, a possibilidade de colocar o pensamento em palavras favorece aos mesmos a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer que um elemento do grupo (algumas vezes a professora e outras, os alunos) possa servir de estímulo auxiliar, criando-se a oportunidade de esclarecer e discutir os temas obscuros para os indivíduos no grupo.

Nessa perspectiva, percebe-se que os estímulos auxiliares podem ser altamente diversificados, incluindo os instrumentos da cultura na qual nasce o indivíduo, a linguagem³ das pessoas que se relacionam com esse indivíduo e os instrumentos produzidos por ele mesmo. Dessa forma, à medida que o processo de discussão se realiza numa dinâmica processual de desenvolvimento do discurso/conjunto de vozes⁴ em interação, há possibilidade de reorganização e refinamento de ideias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico.

O ensino numa visão sociointeracionista, portanto, estabelece interações considerando as vivências do cotidiano escolar apresentadas nas relações entre professor/aluno/direção/ coordenação/família. A partir dessas interações sociais, o professor busca explicitar caminhos da construção solidária de saberes, numa perspectiva mediadora – forma de intervenção didática que considera as trocas entre indivíduos, pois se utilizando instrumentos e signos é que se promove a aquisição de novos conhecimentos. Nesse contexto, a tomada de consciência do papel do professor, entendido aqui, como elemento dinamizador do processo de escolarização e, portanto, organizador da intervenção pedagógica a ser implementada, é fundamental, considerando a importância da redimensão das práticas escolares vigentes.

Ressalta-se ainda como o conhecimento pedagógico é apresentado, compartilhado, controlado, discutido, compreendido ou não, pelos professores, pois o processo educativo tem relação direta com o processo de interação e mediação, o que pressupõe a

³ Como afirma Haquira Osakabe(1991, p.7) Não se trata de confinar a educação à linguagem; trata-se de pensá-la à luz desta. Mas, ressalte-se, não se trata da linguagem vista como simples repertório, muito menos como um conjunto de figuras de enfeite retórico; muito menos ainda como uma imaterialidade ideológica. Ao contrário, trata-se de uma linguagem entendida como uma *interlocução* e, como tal, de um lado, como processo, e de outro, como constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos.

⁴ Na visão bakhtiniana, a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído - ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes.

compreensão compartilhada, partindo de perspectivas mútuas. Nesse caminho, um conjunto de interações vai se formando, à medida que as situações de ensino propostas vão se desdobrando no cotidiano da escola, por meio das práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre a ação pedagógica, o professor atua como um pesquisador de sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos através do currículo, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Refletir sobre o saber e o saber-fazer implicam processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor. São várias as etapas nas quais o professor exercita seu processo de reflexão. Ele pode se colocar como alguém que é capaz de surpreender-se com seus alunos, e conseqüentemente, reformulará os problemas ora encontrados, provocados por determinadas situações, a fim de que seus alunos possam encontrar, neste professor, a compreensão. As propostas de tarefas educacionais inováveis, instigam os alunos a se adaptarem a novas realidades, num processo de inclusão, que por momentos anteriores se encontrariam à margem.

É necessário que o professor reconheça o indivíduo – aluno, como autor de suas construções, compreenda as possibilidades e limites de cada participante desse processo, ao mesmo tempo em que promove a troca de experiências, através da interação entre eles.

A conduta do professor, diante da proposta de trabalho com os alunos, poderá levá-lo, inicialmente, a dois caminhos, conforme descrições que seguem:

Primeiro, ao apresentar a proposta de atividades, o professor pode perceber uma “adequação”, por parte dos alunos, às suas proposições, o que seria entendido como compreensão do *discurso pedagógico*⁵, ou ainda, poderia tratar-se apenas da execução de uma ação, baseada em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas ou, ao contrário, a reflexão e a reorganização de seus esquemas poderiam estar firmemente evidenciadas na sua produção, seja na construção de um texto, na solução de problemas, etc.

Segundo, o professor percebe que não há correspondência a sua proposta. O aluno realiza atividades paralelas, desenvolvendo a ilegalidade escolar, aqui entendida como condutas que denotam desinteresse/dispersão, ficando em desacordo com a proposta

⁵ Vê-se aqui como o discurso pedagógico instituído – discurso de sala de aula que divide, que separa, que exclui, que premia, que pune, que obriga professores e alunos a falar e a calar, que é extremamente normatizado, regado e, por isso mesmo previsível. (Ver discurso pedagógico e discurso em sala de aula: o diálogo entre o instituído e o inesperado, p.87)

pedagógica. Essa situação levará o professor a rever o que propôs e se dispor a novas alternativas, modificando sua proposta, dispondo-se a repensá-la, ou manter a mesma proposição, responsabilizando o aluno pelo fracasso.

Dessa forma, conclui-se dizendo que a escola é um dos lugares onde os conhecimentos podem ser compartilhados. Entretanto, comumente, a escola parece considerar o espaço da sala de aula, como um espaço de aceitação e compreensão, por parte dos alunos, do saber do professor, concebendo-se este saber como único e verdadeiro, apontando para uma não preocupação com os conhecimentos prévios de ambos.

De certa forma, o que é mais surpreendente é que, mesmo nas escolas ditas progressistas, o que se apresenta é um trabalho organizado, a partir de uma listagem de conteúdos que deve ser seguido pelo professor. A tendência, nesta escola, é oferecer oportunidades para os alunos e os professores discutirem metas comuns para o ensino, mas, efetivamente, o que é incorporado são as experiências e os interesses mais amplos do grupo, como um todo, sem se considerar o indivíduo nesta construção. Pensar sobre a forma como aprende as construções de seus alunos, à medida que propõe as atividades, pensar nas situações de ensino ou como ensina e é ensinado, fazer-se um verdadeiro artífice do processo educativo.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA E ESCRITA E A CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA

“O descanso daqueles que se foram antes de nós não pode firmar a inquietude daqueles que virão.”⁶

O que e como fazer para que o nosso aluno seja um leitor atento e competente produtor de textos? Eis o questionamento de todo educador.

Entendemos por leitor atento aquele aluno capaz de estabelecer diálogos entre textos, perceber as diferentes relações sintáticas e semânticas (de causa e efeito, de oposição, de concessão, de condição, etc.), a natureza dos textos (irônico, metafórico, satírico, etc.).

⁶ Ver filme Encontrando Forrester. Justifica-se a escolha desta, como epígrafe, porque diante das dificuldades pessoais pelas quais passamos, não podemos nos abater e deixar de continuar vivendo em busca da realização de nossos sonhos.

Produtor de texto competente⁷ é aquele aluno capaz de elaborar um texto adequado às mais diversas situações da vida cotidiana: uma carta, um relatório, a exposição – oral ou escrita – de uma ideia etc. (sem confundir essas situações práticas com a produção de um texto literário). Além disso, deverá também ser capaz de ser crítico em relação ao seu próprio texto, observando sua clareza e coerência. Para tanto, deverá também exercer as tarefas de revisão e de reescritura do texto, até considerá-lo satisfatório e adequado para o fim a que se destina.

Enfim, formar cidadãos capazes de produzir textos coerentes e com eficácia⁸ é um dos principais objetivos do/a professor/a de língua portuguesa e é também o fundamento das propostas aqui sugeridas.

O processo de escrita numa perspectiva sociointeracionista pressupõe alguns princípios norteadores básicos, a seguir:

Não se escreve a partir do nada.

“... pegar algo que é do autor e torná-lo seu é uma façanha.”⁹

Espera-se que, entrando em contato com temas, expresso por meio de diferentes linguagens, e de analisá-lo, o aluno tenha o que dizer e esteja capacitado para produzir um texto que revele um ponto de vista.

Ler e escrever devem ser considerados dois atos inseparáveis. A prática de leitura favorece a escrita, ou seja, quem tem o hábito de ler textos diversos tem mais condições de refletir sobre as ideias e formular opiniões, bem como escolher a estrutura textual mais adequada do que se quer dizer. Afinal, ao escrevermos um texto, precisamos ter nossa opinião formada acerca do assunto a ser desenvolvido.

... a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática da leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos; como escrever.¹⁰

⁷ O termo produtor de texto competente não se trata aqui, evidentemente, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia.

⁸ Eficácia, no uso da linguagem, refere-se aos efeitos alcançados em relação ao que se pretende. Por exemplo: convencer o interlocutor por meio de um texto argumentativo, oral ou escrito; fazer rir pro meio de uma piada; etc.

⁹ Ver filme Encontrando Forrest.

¹⁰ (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries. Brasília:MEC/SEF, 1997. v.2,p.53)

Antes de solicitar a produção de um texto ao aluno, faz-se necessário, portanto, propiciar e/ou ampliar seus conhecimentos acerca do assunto que será tratado, por meio de leituras e discussões.

A leitura de textos variados permite ao aprendiz adentrar-se nos pensamentos alheios e conhecer outras maneiras de viver e de conceber o mundo. Fazer uma *leitura de mundo*¹¹ lendo, refletindo, discutindo, formulando hipóteses que irão contribuir para a compreensão. Percebendo, em cada texto, qual a visão de mundo de seu autor. Ler muitos textos, acumulando e confrontando várias experiências, várias vivências. Só assim conseguimos construir a nossa própria leitura de mundo, delineando com segurança o nosso discurso.

A leitura deve ser vista e entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. É nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto: o professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde e pergunta sobre as questões levantadas pelo processo que se executa. Percebe-se claramente, tal proposta no filme *Encontrando Forrester*, quando o protagonista (escritor) não dita o seu saber, mas atua como mediador, possibilitando a fruição das ideias do aluno, bem como ao observar os escritos do aluno faz uma análise dos mesmos percebendo o *dom* e incentivando-o a continuar produzindo, mostrando-lhe o(s) seu(s) texto(s), como exemplo.

O trabalho com a diversidade textual, desde que bem orientado, possibilita ao indivíduo um posicionamento crítico diante das mais variadas situações. Assim, em relação aos tipos de textos, os que serviam ao meio escolar eram, na sua grande maioria, os literários, mais especificamente os clássicos. Embora o valor do texto literário seja inquestionável para a formação do indivíduo, atualmente educadores defendem a ideia de que deve circular a mais ampla variedade textual possível, atendendo a necessidade de letramento¹² do educando.

Os textos oferecidos aos educandos devem ser, acima de tudo, de boa qualidade e de tipos variados, sem didatização e na íntegra. Eles devem também servir para finalidades distintas, preparando os alunos para ser um leitor e escritor competente dos vários tipos de texto que circulam na sociedade, pois não podemos perder de vista o fato de que a escola existe em função da leitura e não o inverso.

¹¹ Leitura de mundo aqui, é conceituado como afirma Ângela Kleiman “conhecimento de mundo ou enciclopédico”(p.20).

¹² Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas.

Assim, pode-se concluir que escrever e ler são duas faces de uma mesma moeda, uma complementa a outra, uma não existe sem a outra.

É importante ser ‘poliglota’ na própria língua.

Reflexões sobre a intencionalidade com que o texto será escrito, a estrutura e a linguagem apropriada também são fundamentais para que o processo de escrita seja bem-sucedido.

O trabalho com a produção de textos na escola tem por objetivo formar escritores competentes que sejam capazes de produzir textos bem elaborados eficazes quanto aos seus objetivos e intenção. Geraldi (2000,p.88), ao conceber a linguagem como lugar de interação verbal¹³, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, propõe-nos, para conseguir tal intento, atividades baseadas em três práticas interligadas:

- leitura de textos;
- produção de textos;
- análise linguística.

Tais práticas nos permitem ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem e possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. É fundamental a compreensão de que um texto (ou discurso) não é apenas sobre alguma coisa, mas também que é produzido por alguém, para alguém.

Respalda-se esse conceito em Orlandi (1983): “a leitura de um texto não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações marcadas pelo processo de produção desse texto e também marcadas pelo processo de produção de sua leitura”.

Cabe ao/à professor/a conscientizar o aluno de que não existe texto “certo” ou “errado” e sim “adequado” ou “inadequado”. Saber adequar o nível de linguagem ao destinatário do texto e ao objetivo do autor é tarefa que precisa ser discutida e realizada cotidianamente com a classe. Para escrever bem não basta saber a norma padrão, uma vez que esta pode estar inadequada a determinados contextos; é preciso saber empregar as múltiplas possibilidades expressivas da língua portuguesa, como afirma Forrester “Alguns escritores ignoram certas regras gramaticais para dar ênfase ao texto”.¹⁴

O fato de a escola ensinar a língua padrão é justificável, pois os alunos precisam ter o domínio sobre ela. Porém, é necessário combater o preconceito no que se refere a considerar uma variação “certa” e outra “errada”; uma “melhor”, outra “pior” como veremos

¹³ Interação verbal, aqui, é entendida como toda e qualquer comunicação que se realiza pela linguagem, tanto as que acontecem na presença (física) como na ausência do interlocutor. É interação verbal tanto a conversação quanto uma conferência ou uma produção escrita, pois todas são dirigidas a alguém, ainda que esse alguém seja virtual.

¹⁴ Ver filme Encontrando Forrester,

em um dos itens seguintes. O que precisa ficar claro é que a linguagem deve ser adequada ao seu objetivo, tendo em vista o contexto e os interlocutores a que se destina. Isso implica no uso efetivo da linguagem, que permite a igualdade de participação social.

Os PCN(s) (Língua Portuguesa, 1998) ¹⁵ apontam a importância de, nas produções de textos orais, o aluno ser orientado a planejar a fala valendo-se da linguagem escrita; ajustar o texto à variedade linguística adequada, de acordo com seu público; reconsiderar seu planejamento prévio, ajustando-s conforme a reação de seu(s) interlocutor(es); considerar a utilização de elementos não linguísticos como possíveis provedores de sentido.

Não existem textos neutros

Todo texto é, de alguma forma, argumentativo. Segundo Bakhtin (1986):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte, toda palavra seve de expresso a um em relação ao outro.

Quem escreve sempre deixa transparecer sua visão de mundo, seja numa simples descrição de objeto, seja numa narrativa, ou numa dissertação com grande dificuldade temática e, quando falamos ou escrevemos, temos um interlocutor, para quem dizemos ou escrevemos alguma coisa. Esse interlocutor participa de nosso ato de comunicação, pois também é responsável pelo sentido do que dizemos. Por um lado ele atribui significados ao que ouve e lê. Por outro, determina a forma como vamos dizer algo.

Assim, durante o processo de produção textual, na escola, faz-se necessário também esclarecer aos alunos a respeito de questões como: o assunto, o tipo e o gênero do texto a ser elaborado, a escolha do interlocutor (real ou imaginário), o grau de formalidade que precisa ser utilizado e o objetivo pelo qual o texto está sendo escrito. Tais cuidados são de extrema relevância para garantir o “sucesso” dos textos produzidos.

O ponto de partida é o repertório linguístico do aluno

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas *variedades dialetais*¹⁶. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

¹⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

¹⁶ Variedades dialetais ou dialetos são compreendidos como os diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico.

O problema do preconceito linguístico disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar a Língua Materna, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

Ao realizar as primeiras atividades de produção escrita, o/a professor/a pode fazer um diagnóstico dos principais problemas de linguagem de cada turma ou, se possível, de cada aluno, o qual lhe servirá de base para os trabalhos subsequentes não só de produção de texto, mas também de leitura e gramática.

É necessário ressaltar que esses primeiros textos produzidos pelos alunos deverão, evidentemente, ser objeto de comentário, mas não de nota.

Em relação à linguagem escrita, convém lembrar que esta difere da linguagem oral. Isso quer dizer que, ao lermos um texto, na maioria das vezes, não estamos na presença de quem o escreveu. Portanto, é preciso deixar claro aos alunos que todo texto deve ser elaborado de forma que os leitores possam depender exclusivamente dele na construção de significado.

Segundo Geraldi (1997, p.41):

“... a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistam à fala”.

Escrever bem implica ler e reescrever

[...] você escreve a primeira versão com o coração e a reescreve com a cabeça.¹⁷

Escrever não significa produzir um texto de trinta linhas para entregar ao/a professor/a e obter uma nota. Tradicionalmente, a produção de texto, na escola, se afasta totalmente do sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). Assim, a situação de emprego da língua tem sido artificial – o aluno

¹⁷ Ver filme Encontrando Forrester.

não se sente estimulado a escrever um texto que não será lido por ninguém ou apenas pelo professor (exceto quando este valerá nota). A proposta é que o aluno se sinta como um efetivo autor, e para isso faz-se necessário que seja dado outro destino às suas produções: uma antologia de textos no final do ano ou de um projeto; a organização de um mural da turma, de um jornal com circulação periódica e outras possibilidades que permitam a leitura dos textos por outras pessoas e valorize a criação do aluno-autor, possibilitando assim, ao aluno, o direito de proferir, de atuar como leitor efetivo e assumir-se como tal.

A leitura, a releitura e a reescrita de textos são tarefas imprescindíveis para o aprimoramento da expressão escrita. É papel de o professor auxiliar os alunos no processo de revisão das produções textuais, solicitando-lhes a releitura e reelaboração delas, a fim de melhorá-las o máximo possível. O rascunho¹⁸ deve ser, portanto, valorizado como parte do processo de produção de texto. Nesse sentido, faz-se necessário uma correção ortográfica e, às vezes, a escola deixa de dizer, por negligência ou incompetência, que as letras do alfabeto surgiram, há 3.000 anos, antes de Cristo.

O “a” ou o “A”, minúsculo ou maiúsculo, foram inspirados na “cabeça de um boi”; a letra “b” foi inspirada, por sua vez, numa “casa mediterrânea de teto achatado” e que o “p” foi motivado, em seu traçado, por “uma boca” e assim por diante. A escola precisa desenvolver essa competência linguística.

Na verdade, a escola precisa devolver à criança a competência linguística e metalinguística, para que cumpra (a escola) o papel de desenvolver a capacidade do educando de ler para aprender, de escrever para aprender, de aprender a aprender.

Revelar que a língua é histórica, que seu alfabeto tem origem grega, tem influência hebraica, tem marcas dos signos semíticos e traz também as marcas pictográficas de hieróglifos egípcios¹⁹, é de extrema importância para o reconhecimento das letras, para decodificação, primeira etapa da leitura proficiente.

A história das letras do alfabeto deve fundamentar a escrita alfabética²⁰ nas aulas de língua materna, na educação infantil e no ensino fundamental. Assim procedendo, o professor desconfiará quando do processo escritor da criança, que um erro na caligrafia pode ser motivado por questão de lateralidade nos traços das letras.

Ensinar bem é ensinar com simplicidade, com objetividade. Aliás, a ciência da linguagem, a linguística, se caracteriza pela explicação e descrição claras dos fenômenos da linguagem.

¹⁸ O termo “rascunho” está sendo usado aqui com o sentido de “esboço” e não com o sentido que lhe é habitual em muitas escolas de texto escrito com “letra feia” que precisa ser “passado a limpo”.

¹⁹ Ver vídeo: Documentário sobre a evolução da escrita (Organização: Professor Cagliari).

²⁰ A escrita alfabética é um sistema de escrita regido pelo princípio da fonografia, em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma.

Vejam, por exemplo, “p” e “b” como são letras parecidas. Quando a perninha desce é um “p”, mas quando sobe é um “b”. Subir e descer. Descer e subir. Espaço. Lateralidade. Fácil para os adultos. Grande complexidade linguística para as crianças na educação infantil e no ensino fundamental.

Uma letra (ou grafema) parecida com um outro signo gráfico, mas com traçado diferente, pode representar, na leitura, um som diferente e, conseqüentemente, trará significado diferente na produção lexical, frasal e textual. Fácil, não?

Os professores estudaram os fatos da língua. Sabem dessas informações da aquisição, desenvolvimento e processamento da linguagem. Mas uma criança aos nove anos pode não armazenar as informações linguísticas de forma eficiente.

Quando não se aprende a grafar bem pode ser uma deficiência de percepção espacial, de lateralidade. Pode ser, pois, uma deficiência cognitiva.

Ao imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem centra-se na análise linguística²¹, primeiramente através da atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente, a atividade envolvendo elementos de uma análise de natureza metalinguística.

O professor também deve estar atento ao trabalho com a coesão e a coerência, tratadas pela linguística textual, na avaliação dos textos de seus alunos, podendo auxiliá-los de maneira mais eficiente no processo de estruturação da escrita. Assim, julgamos conveniente expor os conceitos de coerência e coesão apresentados por Ingedore V. Koch e Luiz Carlos Travaglia (1989):

A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. Essa unidade é sempre apresentada como uma unidade de sentido no texto, o que caracteriza a coerência como global, isto é referente ao texto como um todo. (p.11-12)

Ao contrário da coerência, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto. (p.13)

Assim, é preciso conscientizar os alunos, enquanto produtores de textos, acerca dos recursos coesivos²² (conjunções, pronomes, elipses, palavras de mesmo campo semântico, marcadores sequenciais) que podem auxiliá-los na “conexão” entre as partes do texto, bem

²¹ Os termos “análise linguística”, “atividade epilinguística” e “atividade metalinguística” são utilizados aqui como propostos por João Wanderley Geraldi, no livro *Portos de passagem*.

²² Recursos coesivos são os elementos linguísticos da superfície de um texto que indicam as relações existentes entre as palavras e os enunciados que o compõem.

como a respeito da adequação e a sequência do mesmo e, para tanto, convém lembrar ao professor que não é necessário exigir dos alunos que saibam a nomenclatura referente aos elementos coesivos, mas sim lhes mostrar a forma adequada de usá-los.

É importante solicitar sempre que os alunos guardem as primeiras versões do trabalho para compará-las com as versões finais. Aos alunos é essencial explicar que, para se produzir um texto bem escrito, dois fatores são fundamentais: paciência e um trabalho contínuo com as palavras. É preciso mostrar-lhes que a primeira versão de um texto sempre pode ser melhorada. Afinal, para escrevermos um texto, além de organizarmos e utilizarmos os nossos conhecimentos (principalmente aqueles adquiridos através da leitura), precisamos também de planejamento e de tantas tentativas e correções quantas forem necessárias para alcançarmos o resultado pretendido. O texto só estará finalizado quando o seu autor considerar que transmitir, da melhor forma possível, todas as ideias a que se propôs e não houver nenhuma outra modificação a ser realizada para melhorá-lo.

Como parte desse processo de reescrita de textos, pode ocorrer uma autocorreção realizada pelo próprio produtor. Essa autocorreção poderá ser feita de maneira individual, relendo para si mesmo o texto produzido, como também de maneira coletiva, lendo ou permitindo que outros leitores leiam o que foi escrito. Neste último caso, as possíveis sugestões feitas pelos leitores devem ser consideradas no momento de reformulação.

Tomando como base esses pressupostos, a proposta de trabalho ora explanada contribui para que o aluno possa perceber a função social da escrita, tornando-se capaz de se valer dela sempre que for necessário. É, necessário, portanto que o aluno escreva os mais variados textos, como bilhete, carta, poema, narrativa, descrição, dissertação, resenhas, notícias de jornal, reportagens, entrevistas, editorial, ofício, requerimento, etc.

Executar, no plano da escrita, as ideias que criamos no plano do pensamento é tornar algo que é antes privado, pessoal e íntimo. Contudo, muito do que hoje é privado foi um dia partilhado com outras pessoas. Por isso dizemos que em geral os pensamentos e ideias não são exclusivamente nossos, não são tão genuínos assim, desde que adquirimos muito conhecimento interagindo com outras pessoas, com autores dos livros que lemos e presenciando tantos exemplos de vida.

Está havendo uma renovação no ensino de língua escrita. Antes das pesquisas de Emília Ferreiro, interessava à escola muito mais o produto do que o processo, isto é, valorizava-se geralmente, a redação pronta e não os processos ocorridos na mente do aluno, nem a interferência das interações. Atualmente, há uma grande preocupação com o processo da escrita que implica uma nova metodologia de ensino.

A produção de um texto escrito provavelmente não depende apenas da história de vida ou do conhecimento de mundo ou das representações mentais dos alunos, mas também da proposta que determina os elementos a destacar, os sentimentos a expor, a

lógica a seguir, o enigma a decifrar, enfim, o tipo de texto a ser produzido. Daí a importância de o educador não só conhecer como se dá o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, mas saber fazer propostas metodológicas de acordo com os textos que desenha ver escritos por eles.

Em poucas palavras:

- Investir na formação do aluno escritor, percebendo-o como sujeito que tem algo a dizer;
- Partir do que o aluno sabe; isso aumenta sua confiança em prosseguir;
- Valorizar a produção do aluno;
- Oferecer alternativas para que o aluno extraia novas informações;
- Favorecer o trabalho coletivo e a interação com os colegas; o conhecimento é construído solidariamente;
- Elaborar propostas claras, pertinentes, bem preparadas.

Concordamos com Rodolfo Ilari apud Geraldi (1991) quando afirma:

[...] nas circunstâncias atuais – que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico – deve-se ter uma discussão que não estamos diante de uma questão prática, à qual é preciso responder também como soluções práticas. Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo.

Portanto, quando se fala em metodologia, pensa-se na prática pedagógica do professor em sala de aula. Essa prática é o reflexo do conceito que o professor tem da pessoa humana, de sociedade e de educação. No entanto, a metodologia de alguém que vê o homem como um ser passivo tende a não propor desafios, fornecendo respostas prontas; não estimula a discussão, mas prefere o silêncio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler, escrever e falar segundo as regras socialmente estabelecidas requer a articulação de uma série de capacidades básicas – de natureza discursiva, textual e gramatical –, que, não podendo ser aprendidas espontaneamente, precisam ser ensinadas. Assim, atividades de leitura, produção de textos e prática oral, quando mal conduzidas, comprometem o desenvolvimento de estratégias e de capacidades fundamentais e levam à construção de procedimentos ineficazes ou prejudiciais.

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção de textos, elaboração de conhecimentos linguísticos), é fundamental a diversidade de

estratégias e procedimentos, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos.

Em sala de aula, as atividades de exploração do texto têm como objetivo o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, só se constituem como tais, na medida em que:

- encarem a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social;
- colaborem para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações;
- explorem as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando esse trabalho com os instrumentos metodológicos apropriados;
- desenvolvam estratégias e capacidades inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir, especialmente as capacidades apreciativas envolvidas na leitura crítica.

As propostas de produção de texto escrito devem visar o desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, não podem deixar de:

- considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita;
- explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades;
- apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros ou tipos abordados, sem se restringir à exploração temática;
- desenvolver as diversas estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.

Os conhecimentos linguísticos objetivam levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, quanto para a capacidade de análise de fatos da língua e da linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:

- ter peso menor que os relativos à leitura, à produção de textos e à oralidade, especialmente aqueles relativos à morfossintaxe;
- estar relacionados a situações de uso;

- considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, situando a norma culta nesse contexto linguístico;
- subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos diferentes gêneros e tipos de texto;
- estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.

O aluno chega à escola dominando a linguagem oral, no que diz respeito às demandas de seu convívio social imediato. Ela será o instrumento por meio do qual se efetivará tanto a interação professor-aluno, quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência que o estudante desvendará o mundo da escrita e estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive os mais formais e públicos de uso da linguagem oral. Assim, como objeto de ensino, a linguagem oral tem um papel estratégico: é, ao mesmo tempo, instrumento de ensino do professor e de aprendizagem do aluno e também apresenta formas públicas (novos gêneros) que o aluno ainda não domina e que deverão ser exploradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, H. A. **Gramática ilustrada**. São Paulo: Moderna, 1997.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1982.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1999. 148 p.

BAKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs / org. Roxane Rojo**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BECHARA, E. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000.

BRASIL, MEC. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, MEC.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GERALDI, João Wanderley. O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem. In: **Revista em Aberto**. Brasília: INEP 1991. p. 3-12.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação:** Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1 1996. 148 p.

_____. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

_____. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 7ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. 125 p.

_____. Recuperando as Práticas de Interlocução na Sala de Aula. In: **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão. v. 4. nº 24. nov. / dez., 1998. p. 5-19.

_____. *Ensino de Gramática X Reflexão sobre a Língua*. In: *Dois Pontos: outono/inverno*, 1993. p. (11-14).

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 6 ed., 2001.

MARTINS, Maria Helena. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 4ª ed., 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

OSAKABE, Haqira. Ensino de Gramática e ensino de literatura. In: **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 26-30.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. 3 ed. (Série Princípios) São Paulo: Ática, 1986. 94 p.

_____. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995. 380 p.

_____. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997. 103 p.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997. 95 p.

_____. Gramática e Política. In: **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 47-56.

_____. Sobre o Ensino de Português na escola. In: **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 32-38.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 206.

POSSENTI, Sírio & ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, Elvo & KIRST, Marta Helena Barão (Orgs.) **Linguística aplicada ao ensino de português**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 7-15.

PRADO, Coraci Helena. **Reflexões sobre o ensino de gramática**. Universidade Federal de Goiás/ Campus Avançado de Jataí, 1999. 47 p. (Monografia)

REIS, Carlos & ADRAGÃO, José Victor. **Didática do português**. 2 ed., ver, e aum. Lisboa: Universidade Aberta. 1992. 206 p.

RODRIGUES, Ana Lúcia et ai. **Leitura e produção de textos**: ações coletivas da escola. In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte: v. 2, nº 10, p. 59-65, jul. / ago. 1996.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. et al. **O Ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986. 74 p. (Projeto Magistério).

SMOLKA, Ana Luísa e GÓES, Maria Cecília Rafael.(Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, São Paulo: Papirus, 3ª ed., 1994.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 3 ed., São Paulo: Ática, 1986. 96 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 194 p.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995. 241 p.

VAL, Maria da Graça Costa. **A interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa**. Educação em Revista: UFMG. Belo Horizonte: nº 16. Dez. 1992. p. 23-30.

_____ . **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VALENTE, André. (org.). **Aulas de Português**: Perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 1999. 268 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a didática**. 11 ed. Campinas: Papirus, 1996, p. 158.