

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

SHIRLEI BARBIEIRO DE MELO

**A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**SÃO PAULO
2009**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

SHIRLEI BARBIEIRO DE MELO

**A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Dieli Vesaro Palma.

**SÃO PAULO
2009**

Agradecimento especial

Ao meu esposo João e minha filha Thaís pelo amor, paciência, dedicação e cumplicidade até mesmo nos momentos de inquietação e cansaço. A vocês pelo muito que são na vida que compartilhamos.

AGRADECIMENTOS

Preliminarmente, quero agradecer a Deus pelo dom da vida e pela razão desta conquista.

À minha orientadora Professora Doutora Dieli Vesaro Palma pela sensibilidade na condução das orientações e pelas preciosas contribuições no desenvolvimento do meu projeto de pesquisa. Além de ser um exemplo de sabedoria e competência, é uma importante agente e divulgadora da reflexão teórica acerca da Educação Linguística. A ela agradeço pela compreensão, paciência, e por compartilhar seus saberes, favorecendo meu aprimoramento profissional e pessoal.

Aos meus queridos pais, irmãos e familiares que, mesmo distantes, estiveram presentes nessa jornada, minha eterna gratidão.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa pelos significativos ensinamentos.

Também agradeço à banca examinadora, a Professora Doutora Neusa Barbosa Bastos e a Professora Doutora Regina Helena Pires de Brito, pelas ponderações e valiosas contribuições que enriqueceram o presente trabalho.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela concessão da Bolsa-Mestrado, a qual possibilitou a realização desta pesquisa.

Aos amigos de hoje e sempre da Pós-Graduação e da Diretoria de Ensino de Carapicuíba pelo apoio, incentivo e companheirismo nos momentos de incertezas e alegrias. Especialmente minhas amigas Ana Lúcia e Meire.

Finalmente, gostaria de manifestar minha gratidão à equipe de gestão e às professoras da unidade escolar que participaram desta pesquisa e aos outros que, embora não mencionados, de alguma maneira contribuíram para a realização desta investigação.

RESUMO

Nas sociedades contemporâneas, saber ler e escrever, saber utilizar-se da leitura e da escrita em diferentes situações do cotidiano são necessidades imprescindíveis, para que qualquer pessoa possa exercer sua cidadania plena e para que as nações em geral se desenvolvam nos níveis social, cultural e político. Apesar disso, nota-se que muitas têm sido as dificuldades da escola para garantir efetivamente aos indivíduos o aprendizado da leitura e da escrita. Para tanto, faz-se necessário pensar num ensino de língua materna cada vez mais útil e contextualmente significativo, com vistas à Educação Linguística e ao fenômeno do Letramento.

Nesse sentido, esta dissertação aborda a questão da formação inicial de professores de Língua Portuguesa sob o foco da Educação Linguística e do Letramento, baseada na metodologia de pesquisa “Estudo de Caso”, focalizando a análise da prática educativa das professoras do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Para atingir os objetivos propostos, apresentamos os aspectos pedagógicos e linguísticos fundamentais, do ponto de vista teórico sobre a Educação Linguística e o fenômeno do Letramento em relação à formação de professores de Língua Portuguesa. Analisamos a prática educativa das professoras no ensino da língua materna e os documentos oficiais do Ministério da Educação referentes à formação desses profissionais.

Após a análise dos dados, os resultados mostraram que a prática das professoras (do estudo do caso) é voltada para um ensino de língua centrado na língua verbal escrita, em suas regras de estrutura e combinações, descontextualizado, desconsiderando o rico papel da linguagem no ato da comunicação entre os aprendentes nas interações sociais. Assim, esses profissionais necessitam de uma formação contínua teórica e prática sob o foco da Educação Linguística e do Letramento, para desenvolverem o ensino de Língua Portuguesa centrado nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Palavras-chave: Educação Linguística, Letramento e Formação de Professores de Língua Portuguesa

ABSTRACT

In present societies, to know how to read and write, how to use reading and writing skills in different daily situations are indispensable needs for any person to be able to practice his or her citizenship fully and for nations in general to develop in social, cultural and political levels. Notwithstanding, it is observed that there have been many difficulties for schools to effectively guarantee to individuals the learning of how to read and write. For this purpose, it is necessary to think of a way of teaching a maternal language in a more and more useful way and contextually meaningful, with focus on the Linguistic Education and the phenomenon of Literacy.

In this sense, this dissertation approaches the question of the initial formation of teachers of the Portuguese Language with focus on the Linguistic Education and on the Literacy, based on the "Case Study" methodology research, focusing the analysis of educational practice of teachers of the 5th grade, fundamental teaching, level I.

To reach the proposed objectives, we present the pedagogic and linguistic elementary aspects, from the theoretical point of view about the Linguistic Education and the Literacy phenomenon in relation to formation of Portuguese Language teachers. We have analyzed the educative practice of teachers in the teaching of the maternal language as well as the official documents of the Ministry of Education relating to the formation of such professionals.

After analysis of the data, the results have shown that the practice of teachers (of the case study) is turned towards the teaching of a language centered on the written verbal language, on its structural rules and combinations, in a non-contextualized manner, disregarding the important roll of the language in the act of communication among students in social interactions. Thus, such professionals need a continuous practical and theoretical formation with focus on the Linguistic Education and on the Literacy in order to develop the teaching of the Portuguese Language centered on the social practices of reading and writing.

Key words: Linguistic Education, Literacy and formation of Portuguese Language teachers

Banca Examinadora

Sumário

Introdução	1
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	7
Preliminares	7
1.1 - A EL: conceitos e caracterizações	8
1. 2 - Aspectos pedagógicos	10
1.2.1 – A noção de transposição didática	11
1.2.2 – A noção de contrato didático	15
1.2.3 – A noção de obstáculo epistemológico	17
1.2.4 – A noção de situações didáticas	20
1.2.5 – A noção de registros de representação	22
1.2.6 – A teoria dos campos conceituais	24
1.2.7 – A engenharia didática	26
1.3 – A EL e seus aspectos linguísticos	28
1.3.1 – A EL hoje: concepções de língua e linguagem	29
1.3.2 – EL: a variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa	33
1.3.3 – A EL e o ensino de Língua Portuguesa: algumas considerações	37
CAPÍTULO II – A EL E O PROFESSOR REFLEXIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	41
Preliminares	41
2.1 – O professor reflexivo	42
2.2 – A formação do professor reflexivo e os saberes da docência.....	49
2.3 – A formação do professor de Língua Portuguesa.....	52
CAPÍTULO III – A EL: CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	61
Preliminares	61
3.1 – A EL e a pedagogia da leitura e da escrita.....	62
3.2 – O processo histórico da alfabetização no Brasil.....	65
3.3 - O letramento no Brasil e sua relação com a alfabetização	77
3.4 - Letramento, alfabetização e escolarização	84
3.5 - Letramento: dimensão individual e social	90

3.6 - As práticas de letramento do professor na perspectiva da EL	92
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	98
Preliminares	98
4.1 – O estudo de caso	98
4.1.1 - A identidade da unidade escolar	100
4.1.2 – A estratégia da coleta de dados	102
4.1.3 - O questionário como instrumento da coleta de dados.....	102
4.1.4 - Termo utilizado na pesquisa.....	103
4.1.5 - O questionário do professor atuante	104
4.2 - Análise do corpus	107
4.2.1 - Os documentos oficiais para a formação inicial de professores: LDB (9394/96) - Parecer CNE/CP 009/2001 – PCN (2001)	108
4.2.2 - O discurso dos documentos oficiais e o discurso da proposta da EL.....	114
CAPÍTULO V - EL: PROPOSTA PARA O LETRAMENTO BASEADO NA PEDAGOGIA DA LEITURA E DA ESCRITA	145
Preliminares	145
5.1 - A prática da EL	146
5.2 - Proposta para o letramento baseado na pedagogia da leitura e da escrita ...	150
5.3 – Proposta de sequência didática - pedagogia da leitura e da escrita	155
5.4 - Considerações finais.....	165
CONCLUSÃO.....	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
ANEXOS	181

Introdução

Sabe-se que o ensino da Língua Portuguesa tem uma tradição pedagógica que se apóia na idéia de que é preciso conhecer as noções e normas gramaticais para falar bem e melhorar o desempenho na expressão escrita. A gramática tem sido sistematicamente ensinada na escola com esse objetivo. Essa visão resulta de uma concepção de que a língua é um conjunto de regras e prescrições que se devem seguir.

É importante destacar que não se deve confundir o ensino da língua com o ensino da gramática. Conhecer a língua é saber utilizá-la em situações concretas de interação, produzindo-se e compreendendo-se enunciados, percebendo-se as diferenças entre uma forma e outra de expressão. Saber a respeito da língua significa conhecer seu sistema linguístico, ou seja, saber analisá-la dominando seus conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua. De acordo com Geraldi (2006, p.119), esse saber compreende:

confunde-se estudar a língua com estudar gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, não só não interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem, se reduz a uma influência totalmente negativa, senão que onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno.

Todo aluno, ao ingressar na escola leva, consigo o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua e que os falantes interiorizam ouvindo e falando.

Assim, a partir do conhecimento que se tem hoje, principalmente no que se refere à concepção de linguagem, é possível compreender aspectos importantes

do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, portanto, compreender quais conteúdos o professor precisaria ensinar, como e por quê.

Sendo assim, não se pode trabalhar a linguagem sem compreender sua natureza. Como nos indicam os PCN de Língua Portuguesa (2001), o domínio da língua oral e escrita tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, sendo por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Torna-se necessário repensar os processos de formação e atuação do professor de Língua Portuguesa e, com isso, garantir aos aprendentes¹ o acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania plena.

Nesse sentido, as universidades têm o papel fundamental e a responsabilidade de formar os futuros professores para atuarem de forma crítica e reflexiva no ensino da língua materna. Para tanto, deve-se subsidiá-los com referenciais teóricos e práticos no decorrer de sua formação, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades e competências necessárias ao exercício de seu trabalho docente.

A proposta da Educação Linguística² também se faz necessária nesse contexto de ensino da língua materna, visto que ela é formalizada em práticas pedagógicas bem estruturadas, ancorada em metodologias e teorias sólidas. A EL visa ao aprimoramento de competências e habilidades para a leitura e a escrita, incluindo a oralidade e os aspectos léxico-gramaticais. O desenvolvimento da EL garante ao falante a capacidade e a possibilidade de adequação linguística, tornando-o capaz de perceber a multiplicidade da língua em suas variações e usos.

¹ - Aprendentes, do ponto de vista da Educação Linguística, são estudantes que constroem novos conhecimentos por ação pessoal, tendo o professor o papel de orientador do processo de ensino e aprendizagem que passa a ser centrado não no professor, mas sim no discente que é o produtor do novo conhecimento. Nesse novo contexto, o processo de conhecimento centra-se no estudante, que assume um papel ativo na construção do saber.

² - Será denominada EL, em toda a extensão do trabalho.

Já existem trabalhos sobre a EL, como os desenvolvidos por Bagno (2002), Bechara (2006), Travaglia (2004), Passarelli (2002), Beltrão (2006) e Gomes (2008), mas tais trabalhos não aprofundam a EL e o Letramento do ponto de vista da formação inicial de professores. O que diferencia o presente estudo é a abordagem do fenômeno do letramento e a sua relevância para o desenvolvimento da proposta da EL. Para análise desses aspectos optamos por um estudo de caso particularizado em uma unidade escolar da rede pública de ensino.

O presente estudo apresenta ainda uma proposta para o desenvolvimento do letramento, por meio de uma “sequência didática”, objetivando o estudo de um gênero textual apoiado na contemplação das práticas sociais de leitura e de escrita. Para isso, é adotada como referência a EL, que envolve várias pedagogias: a da oralidade, a da leitura, a da escrita e a léxico-gramatical.

É fundamental destacar que essa proposta abordará especificamente a pedagogia da leitura e da escrita, considerando a relevância do aprendizado da leitura e da escrita e seu uso efetivo em práticas sociais e também por compreendermos que o processo de letramento favorece ao aprendente o desenvolvimento de sua competência léxico-gramatical e de sua competência textual discursiva. Essa proposta será apresentada a seguir a partir de discussões levantadas pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Funcional – IP – PUC/SP³.

³ - O Grupo de pesquisa em Linguística Funcional e História e Descrição da Língua Portuguesa – IP-PUC/SP- é formado por uma associação de pesquisadores, entre os quais se incluem Doutores da área de Linguística e de Língua Portuguesa, alunos da graduação e pós-graduação da PUC-SP que se reúnem, a fim de pesquisar as concepções de linguagem e de ensino de língua com base em uma Educação Linguística cujo objetivo é ensinar a língua em uso na formação de um aluno crítico-reflexivo; estudos descritivos e explicativos da Língua Portuguesa e/ou implicações no ensino numa perspectiva histórica ou historiográfica, considerando-se a relação sistema e uso. O grupo é liderado pelas Professoras Doutoradas Jeni Silva Turazza, Dieli Vesaro Palma e Neusa Barbosa Bastos.

O tema desta pesquisa, enfim, é a formação inicial de professores de língua materna do Ensino Fundamental I sob o foco da EL e do Letramento. Essa formação será tratada por meio da metodologia investigativa, estudo de caso a partir da análise da prática educativa das professoras do 5º ano do Ensino Fundamental do Ciclo I da E.E. Prof^a. Elza⁴.

A partir disso, fica justificada a relevância desta pesquisa e a importância de trabalhos nessa área, a fim de se obterem subsídios e referenciais para a formação e para a prática pedagógica do professor de língua materna. Dessa forma, apresentamos as questões que nortearam esta pesquisa:

1 - Qual é a importância do letramento para o desenvolvimento da proposta da EL no ensino de língua materna? Como as práticas de letramento do professor podem favorecer o desenvolvimento dessa proposta?

2 - O trabalho que as professoras da unidade escolar E.E. Prof^a. Elza realizam no ensino de língua materna no Ensino Fundamental Ciclo I, do 5º ano pressupõe formar “políglotas” na própria língua? Essas professoras estão preparadas para atuarem conforme a proposta da EL?

3 – Se os documentos oficiais (LDB 9394/96, Parecer CNE/CP 009/2001, DCN1/2002, PCN 2001) contemplam a necessidade de um profissional competente, que seja responsável por sua formação contínua, por que os professores continuam resistentes à idéia de participar de cursos de aperfeiçoamento, mesmo quando o curso é oferecido pela SEE/SP? Agindo assim, como podem contribuir para sua formação contínua e conseqüentemente para o exercício de sua docência?

4 – Sabe-se que o professor continua realizando um ensino de Língua Portuguesa, considerando a norma padrão da língua como a exemplar, a correta. O

⁴ - Nome fictício, “E.E. Prof^a. Elza” por questões éticas -

que é necessário a esse professor para que realize um trabalho efetivo, considerando a variedade linguística?

A finalidade desta pesquisa é apresentar elementos fundamentais, do ponto de vista teórico sobre a EL e o fenômeno do letramento em relação à formação de professores de Língua Portuguesa. Assim, mediante o que foi exposto, o trabalho tem por objetivos:

- abordar a questão do letramento e sua relevância para a formação inicial dos professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da proposta da EL. Compreender como as práticas de letramento do professor podem favorecer o desenvolvimento da competência léxico-gramatical e da competência textual - discursiva dos aprendentes.

- focalizar, de forma harmoniosa, os saberes pedagógicos e os saberes linguísticos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, garantindo a diferença entre o saber científico, o saber ensinar e o saber ensinado.

- estabelecer um parâmetro entre o discurso dos documentos oficiais (LDB 9394/96, Parecer CNE/CP 009/2001, DCNLI/2002, PCN 2001) sobre a formação inicial do professor de língua materna e o discurso da proposta da EL e do Letramento;

- analisar a atuação das professoras do 5º ano da E.E. Prof^a. Elza em face da proposta da EL e do Letramento.

Assim, exposto o tema da dissertação, as perguntas a serem respondidas e os objetivos pretendidos, o trabalho será estruturado da seguinte maneira:

Capítulo I – apresenta o conceito e a caracterização da EL, focalizando os aspectos pedagógicos, definindo transposição didática, contrato didático, situações didáticas, noção de obstáculo epistemológico, engenharia didática, entre outros conceitos que compõem os aspectos dessa proposta. Essa base pedagógica da EL já foi discutida por especialistas em Educação Matemática e será transposta

para a EL. Apresenta ainda uma relação com as concepções de língua e linguagem e com a variação linguística.

Capítulo II – trata da formação inicial e contínua de professores de Língua Portuguesa. Apresenta a caracterização do professor reflexivo de forma contextualizada, apontando os saberes necessários à prática docente e sua relação com a EL.

Capítulo III – aborda as concepções de letramento e alfabetização e sua relevância para o desenvolvimento da proposta da EL.

Capítulo IV – descreve a caracterização da metodologia utilizada nesta pesquisa, o estudo de caso. Situa o contexto da pesquisa e dos participantes, aborda os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos para a análise. Trata ainda da relação do discurso dos documentos oficiais sobre a formação de professores e o discurso da proposta da EL.

Capítulo V – apresenta a prática da EL e uma proposta, por nós elaborada, para o desenvolvimento do letramento baseado na pedagogia da leitura e da escrita por meio de uma “sequência didática”. A proposta foi elaborada de acordo com a fundamentação teórica desta pesquisa.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais, as quais trazem as respostas às indagações da pesquisa. São apresentadas ainda as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Preliminares

Neste primeiro capítulo, discute-se o tema que é foco desta pesquisa: a EL e o ensino de Língua Portuguesa.

A EL neste trabalho é entendida como um processo de ensino e aprendizagem que visa a tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua materna em diferentes práticas sociais e situações comunicativas e também como uma área de pesquisa em relação ao ensino da língua materna, o qual envolve aspectos pedagógicos e linguísticos. A EL passou a merecer atenção não só dos linguístas, mas também dos pedagogos e dos professores no que concerne à educação como um todo, pois a preocupação com a linguagem decorre do objetivo maior da escola que é formar indivíduos críticos, que assegurem o pleno exercício de sua cidadania.

Assim, apresentamos alguns conceitos linguísticos que podem fundamentar a EL com a finalidade de caracterizar os seus aspectos linguísticos e inter-relacionar com os conceitos pedagógicos de EL. Tais conceitos focalizam os recursos necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa com toda a complexidade que a EL envolve.

No tocante aos aspectos pedagógicos, serão apresentadas as principais noções já analisadas pela Educação Matemática⁵ tais como: a de transposição didática, a de contrato didático, a de obstáculo epistemológico, a de situações didáticas, a de registros de representação, a de teoria dos campos conceituais e a

¹⁻ Educação Matemática – Termo utilizado na obra *Educação matemática: uma (nova) introdução*. Sílvia D. A. Machado (2008).

de engenharia didática. A abordagem desses conceitos não visa, portanto, à simples recomendação de modelos ou receitas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mas objetiva sobretudo, a indicação de propostas pedagógicas e referenciais teóricos com a finalidade de contribuir para as pesquisas de EL e o ensino da língua materna.

Para tanto, serão apresentados os aspectos essenciais da EL, a partir das definições e concepções dos renomados pesquisadores que discutem o tema em questão: Antunes (2003), Bechara (2006), Geraldi (2006), Figueiredo (2004), Franchi (2008), Pais (2008), Machado (2008), Travaglia (2004) e Silva (2008).

1.1 - A EL: conceitos e caracterizações

Para afirmarmos que a EL é necessária, importante e fundamental para as pessoas utilizarem a língua de maneira eficiente e competente e com isso viverem e conviverem bem em uma sociedade, é preciso, primeiramente, defini-la. Segundo Travaglia (2004), a EL deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino e aprendizagem, formais ou informais, que levam os indivíduos a compreender e utilizar a variedade de recursos de sua língua materna de forma competente e consciente para produzir textos com efeitos de sentido pretendidos e utilizá-los em situações de interação comunicativa.

Um dos objetivos da EL é favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, tornando-os capazes de utilizar o maior número possível de recursos da língua materna de maneira adequada a cada situação específica de interação comunicativa. Assim, a EL tem como propósito o ensino dos recursos da língua e a produção de sentido de cada recurso, a fim de que, com isso, os indivíduos possam estabelecer situações comunicativas coerentes por meio de textos linguísticos. A EL possibilita ainda ao usuário da língua o desenvolvimento do gosto linguístico, a seleção de escolhas lexicais, gramaticais e de estilos em cada modalidade da língua escrita, ou da língua falada, que saiba eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que o indivíduo precisa

expressar-se com responsabilidade cultural, política, social, artística etc. (Bechara, 2006).

Assim, considerando a necessidade de comunicação eficiente entre as pessoas, para que elas possam conviver bem em sociedade, a EL deve, pois, alertar para a existência das variedades linguísticas: os dialetos e registros que toda língua possui, suas características e seu uso adequado, seja na modalidade escrita, seja, na falada. Dessa forma, o usuário adquirirá a devida competência linguística, podendo fazer a transposição do oral para o escrito sem lacunas ou falhas que prejudiquem a comunicação em situações em que o escrito é a forma mais adequada de uso da língua.

É nesse sentido, que, para Bechara (2006), fora a competência linguística, o usuário da língua deve ampliar sua competência textual, discursiva, estilística etc., para tornar-se assim um poliglota dentro de sua própria língua. Entretanto, a EL, além de ser entendida como processo de ensino e aprendizagem da língua materna que visa à competência linguística do falante, tornando-o um poliglota na própria língua (Bechara, 2006), caracteriza-se também como área de pesquisa que engloba os saberes pedagógicos e os saberes linguísticos, o que assegura a diferença entre saber científico, saber ensinar e saber ensinado⁶.

Do ponto de vista pedagógico, abrange as noções de transposição didática, de contrato didático, de obstáculo epistemológico, de situações didáticas, de registros de representação, de teoria dos campos conceituais e de engenharia didática. Do ponto de vista linguístico, fundamenta-se nas teorias da Linguística Funcional, da Linguística Textual e nos trabalhos que privilegiam o discurso e a linguagem como ação (Palma *et. al.*, 2007).

⁶ - Saber científico – trata-se de um saber que, normalmente, é desenvolvido nas universidades ou institutos de pesquisas e que são apresentados à comunidade científica por meio de artigos, teses, livros etc. ; saber ensinar – trata-se de um saber ligado a uma forma didática que serve para apresentar o saber ao aluno; saber ensinado é o processo de ensino propriamente dito, aquele registrado no plano de aula do professor e que, não necessariamente, coincide com a intenção prevista nos objetivos programados no nível do saber a ensinar (Pais, 2008, p.24).

Desenvolver a EL a partir dessas considerações e concepções requer da escola a reorganização do ensino, do currículo de língua materna, para a promoção de uma aprendizagem efetiva para o desenvolvimento das competências necessárias às diversas situações comunicativas interacionais; requer, ainda, repensar o papel social do professor de língua materna e do estudante. É com essa proposta que o professor deve atuar, sendo um orientador do processo de produção de conhecimento pelo aluno. Para tanto, o professor deve dominar os saberes científicos e os saberes a serem ensinados.

1.2 - Aspectos pedagógicos

A EL da forma como é abordada neste trabalho apóia-se em uma área de pesquisa em ascensão na busca de soluções em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Nota-se que muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino de língua mais útil e contextualmente significativo, pois a incompetência atribuída à escola no ensino de Língua Portuguesa está ligada a conflitos com a linguagem, a percepções distorcidas e míticas acerca do que seja o fenômeno linguístico (Antunes, 2003).

É nesse sentido que a EL vem espelhando-se na base pedagógica de estudos teóricos já desenvolvidos por especialistas em Educação Matemática. Entre as noções de base pedagógica temos a de transposição didática, a de contrato didático, a de obstáculo epistemológico, a de situações didáticas, a de registros de representação, a de teoria dos campos conceituais e a de engenharia didática. A especificidade e a análise de cada uma dessas noções visam à disseminação de novas ideias e particularizações para o ensino de Língua Portuguesa no atual cenário da sociedade contemporânea.

1.2.1 - A noção de transposição didática

A transformação do conhecimento científico em objeto de ensino é um processo evolutivo que passa por diversas fontes de influências determinantes das modificações do saber a ser ensinado na escola e, quando o sujeito domina esse saber, torna-se possível a práxis geradora de novos saberes. A partir desse ponto de vista é que pretendemos abordar como ocorre o processo de transposição didática.

Em toda prática educativa, é preciso estabelecer prioridades na condução dos procedimentos pedagógicos. Uma dessas prioridades é a escolha dos conteúdos de ensino que constituem os programas curriculares, nesse caso, os de Língua Portuguesa. O conjunto desses conteúdos pode ser denominado de saber escolar e tem como origem o saber científico, aquele saber que é desenvolvido em centros de pesquisas e universidades, sendo depois transmitido nas instituições escolares. Assim, nesse processo evolutivo, ocorrem transformações específicas ao saber escolar (Pais, 2008, p.15):

O objetivo da noção de transposição didática é estudar esse processo seletivo que ocorre por meio de fontes e influências dos saberes científicos, selecionados como objetos de ensino. Essas concepções já aparecem numa primeira definição de transposição didática enfatizada por Chevallard⁷ (*apud* Pais, 2008, p.16):

Um conteúdo de conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os “objetos de ensino”. O “trabalho” que, de um objeto de saber a ensinar, faz um objeto de ensino é chamado de transposição didática.

⁷ CHEVALLARD, Y. La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991, in. PAIS, Luís Carlos (2008).

A partir do estudo do saber escolar, percebem-se as diversas influências do saber científico e de outras fontes, o que acaba gerando modificações no aspecto conceitual e no metodológico. Para Chevallard (1991), citado por Pais (2008) esse processo é denominado noosfera. Fazem parte da noosfera: cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de livros e outros agentes da educação.

O resultado do processo seletivo da noosfera se resume não só na definição dos conteúdos de ensino, como também acaba exercendo uma forte influência na estruturação dos valores, objetivos e métodos do processo educacional. Esse é o ponto de vista que retrata a noção de transposição didática.

No ensino de Língua Portuguesa, os conteúdos que fazem parte da educação básica são considerados programas curriculares, devendo ser transformados em objetos de ensino, por meio do processo de transposição didática, o qual se dá pela tarefa do professor de tornar o conteúdo científico em objeto de ensino. Esse é o grande desafio proposto ao professor no ensino da língua materna. Essa é uma tarefa complexa, pois, dependendo do processo e do procedimento o conteúdo é transmitido para os alunos de forma puramente automatizada e desvinculada de qualquer aplicação, ou seja, ocorre a reprodução literal do conhecimento sem uma evolução do processo de transposição didática.

A transposição didática é a essência do ensinar por meio da ação do professor, é a seleção, a organização e transformação dos saberes científicos em saber escolar. A transposição didática pode ser analisada em relação a três tipos de saberes: o saber científico, o saber ensinar e o saber ensinado.

O saber científico está mais associado à vida acadêmica, presente nas universidades ou institutos de pesquisas, por meio de artigos, teses, livros especializados etc., não estando acoplado ao ensino fundamental e médio. É utilizado somente como forma de pesquisa sustentada por uma cultura científica vinculada a outras áreas de interesse, tais como, a política, a economia, a tecnologia etc.

Quanto ao saber a ser ensinado, ele está associado à questão educacional, a uma forma didática para apresentar o saber ao aluno. Nessa transposição didática do saber científico para o saber a ser ensinado, predominam os programas de ensino, os livros didáticos e outros recursos pedagógicos presentes no universo escolar.

Assim, o processo de ensino resulta no objeto do saber ensinado, aquele registrado no plano de aula do professor que nem sempre é o que está previsto nos objetivos programados no nível do saber a ser ensinado. O saber ensinado não pode ser dissociado da questão dos valores e do próprio objeto de aprendizagem.

No ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, os conteúdos aprendidos na educação básica, para serem transformados em conteúdos curriculares, devem incluir outros conhecimentos, como as formas de aprender, de ensinar e de avaliar a aprendizagem. Para fazer a transposição didática, é necessário levar em conta os objetivos e os valores educativos da escola; a faixa etária e a realidade sociocultural dos aprendentes; os recursos didáticos disponíveis para a aprendizagem, as expectativas da comunidade escolar; as demandas da sociedade na qual o aprendente está inserido, enfim, deve-se considerar o universo cognitivo e afetivo dos aprendentes e os desafios que eles enfrentam para se desenvolver. É ao aprendente que os objetos de conhecimentos devem ser oferecidos, para que se tornem objetos de ensino e com isso produzam aprendizagens significativas.

Diante da complexidade do processo de transposição didática, vale ressaltar o ponto de vista de Figueiredo (2004, p.27), para se evitar que a transposição científica se transforme em aplicação didática do conteúdo, que o livro didático se converta em guia de atuação pedagógica que indica precisamente o que o professor deve fazer (e como e quando fazê-lo) em cada momento. Para se evitar que o papel do professor se restrinja à execução do saber científico, é preciso conhecer e compreender as diretrizes pedagógicas, as especificidades dos conteúdos com que irá trabalhar em sala de aula, sejam conteúdos do modo oral, da leitura, da escrita, da gramática etc., isto é, o professor deve saber fazer a transposição didática para o aluno aprender a usar a língua em suas variadas manifestações.

A textualização do saber é outro elemento fundamental no processo de transposição didática, sendo considerado o processo de preparação prévia do conteúdo a ser ensinado na escola, que ocorre por meio de regras para estruturar a forma didática, pois toda proposta educativa pressupõe uma preparação em função de seus objetivos. Dessa forma, na análise da estrutura da textualidade do saber proposta por Chevallard, há duas variáveis fundamentais: o tempo didático e o tempo de aprendizagem.

1 - O tempo didático é aquele marcado nos programas escolares e nos livros didáticos em cumprimento a uma exigência legal. Isso implica o pressuposto de que seja possível, de alguma forma, “enquadrar” o saber num determinado espaço de tempo. Há uma forte crença na possibilidade de que o processo de ensino-aprendizagem seja progressivo, lógico e racional, e que seria possível organizá-lo por meio de uma sequência linear de conteúdos. Seu compromisso está mais diretamente voltado para o texto do saber e para o cumprimento do programa do que para a aprendizagem em si.

2 - O tempo da aprendizagem é aquele que está mais vinculado com rupturas e conflitos do conhecimento, exigindo uma reorganização de informações, que caracteriza toda a complexidade do ato de aprender. É o tempo necessário para o aluno superar os bloqueios e atingir uma nova posição de equilíbrio. Cada sujeito tem seu próprio tempo de aprendizagem. Alguns aprendem rapidamente um conteúdo, outros necessitam de um espaço de tempo bem maior.

Nesse processo de transposição didática, tais variáveis devem ser consideradas para que de fato o processo de ensino e aprendizagem ocorra, ou seja, é necessário repensar as práticas educativas enquanto saber científico, saber a ser ensinado e saber ensinado no ensino da língua materna. Com base nesses pressupostos, é pertinente dizer que a análise da evolução do saber escolar, por meio da transposição didática, possibilita uma prática pedagógica reflexiva e uma melhor compreensão do saber científico e de seus valores educativos.

Para tanto, torna-se primordial criar condições para que a seleção dos conteúdos dos programas de ensino de Língua Portuguesa da educação básica

atenda aos objetivos de ensino. É nesse sentido que a EL como área de pesquisa no ensino de língua materna atua, desenvolvendo parâmetros para atingir uma nova concepção de ensino de língua. Um dos objetivos da EL é despertar o hábito para o uso da língua materna de forma específica e eficaz em diversos contextos de interação comunicativa, além de manter o gosto pela aprendizagem de Língua Portuguesa.

É preciso propiciar aos aprendentes situações de aprendizagem que levem à reflexão sobre o uso da língua em suas variadas modalidades, identificar as lacunas no conhecimento e buscar soluções, elaborar hipóteses a respeito das dificuldades sobre o ensino da língua, testá-las e socializar os resultados obtidos. O atingimento de tais proposições depende do estabelecimento do contrato didático entre professor e aprendentes.

1.2.2 – A noção de contrato didático

A relação professor- saber-aluno na sala de aula está subordinada a muitas normas e convenções que funcionam como se fossem cláusulas que exprimissem a idéia de um contrato. Na verdade, essas normas nunca são explícitas, mas se revelam quando, numa determinada situação, acontece a transgressão delas.

O conjunto dessas normas e cláusulas que estruturam as relações didáticas entre professor e alunos e o saber a ser ensinado é denominado contrato didático, que, segundo Brousseau⁸, citado por Silva (2008, p.49):

É o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor... Esse contrato é o conjunto de regras que determinam uma pequena parte explicitamente,

⁸ BROUSSEAU, B. Fondements et méthodes de La didactique des mathématiques. Recherches en Didactiques des Mathématiques. V.7, n.2, pp33-115. Grenoble, 1986.

mas, sobretudo implicitamente, o que cada parceiro da relação didática deverá gerir e aquilo de que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro.

Nota-se que o contrato didático depende das ações e estratégias de ensino que vão sendo moldadas a cada contexto, como as escolhas pedagógicas, o tipo de atividade, os objetivos, as avaliações etc. É, nessas situações de aprendizagem, com algumas regras explícitas ou implícitas, que se estabelece a relação didática, em que são definidas as responsabilidades do professor e do aluno, num contexto escolar de socialização permeado por fatores sociais internos e externos, possibilitando práticas educativas que assegurarão a eficácia do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Assim, a noção de contrato didático supõe a compreensão da escola como instituição social responsável pela transmissão do saber escolar, por meio da prática pedagógica em que o professor cumpre seu papel propondo atividades de uso e reflexão da língua. No caso da Língua Portuguesa, o professor pode fazer intervenções significativas, já que o aluno deve cumprir seu papel respondendo às diretrizes e determinações, conforme as tarefas propostas em sala de aula.

Tanto o professor quanto os alunos constroem uma imagem recíproca do papel que devem desempenhar, dos comportamentos desejáveis, das expectativas e de suas respostas nesse jogo interativo da relação didática com o saber. Cabe ao professor, por um lado, agir de forma consciente e mediadora, para não deixar tudo explícito ao aluno, pois, com isso, ele pode acomodar-se e não atingir o objetivo da aprendizagem, isto é, a apropriação do conhecimento. No entanto, por outro lado, o professor deve fazer intervenções para que o aluno possa chegar ao resultado esperado e assimilar o conteúdo do ensino; se isso não ocorrer, o contrato didático é rompido, sendo essa uma situação de paradoxo, de acordo com Brousseau, citado por Silva (*op. cit.*:71).

Em outras palavras, o professor é o portador de um saber a ser ensinado (Língua Portuguesa), resultado de uma transposição didática, e o aluno, nesse período de aprendizagem, ainda não domina essa relação com o saber, sendo o professor responsável por essa mediação. Com o passar do tempo escolar, por meio

da relação didática, de sua prática pedagógica, o docente vai conseguindo estruturar o contrato didático, administrando assim essas relações no processo de ensino e aprendizagem de um dado saber, visto que o contrato didático existe em função do aprendizado do aluno. A cada nova etapa de construção do conhecimento, o contrato didático é negociado e renovado. Em geral, essa renegociação passa despercebida ao professor e aos alunos na relação didática.

Para uma melhor compreensão do contrato didático, tomemos como exemplo a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa. Quando o professor utiliza uma prática pedagógica tradicional por meio de aulas expositivas, priorizando a definição de termos científicos, conceituações, regras gramaticais, treino ortográfico e outros exercícios a serem realizados de forma mecânica e sem contextualização, ele cumpre o seu contrato. No entanto, o aprendente pode ou não conseguir realizar as atividades propostas pelo professor, ou seja, ele cumpre bem ou mal o seu contrato. Quando os alunos não conseguirem realizar as atividades propostas, o professor deverá ajudá-los esclarecendo as dúvidas favorecendo o processo de aprendizagem dos aprendentes e as relações didáticas.

Nas situações em que os alunos atuam ativamente por meio de situações de aprendizagem contextualizadas e desafiadoras, com a intervenção do professor, eles se apropriam do conhecimento com mais naturalidade, tomando decisões com autonomia. Com isso, desenvolvem sua competência lingüística e comunicativa viabilizando a produção de novos saberes.

Essa é a concepção de contrato didático pautado na interação professor–aluno-saber, configurando seus diferentes papéis no processo de ensino de Língua Portuguesa numa proposta de EL.

1.2.3 – A noção de obstáculo epistemológico

A epistemologia é considerada o ramo do saber que se interessa por questões relacionadas com o conhecimento, a forma como se processa determinado

conhecimento, quais os objetivos que compõem uma determinada ciência. A epistemologia tem muitas facetas: pode ser histórica, filosófica, social ou psicológica.

Brousseau⁹, citado por Igliori (2008, p.113), foi o primeiro a tratar a questão dos obstáculos epistemológicos e dos problemas em matemática, inspirado nas idéias do filósofo francês Bachelard¹⁰ (1938). Em 1976, Brousseau introduz, na conferência “Os obstáculos epistemológicos e os problemas em matemática”, a expressão como sendo um obstáculo ligado à resistência de um saber maladaptado, um meio de interpretar alguns erros, quando eram ensinados aos alunos alguns tópicos de matemática. Para o autor, a concepção dessa noção permite mudar o estatuto do erro cometido pelo aprendiz, pois evidencia que o erro não é somente o efeito da ignorância e da incerteza, mas o efeito de um conhecimento anterior, que tinha seus interesses e que então se revela falso ou maladaptado.

A noção de obstáculo para Brousseau é construída como um conhecimento, com os objetos, as relações, os métodos de apreensão, as evidências e as ramificações empíricas. Assim, ele distingue três tipos de obstáculos que se apresentam no sistema didático:

- Os de origem ontogênica – que são aqueles que se processam a partir de limitações de ordem neurofisiológica, entre outras, do sujeito, no momento de seu desenvolvimento;
- Os de ordem didática – que dependem somente das escolhas realizadas para um sistema educativo;
- Os de ordem epistemológica – que são aqueles dos quais não se pode nem se deve escapar, pois são constitutivos do conhecimento a que se visa.

Já na concepção de Duroux¹¹, citado por Igliori (2008, p.128), obstáculo é um conhecimento, uma concepção, não uma finalidade ou falta de conhecimento. Esse conhecimento produz respostas adaptadas num determinado contexto, frequentemente reencontrado, mas ele gera respostas falsas fora desse contexto.

⁹ BROUSSEAU, B. Fondements et méthodes de La didactique des mathématiques. Recherches en Didactiques des Mathématiques. V.7, n.2, pp33-115. Grenoble, 1986.

¹⁰ BACHELARD, G. La formation de l'esprit scientifique. 6^{ème} tir., Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1938.

¹¹ DUROUX, A. La valeur absolue: difficultés majeures pour une notion mineure. Grenoble, Irem, 1982 (Petitx, 3).

Observa-se que essa situação ocorre em alguns casos: no ensino de Língua Portuguesa, às vezes, o professor procura facilitar o processo de ensino e aprendizagem para o aluno induzindo-o as respostas, criando atalhos oriundos das gramáticas pedagógicas e, com isso, criam-se equívocos na estrutura de conhecimentos cognitivos dos alunos, com o distanciamento do propósito do ensino de língua materna. Pode-se exemplificar, a partir da prática de alguns professores, quando ensinam predicação verbal:

Quando se procura um complemento para um verbo, deve se perguntar “o que?”, “quem?” para se achar o objeto direto e muitas vezes o aluno aplica isso ao verbo de ligação, analisando o predicativo do sujeito como objeto direto. .

Dessa forma, Igliori (2008) ressalta o ponto de vista de Sierpinska¹² (1985), que, numa releitura de Bachellard (1938), identifica para a análise dos obstáculos alguns pontos que lhe parecem transferíveis ao conhecimento matemático. São eles:

- Um conhecimento funciona como obstáculo se assim se o crer, se ele se torna preconceito, se ele não é mais questionado, se ele não exige mais ser validado;
- A opinião é um obstáculo ao conhecimento científico;
- As concepções que ocasionam obstáculos no ensino são espontâneas, mas advindas do ensino e das aprendizagens anteriores;
- Os mecanismos produtores de obstáculos são também produtores de conhecimentos novos e fatores de progresso;
- O obstáculo está relacionado com a resistência dos alunos, a recepção do ensino, visto que o obstáculo epistemológico se desmembra frequentemente em obstáculos de outras origens, especialmente o didático.

Dessa maneira, os obstáculos são meios criados para ajudar no processo de aprendizagem, sugerindo algumas pistas, para que os alunos possam memorizar assimilar certas regras gramaticais, ou funções sintáticas dos termos de uma oração.

¹² SIERPINSKA, A. *Obstacles épistémologiques*. 5-67, 1985.

Para tanto, nas aulas de Língua Portuguesa, faz-se necessário desenvolver a EL a fim de se refletir sobre o uso da língua do ponto de vista linguístico e social, por meio de situações didáticas, como sugere o próximo item deste trabalho.

1.2.4 - A noção de situações didáticas

Segundo Freitas (2008, p.77), a noção de situação didática trata de uma descrição inspirada no modelo teórico desenvolvido na França por Brousseau (1986), que versa sobre as formas de apresentação, a alunos, do conteúdo Matemático, possibilitando uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Brousseau desenvolveu essa teoria com base nos estudos de Dienes, Pappay e outros estudiosos nas décadas de 1960 e 1970, sendo que esses trabalhos visavam a promover o ensino do estilo formalista conhecido como Matemática Moderna. A partir de estudos sobre o Construtivismo em Pedagogia originados da epistemologia de Piaget, Brousseau desenvolveu um trabalho científico e didático, baseado na problematização, considerando que se aprende por adaptação a um meio que produz contradições e desequilíbrios.

Essa teoria é um referencial no processo de educação, pois valoriza os conhecimentos mobilizados pelo aluno e seu envolvimento na construção do saber e valoriza o trabalho do professor, que consiste em criar condições para a aprendizagem do aluno em um campo conceitual. É nessa interação entre sujeitos e sistema que o processo se dá, é nela que ocorrem mudanças e desestabilizações, provocando contradições, conflitos e possibilidades de aprendizagem de novos conhecimentos.

Compreendendo-se a estrutura teórica dessas situações didáticas, pode-se estabelecer uma relação entre as diferentes noções apresentadas neste trabalho, tais como contrato didático, obstáculo epistemológico, transposição didática e outras. Uma situação didática é regida por um determinado tipo de contrato didático com obrigações explícitas e implícitas relativas a um determinado saber entreposto entre professor e alunos.

A partir da análise das situações didáticas, é possível diagnosticar toda a complexidade da aprendizagem do ensino de Língua Portuguesa e averiguar os aspectos e a elaboração dos conceitos pelos alunos durante a realização de atividades de análise linguística, que envolvem a modalidade da língua escrita e da língua falada, por meio do trabalho didático. A essência do trabalho didático consiste em criar condições pedagógicas, para que o saber escolar tenha significado para o aprendiz, de modo que ele possa avançar no processo de apropriação do conhecimento, mas só será possível por meio de diferentes formas didáticas de abordagem e contextualização do conteúdo programático. Isso exige do professor uma constante práxis educativa reflexiva na condução do ensino de língua materna, respaldada nas contribuições da EL.

Nessa concepção, o professor, por meio de situações didáticas, deve propor atividades desafiadoras a seus alunos; deve efetuar não somente a simples comunicação, reprodução dos conhecimentos científicos, mas a devolução de bons problemas. Agindo dessa maneira, o professor, além de comunicar o enunciado, faz que o aluno aceite o desafio de resolvê-lo, assumindo o problema como se fosse seu e não só para agradar ao professor. Com isso, se o aluno percebe a necessidade e aceita participar desse desafio intelectual e se realiza a atividade com sucesso, então se inicia o processo de aprendizagem na produção de novos saberes.

Todavia, para atingir esse desafio pedagógico para a progressão de aprendizagem, Brousseau (1986), citado por Silva (2008, p.84), apresenta algumas variáveis das situações didáticas, algumas sobre as quais o professor não tem nenhum controle. Para exemplificar uma situação didática sobre a qual o professor não tem controle, citamos a situação adidática introduzida por Brousseau, que se caracteriza essencialmente pelo fato de representar determinados momentos do processo de aprendizagem nos quais o aluno trabalha sozinho, não obtendo nenhuma intervenção do professor referente ao conteúdo em jogo.

Na realidade, a intenção pedagógica caracteriza todas as etapas do processo didático, pois o trabalho do professor é previamente determinado por objetivos e metas preestabelecidos. Quando os alunos se apropriam da situação, o

professor pode deixá-los com a responsabilidade da tarefa, e, a partir daí, fica caracterizada a situação adidática.

Portanto, toda situação adidática é um tipo de situação didática. As situações adidáticas representam os momentos mais importantes da aprendizagem, pois o sucesso do aluno nessas situações demonstra que ele, por seu próprio mérito, conseguiu sintetizar algum conhecimento.

1.2.5 - A noção de registros de representação

Pesquisadores em Educação Matemática têm se preocupado com a questão da aquisição do conhecimento, com a forma como se processa a aprendizagem e como se dá o uso dessas representações. Conforme Damm (2008), toda comunicação se estabelece com base em representação. Os objetos a serem estudados são conceitos, propriedades, estruturas e relações que podem expressar diferentes situações, portanto, para o seu ensino, precisamos considerar as diferentes formas de representação de um mesmo objeto de estudo, ou seja, é preciso levar em consideração diferentes maneiras de se representar um mesmo assunto ensinado.

Nota-se que, no ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes, os alunos demonstram dificuldades em passar de uma representação para outra, ou seja, conseguem memorizar certas regras gramaticais, mas não conseguem fazer as conversões necessárias para a apreensão e utilização desses termos, conceitos e regras em um determinado contexto social. Tal fator é representado por um ensino de língua pautado em conteúdo descontextualizado.

Para a compreensão do processo de aquisição do conhecimento e das representações, Duval¹³ (1993), citado por Damm (2008), apresenta três tipos de

¹³ - DUVAL, R. (1988) - Ecart sémantiques et cohérence mathématique. Annales de Didactique et de Sciences Cognitives, 1, 7- 25.

aproximações da noção de representação. São elas: a representação subjetiva mental, a representação interna ou computacional e a representação semiótica.

- a representação subjetiva mental estuda as crenças, as explicações e as concepções das crianças referentes a fenômenos físicos e naturais. Tem a função de objetivação e o método para seu estudo é o de conversão, no qual aquilo que pode parecer um erro é considerado um indício das coisas ou de outra lógica;
- as representações computacionais, que são internas e não conscientes do sujeito. Traduzem informações externas a um sistema, numa forma por meio da qual seja possível recuperá-las e combiná-las no interior do sistema;
- as representações semióticas, as quais são externas e conscientes do sujeito. São relativas aos signos, linguagem natural, língua formal, escrita algébrica, gráficos cartesianos e figura de um objeto matemático.

Podemos exemplificar esse processo no ensino de Língua Portuguesa com a seguinte situação: o aluno aprende os sinais de pontuação por meio de inúmeros exercícios de fixação, com frases isoladas de um contexto e, quando é proposta uma atividade para pontuar um texto corretamente, que tenha sentido quando alguém ler, não consegue realizar, transferir esses conhecimentos para a prática, apresentando falhas nesse processo.

A partir dessas representações, constata-se que o ensino e a aprendizagem de qualquer conhecimento estão estritamente vinculados com a compreensão de diferentes registros de representação do mesmo objeto de ensino. Sendo assim, o professor tem um papel fundamental nesse processo: ele deve apresentar o mesmo conteúdo ao aluno sob diferentes perspectivas, de maneira contextualizada.

1.2.6 – A teoria dos campos conceituais

A teoria dos campos conceituais baseia-se nos estudos de Gerard Vergnaud¹⁴ (1990), citado por Franchi (2008, p.191) e é apresentada pela autora como

uma teoria cognitivista que visa a fornecer um quadro coerente e alguns princípios de base para o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem de competências complexas, notadamente das que revelam das ciências e das técnicas.

É importante ressaltar que um de seus pressupostos atesta que o conhecimento se constitui e se desenvolve no tempo, em interação adaptadora do indivíduo com as situações de aprendizagem que ele vivencia. Assim, o funcionamento cognitivo do indivíduo em pauta repousa sobre os conhecimentos adquiridos anteriormente; com isso ele vai adquirindo novos saberes, desenvolvendo habilidades e competências mais complexas. Entretanto, o estudo do funcionamento cognitivo não pode desconsiderar aspectos relativos ao desenvolvimento cognitivo. O foco de análise da proposta de Vergnaud em relação aos campos conceituais é o desenvolvimento e funcionamento cognitivo.

A teoria dos campos conceituais é uma teoria pragmática que considera a noção de situação e as ações do sujeito em situação, tendo como objetivo a construção dos princípios que permite articular competências e concepções construídas em situação e os problemas práticos e teóricos em que essas competências e concepções se constituem.

Com base nesses fundamentos, Franchi (2008) resalta que a conceitualização é o eixo central no desenvolvimento cognitivo, ou seja, um conceito não é somente uma definição expressa por meio de enunciados e textos, mas algo subjacente às competências que permite que a ação seja operatória.

O domínio de um determinado campo conceitual é um processo longo que o indivíduo vai construindo em seu percurso de estudo, em interação social,

¹⁴ - VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. Recherches em Didactique des Mathématiques, RDM, v.10 n.2/3, pp.133-169. Grenoble, 1990.

mobilizando seus esquemas para a resolução e operacionalização de um conceito. No dizer da referida autora, Piaget foi o primeiro a desenvolver o conceito de esquema “para totalidades dinâmicas e não somente para formas, como já havia proposto a Gestalt”. Vergnaud (1995) amplia essa noção de *esquema*¹⁵ como sendo a “forma estrutural da atividade”, a organização invariante da atividade do sujeito sobre uma classe de situações dadas.

Percebe-se, assim, que a teoria dos campos conceituais é, para Vergnaud (1995), um conjunto de situações que envolve conceitos, procedimentos e representações simbólicas para resolver uma situação-problema. A título de exemplificação podemos citar a produção escrita de uma carta de solicitação de emprego para o gerente de uma conceituada empresa. O redator deveria conhecer o gênero textual, a estrutura lingüística de composição desse texto, os aspectos gramaticais para a produção da carta, o tipo de linguagem a ser utilizado, o destinatário da carta etc. Nesse processo de resolução, vários conceitos estão envolvidos, desde os lingüísticos até outras representações que constituem o campo conceitual do gênero carta.

Nesse sentido, para que o aluno se aproprie da situação, é essencial que saiba utilizar seus próprios procedimentos a partir da representação que se faz da situação. Torna-se fundamental a socialização e a reflexão desses saberes e procedimentos na sala de aula para a investigação dos conhecimentos que foram mobilizados para a realização do procedimento em determinada situação. Tais reflexões poderão contribuir para a produção de novas formas de representações, favorecendo a competência lingüística e a comunicação entre os alunos.

¹⁵ Este termo em lingüística é utilizado por Fávero (2003) a partir de Marcuschi (1983), como uma constelação de conhecimentos armazenados na memória semântica e na memória episódica, em unidades consistentes, porém não estanques. Beaugrande e Dressler distinguem-nos como primários e secundários. Os primários funcionam como controles centrais, ou seja, como pontos por meio dos quais se dá, estrategicamente, o processamento do texto; a partir deles são ativados os secundários. São primários: objetos, situações, eventos, ações; secundários: agente, instrumento, tempo, locação, entidade afetada, cognição, emoção, percepção etc. (relacionados a operações mentais) etc.

A partir dessas considerações, no estudo da teoria dos campos conceituais, constata-se sua importância não só na Educação Matemática, mas em todas as áreas do conhecimento científico.

1.2.7 - A engenharia didática

A engenharia didática é uma metodologia de pesquisa e se constitui com o propósito de analisar as situações didáticas, estando inserida no quadro teórico das pesquisas da didática da Matemática, as quais incluem uma parte experimental, desde a década de 1980. Conforme Michèle Artigue¹⁶ (1988), citada por Machado (2008, p. 234):

Este termo foi “cunhado” para o trabalho didático, que é aquele comparável ao trabalho do engenheiro que, para realizar um projeto preciso, se apóia sobre conhecimentos científicos de seu domínio, aceita submeter-se a um controle de tipo científico, mas, ao mesmo tempo, se vê obrigado a trabalhar sobre objetos bem mais complexos que os objetos depurados da ciência e, portanto, a enfrentar praticamente, com todos os meios de que dispõe, problemas que a ciência não quer ou não pode levar em conta.

Já Douady¹⁷ (1993), citado por Machado (2008, p.234) compreende o termo engenharia didática tanto como uma metodologia de pesquisa quanto uma sequência de aulas concebidas, organizadas e articuladas no tempo, de forma coerente, por um professor-engenheiro, para realizar um projeto de aprendizagem para certa população de alunos. No decurso de trocas entre professor e alunos, o projeto evolui de acordo com as reações dos alunos e em função das escolhas e decisões do professor.

A engenharia didática como metodologia de pesquisa é vista como um esquema experimental baseado em realizações didáticas em sala de aula, isto é, na concepção, na realização, na observação e na análise de sequências de ensino.

¹⁶ - ARTIGUE, Michele. Ingénierie didactique. Recherches em Didactique des Mathématiques, v.9, n3, pp.281-308. Grenoble, 1988.

¹⁷ - DOUADY, Régine. L'ingénierie didactique: un moyen pour l'enseignant d'organiser les rapports entre l'enseignement et l'apprentissage. Cahier de DIDIREM, Université Paris VII, n.191, Janeiro, 1993.

Desse modo, Machado (2008, p.235) destaca dois níveis de engenharia didática: o da microengenharia e o da macroengenharia. Por um lado, as pesquisas de microengenharia são aquelas que têm por objeto o estudo de um determinado assunto e consideram a complexidade dos fenômenos da sala de aula. Por outro lado, as pesquisas de macroengenharia são aquelas que permitem compor a complexidade das pesquisas de microengenharia com a dos fenômenos ligados à duração das relações de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, a engenharia didática pode ser caracterizada também como registro dos estudos desenvolvidos sobre o caso em questão e como validação. Essa validação é feita internamente e baseia-se em análise e confrontação dos dados *a priori* e *a posteriori*. No entanto, a engenharia didática, em sua singularidade, não repousa sobre seus objetivos, mas em suas características de funcionamento metodológico, visto que uma pesquisa pode ter diferentes objetivos.

Os aspectos pedagógicos e os conceitos abordados até o presente tópico deste trabalho são pressupostos teóricos já contemplados pela Educação Matemática e que foram transpostos para a EL, a fim de contribuir para a pesquisa em desenvolvimento nessa área de ensino da língua materna.

Essas noções e conceitualizações do campo específico da EL devem ser exploradas e discutidas a partir da formação holística do professor e da formação do aluno crítico, considerando-se a função do professor como mediador, reflexivo na transposição didática do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o que garante a diferença entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado, como sugerem os pesquisadores de Educação Matemática. Segundo Bechara (2006, p.33), o papel do professor universitário de Língua Portuguesa ou de Filologia Portuguesa - no Instituto de Letras - ou o professor de Didática da Língua Glotodidática¹⁸ na Faculdade de Educação é muito importante para estimular o

¹⁸ - Glotodidática: disciplina que, baseada em critérios lingüísticos, tem por objeto o ensino das línguas – materna ou estrangeira. (Bechara, 2006).

futuro mestre a apropriar-se dessas informações, de conhecimentos científicos e pedagógicos para condução de boas situações didáticas em sala de aula. É preciso inculcar no futuro professor a noção de que sua tarefa será fazer de seus futuros alunos cidadãos úteis e operantes na sociedade de que vão tomar parte ativamente.

É nesse sentido que a inter-relação entre a área de Língua Portuguesa e a área de Pedagogia poderá favorecer os estudos e pesquisas dos professores com subsídios teóricos e práticos no ensino de língua materna, de maneira reflexiva e construtiva para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

1.3 – A EL e seus aspectos linguísticos

Sabe-se que o meio em que a criança vive e convive será o responsável por seu aprendizado linguístico. A criança se torna capaz de usar a língua normalmente em uma de suas variedades dialetais e registros usados em seu meio, na modalidade oral. A partir do momento em que essa criança vai para a escola, esta última será responsável por uma parte considerável de sua formação linguística do aprendente e do desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Mas, segundo Bechara (2006), sendo o aluno já possuidor de um saber linguístico prévio limitado à oralidade, a escola não o leva a desenvolver esse potencial – enriquecendo sua expressão oral e permitindo-lhe criar, paralelamente, as condições necessárias para uma tradução cabal, efetiva e eficiente, expressiva e coerente (falando ou escrevendo) de suas idéias, pensamentos e emoções.

A prática da EL pode assegurar ao falante a capacidade de discernimento entre o que ele ouve e o que fala, entre sua competência linguística e a competência linguística de seu interlocutor, além de capacitá-lo para a adequação linguística, tornando-o capaz de reconhecer a multiplicidade da língua em suas várias

aplicações e usos. Assim, na EL, o certo e o errado dão lugar ao adequado e ao inadequado em diferentes situações comunicativas.

Existe uma preocupação entre os pesquisadores de EL com a aquisição do conhecimento linguístico e com a forma como se processa a aprendizagem da língua. Nesse sentido, a partir de alguns conceitos linguísticos que podem fundamentar a EL com o propósito de caracterizar os aspectos linguísticos de EL e inter-relacioná-los com as idéias já expostas nos tópicos anteriores sobre os conceitos pedagógicos de EL, é que se apresenta a vertente linguística da EL.

Assim, neste tópico apresentamos algumas teorias acerca da linguagem e da EL a partir das idéias levantadas por pesquisadores já consagrados como Evanildo Bechara, Luís Carlos Travaglia e Marcos Bagno, que têm sido cada vez mais utilizadas nas teorias e pesquisas relacionadas com a aquisição do conhecimento da língua materna e as situações de ensino e aprendizagem.

1.3.1 – A EL hoje: concepções de língua e linguagem

A moderna concepção de EL em seus aspectos técnicos, operativos e didáticos apresenta um contraste com o ensino de Língua Portuguesa desenvolvido outrora, visto que antes ele era considerado pelos linguístas, pedagogos e professores como um domínio desses recursos, sendo abordado do ponto de vista normativo, ou seja, um ensino tradicional. Atualmente, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa constitui um campo de pesquisa promissor para os avanços no ensino da linguagem materna.

Estabelecendo esse elo comparativo, Bechara (2006, p.19) esclarece que o ensino da língua era centrado na língua verbal escrita e em suas regras de estrutura e combinações; era descartado o rico papel da linguagem no ato da comunicação entre os indivíduos no meio social. Assim, a EL hoje tem como objetivo deixar de ser uma educação centrada na língua para centrar-se na linguagem,

almejando ainda sair do glotocentrismo, para apropriar-se de todos os recursos linguísticos de uma organização pronta “para poder significar, para falar”.

Para desenvolver essa proposta de EL no ensino da língua materna, é preciso considerar a forma como o professor concebe a língua e a linguagem, pois o modo como se considera a natureza da língua altera a estrutura do trabalho realizado com ela em termos de ensino.

Percebe-se que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social dos indivíduos, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. A língua é um sistema de signos históricos e sociais que possibilita ao homem representar o mundo e a realidade. Assim, apreendê-la é aprender não só as palavras, mas também seus significados culturais e, com eles, a forma como as pessoas de seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Nesse sentido, a língua não é, portanto, um mero instrumento utilitário que se apresenta necessariamente à comunicação entre os indivíduos. De acordo com Borba (1984, p.46), a língua é também, como toda instituição social, conservadora e resiste às inovações, apesar de transformar-se mais rapidamente do que as espécies de animais e vegetais: há setores da língua (por exemplo, o vocabulário) que se alteram até de uma década para outra. Se, por um lado, a língua precisa manter-se idêntica a si mesma, em equilíbrio, para permitir a comunicação, por outro, ela não resiste à ação do tempo, alterando-se, por meio da fala, do uso individual e, também, devido às inovações realizadas pelo falante.

Considerando-se que a língua é um fato social que existe dentro de um limite e que se adapta de acordo com o tempo e o espaço em que está inserida, as regras e normas sociais da própria língua fazem com que as pessoas se entendam e se comuniquem por meio da linguagem. Todo comportamento social é regulado por normas e o mesmo acontece com a linguagem.

Em relação à concepção de linguagem, é importante ressaltar que Travaglia (2002, p.21) considera-a uma questão tão importante quanto à posição relativa à educação. Nesse sentido, o autor caracteriza três possibilidades distintas de conceber a linguagem.

A primeira concepção contempla a linguagem como expressão do pensamento, considerando que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Assim, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução e a enunciação, um ato monológico. A capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá da exteriorização desse pensamento por meio da linguagem articulada e organizada.

Acredita-se que nessa concepção há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem, consideradas como normas gramaticais para falar e escrever bem, ou os chamados estudos linguísticos tradicionais. Para tanto, cada usuário da língua pode produzir o mesmo enunciado de maneiras diferentes, conforme saiba ou não pensar sobre a língua e suas variações.

A segunda concepção contempla a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção, a língua é vista como um código. Esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação se estabeleça. O uso do código, que é a língua, é um ato social e deve ser utilizado de forma convencionalizada entre os interlocutores, para que a comunicação aconteça.

A terceira concepção contempla a linguagem como forma ou processo de interação entre as pessoas. Nessa concepção, a linguagem é considerada um lugar de interação humana, de interação comunicativa, pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um determinado contexto.

Já Bechara (2007, p.32) considera a linguagem como atividade humana universal do falar, que se realiza individualmente, mas sempre em conformidade

com as tradições das comunidades históricas, podendo-se caracterizá-la em três planos relativamente autônomos: o plano universal, o plano histórico e o plano individual.

O plano universal ou do falar em geral – representa o pensamento, o conhecimento de mundo, uma prática universalizada ou não historicamente, isto é, todos os homens adultos e normais falam. É a referência do plano do falar em geral. Ao se dizer que uma criança ainda não fala, isso não quer dizer que ela não fala português, italiano etc. Esses exemplos não se referem a uma língua concreta, mas à capacidade de falar. O plano universal alude àquilo que faz parte de todo falar, não importa em que língua.

O plano histórico ou da língua concreta – refere-se a um saber falar uma determinada língua (falar português, falar espanhol etc.). Não há uma língua sem atributos históricos, ou seja, toda língua traz em sua constituição uma tradição histórica determinada, até mesmo as línguas inventadas. Saber falar significa saber uma língua, saber fazer uso, de forma coerente, de todos os recursos linguísticos, os quais contribuem para a competência comunicativa.

O plano individual – refere-se sempre a um indivíduo que fala mediante uma língua determinada, e o faz, conforme a circunstância determinada. Essa atividade de um indivíduo falar segundo a conveniência de uma determinada circunstância denomina-se discurso. Não confundir discurso, nessa aplicação à atividade, com o texto, que será entendido como produto dessa atividade, produto de discurso. O discurso- e o texto como seu produto – está determinado por quatro fatores: o falante, o destinatário, o objeto ou tema de que se fala e a situação.

Dessa forma, a linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social, possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas também permite produzir seus discursos, por meio de textos e, com isso, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas. Assim, pode-se influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais que antes não existiam.

Esse propósito de desenvolver o ensino da língua pautado na EL requer mudança de paradigmas, na metodologia de ensino da Língua Portuguesa e no preparo dos professores que irão ensinar. O professor deve desenvolver nos alunos a habilidade de uso livre da linguagem apropriada às ideias, à ocasião e à interlocução, provendo o aluno das formas de maior aceitabilidade, para torná-lo capaz de passar de um nível de linguagem a outro conforme a situação.

1.3.2 – EL: a variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa

Sabe-se que a Língua Portuguesa no Brasil apresenta muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. No entanto, há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: as variedades linguísticas de menor prestígio são consideradas inferiores ou erradas.

Cabe à escola criar condições para trabalhar no combate ao preconceito disseminado pela sociedade em relação às falas dialetais, devendo-se trabalhar o respeito à diferença e à diversidade de discursos. Segundo os PCN (2001, p.31), para ensinar Língua Portuguesa, 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. Sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno, para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram práticas errôneas no ensino de Língua Portuguesa, visto que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, demonstram desconhecimento no tocante às variedades linguísticas.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, conforme o contexto; saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas, considerando-se o que e como falar e para quem. Portanto, a questão não é de correção da forma, mas de adequação ao contexto de comunicação.

De acordo com Travaglia (2002, p.42), podemos ter dois tipos de variedades linguísticas: os dialetos e os registros. Os dialetos são variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua, para empregar uma terminologia derivada da teoria da comunicação, dos emissores, ao passo que os registros são variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, dependendo do receptor, da mensagem ou da situação.

Os dialetos na dimensão social representam as variações que ocorrem de acordo com a classe social a que pertencem os usuários da língua, porque há uma tendência para maior semelhança entre os atos verbais de uma mesma comunidade de falantes com interesses comuns. É por isso que se consideram variedades dialetais de natureza social os jargões da linguagem de determinados grupos sociais tais como o dos professores, o dos médicos, o dos empresários e outros. Os dialetos sociais exercem na sociedade um papel de identificação grupal, isto é, o grupo ganha identidade pela linguagem que utiliza.

Conforme Luft (2004) a língua deve ser vista, analisada e ensinada como entidade viva. A partir desse ponto de vista, entendemos que a língua está em constante modificação. A língua enquanto artefato histórico está sujeita às variações linguísticas e com isso sofre mudanças tanto na fala quanto na escrita. Devido à constante evolução e o emprego de mecanismos de criatividade, uma língua não pára de criar novos vocábulos, enquanto outros acabam esquecidos pelos usuários.

Assim, um dos aspectos da EL é o de conscientizar as pessoas da existência das variedades linguísticas. Do ponto de vista da comunicação, essas variedades são igualmente válidas; todavia, a sociedade estabelece uma espécie de “etiqueta social” para o uso da língua e de determinadas formas linguísticas, considerando-as mais ou menos valorizadas. Por isso, tais formas devem ou não ser usadas em certas situações comunicacionais. Semelhantemente a uma norma social que estabelece que tipo de roupa devemos usar em cada tipo de situação, também há uma norma social para uso das formas linguísticas.

Essa norma social de uso acabou estabelecendo a variedade culta e padrão como sendo a mais utilizada nas diferentes situações; com isso, o ensino

escolar adotou essa norma culta como a única forma válida da língua. Vale ressaltar que, para Travaglia (2004), é importante que a EL ensine essa norma culta para os alunos, dada sua importância política, econômica e cultural na sociedade, inclusive como fator de mobilidade social, mas é necessário esclarecer que essa norma é apenas uma forma de usar a língua apropriada para uso em diversas situações, havendo outras situações em que o emprego da linguagem culta não é o mais adequado e sim o de outra variante. Podemos exemplificar da seguinte maneira:

1 – Os menino levado quebrô a janela.

2 – Os meninos levados quebraram a janela.

Do ponto de vista comunicacional, não há diferença entre dizer as frases: a primeira apresenta um registro coloquial e a segunda, um registro culto, mas há diferenças quanto à adequação, do ponto de vista das normas sociais, do uso das variedades linguísticas dessas formas ou possibilidades da língua de acordo com a situação em que são usadas.

Sendo assim, não existe uma forma correta e outra forma errada de utilizar a língua. Conforme Coseriu¹⁹ (1980), citado por Bechara (2006, p.51), a língua exemplar é mais uniforme que a língua comum, porque está normatizada intencionalmente, segundo a eleição dos usos fonético-fonológicos, gramaticais e léxicos como padrões exemplares assumidos por uma comunidade em determinada situação social. O exemplar e o correto são planos conceituais diferentes: o exemplar refere-se às diversas formas de falar que constituem a língua histórica, enquanto, quando se fala do correto, que é um juízo de valor, fala-se de uma conformidade estrutural de uma língua funcional²⁰, em conformidade com a tradição idiomática de uma comunidade, que pode ser ou não o modo exemplar de uma língua.

¹⁹ - Eugenio Coseriu. Lições de linguística geral. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1980.

²⁰ – Língua Funcional – língua que se destina dentro da língua histórica e que se caracteriza por ser um corpus homogêneo e uniforme, vale dizer, uma variedade sintópica (v.), sinstrática (v.) e sinfásica (v.) (Bechara, 2006).

Para tanto, constata-se que o modo exemplar pertence à arquitetura²¹ da língua histórica, ao passo que o correto (ou incorreto) se situa no plano da estrutura da língua funcional. Assim, cada língua funcional tem sua própria correção, na medida em que se trata de um modo de falar que existe historicamente.

Para Bechara (2006), quem lida com o ensino da gramática na escola sabe que uma língua histórica (como a portuguesa, a alemã, a inglesa etc.) é um conjunto de sistemas linguísticos que apresentam entre si coincidências e diferenças, de modo que nenhum falante conhece totalmente uma língua histórica, mas sim usa uma variedade sintópica (um dialeto regional), sintrástica (um nível social) e sinfásica (um estilo de língua). Esse mesmo falante está à altura de entender mais de um sistema linguístico de sua língua histórica, pois reconhece que existem outros falantes que utilizam a língua diferentemente dele.

Assim, a EL deve enfatizar a existência das variedades linguísticas, uma vez que ela é responsável pela aquisição da variedade escrita da língua, que é uma variedade de modo, em oposição à variedade falada. Dessa forma, é preciso mostrar as características diferenciais entre a modalidade escrita e a modalidade falada da língua de maneira que o usuário adquira o estilo escrito e não faça uma simples transposição do oral para o escrito, o que evidentemente cria lacunas e prejudica a comunicação em situações em que o escrito é a forma mais adequada de uso da língua.

Com isso, o que se espera é que o usuário da língua se aproprie desses conhecimentos sobre as variedades linguísticas e tenha liberdade de escolha quanto à modalidade da língua de que deseja fazer uso ou que mais lhe convém nas situações comunicacionais.

²¹ - Arquitetura – Arquitetura das línguas: para Bechara, segundo o romancista noruegues Leiv Flydal, é a diversidade interna da língua, ou, como ensina Coseriu, a coexistência, numa mesma língua histórica (v.), de formas diferentes para funções análogas ou vice-versa. Assim, arquitetura da língua se distingue de estrutura das línguas (v.); por exemplo, o emprego dos verbos haver e ler nas orações de valor existencial (há livros, tem livros) é um fato de arquitetura, e não de estrutura, porque são fatos que pertencem a línguas funcionais (v.) distintas.

É nesse contexto que o indivíduo dispõe da língua para manifestar sua liberdade de expressão, pois, como aponta Coseriu (1980), citado por Bechara (2006, p.13), toda língua é funcional – tem sua gramática como reflexo de uma técnica linguística que o falante domina e que lhe serve de intercomunicação na comunidade a que pertence ou em que se acha inserido. Afirma ainda que

Constitui aspecto fundamental da linguagem o manifestar-se ela sempre como língua: conquanto criação, produção contínua de elementos novos, nesse sentido “liberdade”, por outro lado, a linguagem é, ao mesmo tempo, historicidade, técnica histórica e tradição, vínculo com outros falantes presentes e passados: em suma, solidariedade com a história atual e com a história anterior da comunidade dos falantes (...).

Assim, cada falante não se equivoca linguisticamente ao usar a técnica histórica específica para manifestar sua liberdade de expressão, ou seja, torna-se um poliglota na própria língua.

Em suma, é importante mostrar que, mesmo dentro de uma variedade de língua, temos a possibilidade de fazer escolhas entre os recursos alternativos, sendo preciso estar conscientes das instruções de sentido de cada recurso alternativo, para fazermos uma escolha que permita produzir e constituir um texto mais adequado de acordo com nossas intenções dentro de uma situação comunicativa em que estamos inseridos.

1.3.3 – A EL e o ensino de Língua Portuguesa: algumas considerações

Ao longo da educação básica, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem, a qual lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, faz-se necessário organizar o ensino de Língua Portuguesa nos parâmetros da EL, considerando-se seus aspectos teórico-pedagógicos, já tratados neste trabalho.

Segundo Travaglia (2004), o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa dos usuários (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade de o usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. A competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual.

A competência gramatical ou linguística é a capacidade que todo usuário da língua tem de gerar sequências linguísticas gramaticais, consideradas como sequências próprias e típicas da língua em questão. Nesse caso, não entram julgamentos de valor, mas verifica-se se a sequência (orações, frases) é admissível, aceitável como uma construção de língua. Essa competência está ligada a criatividade linguística, que é a capacidade de, com base nas regras da língua, o falante gerar um número infinito de frases gramaticais.

Já a competência textual é considerada como a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos vistos como bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas que, para (Travaglia 2002.) seriam: a capacidade formativa, a capacidade transformativa e a capacidade qualitativa.

Os objetivos da disciplina Língua Portuguesa salientam também a necessidade dos usuários da língua de desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de produzir textos em práticas sociais. Busca-se ensinar o uso das variedades linguísticas e as diferentes formas da linguagem verbal (oral e escrita), para uma atuação social construtiva.

Se o objetivo no ensino de Língua Portuguesa é que o aluno domine a língua, para ter uma competência comunicativa, de acordo com Geraldi (2006), é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar um conjunto de estruturação de enunciados e apreender um conjunto de máximas ou princípios de como construir um texto oral ou escrito, considerando seus interlocutores e os objetivos que se tem a dizer, os efeitos de sentido na interação comunicativa. Aprender a língua, seja na forma do convívio social, seja de forma

sistemática em sala de aula, implica sempre uma reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e a verificação do acerto ou não dessas hipóteses acerca da constituição e funcionamento da língua. Quando nos envolvemos em situações de interação comunicativa, há sempre reflexão sobre a língua, pois é impossível usar a língua e aprender a língua sem reflexão sobre ela.

É evidente que, para atingirmos esses objetivos, é essencial propiciar aos alunos o contato com a maior variedade possível de textos e situações de interação comunicativa, por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação. Em outras palavras, isso significa dizer que a aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, na pluralidade de discursos produzidos na sala de aula e em outras situações comunicativas, a começar pelo âmbito da própria escola.

É importante ressaltar, ainda, que o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa nos parâmetros da EL escolar, sistemática, formalizada em práticas pedagógicas bem descritas, apoiada em instrumentos metodológicos e arcabouços teóricos bem definidos, implica compreender seus principais elementos constitutivos, os quais, segundo Bagno (2002, p.18) são:

- O desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e estudar;
- O conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- A constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

A EL pautada num modelo teórico com seus aspectos de base científica e pedagógica metodológica e com possibilidades de ser operacionalizada a ponto de promover modificações e enriquecimentos na competência lingüística do aluno teria de provocar, como natural consequência, uma reforma de currículo e de atividades didáticas. Uma vez que o currículo que se segue com vistas à EL se mostra na prática, em geral, ineficiente, pelo fato de ensinar aos alunos conhecimentos da língua que eles já dominam quando chegam à escola, graças ao saber lingüístico

prévio (como a função distintiva dos fonemas, a morfologia flexiva e a sintaxe elementar).

É importante destacar que não é só por meio da aula de Língua Portuguesa que o aluno chegará à cultura integral que amplia o rol dos componentes curriculares da linguagem, todas as disciplinas podem contribuir para esse objetivo maior, mas acreditamos que é na aula de Língua Portuguesa que se abre maior espaço para tais oportunidades.

Ao entrar no mundo das informações que veiculam os textos literários e não-literários, modernos e antigos, terá o professor de língua materna a ocasião propícia para ampliar os limites de uma educação especificamente linguística. Compete-lhe primeiro ministrar aos seus aprendentes conteúdos capazes de levá-los à compreensão do mundo que os cerca, nos mais variados campos do saber. Dessa forma, para um ensino de Língua Portuguesa centrado na EL, faz-se necessário refletir sobre a tarefa do professor de língua materna, a escola e toda a sua conjuntura, que têm como finalidade a cultura integral dos aprendentes.

Portanto, a partir da apresentação da EL em seus aspectos teóricos, metodológicos e pedagógicos, é fundamental caracterizar e compreender o papel e a formação do professor reflexivo na condução do ensino de Língua Portuguesa centrado na proposta da EL e do Letramento. Essa caracterização será abordada no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A EL E O PROFESSOR REFLEXIVO DE

LÍNGUA PORTUGUESA

Preliminares

Este capítulo discute a formação de professores de Língua Portuguesa. Apresenta a caracterização do professor reflexivo de forma contextualizada, apontando os saberes necessários à prática docente e sua relação com a EL.

Repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das importantes demandas dos anos de 1990 para muitos pesquisadores, por entenderem que, na sociedade contemporânea, cada vez mais se torna necessário o trabalho do professor como mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos e para a superação do fracasso e das desigualdades escolares. De acordo com Nóvoa (1995), além de saber a matéria que ministra, espera-se que o professor seja o facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e de outros fatores que permeiam o cotidiano escolar.

Ser professor hoje é assumir um número cada vez maior de responsabilidades, é uma tarefa que não se reduz apenas ao domínio cognitivo. Nesse sentido, as universidades têm o papel fundamental e a responsabilidade de formar os futuros professores para atuarem de forma crítica e reflexiva no ensino da língua materna. Para tanto, deve-se subsidiá-los com referenciais teóricos e práticos no decorrer de sua formação, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades e competências necessárias ao exercício do trabalho docente.

2.1 – O professor reflexivo

Desde o início dos anos de 1990, percebe-se que a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão na condição de adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Assim, torna-se cada vez mais necessário compreender a idéia de professor, ensino e prática reflexiva, o que implica procurar suas raízes no pensamento sobre as teorias da educação. Significa caracterizar o conceito de reflexão descrito por Schön (2000), bem como conhecer outros contributos dos estudiosos Zeichner (1993), Pimenta e Ghedin (2002), Alarcão (2005) e Nóvoa (1995) sobre o tema em questão.

A noção de professor reflexivo baseia-se na existência de um profissional cujo pensamento é reflexivo, ativo, ou seja, é aquele que processa as informações de maneira seletiva e crítica, diferentemente daquele que as absorve passivamente. O professor reflexivo é acima de tudo um investigador, aquele que reflete sobre a ação, tentando compreender seu papel social como professor, buscando subsídios teóricos que favoreçam o desempenho de sua função e a melhoria do ensino.

Em outras palavras, o professor investigador tem de ser um professor reflexivo, pois na investigação a reflexão é necessária, mas não suficiente. A reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta sobre sua ação, as razões para sua ação e as conseqüências dessa ação, porém essa reflexão também pode servir apenas para justificar a ação, procurando o professor defender-se das críticas e justificar-se. Assim, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que sua simples ocorrência. É possível concordar com Zeichner (1993), quando relata que “o importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes”.

Além disso, os professores investigadores precisam ter disponibilidade de tempo para investigar suas teorias de ação. Para isso, têm de começar a rever de forma sistemática sua prática cotidiana e evitar a reprodução do senso comum. Só avaliando os elementos de sua teoria de ação e os contextos nos quais ela ocorre é

que os docentes serão capazes de ampliar seu conhecimento sobre o ensino, o contexto das ações e de si próprios como professores. Pode-se dizer que a reflexão contribui para a conscientização dos professores quanto às teorias pessoais que fundamentam suas ações.

Os professores desenvolvem a prática educativa com base em sua própria investigação-ação num determinado contexto escolar, numa determinada situação de aprendizagem. A prática é sustentada em teorias da educação em relação às quais o professor mantém uma perspectiva crítica. Dessa forma, a prática reflexiva é sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras.

O termo prático reflexivo tornou-se o símbolo do discurso da reforma de ensino e da formação de professores por todo o mundo. Zeichner (1993) considera que o agir do professor em sala de aula é informado por suas teorias pessoais. O professor reflexivo é aquele que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento, e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre sua experiência, suas crenças, imagens e valores.

O conceito de professor reflexivo começou a ser pensado, segundo Pimenta (2002), a partir dos estudos de Schön e outros pesquisadores. A autora esclarece que Donald Schön, como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998, realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Observando a prática de profissionais e amparado por seus estudos de Filosofia, especialmente sobre John Dewey, propôs mudanças no currículo normativo de formação de profissionais, visto que esse modelo não sustentava a prática cotidiana do profissional.

Assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polany, Schön propôs uma formação profissional baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização dela, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presentes nas soluções que os

profissionais encontram na ação. Esse conhecimento tácito, implícito e interiorizado, que está na ação, é mobilizado pelos profissionais em seu dia-a-dia, mas não é suficiente, pois, quando ocorrem novas situações, que extrapolam a rotina, os profissionais criam e constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação.

Esse processo vai permitindo a construção de novas experiências, configurando um conhecimento prático. Esses conhecimentos, por sua vez, não dão conta de novas situações, sendo necessária ao profissional a busca de contextualização, um diálogo com outras possibilidades, uma análise e apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação etc., compondo um movimento de reflexão sobre a reflexão na ação .

Foi nesse sentido que as idéias de Schön foram apropriadas e ampliadas em diferentes países, além de seu próprio, num contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formarem profissionais capazes de ensinar em situações instáveis, incertas, carregadas de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. Fora disso, pesquisadores também indagavam sobre o papel dos professores nas reformas curriculares e a possibilidade de sua participação e da incorporação de suas idéias, seus conhecimentos, na elaboração das propostas a serem implementadas. E o conceito de professor reflexivo apontava essas possibilidades.

No Brasil, no início dos anos de 1990, especialmente com a difusão do livro *Os professores e sua formação* (Antônio Nóvoa), com referências à expansão dessa perspectiva conceitual para vários países e com a participação de significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, o conceito de professor reflexivo rapidamente se disseminou pelo país afora. Nessa época, Schön publicou inúmeros artigos em revistas da área educacional devido à intensificação de seus pressupostos sobre o professor reflexivo e a prática reflexiva.

Para Pimenta (2002), a ampliação e análise crítica das idéias de Schön (e a partir delas) favoreceram inúmeras pesquisas sobre uma série de temas pertinentes à (e decorrentes da) área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön. A teoria de Schön proporcionou uma valorização da prática na formação dos profissionais, porém uma prática refletida, que possibilitasse responder às situações novas e às situações de incerteza e indefinição. Abriu possibilidades de pesquisas na formação do professor pesquisador de sua prática.

Alarcão (2005, p.41), inspirada nas idéias de Schön (1987) e Zeichner (1993) sobre a noção de professor reflexivo, afirma que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias práticas que lhes são exteriores”.

Dessa forma, nota-se que é central nessa conceptualização, a palavra reflexão, pois nos faz compreender esse tipo de atuação profissional do professor, que utiliza outros meios, incertos e imprevistos, de forma criativa e flexível para trabalhar com seu aluno no cotidiano escolar.

A reflexão, segundo Zeichner (1993), é considerada uma forma integrada de perceber problemas e responder a eles, uma maneira de ser professor. Além da lógica e da razão, a reflexão envolve intuição, emoção e paixão. Por esse motivo, ela não é uma sequência de procedimentos, não pode ser acondicionada em pacotes como um programa de treinamentos e técnicas para os professores utilizarem na sala de aula. De acordo com o autor, é isso que vem ocorrendo com o conceito: uma oferta de treinamento, de técnicas, para que o professor torne-se reflexivo.

Já para Pimenta (2002), esse “mercado” do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um mero fazer técnico. Com isso, o esvaziamento do sentido também se dá na intensificação do conceito com a adjetivação da reflexão entendida como atributo do humano e do

professor. A reflexão deve ser parte integrante da ação educativa, favorecendo, com isso, a mudança de metodologia do professor no processo de ensino e aprendizagem.

A reflexão sobre a prática docente faz que o professor pense e pesquise outras formas de trabalhar em sala de aula, que sinta coragem de ousar e mudar suas estratégias de ensino, que avalie sua práxis a partir da ação-reflexão-ação, produzindo novas situações de aprendizagem. O trabalho do professor não deve ser interrompido, e o docente deve distanciar-se brevemente para reformular o que está sendo realizado nessa ação (Schön, 2000).

É importante ressaltar que, para Alarcão (2005.), o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato de sua prática, uma vez que ser professor requer questões reflexivas pessoais sobre o papel que desempenha na sociedade, no trabalho que realiza como profissional. Mostra-nos ainda que os professores devem ser agentes ativos de seu próprio desenvolvimento e de sua formação no ambiente de atuação, tanto no funcionamento da escola, como na organização a serviço do amplo projeto social, cultural, que é a formação dos alunos para o exercício de sua cidadania.

O professor, na qualidade de ser reflexivo, segundo Zeichner (1993), é aquele que pensa sobre sua prática, sobre sua ação. A reflexão é um processo que ocorre antes (durante a) e depois da ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação. Assim, nessa concepção de professor reflexivo, Zeichner destaca que

Os bons professores são necessariamente autônomos relativamente a sua profissão. Não precisam que lhes digam o que hão de fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. Isso não significa que não queiram ter acesso às idéias e às pessoas, noutros lugares ou noutros tempos, nem que rejeitem conselhos, opiniões ou ajudas, mas sim que sabem que as idéias e as pessoas só servem para alguma coisa depois de terem sido digeridas até ficarem sujeitas ao julgamento do próprio professor.

Em resumo, todos os formadores fora da sala de aula devem servir os professores, pois só eles estão em posição de criar um bom ensino.

Em suma, o autor define que o professor reflexivo é, pois, fundamentalmente, um professor investigador, pois é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo, já que seu trabalho é resultado de outras teorias, quer seja ela reconhecida ou não.

Pimenta (2002.), ao discutir o tema professor reflexivo, elucida que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Assim, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de inúmeras possibilidades para uma ação contextualizada, propiciando múltiplas análises, para que os professores possam compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Pérez-Gomez (1992) também concorda com essa abordagem da autora ao pontuar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo de sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses pessoais e cenários políticos. Nesse sentido, quanto à abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados com ela, para que não ocorra uma individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido. A mera reflexão sobre o trabalho docente em sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática educativa, visto que a superação desses limites se dará a partir de teorias que permitam aos professores entender as restrições impostas ao ensino pela prática institucional e histórico-social, de forma que se identifique o potencial transformador das práticas.

Nota-se que o professor, no desempenho de seu papel como profissional reflexivo, deve ser o agente no coletivo com posições políticas, ou seja, ele deve partir da ação-reflexão individual para um diálogo com as teorias, na busca de novos significados para a práxis educativa, de maneira que a torne coletiva e contextual.

Freire (2003), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, aborda os saberes necessários à prática educativa, destacando a importância do papel do professor no ato de ensinar. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

Ensinar, para o autor, exige rigor metodológico, pois o ensino não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se prolonga até a produção das condições em que aprender criticamente é possível. Essas condições exigem a presença de professores e de alunos criadores, investigadores, inquietos, curiosos e reflexivos.

O professor prático-reflexivo deve dar suporte aos aprendentes para estimular a aprendizagem e a autoconfiança. A ele cabe direcioná-los para a informação processual, que é a análise crítica de informação, e não para a informação pronta. O professor deve atualizar-se para desenvolver primeiramente em si próprio o que quer desenvolver em seus aprendentes: aprender a aprender.

Por isso, ensinar exige que o professor se assuma como pesquisador e, para isso, fazem-se necessárias reflexão e formação permanentes, sendo que, conforme Alarcão (2005), quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar não será autônomo, continuará dependente, tendo concedido a si mesmo o papel de tornar-se um mero reproduzidor de conteúdos.

A possibilidade de mudança criativa e qualitativa passa pela instauração de um processo reflexivo crítico. Isso quer dizer que a reflexão não é um fim em si mesma, mas um meio possível e necessário, para que o professor possa operar um

processo de mudança a bem do ensino, do aluno, e de si mesmo, num mundo em constantes e aceleradas transformações.

Para tanto, a tarefa do professor de língua materna, no que tange à execução de uma política de EL, deve centrar-se num processo de formação contínua, com teorias pertinentes à apropriação de saberes científicos e pedagógicos para a proposição de uma prática educativa reflexiva, mediadora e construtiva no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

2.2 – A formação do professor reflexivo e os saberes da docência

A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, inclui a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor.

Destaca a importância de uma atitude reflexiva no trabalho docente: o domínio, pelo professor, do procedimento de investigação científica como registro, a sistematização de informações, análise e comparação de dados, o levantamento de hipóteses e verificação, por meio dos quais poderá produzir e socializar os conhecimentos científicos e os saberes pedagógicos. Entre outros aspectos sobre a formação de professores, o documento também põe em destaque a importância do domínio das “noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências; para que não se tornem meros reprodutores de informações” (*op.cit.*:19).

Nesse sentido, entende que a teoria e a pesquisa fornecem subsídios para a formação inicial e contínua do professor, mas, conforme Pimenta (1999, p.16), isso não significa ficar no patamar dos saberes e competências individuais, passando a formação sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica. Nos cursos de formação de professores, dá-se ênfase aos saberes específicos, no entanto convém lembrar que eles não são únicos, uma vez

que no cotidiano escolar os problemas da prática profissional não são meramente instrumentais, havendo situações problemáticas que exigem tomadas de decisão num contexto de complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores.

Assim, o que se espera dos cursos de formação inicial é que formem o professor, ou colaborem para o exercício de sua atividade docente, visto que a docência não é uma atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Santos (2001) comenta que o que se espera do curso de licenciatura é que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes apresenta no cotidiano, ou seja, o futuro professor pode começar analisando seu próprio trabalho em sala de aula, conscientizando-se da prática reflexiva e da pesquisa.

Segundo Kleiman (2000, p.207), o professor formador pode fazer uso da pesquisa para analisar sua prática, que, nesse caso, torna-se uma atividade de formação contínua. No processo de ensino-aprendizagem, não existem respostas prontas, pois essas respostas são oriundas dos dados de pesquisas. A rotina da sala de aula é analisada a partir de observações e depois transformada em dados de pesquisa, fornecendo subsídios à reflexão sobre o processo de aprendizagem do aluno. É nesse processo de reflexão que o professor adquire condições para tomar decisões ante as necessidades de seu trabalho docente.

No processo de formação de professor discutida por Perrenoud (2002), evidencia-se que o futuro professor deve aprender em seus cursos de formação que os alunos têm direito ao saber, ao desenvolvimento, a relatar o que pensam e a defender suas idéias sobre determinado fato ou assunto. Professor e aluno juntos constroem uma identidade crítica e participativa, pois o que se aprende na universidade deve ter relação direta com a sala de aula. Dessa maneira, afirma:

A formação de professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas, para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos

e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos.

Já Signorini (2000) acrescenta em seu discurso sobre o tema que um curso de formação de professores deve conter um projeto educacional para romper com o sistema educacional tradicional de ensino, pois ele poderia incentivar a autonomia do futuro professor em nível intelectual e social, para poder trabalhar com seus alunos a fim de transformá-los, pois, quando se fala em repensar a formação do professor, a idéia é no sentido de repensar seu saber e seu saber fazer. É preciso vê-lo como uma pessoa que está no mundo em interação com outras pessoas e que, em seu fazer docente, organiza seu trabalho de acordo com suas crenças, valores e visão de mundo.

Nota-se que o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de contribuir no processo de construção da identidade do professor. Conforme Pimenta (1999), os saberes da experiência e os conhecimentos específicos não bastam. Para saber ensinar, fazem-se necessários os saberes pedagógicos, os quais devem ser repensados a partir da prática social da educação.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. Nessa concepção de saber pedagógico, Pérez Gómez (1992, p.35) acrescenta:

A vida quotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Sob a pressão das múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor activa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para

elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos.

Em suma, considerar a prática social dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. A especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz (Pimenta: *op.cit.*). Assim, os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e para sustentarem suas práticas educativas. É nesse contexto que produzem os saberes pedagógicos; na ação, saberes necessários ao exercício da docência.

2.3 – A formação do professor de Língua Portuguesa

A universidade é considerada a responsável pela formação do professor, uma vez que é ela que recebe o estudante que será o futuro professor formado nos cursos de licenciatura. No caso de Língua Portuguesa, a universidade oferece o curso de Letras. Os cursos são compostos por disciplinas técnicas e têm por objetivo oferecer informações teóricas aos alunos e disciplinas pedagógicas que oferecem subsídios à prática docente do futuro professor.

Entretanto, estudos sobre a formação de professores vêm demonstrando que a universidade não está preparando o professor para a atual realidade escolar em relação ao ensino da língua materna. Conforme Almeida (2001), a maioria dos cursos de formação de professores é tradicional, prioriza a transmissão de conteúdos, preocupa-se com o domínio da leitura e da escrita e não dá ênfase ao desenvolvimento de outras habilidades dos alunos. Palermo (2006) complementa que é como se a universidade fosse o local onde se pode obter um treinamento para ser professor, um local onde se pode conseguir uma receita pronta para organizar o trabalho do professor.

Para Kleiman (2000), os alunos que estão na universidade passam anos na graduação recebendo informações e orientações sobre a carreira de professor, estudando conteúdos que irão ministrar a seus futuros alunos e terminam o curso com uma imagem idealizada do que é ser professor. Dessa forma, na atuação em sala de aula, reproduzirão os métodos e comportamentos apreendidos na graduação, deparando com uma realidade oposta ao que vivenciaram. É nesse sentido que pode surgir conflito entre a formação obtida e a realidade de atuação.

Ao comentar sobre a formação do professor de língua materna, Bagno (2002) também critica os métodos atuais de ensino da língua. A universidade, como formadora de professores de língua, tem de responder a tais exigências. Para isso, deve renovar a maneira de empreender essa formação, deixando de concentrar-se na transmissão estática da norma-padrão e da gramática normativa para estimular o conhecimento dinâmico da língua em toda a sua diversidade.

Considera ainda que a formação do professor deve contribuir para a dissipação de mitos e preconceitos sobre a língua, que criam uma ideologia linguística conservadora e retrógrada, responsável pela aversão linguística que se pode notar entre os brasileiros, mesmo entre os falantes sociolinguisticamente classificáveis como cultos.

O autor nos adverte que se faz necessário distinguir aquilo que o futuro professor de língua estudará na universidade e aquilo que ele ensinará na sala de aula. É fundamental que os estudantes de Letras conheçam a tradição gramatical e as críticas da linguística moderna. O professor de Português tem de receber uma sólida formação científica em sua formação, mas isso não significa que na prática educativa ele vá transmitir esses conteúdos da mesma maneira como os aprendeu na universidade. O conhecimento da Gramática Tradicional, das teorias linguísticas e das metodologias de pesquisa científica é componente básico para a formação e atuação do professor de língua portuguesa.

No artigo “Que professor de português queremos formar?”, escrito por Soares (2005), a autora aborda a questão da formação do professor de Língua Portuguesa e aponta a necessidade de um profissional formado exclusivamente

para transmitir os conhecimentos do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que esse ensino, no decorrer da história, nem sempre foi centrado nessa concepção. De acordo com a autora, a disciplina só passou a existir nos currículos escolares brasileiros nas últimas décadas do século XIX, e o processo de formação dos professores de Língua Portuguesa só teve início nos anos de 30 do século XX.

Discorrendo sobre o tema, a autora esclarece que, até meados do século XVII, no sistema de ensino do Brasil, o ensino de Português restringia-se à alfabetização, e poucos alunos tinham acesso à escolarização. Aprendiam a gramática do Latim, a Retórica e a Poética. Após a Reforma Pombalina (1759), o ensino de Língua Portuguesa tornou-se obrigatório em Portugal e no Brasil, mantendo-se a tradição do ensino das disciplinas gramática do Português, Retórica e Poética. Em meados do século XIX, o conteúdo gramatical é denominado Português, e, em 1871, por decreto imperial é criado o cargo de Professor de Português. Todavia, essa denominação não acarretou mudança no objeto e no objetivo do estudo da língua. Permaneceu a tradição da disciplina “Português” até os anos de 40 do século XX.

Essa tradição continuou, por um lado, devido a fatores externos às próprias disciplinas, pois a escola continuava servindo às classes sociais mais privilegiadas, isto é, os únicos que tinham acesso à escola, os considerados pertencentes a contextos culturais letrados, já possuíam certo domínio do dialeto de prestígio (a norma padrão) e faziam uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Assim, a função do ensino de Português era, fundamentalmente, levar ao conhecimento desse dialeto de prestígio: ensino de gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética.

Por outro lado, os fatores internos explicam a persistência, por tanto tempo, de um ensino da língua entendido como estudos da gramática, da retórica e da poética, pois esse era o único conhecimento que se tinha da língua. Ele era transferido para o conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética por meio de autores latinos e gregos. Assim, na disciplina de Português, durante esse período, a gramática da Língua Portuguesa, era estudada e analisada nos textos de

autores consagrados, isto é, a disciplina gramática era soberana quando se tratava do sistema da língua, enquanto persistiam a retórica e a poética.

Nesse período, ainda não existiam instâncias de formação do professor. Os professores de Gramática, Retórica, Poética e, posteriormente, de Português, eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, que possuíam sólida formação humanística, os quais, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros ou exerciam outras profissões liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino. Podem-se citar como exemplos: João Ribeiro, Júlio Ribeiro, Franklin Dória, Carlos Laet, Fausto Barreto, Antenor Nascentes, Francisco da Silveira Bueno, Eduardo Carlos Pereira, nomes conhecidos por publicações de gramáticas, de antologias, de estudos filológicos e de estudos literários (Soares, p.3).

Segundo a autora, a competência atribuída a esses professores de Português fica evidente pelo fato de as gramáticas normativas não possuírem um caráter didático, eram apenas trechos de textos de autores consagrados. Desse modo, o professor deveria conhecer bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética, para poder comentar, discutir, analisar os textos e propor exercícios e questionários aos alunos.

Somente nos anos de 1950, começa a ocorrer modificação no ensino da Língua Portuguesa, em razão de fatores externos, como as condições sociais e culturais, e a possibilidade de acesso à escola, fazendo-se necessária a reformulação das funções e objetivos das instituições de ensino. Nessa época, começam as modificações com as reivindicações, por parte das camadas populares, do direito à escolarização e à democratização do ensino.

Já na década de 60 triplica o número de alunos ingressantes no ensino médio, e duplicam no ensino primário. Em consequência dessa multiplicação de ingressantes no ensino, tornou-se necessário um processo de recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores os quais eram egressos das recém-criadas Faculdades de Filosofia e cuja formação era não só em conteúdos de Língua e de Literatura, mas também de Pedagogia e de Didática.

Entretanto, não houve grandes modificações nos fatores internos, ou seja, nos conhecimentos sobre a língua nem no objeto e nos objetivos da disciplina Português. Assim, Soares (2005, p.6) esclarece:

É verdade que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua, começam a deixar de ser duas áreas independentes e passam a articular-se: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.

Dessa forma, a concepção de professor se altera significativamente, sendo evidenciado nos livros didáticos que o professor foi substituído pelas gramáticas e antologias, que contemplam, num único livro, os conhecimentos gramaticais, textos de leitura e exercícios de gramática, de vocabulário e de redação. Assim, o professor não tem mais a tarefa de elaborar os exercícios, o que passa a ser responsabilidade dos autores dos livros didáticos para selecionar e seriar os conteúdos a serem ensinados.

Em vista dessas considerações Azeredo (2007, p.115) comenta que a década de 1960 constituiu uma etapa de transição na história do ensino de Português no Brasil, a julgar pelos sinais de mudança que, tímidos embora, são revelados por obras didáticas produzidas para o ensino secundário. As obras dessa década traziam textos literários, para atividade de leitura com que se dava início às aulas. Essa leitura era feita em voz alta, pelo professor, por um aluno ou vários alunos que se revezavam. A compreensão do texto dependeria somente de esclarecimentos relativos ao vocabulário, já que ao texto se seguia um pequeno glossário. Com isso, essas obras reservavam um amplo espaço à análise gramatical e ao ensino da respectiva nomenclatura, mediante descrição e exercícios.

Nessa fase de mudança da concepção de papel do professor, intensifica-se o processo de depreciação da função docente, resultado da multiplicação de alunos na escola, um processo menos seletivo dos professores, um rebaixamento

dos salários, precárias condições de trabalho, o que obriga o professor a buscar estratégias de facilitação de sua tarefa de docente. Com isso, ocorre a perda de prestígio da profissão docente, resultando na transformação da clientela do curso de Letras, onde passam a ingressar indivíduos oriundos de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e de escrita.

Enquanto isso, nas faculdades de Filosofia, os professores desconheciam as novas condições de letramento dos alunos considerados futuros professores e desconheciam a realidade educacional em que esses professores iriam trabalhar após o curso, o que gerou uma formação em condições sociais e educacionais opostas à realidade. Por isso, o objetivo das faculdades não era formar professores, mas sim estudiosos da língua e literatura (Soares, 2005, p.7).

Quanto a essas modificações nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina de português, ocorridas a partir da década de 1950, a autora afirma:

não alteraram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, que continuou a orientar-se por uma concepção da língua como *sistema*, continuou a ser ensino *sobre* a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua-padrão. Em síntese: o alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas, mas, ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos sociais menos letrados; as concepções de língua e de ensino de língua continuaram, porém, as mesmas. Talvez este distanciamento entre os fatores externos e os fatores internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do português na escola.

Esse quadro começa a sofrer alterações a partir das novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas e que são introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos de 1960 (inicialmente, a Linguística, mais tarde, a Sociolinguística, ainda mais recentemente, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do

Discurso). Somente nos anos de 1990, essas ciências começam a chegar à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna.

Conforme Bagno (2002), as contribuições das novas disciplinas no campo das teorias linguísticas ampliaram o objeto de estudos da linguagem, deixando de centrar-se no estudo tradicional da língua em si; no entanto, quando se sai da esfera acadêmica co-científica e se entra na sala de aula, depara-se com uma prática pedagógica de ensino de língua, que revela pouca influência dessas novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem, apesar de elas estarem preconizadas nas diretrizes oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Esse fato ainda persiste na prática pedagógica, porque os professores que se formam atualmente, apesar de terem tido contato com essas novas propostas científicas sobre o ensino da língua, ainda não conseguem consubstanciá-las em instrumental pedagógico efetivo para sua prática de sala de aula. Embora muitos terminem seu curso universitário dispostos a renovar o ensino da língua, o embate com as estruturas de um sistema educacional obsoleto, pouco flexível e burocrático acaba frustrando os novos professores, que, por sua vez, tornam-se meros reprodutores do livro didático, reproduzindo o que vivenciaram em sua fase de alunos na educação básica.

Já para Marcuschi (2000), os PCN de Língua Portuguesa, embora contenham propostas inovadoras de reformulação das práticas tradicionais de ensino de língua, apresentam propostas redigidas de tal modo, que sua leitura se revela extremamente difícil para os professores, principalmente aqueles que atuam na escola pública, que não foram preparados, em seus cursos de formação, para ler esse gênero de texto escrito, já que esse tipo de texto pressupõe conhecimentos prévios de teorias linguísticas específicas. Ainda que os PCNs ofereçam orientações para uma prática de ensino sintonizada com as teorias linguísticas, seu sucesso dependerá também da forma como essas orientações serão tratadas pelos usuários em sala de aula: elas não devem ser seguidas como um roteiro didático, como conteúdos unificados para todo o território nacional, é necessário considerar a heterogeneidade linguística e a variação social.

Azeredo (2007, p.102) enfatiza que seria ingênuo acreditar que os objetivos, tão ambiciosos, propostos pelos PCNs ao longo dos oito anos do ensino fundamental, possam ser alcançados somente pela atuação do professor de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira, por mais competentes, talentosos e dedicados e reflexivos que sejam. Essa competência é um objetivo de todas as áreas de conhecimento, ou seja, de toda a educação fundamental e não só do ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Desse modo, o professor de língua materna deve ser instruído na universidade para realizar um ensino de língua que favoreça ao indivíduo o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, proporcionando o contato com diferentes tipos de textos (literários e não literários, clássicos e contemporâneos), com modalidades distintas (formal, culta, informal e coloquial), com usos dos códigos oral e escrito, de modo a tornar o aprendente competente linguisticamente nas variadas situações reais de interação social. Privilegiar quaisquer das variedades no ensino escolar configura um erro, já que representa uma visão de natureza monolíngue (Brito, 2007, p.114).

Não cabe à instituição de ensino a simples substituição da norma coloquial usada na língua funcional do aluno pela norma culta usada na língua funcional da escola. Caberá ao professor e à escola como um todo transformar o aluno num poliglota dentro de sua própria língua histórica – a portuguesa, em nosso caso. Bechara (2006) atribui um papel fundamental ao professor de língua materna, esclarecendo que ele não só é responsável por ser didático e normativo, mas também formador.

É nesse sentido que o professor de Língua Portuguesa deve ser um pesquisador, para poder apropriar-se das teorias, podendo refletir e fazer a transposição didática de forma coerente, considerando a realidade em que atua. E a universidade tem um papel primordial, devendo propiciar essa formação reflexiva pelo incentivo à pesquisa para subsídio da prática educativa do futuro professor de língua materna. A esse respeito Bechara (2006, p.63) elucida:

Acredito que nos está faltando a atmosfera universitária, vale dizer, um conjunto de condições favoráveis que permitem o sucesso no desempenho da ação universitária, no estudo, na pesquisa e nos seus reflexos na pedagogia do ensino de línguas, isto é, na glotodidática. Torna-se importante que as autoridades federais, estaduais e municipais de ensino concorram com subsídios necessários para que se criem, entre o magistério brasileiro, modernas revistas- mas de rigorosa publicação periódica – que se constituam num foro de idéias que, depois de expostas e amplamente debatidas, possam ser introduzidas experimentalmente em sala de aula, para o exame da validade e alcance pedagógico – científico. (p.63).

Em suma, pode-se concluir, pelo exposto, que a formação do professor na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento profissional dos professores, além do domínio das competências básicas para a sintonia com as constantes transformações na sociedade. Assim, a universidade tem como meta preparar o futuro professor, a fim de que, no exercício profissional, possa formar políglotas na própria língua, além de o próprio aprendente formar-se como um políglota no seu curso universitário (Palma *et. al*: 2007). A EL nesse aspecto, além de dar ênfase ao ensino da língua materna, focaliza a formação do professor e a formação do aprendente a partir de seus pressupostos teóricos.

Para refletirmos sobre esses pressupostos teóricos na formação de professores de Língua Portuguesa, é necessário caracterizarmos alguns termos que são de suma importância nesse processo. É o caso do termo Letramento. No próximo capítulo situamos as práticas de letramento do professor na perspectiva da EL, pois a relação entre o contexto sociocultural e os usos da leitura e da escrita também são colocados em discussão na esfera da formação de professores.

CAPÍTULO III

A EL: CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Preliminares

O letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou mais especificamente, grafocêntricas, isto é, nas sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio de texto escrito e impresso, assume importância central no cotidiano das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

O conceito de letramento²², embora ainda não registrado nos dicionários brasileiros, tem seu aflorar devido à insuficiência reconhecida do conceito de alfabetização. Apesar de ainda não mencionado, já está presente na escola, traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar. Hoje, esse termo tem sido necessário, porque só recentemente se começou a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente ao indivíduo “saber ler e escrever”, isto é, dominar a tecnologia do ler e escrever: é preciso dela saber fazer uso em diversas práticas sociais, incorporando-a a seu viver.

Assim, este capítulo tem por finalidade apresentar alguns princípios e atividades de leitura e de escrita que podem ser realizadas na escola no ensino da língua materna, favorecendo o desenvolvimento do letramento. Para tanto, esclarecemos que esse trabalho se fundamenta nos pressupostos teóricos da EL, especificamente, a pedagogia da leitura e da escrita.

²² - Dados os objetivos deste texto, não se discute a pertinência da ampliação do sentido de letramento, e usa-se aqui a palavra sempre no singular – letramento - para designar o estado ou condição de domínio e uso plenos da escrita, numa sociedade letrada.

Aborda a tema alfabetização e letramento em suas múltiplas facetas e dimensões. De maneira mais específica, pretende-se caracterizar o conceito de alfabetização, sua importância nas sociedades globalizadas, grafocêntricas e a abordagem do fenômeno do letramento na educação e nas ciências linguísticas.

Apresentamos as vertentes teóricas dos principais pesquisadores brasileiros KLEIMAN (1995), RIBEIRO (2003), SOARES (2003/2004), TFOUNI (1998/ 2006) e MORTATTI (2004), que abordam o tema da alfabetização e do letramento, com interesse social, na busca de explicações e soluções para o processo de ensino da língua materna e, também, para a transformação social de uma realidade preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

3.1 – A EL e a pedagogia da leitura e da escrita

Se o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade, é preciso oferecer a eles uma verdadeira EL. Para tanto, as práticas de leitura e de escrita na escola precisam ser planejadas favorecendo condições para o letramento, isto é condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de escrita e leitura.

Assim, do ponto de vista da pedagogia da leitura, o trabalho pode ser planejado explorando a leitura considerando os princípios (cf. Antunes, 2004, p.66):

- a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor;
- a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita;

- a leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura;
- a leitura depende não apenas do contexto lingüístico do texto, mas também do contexto extralingüístico de sua produção e circulação.

Esses princípios, em outras palavras, abordam o ato de ler, o conhecimento prévio do leitor, a ampliação do repertório de informações e de leituras, a diversidade de gêneros textuais e a modalidade de leitura. Nesse sentido, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa propicie aos aprendentes o acesso a uma diversidade de textos e atividades práticas de leitura, garantindo-lhes o desenvolvimento da competência leitora. Esse trabalho pode ser realizado por meio de atividades de leitura tais como: leitura de textos autênticos, leitura interativa, leitura colaborativa, leitura diária, projetos de leitura etc.

Já do ponto de vista da pedagogia da escrita, o trabalho pode ser planejado explorando a escrita, considerando os princípios citados por Antunes (2004, p.44):

- a escrita como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas;
- a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes;
- a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza;
- a escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala;
- a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões;

- a escrita, enquanto sistema de codificação, é regida por convenções gráficas, oficialmente impostas.

Esses princípios caracterizados pela autora abordam: o objetivo do texto, o gênero, o destinatário, a mensagem, a função social da escrita, o estilo, a linguagem, as etapas de escrita e as convenções ortográficas. Assim, o conjunto de princípios apresentados contém uma série de implicações pedagógicas, isto é, aceitá-los implica aceitar determinadas perspectivas, escolher determinadas atividades e atitudes práticas.

A partir dessas implicações, o professor de Língua Portuguesa deve intervir para que o trabalho com a prática de escrita possa favorecer o desenvolvimento da competência escritora do aprendente. Para esse trabalho pode-se sugerir as atividades: escrita de autoria também dos alunos, escrita de textos socialmente relevantes, escrita funcionalmente diversificada, escrita metodologicamente ajustada, escrita com coerência global, escrita adequada também em sua forma de se apresentar, escrita com apoio e projetos de escrita.

Pode-se dizer que há muito que fazer nas aulas de Língua Portuguesa, explorando-se cada uma das implicações apresentadas no ensino da leitura e da escrita. Com isso, os aprendentes poderão desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita e a escola estará cumprindo seu papel social de intervir mais positivamente na formação das pessoas e no letramento da sociedade como um todo.

O termo letramento é, hoje, um conceito bastante discutido e usado para definir práticas educacionais. Na maioria das vezes, percebe-se, no entanto, que não há muita clareza entre o que é alfabetizar e letrar uma pessoa na escola. Nesse sentido, considerando os trabalhos já realizados na área do letramento e a relevância de nossa pesquisa envolvendo o termo, procuramos nesta sub-seção resgatar de maneira sintética o surgimento das questões de alfabetização em nosso país, até se chegar ao conceito de letramento.

3.2 - O processo histórico da alfabetização no Brasil

Os portugueses, após chegarem ao Brasil, empenharam-se num processo de colonização que visava a levar riquezas para a Metrópole e, igualmente, a converter os nativos à religião católica. Assim, em 1549 os padres da Companhia de Jesus criaram as “escolas de ler, escrever e contar”, com a finalidade de catequizar, instruir e civilizar os índios.

Em 1553, o padre José de Anchieta iniciou a “transposição alfabética e a gramaticalização” da língua tupi, considerada a mais comum dentre as línguas indígenas na época. Com isso, as escolas de ler, escrever e contar tornaram-se o espaço propício para o ensino da língua geral e o aprendizado da escrita alfabética.

No início, o foco dos jesuítas foi a criança indígena, que poderia transmitir os novos conhecimentos aos mais velhos e também auxiliar nas atividades religiosas. Gradativamente, nesse processo cujo objetivo era ampliar a catequese e preparar novos missionários, os jesuítas foram inserindo os mestiços, os colonos e órfãos vindos de Portugal.

As primeiras escolas reuniam os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica era a de separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios se resumia na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho. Já com os filhos dos colonos, a educação era mais ampla, estendendo-se além da escola elementar de ler e escrever (Aranha,1996).

Com o passar do tempo, a educação foi sendo reduzida aos colégios, favorecendo os filhos dos colonizadores e dos senhores de engenho, mesmo os que não mostravam vocação para o sacerdócio. Isso porque nesses colégios, só havia o Curso de Humanidades, em que se ensinavam Latim, Filosofia e Teologia, era o único meio de instrução e formação intelectual dos letrados, ao mesmo tempo que os habilitava para o ingresso nas universidades portuguesas.

Conforme Mortatti (2004), desde o período colonial, muitas pessoas não sabiam ler e escrever, nem tinham instrução elementar ou de primeiras letras, mas

não se autodenominavam analfabetas nem iletradas, como os índios, que desconheciam a existência do alfabeto, já que as práticas de leitura e escrita não existiam em sua cultura oral, quando ainda intocada pela cultura letrada dos portugueses.

Foi um processo complexo: a escolarização do índio envolveu a criação de uma escrita alfabética para a língua geral (materna), a necessidade de aprendizado de uma segunda língua (o português oral e escrito), a passagem de uma cultura ágrafa (portanto, centrada na oralidade) para uma cultura grafocêntrica e letrada como a dos portugueses, centrada nas Humanidades e nas Ciências.

Foi em 1759, com a expulsão dos jesuítas do país e devido às reformas do Marquês de Pombal inspiradas nas idéias iluministas, que se iniciou o processo de organização da instrução pública com o intuito de formar o indivíduo para o Estado português e não mais para a Igreja Católica.

Na instrução pública, destacavam-se as aulas régias, conduzidas por um mestre-escola, com pouca ou nenhuma formação específica, que reunia, em sua casa ou em outro ambiente, muitos alunos de diferentes idades, estabelecendo assim uma relação individual.

Com a proclamação da Independência do Brasil em 1822, a instalação da monarquia constitucional e a criação do Estado-nação permitiram medidas abrangentes em relação à instrução pública e à organização política e social do país.

No ano de 1824, a Constituição Imperial promulgou o ensino primário gratuito, regulamentado pela Lei nº 1827. Essa foi a primeira tentativa de criação das diretrizes nacionais para a instrução pública, em que constava toda a regulamentação escolar. Foi delicada a extensão da instrução para toda a população em virtude da falta de escolas, de professores e de organização administrativa adequada. Mortatti (2004) atesta:

que, apesar dos esforços, para a grande maioria dos habitantes do país a iniciação nas primeiras letras continuava não sendo possível, ou continuava sendo resolvida na esfera privada, isto é, ficava [...] por conta das famílias, que, dependendo da

importância e do sentido que conferiam à aquisição da cultura letrada, realizavam esforços, ou não, para enviar e manter seus membros em uma escola, que correspondia, de fato, a uma multiplicidade de formas e locais de ensinar e aprender (p.52).

Constatou-se, por meio dos dados do censo realizado meio século após a Independência do Brasil, que mais de 85% da população era analfabeta e incapaz de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará da justiça ou uma postura municipal. Assim, no século XVIII surge a palavra “analfabeto” e a preocupação com a instrução elementar. Mas é no final do Império que se dá a condição de analfabeto e do fenômeno do analfabetismo, que emergiu como um problema de caráter político com a proibição do voto do analfabeto em 1881/1882. Nesse contexto social, cultural e educacional, o ensino das primeiras letras continuava sendo o ensino dos rudimentos da leitura e da escrita, próximo do ensino das letras do alfabeto.

O ensino da leitura, que sempre foi considerado em primeiro plano, por se atribuir maior importância ao saber ler do que ao saber escrever, baseava-se no método da soletração e no método da silabação, conforme a tradição herdada, embora, de acordo com Mortatti (2004.), na década de 1870, tenha-se discutido sobre uma proposta para a metodização do ensino da leitura com base no método da palavração.

Em 1889, com a proclamação da República, aumentou a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos, por meio da educação e da instrução primária, com o intuito de se reverter o atraso do Império e se fundar uma civilização. Simultaneamente, intensificou-se também a necessidade de implementação do processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, compreendidas do ponto de vista político liberal, como agente de “esclarecimento das massas” e como fundamentos da nova ordem política, econômica e social almejada.

Essas novas necessidades levaram a mudanças no aparelho escolar tais como a criação de escolas normais, a criação de escolas graduadas (reunião de escolas multisseriadas em grupos escolares) para unificação e controle do ensino

primário e a introdução de métodos de ensino intuitivo e analítico ²³ para o ensino da leitura. Tal ideário republicano de organização, sistematização, escolarização e metodização do ensino de leitura (e escrita) demandou um conjunto de tematizações, normatizações e concretizações no ensino, gerando novas maneiras de compreensão das funções da leitura e da escrita (Mortatti, 2004, p.56).

Vale ressaltar que por leitura entendia-se uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar-se com o “pensamento de outrem” expresso pela escrita; por saber ler entendia-se, também, ler em várias formas de letra (manuscrita e de fôrma, maiúscula e minúscula). A palavra escrita se referia à caligrafia, entendida, juntamente com a ortografia, como meio para atingir a finalidade da leitura.

O processo inicial da leitura seguia uma ordem: nos primeiros volumes, aprendia-se a leitura como decifração, e, nos volumes seguintes, o aluno passava da leitura corrente para a leitura expressiva e a leitura silenciosa.

Nas décadas iniciais do novo regime, ainda havia pessoas que não sabiam ler nem escrever, e essa condição continuava sendo um problema político, pois 75% da população era analfabeta (Ghiraldelli, 1994). A primeira constituição continuou discriminando esses brasileiros, proibindo o voto do analfabeto, culpando-os pelo problema do analfabetismo: eles é que deveriam buscar a instrução como um ato de virtude e vontade pessoal, uma vez que o Estado liberal se omitia em relação à garantia de obrigatoriedade e gratuidade da educação pública primária.

Apesar desses obstáculos à plena realização dos direitos políticos, civis e sociais de todos os cidadãos, as idéias, as propostas e as discussões sobre a

²³ - Método intuitivo – é considerado como um método de ensino baseado na intuição, envolvendo o estudo das coisas e dos fenômenos do ambiente e da vida dos alunos; “lições de coisas”. Método analítico – é a maneira de iniciar o ensino da leitura com unidades completas de linguagem, para posterior divisão em partes ou elementos menores; no método de palavração inicia-se esse ensino com palavras que depois são divididas em sílabas e letras; no método da sentencição inicia-se com sentenças inteiras que são divididas em palavras, e estas, em sílabas e letras. (cf. Mortatti, 2004).

educação ressaltaram a necessidade de ensinar a ler e escrever, no intuito de ofuscar a discussões sobre o analfabeto e o analfabetismo.

Ao longo das duas primeiras décadas do século XX, houve a expansão do aparelho escolar e a oficialização do método analítico para o ensino da leitura. Novas idéias e fatos foram sendo reconhecidos em virtude dos problemas políticos e econômicos gerados pela Primeira Guerra Mundial, e problemas sociais e culturais gerados pelo processo de urbanização em algumas regiões do país e também devido à chegada de muitos imigrantes. Assim, novos significados foram sendo atribuídos ao ensino da leitura e da escrita.

Nesse cenário, as palavras “analfabeto” (aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, porque não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado na primeira série primária); “analfabetismo” ²⁴ (estado ou condição de analfabeto); “alfabetização” (ato ou efeito de alfabetizar, o ensino da leitura e da escrita na escola); “alfabetizado” (aquele que aprendeu a ler e escrever, ou seja, foi aprovado na primeira série do primário) começaram a ser gradativamente utilizadas em relação à escola. Mortatti (2004) esclarece que,

Com a intensa campanha contra o analfabetismo, a alfabetização do povo passou, então, a ser entendida em toda sua força política e potencialmente nacionalizadora, relacionada com a noção de “educação popular” e com a necessidade de eficiência da escola, medida pelo número de matrículas e aprovações no primeiro ano escolar (p.61).

Em decorrência de mudanças de ordem econômica e social na década de 1920, várias reformas educacionais foram acontecendo, correlacionadas com a expansão de uma nova literatura educacional, com educadores profissionais, com

²⁴ - Conforme o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, 1999. Analfabetismo. S. m. estado ou condição do analfabeto; falta absoluta de instrução. Analfabeto: [Do gr. Analfabeta, aquele que não sabe nem o alfa nem o beta; pelo lat. Analfabetu] Adj. 1- Que não conhece o alfabeto. 2 – Que não sabe ler e escrever. Alfabetização, S. f. Ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura e da escrita. Alfabetizado, [Part. de alfabetizar.] Adj. E S. m. Que, ou aquele que sabe ler.

debates e conferências sobre educação e pedagogia, resultando no ideário da Escola Nova. Nesse sentido, a reforma da instrução pública foi-se configurando como estratégia política, cujo alvo não era mais a mera alfabetização, mas a verdadeira educação da inteligência, do coração e das mãos, como afirmava o educador escolanovista Antônio de Carneiro Leão. Conforme Mortatti (2004, p.62), contra o fetichismo da alfabetização intensiva ou escola alfabetizante, educadores escolanovistas apresentaram seus argumentos e propostas.

Entre outros, podemos citar: Lourenço Filho, reformador da instrução pública no Ceará entre 1930-1931, Francisco Campos, reformador da instrução pública mineira em 1926 e ministro da Educação e Saúde de 1930 a 1932, Anísio Teixeira, reformador da instrução pública baiana, em 1926, e diretor geral da instrução pública do Distrito Federal em 1931-1935.

Tais debates sobre educação e ensino geraram aspirações favoráveis à instrução pública. Assim, a constituição de 1934 voltou a estabelecer a gratuidade e a obrigatoriedade, em âmbito nacional, do ensino primário (de quatro anos), extensivo aos adultos. Procurou atender à demanda da população de crianças em idade escolar; disseminaram-se os princípios e as práticas escolanovistas, centrados na concepção da infância e ensino, na participação do aluno no processo de aprendizagem escolar, a utilização de métodos ativos de ensino, a racionalização do tempo e do espaço, das técnicas e das relações escolares, de testes para avaliação da inteligência e da maturidade para o aprendizado de leitura e escrita (Mortatti, 2004, p.64).

Nesse contexto histórico, a educação passa a demandar soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular, sendo realizada de forma rápida e eficiente, com vistas a uma educação renovada, centrada na psicologia aplicada à organização escolar e do ensino adequado ao projeto político relacionado com a sociedade letrada.

A partir de 1930, expandiu-se a instrução primária organizada sob as novas bases políticas e científicas, porém o maior número de crianças na escola não implicava diretamente a redução das taxas de analfabetismo, pois só podiam

ser consideradas alfabetizados aqueles que fossem aprovados ao final do primeiro ano escolar. Sendo assim, era preciso repensar as bases do ensino da leitura e da escrita. Conforme Soares (2007), foi a partir do censo de 1950 que se passou a considerar alfabetizado o indivíduo capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse, e aquele que apenas soubesse assinar seu nome era considerado analfabeto.

Dessa forma, o termo alfabetização passou, portanto, a designar um processo de caráter funcional e instrumental, relacionado com o escolanovismo e com o ideário político liberal de democratização da cultura e da participação social, um processo escolarizado e compreendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura, que envolvia o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades sociais e regionais.

O sentido da palavra “alfabetização” foi sendo disseminado pelos discursos oficiais, pelas práticas pedagógicas, e, sobretudo, pelas cartilhas de alfabetização²⁵. Tais discursos e práticas conviveram na década de 1960, com várias iniciativas de caráter político e social iniciadas por educadores comprometidos com a educação popular e a alfabetização de jovens e adultos, com a significativa atuação do educador Paulo Freire e seus primeiros escritos sobre educação.

Os escritos de Freire dos anos 50 e 60 serviram de alicerce para a construção da Pedagogia Libertadora, cuja origem estava associada ao método de alfabetização de jovens e adultos. A concepção da Pedagogia Libertadora afirmava ter o homem vocação para “sujeito da história”, e não para objeto, mas que no caso brasileiro esta vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista.

²⁵ - A esse respeito, ver: MORTATTI, M.R.L. *Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular*. Cadernos CEDES, 52 (Cultura escolar- história, práticas e representações), 2000, p.41-54.

Nessa concepção seria preciso romper com isso, “libertar o homem do povo” e de seu tradicional mutismo. Conforme Ghiraldelli (1994, p.122), a pedagogia deveria, então, forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a “conscientização do homem” brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política.

É importante ressaltar que os primeiros textos de Paulo Freire criticavam a educação verbalista, o ensino baseado na memorização, o bacharelismo, e pregava uma “educação voltada para a vida”, para os problemas circunstanciais. A Pedagogia Libertadora classificou a educação convencional como “bancária”, uma educação calcada numa “ideologia de opressão” que considerava o aluno como alguém despossuído de qualquer saber e, por isso mesmo, destinado a ser depósito dos dogmas do professor.

Segundo Ghiraldelli (*op. cit.*), a Pedagogia Libertadora insistia na idéia de que todo ato educativo é um ato político e que o educador “humanista revolucionário”, “ombreado com os oprimidos”, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do “homem novo”. Assim, essa educação, ao contrário da “educação bancária”, deveria problematizar as situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”.

Retomando a questão alfabetização, pode-se dizer que do ponto de vista do educador Paulo Freire (1980), os sentidos das palavras “alfabetização”, “alfabetizado”, “analfabetismo”, “analfabeto”, alargaram-se, passando a abranger questões relacionadas não apenas à aquisição do código, mas também à “leitura do mundo” e, em decorrência, a uma participação mais consciente de cada cidadão na transformação da realidade política, social e cultural brasileira.

No ano de 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Constituição de 1967, dentre outras disposições, estendeu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para todas as crianças em idade escolar, equivalendo o curso de oito anos ao ensino de 1º grau, conforme regulamentado pela Lei nº 5.692/71, momento em que a taxa de escolaridade média da população de 7 a 14 anos era de 67%.

As mudanças e implementações dessa lei foram sendo estabelecidas gradativamente no que se refere à alfabetização. Alguns problemas se acentuaram com o ingresso na escola de crianças das camadas sociais menos privilegiadas, com competências lingüísticas diferentes da norma culta, o que contribuiu para o aumento do fracasso escolar, sobretudo na esfera da alfabetização (Mortatti, 2004).

Posteriormente, no início da década de 1980, dadas as transformações sociais, políticas e culturais advindas do processo de abertura política que em nosso país seguiu-se à ditadura militar iniciada em 1964, os problemas educacionais passaram a ser compreendidos a partir de outros fenômenos. Para responder às novas urgências sociais e políticas a já citada autora afirma:

A sociedade civil procurou se reorganizar rapidamente, as discussões e análises dos problemas educacionais brasileiros passaram a abranger os aspectos - políticos, econômicos, sociais e pedagógicos – amparados pela teoria sociológica dialético-marxista, divulgada e/ou formulada por intelectuais acadêmicos brasileiros de diferentes áreas do conhecimento como a Sociologia, a Filosofia, a História e a Educação. Com isso, destacavam-se as finalidades sociais e políticas da escola, não como auto-explicáveis, mas como produzidas historicamente e sujeitas a revisões ideológicas. (p. 70)

Tais iniciativas mostraram que os diagnósticos dos problemas educacionais encontravam sua síntese na constatação do fracasso escolar das camadas populares, verificadas na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino do 1º grau, atribuindo a causa do fracasso às carências cognitivas, alimentares, culturais e sociais das crianças de classes subalternas. A solução seria, então, a educação compensatória, o que gerou muitas discussões, como aponta Soares (1986), “pois marginalizavam-se os diferentes e neutralizavam-se as diferenças sociais e lingüísticas, convertendo-as em desvios e deficiências a serem corrigidas e ajustadas pelos aparelhos ideológicos do Estado como a escola”.

Nesse processo de democratização social, constataram-se altos índices de repetência e evasão na 1ª série, e o fracasso na alfabetização passou a ser compreendido como produzido pela escola reprodutora, caracterizando-se (os

índices) como indicadores de marginalização, exclusão dos diferentes, por não se ajustarem às normas linguísticas impostas pela ideologia dominante da instituição escolar.

Sendo assim, uma escola considerada democrática não poderia atribuir o fracasso escolar aos alunos, porém a si mesma, por oferecer oportunidade de inserção, sem, contudo garantir as condições de permanência de seus alunos. Para a efetivação desse projeto de escola democrática eram necessárias várias medidas concretas, como a opção por teorias e práticas didático-pedagógicas que representassem claramente o modelo almejado de educação, escola, ensino e alfabetização.

Na efervescência dessas proposições, foi “gestada” a Constituição de 1988, que manteve a gratuidade do ensino público fundamental e médio e a Lei nº 9394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino fundamental e, posteriormente, para o ensino médio, e outras iniciativas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem e futuras pesquisas sobre educação e alfabetização.

A partir dessas mudanças relativas ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementou a proposta do Ciclo Básico (CB) de Alfabetização, uma proposta que desencadeou várias mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas, visando à reorganização do ensino de 1º grau da rede pública estadual paulista. Essa proposta do Ciclo Básico incorporou uma nova teoria como base para as opções didático-pedagógicas: o construtivismo (Mortatti, p.74).

Também na década de 1980, começaram a ser divulgados, no Brasil, os resultados das pesquisas de Emília Ferreiro²⁶ e colaboradores acerca da psicogênese da língua escrita. Essa teoria apoiou-se na psicologia genética de

²⁶ - Para que se contextualizem a referência a Emilia Ferreiro e a introdução de suas propostas no Brasil, convém consultar suas obras: *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985. E *Psicogênese da língua escrita*, este em co-autoria com Ana Teberosky. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Jean Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky. A pesquisadora propôs uma revolução conceitual em alfabetização, a fim de se alcançarem os objetivos educacionais para o final do século XX.

Desse ponto de vista, o sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que a criança se encontra (Soares, 2007). Tal perspectiva construtivista não se constituiu num novo método de ensino de leitura e escrita, mas num recurso para se questionarem as concepções e práticas de ensino, os métodos, os testes de maturidade e as cartilhas de alfabetização utilizadas para alfabetizar.

Nesse sentido, Mortatti (2004) explica que a alfabetização passou a designar a aquisição por parte das crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita simultaneamente, sendo o processo compreendido no plano individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). É, portanto, uma mudança de paradigma, que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e da escrita e de sua metodização e a ênfase em como a criança aprende a ler e escrever, isto é, como ela se alfabetiza. Assim, pode se considerar alfabetizado aquele que compreendeu a base alfabética da escrita.

A partir do construtivismo, outros estudos e pesquisas sobre o processo de alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita foram ganhando destaque no Brasil, como ocorreu com os fundamentos do interacionismo linguístico e na psicologia soviética²⁷. Tais estudos apontam a alfabetização como uma das atividades linguísticas dependentes das “relações de ensino” que ocorrem na

²⁷ - Dentre esses, destacam-se: SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*, 11 ed., São Paulo: Cortez, 1988; GERALDI, J. Wanderley (Org). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. Nessa coletânea, são apresentadas propostas para o ensino de língua portuguesa do ponto de vista interacionista, as quais contribuíram significativamente para reflexões posteriores de pesquisadores que envolveram a alfabetização como processo inserido no âmbito do ensino de língua. No capítulo I deste trabalho, abordamos o ponto de vista do autor sobre o ensino de Língua Portuguesa por uma Educação Linguística.

escola, nas relações entre professor e alunos. Consideram, ainda, alfabetizado o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita.

É importante destacar que, para Soares (2007), também é ainda pouco desenvolvida, no Brasil, a perspectiva sociolinguística e linguística da alfabetização. Sob a perspectiva sociolinguística, a alfabetização é vista como um processo estritamente relacionado com os usos sociais da língua e as questões das diferenças dialetais. Quando a criança chega à escola para ser alfabetizada, já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma-padrão. Há, entre os dialetos orais e a língua escrita, diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e também diferenças de léxico, morfologia e sintaxe. Essas diferenças são maiores ou menores, segundo a maior ou menor proximidade entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita.

Além das questões das diferenças dialetais, há outra questão de natureza sociolinguística: a língua oral e a língua escrita servem a diferentes funções de comunicação, são usadas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos; além disso, essas funções e objetivos variam de comunidade (geográfica ou social) para comunidade. Essas diferenças alteram o processo de alfabetização, que não pode considerar a língua escrita meramente como um meio de comunicação “neutro” e não contextualizado, visto que qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado.

Já do ponto de vista linguístico, a questão da alfabetização é um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a gráfica da escrita. É essa segunda transferência que constitui, em essência, a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas. Assim, o processo de

alfabetização significa, do ponto de vista linguístico, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades com as etapas adequadas da seleção de fonemas-grafemas, de acordo com Soares (*op. cit.*, p.21).

Nota-se que a alfabetização é um processo de natureza complexa, com suas múltiplas facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística), a que se acrescentam ainda os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita. Somente a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização.

Finalmente, é na segunda metade da década de 1980 que surgem, no âmbito dos estudos e pesquisas acadêmicos brasileiros, as primeiras formulações e proposições do termo letramento, utilizado no sentido de designar algo além do que se podia designar com “alfabetização”.

Salientamos que a abordagem teórica deste tópico teve como objetivo mostrar, em parte, o processo histórico da alfabetização no Brasil até o surgimento do fenômeno do letramento, introduzido em estudos e pesquisas no universo acadêmico.

A seguir, retrataremos o conceito de letramento no Brasil e a relação que ele estabelece com a alfabetização.

3.3 - O letramento no Brasil e sua relação com a alfabetização

No Brasil, o termo letramento começou a ser utilizado na década de 1980 por pesquisadores das áreas de educação e linguística, por influência do inglês “*literacy*”²⁸, o qual tradicionalmente era traduzido como alfabetização.

²⁸ - Literacy: é o estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita (cf. Soares, 2004, p.36).

O fato de se dar à palavra inglesa uma nova tradução advém dos sentidos que ela adquiriu em razão das novas compreensões acerca do que significaria objetivamente ser alfabetizado nos países de primeiro mundo, ou seja, quando aumentaram as necessidades específicas de saber ler e escrever, à medida que foi sendo resolvido o problema do analfabetismo e se universalizou a educação básica (Ribeiro, 2003). Assim, pode-se dizer que, também no Brasil, a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização somente começou a se tornar possível, quando novos fatos, como a condição de alfabetizado e a extensão da escolarização básica passaram a se tornar visíveis, gerando novas idéias e novas maneiras de compreender os fenômenos envolvidos, com a consequente necessidade de novas palavras para representá-los.

A respeito de novas palavras, Soares (2004) nos explica: na língua, sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem; quando uma nova idéia, um novo fato, um novo objeto é inventado, é então necessário haver um nome para aquilo. Logo, o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, ou seja, uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra. Para Tfouni (2006, p.30), “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. A autora ressalta que na determinação do sentido da palavra letramento, em função das diversas teorias adotadas, a variedade de definições e visões da literatura norte-americana (de onde procede *literacy*) gerou uma polissemia, conceituação complicada do termo.

Ao que tudo indica, “letramento” apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, com o objetivo de salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem escolar da linguagem, no que se refere à aprendizagem escolar por parte das crianças. Dessa forma, a autora explica seu pressuposto, que contém uma definição indireta de letramento relacionado com a função da escola de formar cidadãos funcionalmente letrados. Kato afirma (1986, p.7), que

a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Após a referência de Mary Kato (1986), o termo letramento apareceu no livro de Leda V. Tfouni, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de 1988, a fim de distinguir as relações entre escrita, alfabetização e letramento. Nele, a autora estabelece um sentido para o conceito de letramento centrado nas práticas de leitura e escrita e nas transformações que podem ocorrer na sociedade, quando ela se torna letrada. Dessa forma, Tfouni, em seu estudo sobre a linguagem de adultos não alfabetizados, em abordagem de caráter psicolinguístico, situa o letramento no âmbito do social, indicando algo mais que alfabetização, que ela situa no âmbito individual.

Tfouni (1995) retoma tais reflexões em seu outro livro *Letramento e alfabetização*, para salientar que passou a utilizar o neologismo "letramento" devido à constatação da falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo que compreende o fato de o indivíduo estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever. Assim, os estudos sobre letramento não se restringem somente às pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados, buscando investigar também as consequências da ausência da escrita em nível individual, mas remetendo ao âmbito social mais amplo, procurando verificar quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

A autora considera alfabetização e letramento termos indissociáveis, sendo a relação que se estabelece entre eles aquela do produto e do processo. Tfouni (2006) afirma ainda que, enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita, o desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem. Enquanto que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quanto ao aspecto da escrita; procura saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por finalidade investigar pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas, centrando-se no aspecto social e não individual. (p.9)

Percebe-se que alfabetização e letramento são termos frequentemente confundidos, fazendo-se necessária sua distinção, ao mesmo tempo em que também é importante aproximá-los: de acordo com Soares (2004), a distinção é essencial, porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação, embora distinta e específica, altera-se, reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. Nesse sentido, a autora reitera (Soares):

Define-se alfabetização, em seu sentido próprio, como o uso da palavra em referência à aquisição da “tecnologia da escrita”, ou seja, um conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades, necessárias para a prática da leitura e da escrita; as habilidades de codificação de fonemas em grafemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético-ortográfico); habilidades de ler/escrever (p.92).

O letramento implica diversas habilidades como a capacidade de ler ou escrever no intuito de atingir diferentes objetivos, ou seja, para informar, ampliar seus conhecimentos sobre determinado assunto, para interagir com outras pessoas, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para apoio à memória; implica habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou utilizar-se desses protocolos ao escrever. Assim, os interlocutores envolvem-se com o mundo da escrita, obtendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a leitura e a escrita nos diferentes contextos ou práticas sociais.

Assim, alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente, entretanto, não indissociáveis. A alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita - não precede o letramento nem é pré-requisito

para ele, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, segundo a concepção psicogenética da alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita não é aprendida, como de acordo com concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das técnicas de leitura e de escrita, mas por meio de atividades de letramento, ou seja, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2004).

Também em 1995, Ângela Kleiman publica o livro *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*, no qual diferentes autores abordam facetas e dimensões do letramento. Kleiman, no artigo “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, explica que letramento é um termo recente que começou a ser utilizado nos meios acadêmicos para separar estudos sobre o “impacto social da escrita” e estudos sobre alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

A autora define letramento como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos também específicos” (Kleiman, 1995, p.19).

Partindo dessa definição, Kleiman aborda as práticas de letramento da escola e de outras instituições, mostrando que as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social, segundo a qual o letramento era definido, e segundo o qual os indivíduos eram classificados em alfabetizados e não alfabetizados passam a ser, apenas mais um tipo de prática, de fato, dominante, que desenvolve algumas habilidades e outras não, determinando formas específicas de utilização do conhecimento sobre a escrita. Sendo assim, a escola preocupa-se apenas com o tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição do código (alfabético-numérico). Já outras “agências de letramento”, como a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho, mostram orientações de letramento de maneiras diferentes.

Segundo Kleiman (1995), a família letrada constitui a “agência de letramento” mais eficiente para garantir o sucesso escolar; nela, as práticas e usos da escrita são fato cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura do jornal como parte integrante do café da manhã, a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda, a leitura de um livro como lazer; assim, o uso do texto escrito como fonte de informação permite que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça seu sentido e sua função.

Diante dessa concepção de letramento, percebe-se que há diferentes práticas de letramento associadas a diferentes domínios da atividade humana, o que envolve valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, como nos mostra Soares (1998): o termo letramento é um conceito “novo e fluido” que envolve seu uso no plural de conceitos, devido à imprecisão e complexidade que ainda o marca e aos efeitos que essas práticas têm sobre os indivíduos, diferenciando-os daqueles que não têm acesso às referidas práticas sociais.

Também em 1998, Soares publica outra obra: *Letramento: um tema em três gêneros*, no qual reúne três diferentes textos produzidos na década de 1990, com a finalidade de abordar o tema letramento, sua multiplicidade de facetas, dimensões e a diversidade de relações com a sociedade e a cultura, ou seja, um estudo multidisciplinar.

Nessa obra, a autora (Soares, 1998), apresenta a origem e definição do tema:

O termo letramento trata de uma versão para o Português da palavra da língua inglesa literacy. Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser, ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (p.17).

Nesse sentido, o indivíduo que se torna alfabetizado, que adquire a tecnologia do ler e escrever, que se envolve em práticas sociais, sofre conseqüências dessas mudanças e, com isso, altera seu estado ou condição em aspectos, sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos. Esse processo ocorre do ponto de vista individual. Já do ponto de vista social, a introdução da escrita num grupo gera efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística.

Em outras palavras, Soares define letramento como: “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou a condição que um grupo social, ou um indivíduo, adquire como conseqüências de ter se apropriado da escrita” (1998, p.32). Nessa perspectiva, as práticas de letramento possibilitam ao indivíduo ou ao grupo social uma nova forma de inserção cultural, na medida em que ele passa a usufruir de outra condição social e cultural, possibilitada pelos usos funcionais da escrita: alteram-se as relações com grupos, com diferentes contextos sociais e nas relações do indivíduo consigo mesmo, quando ele se torna alfabetizado.

Assim, a autora esclarece que há uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever (letrado), que é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever (analfabeta) ou que, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. Social e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta, ou iletrada; ela passa a ter outra condição social e cultural, não muda de nível ou de classe social, mas de lugar social, muda seu modo de viver na sociedade, de estabelecer relações com os outros, passando ela a pensar diferente de uma pessoa iletrada.

Entretanto, Tfouni (1984, 1986) mostra-nos, a partir de seus estudos sobre adultos não alfabetizados, que o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”, uma vez que não existe nas sociedades modernas o grau zero de letramento; do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe são “graus de letramento”. Nesse sentido, a explicação não está em ser, ou não,

alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem, está nas sociedades modernas, no desenvolvimento científico e tecnológico, nas demandas sociais pelas quais passa uma sociedade quando se torna letrada, o que influencia aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não. Há, portanto, um lado negativo, que aliena os indivíduos não alfabetizados de seu próprio desejo, de sua individualidade e, muitas vezes, de sua cultura e historicidade. Isso nos mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, relacionado com a influência da escrita, pois, em culturas ágrafas ou iletradas, os indivíduos não sofrem influência do sistema de escrita, são apenas pertencentes a tal sociedade.

Com esse estudo teórico do conceito de letramento podemos concluir que letramento é um termo de significação ampla e complexa, que motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades. Soares (2004, p.80) aponta que “há diferentes conceitos de letramentos, que variam segundo as necessidades e condições sociais e específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento”, ou seja, letramento envolve uma variedade de conhecimentos e habilidades, capacidades, valores e múltiplas práticas sociais para serem contempladas numa única definição. Por isso, nos meios acadêmicos, deparamo-nos com a referência do termo no plural: “letramentos”. Compreendemos, então, que não basta ensinar a ler e escrever, mas é fundamental levar os indivíduos a fazerem usos da leitura e da escrita em interações nas práticas e eventos sociais.

No próximo item, abordaremos as relações que se estabelecem entre letramento, alfabetização e escolarização, para compreendermos a relevância desses termos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e como se dá a atuação do professor no espaço escolar.

3.4 - Letramento, alfabetização e escolarização

Como vimos nos tópicos anteriores, é possível compreender que somente o fato de a pessoa ser alfabetizada não garante que ela seja letrada, e somente o fato de viverem em sociedade letrada não garante a todas as pessoas

formas iguais de participação social e de participação na cultura da escrita. Conforme Mortatti (2004), os significados, os usos e funções da leitura e escrita e as formas de produção, distribuição e utilização do material escrito e impresso também dependem do tipo de sociedade e dos projetos políticos, sociais e culturais concorrentes em determinado momento histórico.

No entanto, Soares reitera que apenas o aprendizado da leitura e da escrita não vem garantindo um maior grau de letramento dos indivíduos, nem mesmo essa aquisição inicial está sendo garantida para todos. Pode-se considerar, assim, que a alfabetização e a escolarização, bem como a diversidade de material escrito e impresso, em nossa sociedade, são condições necessárias, mas não suficientes, para o letramento.

Nota-se que, tradicionalmente, vinculam-se os três conceitos: alfabetização, letramento e escolarização, sendo o vínculo entre alfabetização e escolarização considerado natural e compreendido por todos, pois o processo de alfabetização é visto como a fase inicial do aprendizado da leitura e da escrita, isto é, a criança vai para a escola para aprender a ler e a escrever, enquanto o vínculo entre letramento e escolarização é diferente, apresentando ainda muitas dúvidas, o que favorece uma diversidade de estudos sobre o tema letramento. No entanto, Soares (2003) lembra que o vínculo entre alfabetização e escolarização tem tido consequências negativas sobre o processo de alfabetização em instâncias não escolares como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos, que utiliza o mesmo modelo de alfabetização de crianças, tomando esse modelo como padrão para todas as modalidades.

Nesse sentido, o que parece óbvio é o vínculo que se estabelece entre alfabetização e letramento, pois é de conhecimento de todos que o domínio da escrita resulta de seu uso efetivo em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, o letramento é a consequência natural da alfabetização. Com isso, o processo de alfabetização tem resultados visíveis e, conforme Mortatti (2004), é um *continuum* ao longo do qual podem ocorrer diferentes níveis (individuais) de domínio das habilidades e conhecimentos envolvidos, mas seu produto, saber ler e escrever, pode ser pré-fixado, reconhecido e medido com certa objetividade. O

mesmo não acontece com o processo de letramento: também ele é um *continuum* que envolve múltiplas práticas e múltiplas funções, com múltiplos objetivos e uma variedade de habilidades, conhecimentos, demandados pela leitura e pela escrita; trata-se de um processo permanente, cujo produto final não se pode definir nem pré-fixar, o que impossibilita a distinção precisa entre analfabetismo e letramento e entre iletrado e letrado, do ponto de vista tanto individual quanto social.

Já o vínculo entre letramento e escolarização não parece tão óbvio quanto o existente entre os dois termos relacionados anteriormente, pois, de acordo com os critérios utilizados nos censos populacionais brasileiros, vem-se buscando correlacionar o número de séries escolares concluídas com o nível de letramento/analfabetismo. Essa correlação tem resultado tanto na definição, por parte do IBGE,²⁹ do índice de “analfabetismo funcional” (quando o instituto considera a escolaridade inferior a quatro anos de estudo) quanto na definição de níveis de letramento obtidos de acordo com os anos de estudos concluídos.

Ferraro (2002), a partir dos dados do INAF³⁰ (2001), procurou identificar habilidades de letramento, definindo três níveis de letramento, e, apenas posteriormente, relacionando-os com os correspondentes graus de instrução, mostrando, ainda, a correlação positiva entre grau de instrução e níveis de letramento. Os dados permitem também concluir que a escolarização cumpre um papel fundamental na promoção de habilidades associadas ao letramento, indicando igualmente que, em relação a um número desprezível de casos, é negada a relação entre escolarização e tais habilidades.

A introdução do letramento no âmbito das práticas escolares, de acordo com Soares (2003) e Mortatti (2004), têm gerado muitos equívocos, não se devendo, portanto, entender o termo alfabetização como substituto para letramento, nem a alfabetização como pré-requisito para o letramento. Tais proposições apontam diferentes problemas e preocupações quanto ao letramento social e ao letramento escolar e o processo de pedagogização do letramento.

²⁹ - IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

³⁰ - INAF – Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional

- Para uma análise mais ampla da natureza de tais indicadores, ver o capítulo: “Letramento: como definir, como avaliar, como medir” In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica, 2004.

A distinção dos termos vem sendo explicada a partir das práticas e eventos de letramentos que ocorrem nos grupos sociais, no cotidiano e na sociedade. Conforme Soares (2003), o letramento escolar ocorre quando a escola automatiza as atividades de leitura e de escrita, cria eventos e práticas de letramento com objetivos e concepções específicas do contexto escolar, quando essas práticas e eventos se tornam objetos de ensino e aprendizagem, organizados de forma sistemática e metódica, mediante os critérios pedagógicos, com conteúdos e atividades a serem desenvolvidos e avaliados, visando à aprendizagem por parte do aluno.

Dessa forma, ocorre a pedagogização do letramento, ou seja, um processo no qual as práticas sociais de letramento se tornam uma sequência ideal e predeterminada: práticas de letramento a ensinar, posteriormente, práticas ensinadas e, por fim, práticas adquiridas. Para Soares (2003),

As práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos, práticas de letramento; práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos sociais e reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizadas; práticas de letramento adquiridas são aquelas, de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola (p.107).

Com isso, o letramento passa a integrar a cultura escolar, compreendido como eventos e práticas de letramento que, selecionados, organizados, normatizados didaticamente, passam a constituir o objeto de uma transmissão deliberada no contexto escolar, impondo comportamentos escolares de letramento e marginalizando outras variedades de letramento próprio desse contexto. Isso pode resultar no modelo escolar de letramento, assim como ocorreu com o processo de alfabetização escolar, tornando-se padrão e parâmetro para as modalidades de alfabetização não escolar, conforme exposto por Mortatti (2004).

No processo dessas relações, fica evidente que, apesar dos problemas envolvidos, não se pode separar o letramento escolar do letramento social, porque eles são parte do mesmo contexto social, na medida em que as experiências de leitura e escrita na escola favorecem a participação em práticas sociais extra-escolares. Em suma: não se pode separar o letramento da alfabetização nem da escolarização.

Vale ressaltar que, atualmente, há inúmeros estudos que avaliam níveis de competência no uso da leitura e da escrita, realizados por meio de análise das avaliações das condições de letramento da população brasileira. Em um desses estudos, analisando a noção de letramento que serve de base para a construção de avaliações em larga escala, SAEB, PISA, PROVÃO e o ENEM³¹, especificamente seus resultados, Bonamino, C. e Franco (2002) concluem, como Soares (1998), que os alunos, após frequentarem a escola por muitos anos, de modo geral, não são capazes de ler fluentemente diferentes textos, esclarecendo que “esses resultados exigem uma reação do sistema educacional brasileiro, para que nossas escolas cumpram o papel de preparar os estudantes para atuarem satisfatoriamente no mundo contemporâneo”.

Sabemos que a escola não é a única responsável pela promoção do letramento, como destacado em toda a discussão sobre esse conceito, sabemos que sua função também é propiciar aos alunos a apropriação efetiva das habilidades e usos da leitura e da escrita, e, resultados de avaliações como essas têm demonstrado que os alunos apresentam dificuldades nessas habilidades. Nesse sentido, faz-se necessário que os professores tenham uma visão mais clara sobre o papel crucial da escola na promoção do letramento dos alunos, das pessoas e da sociedade.

³¹ - SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, realizado no Brasil) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da OCDE- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, organização global que visa a ajudar os governos-membros a desenvolverem políticas nas áreas econômicas e sociais) configuram-se como iniciativas de avaliação da educação, que têm um significado geral, polêmico ligado às políticas neoliberais.

- PROVÃO – Sistema de avaliação para o ensino superior.

- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Pode-se dizer que uma das possibilidades de promoção do grau de letramento dos aprendentes seria pensar no ensino de língua materna pautado nos pressupostos teóricos da EL. Propiciar-se-ia um ensino favorável ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, tornando-os capazes de utilizar todos os recursos possíveis da língua materna de maneira adequada a cada situação específica de interação comunicativa.

À luz de tais considerações sobre o grande número de habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e a escrita, a diversidade de gêneros da escrita, as autoras que abordam o tema mostram que é difícil formular uma definição única que contemple toda a heterogeneidade de fatores que o fenômeno do letramento envolve, visto que o termo pode ser analisado sob inúmeras perspectivas teóricas e metodológicas. Essas perspectivas ora privilegiam sua dimensão social, ora sua dimensão individual, ora uma faceta, ora outra. Conforme Soares (2007), de forma apenas enumerativa e exemplificativa podemos apresentar algumas facetas:

- perspectiva sociológica - que tem a leitura e a escrita como práticas sociais, pesquisa as relações entre essas práticas e as características sociais dos que as exercem, como nível de instrução, origem social, profissão, sexo, busca determinar o quê e como leem as pessoas em diferentes contextos sociais, o lugar da leitura e da escrita na hierarquia dos bens culturais;
- perspectiva sociolinguística - que pesquisa as relações entre língua oral e língua escrita, os efeitos sobre a aprendizagem da língua escrita dos contextos sociais e linguísticos em que ocorrem as atividades orais e escritas, os determinantes linguísticos das dificuldades de aprendizagem da língua escrita, a aprendizagem da escrita e suas relações com as variedades linguísticas;
- perspectiva propriamente linguística, que se volta para o confronto entre o sistema fonológico da língua e seu sistema ortográfico, para as diferenças lexicais e morfossintáticas entre a língua oral e a língua escrita, para os modos de funcionamento dos sistemas de escrita, para as consequências do alfabetismo sobre a linguagem de indivíduos ou grupos sociais;
- perspectiva educacional ou pedagógica - que investiga as condições institucionais e programáticas de promoção do alfabetismo, os processos metodológicos e didáticos de introdução de crianças e adultos no mundo da escrita, as relações entre o grau de alfabetismo de diferentes contextos familiares e o sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua escrita (p.38/39).

Dessa enumeração, certamente incompleta, pode-se considerar que só a contribuição de diferentes ciências poderá conduzir a um entendimento claro do fenômeno do letramento. Na próxima seção, serão tratadas as dimensões individuais e as dimensões sociais do letramento.

3.5 - Letramento: dimensão individual e social

Destacamos nos tópicos anteriores que a leitura e a escrita são processos distintos que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, diferentes processos de ensino e aprendizagem, podendo ser compreendidos em sua dimensão individual e em uma dimensão social. Tais habilidades e conhecimentos se estendem num *continuum* que compreende vários estágios, indicando tipos e níveis (habilidades, capacidades e conhecimentos) que podem ser aplicados nas formas de uso diferenciadas em relação a uma diversidade de materiais escritos.

Por exemplo: uma pessoa pode ser capaz de ler sinopses de capítulos de telenovelas em revistas ou jornais, mas não conseguir ler uma bula de remédio ou impressos oficiais, gerando assim a complexidade dos processos de letramento, como observa Soares (2004):

quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, a posse das tecnologias mentais complementares de ler e escrever; quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita (p.66).

Nessas perspectivas da abordagem de concepção de letramento, Kleiman (1995) destaca a análise dos dois modelos: o “modelo autônomo” em confronto com

o “modelo ideológico”. No modelo autônomo, a tendência é focar a dimensão técnica e individual do letramento e considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social. Esse modelo atribui o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas.

Considera-se ainda que esse modelo é consequência da escolarização; as práticas de uso da escrita da escola pressupõem que há apenas uma única maneira de o letramento se desenvolver, e ela estaria relacionada com o progresso da civilização e mobilidade social. Além disso, a escrita seria um modelo, um produto em si mesmo, cuja interpretação não estaria ligada ao contexto de produção e sim à lógica interna do texto.

Em oposição ao modelo autônomo, Street (*apud* Kleiman, 1995, p.21) propõe o modelo ideológico, em que “as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados que a escrita assume para o grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”.

Já que nesse modelo as práticas de letramento mudam conforme o contexto, as pessoas de classes sociais diferentes também poderiam estabelecer uma relação de maneira diferenciada com a escrita, ou seja, a classe dominante demonstraria um melhor desempenho em relação às classes menos favorecidas, considerando-se que tal relação depende do contexto em que essas pessoas estão inseridas. Ainda conforme o modelo ideológico, todas “as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (Kleiman, 1995, p.21).

Para Soares (2004), os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, uso efetivo na sociedade, ou em seu poder revolucionário, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas. As atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade, dependem do

projeto que cada grupo político pretende implementar, variando no tempo e no espaço.

Considerando-se a importância da dimensão social do letramento no sentido de promover tais mudanças nas relações e práticas sociais, faz-se necessário repensar as práticas de letramento do professor, tamanha a sua relevância no processo de formação contínua.

3.6 – As práticas de letramento do professor na perspectiva da EL

A partir dos estudos de Kleiman, 1995; Soares, 1998; Ribeiro, 2003, pode-se dizer que é por meio das práticas sociais da leitura e da escrita que o letramento ocorre naturalmente no cotidiano do indivíduo, estando relacionado com as práticas para ele significativas. Entre essas práticas, podemos citar a leitura de jornais, bilhetes, embalagens, revistas, encartes, livros etc.

No entanto, não basta apenas estar em contato com os diferentes eventos de letramento. É preciso que esses eventos tenham um uso funcional no cotidiano. Esse uso funcional da leitura e da escrita, ou seja, as práticas sociais de letramento é que inserem culturalmente o indivíduo em uma sociedade letrada (Kleiman, 1995). Podemos, então, considerar que as diferentes práticas de letramento presentes no cotidiano do indivíduo contribuem para que ele desenvolva a habilidade de codificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto, sendo variável a intensidade em função desse uso. Essa variação é decorrente da familiaridade do indivíduo com as práticas sociais da escrita no cotidiano, as quais determinam os diferentes níveis de letramento (Ribeiro, 2003).

A respeito do letramento do professor de língua materna, Kleiman (*op. cit.*) esclarece: adquirir práticas de letramento não é uma panaceia universal para se formar um alfabetizador competente na sua área de especialização – a escrita. Uma das condições integrantes da identidade profissional do professor é a familiaridade

com as práticas de leitura e escrita. Essas práticas devem ser contextualmente situadas para o trabalho e no contexto de trabalho, levando-se em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar

Barton & Hamilton (1998), citados por Bunzen e Mendonça (2006, p.27), em outras palavras, também afirmam que a noção de letramento é concebida como “as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade”. Assim, há diferentes práticas de letramento associadas a diferentes domínios da atividade humana, o que envolve valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

As práticas de letramento do professor devem ser pensadas de forma contextualmente situada, pois o professor no decorrer de sua formação inicial ou continuada entrará em contato com discussões escritas sobre a prática de sala de aula. Para refletir sobre essa temática, o professor poderia, por exemplo, assistir a um programa na TV (como documentários e debates produzidos pela TV Escola), ouvir uma Conferência em Congressos, uma palestra, ler um artigo de divulgação científica, ou outros referenciais, que envolvam essas práticas de interação com textos distintos que têm uma finalidade específica.

Para Bunzen e Mendonça (2006), essa é uma prática de Letramento situada, o que significa participar de eventos mediados pela leitura e pela escrita, com funções e características específicas, ligadas à instância social em que ocorrem. A tabela abaixo criada por esses pesquisadores apresenta a associação da noção de letramento situado à formação do professor e ao ensino de língua materna:

LETRAMENTO SITUADO, FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ENSINO DE LÍNGUA

LETRAMENTO SITUADO COMO PRÁTICA SOCIAL (Barton & Hamilton, 1998:7)	PRÁTICAS DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR	PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA
O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos.	Nos processos de formação docente, os professores que envolvem em situações que exigem a mediação da escrita, por exemplo, encontros de formação em que se lê um texto para depois discuti-lo.	No âmbito do ensino, professores e alunos lidam com textos escritos em eventos específicos; nas aulas, lendo e respondendo fichas preparadas pelos professores; em casa, quando os alunos lêem os textos de estudo e os professores corrigem trabalhos.
Há diferentes práticas de letramento associadas a diferentes domínios da vida humana.	Um professor não tem os mesmos objetivos de leitura ao ler uma bula de remédio, uma reportagem, uma prova de aluno e um artigo científico. Em alguns cursos de licenciatura em letras, por exemplo, o professor em formação inicial terá de escrever uma monografia ou um trabalho de conclusão de curso para ser avaliado por docentes da instituição.	Alunos não encaram do mesmo modo a produção de um blog (diário virtual) e a elaboração de um trabalho escolar.
As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e algumas práticas de letramento se tornem mais dominantes, visíveis e influentes que outras	A elaboração de uma monografia a respeito de certo assunto é mais valorizada que a discussão sobre esse mesmo tema num fórum virtual.	Certos concursos valorizam práticas do letramento escolar, em detrimento de outras capacidades mais necessárias ao desempenho das funções a serem exercidas pelos aprovados. Por exemplo, um concurso para enfermeiro que prioriza certos tópicos gramaticais ou a produção de uma redação, e não a compreensão de relatórios médicos, determinações da Vigilância Sanitária

		ou bulas de remédio.
As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido.	Professores aprendem a lidar com ferramentas de busca na internet, para pesquisas pessoais e entretenimento.	Com os alunos ocorre o mesmo, ou seja, ainda que a escola não lhes ensine, aprendem a manusear as ferramentas de busca na internet, a produzir blogs, a interagir virtualmente em fóruns e discussão na rede.

Fonte: Bunzen & Mendonça, 2006, p.18-19.

Nota-se a partir da análise desse quadro que certas práticas de letramento são recorrentes em determinadas instâncias de atuação social. Por exemplo, quando um professor está preparando uma situação de aprendizagem, uma aula, ou uma ficha didática, ele faz uso da leitura e da escrita, até mesmo quando consulta textos em livros didáticos, dicionários e outros referenciais para uso em atividades com seus alunos. Essa é uma prática de letramento própria do trabalho docente,

Em outras situações quando o aluno durante uma aula escuta o professor falar, lê o que ele escreve na lousa, faz o registro em seu caderno, responde oralmente ou por escrito as perguntas feitas pelo professor, ele está envolvido numa prática de letramento, típica da escola, que atende aos objetivos dessa instituição de ensino.

Assim, para realizar essas práticas de letramento, as pessoas gerenciam a interação por meio de formas culturalmente estabilizadas de organização textual-discursiva, passíveis de mudanças e adaptações, como no caso dos gêneros textuais. Esses gêneros podem ser os já utilizados em outras esferas sociais ou os criados especificamente para certos eventos de letramento.

O letramento situado do professor em relação ao ensino da língua materna constitui-se um (re) pensar constante, uma reflexão na ação sobre a pertinência e a adequação dos temas e dos pontos de vista escolhidos, levando em

consideração as situações de produção e circulação dos textos específicos em ações específicas. Considerando-se a interação entre os interlocutores professor e alunos; o gênero textual adequado à situação de aprendizagem; o objetivo geral ou a função social do gênero e o suporte adequado para veiculação do gênero.

Pode-se dizer que nesse processo devem estar envolvidas várias práticas linguísticas de leitura, por parte do professor para a elaboração da situação didática de aprendizagem prevista para a construção dos conhecimentos e também por parte dos aprendentes com o determinado gênero; de análise linguística por parte de professor na reflexão ao selecionar o material a ser estudado e nas reflexões e observações por parte dos aprendentes referente ao gênero de estudo; de escrita referente à produção textual desenvolvida por meio da leitura. Em síntese, nesse processo as várias práticas de uso da leitura e da escrita podem ser realizadas sob as restrições e intervenções múltiplas por parte dos agentes envolvidos.

Para Bunzen e Mendonça (2006), o conceito de letramento situado permite entender as diferenças de atitudes e de comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídos a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento) das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística do cotidiano) em que as atividades são realizadas. Nos eventos de letramento, essas atividades diferem em função de exigências situacionais para usar a língua escrita em geral, e a leitura em particular.

Dessa forma, o professor de Língua Portuguesa no decorrer de sua formação inicial e ou continuada deve obter conhecimentos pertinentes por meio da pesquisa, de referenciais teóricos e de práticas de letramento situado envolvendo a leitura e a escrita que irão fornecer-lhe os dados que compõem a adequação da teoria sobre a prática educativa. Segundo Figueiredo (2004), embora a leitura e a escrita constitua uma das aprendizagens determinantes com importantes repercussões na sala de aula e mais tarde no profissional, no cultural e no social, o ato de ler continua desconhecido.

Este capítulo pretendeu mostrar, em síntese, que a teoria subjacente ao conceito de letramento é uma teoria de ação social. Um conhecimento local situado

articulado com questões sociais mais amplas é que permitirá ao professor desenvolver um ensino de língua materna centrado nas práticas sociais de leitura e de escrita, com isso, tornando possível o desenvolvimento da proposta de EL.

Feitas essas considerações, chega-se à metodologia de investigação que é descrita no próximo capítulo, constando também a análise dos dados coletados.

Capítulo IV

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Preliminares

Considerando que a proposta desta dissertação é investigar a formação inicial de professores de Língua Portuguesa sob o foco da EL, em uma unidade escolar da rede pública de ensino, optamos por uma metodologia de pesquisa que nos conduzisse às respostas que buscamos em nossas perguntas investigativas. Assim, nossa pesquisa configura-se como um estudo de caso, sendo o produto principal a investigação do trabalho dos professores do quinto ano dessa unidade escolar, da qual salientamos a singularidade, a fim de entender as perguntas aqui tratadas.

Desse modo, neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada, o modo de realização da coleta de dados e a análise dos dados coletados.

4.1 – O estudo de caso

O estudo de caso é considerado um dos tipos de pesquisa qualitativa que vêm obtendo crescente aceitação na área da educação. Esse tipo de metodologia é indicado para responder às perguntas “como” e “por quê”, que são questões de cunho explicativo nos estudos de uma determinada entidade, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social, com o objetivo de evidenciar sua singularidade.

Para Yin (2001), o estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, em que a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e em que múltiplas fontes de evidência são utilizadas. Por isso, a necessidade de se utilizar a estratégia de pesquisa “estudo de caso” deve nascer do desejo de entender um fenômeno social complexo, como, por exemplo, a nossa pesquisa: a formação inicial de professores de Língua Portuguesa sob o foco da EL, em uma unidade escolar da rede pública de ensino.

Em Ciências Sociais, o método de pesquisa estudo de caso tem a finalidade de coletar dados, informações para análise e registro das experiências ou de comportamentos de indivíduos. Os dados podem ser diversos testes psicológicos, entrevistas, histórias de família, registros médicos etc., servindo esses dados coletados para compreensão dos fatores sociais e familiares que contribuem para algum tipo de desvio de conduta de um indivíduo.

Para Martins (2006), os estudos de caso baseiam-se em informações descritivas fornecidas por diferentes pessoas. Esses estudos podem envolver um único indivíduo ou vários, mas tal minoria não pode ser representativa do grupo como um todo ou de uma população. Para o autor, as características básicas de um estudo de caso envolvem:

- 1 – fenômenos observados em seu ambiente natural;
- 2 – dados coletados por diversos instrumentos;
- 3 – estudo intenso da complexidade da unidade sob observação;
- 4 – pesquisa dirigida aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses dos processos de construção do conhecimento;
- 5 – resultados fortemente dependentes do poder de integração do pesquisador;
- 6 – enfoque em eventos contemporâneos.

Os estudos de caso, segundo André (2005, p. 34), são valorizados por sua capacidade heurística¹, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou

¹ - O termo heurística neste texto é utilizado como uma das características do estudo de caso. Significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado (Merriam, 1998, p.15).

confirmar o que já sabia. Assim, espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, levando o leitor a ampliar suas experiências.

No estudo de caso, o investigador deve ter uma posição de neutralidade, para evitar a introdução de vieses ou de noções preconcebidas; para tanto, sempre que possível, deve documentar os dados coletados. Esse método do estudo de caso "... não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado", que poderá servir para outras pesquisas, ou ser de grande valia para novas abordagens e teorias sobre o caso (Yin, 2001).

4.1.1 - A identidade da unidade escolar

Neste tópico, abordamos a realidade da escola em que a nossa pesquisa foi realizada, pois o conhecimento das características da unidade escolar e sua identidade educacional são de suma importância para que se possa saber qual a realidade da comunidade e quais são os profissionais que nela atuam.

Conforme o Decreto de 20/2/75², a escola foi fundada com a denominação de E.E.P.G. da Vila Caldas. Pela Lei nº 2858, de 4/6/81, passou a se chamar E.E.P.G. Profª Elza e, posteriormente, E.E. Profª Elza³.

A unidade escolar pertence à Diretoria de Ensino da região da grande São Paulo-COGESP e oferece à comunidade do entorno o Ensino Fundamental, Ciclo I (1ª a 4ª séries). Funciona em dois turnos, o período da manhã e o da tarde e possui um total de setecentos e cinquenta alunos, na faixa etária entre seis e dez anos. Cada período tem duração de cinco horas. O corpo docente conta com um total de vinte professores, sendo nove titulares de cargo e onze OFA (professores

² - Data trocada, por motivos éticos

³ - Nome fictício, por questões éticas

temporários). Ainda compõem esse quadro de profissionais seis professores PEB II de Artes e Educação Física, cinco professores eventuais, uma diretora titular de cargo, uma vice-diretora, uma professora coordenadora pedagógica e demais agentes administrativos e agentes escolares.

A escola está localizada num dos municípios da grande São Paulo. O bairro possui um posto de saúde, que funciona em condições precárias, possui um comércio diversificado e simples, com casas de materiais para construção, padarias, lojas de roupas, bazares, açougues, minimercados, *lan houses*, igrejas e templos. O transporte é feito por ônibus e dá fácil acesso aos mais diversos bairros da cidade e às cidades mais próximas. O bairro não oferece área de lazer nem espaços interativos para a formação das crianças.

A população do bairro de onde provêm nossos alunos possui um nível socioeconômico diversificado: grande parte dos alunos mora na área livre, barracos em local sem saneamento básico, sem pavimentação e infra-estrutura adequada, ou seja, estão sempre em condições de risco de enchentes, doenças etc.

A maioria dos pais dos alunos atua, profissionalmente, como ajudante de pedreiro e de pintor; outros são diaristas, autônomos e do lar, tendo como nível de escolaridade o ensino fundamental ou médio incompleto, e uma pequena parcela é analfabeta. Parte dessas famílias veio do norte e nordeste à procura de emprego e melhores condições de vida.

Muitos não conseguem emprego e moram em casas de parentes. Havendo muitas famílias em um mesmo barraco, vão construindo barracos e casas em áreas livres nas proximidades da escola. Essa migração não planejada tem como consequência uma urbanização acelerada e desordenada, resultando na falta de empregos e exclusão social. Com isso, muitas mães são diaristas e cuidam dos filhos sozinhas, não tendo tempo para participar ativamente da educação dos filhos, fator esse que se reflete na vida escolar dos alunos e no trabalho docente, que às vezes toma outra dimensão.

4.1.2 – A estratégia da coleta de dados

Todo estudo de caso tem suas etapas definidas, e a coleta dos dados acontece após a declaração e definição do tema, a elaboração das questões e a teoria preliminar. A seguir, escolhe-se a técnica para a coleta dos dados da pesquisa.

Assim, após termos cumprido as etapas, conforme a metodologia escolhida, ou seja, termos abordado a fundamentação teórica referente ao conceito e aplicação da EL e à formação inicial dos professores de Língua Materna, pudemos, então, com base nessas informações, decidir qual seria o instrumento mais apropriado para o levantamento dos dados.

Segundo as indicações de Bassey (2003, p. 81-83) sobre os estudos de caso, pode-se considerar que há três grandes métodos de coleta de dados: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção ao que acontece) e ler documentos. O autor ressalta ainda que há inúmeros manuais que indicam como elaborar questionários, conduzir entrevistas, elaborar roteiros, mas o que vai guiar a escolha é o problema de pesquisa e o que se quer conhecer.

Optamos pela coleta de dados por meio de questionário investigativo. Assim, no item seguinte, tratamos da elaboração e da aplicação desse questionário.

4.1.3 – O questionário como instrumento da coleta de dados

Pode-se dizer que o questionário é um instrumento importante e popular na coleta de dados para uma pesquisa especial. É constituído de questões que são encaminhadas aos sujeitos previamente selecionados para responderem. De preferência, deve ser respondido por escrito e na ausência do pesquisador.

A escolha pelo uso do questionário em nossa pesquisa ocorreu devido aos objetivos traçados em nosso estudo de caso e também pela praticidade e aplicabilidade do recurso em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O investigador pediu autorização à diretora da unidade escolar E.E. "Prof^a. Elza", para realizar a pesquisa com os professores que atuam na unidade escolar com os alunos do quinto ano no ensino da Língua Materna. Solicitamos

também o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar para caracterizarmos no trabalho a identidade da escola.

Optamos por realizar uma pesquisa por amostragem e investigar os professores que atuam no quinto ano do Ensino Fundamental, por ser o final de ciclo I e por perceber que os alunos oriundos dessa etapa de escolarização básica, avançam para o ciclo II com grande defasagem de leitura e de escrita. Alguns avançam mesmo sem estar alfabetizados.

De acordo com Martins (2004), a amostragem está intimamente relacionada com a essência do processo de pesquisa descritiva por *survey* (termo utilizado em inglês), geralmente utilizado como levantamento de dados. O método *survey* assegura maior representatividade no caso, permitindo pesquisar uma parcela da população para se inferir conhecimento do todo.

É importante afirmar que, para se elaborar um questionário, devem-se considerar as características do público-alvo, verificar o tipo de linguagem a ser utilizado e tomar cuidado na elaboração das questões e na apresentação do questionário para os sujeitos que serão entrevistados. Devem-se evitar questões confusas, muito longas ou constrangedoras.

Quanto à nossa pesquisa, seguindo as orientações junto ao questionário enviado aos respondentes, anexamos uma carta de apresentação para reafirmar a intenção e o objetivo de nosso questionário.

4.1.4 - Termo utilizado na pesquisa

- **Professores atuantes:** a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9394/96) apresenta diferentes denominações para os profissionais de educação: professores, docentes e profissionais de ensino. Sabe-se, entretanto, que, para a sociedade, em geral, professor é aquele que ensina uma arte, uma técnica, uma disciplina. É um termo muito abrangente e equivalente a mestre, termo esse mais usado no período imperial. Sendo assim, decidimos utilizar a denominação

professor atuante (PA), em razão do sentido do próprio vocábulo (atuante), que designa aquele que está em ato ou exercício de sua atividade (Aurélio, 2000, p. 74). Nesse trabalho, foram entrevistadas cinco professoras, sendo elas representadas, respectivamente, por: P1 – P2 – P3 – P4 – P5.

4.1.5 – O questionário do professor atuante

Este tópico teve como objetivo verificar o perfil socioeconômico dos professores envolvidos na pesquisa para delinear uma representação do profissional que atua no ensino da língua materna.

1) Constatamos, com base no questionário, que a faixa etária dos professores entrevistados configura-se em:

20 a 24 - 20%	31 a 35 - 20%
36 a 40 - 20%	acima de 50 – 40%

2) Todos os professores são do sexo feminino.

3) 80% é de ascendência étnica branca e 20%, negra.

4) 60% é casada e 40%, solteira.

5) 40% reside em casa própria; 40%, em casa alugada e 20%, em outro local.

6) 20% reside com os pais; 60%, com cônjuge e filhos e 20%, sozinha.

7) 60% tem filhos e 40% não tem.

8) 80% não acumula cargo e 20% o faz .

9) 40% tem pais analfabetos; 20%, com o Ensino Fundamental (ciclo I) incompleto; 40%, com o Ensino Médio incompleto.

10) 80% concluiu o ensino médio profissionalizante (magistério); 20% concluiu o Ensino Médio regular em escola pública.

11) 60% cursou o Normal Superior (PEC- da SEE/SP -2005) e 20% cursou Pedagogia e Letras; 20% não possui graduação.

À pergunta referente ao objetivo de cursar uma graduação, 60% das professoras responderam “lecionar”, acrescentando que aproveitaram a oportunidade oferecida pela SEE/SP (PEC, 2005) e também devido às exigências da LDB 9394/96. Já 20% das professoras não possuem graduação. Percebe-se que as professoras têm a intenção de continuar o trabalho de docência; se não cursaram a graduação antes, talvez tenha sido por outros motivos.

A última questão acerca dos dados pessoais era a respeito do que o professor gostava de fazer em suas horas de lazer. Obtivemos como resposta que 60% se ocupa com leituras, 20% se ocupa com entretenimento com os filhos e 20% não respondeu.

Consideramos pertinente traçar um perfil socioeconômico das professoras entrevistadas da E.E. Profª Elza, por entendermos que a vida social, cultural, de todo profissional reflete um pouco em sua prática educativa e nas relações com as pessoas com as quais convive.

Quadro-síntese do perfil das professoras

Professoras (PA)	Faixa etária	Ascendência étnica	Estado civil	Reside	Instrução dos pais	Formação e lazer
P1	36 a 40	Branca	Casada	Em casa própria com cônjuge e filhos	Ensino Médio incompleto	Letras e Pedagogia Lazer - leituras
P2	Acima de 50	Branca	Casada	Em casa própria com cônjuge e filhos	Analfabetos	Normal Superior Lazer – Leituras, TV. e entretenimento com os filhos
P3	20 a 24	Branca	Solteira	Em casa alugada com os pais	Ensino Médio incompleto	Magistério Lazer – leituras
P4	Acima de 50	Branca	Solteira	Em casa alugada, sozinha	Ensino Fundamental I Ciclo I - incompleto	Normal Superior Lazer - leituras
P5	31 a 35	Negra	Casada	Outros locais com cônjuge e filhos	Analfabetos	Normal Superior Lazer – não respondeu

As perguntas do questionário foram elaboradas em conformidade com as orientações e sugestões da literatura (André, 2006; Günter, 2003; Martins, 2004; Yin, 2005) sobre a elaboração de instrumentos práticos e eficazes num estudo de caso. Utilizamos questões abertas e fechadas.

Para André (2006), as questões abertas são aquelas que dão condições para o pesquisado responder de forma espontânea sobre a questão. Já as questões fechadas são aquelas em que o respondente escolhe a resposta por meio de um conjunto de categorias.

O questionário foi dividido em três partes: A – dados pessoais; B – formação inicial e contínua e C – ensino de Língua Materna. Cada etapa do questionário será abordada na análise do *corpus*, nosso próximo item.

Fica evidente nessa abordagem a noção de um professor que realiza um trabalho pautado na ação-reflexão-ação, um professor que é um investigador capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses e buscar soluções para suas investigações. Além disso, o saber docente não é formado apenas de prática, mas também nutrido pelas teorias da educação (Pimenta, 2002).

As questões abordadas nos questionários tiveram como objetivos:

- 1 – Delinear um perfil socioeconômico dos professores que atuam nessa unidade escolar.
- 2 – Averiguar a maneira como os professores atuam em sala de aula no ensino da língua materna.
- 3 – Identificar a imagem que esses professores têm dos cursos de capacitações de que costumam participar.
- 4 – Verificar se há correlação entre a formação do professor, o discurso oficial e a prática educativa desse profissional no ensino da língua.

No próximo item, tratamos do discurso oficial, referente ao curso de formação inicial de professores por meio da leitura de documentos e publicações do Ministério da Educação. Essa reflexão se faz necessária pelo fato de procurarmos estabelecer um parâmetro entre o discurso dos documentos oficiais e

a nossa proposta para a formação de professores de língua materna sob o ponto de vista da EL. A seguir, faremos a análise dos dados coletados apresentando os resultados.

4.2 – Análise do *corpus*

Neste tópico - análise do *corpus* - tratamos do discurso oficial para a formação inicial dos professores de educação básica por meio da análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação.

Relacionamos, na análise dos documentos, o conteúdo deles às respostas dadas pelos professores por meio do questionário. Estabelecer essa relação entre as respostas dos questionários e a análise documental foi necessário para verificarmos se os professores têm conhecimento das bases legais de sua prática.

Nossa abordagem se dá a partir do documento oficial LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96), que fixa os princípios gerais, dispõe sobre os aspectos da estrutura e funcionamento da educação nacional no país. O objetivo da LDB é subsidiar e regular relações na área da educação, por meio de decretos, resoluções e pareceres, ficando evidentes em seus inúmeros dispositivos os anseios e aspirações da sociedade.

Assim, considerando as especificidades da lei vigente que rege a educação nacional brasileira, optamos por fazer uma abordagem dos documentos oficiais: a LDB (9394/96), o Parecer CNE/CP (009/2001), que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução CNE/CP (1/2002), que tem seus princípios e bases na LDB, apresenta uma base comum para a formação de professores, que possibilita uma revisão nos cursos de formação de professores e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, que norteiam as ações e proposições para o ensino da Língua Materna na educação básica de nosso país.

Entendemos que essa articulação dos documentos oficiais é pertinente, pelo fato de a base legal ser necessária para se entender a formação de professores, hoje. Uma formação de professores perante a aceleração da mudança social, que se reflete no papel do professor e em suas relações interpessoais, necessita de um planejamento preventivo que retifique os erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial (Nóvoa, 1995, p.117).

Segundo Nóvoa (*op. cit.*), o processo de formação permanente tem menos importância do que uma ação preventiva no âmbito da formação inicial. Os professores não estão mal preparados no domínio do conteúdo de ensino, muitas vezes eles não têm uma idéia precisa do modo de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos de diferentes níveis, ou seja, a dificuldade está em saber fazer a transposição didática que Chevallard (1991) considera importantíssima no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, ressaltamos a importância de uma formação de professores pautada na perspectiva da EL no ensino de Língua Portuguesa, visto que essa proposta apresenta uma inter-relação entre os saberes de Língua Portuguesa e os saberes da Pedagogia, saberes pedagógicos e linguísticos essenciais para a atuação do professor na educação básica.

4.2.1 – Os documentos oficiais para a formação inicial de professores: LDB (9394/96) - Parecer CNE/CP 009/2001 – PCN (2001)

De acordo com a LDB, a educação básica é formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela tem por objetivo desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum para o exercício da cidadania com possibilidades para seguir seus estudos posteriores e progredir no trabalho.

Desenvolver a educação básica unificada e ao mesmo tempo diversa, de acordo com o nível escolar, é algo muito complexo, demandando um esforço para se manter a especificidade que cada faixa etária impõe às etapas da escolaridade básica. A LDB, em seu artigo 13, define as incumbências dos professores de forma geral, isto é, não se refere a nenhuma etapa específica da

escolaridade básica, somente esboça um perfil profissional que independe do tipo de docência. Segundo esse artigo:

Os docentes incumbir-se-ão de:

1. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
2. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
3. zelar pela aprendizagem dos alunos;
4. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
5. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
6. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Conforme o Parecer CNE/CP 009/2001 (p.11), as inovações que a LDB introduz nesse artigo constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores:

- a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor pelo sucesso na aprendizagem do aluno;
- b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;
- c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

A LDB (9394/96, p.24) ainda apresenta um capítulo específico sobre a formação dos profissionais da educação, com ênfase nos professores. Esse Capítulo VI “Dos Profissionais Da Educação” se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação desses profissionais:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;

2. o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A partir dessas considerações, é importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação de professor devem ser repensadas para uma possível adequação às diferentes modalidades de ensino, assim como a cada faixa etária.

O artigo 61 ainda apresenta dois importantes aspectos que precisam ser explicitados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Em outras palavras, esses aspectos esboçam a necessidade de que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem, uma vez que as situações de aprendizagem são mais significativas, quando o conhecimento é associado à realidade prática do estudante e às suas experiências anteriores.

O profissional que os artigos da legislação evidencia, é o professor crítico e reflexivo, aquele que seleciona as informações pertinentes, avalia-as e atua de forma crítica e flexível no cotidiano escolar. Segundo Alarcão (2005), o professor prático reflexivo é aquele que atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (DCNL:1/2002) constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. É uma proposta que está diretamente vinculada aos princípios norteadores da LDB (9394/96), do Parecer CNE/CP 009/2001 e dos PCN.

Além de outras proposições, as DCNL definem os princípios norteadores referentes à formação profissional de docentes nas diferentes etapas da educação básica, considerando:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

É importante ressaltarmos que o art. 3 sobre a formação de professores (DCNL, 1/2002) traz em seu discurso a necessidade de um currículo voltado para o desenvolvimento das competências do futuro profissional. Um currículo que abranja todos os aspectos relevantes a sua formação, para que o futuro professor possa vivenciar durante o curso situações similares às que poderá enfrentar posteriormente.

Um currículo pensado a partir desses princípios norteadores vai ao encontro da proposta, vista nos capítulos I, II e III de nosso trabalho, referente à formação do professor no ensino de Língua Portuguesa sob o foco da EL, como sendo um dos caminhos para uma prática docente eficaz. Um ensino que favoreça

a inter-relação entre a área de Língua Portuguesa e a de Pedagogia, a qual se dá a partir de aplicações práticas que exigem, além de estudo, pesquisa, reflexão e criatividade por parte dos professores.

Fica evidente nessa abordagem a noção de um professor que realiza um trabalho pautado na ação-reflexão-ação, um professor que é um investigador capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses e buscar soluções para suas investigações. Além disso, o saber docente não é formado apenas de prática, mas também nutrido pelas teorias da educação. (Pimenta, 2002).

Sobre a formação de professores os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 2001) não definem proposições ou conceitos específicos para esses profissionais, mas direcionam os professores já habilitados para uma formação, com vistas ao aprimoramento da prática educativa e uma possível transformação no ensino de Língua Materna na educação básica. Nesse sentido, pode-se dizer que os PCN apresentam uma proposta de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa, que valoriza a participação crítica do aluno diante de sua língua, podendo compreender suas variedades e pluralidade de uso.

Os PCN, ao tratar de um ensino de Língua Portuguesa mais produtivo, esclarecem que

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva, fazendo uso da linguagem para satisfazer suas necessidades pessoais, desenvolver o pensamento mais reflexivo, com isso se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua, com plena participação numa sociedade letrada (p. 30).

Propor um trabalho pautado nos objetivos dos PCN e dos documentos oficiais já citados neste artigo requer uma reflexão acerca da proposta pedagógica da unidade escolar, uma vez que toda proposta, ao ser delineada, parte dos objetivos mais amplos, relacionados com a formação geral do aluno, tendo em vista a contemporaneidade, a comunidade local, a organização curricular, prevendo

ações com projetos educativos para sua consecução. Dessa forma, o trabalho com projetos educativos caminha para a concretização de um itinerário formativo para o aluno e um itinerário didático para os professores.

Esse tipo de trabalho dependerá de mudanças nas formas de gestão da escola, do trabalho e envolvimento dos professores, nas formas de relacionamento entre escola-comunidade e nas relações entre professores e alunos. Mas é importante lembrar que esse tipo de projeto muda a visão dos professores em relação ao ensino da língua materna, pois “ensinar a ler e escrever” é uma competência de todas as áreas e não somente de Língua Portuguesa, como muitos professores de outras disciplinas gostam de enfatizar.

De toda maneira, esse trabalho requer a tomada de decisões por parte dos professores, exigindo profissionais críticos, reflexivos, para atuarem em função do planejamento de suas aulas, com sequência didática e seleção de conteúdos, organização das situações de aprendizagem, gestão da sala de aula, dos recursos didáticos e de sua utilização, e o processo de avaliação. Para um maior esclarecimento acerca desses aspectos que constituem o projeto educativo, podem-se consultar os PCN de Língua Portuguesa ou outros referenciais como as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio).

Outro aspecto importante que os PCN tratam é o trabalho com a diversidade de textos que circulam socialmente. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno a esses textos, ensinando-os a produzi-los e interpretá-los. Com isso, a escola estará propiciando um trabalho voltado para as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, ensinando e letrando ao mesmo tempo.

Assim, o desenvolvimento com projetos educativos favorece o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e a competência comunicativa do aprendente, tornando possível a capacidade de utilização dos diversos recursos da Língua Materna de maneira mais adequada a cada situação de interação comunicativa. Para realizar um trabalho dessa natureza, faz-se necessária não só uma formação inicial, mas uma formação contínua dos professores com vistas à

perspectiva da EL, propósito que as universidades e os cursos de formação de professores deveriam garantir a todos os futuros professores.

4.2.2 – O discurso dos documentos oficiais e o discurso da proposta da EL

Tratados e analisados os documentos oficiais sobre a formação inicial do professor de língua materna, relacionamos o discurso oficial à proposta da EL que vem sendo abordada neste trabalho.

Para Azeredo (2007, p. 35), uma língua não existe por si, mas para seus falantes e em virtude do uso que eles dela fazem. A língua é uma instituição social, uma criação histórica e coletiva. A aquisição de uma língua – em especial a língua materna - não se resume, porém, à aprendizagem de um meio de comunicação. É com a língua que aprendemos a conhecer o mundo, entender a realidade no que ela tem de significativo para as nossas relações com as outras pessoas, sendo ela, contudo, utilizada em diferentes estilos ou registros de acordo com o objetivo do usuário.

Dessa forma, é possível dizer que o ensino da língua na perspectiva da EL é essencial para as pessoas conviverem bem em sociedade. É por meio da língua que se transmitem os conhecimentos e a identidade cultural de um povo, sendo ela, por isso, considerada um amplo e minucioso documento sobre um povo, seu tempo e sua cultura (cf. Travaglia, 2004).

Para Geraldi (2005), dominar uma língua não significa apenas incorporar um conjunto de itens lexicais (o vocabulário), aprender um conjunto de regras de estruturação de enunciados e aprender um conjunto de máximas ou princípios de como construir um texto oral (participando-se de uma conversação ou não) ou escrito, levando-se em conta seus interlocutores possíveis e os objetivos que se tem ao falar, bem como a própria situação de interação como elementos pertinentes nessa construção e no estabelecimento de efeito de sentido que acontece na interação comunicativa.

Aprender uma língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e o funcionamento da língua.

Segundo Azeredo (*op. cit.*), conhecer uma língua pode significar, em termos práticos, ser capaz de usá-la para pedir e obter informações. Em termos ideais, significa ser capaz de servir-se dela para executar, com desembaraço e êxito, múltiplas tarefas comunicativas inerentes ao convívio social.

A comunicação entre os usuários da língua só se estabelece quando ocorrem efeitos de sentido por meio de um texto produzido por uns e recebidos por outros. Para Travaglia (2004), todo texto linguístico é constituído por recursos da língua (fonemas, palavras, sintagmas, orações períodos, construções, funções, categorias, recursos fonéticos e prosódicos, flexões, afixos - prefixos e sufixos etc.) escolhidos pelo produtor de texto entre aqueles que a língua coloca à disposição, com um objetivo, uma intenção comunicativa que lhe dá sua dimensão argumentativa em sentido amplo.

Nesse sentido, o indivíduo é considerado bom usuário da língua, quando souber usar adequadamente os recursos linguísticos para construção/constituição de textos apropriados para atingir seu objetivo comunicativo em uma determinada situação de interação comunicativa.

A EL objetiva ensinar esses recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular são capazes de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos.

É importante destacar que a EL, no âmbito escolar, deve começar na pré-escola e estender-se até a universidade. E não é somente nas aulas de Língua Portuguesa que o aprendente irá atingir a cultura integral que amplia sua competência linguística, mas por meio de todas as disciplinas que compõem o currículo, da educação básica até o ensino superior.

Dessa forma, o professor de Língua Portuguesa tem um papel essencial, e o currículo dos cursos de formação de professores, de acordo com os documentos oficiais (LDB 9394/96, Parecer 009/2001, CNE/CP1/2002 e os PCN 2001), deve estar voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências do professor. A universidade deve prepará-lo, subsidiando-o com os conhecimentos teóricos, científicos, culturais e pedagógicos necessários, para que ele saiba mobilizar esses conhecimentos adquiridos e, com isso, atuar de maneira crítica, reflexiva no exercício de sua docência.

De acordo com Bechara (2006, p.33), o papel do professor universitário de Língua Portuguesa é muito importante para estimular o futuro mestre a apropriar-se das informações recebidas, de conhecimentos científicos e pedagógicos para condução de boas práticas didáticas em sala de aula. É preciso inculcar no futuro professor a noção de que sua tarefa será fazer de seus futuros alunos cidadãos úteis e operantes na sociedade de que vão tomar parte ativamente.

É nesse sentido que a inter-relação entre a área de Língua Portuguesa e a de Pedagogia poderá favorecer os estudos e pesquisas dos professores com subsídios teóricos e práticos no ensino de língua materna, de maneira reflexiva e construtiva para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

No próximo item, abordaremos a análise dos questionários dos professores que já atuam na educação básica.

A – Formação inicial e formação contínua

Quanto à formação inicial e contínua, foram elaboradas duas questões de medição nominal, isto é, com a opção do sim e do não. As três últimas questões eram abertas.

1) 80% das professoras entrevistadas cursaram a disciplina de Língua Portuguesa no curso de graduação, enquanto 20% não possui graduação.

2) 80% das professoras já ouviram falar do conceito de letramento e 20% não.

P5- É a apresentação de letras ou o alfabeto ou quando a criança entende o que se lê. E o letramento é saber ler e escrever tudo o que o professor pede em sala de aula, então na minha opinião eu acho que é tudo a mesma coisa.

P2 – A alfabetização é quando o aluno já domina todo o alfabeto, é saber as letras do alfabeto para aprender a ler e escrever, mas às vezes eles não sabem umas letras. E o letramento é a pessoa letrada que usa a escrita, sempre que vai ler e escrever.

P1 – Pelo que eu já sei é o saber de valor social, que só decodificar o código não significa que o aluno é letrado. E alfabetização é tudo isso que a gente ensina aqui na escola, das vogais até chegar nas palavras escritas direito.

No tocante à questão sobre o conceito de letramento e alfabetização, apenas 30% conseguiu dar uma definição, ainda que precária, dos conceitos de letramento e de alfabetização.

Nota-se que as professoras têm dificuldades para definir os conceitos e algumas chegam a confundi-los; outras dão a mesma definição para os dois conceitos.

Tem sentido o fato de as professoras confundirem os termos letramento e alfabetização, ou até mesmo atribuir-lhes o mesmo significado, pois na escola discutem-se muito pouco os conceitos teóricos. Há uma maior ênfase nos problemas que ocorrem no cotidiano escolar, como a indisciplina dos alunos, sua ausência na escola, as condições socioeconômicas, as condições de trabalho do professor etc., enquanto a fundamentação teórica para a prática educativa vai ficando esquecida. As reuniões pedagógicas na escola deveriam ser para o estudo, para a formação contínua do professor, mas não é o que se verifica na prática.

Os dois conceitos também já foram motivo de polêmica para alguns pesquisadores. Segundo Tfouni (1988), alfabetização e letramento são termos indissociáveis, sendo a relação que se estabelece entre eles aquela do produto e do processo. Enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita, o desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem. Enquanto que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quanto ao aspecto da escrita; procura saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por finalidade investigar pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas, centrando-se no aspecto social e não individual. (p.9)

Esses conceitos são tratados com mais especificidade no capítulo III deste trabalho, que focaliza o processo de letramento e da proposta da EL.

Quanto à quarta questão sobre curso de especialização ou pós-graduação, a resposta de todas as professoras foi “não”, ou seja, nenhuma delas está cursando ou já cursou essa modalidade de curso.

Diante desse quadro, é importante ressaltar que o trabalho do professor deve estar centrado numa prática reflexiva, uma vez que o professor só constrói novos pensamentos e se torna consciente de suas ações e das mudanças necessárias a seu fazer pedagógico a partir do momento em que há a reflexão-em-ação e a reflexão-sobre-a-ação, segundo Schön (1983). É nesse sentido que os cursos de formação de professores devem conscientizar o professor, fazendo-o compreender que sua formação é um processo em construção, ou seja, a formação inicial é apenas a primeira etapa de um longo caminho a percorrer. Essa etapa tem de ser completada por outras etapas em formação continuada ao longo da vida profissional.

Na última questão aberta, foi perguntado se elas participam de curso de atualização e se consideram importantes esses cursos para a prática educativa.

40% das professoras responderam que os consideram importantes e deles sempre participam, quando convocadas pela Secretaria de Educação.

Entretanto, 60% respondeu que não gosta dessas capacitações, pois geralmente são capacitações cansativas, repetitivas e totalmente distantes da realidade em que as professoras atuam, mas destacaram que, às vezes, são obrigadas a participar, quando convocadas pela SEE/SP. Observa-se que, além do nível socioeconômico e cultural não privilegiado, as professoras não gostam ou não querem participar de cursos de aprimoramento profissional.

Não é estranho que algumas professoras manifestem receios, insatisfações, descaso perante as capacitações propostas pela SEE/SP, pois, como relata Nóvoa (*op. cit.*), o professor sente-se desarmado e desajustado, ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais que aprendeu em sua formação. A mudança social desencadeou o mal-estar docente, a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando esses são problemas sociais que requerem soluções sociais.

A esse respeito, Antunes (2003) relata que tem presenciado um certo descontentamento por parte dos professores, quando se trata de lhes oferecer mais referenciais teóricos nos cursos de capacitação. Parece que são meio descrentes da teoria, querem prática. Nesse caso, os professores podem ter razão, se a teoria que estudaram não ajudou a tornar a prática pedagógica mais significativa. O desinteresse pode significar também a incompreensão do que seja teoria e prática, ou uma certa acomodação por parte dos professores, que, passivamente, esperam que lhes digam o que fazer e como fazer, dispensando assim o trabalho de estudar, pesquisar, criar, avaliar e reinventar sua prática, o que supõe fundamentação teórica ampla, consistente e relevante.

O professor precisa compreender que é ainda nesse processo de formação que ele vai aprimorar seus conhecimentos teóricos sobre determinado conceito científico e sobre o ensino da língua materna, para assim fazer uso desses subsídios teóricos, fundamentando sua prática educativa e atuando no

contexto escolar de forma ética, crítica e reflexiva. Zeichner (1993) atesta que o professor reflexivo é, pois, fundamentalmente, um professor investigador, pois é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo, já que seu trabalho é resultado de outras teorias, quer seja ela reconhecida ou não.

A necessidade desse profissional crítico, investigativo está presente nos documentos oficiais analisados neste trabalho, ressaltando a importância de um currículo de formação de professores voltado para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de sua docência. A esse respeito o Parecer 009/2002 esclarece:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

Embora a legislação preveja a necessidade e a importância de um currículo de formação de professores voltado para o desenvolvimento de competências e de atuação investigativa e reflexiva no ensino de língua, Possenti (2004) adverte que a maior parte dos cursos de Letras não está preparada para formar professores suficientemente capazes de encarar as necessidades da escola brasileira. Muitos alunos de Letras não escrevem. E muitos de seus professores também não. Muitas faculdades são verdadeiros colégios, repetem o currículo não aprendido no ensino médio sem nenhum sucesso.

Com base no discurso das professoras, pode-se dizer que nessa escola parece que não há um trabalho significativo coletivo voltado para a formação contínua do professor. Segundo a proposta da SEE/SP (2008), a escola deve ser um espaço de formação permanente, isto é, uma escola que também aprende.

Nesse sentido, desde as séries iniciais, o professor deve ser motivado a participar de cursos de capacitação, aprender a trabalhar em grupo, socializar os saberes e interagir com novos conhecimentos científicos e, com isso, desenvolver suas competências específicas.

Assim, a formação inicial e contínua do professor é necessária, para que possa desenvolver seu trabalho de maneira eficaz e consciente de suas ações no cotidiano escolar. Esse trabalho pode ser realizado nas reuniões pedagógicas de HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) semanais, das quais participam todos os professores, para planejarem atividades e refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Essa atividade deve ser complementada com outros cursos de formação continuada de professores e capacitações em serviço propostos pela SEE/SP.

Para uma análise mais consistente dos dados em relação aos objetivos propostos no estudo, optamos por um agrupamento de algumas questões, constituído dos tópicos: O ensino da língua materna, Concepção de ensino e situações de aprendizagem; Variação linguística, o ensino da leitura e o ensino da escrita. As questões referentes a cada tópico estão anexas.

B – O ensino de língua materna

Neste tópico, abordamos o ponto de vista dos professores quanto ao ensino da Língua Materna no Ensino Fundamental. Ressaltamos que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 2001), ao longo

da educação básica, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem, a qual lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Cabe destacar, conforme Bastos (2008), que os PCN foram elaborados com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade, dando origem a uma transformação positiva no sistema educativo nacional. Por um lado, procurou-se respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, por outro, considerou-se a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. A linguagem nesses referenciais é vista como “forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica”, ou seja, “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história”. Nessa perspectiva, a pesquisadora esclarece: “a língua é um sistema de signos específico, histórico e social que permite a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (p.178).

É dessa forma que propomos a análise das questões sobre o ensino da língua materna, lembrando que esse objetivo central dos PCN é válido para toda a educação básica. Assim, para desenvolver essa proposta de EL no ensino da Língua Materna, é preciso considerar a forma como o professor concebe a língua e a linguagem, pois, conforme o modo como se consideram a natureza da língua e seus objetivos, altera-se a estrutura do trabalho com a língua em termos de ensino (Bechara, *op. cit.*).

A primeira questão: Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?

.

P3 – Ensinar os alunos a ler e escrever corretamente a linguagem de seu país, saber as principais regras da língua da gramática para escrever e falar direito. Esse é o objetivo da língua portuguesa na escola.

P1 – Ensinar a escrever corretamente as palavras e frases - Ensinar desde a primeira série as regrinhas para garantir a aprendizagem, pois, quando o aluno chegar na quarta série ele já terá o domínio do alfabeto.

P4 – Ensinar o aluno a ler e escrever diferentes textos. Saber falar de acordo com o lugar, por exemplo com os colegas ele pode falar de um jeito e com o professor ele tem de respeitar e falar diferente. Ele não pode falar tudo errado e o professor tem de ensinar a falar direito.

P2 – O objetivo de ensino da língua portuguesa é levar o aluno a compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita; aprender a falar melhor; conhecer a forma de falar de diversas regiões do Brasil e saber utilizar a escrita para aquilo que ele vai escrever.

Sobre essa questão, pode-se dizer que as respostas dadas pelas professoras foram claras no que diz respeito à variação da língua, isto é, que o aprendente deve saber utilizar a língua em diferentes situações discursivas, mas observa-se que apresentam contradições quanto a outros objetivos. Essas dúvidas ficam evidentes na resposta da PA3 e PA1, quando relatam que o aluno deve dominar as regras da gramática desde as séries iniciais para aprender a usar a língua.

Percebe-se que, para essas professoras, o ensino de gramática é visto como um conjunto de regras de bom uso da língua, as quais devem ser seguidas pelos alunos para se expressarem bem tanto na escrita quanto na fala. Para Franchi (1991), a gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores, e dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina tanto nocional quanto operacionalmente. Assim, seguir esse padrão gramatical significa falar e escrever bem.

Essa concepção de gramática normativa considera como correta, “exemplar” somente a variedade dita padrão ou culta, ao passo que as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações devendo, por isso, ser

evitadas. No caso da escola, a variedade dita padrão é considerada como a correta, devendo ser aprendida por todos os alunos. É por isso que as professoras dão ênfase ao fato de que os alunos precisam aprender corretamente a língua de seu país.

Bagno (2002) considera uma crença prejudicial para o ensino de língua a noção de que, para dominar esse padrão idealizado de bem falar, é preciso conhecer integralmente a doutrina gramatical tradicional, conhecer sua nomenclatura técnica e aprender suas definições. Para o autor, é um verdadeiro absurdo, um crime pedagógico e um desperdício de tempo e esforço a tentativa de se ensinarem aos alunos coisas absolutamente irrelevantes e sem nenhuma utilidade prática objetiva.

O ensino da língua na escola deveria propiciar condições para o pleno desenvolvimento de uma EL escolar, sistemática, formalizada em práticas pedagógicas bem descritas, apoiada em instrumentos metodológicos e arcabouços teóricos bem definidos. Uma EL que implicasse compreender seus principais elementos constitutivos, os quais, de acordo com Bagno (*op. cit.*, p.18), são:

- o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e estudar;
- o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

A esse respeito, Bastos (*op. cit.*) considera que a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, tem necessidade de atender à demanda social de exigência de níveis de leitura e de escrita, o que implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas. Se a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades de uso da linguagem, entende-se que essas capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas com as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Para tanto,

é imprescindível a intervenção pedagógica do professor no processo de aprendizagem.

Assim, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa deve ser o de tornar o aprendente “poliglota em sua própria língua”, isto é, tornar o usuário capaz de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação, sendo esse objetivo alcançado só com um ensino de língua que desenvolva a capacidade de produção e compreensão de textos nas diversas situações de comunicação e adequação linguística no momento da interação comunicativa (Bechara, *op. cit.*).

Nota-se que, para as professoras, a aprendizagem da Língua Portuguesa ajuda os alunos a desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita e a capacidade de compreender textos orais e escritos em diferentes situações comunicativas, embora a elaboração textual das respostas apresente questões a resolver. As professoras não fazem referências aos PCN, mas pode-se estabelecer uma relação com alguns objetivos traçados por esses parâmetros no Ensino Fundamental de Língua Portuguesa Ciclo I:

- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defendendo pontos de vista, relatar acontecimentos, expor temas estudados;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- compreender o sentido das mensagens orais e escritas, saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica (p. 103-104).

Pensando-se assim, caberá ao professor criar situações que permitam aos alunos vivenciar os usos sociais que se fazem da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos discursivos, além do sistema pelo qual a língua é grafada, o sistema alfabético.

Com isso, o professor estará trabalhando os objetivos do ensino da Língua Portuguesa.

C – Concepção de ensino e situações de aprendizagem

Este item aborda algumas questões com a finalidade de investigar a concepção de ensino do professor e a forma como ele organiza seu trabalho no ensino da língua materna .

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. Com isso para compreender a ação do professor é preciso analisá-la com o objetivo de desvelar sua concepção de ensino.

Sobre a questão 1 – Que conhecimentos você considera importante o professor ter para ensinar os alunos a ler e escrever?

P5 – Eu acho que é estar sempre atualizado, ser criativo e ter conhecimento sobre as normas, regras da língua portuguesa. Eu acho e acredito que, se ele não sabe ler e escrever direito, como ele vai ensinar os alunos. Ele deve dar umas aulas bem diferentes pra ensinar.

P1 – O professor tem que saber um pouco de português para poder ensinar direito as partes de ortografia e de pontuação, precisa conhecer aquelas fases de desenvolvimento da criança. A gente tem de saber orientar os alunos, porque senão eles não avançam.

P2 – O professor tem que ter conhecimento das hipóteses de escrita, deve saber utilizar os conhecimentos da língua portuguesa pra poder alfabetizar os alunos.

A partir dessas considerações, nota-se que, para essas professoras, para alfabetizar os alunos é necessário dominar as regras gramaticais, conhecer as fases do desenvolvimento e as hipóteses de construção da escrita por parte da criança. No entanto, observa-se que esse referencial teórico parece estar distante da prática que elas exercem. É possível fazer essa afirmação devido à análise das próximas questões, em que algumas das professoras relatam que diversificam os

textos, utilizam vários recursos nas aulas, mas não fica clara a efetivação desses conceitos teóricos em sua prática.

Quanto à questão 2 – Quais os materiais que você consulta para preparar as atividades de leitura e escrita?

As respostas foram as mesmas, isto é, eles planejam as aulas por meio de consulta a livros didáticos, livros paradidáticos, revistas, livros de orientações pedagógicas, internet, jornais, agenda telefônica etc. Pode-se verificar que há uma diversidade de materiais que eles usam para planejar as aulas.

Pode-se dizer que só diversificar os recursos didáticos em sala de aula não garante o sucesso da aprendizagem dos alunos, pois, para cada atividade proposta ou para cada recurso a ser explorado, deve haver por parte do professor um planejamento de cada etapa do processo.

Segundo Brosseau (1986), a essência do trabalho didático consiste em criar condições pedagógicas para que o saber escolar tenha significado para o aprendiz, de modo que ele possa avançar no processo de apropriação do conhecimento, e só será possível por meio de diferentes formas didáticas de abordagem e contextualização do conteúdo programático. Isso exige do professor uma constante práxis educativa reflexiva na condução do ensino de língua materna, respaldada nas contribuições da EL.

A respeito da questão 3 – Em quais momentos de sua prática educativa você identifica idéias tradicionais e idéias construtivistas no ensino da leitura e da escrita?

P1 – Eu acho que é no momento que estou pesquisando atividades para preparar as aulas de leitura e escrita, nesse mesmo momento a gente procura mesclar as atividades. Dou um pouco de cada coisa pra não cansar os alunos.

P3 – Na hora de fazer o planejamento, eu sou mais tradicional mas, quando eu vou ensinar eu tento diferenciar as aulas então aí eu acho que eu sou mais construtivista. Acho que eu sou tradicional quando dou muito questionário de história e ciências pra eles.

P2 – É difícil de saber quando a gente é tradicional ou totalmente construtivista, porque sempre nós estamos trabalhando com atividades diferentes. Às vezes tenho que ser rigorosa com os alunos, do contrário eles não prestam atenção, eles demoram muito para realizar as atividades e às vezes dá pra dar uma atividade mais fácil.

Percebe-se que as professoras têm noção de que realizam práticas mais tradicionais, tentam até buscar novas estratégias, mas também deixam transparecer que não têm muito conhecimento das teorias que dão suporte a suas ações e, com isso, continuam realizando as mesmas práticas. Para alguns pesquisadores, como Weiz (2003), o “mesclar” de atividades não existe: ou o professor é tradicional ou construtivista, havendo para isso teorias que esclarecem tais dúvidas.

Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o grave risco de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para outro, desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática, e (corre o grave risco de ficar) “mesclando”, como se costuma dizer. Assim, o equivoco mais comum é pensar que alguns conteúdos se constroem e outros não, o que equivale a dizer que, nessa visão “mesclada”, determinados conteúdos precisariam ser ensinados e outros não.

Sobre a questão 5 – Que tipos de textos você julga importantes para o aprendizado da leitura e da escrita? Quais você mais utiliza no cotidiano escolar?

Aqui as respostas foram quase iguais. Responderam que utilizam poemas, parlendas, receitas, contos, cantigas, quadrinhas, trava-línguas etc. Apenas a P2 apresentou uma resposta teoricamente mais elaborada.

P1 – Lendas, trava-línguas, Quadrinhas, poemas, parlendas, receitas e versos.

P2 – Normalmente utilizo os textos memorizados pelas crianças aqueles que eles já conhecem e tenham conhecimento. Desse jeito torna mais fácil de alfabetizar os alunos, pois eles podem fazer uso dos conhecimentos prévios para realizar as atividades de leitura e de escrita. Então eu uso vários tipo de textos e recortes parlendas, músicas, poemas, poesias, trava-línguas, histórias infantis, contos etc.

P3 – Livros: ler e escrever. Orientações pedagógicas didáticas. Paradidáticas. Internet.

P4 – todos os textos disponíveis na escola e o que eu tenho em casa.

P5 – Parlendas, receitas, contos, músicas entre outros.

Algumas professoras consideram a importância da utilização de textos de memória, para alfabetizar os alunos e, como citou a P2, eles podem fazer uso dos conhecimentos prévios nas atividades de leitura e escrita, o que favorece o processo de alfabetização.

Conforme os PCN (2001, p.82), para se aprender a ler e escrever, é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem. Algumas dessas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético da escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem atenção à análise – tanto quantitativa como qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística⁴.

Mas não é qualquer texto que, além de permitir esse tipo de “leitura”, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas apresente problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. Por isso, os mais adequados para o processo de alfabetização são, em primeiro lugar, as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabem de cor e, em segundo, as embalagens, anúncios e demais portadores de textos que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca, do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou de seu entorno, que permita ao aluno imaginar o que poderia estar escrito ali.

Além disso, a P2 faz referência ao trabalho com a diversidade de gêneros textuais, o que garante um ensino de língua eficaz quando utilizado corretamente, ou seja, saber como e por que se está utilizando esse gênero, quais os objetivos que se propõem com essas atividades de leitura e de escrita. Os PCN (2001) também sugerem o trabalho com a diversidade de gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa.

⁴ - Atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto, ou seja, nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza (João Wanderley Geraldi, *Portos de passagem*, 2006, p.23).

Entendem-se os gêneros textuais, com Marcuschi (2002), da seguinte forma: “Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonemas, cartas, receitas, romances etc.”.

Acerca da questão 5 – Quais critérios você utiliza para organizar os agrupamentos dos alunos ao propor uma atividade de leitura e de escrita?

P5 – Quando eu preparo atividades em grupo, eu coloco os alunos no mesmo grupo por ordem de chamada porque senão eles brigam e aí nem fazem as atividades. Já tentei mudar os grupos mais é muito difícil daí tem dia que eu deixo eles escolherem os colegas.

P4 – Não gosto muito de dar trabalho em grupo porque eles são terríveis falam demais e brigam bastante, com isso não consigo dominá-los; o jeito é trabalhar com eles em duplas ou em individual. Em duplas eles já ficam todos os dias porque a sala de aula é muito pequena, não dá pra ficar mudando muito.

P1 – A gente acha muito complicado trabalhar em grupo com eles, não tem espaço na sala de aula, é muito apertado, eles brigam muito, falam muito alto mais quando dou atividade em grupo eu escolho os mais quietos com os mais danados. Até que dá um bom resultado.

Foi possível observar que a maioria das professoras não gosta de trabalhar com os alunos em grupo e, quando realizam esse tipo de trabalho, geralmente não consideram os conhecimentos e as hipóteses de escrita dos alunos, quer dizer, estão mais preocupadas com a disciplina. Quando o professor realiza uma prática dessa natureza, isso significa que ele não leva em consideração os objetivos propostos para determinada atividade que planejou, ou seja, sua preocupação é com a disciplina dos alunos, enquanto a aprendizagem vai ficando de lado.

A questão da indisciplina na sala de aula pode ser resolvida a partir de um trabalho coletivo com a equipe escolar. Nas reuniões pedagógicas semanais, o professor pode solicitar ajuda da equipe de gestão pedagógica para sanar tais dificuldades; com isso, a equipe pode sugerir ações e até possíveis soluções para determinados conflitos entre os alunos.

Faz-se necessário que esse professor reflita sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua, repense sua prática educativa e tente buscar soluções para a resolução dos conflitos dos alunos. O papel do professor mediador, reflexivo e crítico, como já vimos no capítulo II, é fundamental nesse processo de intervenção pedagógica.

Assim, o professor precisa ser capaz de: (1) encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em sua aprendizagem para se desenvolverem pessoalmente e terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto; (2) desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender; (3) planejar atividades desafiadoras de alfabetização, considerando o nível de conhecimento real dos alunos; (4) formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais, fatores esses essenciais às situações de aprendizagem que podem ser pensadas a partir do contrato didático de Brousseau (1986), que funcionam como um conjunto de normas e cláusulas que estruturam as relações didáticas entre professor e alunos e o saber a ser ensinado.

Já outros professores demonstram ter outro ponto de vista sobre a formação de agrupamentos dos alunos.

P2 – Eu tento fazer agrupamentos que dão resultado de atividades, vejo o que eles já sabem fazer eu coloco os que sabem muito com aqueles que sabem um pouco menos. Os alunos às vezes rejeitam os colegas no grupo, mas tento conversar com eles pra ajudarem os colegas; no começo eles não gostam, mas depois vão se acostumando.

Observa-se que a P2 procura fazer um trabalho mais produtivo, considerando as dificuldades e os conhecimentos dos alunos quanto ao conteúdo de ensino. Tenta organizar a gestão da aula, fazendo intervenções nos grupos, para que aconteça uma interação e socialização entre eles.

Esse processo de intervenção do professor é fundamental nesse momento de atividades em grupo, devendo os professores insistir e planejar situações de aprendizagem que favoreçam tais agrupamentos, pois é por meio

dessa interação entre eles, na troca de idéias e questionamentos, que os alunos também aprendem. As interações, os agrupamentos devem ser pensados tanto do ponto de vista do que se pode aprender durante a atividade como do ponto de vista das questões que cada aluno pode levar para pensar.

É preciso que o professor assuma sua condição de autor da própria prática pedagógica: aquele que, diante de cada situação, precisa refletir, buscar suas próprias soluções, construir novas estratégias, enfim ter uma autonomia intelectual. O processo de formação inicial ou de formação contínua pode ajudá-lo, evitando assim o constante estresse em sala de aula.

Para Nóvoa (*op. cit.*), os futuros professores não estão mal preparados no domínio dos conteúdos de ensino, simplesmente ninguém lhes chamou a atenção para o fato de terem um papel importante a desempenhar na dinâmica e na organização da classe. Eles dominam os conteúdos a transmitir, mas não têm uma idéia precisa do modo de estruturá-los e de torná-los acessíveis aos alunos de diferentes níveis. A formação prática incluída no período de formação inicial deveria permitir ao futuro professor:

1 – identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos.

2 – Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vistas a torná-lo produtivo. Os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos durante o primeiro ano de exercício da profissão.

3 – Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino e aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos. (p.119)

Assim, o que se espera dos cursos de formação inicial é que formem o professor, ou colaborem para o exercício de sua atividade docente, visto que a docência não é uma atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Sobre a questão 6 – Você e seus colegas planejam as mesmas atividades para todos os alunos?

P1 – Não.

P2 – Não – Eu procuro fazer atividades diferentes para os alunos que ainda não conseguem acompanhar os colegas da sala.

P3 - Não

P4 – Não – dou folhas com lição mais fácil para os alunos que tem dificuldade e tem dia que eles nem devolvem.

P5 – Não – Eu dou muita atividade avulsa para os alunos fazer em casa e depois e pego de volta pra corrigir porque eles tem dificuldade de fazer na classe.

As respostas das professoras foram semelhantes. Responderam que não. Apenas três professoras acrescentaram que, para os alunos que apresentam mais dificuldades, elas algumas vezes oferecem atividades diferenciadas para ajudá-los.

Neste tópico, concepção de ensino e aprendizagem, é importante ressaltar que as professoras necessitam de um referencial teórico para embasar suas práticas, fazendo-se necessário uma formação contínua para compreenderem como a criança aprende, o que ela pensa em cada fase de aprendizagem, em cada hipótese da construção de sua escrita. Com isso, o professor poderá compreender qual sua concepção de ensino e buscar uma mudança em seu trabalho no ensino da língua materna. Sabe-se que a concepção tradicional de ensino e aprendizagem por muito tempo considerou que todos os conteúdos escolares eram aprendidos por memorização; hoje, após inúmeras pesquisas sobre o tema, considera-se que há conteúdos escolares que se aprendem sim, por memorização. Tudo o que não requer construção conceitual, por ser de simples assimilação, se aprende memorizando: nomes de letras, informações e instruções simples, respostas e adivinhações, números de telefones, endereços etc.

Já, para aprender a produzir e interpretar textos, refletir sobre eles, refletir sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e sequências de passos a serem desenvolvidos. É necessário exercitar com frequência as atividades de reflexão sobre a escrita, desenvolver as habilidades de leitura e escrita, o que requer procedimentos, e esses procedimentos são aprendidos pelo uso.

Nesse sentido, a crença do professor a respeito de como os alunos aprendem influencia decisivamente suas formas de ensinar. Isso corresponde a sua concepção de ensino e aprendizagem. Além disso, o conhecimento profissional (a competência, os saberes científicos etc.) que o professor possui têm grande influência nos resultados do trabalho pedagógico que desenvolve.

Entre todos os saberes da docência que o professor deve ter para ensinar os alunos, alguns são decisivos para os resultados satisfatórios nesse processo: saber o conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos, dominar os conteúdos a serem ensinados e as formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem da língua. Assim, o professor estará atuando com a finalidade de desenvolver os objetivos da Língua Portuguesa na perspectiva da EL.

D – Variação linguística

A variação linguística deveria ser trabalhada na escola de maneira mais construtiva, a partir de práticas pedagógicas que levassem os alunos a compreender a variação da língua, seus usos e formas adequados a diferentes situações comunicativas. Entretanto, o que predomina ainda na escola é um ensino de língua pautado na gramática normativa, apresentando o uso da norma padrão, tida como a correta e exemplar.

A questão era: Como você trabalha a variação linguística em sala de aula?

Alguns professores responderam que trabalham com modelos de textos ou recortes desses textos para mostrar aos alunos a escrita correta. Assim, entendemos que esses modelos de textos representam a escrita ideal do ponto de vista dos professores, os quais consideram a norma culta.

Outros já são mais preconceituosos em relação à língua de que os alunos fazem uso, considerando que há uma uniformização em termos de uso da língua, ou seja, trabalham com a noção de certo e errado, desconsiderando a noção de adequação da fala contextualizada.

P3 – Eu tento corrigir os alunos sempre porque eles falam errado demais quando dou texto para ler, eu falo para eles observarem algumas palavras que eles sempre pronunciavam errado. Mostro que, quando alguém quer falar direito, precisa ficar esperto para não errar, igual na hora de escrever os textos.

P4 – A gente vê que, desde a primeira série, o aluno já vem pra escola falando errado; acho que é porque os pais não ensinam falar corretamente, mas, quando chega na quarta série, muitos já aprenderam um pouco mais. Eu mando eles lerem bastante, isso ajuda.

P5 – Eu uso vários textos: parlendas, cantigas, contos etc. para mostrar a diferença que existe na fala de outras regiões, daí ele tem que aprender como é que se fala e escreve aqui na escola.

A partir desses relatos, percebe-se que as professoras não têm muito conhecimento sobre a questão da variação linguística, pois consideram a variante-padrão como a correta (ela é a correta, mas não é a única!! O problema é que o professor quer ensinar a variante-padrão sem levar em conta a variante que o estudante domina. Dar o pulo de uma norma para outra, eis a questão!); a forma de abordar o conteúdo é inadequada, e há aqueles que deixam os alunos sem orientação como no caso da P4, que relata: “Eu mando eles lerem bastante. Isso ajuda”.

Nota-se que essas professoras trabalham a variação linguística com os alunos, somente a partir da variação diatópica (isto é, a diversidade de dialetos regionais), enquanto as outras variações diastráticas (a diversidade de níveis sociais) e as diafásicas (a diversidade de estilos de língua) parecem não fazer parte das atividades de rotina dos professores no trabalho de ensino da língua. Bechara (*op. cit.*) esclarece que, recebendo o aluno já possuidor de um saber linguístico prévio limitado à oralidade, a escola não o leva a desenvolver esse potencial, permitindo-lhe criar, paralelamente, condições adequadas para expressar suas idéias, pensamentos e emoções, por meio de discursos orais ou escritos. Para uma EL significativa, o saber linguístico prévio de cada um deve ser respeitado, garantindo-lhe o curso da intercomunicação social, sem lhe furtar o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio cultural (p.12).

A esse respeito, Brito (2008) explica: por um lado, haverá opressão em se impor, indistintamente, tanto a língua funcional da modalidade culta a todas as situações de uso da linguagem, como a língua funcional da modalidade familiar ou coloquial nas mesmas circunstâncias, a todas as situações de uso da linguagem, pois ambas as atitudes não recobrem a complexa e rica visão da língua como fator de manifestação da liberdade de expressão do homem. Por outro lado, haverá liberdade quando se entender que uma língua histórica não é um sistema homogêneo e unitário, mas um diassistema, que abarca diversas realidades.

Assim, uma das tarefas do ensino de línguas na escola será, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, orientando o aluno quanto ao fato de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. Para tanto, o professor deve buscar suporte teórico para seu trabalho nos referenciais dos PCN (2001), nas teorias linguísticas e nos resultados de pesquisas sociolinguísticas para, de fato, ensinar a variação linguística.

Nesse sentido, a EL possibilita ainda ao usuário da língua o desenvolvimento do gosto linguístico, a seleção de escolhas lexicais, gramaticais e de estilos em cada modalidade da língua escrita, ou da língua falada, que saiba eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que o indivíduo precisa expressar-se com responsabilidade cultural, social, artística etc. (Bechara, 2006).

Para Bagno (2002), o preconceito linguístico vivo e atuante é uma realidade inegável no Brasil. Explicitar, explicar e combater esse preconceito é uma das tarefas incontornáveis da EL, na qual o professor tem um papel fundamental.

E – O ensino da leitura

Neste tópico, tratamos de questões relacionadas com a leitura, para entendermos o que os professores sabem e pensam sobre o ensino e aprendizagem desse conteúdo. As questões foram:

1 – Você acha que uma criança pode identificar uma palavra escrita (texto) e dar-lhe sentido, sem estar ainda alfabetizada? Justifique seu ponto de vista.

P2 – Sim consegue localizar algumas palavras, porque ele possui um conhecimento prévio e utiliza todo seu conhecimento sobre a escrita.

P5 – Sim, se ele já decorou essa palavra aí com certeza ele vai lembrar, caso contrário ele não consegue lembrar.

P3 – Sim, porque, os alunos conseguem localizar algumas palavras nas parlendas, nas cantigas, quando são ensinadas nas aulas de alfabetização. Eles decoram as palavras e depois eles acham nos textos.

Com base nas respostas das professoras P5 e P3, entende-se que as crianças identificam as palavras, porque elas já foram memorizadas pelos pequenos, diferentemente da resposta da P2, que demonstra em seu discurso que a criança precisa utilizar seus conhecimentos prévios e todo o conhecimento que possui sobre a escrita.

Quando propomos aos alunos que leiam antes de saber ler convencionalmente, é importante adequar as atividades de leitura aos conhecimentos que eles já construíram sobre a escrita. Por exemplo: um aluno que ainda não é alfabetizado não poderá fazer sozinho uma atividade de ordenação de textos, mas poderá fazê-lo em parceria com um aluno já alfabetizado.

Só é possível ler antes de saber ler convencionalmente, se o professor organizar a situação didática de leitura de forma que os alunos possam receber alguma ajuda para descobrir o que está escrito, utilizando os conhecimentos que já possuem sobre o assunto ou o texto. Para atuar dessa maneira, o professor de Língua Portuguesa precisa ter uma formação científica sólida, para saber planejar atividades desafiadoras e possíveis para os alunos.

2 – Qual o papel da leitura na produção de textos escritos?

As respostas foram diversas, percebendo-se mais uma vez a necessidade de uma formação contínua desses profissionais, para que possam adquirir conhecimentos científicos, desenvolver suas habilidades e competências

linguísticas para auxiliar sua prática educativa até mesmo para ampliar seu repertório linguístico.

P4 – A leitura ajuda os alunos a conhecerem vários textos diferentes, mais muitos não sabem ler direito e isso prejudica o trabalho com os textos, ainda mais quando eles não querem ler porque tem vergonha dos colegas da sala.

P2 – A leitura ajuda o aluno a conhecer diferentes versões de uma mesma história. Isso ajuda na melhoria da escrita. Os alunos não gostam de ler e quando vou ler nem sempre consigo terminar a história porque eles conversam muito.

Já outros professores ressaltaram que a leitura é importante para escrever, mas é muito difícil de trabalhar na escola, porque os alunos não gostam de ler. Não fazem silêncio quando necessário.

P1 – A leitura ajuda o aluno a saber escrever direito mais é muito cansativo ler devido o barulho das outras salas. No dia de ir para a biblioteca até que é mais tranquilo.

P3 – Eu leio sempre para eles e às vezes eles não gostam, não querem ler eu acho que ajuda muito para escrever.

P5 – A leitura ajuda o aluno mas aqui na escola é muita criança e pouco espaço na sala de aula. Isso atrapalha porque eles conversam muito, então dá trabalho. Eles não querem ler, acham chato.

Sabe-se que a leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos, pois, por meio dela, os alunos entram em contato com a riqueza e a complexidade da linguagem escrita. A leitura também contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, a criatividade; compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação entre a fala e a escrita, desenvolver estratégias de leitura⁵, ampliar o

⁵ – Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para se obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para o aluno construir significado enquanto lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor a atenção apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está

repertório linguístico e textual para a produção dos próprios textos. Conforme Antunes (2003, p.70), “a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”.

Dessa forma, ainda que os alunos não gostem de ler, o professor deve buscar alternativas para realizar um trabalho motivador com a leitura. A P2 relatou que não consegue terminar a história para os alunos, mas a leitura compartilhada é considerada uma estratégia muito eficiente para aproximá-los do mundo letrado; mesmo quando ainda não sabem ler, é uma prática que pode ser incorporada na rotina escolar do professor, independentemente da idade e da condição social dos alunos.

3 – A escola possui biblioteca? Com que frequência você faz uso desse espaço para trabalhar a leitura?

Nessa questão, houve unanimidade quanto às respostas. Eles disseram que na escola há biblioteca, há um projeto sobre leitura de que todas as professoras devem participar, utilizando a biblioteca uma vez por semana com atividades de roda de leitura.

As professoras poderiam aproveitar essa oportunidade de trabalhar com projetos para realizar um trabalho significativo com a leitura e a escrita na escola. Os projetos são situações em que a linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que tem sentido, por exemplo, ler para escrever, ler em voz alta em tom adequado etc.

dito explicitamente no texto e, de verificação, tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada – a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo (PCN, 2001, p.53).

Esse projeto de leitura nessa escola poderia ajudar as professoras a trabalharem a língua em uso, a leitura e a escrita como prática social, já que os alunos frequentam a biblioteca uma vez por semana. Os PCN (*op. cit.*) mostram que os projetos de leitura são excelentes oportunidades para se contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções.

Essa seria também uma ótima oportunidade para as professoras trabalharem a linguagem como forma de expressão do pensamento, das idéias e das interpretações das leituras que fazem nesse momento. Com isso, elas estariam desenvolvendo um ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da EL, que tem como objetivo valorizar tanto a língua oral quanto a língua escrita.

4 – Para você, o que é um bom leitor?

Em síntese, as respostas dadas pelas professoras foram de que elas consideram um bom leitor a pessoa que gosta de ler, tem esse hábito e consegue entender o que leu.

P2 – Pra mim um bom leitor é aquele que lê com fluência, que entende o que leu e que consegue explicar para outras pessoas o que entendeu do texto. Mas eu acho que ele só consegue isso quando ele tem o hábito de leitura.

P3 – Acho que um bom leitor é aquele que procura ler vários tipos de textos e consegue saber o que leu.

P1 – É a pessoa que lê muito e sabe o que leu.

P4 – Um bom leitor é aquele que gosta de ler e comentar.

P5 – Bom leitor é o aluno que lê muito e depois sabe dizer sobre o leu.

As respostas das professoras podem ser confirmadas pelos PCN (2001): pode-se dizer que um bom leitor é o sujeito capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades. É aquele que consegue utilizar estratégias adequadas de leitura para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Assim, formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que está nas entrelinhas de um texto e que estabeleça relações com outras leituras já realizadas. Portanto, formar um leitor competente só é possível mediante a prática constante de leitura de textos presentes na sociedade.

F – O ensino da escrita

Neste item, indagamos aos professores sobre as questões referentes ao processo de ensino da escrita.

Segundo Antunes (*op. cit.*), a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes. A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.

1 – Você acha que a cópia de textos ensina o aluno a escrever? Ela pode ajudá-lo a aprender ortografia?

Exemplos das respostas sobre a cópia de textos:

P5 – Eu penso que a cópia de textos ajuda o aluno escrever porque, enquanto ele copia, ele lê sobre o assunto e, aí, isso ajuda a lembrar das palavras na hora de escrever, então, ele aprende ortografia, mesmo porque, quando eu faço a correção da cópia, eu peço pra que ele faça uma lista das palavras que copiou errado do texto.

P1 – Acho que a cópia pode auxiliar bastante na escrita e na ortografia, porque os alunos quando estão copiando eles ficam em silêncio, eles adoram fazer cópias, eles prestam atenção na escrita das palavras na hora de copiar, e também ajuda na caligrafia.

A partir das respostas das professoras a essas questões, é possível perceber que as atividades realizadas em sala de aula com a escrita apresentam práticas tradicionais como, por exemplo, a cópia.

A cópia na escola tem sido considerada uma atividade de escrita, utilizada com frequência nas séries iniciais com o objetivo de se ensinar a escrever

ou, então, para se conseguir um pouco de silêncio durante as aulas. A ela se atribuem poderes que não possui: nenhuma criança aprende a produzir textos copiando, pois copiar é transcrever, ao passo que escrever é uma forma de expressar por escrito o que se pretende dizer.

Apenas a P2 respondeu a questão de outro ponto de vista do ensino da ortografia, considerando seus objetivos e outros aspectos.

P2 – Acho que a cópia de textos isolada não contribui para a aprendizagem da escrita, ela pode ajudar na aprendizagem da ortografia quando ela for proposta dentro de um contexto e com um objetivo. Os erros de ortografia ajuda mostra para o professor o que ele precisa revisar com os alunos, porque eles não aprenderam.

Nota-se que a P2 apresenta aspecto importante a considerar, pois a cópia pode sim ser uma atividade escolar interessante, se estiver relacionada com os interesses dos alunos ou se tiver sentido para eles. A cópia, sendo significativa, deixa de ser um ato mecânico – quando, por exemplo, os alunos copiam letras de poemas de que gostam, de música, receitas, telefones e endereços dos amigos etc.

A cópia não ajuda a aprender ortografia. Conforme Profa (2003), acreditar que se aprende ortografia por meio da cópia é o mesmo que dizer que a ortografia é um conhecimento de natureza perceptiva, aprendido passivamente e que, por meio da repetição da forma correta, os alunos passarão a escrever certo. Para se aprender a escrever corretamente, é necessário refletir sobre o sistema da escrita e sobre as normas ortográficas.

2 - Como você aborda as questões ortográficas com os alunos?

P1 – Dou atividade com vários textos para os alunos e outras lições do livro.

P3 – Uso mais as atividades do livro e faço a correção na lousa.

P2 – Trabalho com palavras, textos e atividades do livro depois peço para corrigir da lousa.

P5 – Faço uma lista de palavras e peço para completarem e depois vou fazendo a correção com eles oralmente.

Quanto às questões ortográficas, nota-se que as atividades são trabalhadas visando-se à memorização das palavras, isto é: Escreveu errado? Escreva novamente para não errar mais.

Alguns professores relataram que trabalham as questões ortográficas, apresentando textos, mas não explicitaram como trabalham com os textos.

Em geral, o ensino de ortografia continua sendo realizado por meio de regras e exercícios de memorização. E diante dessa infinidade de atividades para se aprender ortografia, constata-se que os alunos, embora sendo capazes de recitar as regras quando solicitadas pelo professor, continuam escrevendo errado em suas produções escritas.

Segundo os PCN (*op. cit.*, p.84), a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir. Assim, o ensino de ortografia deve ser planejado para ser trabalhado de forma contextualizada, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, percebendo que se faz necessária a adequação e correção de textos.

3 – Como você trabalha a reescrita de textos com os alunos?

Na última questão sobre a reescrita, também houve um consenso nas respostas pelas professoras, que disseram que trabalham a reescrita apresentando parlendas e várias atividades de interpretações propostas nos livros didáticos. Assim, imagina-se que os professores planejam as mesmas atividades para todos os alunos em todas as turmas.

Esse é um fator de muita preocupação, visto que tais profissionais não consideram o que cada sujeito sabe ou pensa sobre a escrita e dão continuidade a seu trabalho, seguindo à risca atividades do livro didático ou aquelas que estão acostumadas a realizar durante anos, sem refletir sobre o porquê dessas atividades. É por essa razão que não gostam das capacitações e cursos de formação de professores, talvez fiquem esperando “modelos ou receitas” práticos

de atividades para trabalhar com os alunos. Fica evidente que a P2 tem um conhecimento do processo de alfabetização diferenciado do das demais professoras. Relativamente à questão da reescrita ela explicita:

P2 – Eu tento trabalhar a reescrita com a escolha de um texto que interesse aos alunos, de preferência que eles possuem certo conhecimento. Faço várias vezes a leitura do texto, recorto o texto em tiras e depois peço que montem na ordem correta e, depois peço que façam a reescrita do texto. Desse jeito vou diversificando as atividades para não ficar cansativo para os alunos.

P1 – Gosto de trabalhar a escrita das parlendas e também alguns textos do livro dos alunos.

P3 – Uso mais as atividades do livro peço para escrever outra história sobre o tema.

P4 – Dou lição do livro didático, textos, recortes, tudo que ajuda na escrita dos alunos.

O trabalho com a reescrita de textos desde as séries iniciais é muito importante, pois permite que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo. É nesse sentido que o aluno vai compreender que os textos devem ser planejados, devem ter um propósito, podendo ser reescritos e revisados sempre que necessário.

Feitas essas considerações da análise dos documentos oficiais e dos dados coletados, propomos a seguir um trabalho para desenvolver o letramento. Para realizar atividades de uma sequência didática, o professor deve dominar o saber científico da área de conhecimento em que atua, a fim de transpô-lo para um saber a ser ensinado aos aprendentes por meio de suas aulas. Os tópicos serão estudados a partir da pedagogia da leitura e da escrita.

CAPÍTULO V

EL: PROPOSTA PARA O LETRAMENTO BASEADO NA PEDAGOGIA DA LEITURA E DA ESCRITA

Preliminares

A EL, neste trabalho, é entendida como processo de ensino e aprendizagem da língua materna que visa tornar o indivíduo capaz de utilizá-la conscientemente, nas diferentes situações comunicativas, presente na vida em sociedade, como forma de possibilitar o seu desenvolvimento integral, assegurando-lhe a cidadania plena. Segundo Palma et al (2007), a EL também se configura como uma área de pesquisa em relação ao ensino de língua materna. No processo educativo, ela tem como objetivo principal focalizar de forma harmoniosa os saberes pedagógicos e os saberes linguísticos, garantindo a diferença entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado.

Para realizar um ensino de Língua Portuguesa sob o foco da EL é necessário que o professor seja preparado desde sua formação inicial para atender às expectativas desse desafio. Cabe às instituições de Ensino Superior não só ampliar a competência linguística já iniciada na educação básica, mas também oferecer recursos para suprir possíveis deficiências no uso linguístico que podem comprometer o exercício profissional do futuro docente.

A esse profissional não basta conhecer sobre o seu ofício, é essencial que saiba mobilizar os conhecimentos científicos e pedagógicos, transformando-os em efetiva ação. A construção de competências deve se refletir nos objetos de formação como um todo: no processo de formação social, cultural, científico, contextual e metodológico, isto é, capacitá-lo para a tarefa educativa em toda a sua complexidade.

Atuando dessa maneira reflexiva, com flexibilidade e rigor, o professor estará proporcionando aos aprendentes o desenvolvimento da competência

comunicativa para, assim, tornar-se um poliglota dentro da própria língua, conforme sugere Bechara (2006). Esse é o objeto de estudo neste trabalho, a EL como parâmetro para a formação e atuação do professor reflexivo no ensino da língua materna.

Assim, apresentamos neste capítulo uma proposta para o desenvolvimento do letramento, por meio de uma “sequência didática”, objetivando o estudo de um gênero textual apoiado na contemplação das práticas sociais de leitura e de escrita. Para isso, é adotada como referência a EL, que envolve várias pedagogias: a da oralidade, a da leitura, a da escrita e a léxico-gramatical. É importante ressaltar que essa proposta abordará especificamente a pedagogia da leitura e da escrita, considerando a relevância do aprendizado da leitura e da escrita e seu uso efetivo em práticas sociais.

5.1 – A prática da EL

Sabemos que as novas tecnologias da informação produziram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. Assim, a escola hoje já não é mais a única detentora do saber e da informação, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada com muita rapidez.

Essa preparação do aluno exige melhor qualidade na aprendizagem da língua materna, para que ele possa continuar a aprender. Preparar-se para acompanhar esse movimento torna-se o grande desafio das novas gerações. Para tanto, seria essencial que essa mudança começasse pela prática da EL.

Desenvolver a proposta de EL requer, dentre outros aspectos, pensar-se nas mudanças referentes à concepção de ensino e aprendizagem de que decorreram novas representações para interpretar o exercício do papel social do professor, do aluno e de formação profissional. Palma et al (2007) esclarecem essas concepções considerando:

A concepção de professor era a de missionário e agora passa a ser a de orientador dos processos de produção de conhecimentos pelo aluno. A educação formal deixou de ser uma missão e tornou-se uma profissão que exige qualificação.

O papel social do estudante é transmutado em aprendente – aquele que reconstrói seus conhecimentos prévios tendo o professor como orientador de descobertas e incorporações de novas informações à sua rede cognitiva. Com isso, faz-se necessário que o professor reflita sobre o processo de ensino e aprendizagem, saiba como a criança aprende, como se dá esse processo de conhecimento, fatores esses essenciais para que o aprendente aproprie-se do saber ensinado e construa novos saberes.

O propósito da disciplina de Língua Portuguesa deixa de estar centrado na palavra isolada, descontextualizada e passa a centrar-se no texto. O objeto de ensino e de aprendizagem da língua materna passam a ser os processos de textualização em que a língua é concebida como suporte de representações de conhecimentos de mundo e de comunicação.

Nesse contexto, as práticas de leitura devem romper com os limites das literaturas regionais e nacionais possibilitando ampliar, fixar e/ou recontextualizar a identidade cultural do povo brasileiro. Trabalhar a heterogeneidade da língua é o caminho para a formação do poliglota na própria língua, atento para a aceitação e respeito às diferentes realizações linguísticas.

É essencial que os professores saibam como são produzidos os conhecimentos que ensinam, ou seja, é preciso que tenham noções básicas dos contextos e métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros reprodutores de conteúdos. Esse conhecimento deve ser adquirido em sua formação inicial e aprimorado no processo de formação contínua.

Assim, formação do professor de língua materna deve estar assentada em dois tipos de conhecimento: os saberes científicos e os saberes a serem ensinados. Os primeiros englobam o saber declarativo, isto é, aquele que o profissional deve saber para poder fazer. Os segundos são os saberes processuais que são aqueles que o profissional deve dominar para poder fazer. Na escola

fundamental e média, tais saberes são retomados e devem ser internalizados pelos aprendentes.

Segundo Figueiredo (2004), a inter-relação entre a área de Língua e Portuguesa e a da Pedagogia deve, pois, processar-se em quatro dimensões:

- 1 – a da pedagogia do oral
- 2 – a da pedagogia da leitura
- 3 – a da pedagogia da escrita
- 4 – a da pedagogia do léxico e da gramática

Na universidade, o processo de formação de professores em língua materna deve abranger os aspectos: da base teórica das pedagogias; a base aplicada das pedagogias (transposição didática), e a base linguística implicando a pedagogia léxico-gramatical e as demais pedagogias.

Essa forma de se ensinar a língua materna, fugindo do ensino exclusivo da gramática normativa e da metalinguagem e voltando-se para a formação de usuários competentes, implica construir diferentes formas de estruturação de conteúdos que se remetem a diferentes modelos de representação de conhecimentos ou visões de mundo. A modalidade de <<saber fazer>> torna o aprendente sujeito, ou seja, aquele que é capaz de agir por meio do uso adequado das formas linguísticas, aquele capaz de prever, selecionar, analisar, ponderar, julgar e, assim, compreender para agir. Palma et al (2007).

Desse modo, do ponto de vista da pedagogia do oral, o professor deve ter como objetivos de ensino:

- refletir sobre a língua oral e o seu uso;
- compreender que o oral é um meio de aprendizagem da língua e de desenvolvimento;
- saber distinguir o discurso oral formal e o discurso ora informal;

- saber adaptar o discurso às características do conteúdo e do referente;
- saber desenvolver as competências orais nos aprendentes.

Quanto à pedagogia da leitura, o professor deve objetivar:

- refletir sobre a leitura e o seu subsídio por conhecimentos científicos atuais sobre o tema, como prática social no mundo moderno;
- tornar o aprendente, por meio da leitura, capaz de desenvolver capacidades afetivas e intelectivas;
- saber pôr em prática modalidades de leitura de forma a ser o aprendente a resolver problemas;
- criar condições para que o aprendente tenha motivação para a leitura;
- desenvolver a autonomia e a competência leitora do aprendente.

Quanto à pedagogia da escrita, o professor deve ter por objetivos:

- refletir sobre a importância da escrita como prática social na sociedade moderna;
- adquirir as bases teóricas que permitam ultrapassar o empirismo tateante que caracteriza, em muitos casos, a prática pedagógica no domínio da escrita;
- tornar o aprendente capaz de produzir textos escritos, considerando-os não como atividade escolar, mas como prática social efetiva;
- criar condições para que o aprendente desenvolva sua competência escritora, por meio da intervenção pedagógica com base na hierarquia de problema;
- tornar o aprendente capaz de progredir em termos da produção escrita, por intermédio dos meios de intervenção.

Já do ponto de vista da pedagogia léxico-gramatical, o professor deve visar a:

- refletir sobre o nível lexical nas produções linguísticas;
- tornar o aprendente capaz de reconhecer a importância do conhecimento lexical, seja na produção oral, seja no processo de leitura;
- refletir sobre o nível gramatical nas produções linguísticas;
- tornar o aprendente capaz de reconhecer e utilizar adequadamente diferentes tipos de gramática, como a teórica (normativa e descritiva) e a reflexiva.
- tornar o aprendente capaz de realizar atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Vimos que, para ter uma prática eficaz na educação básica, o professor deve possuir uma formação inicial científica sólida, deve saber utilizar adequadamente os recursos, meios e explicações de pesquisa científica para analisar os fenômenos linguísticos e pedagógicos no cotidiano escolar. Dessa forma, segundo Travaglia (2004, p.37), a EL pode realizar uma proposta não só a partir do trabalho com os tipos de recursos da língua e com os recursos em particular, mas também a partir de instruções específicas de sentido.

5.2 – Proposta para o letramento baseado na pedagogia da leitura e da escrita

Realizar uma proposta para o letramento conforme essas pedagogias significa considerar que hoje não basta apenas ensinar a ler e a escrever-alfabetizar. É necessário propiciar situações de aprendizagem que incorporem práticas sociais de escrita, capacitando os alunos a fazerem uso da leitura e da escrita. Para tanto, um projeto de letramento poderia caracterizar-se como um trabalho que priorizasse os seguintes aspectos:

- propor um ensino de língua que objetiva levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e de escrita, que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever, visto que de nada adianta também ensinar alguém a ler e escrever, sem lhe

oferecer oportunidades para o uso efetivo, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita.

- Em vez de ministrar aulas cansativas de Língua Portuguesa, centradas em exercícios de memorização de regras gramaticais, deve-se oferecer uma variedade de materiais (jornais, revistas, literatura infantil), favorecendo-se a prática constante de leitura e escrita no cotidiano escolar. Segundo Possenti (2004, p.36), deve-se propiciar a “escrita constante, várias vezes por dia, todos os dias envolvendo diversos gêneros textuais, muita leitura e muita escrita, simplesmente porque é assim que se aprende”.

Sobre os gêneros textuais, Marcuschi (2001) esclarece que “a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para o uso em situações concretas”. Os gêneros podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, lista de compras, bilhete, receita culinária, entrevista televisiva, e-mail, instruções de uso, tirinha de jornal etc.

Assim, essa proposta de letramento deve centrar-se no texto, tendo como pressuposto o desenvolvimento de habilidades de leitura, de escrita, de fala, de escuta e as relacionadas com o uso da norma culta da Língua Portuguesa e outras variedades linguísticas. Para tanto, as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

Essa proposta adotou como metodologia de ensino de língua o gênero textual instrucional por meio de oficinas planejadas, as seqüências didáticas. Conforme Dolz (2007, p.97), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aprendente a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. No ensino de Língua Portuguesa, as seqüências didáticas são usadas para trabalhar

um determinado gênero textual, levando em conta o conhecimento que os aprendentes já possuem sobre ele e realizando-se diversas atividades para que possam chegar, gradualmente, a um domínio cada vez maior da leitura e da escrita desse gênero.

Ao organizar uma sequência didática, o professor planeja as etapas do trabalho de modo que possa orientar seus aprendentes a ler e estudar diversos exemplares do gênero escolhido para que dominem suas características próprias pouco a pouco. A estrutura-base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema: apresentação da situação, produção inicial, módulo I, módulo II, módulo III e produção final.

Após a apresentação da situação o professor solicita a primeira produção inicial dos alunos que pode ser oral ou escrita, correspondente ao gênero trabalhado. Essa primeira etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma de alunos.

Os módulos constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas apresentados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, como o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos aprendentes a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Assim, Dolz (2007, p.99), apresenta alguns princípios essenciais quanto ao procedimento de uma “sequência didática”:

- 1 – os princípios teóricos subjacentes ao procedimento.
- 2 – O caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação.
- 3 – as diferenças entre os trabalhos com oralidade e com a escrita.

4 – a articulação entre o trabalho nas seqüências e outros domínios de ensino de língua.

Quanto aos princípios teóricos é importante considerar as escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas que viabilizaram os objetivos propostos para a sequência didática. Sendo assim, apresentamos:

1 – Escolhas pedagógicas: - o procedimento inclui possibilidades de avaliação formativa, isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem.

- ele insere-se num projeto que motiva os aprendentes a escrever e compreender o processo como um todo.

- ele maximiza, pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aprendente se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino.

2 – Escolhas psicológicas: - a atividade de produção de textos escritos ou orais é trabalhada não somente como colocação em palavras ou frases de idéias prévias, mas em toda sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos.

- o procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo, etc).

3 - Escolhas linguísticas: a atividade de linguagem produz textos e discursos. O procedimento utiliza instrumentos linguísticos que permitem compreender essas unidades de linguagem.

- toda língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada. Ela não é abordada como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica.

- há formas históricas relativamente estáveis de comunicação típicas, a saber, os gêneros de textos. Estes últimos definem o que é “dizível” através de quais estruturas textuais e com que meios linguísticos. Eles constituem o objeto do procedimento

Desse ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos aprendentes, dos momentos escolares para o trabalho da história didática do grupo e de outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência didática à sua turma de aprendentes.

A adaptação das sequências às necessidades dos alunos exige, da parte do professor:

- Analisar as produções dos alunos em função dos objetos da sequência e das características do gênero;
- Escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
- Prever e elaborar, para os casos de insucesso um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas.

As sequências didáticas, portanto, são essenciais para preparar os aprendentes para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever, ler e falar.

No próximo item, apresentamos a aplicação dessa proposta pedagógica para o desenvolvimento do letramento.

5.3 - Proposta de sequência didática - pedagogia da leitura e da escrita

Gênero: instrucional

Público: alunos do 5º ano do Ensino Fundamental - Ciclo I

Objetivos

- Propiciar ao aprendente a oportunidade de conhecer um pouco mais do gênero textual instrucional, compreender as regras das brincadeiras e reconhecer a função social desse gênero.
- Ampliar o repertório de brincadeiras.
- Possibilitar ao aprendente a apropriação, mediante o contato, das características de um texto instrucional.
- Estabelecer as regras das brincadeiras, respeitando as características desse tipo de texto.
- Escrever, considerando a diagramação desse tipo de texto.
- Utilizar procedimentos de revisão e reescrita dos textos.
- Ler e compreender textos instrucionais.
- Desenvolver atitudes cooperativas.
- Opinar nas questões do grupo, favorecendo aos aprendentes o entendimento do gênero textual e das informações veiculadas.

O que o professor deve garantir no decorrer das oficinas

- Levar para a classe livros instrucionais (especialmente de regras de jogos) a fim de que os aprendentes consultem-nos sempre que preciso.
- Possibilitar que os alunos exerçam diferentes funções em todas as tarefas e brincadeiras.
- Possibilitar que os alunos procurem soluções para os conflitos durante as brincadeiras.
- Favorecer as iniciativas individuais e coletivas, acolhendo as idéias dos alunos e possibilitando que sejam colocadas em prática.

- Promover momentos de escrita individual e coletiva.
- Propiciar momentos de leitura e reflexão dos textos.
- Propor questões que façam os alunos pensarem sobre o texto específico, sua diagramação, ilustração e função social.
- Garantir, sempre que possível, o trabalho em grupos para que os alunos possam ser parceiros de fato, colocando em prática os saberes individuais.
- Incluir a participação dos alunos a cada retomada do planejamento do projeto de sequência didática.

Conteúdo: leitura, escrita.

Tempo previsto: 16 aulas

Produto final: criar um livro de brincadeiras e finalizar o projeto de sequência didática com uma manhã de brincadeiras em que os aprendentes ensinam as brincadeiras para estudantes de outra turma.

Apresentação da situação

O professor apresenta aos aprendentes o projeto da sequência didática e a situação comunicativa que finalizará o projeto: criação do livro de brincadeiras e sua apresentação aos estudantes de outra turma da escola.

Em seguida, pergunta aos aprendentes o que sabem sobre as brincadeiras, como se brinca etc. Nesse momento, é importante que os eles falem a respeito das brincadeiras que conhecem e como se brinca. Dessa forma, o professor poderá diagnosticar o que eles sabem sobre esse gênero. Depois, o professor explica-lhes o que é um texto instrucional, suas características e finalidades.

Diz que os textos instrucionais dão orientações precisas para a realização de diversas atividades: jogar, cozinhar, cuidar de plantas ou de animais, montar um brinquedo, saber como manusear um aparelho celular, usar um eletrodoméstico etc.

Produção inicial

O objetivo dessa atividade é a reflexão sobre o gênero e sobre como se escreve esse tipo de texto. Esse tipo de atividade permite que todos os aprendentes participem oralmente, mesmo aqueles que ainda não são alfabéticos.

O professor conversa com os aprendentes sobre uma forma possível de escrever as regras das brincadeiras. Para isso, solicita que imaginem uma situação hipotética: estudantes de uma escola que nunca jogaram o jogo-da-velha. “Eles irão aprender a partir do texto que vocês escreverem. Vocês não estarão presentes. O que precisa estar escrito para que os alunos compreendam esse jogo?”

Os aprendentes vão dizendo como se brinca, as sequências e as regras do jogo e o professor vai escrevendo tudo na lousa. O professor pode fazer intervenções oralmente sobre a escrita, a sequência do jogo e a clareza das idéias.

Para finalizar, o professor pode apresentar uma cópia com a escrita do jogo para os aprendentes, fazer a leitura do jogo, de forma que eles possam observar se esqueceram algum detalhe das regras do jogo e também observar a escrita desse tipo de texto.

É importante que os aprendentes percebam a função social dos textos instrucionais, suas características e seu valor como instrumento de comunicação.

Avaliada essa primeira etapa e identificadas as capacidades adquiridas e as dificuldades que os alunos apresentaram, elaborar-se-ão os módulos⁶.

Módulo 1

⁶ - Os módulos foram elaborados com base em dificuldades que supusemos que os alunos teriam em relação ao gênero trabalhado. Evidentemente, o professor elaborará seus módulos a partir de situações concretas, adequando-os à realidade das salas de aula.

Objetivo: levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, despertar interesse pelo tema.

Conteúdo: leitura e escrita: lista de brincadeiras

Tempo: 1 aula

Atividade

O professor inicia a aula explicando para os aprendentes como será realizada a continuidade da atividade sobre as brincadeiras da aula anterior. Faz algumas perguntas oralmente para rememorar os conhecimentos prévios sobre o assunto e o que foi discutido na aula anterior sobre o tema.

Atividade em grupo: solicita que os aprendentes se agrupem, conforme suas orientações. Nesse momento, é importante que o professor já saiba o que cada aprendente sabe sobre a escrita, ou seja, quais são suas hipóteses de escrita, suas dificuldades de aprendizagem, pois no 5º ano ainda há aprendentes que não dominam a escrita alfabética. Esse conhecimento é de grande valor, pois permite que todos os aprendentes aprendam, participem no grupo, sem que haja conflitos entre eles.

Após o agrupamento dos alunos, o professor solicita que escrevam uma lista com o nome de cinco brincadeiras de que mais gostam. Um dos aprendentes do grupo escreve na lousa a lista de brincadeiras que fizeram. O professor faz uma votação na sala para escolherem três brincadeiras para brincarem.

O professor propõe que as brincadeiras sejam ensinadas pelos aprendentes do grupo que as sugeriu.

Avaliação: O professor pode fazer uma avaliação oral junto com os aprendentes sobre o desenvolvimento das brincadeiras, observando a sequência, a clareza das idéias, a organização, as atitudes com os colegas, o saber ouvir e a linguagem utilizada nesse contexto.

Sugestões do agrupamento dos alunos

Alfabético	Silábico-alfabético
Silábico-alfabético	Silábico com valor sonoro
Silábico com valor sonoro	Silábico sem valor sonoro
Silábico com e sem valor sonoro	Pré-silábico

Observação: o professor pode fazer modificações no grupo, mas seria importante que o grupo permanecesse até o final do projeto de sequência didática, pois os alunos com dificuldades vão sentindo-se mais confiantes em opinar nas ações do trabalho. Essa interação entre os aprendentes favorece o processo de aprendizagem, podendo o professor fazer intervenções mais significativas no grupo e avaliar a aprendizagem dos aprendentes em cada etapa do trabalho.

A organização adequada do agrupamento evita que os aprendentes alfabetizados realizem as atividades sozinhos, excluindo os não alfabetizados. Não se devem agrupar os aprendentes que tenham conhecimentos muito distantes sobre o sistema de escrita.

Acreditamos que dificilmente teremos o último agrupamento, pois os alunos do 5º ano já são na maioria alfabetizados, mas apresentam questões ortográficas a resolver. Sendo assim, provavelmente teremos os possíveis pré-silábicos em grupos com alunos silábico-alfabéticos.

Módulo 2

Objetivo: ler e compreender textos instrucionais;

ampliar o repertório de brincadeiras;

opinar nas questões do grupo, favorecendo o entendimento.

Conteúdo: leitura e escrita: Pesquisa de brincadeiras

Tempo: 3 aulas

Atividade

O professor distribui para os grupos de alunos livros e revistas de jogos, para que cada aprendente escolha uma brincadeira e ensine ao colega do grupo como se brinca.

Em seguida, o grupo escolhe uma das brincadeiras, registra-a em um cartaz para ela ser socializada com a classe. Nisso, os aprendentes podem fazer modificações e adaptações nas brincadeiras selecionadas pelo grupo. Nesse registro coletivo das brincadeiras, o professor deve fazer intervenções sobre as características do texto instrucional e a forma de grafar as palavras.

O professor solicita que um dos alunos do grupo faça a leitura da brincadeira selecionada e explique a brincadeira para os demais colegas da classe. Durante a leitura e a explicação, o professor pode fazer perguntas sobre o que os aprendentes entenderam do que já foi lido. Isso é importante para ajudar os aprendentes a construir procedimentos de leitura.

Após a leitura e explicação das brincadeiras, o professor pode promover uma discussão com os aprendentes sobre as semelhanças e diferenças entre as regras que relataram e as descritas no texto do livro que pesquisaram.

Avaliação: o professor pode fazer uma avaliação da parte escrita do registro das brincadeiras selecionadas pelo grupo, avaliar a participação dos alunos no grupo e a linguagem utilizada para explicar as brincadeiras. Deve também observar se houve um avanço na forma de explicar em relação às exposições anteriores.

Módulo 3

Objetivo: esta atividade objetiva pôr os aprendentes em uma situação de comunicação real das práticas de leitura e de escrita, pois tem propósitos e destinatários claros, tal como ocorre com a escrita fora da escola, sempre que escrevemos para alguém.

Ela também é importante para a sistematização dos conteúdos aprendidos, já que exige que os aprendentes lembrem-se de todos os jogos

aprendidos, leiam alguns textos e escrevam seguindo o modelo de texto instrucional.

Conscientizar os alunos de que para escrever um texto é necessário planejar, escrever e revisar. Essas etapas fazem parte da escrita como processo.

Conteúdo: leitura e escrita: produção e revisão de texto instrucional – brincadeira

Tempo: 4 aulas

Atividade

O professor retoma o tema da aula anterior sobre o tipo de texto e o objetivo do trabalho. Em seguida, solicita que os aprendentes se organizem no grupo.

Nessa atividade, o professor propõe que os aprendentes criem uma brincadeira a partir das brincadeiras já aprendidas ou escolham uma das brincadeiras de que mais gostam para produzir o texto. Explica que a brincadeira selecionada ou criada pelo grupo irá fazer parte do livro de brincadeiras da sala. O professor ensina que o texto selecionado pelo grupo não pode ser uma cópia fiel do texto do livro, o aprendente deve fazer modificações ou criar outro texto, considerando as características do gênero instrucional.

O professor orienta os aprendentes quanto à elaboração textual, esclarecendo que um dos membros do grupo pode ser o escriba. Esclarece que é necessário dialogar com o grupo, reler o que já escreveram com o objetivo de articularem com o que falta escrever. Devem estar atentos à escrita das palavras, às idéias, à pontuação, à sequência das etapas das brincadeiras e aos materiais utilizados para brincar.

Nesse momento de produção coletiva, é essencial a mediação do professor com intervenções individuais no grupo; assim, os aprendentes poderão refletir sobre a linguagem que se usa para escrever. Sabe-se que o conhecimento do aluno sobre a escrita avança quando tem a possibilidade de realizar um trabalho

cognitivo sobre o objeto com o qual se trabalha: experimentando, analisando, refletindo, discutindo, pedindo informação, informando etc.

2ª etapa da atividade: revisão do texto

Nessa atividade, o professor pode fazer a revisão coletiva com os aprendentes, sendo ele o escriba, enquanto os aprendentes vão discutindo sobre o que deve ser melhorado em cada texto. O professor escreve na lousa o texto da forma como grupo redigiu e, em seguida, vai fazendo intervenções, pedindo sugestões dos alunos para revisar o texto, não esquecendo que nesse momento ele deve, por meio de intervenções, fazer que o aprendente chegue à resposta mais adequada quanto à escrita ortográfica, à coesão e à coerência do texto.

É fundamental que o professor conscientize os aprendentes de que a escrita de um texto é um processo, devendo esse texto ser revisado sempre que necessário. Para tanto, o texto deve ser planejado, ter um propósito e ser redigido de forma clara, para que o destinatário possa compreender a mensagem que o texto transmite. No caso das brincadeiras, é preciso que outros colegas compreendam o texto para saber brincar.

3ª etapa da atividade: produção do livro

Após a revisão dos textos, solicitar que os aprendentes escolham um colega do grupo para transcrever o texto no papel adequado que irá compor o livro. Depois o grupo faz a ilustração do texto.

Em seguida, o professor pode discutir e listar com os aprendentes as partes que compõem um livro, como será o formato do livro, capa, título, nome dos autores, o índice, dedicatória etc. No final, fazer uma revisão do livro com os aprendentes do ponto de vista discursivo, após a encadernação.

Produção final

Objetivo: socialização do projeto – interação entre os aprendentes

Conteúdo: programação do evento

Tempo: 4 aulas

Atividade

Planejamento das ações: o professor deve combinar com os aprendentes quais brincadeiras serão propostas para os alunos da outra turma durante a manhã de brincadeiras. Depois, elaborar uma lista com o material necessário à realização das brincadeiras e um cronograma com o tempo necessário para cada brincadeira. Combinar o local das brincadeiras.

Em seguida, elaborar com os aprendentes um texto coletivo para o convite do evento. Combinar qual grupo irá às outras classes entregar os convites.

Lançamento do livro de brincadeiras e manhã de brincadeiras com os colegas de outra turma.

Avaliação

A avaliação da sequência didática será contínua no decorrer do desenvolvimento das oficinas. Além da avaliação contínua, o professor deve fazer a avaliação diagnóstica para detectar as dificuldades com o gênero e, assim, ajustar os objetivos dos módulos.

Deve igualmente fazer uma comparação entre a produção inicial dos aprendentes e a produção final das atividades dos módulos e, com isso, verificar os avanços obtidos e as dificuldades que os aprendentes ainda apresentam.

Após a realização da produção final (evento), o professor solicita aos aprendentes uma auto-avaliação sobre o que mais gostaram, o que acharam mais difícil de realizar, de quais brincadeiras gostaram, como foi sua participação no grupo, enfim, eles redigirão um parecer sobre a realização do projeto.

Quadro-síntese da sequência didática – livro de brincadeiras

Oficinas	Objetivos	Atividades	Material	Duração
Apresentação da situação	Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Despertar interesse pelo tema.	Reflexão sobre o tema (oralmente)	Lousa	1 aula
Produção inicial	Conhecer e compreender as características do gênero instrucional.	Leitura do texto e reflexão sobre o gênero. Avaliação	Cópia de texto	2 aulas
Oficina 1	Ampliar o repertório de brincadeiras.	Agrupamento dos alunos. Escrita de lista de brincadeiras Avaliação oral	Caderno e lousa	2 aulas
Oficina 2	Ler e compreender textos instrucionais. Ampliar o repertório de brincadeiras. Opinar nas questões do grupo, favorecendo o entendimento.	Leitura e escrita: Pesquisas - produção de texto – cartaz Avaliação das ações no grupo - participação	Livros e revistas Cartolina e lápis colorido Dicionário	3 aulas
Oficina 3	Escrever considerando a diagramação desse tipo de texto. - Utilizar procedimentos de revisão e reescrita de textos. Desenvolver atitudes cooperativas .	Leitura e escrita: produção e revisão de texto instrucional – brincadeira Organização do evento Elaboração de convites e cronograma de ações Avaliação dos textos	Papéis, canetas e lápis coloridos Dicionário	4 aulas
Produção final	Socialização do projeto – interação entre os alunos	Planejamento das ações - Organização do evento Elaboração de convites e cronograma de ações Avaliação dos textos Realização do evento Avaliação – diagnóstica – final e auto-avaliação dos aprendentes	Materiais para realização das brincadeiras	4 aulas

Sugestão: bibliografia de livros de jogos

FROESLER, M. das Graças. BRANDÃO, Heliana. O livro dos jogos e das brincadeiras. Belo Horizonte: Leitura, 1998.

ALLUE, Josep M. 250 jogos do mundo inteiro para todas as idades. Belo Horizonte: Leitura, 1999.

MIRANDA, Nicanor. 200 jogos infantis. Belo Horizonte Itatiaia, 2002.

ALMEIDA, Marcos T. P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2004.

ZASLAVSKY, Claudia. Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro. Porto Alegre: Artmed, 2000.

5.4 – Considerações finais

Vimos neste capítulo que o ensino da Língua Portuguesa, com vistas a uma EL, para os aprendentes desde as séries iniciais, representa um campo fértil de atuação crítica e reflexiva que permitirá ao discente o acesso a outras culturas, a outras possibilidades de expressão, comunicação e representação social. Assim, o desenvolvimento de propostas de letramento para o ensino de Língua Portuguesa com base na EL aponta para uma autonomia cada vez maior da parte do aluno, favorecendo inúmeras possibilidades de aprendizado da leitura e da escrita.

Por fim, tornar-se competente numa língua não é só uma questão de aprender a falar, ler e escrever, nessa língua. É também saber fazer uso da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais.

CONCLUSÃO

O ensino de Português da forma como vem sendo realizado, na educação básica, centrado no ensino de gramática, completamente distanciado das reflexões, das análises e das reais necessidades dos alunos, em que são dados conceitos, regras e mais regras, exemplos que muitas vezes nem são questionados, nem mesmo contextualizados, não tem contribuído para tornar o aluno um indivíduo linguisticamente competente. O que normalmente se vê é o ensino de português desvinculado das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Isso tem levado os alunos a não compreender o porquê do ensino de português durante sua trajetória escolar.

Convém ressaltar que, quando a criança chega à escola, ela já traz consigo um saber linguístico, e esse saber linguístico deveria ser aprimorado na escola, para que o aluno compreendesse que existe um registro prestigiado em nossa cultura letrada, uma vez que os códigos de leis, os textos científicos e literários utilizam-no como forma de expressão. Entretanto, a criança passa anos na escola ouvindo de seus professores: “não é assim que se fala”, “não é dessa forma que se escreve”. Num processo ineficiente e improdutivo, a ênfase é dada, normalmente, ao ensino da gramática normativa, centrado na memorização de regras.

Essas constatações sobre o ensino de Língua Portuguesa, com práticas inadequadas e descontextualizadas, levaram ao questionamento do papel do professor que atua na Educação Básica no ensino de língua materna.

O tema desta pesquisa apresentou a formação inicial de professores de Língua Portuguesa sob o foco da EL e do Letramento. A EL aqui é entendida como processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que visa, conforme Bechara (2006, p.14), a tornar o indivíduo um poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada situação discursiva e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens. Já o

processo de Letramento aqui é entendido do ponto de vista de Soares (1998): não basta alfabetizar, é preciso letrar nossos alunos, ou seja, nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é também, e sobretudo, levar os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita, em práticas sociais de leitura e de escrita.

Assim, a pesquisa utilizou a metodologia Estudo de Caso para, a partir da análise dos dados da E.E. Profª Elza e de respostas coletadas por meio de questionários das professoras do 5º ano do Ensino Fundamental do Ciclo I, analisar a formação e a prática educativa dessas professoras, em face do que versa a legislação vigente sobre a formação de professores da Educação Básica. No sentido de superar as dificuldades constatadas na pesquisa, apresentamos uma proposta de sequência didática para o desenvolvimento do letramento sob o foco da proposta da EL.

Com base na análise dos dados, podemos, agora, responder às perguntas que nortearam esta pesquisa.

1 - Qual é a importância do letramento para o desenvolvimento da proposta da EL no ensino de língua materna? Como as práticas de letramento do professor podem favorecer o desenvolvimento dessa proposta?

O letramento é o estado ou condição que um grupo social ou um indivíduo adquire como consequência de ter-se apropriado da escrita e da leitura em práticas sociais, segundo Soares (2004). A escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Diante disso, vimos que o processo de letramento pode ser favorável, ao propor um ensino de língua materna que tenha como objetivo levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, as práticas pedagógicas devem desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever, pois de nada adianta ensinar o aprendente a ler e a

escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo das habilidades de leitura e escrita. Assim, as aulas de língua portuguesa não poderiam se reduzir a aulas de regras de gramática. Em vez de memorização de nomenclaturas, aplicação mecânica de exercícios classificatórios, utilizar-se-ia a leitura de material diversificado (jornais, revistas, livros de literatura etc.). Com isso, o aprendente estaria desenvolvendo sua competência comunicativa, fazendo uso dos recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa.

Já as práticas de letramento do professor podem contribuir para o desenvolvimento dessa proposta da EL, visto que, durante o processo de formação inicial ou continuada, ele se envolve em várias práticas de letramento. Práticas que Bunzen e Mendonça (2007) denominam de Letramento Situado, isto é, participar de eventos mediados pela leitura e pela escrita, com funções e características específicas, ligadas à instância social em que ocorrem.

As práticas de letramento mudam e novas práticas são adquiridas por meio de processos informais de aprendizagem e de produção de sentido, por exemplo, quando o professor aprende a lidar com ferramentas de busca na internet, para pesquisas pessoais ou profissionais, quando lê artigos científicos, jornais, quando elabora um registro sobre o processo de aprendizagem do aluno etc. Essas práticas influenciam a forma de o professor planejar suas aulas, repensar sua prática, direcionar suas ações no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, quanto mais ele se envolve em práticas de letramento situado, práticas de leitura, mais subsídios ele adquirirá para a adequação da teoria a sua prática educativa.

2 - O trabalho que as professoras da unidade escolar E.E. Prof^a. Elza realizam no ensino de língua materna no Ensino Fundamental Ciclo I, 5º ano, pressupõe formar “políglotas” na própria língua? Essas professoras estão preparadas para atuarem conforme a proposta da EL?

A partir dos dados coletados em respostas do respectivo questionário respondido pelas professoras dessa instituição, foi possível constatar que elas não estão preparadas para atuar no sentido da EL dos estudantes e o trabalho com o ensino de língua materna que elas vêm desenvolvendo não contribui para formar “políglotas” na própria língua.

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias, de concepções, de teorias que as orienta sobre o processo de ensino. Mas as professoras demonstram pouco conhecimento teórico a respeito dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa, não conseguem definir com clareza os conceitos de alfabetização e letramento, não fazem referência aos PCN ou outros referenciais teóricos para direcionar suas ações. Essas constatações ficam evidentes na resposta da PA3 e PA1 sobre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, quando relatam que o aluno deve dominar as regras da gramática desde as séries iniciais para aprender a usar a língua, isto é, para ser um bom usuário da língua materna.

As professoras utilizam uma diversidade de materiais de leitura e recursos didáticos para planejar suas aulas, mas não têm clareza dos objetivos propostos com essas atividades. Assim, só diversificar os recursos didáticos em sala de aula não garante o sucesso da aprendizagem. O fato se repete quando é perguntado que tipos de textos julgam importantes para o aprendizado da leitura e da escrita: as professoras relatam que utilizam diversos gêneros textuais para o trabalho no ensino de língua com os alunos, contudo não esclarecem o porquê desses tipos de textos, quais objetivos pretendem com os gêneros que mais utilizam em sala de aula.

No que se refere ao agrupamento dos alunos para a realização de atividades com a leitura e a escrita, foi possível verificar que a maioria das professoras não gosta de desenvolver esse tipo de trabalho e, quando propõe atividades dessa natureza, geralmente não considera as hipóteses de escrita dos alunos, isto é, elas agrupam os alunos por afinidades. Além desses fatores, é preciso conhecer o processo de transposição didática, as situações didáticas e a

contextualização de aprendizagem, os quais são fundamentais para a aplicação da EL. Dessa forma, por não interagir com as teorias que dão suporte a sua prática, torna-se cada vez mais difícil para as professoras realizar um trabalho com o ensino de língua materna voltado para o desenvolvimento da EL.

3 – Se os documentos oficiais (LDB 9394/96, Parecer CNE/CP 009/2001, DCNLI/2002, PCN 2001) contemplam a necessidade de um profissional competente, que seja responsável por sua formação contínua, por que os professores continuam resistentes à idéia de participar de cursos de aperfeiçoamento, mesmo quando o curso é oferecido pela SEE/SP? Agindo assim, como podem contribuir para sua formação contínua e, conseqüentemente, para o exercício de sua docência?

Os documentos oficiais referentes à formação do professor definem as incumbências dos professores de forma geral, esboçam um perfil profissional, esclarecendo ainda como devem ser os cursos de formação desses profissionais da educação. O art. 3 sobre a formação de professores (DCNLI/2002) traz em seu bojo a necessidade de um currículo voltado para o desenvolvimento das competências do futuro profissional. Um currículo que abranja todos os aspectos relevantes a sua formação, para que o futuro professor possa vivenciar durante o curso situações similares às que poderá enfrentar posteriormente.

Apesar de todas essas indicações, constatamos que 60% das professoras que participaram dessa pesquisa não estavam frequentando nenhum curso de especialização ou capacitações. Alegam que são capacitações repetitivas e distantes da realidade em que atuam.

Com base no discurso das professoras, percebe-se a falta de um trabalho pedagógico na unidade escolar, um trabalho que atenda aos objetivos de sua proposta pedagógica. É necessário que haja um trabalho significativo coletivo voltado para a formação contínua do professor, motivando-o a participar de cursos de aprimoramento profissional, aprender a trabalhar em equipe, socializar os

saberes e interagir com novos conhecimentos científicos e, com isso, desenvolver as competências específicas, ampliando seu grau de letramento para o exercício da docência.

Diante dessa resistência, tais professoras não terão condições de desenvolver um ensino produtivo, pois seu trabalho não está centrado numa prática reflexiva. Sabemos que o professor só constrói novos saberes e transforma seu fazer pedagógico, quando há a reflexão em ação e a reflexão sobre a ação, conforme Schön (1983), atitudes não praticadas por essas professoras, aspecto que compromete o seu fazer pedagógico. Além disso, o professor precisa estar ciente de que a formação inicial é apenas o passo inicial do seu processo de formação, devendo ser complementada com outras etapas de formação continuada ao longo de sua vida jornada profissional.

4 – Sabe-se que o professor continua realizando um ensino de Língua Portuguesa, considerando a norma-padrão da língua como a exemplar, a correta. O que é necessário a esse professor, para que realize um trabalho efetivo, considerando a variedade linguística?

Com base nas respostas das professoras atuantes sobre sua prática educativa no ensino da língua, observamos que suas ações refletem a concepção de ensino tradicional, apesar de diversificarem algumas atividades. A crença do professor a respeito de como os alunos aprendem influencia decisivamente suas formas de ensinar e, conseqüentemente, os resultados do trabalho pedagógico que desenvolve.

Ao relatar como trabalham a variação linguística com os aprendentes, notamos que consideram como correta apenas a norma culta, trabalham com a noção de certo e errado, desconsiderando a noção de adequação da fala contextualizada, ou seja, não levam em conta a variante que o aprendente domina. Planejam atividades com modelos de textos ou recortes de textos que representam a escrita correta, ideal, de seu ponto de vista.

Faz-se necessário que essas professoras busquem referenciais teóricos por meio de uma formação continuada, ou capacitações que lhes mostrem outras formas de trabalhar a variação linguística com seus aprendentes. Notamos que elas só trabalham a variedade diatópica (dialetos regionais), talvez por desconhecerem outras variações que a língua apresenta.

Conforme Bechara (2006), uma língua histórica não é um sistema homogêneo e unitário, mas um diassistema, que abarca diversas realidades diatópicas (a diversidade de dialetos regionais), diastráticas (diversidade de nível social) e diafásicas (diversidade de estilos de língua) e cada porção da comunidade linguística realmente possui de direito sua língua funcional, que resulta de uma técnica histórica específica. Assim sendo, o professor de língua materna precisa ter conhecimento de seu objeto de ensino para propiciar ao aluno o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, favorecendo o contato com diferentes tipos de textos (literários e não-literários, clássicos e contemporâneos) de modalidades distintas (formal, culta, informal, coloquial), com usos dos códigos oral e escrito, de modo a tornar o aluno competente linguisticamente nas variadas situações reais de interação social.

Nesse sentido, cabe destacar que o objetivo desta pesquisa foi apresentar elementos fundamentais, do ponto de vista teórico da EL e do Letramento, bem como trazer aplicações práticas para o ensino da língua materna, com base nos aspectos teóricos propostos. Além disso, objetivou-se também focalizar, de forma harmoniosa, saberes pedagógicos e saberes linguísticos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Para realizar um ensino de língua portuguesa sob o foco da EL e do Letramento, é necessário que o professor seja preparado desde sua formação inicial para atender às expectativas desse desafio. Cabe às instituições de Ensino Superior não só ampliar a competência linguística já iniciada na educação básica, mas também oferecer recursos para suprir possíveis deficiências no uso linguístico

que comprometam o exercício profissional do futuro docente. É essencial que o professor de Língua Portuguesa, além de conhecer seu ofício, saiba mobilizar os conhecimentos científicos e pedagógicos, transformando-os em efetiva ação. A construção de competências deve se refletir nos objetos de formação como um todo: no processo de formação social, cultural, científica, contextual e metodológica, isto é, deve capacitá-lo para a tarefa educativa em toda a sua complexidade.

Portanto, atuando dessa maneira reflexiva com flexibilidade e rigor, o professor de língua portuguesa estará proporcionando aos aprendentes o desenvolvimento da competência comunicativa, para, assim, tornar-se um “poliglota” dentro da própria língua, conforme sugere Bechara (2006). Este foi o objeto de estudo deste trabalho: a EL e o Letramento como parâmetro para a formação e atuação do professor reflexivo no ensino da língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4 ed. Série Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, D.B. *Formação de professores para uma escola inclusiva*. In LISITA, V.M.L.S.S. (Org). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

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

ARANHA, Maria L. de Arruda. *História da Educação*- 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996

ARTIGUE, Michele. *Ingénierie didactique. Recherches em Didactique des Mathématiques*, v.9, n3, pp.281-308. Grenoble, 1988.

AZEREDO, José Carlos. *Ensino de português; fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. 6 ème tir., Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1938.

BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael, GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. 3 ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____, Marcos. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. In: SAVELI, Esméria de Lourdes. *Por uma Pedagogia da Leitura – Reflexões sobre a formação do leitor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BASSEY, M. *Case Study Research in Educational Settings*. Maidenhead: Open University Press, 2003.

BASTOS, Neusa Barborsa. *Homenagem: 80 anos de Evanildo Bechara* (Org). et. alii. Rio de Janeiro: Nova Fronteira - Lucerna, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* – 12ªed. São Paulo: Ática, 2006.

_____, *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo: 37ªed. Lucerna, 2006.

BELTRÃO, Cláudia de Faria. *Ensino de Língua Portuguesa: Por uma Educação Linguística*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de S P. São Paulo, 2006

BONAMINO, Alicia, COSCARELLI, Carla e FRANCO, Creso “*Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*. In Educação e Sociedade, Campinas, 2002.

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. 8ed. São Paulo Nacional, 1984.

BRASIL Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP009 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001.

_____, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1/2002 – *Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras*. Brasília.

_____, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria da Educação- 3ed.* – Brasília, 2001.

BRITO, Regina H. P. e HANNA, V. L. H. *Gramática? Língua? Cultura? Reconhecendo a opressão. Optando pela liberdade*. In: BASTOS, N. B. *Homenagem: 80 anos de Evanildo Bechara* (Org). et. alii. Rio de Janeiro: Nova Fronteira - Lucerna, 2008.

BROUSSEAU, Guy. *Fondements ET méthodes de La didactique des mathématiques. Recherches em Didactiqués des Mathématiques*. V-7, n2, p.33 – 115. Grenoble, 1986.

BUNZEN, Clécio, ; MENDONÇA, M. (Org). *Português no ensino médio e formação do professor*. Série Estratégias de Ensino 2 . São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHEVALLARD, Yves & JOHSUA, Marie-Alberte. *Um exemple d'analyse de La transposition didactique – La notion de distance. Recherches em Didactique des Mathématiques*, Paris, (3) 1 159 – 239. 1982.

COSERIU, Eugenio. *Lições de Linguística Geral*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1980.

DAMM, R. F. *Registros de Representação*. In: MACHADO, Sílvia Dias Alcântara et al. *Educação Matemática: uma (nova) introdução* – 3 ed. São Paulo: Ática: Educ, 2008.

DIONISIO, A. Paiva; MACHADO, A. Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. In *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. (Marcuschi, I. Antonio p. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____, A. Paiva; MACHADO, A. Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. In *Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos*. (Bezerra M. Auxiliadora p. 37-46). Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLYE, Bernard. “*Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*”. In *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOUADY, Régine. *L'ingénierie didactique: um moyen pour l'enseignant d'organiser les rapports entre l'enseignement et l'apprentissage*. Cahier de DIDIREM, Université Paris VII,n.19I, Janeiro, 1993.

DUROUX, A. *La vlaleur absolue: difficultés majeures pour une notion mineure*. Grenoble, Irem, (Petitx, 3).1982.

DUVAL, R. *Ecarts sémantiques et cohérence mathématique. Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*. 1988 p.1, 7- 25.

FDE. (Fundação para o Desenvolvimento da Educação). *Ler e escrever: recuperação; material do professor e do aluno*. São Paulo: SEE, 2008.

FERRARO, A. R. “Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?” In *Educação e Sociedade*, Campinas. V.23 n.81 p.15-19. 2002.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. Tradução Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIREDO, Olívia. *Didática do português da língua materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Edições ASA, 2004.

FRANCHI, Anna et al. *Educação Matemática: uma introdução – 2ed.* – São Paulo: Ática: Educ, 2002.

FRANCHI, Carlos. “Mas o que é mesmo gramática?” In LOPES, Harry Vieira et alii (orgs). *Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____, *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, José L. M. *Teoria das Situações Didáticas*. In: MACHADO, Sílvia Dias Alcântara et al. *Educação Matemática: uma (nova) introdução – 3 ed.* São Paulo: Ática: Educ, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Claudia S. N. *A Formação de Professores de Língua Portuguesa e a educação linguística: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de S P. São Paulo, 2008.

GÓMEZ, A. Perez. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, P. 93 – 114. 1992.

GUIRALDELLI, J. Paulo. *História da Educação*. 2 ed. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.

Günther, Hartmut, *Como elaborar um Questionário* (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº01). Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2004.

Disponível em WWW.psi-ambientalnet/pdf/01Questionario.pdf

Consultado em 05/10/08.

_____, Hartmut, *Como elaborar um relato de pesquisa* (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº02). Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2004.

Disponível em WWW.psi-ambientalnet/pdf/02Sugestoes.pdf

Consultado em 05/10/08.

IGLIORI, S. B. C. *A noção de obstáculos epistemológicos e a Educação Matemática*. In: MACHADO, S. D. Alcântara et al. *Educação Matemática: uma (nova) introdução* – 3 ed. São Paulo: Ática: Educ, 2008.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, A. *O papel da análise da interação no contexto de formação da alfabetizadora; respostas prontas, perguntas por fazer*. In KLEIMAN, A. e SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor; alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade* - 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

MACHADO, Sílvia Dias Alcântara et al. *Educação Matemática: uma (nova) introdução* – 3ed. São Paulo: Ática: Educ, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: constituição e práticas sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Luiz A. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria A (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARLI, André (Org.). *O papel da pesquisa na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2001.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de Caso: Uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. Portugal : Porto Editora, 1995.

PAIS. L. C. *Transposição Didática*. In: – MACHADO, Sílvia Dias Alcântara et al. *Educação Matemática: uma (nova) introdução* – 3 ed. São Paulo: Ática: Educ, 2008.

PALERMO, Moretto Marco. *A leitura na prática do professor reflexivo*. São Paulo; Espaço Editorial, 2006.

PALMA, Dieli Vesaro, TURAZZA, Jeni Silva, JÚNIOR, José Everaldo Nogueira. *A Educação Linguística e desafio na formação de professores*- São Paulo: 2007.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. *Teoria e Prática na educação linguística continuada*. Dissertação de Doutorado. São Paulo: sn. 2002.

PERRENOUD, P. *A formação de professores no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G, GHEDIN, Evandro (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____(Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Ática, 2004.

PROFA - Programa de Formação de professores Alfabetizadores – Gov. do Est. SP. , 1ª ed. Módulo I – II. *Coletânea de Textos*. São Paulo, 2003.

RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global, 2003.

SANTOS, L.L. *Pesquisa e ensino*. In LISITA, V.M.L.S.S. (Org.) *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia. Alternativa, 2001.

SCHÖN, Donald. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre. Moderna, 2000.

SIERPINSKA, Anka. *Obstacles épistémologiques*. 5-67. 1985

SIGNORINI, I. *A interação universitário/ alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre dispares ou comunicação entre pares?* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, Magda. *Que professor de português queremos formar?* Disponível em [http://www.unb.br/abralin .\(2003\) Acessado em 13/09/08](http://www.unb.br/abralin .(2003) Acessado em 13/09/08).

_____, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

_____, *Alfabetização e Letramento*. 5 ed. São Paulo, Contexto, 2007.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, Pontes, 1988.

_____, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. 2 ed. - São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VERGNAUD, G. *La théorie des champs conceptuels. Recherches em Didactique des Mathématiques*, RDM, v.10 n.2/3, pp.133-169. Grenoble, 1990.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

YIN, Roberto K. *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman – Artmed, 2005

ZEICHNER, Kenneth. M. *A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

CARTA DE APRESENTAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Prezado (a) Professor (a)

Estamos fazendo uma pesquisa sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e, gostaríamos muito de contar com a sua opinião.

Você poderia, por favor, responder o questionário anexo?

Não é necessário identificar-se.

Responda-o conforme suas convicções.

Muito obrigada!

Professora Shirlei B. Melo.

Agrupamento das questões para análise

C – Ensino de língua materna:

1 – Em sua opinião, quais são os objetivos de Língua portuguesa?

D – Concepção de ensino e situações de aprendizagem

2 – Que conhecimentos que você considera importantes o professor ter para ensinar os alunos a ler e escrever?

3 – Quais os materiais que você consulta para preparar as atividades de leitura e de escrita?

4 – Em quais momentos de sua prática educativa você identifica idéias tradicionais e idéias construtivistas no ensino da leitura e da escrita?

5 – Que tipos de texto você julga importantes para o aprendizado da leitura e da escrita? Quais você mais utiliza no cotidiano escolar?

6 – Quais os critérios que você utiliza para organizar os agrupamentos dos alunos ao propor uma atividade de leitura e de escrita?

8 – Você e seus colegas planejam as mesmas atividades para todos os alunos?

E – Variação Linguística

9 - Como você trabalha a variação linguística em sala de aula?

F – O ensino da Leitura

7 - Você acha que uma criança pode identificar uma palavra escrita (um texto) e dar-lhe sentido, sem estar ainda alfabetizada? Justifique seu ponto de vista.

13 – Qual o papel da leitura na produção de textos escritos?

14 – A escola possui biblioteca? Com que frequência você faz uso desse espaço para trabalhar a leitura?

15 – Para você o que é um bom leitor?

G – O ensino da escrita

10 – Você acha que a cópia de textos ensina o aluno a escrever? Ela pode ajudá-lo a aprender ortografia?

11 – Como você aborda as questões ortográficas com os alunos?

12 – Como você trabalha a reescrita de textos com os alunos?

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA QUE ATUAM NO
ENSINO FUNDAMENTAL (CICLO I)**

A) Dados pessoais:

1 – Qual sua idade?

() 20 A 24 () 25 a 30 () 31 a 35 () 36 a 40 () 41 a 50 () acima de 50

2 – Sexo: () feminino () masculino

3 – Sua descendência étnica é:

() branca () negra () amarela

4 – Estado civil:

() casado(a) () solteiro(a) () divorciado(a) () outros

5 - Você reside em:

() casa própria () casa alugada () outros

6 – Você reside com:

() seus pais () com cônjuge e filhos () sozinho(a) () outros

7 – Tem filhos?

() sim () não

8 – Acumula cargo em outra rede de ensino?

() sim () não

9 – Qual o grau de instrução de seus pais?

10 – Você concluiu o Ensino Médio:

() ensino médio regular em escola particular

() ensino médio regular em escola pública

() ensino médio supletivo em escola particular

() ensino médio supletivo em escola pública

() ensino médio profissionalizante (magistério)

() outros _____

11 – Você possui graduação em qual curso?

12 - Em que ano você concluiu o curso de graduação?

13 – Seu objetivo ao cursar a graduação foi:

() lecionar () ter curso superior () conseguir aumento de salário no emprego () ser promovido (a) na empresa por ter curso superior

14 - Nas suas horas de lazer o que você gosta de fazer?

B) Formação inicial e contínua

1 – Em seu curso de graduação você cursou a disciplina Língua Portuguesa?

() sim () não

2 – Você já ouviu falar ou já leu sobre o conceito de letramento?

() sim () não

3 – Como você definiria os conceitos de letramento – alfabetização?

4 – Você possui ou está fazendo curso de pós-graduação? Qual?

5 – Costuma participar de cursos de atualização? Você considera importantes esses cursos para sua prática educativa?

C – Ensino de língua materna:

1 – Em sua opinião, quais são os objetivos de Língua Portuguesa?

2 – Que conhecimentos que você considera importantes o professor ter para ensinar os

alunos a ler e escrever?

3 – Quais os materiais que você consulta para preparar as atividades de leitura e de escrita?

4 – Em quais momentos de sua prática educativa você identifica idéias tradicionais e idéias construtivistas no ensino da leitura e da escrita?

5 – Que tipos de texto você julga importante para o aprendizado da leitura e da escrita? Quais você mais utiliza no cotidiano escolar?

6 – Quais os critérios que você utiliza para organizar os agrupamentos dos alunos ao propor uma atividade de e de escrita?

7 – Você acha que uma criança pode identificar uma palavra escrita (um texto) e dar-lhe sentido, sem ainda alfabetizada? Justifique seu ponto de vista.

8 – Você e seus colegas planejam as mesmas atividades para todos os alunos?

9 - Como você trabalha a variação linguística em sala de aula?

10 – Você acha que a cópia de textos ensina o aluno a escrever? Ela pode ajudá-lo a aprender ortografia?

11 – Como você aborda as questões ortográficas com os alunos?

12 - Como você trabalha a reescrita de textos com os alunos?

13 - Qual o papel da leitura na produção de textos escritos?

14 – A escola possui biblioteca? Com que frequência você faz uso desse espaço para trabalhar a leitura?

15 – Para você o que é um bom leitor?