

RITA DE CÁSSIA DA LUZ STADLER



1150031830

IEL
T/UNICAMP St12e

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESPAÇO PARA O DISCURSO DISCENTE

Dissertação de Mestrado em Educação
apresentada como requisito de avaliação no
Mestrado em Educação, Área de Concentração:
Metodologia do Ensino da Universidade
Estadual de Campinas, para obtenção do título
de Mestre em Educação

Orientadora: Dr^a. Ana Luíza B. Smolka

CAMPINAS

1997

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESPAÇO PARA O DISCURSO DISCENTE**

DEDICATÓRIA

A todos os falantes da Língua Portuguesa que apesar de a utilizarem não vêem nela
uma arma contra a exploração e um instrumento para sua participação efetiva na sociedade
brasileira

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a. Ana Luiza Smolka, minha orientadora, que apesar da distância geográfica que nos separa, conseguiu através de seu discurso, incentivar e orientar meus passos tendo como suporte sua paixão e vibração pelas questões educacionais.

A meus pais, que sempre acreditaram em mim e me apoiaram nessa caminhada em busca do saber

A meu esposo, a quem privei de meu discurso nos momentos em que me dediquei ao discurso discente.

A minhas filhas, as quais privei do espaço necessário para uma maior interação.

SUMÁRIO

RESUMO.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUÇÃO.....	3
I PARTE.....	3
O PERCURSO DA PESQUISA.....	6
1 QUESTIONÁRIO.....	9
2 ENTREVISTA.....	10
3 AVALIAÇÃO.....	11
4 ANÁLISE DOS DADOS: MOMENTOS DE REFLEXÃO.....	11
TEORIAS PEDAGÓGICAS.....	15
1 UMA BREVE E NECESSÁRIA RETROSPECTIVA HISTÓRICA.....	17
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	30
1 CONCEPÇÕES DE ENSINO DA LÍNGUA.....	31
1.1 CONCEPÇÃO TRADICIONAL.....	31
1.2 CONCEPÇÃO ESTRUTURALISTA.....	32
1.2.1 Exercícios do tipo <i> siga o modelo</i>	33
1.2.2 Exercícios do tipo <i>preencher lacunas</i>	33
1.2.3 Exercícios de <i>assinalar, marcar</i>	33
1.2.4 Resultados obtidos.....	34
1.3 CONCEPÇÃO SÓCIO-INTERACIONISTA.....	34
II PARTE.....	37
UM ESPAÇO PARA O DISCURSO DISCENTE.....	37
1 DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA:	
LÍNGUA FAMILIAR X LÍNGUA ESCOLAR.....	39
2 IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA	

ESCOLAR.....	52
2.1 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	57
2.2 POSTURA METODOLÓGICA.....	65
2.3 O ENSINO DA GRAMÁTICA.....	79
2.4 ENSINO DE LEITURA.....	93
2.5 ENSINO DE REDAÇÃO.....	104
3 REIVINDICAÇÕES DISCENTES.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
ANEXOS.....	133
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO.....	134
QUESTIONÁRIO.....	135
ANEXO 2 - ENTREVISTAS.....	136
ENTREVISTA - TURMA A.....	138
ENTREVISTA - TURMA B.....	155
ANEXO 3 - AVALIAÇÕES.....	179
AVALIAÇÃO LITERÁRIA.....	180
AVALIAÇÃO GRAMATICAL.....	181
ANEXO 4 - RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS.....	183
RESPOSTAS DE MAIOR INCIDÊNCIA.....	184
ANEXO 5 - RESULTADO DOS TESTES.....	186
NÚMEROS E PERCENTAGENS DE ACERTOS E ERROS.....	187
ANEXO 6 - RESULTADO DA INTERPRETAÇÃO.....	192
NÚMEROS E PERCENTAGENS DAS QUESTÕES INTERPRETATIVAS.....	193
BIBLIOGRAFIA.....	196

INTRODUÇÃO

Rios sem discurso

A Gabino Alejandro Carriedo

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
é porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem;
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase a frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate

(MELO NETO, João Cabral de. *Poesias completas*. 4. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, p. 26).

Ao elegermos o poema de João Cabral de Melo Neto para abrir nosso trabalho não esteve presente apenas o desejo de iniciarmos poeticamente nossa dissertação, mas a escolha justificou-se por sua temática casar-se com a dessa pesquisa: o discurso. Por extensão,

podemos associar as reflexões e as analogias feitas pelo eu-lírico com relação ao discurso-río a nossa prática enquanto professores. Ou seja, em sendo professores de Língua Portuguesa e nos utilizando de um discurso recheado de ideologias e histórias de vida, como está nossa relação com o discurso-discente? Estamos **unindo as águas** desses rios ou estamos aumentando **afluentes** que se afastam e divergem cada vez mais? Estamos através de nossa prática pedagógica unindo os **fios do discurso** ou fazemos com que nosso discurso faça da relação de ensino uma **situação dicionária**?

Aí residia a **nascente** de nossa pesquisa: observarmos o que estava inserido no discurso discente, verificando assim, como o discurso pedagógico estava se materializando. Não se trata de se constatar a reprodução de discursos, mas sim, ao ouvir-se o discurso discente, tencionávamos detectar como estavam sendo concebidas as aulas de Língua Portuguesa.

Como o discurso discente, no caso, de alunos do Ensino Supletivo, é resultado de muitas e diversificadas experiências, julgamos prudente iniciarmos esse trabalho com uma breve retrospectiva com relação às tendências pedagógicas e as concepções de ensino da Língua Portuguesa, uma vez que o discurso pedagógico contemporâneo está permeado por essas tendências e concepções. Nisso consiste a primeira parte de nosso trabalho.

A partir do estudo sobre tendências e concepções de ensino de língua, tomamos analisando o material empírico, privilegiando o discurso discente. Três grandes temáticas emergiram desse discurso:

- a) A questão do estatuto da língua materna e de seu ensino na escola;
- b) Questões relacionadas a metodologia docente e procedimentos utilizados;
- c) Reivindicações e sugestões para o ensino da língua.

O PERCURSO DA PESQUISA

Passei quatro anos nos bancos escolares de uma Escola Normal. Após esse período, fui julgada apta a exercer a carreira de magistério. Com o diploma nas mãos e a crença de poder cumprir o juramento proferido em minha formatura, ingressei no ambiente escolar.

Como todo recém-formado, assustei-me ao constatar que a realidade que se apresentara não era exatamente como a retratada no curso de formação. Sem experiências, sem qualificação adequada, fui sendo levada pela *maré*. Entretanto, esse conformismo não foi duradouro. A permanência em sala de aula me proporcionara uma aproximação com os alunos a qual oportunizou a visualização de uma realidade cheia de inquietações. Uma dessas ocorreu em um dia de tempestade. Ao chegar à Escola e parar diante da porta, a fim de que os alunos nela adentrassem, observava cada um deles totalmente molhados, alguns descalços, trazendo o material dentro de plásticos de arroz e, apesar de estarem nesse estado, havia algo neles que me perturbava: estavam felizes. Como? Sentaram e esperaram. Olhando aquela cena, surgiu o questionamento: o que estou fazendo aqui? Até aquele momento, eu não imaginara a extensão de minha responsabilidade. O que eu falasse, o que fizesse, para eles seria regra, norma. Essa descoberta me assustou. Sentia que depositavam em mim grandes expectativas.

A partir de então, não mais me bastava. Achava-me pouca. Sentia-me incompleta e o pior, com medo. Medo de, repentinamente, sentir-me incompetente. Sai, portanto, em busca de informações e orientações as quais me pudessem indicar possíveis respostas às minhas indagações. Fiz universidade, participei de vários encontros, seminários, congressos, fiz especialização em Língua Portuguesa, especialização em Teoria Literária.

Isso tudo me oportunizou um encontro decisivo em minha caminhada profissional: eu, professora, encontrei meu eu pesquisadora. Agora, não estava mais sozinha.

Assim, caminhamos tão unidas que há momentos que não se pode distinguir onde termina o eu-professora e inicia o eu-pesquisadora. São, portanto, realidades inseparáveis¹¹.

Nessa época já ministrávamos cursos sobre Metodologia do Ensino de Língua os quais nos garantiam a proximidade com professores que compartilhavam conosco das mesmas dúvidas, anseios e aspirações com relação a nossa postura em sala de aula quando de nosso trato com a Língua Portuguesa. Dentre essas inquietações a de maior frequência era:

- **que postura adotar? ou seja, que concepção seria a mais adequada para nossa realidade?**

Dessa indagação advinham outras, como:

- **a concepção adotada estaria garantindo a aprendizagem da Língua Portuguesa?**
- **para o aluno, estaria bem claro o objetivo do ensino da Língua?**

Como todo professor, a carga horária nos impedia de buscar, através de pesquisas científicas, as respostas a essas questões. Apesar de toda a dificuldade, não desanimávamos.

Em 1991, tivemos conhecimento do primeiro Curso de Mestrado em Educação oferecido pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO de Guarapuava, Paraná. O que mais nos atraiu foi exatamente sua área de concentração: Metodologia de Ensino. Talvez estivesse aí a oportunidade de buscar as informações que preenchessem nossos hiatos metodológicos. Também era o momento de cotejarmos nossas experiências com professores das mais variadas regiões, ou seja, de diferentes realidades.

¹¹ Esse desdobramento aparece como um argumento para nossa opção em usar a primeira pessoa do plural ao relatarmos nossa pesquisa.

Obtivemos aprovação de nosso projeto que versava sobre Metodologia de Ensino. Através deste objetivávamos descobrir os resultados obtidos com diferentes posturas metodológicas no Ensino da Língua Materna. Para sua efetivação, escolhemos a Escola Estadual Presidente Kennedy, Ensino de 5ª a 8ª séries, Regular e Supletivo, da cidade de Ponta Grossa, Paraná.

Ao entrarmos em contato com a direção e corpo técnico dessa escola, e expomos o objetivo de nossa pesquisa, a receptividade foi positiva. O diretor demonstrou interesse particular pela pesquisa, uma vez que, segundo ele, havia na escola dois excelentes professores de Língua Portuguesa com posturas metodológicas diferenciadas. Ambos, entretanto, eram respeitados em suas atitudes e posicionamentos. Alegou também que através dessa pesquisa seria possível observar pontos positivos dentro de cada linha metodológica.

Como o anseio do diretor casava com o nosso resolvemos prosseguir em nossa pesquisa. Optamos pelo período noturno, pois era onde trabalhavam esses dois professores. Nesse turno funcionava o Ensino Supletivo de 5ª a 8ª séries. Os alunos que freqüentavam esse ensino eram em sua maioria jovens entre 16 a 40 anos de idade, trabalhadores que, após oito horas de jornada diária, vinham direto para a escola. Segundo o Serviço de Orientação Educacional dessa escola, esses alunos optaram pelo Ensino Supletivo pois não tiveram oportunidade de realizar seus estudos em período normal, regular. Portanto, a clientela era formada por pessoas que já haviam passado vários anos nos bancos escolares e que poderiam analisar com propriedade como estava sendo realizado o Ensino da Língua Nacional.

Ao conferirmos os horários dos professores, escolhemos uma turma de cada um: uma 7ª e uma 8ª série. A primeira turma¹²¹ tinha como professor um representante da concepção interacionista do Ensino da Língua. Trabalhava com textos e, inclusive, havia organizado

¹²¹ Essa turma, no momento da transcrição da entrevista, recebeu a denominação de Turma A.

com seus alunos uma apostila de coletânea de textos. A segunda turma ⁽³⁾ possuía como regente aquele professor o qual devido a sua postura diante da maioria das questões metodológicas, foi classificado como da Concepção Tradicional de Ensino de Língua Portuguesa. Não abria mão dos pontos gramaticais e de exercícios estruturais como instrumentos que garantiriam o aprendizado da Língua.

Após a opção pela escola, pelo turno, pelos professores e pelas turmas selecionamos instrumentos que nos auxiliariam no levantamento do material para análise e que nos indicariam o caminho a ser percorrido.

Foram eles:

- a) questionário (ANEXO 1);
- b) entrevista (ANEXO 2);
- c) avaliação (ANEXO 3).

1 QUESTIONÁRIO

Ao ser elaborado, esse questionário visava levantar informações sobre o conteúdo apreendido pelos alunos e as formas de ensino existentes em sala de aula. A participação e identificação dos alunos no questionário foram livres. Esperávamos levantar também as expectativas e desejos desses no que tange ao trabalho com a Língua Portuguesa. Tentávamos, através das respostas, traçar o perfil desejado pelos alunos com respeito a Metodologia de Ensino de Português.

Após a aplicação deste questionário, realizamos comparações das respostas entre alunos da mesma turma e depois entre as duas turmas (ANEXO 4). As respostas que ficaram

⁽³⁾ Essa, recebeu a denominação de Turma B.

obscuras ou dúbias foram esclarecidas na entrevista, instrumento este que foi aplicado quatro semanas após o questionário.

2 ENTREVISTA

Entrevistamos os alunos de ambas as turmas, ora individualmente ora em pequenos grupos. As perguntas que lhes foram formuladas não tiveram uma sequência rígida pois pretendíamos colher informações de modo natural. As indagações surgiriam dependendo da direção que nos levassem suas respostas.

Entretanto, elaboramos algumas perguntas que poderiam ser ventiladas no decorrer da entrevista.

- Você gosta de estudar Português?
- O que é estudar Português?
- O Português que você estudou de 1ª a 4ª série é o mesmo de 5ª a 8ª série?
- É importante estudar outra língua?
- Gosta de fazer redação? Sobre o que gosta de escrever?
- Em sala, você tem espaço para escrever? E para ler?
- Se você pudesse mudar algo sobre o ensino de Português, o que mudaria?

As entrevistas foram gravadas e transcritas a fim de que nos fosse possível uma análise mais detalhada do discurso discente.

Com esse instrumento, objetivávamos a visualização da metodologia empregada pelo professor.

3 AVALIAÇÃO

Era composta de duas partes distintas, sendo uma com um texto e questões interpretativas e outra composta de questões gramaticais (umas referentes ao texto, outras, exigindo conhecimentos gramaticais). Através dessa avaliação tentamos analisar as respostas da interpretação quanto ao nível argumentativo. Observamos também o desempenho dos alunos com relação aos exercícios gramaticais. Esses dados foram organizados em tabelas a fim de que tivéssemos a visão quantitativa do desempenho discente. (ANEXOS 5 e 6).

Através da coleta de dados intencionávamos detectar como vinha sendo trabalhada a Língua Portuguesa em sala de aula. Acreditávamos que o tratamento dado a ela e o modo como a Língua era trabalhada em sala de aula estava diretamente relacionado à concepção de cada professor. E era exatamente esse ponto que gostaríamos de estudar mais de perto: a diferença de concepções e a diversidade metodológica produzem que resultados?

4 ANÁLISE DOS DADOS: MOMENTOS DE REFLEXÃO

Encerrada a fase de coleta de dados, deparamo-nos com um vasto e rico material. Havia várias possibilidades de análise. Resolvemos iniciar pelo questionário uma vez que foi ele o ponto de partida de nossa coleta. Em uma primeira tentativa de análise, realizamos um levantamento das dificuldades e preferências dos alunos com relação à dinâmica de sala de aula.

Quanto às entrevistas, através da participação dos alunos nos foi possível detectar temáticas veiculadas pelas duas turmas e que provocaram o surgimento das seguintes categorias, as quais serviram de análise temática dos discursos:

- a) dificuldades na aprendizagem da Língua Materna;
- b) preferências com relação as atividades em sala de aula;
- c) relação Professor-Aluno;
- d) o ensino da gramática;
- e) a Redação e a Leitura;
- f) língua escolar e língua familiar.

Em seguida, analisamos o desempenho dos alunos nas avaliações. Após a correção dessas, calculamos a média de acertos e erros por turma.

Após todo esse trabalho algumas dúvidas nos assaltavam: onde isso tudo nos levaria? O que esses resultados nos mostrariam? Que tipo de informações essa análise nos forneceria?

Nossa expectativa era que através desses procedimentos se evidenciassem concepções, metodologias e resultados distintos e típicos de cada abordagem.

Concomitante ao trabalho de levantamento de dados, vínhamos realizando leituras que subsidiassem o trabalho teórico e empírico. Essas leituras, e constante reflexão sobre os dados e o modo de analisá-los iam nos distanciando cada vez mais de nossas expectativas e convicções iniciais (diferentes concepções geram diferentes metodologias que geram diferentes resultados facilmente identificáveis). O processo se apresentava muito mais complexo do que o inicialmente imaginado.

Essa constatação fazia com que nossas expectativas fossem sendo gradualmente rompidas. As avaliações não indicavam nenhuma diferença significativa entre as duas turmas. Nas entrevistas, independente da turma a que pertenciam, os alunos argumentavam a respeito de prós e contras com relação ao ensino e apresentavam concepções com relação à língua, a seu aprendizado e análise do professor de Língua Portuguesa bastante semelhantes.

A análise dos resultados das avaliações não poderia ser aproveitada em sua maioria, uma vez que, por envolver questões de interpretação, ou seja, de caráter subjetivo, não existia

forma de se mensurar. No que se refere à análise dos acertos e erros nas questões gramaticais, os resultados entre as turmas foram muito próximas. Observou-se também que ambas as turmas apresentavam as mesmas dificuldades diante de questões que exigiam conhecimentos metalinguísticos.

Novas indagações vieram à tona: para que serviria todo aquele material, todo o investimento, o tempo destinado à realização desta pesquisa? Afinal, a própria pesquisa parecia esvaziada de sentido.

Na releitura dos textos de caráter teórico, bem como na releitura sobretudo das entrevistas, começamos a vislumbrar outro modo de ver e analisar esse material. Ao invés de buscar nas respostas do aluno a confirmação de nossas expectativas e convicções, começamos a prestar atenção em seus argumentos e em seu modo de falar sobre o Ensino de Língua enquanto alunos de Português. Na situação de entrevistado, o fato do aluno não estar respondendo a perguntas específicas embora, admitidas que em alguns momentos nossas expectativas induziram algumas respostas, mas estar discutindo sobre o Ensino da Língua, oportunizou o afastamento do pesquisador. Esse afastamento pode ser observado no momento da transcrição das fitas. Quando da primeira análise, esse distanciamento não fora devidamente valorizado. Ele só foi ganhando valor à medida em que pudemos ler na fala dos alunos as representações, concepções e os argumentos a favor e contra o que acontece em sala de aula com relação ao Ensino da Língua Portuguesa, ou seja, a discussão em grupo, favorecida pela entrevista, oportunizou a análise coletiva dos próprios alunos com relação àquela que agora era a questão crucial de nossa pesquisa: privilegiar o discurso discente como objeto de análise de pesquisa.

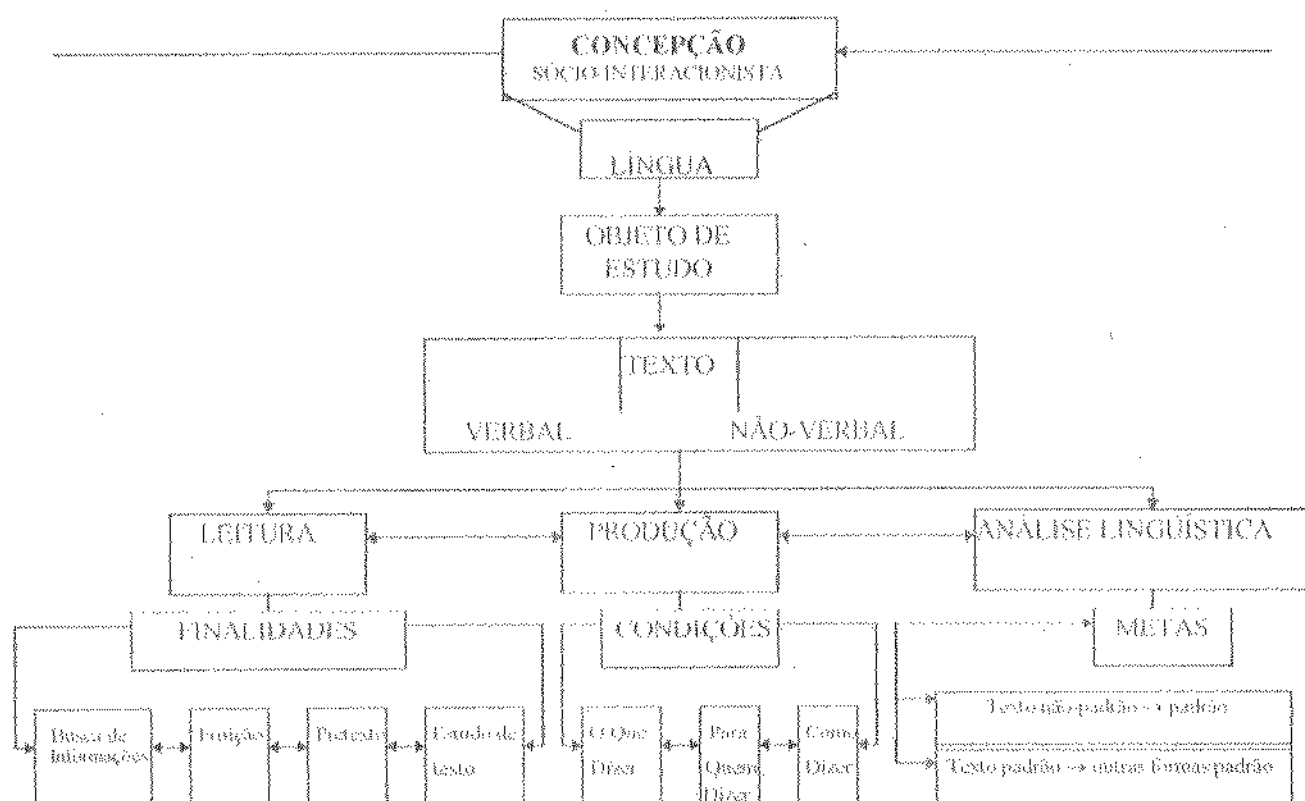
Nesse processo, o caráter da pesquisa mudou profundamente. Não era mais prioridade saber dos resultados quantitativos das avaliações. Passa a ser mais significativo identificar e compreender a representação e seus modos de pensar a Língua e seu ensino.

Essas modificações atingiram também o tema de nossa pesquisa que passou de **A gramática nossa de cada dia para Ensino de Língua Portuguesa: um espaço para o discurso discente**. Tal alteração justifica-se pelo caráter reducionista do primeiro tema, uma vez que a gramática não é a única atividade e o único problema presente em uma aula de Língua Portuguesa. Além disso, quisemos priorizar a expressão do aluno, a qual está recheada de verdades e concepções.

Assim, poderíamos detectar, no discurso discente, indícios de vivências resultantes de sua própria participação no contexto escolar, enquanto educando. O panorama que se configurará poderá servir de parâmetro para análise de nosso desempenho como docentes de Língua Portuguesa. Não se trata, entretanto, de se criticar essa ou aquela metodologia de ensino, mas reconhecermos a necessidade da verificação de que se aquilo que se ensina está realmente sendo apreendido; se o objetivo geral que colocamos em nossos planejamentos a cada início de ano letivo, está realmente se efetivando. Nada melhor, portanto, que darmos ouvidos, ou melhor, vozes àqueles a quem este objetivo deverá atingir: os alunos de Língua Portuguesa.

TEORIAS PEDAGÓGICAS

Antes, porém, de qualquer análise é importante lembrar que ao realizarmos essa pesquisa em uma escola do Estado do Paraná sabemos que a filosofia ali adotada está atrelada a postura político-pedagógica do governo em exercício. Assim sendo, informamos que quando da realização desta pesquisa afirmava-se que a concepção de ensino da Língua adotada era a Sócio-Interacionista, conforme podemos observar no esquema abaixo, enviado, na época, a todas as escolas do Estado e que estava atrelada ao Currículo Básico do Estado.



A Escola Estadual Presidente Kennedy - Ensino Regular de 1º Grau e Supletivo utiliza-se do **Caderno de Língua Portuguesa** elaborado pela Secretaria de Estado da Educação. O caderno constituía de uma parte teórica (concepção de linguagem, variedade linguística) e a outra prática, onde eram analisados vários textos, num trabalho de

intertextualidade, leitura contrastiva. Na verdade, essa apostila era o produto de um trabalho de reciclagem oferecido aos professores paranaenses desde 1984. Esses cursos desenvolvidos pelo Centro de Treinamento de Professores do Paraná - CETEPAR, objetivaram repassar a nova Concepção de Ensino de Língua Portuguesa (sócio-interacionista) a qual deveria ser paulatinamente incorporada à metodologia de ensino das escolas paranaenses. Como toda reciclagem, essa também foi recebida com certo receio, uma vez que os professores já estavam cansados de servir de cobaias para os governadores e seus planos político-pedagógicos.

Tanto é verdade que, na Escola onde realizamos nossa pesquisa, ao indagarmos sobre o Currículo Básico nenhum professor sabia de seu paradeiro. Nem mesmo sabiam como era seu formato ou cor. Após algum tempo o encontramos sobre um grande armário, estava empoeirado e com marcas de que nunca fora manuseado.

Dos dois professores das turmas envolvidas em nossa pesquisa, um possuía o Currículo Básico. O outro utilizava duas folhas as quais traziam os conteúdos gramaticais a serem ensinados no semestre. A grande dificuldade dos docentes, segundo depoimentos, era a inexistência de livros didáticos, textos mimeografados, revistas, jornais e, o mais agravante, a impossibilidade de seus alunos em frequentarem a biblioteca, pois esta, à noite, não funcionava.

E foi exatamente neste contexto, que é o retrato atual da grande maioria de nossas escolas públicas, que decidimos realizar nossa pesquisa, por entendermos que é realmente aí, dentre essas dificuldades, que poderemos caracterizar o Ensino de Língua Portuguesa tendo como suporte o discurso discente.

Mas, para compreendermos o discurso discente e este trabalho de investigação é interessante situá-los no panorama mais abrangente das tendências pedagógicas e do ensino da Língua.

2 UMA BREVE E NECESSÁRIA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Todos nós, exatamente por nossa condição humana, passamos constantemente por conflitos, indecisões, questionamentos. Tal desequilíbrio nos atinge em diversos setores de nossa vida familiar, econômico, profissional. Para solução de tais problemas a nós nos parece que bastaria responder a perene questão: **que caminho seguir?** A resposta mais evidente parece ser **o caminho mais certo e seguro**. Entretanto, diferentemente do caráter fugaz desta resposta, está sua viabilização. No momento de efetivar tal resposta outra dúvida se instaura: o que é certo? Sob uma visão, determinadas situações são consideradas corretas, oportunas, coerentes e sob outras, desconexas.

A situação acima descrita pode perfeitamente estender-se à área educacional. Neste setor muitas e de diversas naturezas são as dúvidas. Aí, passamos várias horas de nossa vida profissional e somos atingidos diariamente por infindáveis perturbações, ou, como preferimos nomear, questionamentos de natureza didático-pedagógico referentes à Metodologia de Ensino.

- Como ensinar? Que técnicas, que postura, que comportamentos devem ser assumidos?
- O que ensinar? Que proposta curricular adotar? Como minimizar a distância observada no processo ensino-aprendizagem?
- Como avaliar? Como verificar a apreensão dos conteúdos?
- E a relação professor-aluno? Como solucionar as dicotomias (disciplina x indisciplina/autoridade x autoritarismo/liberdade x libertinagem) como, afinal, encontrar o equilíbrio desejado?

Essas indagações povoam o sistema educacional e atingem diretamente os membros que dele fazem parte: quem ensina (professor), quem aprende (aluno). E é exatamente, da

relação entre esses componentes (professor/aluno) que surge o espaço onde residem nossas incertezas.

Sendo a Escola uma instituição inserida em uma macroestrutura social, é inevitável que ela receba influências e sofra transformações exigidas por sua sociedade. Por conseguinte, cada agrupamento, cada corpo social faz sua história através dos retratos de suas ações, suas intenções, suas obras. Cada sociedade, seu povo. Cada povo, sua escola.

Mas afinal, quais os fatores que determinam o perfil da escola de uma determinada época? De que forma, a cada nova época surge novo comportamento educacional?

Para que possamos encontrar algumas respostas, mister se faz que retrocedamos no tempo a fim de visualizar o que ocorria nas escolas brasileiras em seus primórdios, ou seja, como se configurou a Escola em diferentes contextos históricos e sociais.

Cada governo ao assumir sua função deseja que seus ideais e que as suas concepções políticas se efetivem. Estes anseios atingem, inevitavelmente, o sistema escolar. O grupo de pessoas responsáveis pelo plano político-educacional deste governo tenta assegurar-se de que o tradicional lema se concretize. **Educação para todos**. Aparentemente possuidores de um mesmo lema, essas lideranças não possuem sempre as mesmas **intenções**. Trazem, embutidos em seus discursos, teorias e tendências as quais nortearão o sistema educacional vigente em seu governo.

Numa perspectiva histórica, podemos traçar e comentar alguns aspectos da evolução da Educação Brasileira e das diferentes teorias que permearam as práticas educacionais.

Segundo SAVIANI (1989, p. 17-32), as teorias pedagógicas podem ser englobadas sob duas denominações:

1 - Teorias não críticas:

1.1 - Tradicional

1.2 - Pedagogia Nova

1.3 - Tecnicista

2 - Teorias crítico-reprodutivas

2.1 - Ensino enquanto violência simbólica

2.2 - Escola enquanto "aparelho ideológico do Estado"

2.3 - Escola devolista

Vejamos agora, de forma sintética, cada uma dessas teorias a fim de que, observando suas evoluções, possamos compreender o panorama educacional contemporâneo.

A primeira teoria não é crítica, com o intuito de transmitir o saber acumulado pela humanidade, pregava a disciplina da mente e a formação de hábitos. Desta forma, a Pedagogia Tradicional acreditava que a escola prepararia o educando para a vida. A fim de se atingir tal objetivo, a disciplina em sala de aula era fundamental.

A escola interessa a instrução. Para garanti-la, o professor utilizava-se de modelos e exercícios que priorizavam a **didática do treinamento**. Desta forma, o aluno ficava totalmente dependente do professor, que era o "elemento imprescindível na transmissão de conteúdos". (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

Esta postura educacional é resultante da filosofia a qual acredita em que o homem só se torna completo, maduro e acabado (entenda-se pronto para assumir sua função na sociedade) quando aprender todas as informações que lhe foram apresentadas no ambiente escolar. Ou seja, é através da educação que o homem conseguirá a realização como pessoa. Pois, caso não consiga essa educação permanecerá na ignorância. Portanto, a escola seria o "antídoto" para esse não domínio do conhecimento, vista por essa Pedagogia como a causa da marginalidade em nossa sociedade.

Em meados dos anos vinte, inúmeras críticas atingiram a Pedagogia Tradicional. Dentre estas, a constatação de que: os resultados previsíveis não se concretizaram, os

conteúdos ministrados eram parcialmente apreendidos pelos alunos, o desrespeito às diferenças individuais e a passividade por parte do aluno no momento do ato educativo. Estas decepções no campo educacional oportunizaram que espaços se abrissem e assim “momentos denominados de ‘educação nova’ começaram a se desenvolver”. (MIZUKAMI, 1986, p. 18)

A referida tendência centralizava seu foco no aluno e em sua capacidade de aprender através de estímulos exteriores. Para tanto, cabia ao professor oferecer oportunidades para que o interesse do educando o fizesse ir em busca de respostas às suas indagações. Assim, a escola passaria a ser o ambiente estimulador no qual o aluno possa direcionar seu próprio processo, seu ritmo de aprendizagem. Intencionava-se com essas atitudes respeitar diferenças individuais, ou seja, visava-se primordialmente a autonomia do educando.

Para concretização desta autonomia, a Pedagogia Nova em sua metodologia utilizava-se de cinco passos básicos:

- 1 -atividade;
- 2 -problema;
- 3 -levantamento dos dados;
- 4 -hipóteses;
- 5 -experimentação.

Esta organicidade objetivava tornar o ensino mais dinâmico pois, mais importante que o saber em si, era o processo desencadeado pelo aluno a fim de encontrar respostas para seus questionamentos. Estes se originaram das atividades desenvolvidas em salas de aula e que interrompidas por um determinado problema, serviam de convite ao levantamento de dados necessários para sua solução. Neste momento, professores e alunos utilizavam-se de inúmeros materiais para obtenção dos dados necessários que lhes permitiriam levantar as hipóteses

partindo para o último passo: a experimentação, a qual comprovaria ou refutaria as hipóteses levantadas. Percebe-se aqui o grande destaque dado ao *aprender a aprender*.

Muitos foram os fatores que fizeram a Pedagogia Nova ser vista com bons olhos pelos educadores, pois em comparação com a Pedagogia Tradicional ela parecia ser mais democrática⁽⁴⁾. Toda esta nova filosofia e postura educacional foi apresentada em 1932 através da publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Tendo como seus principais idealizadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, apregoava dentre outros itens:

- importância à liberdade do educando (o aluno buscará informações segundo seus interesses);
- métodos de trabalho em grupo (aceitação mútua no contexto social e respeito às individualidades);
- reorganização das escolas, tornando-as um ambiente vivo (utilizando palavras dos próprios manifestantes ‘... organizada a maneira de uma comunidade palpitante pela soluções de seus problemas’).⁽⁵⁾ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 139-160).

Embora a Pedagogia Nova tenha criticado veemente a Pedagogia Tradicional por seu caráter elitista, essa contribuiu para que a camada mais privilegiada da população tivesse acesso a seus princípios, pois a maioria das escolas públicas da época (e até hoje o quadro não se encontra tão diferente) não possuía condições de preparar o ambiente necessário para que tal pedagogia se instaurasse. Sabemos que falta de espaço físico nas escolas, falta de material fundamental (desde lápis, papel, borracha ...), escassez de material de apoio (projetores, gravadores, carteiras), inexistência de material bibliográfico (livros, jornais, documentos) e outras tantas faltas não são características inerentes apenas ao contexto educacional de nossos dias.

⁽⁴⁾ Entretanto, seria interessante a leitura do tópico *Escola Nova não é Democrática* de Demerval Saviani, incluso em sua obra *Escola e Democracia*, 21. ed., p. 59, no qual o autor questiona o caráter democrático desta teoria educacional.

⁽⁵⁾ Embora esse manifesto tenha sido publicado há mais de 60 anos, vários daqueles ideais ainda estão presentes hoje, na fala de muitos educadores.

Além disso, a Pedagogia Nova por acreditar excessivamente na liberdade dada ao educando, ou seja, destinar ao aluno a direção de sua própria aprendizagem, recebe severa crítica de alguns segmentos do meio educacional e chega a ser tachada de espontaneísta.

Havia, portanto, necessidade de **mudanças de comportamento**, pois os estudantes que saíam das escolas não apresentavam condições necessárias e desejáveis para um bom desempenho em seu campo profissional. O descompasso entre o que era ensinado na escola e o que este jovem utilizaria em seu trabalho deveria ser resolvido. O que era priorizado na escola, na sociedade não o era. O mercado de trabalho necessitava de elemento especializado. Novas idéias começam a despontar no cenário educacional. Contornos de uma nova teoria começam a se destacar. O fundamental agora, para reverter o divórcio escola/mercado de trabalho, era a valorização dos meios didáticos a fim de que se pudesse tornar o educando apto para o trabalho.

Para tanto, esta teoria cobra da escola uma racionalização em seu sistema de ensino para que se possa garantir um bom **produto final**. Denominam a esta teoria de Pedagogia **Tecnicista**.

Em que esta nova teoria se distinguia de suas predecessoras? O ponto de maior divergência entre elas reside na valorização dada pela Pedagogia **Tecnicista** aos recursos didáticos os quais deveriam estar presentes na sala de aula a fim de auxiliar professores e alunos. Assim, o processo ensino-aprendizagem seria cada vez mais eficiente. Para assegurar essa eficiência e se manter o controle desejado, foram criados cargos técnicos (especialistas habilitados) que deveriam orientar professores e alunos. Todo este **contigente** trabalharia unido visando mudanças comportamentais, seja para possibilitar indivíduos eficientes no desempenho de papéis diferenciados, seja para assegurar o "desenvolvimento de processos científicos de aprendizagem através da utilização de métodos (...), técnicas e recursos

audiovisuais adequados à avaliação (...) e a recuperação dos objetivos não atingidos” (MELLO, s. d., p. 17) ⁽⁶⁾

Percebe-se aqui claramente a preocupação com a eficiência do produto final que esta escola deveria produzir

A Pedagogia Tecnicista obteve aceitação governamental e, portanto, tornou-se oficial, pois, segundo pensamento das autoridades brasileiras, era necessário jungir atividades escolares ao mercado de trabalho. Desta forma, a escola estaria cumprindo seu papel social: atender as necessidades do mercado de trabalho com elementos competentes

Junto com esta teoria percebe-se o surgimento de novas expressões no contexto educacional: tecnologia educacional, eficiência no ensino, implementação e controle, comportamento operante, detalhamento de objetivos, remodelação, maximização dos rendimentos e minimização dos custos. Todos estes vocábulos *fabris* auxiliavam na caracterização do ensino como instrução, habilitação. Assim, os que não se instruíam ou não se encaixavam neste sistema, excluía-se “Com isso o problema da marginalidade só tendeu a se agravar” (SAVIANI, 1989, p. 26). Na continuidade, SAVIANI aponta o alto índice de evasão e repetência ocorrido nessa época tendo como uma das responsáveis a fragmentação (descontinuidade dos conteúdos) pois só se programava o desejado e este nem sempre era o necessário para garantir a coesão no processo.

Essas três teorias apresentadas intencionavam acabar com a marginalidade social através de uma boa educação. Entretanto, referindo-se o que cada uma possa ter de positivo, de uma forma geral, elas conseguiram agravar o quadro social que lhes fora apresentado. A luta destas teorias de educação contra a marginalidade resultou como feridos vários educandos e ocasionou a morte de ideais de vários educadores. Por esta razão, não podemos

⁽⁶⁾ Sugere-se a leitura integral do tópico A abordagem sistêmica da Educação: o que ficou, onde MELLO enumera algumas contribuições da tecnologia educacional e, na sequência, faz uma análise destas.

condenar e sim, compreender as atitudes de muitos professores frente a novidades pedagógicas, cursos, seminários, congressos, os quais prometem soluções para os problemas educacionais. Esta reação já era verificada por PISTRÁK em meados de 1920: “a massa dos professores se apaixona por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos” (PISTRÁK, 1981, p. 27)

Tal apatia pode justificar-se pela decepção experimentada por muitos educadores que acreditaram em teóricos que muitas vezes nunca haviam entrado em uma sala de aula, entretanto, ditavam regras e conselhos. Estes mesmos teóricos atribuíam à escola poderes utópicos que, segundo eles, poderiam solucionar os problemas sociais e oportunizar a igualdade social.

Ora, não é possível conceber um processo como o educacional, o qual envolve várias pessoas, vários instrumentos, currículos, avaliações, sem se considerar as interferências que permeiam essa prática. Não se pode conceber a educação como protegida por uma redoma, inviolável, livre e indiferente dos determinantes da sociedade em que está inserida. Críticas a esta visão alienante de educação oportunizaram o surgimento de novas teorias educacionais as quais, como já apontamos, receberam de Saviani a denominação de **Teorias crítico-reprodutivas**. Segundo ele, estas teorias são críticas “uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 1989, p. 27). O autor justifica a denominação dada a estas teorias pelo fato de elas reconhecerem ser a escola a grande responsável pela reprodução da sociedade. A teoria mais representativa dessa concepção é “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”. Compreende estudos e pesquisas realizadas por P. Bourdieu e J. Passeron, os quais defendiam a visão do sistema de ensino enquanto **violência simbólica**.

A reprodução social era garantida pela Ação Pedagógica (responsável pelo repasse da cultura do grupo dominante). Desta forma, asseguram-se e acentuam-se as desigualdades

sociais. Segundo esta teoria, o papel da escola seria o de **reforçador** da marginalidade social, uma vez que pela reprodução cultural, promove-se a reprodução social.

Na sequência de pesquisas e estudos que analisam a função da escola e as interferências por ela sofrida, encontramos a contribuição de L. Althusser. Segundo ele, a ideologia materializa-se nos aparelhos do estado (religião, escola, família, sindicato e outros). Ao Aparelho Ideológico Escolar caberia a tarefa de reproduzir as classes existentes na sociedade, assegurando segundo suas palavras “as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados”. (SAVIANI, 1987, p. 32-35). Desta forma, o Aparelho Ideológico Escolar garante a manutenção do poder em mãos burguesas e marginaliza a classe trabalhadora. Para os operários não há espaço para reação nem na sociedade nem na escola. As lutas de classe são refreadas pela dominação burguesa. Assim sendo, a escola deixa de ser instrumento de correção de marginalidade para ser mecanismo construído pela classe dominante para assegurar seus interesses e marginalizar a classe popular.

Prosseguindo nesta linha de reflexão encontramos o trabalho de C. Baudelot e R. Establet. Segundo sua teoria, a escola estava dividida em duas partes distintas: de um lado, os representantes da burguesia, do outro, os representantes do proletariado. A função da escola seria dualista uma vez que contribuía para a formação da força do trabalho e a imposição da ideologia burguesa. Assim, a Escola instrumentalizava a burguesia na luta contra o operariado.

A escola garantiria assim sua missão como aparelho capaz de impedir o desenvolvimento da ideologia do operariado.

Ela oportuniza desta forma a qualificação do trabalho intelectual (da burguesia) e desqualifica o trabalho manual do operário.

Essas três teorias não apresentam uma proposta pedagógica. Demonstram, entretanto a necessidade de análise e estudos críticos sobre o sistema de ensino. Além disso essas teorias

justificam a existência da escola numa sociedade capitalista e sua função enquanto aparelho ideológico.

Através desta breve retrospectiva histórica podemos observar diferentes configurações para a prática pedagógica pois essa, como vimos, está carregada de concepções de mundo e de sociedade, o que determinará sua postura diante das relações de ensino-aprendizagem presentes no contexto escolar.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A educação é parte integrante da realidade social em que está inserida. Assim sendo, ela apresenta as mesmas contradições, problemáticas as quais identificam esta realidade. Portanto, a educação poderá realizar sua função neste meio apoiando e mantendo as relações sociais aí existentes ou até suplantá-las e partir para uma ação revolucionária. Seja qual for a atitude educacional, nela estará sempre presente uma postura pedagógica, ou seja, uma opção política. Esta atitude sinoniza comprometimento, porque "há uma opção prévia que todos nós educadores temos que enfrentar, antes de mais nada: com quem é nosso compromisso". (ROSSI, 1980, p. 30)

Estar comprometido implica em se demonstrar em que tipo de concepção está embasada nossa prática pedagógica. Ao expressarmos opiniões, críticas, sugestões, estamos indiretamente colocando e, muitas vezes, impondo nosso ponto de vista sobre questões educacionais. Nessas atitudes e através delas, exibimos nossa concepção de mundo e, em nosso contexto específico, nossa concepção de Educação.

Além dessas visões, cada profissional possui uma visão particularizada, ou seja, específica a sua área de atuação. Particularmente, o que gostaríamos de destacar é o profissional que trabalha com o Ensino de Língua Portuguesa. Entendemos que para se ensinar uma língua é necessário identificar a concepção de língua que perpassa as atitudes de seu professor.

Através dos objetivos que se pretende atingir no processo ensino-aprendizagem da Língua Materna conseguimos delinear a que linha filosófica, tendência pedagógica ou concepção pertence determinado professor. Não se pode afirmar categoricamente ser um profissional em todas as suas atitudes e pensamentos pertencentes a uma só tendência ou

postura educacional. Acreditamos, entretanto, que existem certas predominâncias, ou melhor, preferências por certas linhas de ação as quais servirão de direcionamento para a maioria de seu pensar/agir metodológico

1 CONCEPÇÕES DE ENSINO DA LÍNGUA

Estando o Ensino da Língua presente no ambiente escolar, sua metodologia esteve sujeita às tendências ou concepções pedagógicas vigentes. Segundo a concepção de mundo defendida por determinada tendência, também a concepção de Língua sofria interferências e reações. Concomitante às teorias pedagógicas podemos destacar as seguintes concepções presentes no Ensino da Língua Portuguesa:

1.1 CONCEPÇÃO TRADICIONAL

Esta concepção vê a Língua como expressão do pensamento. Para que essa expressão seja considerada correta é necessário dominar o conjunto de regras que compõem a Língua. Desta forma, garantir-se-á seu domínio. Adota-se o ensino da gramática normativa, ou seja, o estudo sistemático das normas gramaticais. Assegura-se o aprendizado da teoria gramatical privilegiando o ensino da metalinguagem, cujas estratégias mais empregadas são cópias, ditados e pontos gramaticais.

Embora a prática de leitura esteja presente em sala de aula, seu objetivo é a decodificação e a garantia do domínio de aspectos mecânicos como velocidade, fluência e diction.

Nessa linha, os textos produzidos no ambiente escolar baseiam-se em modelos previamente seleccionados pelo professor. Quanto mais próximo ao modelo o texto do aluno

conseguir chegar, melhor o será. O texto discente deve respeitar também o número mínimo e máximo de linhas determinadas. A linguagem exigida é a de norma padrão.

Todas essas atividades são vivenciadas em sala de aula em dois espaços distintos - o dos alunos, que são os que não sabem português e por isso estão ali, portanto, a eles cabe ouvir e repetir - é outro espaço preenchido pelo professor, considerado o dono do saber e a ele se destina a transmissão do conhecimento da norma padrão. Desta maneira, não há espaço para questionamento, mas apenas aceitação.

Assim sendo, para a concepção tradicional do ensino da Língua Portuguesa ensinar Português é sinônimo de ensinar gramática. Para se conseguir tal objetivo não se economizam regras, exceções, listas, memorizações.

1.2 CONCEPÇÃO ESTRUTURALISTA

Esta concepção vê a Língua como um instrumento de comunicação humana. O termo **estruturalista** justifica-se pelo fato de que os professores desta linha trabalham com estruturas isoladas (modelos) as quais são necessárias para que se garanta o desenvolvimento da expressão oral e escrita, uma vez que essas estruturas são retiradas da norma padrão.

Portanto, ensinar a língua constitui-se em treinar estruturas gramaticais. Para sua efetivação, algumas atividades são fundamentais, dentre elas:

- a) exercícios do tipo **siga o modelo**;
- b) exercícios do tipo **preencher lacunas**;
- c) exercícios de **assinalar, marcar**.

1.2.1 Exercícios do tipo **siga o modelo**

Fornecido o exemplo, cabe ao aluno fazer os demais exercícios baseado no modelo indicado anteriormente.

1.2.2 Exercícios do tipo **preencher lacunas**

Geralmente este tipo de exercício cobra definições gramaticais indispensáveis à compreensão da Língua. Caso o aluno não decore a definição, ele não conseguirá preencher os espaços com a palavra adequada. A interpretação e a criatividade eram pouco valorizadas, uma vez que, em sendo a definição retirada da gramática, ao aluno não cabe inovar, mas apenas reproduzir.

1.2.3 Exercícios de **assinalar, marcar**

As provas objetivas encontram aqui seu grande espaço. Como as definições e os modelos foram apresentados em sala de aula e estão presentes no livro didático, poderão ser cobrados. O aluno deve indicar a alternativa correta ou incorreta. O porquê de estar a alternativa correta ou incorreta não é justificado. Através da opção marcada pelo aluno, acredita-se poder avaliar a existência ou não da aprendizagem. Agindo assim, privilegia-se o resultado em detrimento do processo de aprendizagem.

1.2.4 Resultados obtidos

Todas essas atividades demonstram a visão instrumental da Língua cujo aprendizado estava subordinado à criação de hábitos. Com esta atitude pedagógica, surge a **síndrome do medo**, ou seja, o educando receoso em não conseguir reproduzir o modelo apresentado, evita manifestar-se. Fundamentada na psicologia behaviorista, esta concepção assegura que em se decorando as estruturas corretas poder-se-á haver uma expressão clara e, assim, estará se garantindo uma perfeita comunicação.

Na realidade, esta proposta está relacionada com a teoria da comunicação, cujos seguidores reduziam a função da Língua a uma simples relação bilateral: de um lado um emissor, o qual quando necessário se utilizava das estruturas lingüísticas e de outro, um

receptor, o qual irá receber a mensagem correta a fim de que se concretize a verdadeira comunicação. Esta simplificação e mecanização da visão de Linguagem atinge o ambiente escolar onde se pode detectar a repetição *ad nauseam* dos conteúdos gramaticais. Desta forma, a Linguagem é concebida como algo exterior ao homem e seu acesso a ela só ocorre quando há necessidade de comunicação.

Os resultados obtidos com a adoção desta teoria não garantiu a eficiência no Ensino da Língua, conforme era o desejado.

1.3 CONCEPÇÃO SÓCIO-INTERACIONISTA

Contrariando as concepções anteriores, esta vê a Língua como parte constitutiva do homem, ou seja, ela reflete uma prática social que está articulada com as experiências sociais e históricas da humanidade. Toda e qualquer forma de pensamento traz consigo uma linguagem. Linguagem e homem, pois, são realidades inseparáveis. Esta cumplicidade justifica-se pelo fato de que ao mesmo tempo em que o homem se utiliza de sua linguagem para se fazer *homem*, no sentido de construção do eu, construindo assim sua história, interage com os outros indivíduos de sua sociedade dando-lhes e recebendo visões de mundo.

Esta forma de interação possibilita visualizar o caráter histórico, geográfico e social que esta concepção atribui à Língua. Assim, as transformações ocorridas na Língua são resultados da interação entre seus falantes.

Na concepção sócio-interacionista, privilegia-se o discurso e a análise deste, uma vez que toda manifestação lingüística traz em seu bojo alguma ideologia.

No contexto escolar, esta interação também deve estar presente. A partir desta concepção, a sala de aula deveria tornar-se espaço de interação e produção de discurso.

Segundo essa concepção, o núcleo de qualquer e todo trabalho é o texto. Valoriza-se a produção do aluno. O erro aqui não é visto como uma incompetência ou impossibilidade de

compreender sua Língua. Ele é interpretado como uma tentativa de comunicação dentre muitas possíveis. À escola cabe, portanto, colejar as diferentes manifestações linguísticas e, juntamente com os alunos, analisar a forma adequada conforme o momento e o meio no qual o falante está inserido. Logo, mais do que um conjunto de regras, a Língua surgirá para o aluno como algo maleável e uma realidade (não pronta, fixa, distante) que está junto a ele desde o momento em que nasceu e realizou o primeiro gesto, gesto esse permeado de significações, de comunicação, de Linguagem. Surge, na sala de aula, a proposta de se trabalhar com três atividades básicas, porém, fundamentais:

- a) leitura
- b) produção de textos;
- c) análise linguística.

Essas atividades, visam, dentre outros objetivos, demonstrar a dimensão pragmática da Língua e analisar as condições de produção e recepção dos enunciados, ou seja, é o ensino-aprendizagem desse processo.

Nos últimos anos, a ênfase aos procedimentos qualificados como **progressistas** os quais implicam em valores como abertura, diálogo, interação, respeito à diversidade e variedade linguística passa a predominar no contexto escolar. Muitos desses vocábulos são incorporados pelos discursos de vários docentes.

Com a gradual disseminação e/ou imposição desses valores e ideais **progressistas**, toda prática - em especial as denominações de práticas **tradicionais** - que divergissem deles, começa a ser vista como improdutivo. Sobre ela recaíam críticas as quais desvalorizavam toda manifestação ou atividade que não se enquadrasse aos valores progressistas. Era como se de repente, tudo o que até agora fora ensinado teria sido em vão. Novamente - como sempre quando surgem novas concepções - não se observa a diacronia do processo, ou seja, a

evolução e o progresso de cada grupo, de cada ideal não é respeitado, simplesmente, a crítica sobre o que há, hoje.

Desse movimento de muitas concepções - conflitantes e contraditórias - de Ensino da Língua Portuguesa, o que podemos identificar como resultante em termos das práticas pedagógicas e dos processos de ensino aprendizagem da Língua?

UM ESPAÇO PARA O DISCURSO DISCENTE

Embora tenhamos, no capítulo anterior, realizado uma síntese das concepções de ensino da língua portuguesa, não podemos deslembrar que um integrante do processo ensino-aprendizagem esteve sempre presente nessa evolução e a tudo assistir: o aluno.

Vejam, portanto, o que dizem e como dizem esses alunos.

Através da análise do material das entrevistas, foi-nos possível organizar e seleccionar tópicos para categorias de análise. Essas categorias ficaram assim organizadas:

a) Dificuldades na aprendizagem da língua materna: língua familiar x língua escolar;

b) Importância da Língua Portuguesa como disciplina escolar:

- Relação professor-aluno;
- Metodologia docente,
- O ensino da gramática;
- O ensino da leitura;
- O ensino da redação.

c) Reivindicações discentes.

No processo de análise dos dados, seleccionamos extensos trechos dos debates, reorganizados de acordo com as categorias já apontadas. Conforme as categorias de análise, alguns trechos se repetem. Essa repetição que a primeira vista possa parecer redundante, justifica-se pelo desejo de se destacar fragmentos considerados relevantes e merecedores de uma particular atenção, uma vez que possuem forte valor semântico.

Julgamos que, através dessa montagem, será possível vislumbrar a dinâmica discursiva de ambas as turmas no momento da entrevista.

1 DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: LÍNGUA FAMILIAR X LÍNGUA ESCOLAR

Como o aluno concebe e analisa sua Língua? Quando da participação dos discentes na entrevista, evidenciou-se que, para eles, existem dois tipos de Língua: a ensinada/falada em casa e a ensinada na escola. Observemos, inicialmente, os alunos da turma A.

P - Vocês julgam difícil aprender a nossa língua, a língua Portuguesa?

Por que é difícil aprender português? Para vocês é fácil aprender nossa língua ou vocês acham que é difícil?

A1 -Ah! eu acho que é difícil. Porque eu tenho dificuldade de aprender português.

A2 -Prá mim também. Porque eu sou descendente de Ucrâniano. Estão estudando ucraniano daí o mesmo tempo o português é prá mim é um pouco difícil né! Eu sei lá, as vezes eu tenho medo de falar alguma palavra errada.

P - Bom, então você disse que você começa comparar a língua ucraniana com a língua portuguesa. Você fala ucraniano?

A2 -Falo.

P - E qual das duas você acha mais difícil?

A2 - Sei lá, prá mim é português.

P - Você já aprendeu a gramática da língua ucraniana, ou não?

A2 - Aprendi.

P - E é mais fácil que a nossa?

A2 - Não, é mais difícil. Mas é que eu conversava em casa em ucraniano e eu acho mais fácil.

P - Então, a maior parte da sua infância você falou ucraniano não falou português, mais tarde só que...

A2 - Quando eu comecei andar pra aula, na primeira série no primário, aí que eu aprendi português.

P - E quem que te ensinou ucraniano?

A2 - Pai com mãe, falavam ucraniano, então aprendi com eles.

P - Então vamos ver outra aqui. No caso, ela aprendeu ucraniano em casa. E o português? Onde aprendemos o português e que lugar que você aprende a falar a língua portuguesa? A nossa língua!

A - Ah! começando de casa com os pais. Mas no meu caso o pai com a mãe são ucranianos e só falavam em ucraniano, então...

P - Isto, e os outros no caso, tiveram contato com a língua portuguesa desde a infância, né? Então se você fala o português desde pequeno é porque depois quando você entra na escola é difícil aprender o português se você fala o português? Por que essa dificuldade?

A3 - Na escola nós aprendemos corretamente e desde pequeno...

A1 - Na casa a gente não tem orientação, do jeito que aprende falar vai falando e vai ficando. Depois na aula fica difícil. Entra mais livros, mais leituras...

A2 - É e as palavras não são as mesmas que a gente aprende em casa, né? Maneira diferente de falar. Falando e mudando muitas vezes...

P - Então, no caso, a língua que a gente fala em casa é praticamente uma e da escola é outra linguagem?

A1 - Ela muda bastante!

P - Muda né?

A1 -Você aprende dum jeito e na aula é outro. Até prá ler um livro a gente conta muitas palavras. Tá escrito de um jeito a gente fala de outro.

P - Isso, então na escola você vai aprender o português que vocês julgam correto. E vocês conseguem aprender esse português correto? Por que que o aluno não consegue aprender esse português correto se a escola deve ensinar esse português? Por que será que não está havendo essa aprendizagem na escola?

A3 -Sei lá, é porque a gente desde pequeno vem falando com falta de letra em várias palavras, então ele chega na escola vai ter que fazer a letra completa com palavra completa, eu sei lá, muitas vezes a gente é falho nessa parte. Eu acho o português também meio difícil...

P - E quando você vai aprendendo, a escola vai respeitando a maneira que você falava antigamente ou ela desconsidera o que você falava? Ela não leva em conta como você falava. Ou ela leva em conta como você falava e trabalha essa tua fala?

A1 -Sim, ela leva em conta mas ela trabalha também ao mesmo tempo pra gente melhorar, né?

A3 -Conversar mais correto o português.

P - Então vocês acreditam que quando se está assistindo uma aula de português, se freqüentar as aulas, participar, você vai conseguir aumentar até seu vocabulário, facilitam em conversas como esta aqui, facilita o ensino da língua portuguesa ou as outras matérias também ajudam?

A3 -Acho que o português é mais bom.

Logo no início da entrevista fica evidenciada a dificuldade do aluno diante do aprendizado sistematizado da Língua Portuguesa. De diferentes maneiras, eles manifestam suas dificuldades perante a Língua. No momento que a pesquisadora levanta a questão "...se você fala o português desde pequeno e por que depois quando você entra na escola é difícil aprender o português se você fala o português?" (P), obtém como causa principal a diferença entre a forma como falavam em casa (considerada pelo grupo como deficitária - uma vez que não o auxilia quando de seu uso na escola) e a que se fala na escola. Consideram a maneira como aprenderam sua língua em casa um tanto espontaneísta - "Na casa a gente não tem orientação, do jeito que aprende falar vai falando e vai ficando." (A1) - o que destoa do caráter sistemático da escola "Entra mais livros, mais leituras..." (A1). Percebemos a diferença entre os objetivos de se aprender a língua nesses dois contextos distintos: em casa, o caráter informal, assistemático, não há hora nem local pré-estabelecido para seu aprendizado. É a efetivação do jargão. É vivendo que se aprende. É através deste aprender que irá ocorrer sua adaptação a seu grupo linguístico e social. Do outro lado, temos a escola onde predomina a instrução sistemática, ou seja, tudo é planejado com antecedência, pois à escola cabe transmitir o legado cultural e linguístico da sociedade. É para esse fim que a escola foi organizada.

A língua aprendida em casa em comparação com a ensinada na escola representa a **não legítima**, ou seja, a não aceita socialmente. Eles (os alunos) próprios que a usam, ao ingressarem no ambiente escolar, reconhecem a língua ensinada ali como a legítima. Ao manifestarem certo preconceito contra sua variedade linguística, os alunos acabam reforçando a idéia de que "os alunos das classes dominadas, apresentam desvantagens ou

déficits, resultantes do meio em que vivem, que é considerado pobre do ponto de vista econômico, cultural e social". (FALSARELLA, 1989, p. 10). Acrescentaríamos aos aspectos apontados por FALSARELLA o aspecto linguístico, pois em mais de um momento, os alunos de ambas as turmas fizeram comentários com respeito a dificuldade da aprendizagem da língua devido ao fato de que, o meio social de onde advém, ensina-lhes uma variedade linguística deficitária.

Com base neste argumento, a pesquisadora interessa-se em saber se esta variedade é respeitada pela escola e obtém como resposta:

"Sim, ela leva em conta, mas ela trabalha também ao mesmo tempo pra gente melhorar, né, " (A1).

Dessa resposta, inferimos que:

- a) os alunos admitem que a escola respeita sua variedade;
- b) a escola trabalha, reflete sobre essa variedade.

Os alunos admitem que a escola respeita sua variedade o que derruba a maioria do discurso acadêmico que alega o desrespeito da escola pela variedade linguística do educando. Segundo esse discurso " a própria escola (que) rejeita as características culturais e linguísticas das crianças das camadas populares, considerando-as 'erradas' em função do modelo apresentado pelas classes privilegiadas economicamente". (FALSARELLA, 1989, p. 12).

Além de respeitar a variedade, a escola ainda **trabalha, reflete sobre essa variedade**. Isso indica que existe, portanto, uma atitude positiva por parte da escola em se respeitar e não reprimir a variação linguística do aluno. Esse posicionamento da escola evidencia-se novamente na última manifestação desse fragmento discursivo, quando o aluno que

anteriormente alegou dificuldade em aprender português: "Eu acho o português meio difícil" (A3) - manifesta sua esperança em que frequentando a escola, consiga "Conversar mais correto o português" (A3). Parece, assim, estar certo da contribuição e ajuda da escola através da disciplina da Língua Portuguesa e essa demonstração é feita através de sua variedade linguística: "Acho o português mais bom" (A3).

Dessa última participação podemos destacar algumas proposições.

Ao alegar que sua língua é difícil, percebemos a imagem que o aluno possui dela enquanto língua oficial, legítima, correta. Portanto, por ser diferente da sua, essa língua torna-se objeto de conhecimento e estudo, por conseguinte, surge daí a função e o porquê de se estar na escola para aprender uma língua que já se fala, pois "todo ser humano habla, copiosamente, y esto aparece como perfectamente natural". (BRONCKART, 1985, p. 9). Entretanto, resta o desejo de "Conversar mais correto o português" (A3), tarefa essa atribuída à escola. Nesse desejo de nivelar sua fala à da escola percebe-se que o aluno tem certa consciência das relações de poder estabelecidas pelas posições sociais e deposita na escola a esperança de também ascender linguisticamente.

Vejamos se essa representação pode ser detectada também na turma B.

B3 - ... porque português na realidade é uma língua difícil. Mas eu sei lá, eu acho que tem que ter base. Eu sinceramente se eu tivesse condições eu ia pegar aulas particulares de português para aprender. Porque às vezes chego a ficar com raiva, às vezes uma coisa simples... A gente tem capacidade prá aprender e se enrola todo.

B1 - Português tem uma que ele não o português mesmo é... totalmente diferente nós falamos muito em giria... em toda parte que a gente vá tem muito giria. té

numa carta... em qualquer coisa que a gente vá fazer a gente já põe como giria como se fosse mesmo assim.

B2 -Mas esse é o mal da gente.

B1 -A gente desde criança, a gente bem, já aprende errado, sabe? Os pais acho que devia vim do berço, os pais se eles não sabem, né?

B3 -Também F..., a situação financeira não dá...

B1 -Mas veja bem...

B3 -Mas procura orientar da melhor forma ou então, tentar orientar porque é de berço que vem isso. Se aprende a falar com seus pais, né? Se você aprendesse a falar a gramática, como diz, escrever uma carta, tem umas palavras lá que a gente não sabe se é de comer ou de passar no pão.

B1 -Mas aí M...

P - Então vocês estão admitindo que quando a criança está em casa ela aprende um tipo de língua, né, e ela vem para escola ela vai aprender outro tipo de língua?

B1 -Outra língua! Isso mesmo, bem diferente. Porque os pais da gente falam até o | r | às veiz trocam, né? Põe no lugar do | l |. Tudo isso tinha que vê. Porque é lá que a gente fica e vem de lá é agora mundo diferente. E na escola quando é criança eles ensinam muito pouca coisa de gramática...

P - E no caso, será que o pai de você no caso, assim, que tem menos estudo, eles tem conhecimento da gramática?

B1 - Não.

B2 - Muito pouco. Isso que você fala de diferente, eles já criticam.

B3 - Você já está ficando...

B1 - Você está falando certo.

P - No caso, se você vai corrigir, eles não gostam?

B2 - Não gostam.

B3 - Não aceitam.

B1 - Para expressar o movimento da língua também é muito importante que a criança vem do berço que a casa é falando numa maneira chega na escola a professora ensina de outro, então embanana as duas, dos dois sistemas...

B2 - Há um choque que é a casa e a escola. Então eles tem que se igualar. Tem que primeiro que não está havendo na época minha não tinha creche, não tinha pré-escola, nada. Agora está havendo uma evolução nesse sistema no estudo. Porque a criança já começa a aprender no pré na... vai indo no 1º ano, já sabe escrever. Mas ainda tá havendo um erro muito grande em relação a correção das palavras que muito gente diz que tá errado mas não escreve o certo das palavra...

Ao mesmo tempo em que consideram a Língua Nacional difícil, manifestam também o desejo em aprendê-la, compreendê-la, ou simplesmente utilizá-la da melhor forma possível "A gente tem capacidade para aprender e se enrola todo". (B3). Assim como BRONCKART (1985) indagou (referindo-se ao ensino da língua) "Por qué una actividad en apariencia tan natural requiere um trabajo educacional de tal magnitud? Y por qué tan pocas veces éste se ve coronado por el éxito?" (BRONCKART, 1985, p. 9) também nós buscamos respostas as quais nos esclareçam o seguinte ponto: o que estará dificultando o aprendizado da língua materna?

Assim como a turma A, esta turma atribui como causa principal dessa dificuldade, a diferença entre o português aprendido em casa e o ensinado na escola. Inclusive, quando a pesquisadora, ao desejar confirmar se a língua que se aprende na escola é de outro tipo, ou seja, um pouco diferente da familiar, obtém como resposta: "Outra língua!" (B1).

E, ao admitir a existência de outra língua que não a aprendida em casa, critica esta. Aquela passa a ser a legítima. Mas afinal, quais a(s) causa(s) da existência desta dicotomia? Segundo depoimentos da turma B, duas causas se destacam e justificam o distanciamento entre essas línguas:

- a) a não existência do ensino da gramática em casa;
- b) o déficit econômico.

Na primeira, o modo de ensinar e aprender a Língua Materna no lar é, segundo eles, desfalcada de gramática. "Se você aprendesse a falar a gramática..." (B3). Percebe-se que gramática é usada como sinônimo de **falar correto**. Surge desse conceito a crítica ao modo de usar a língua em casa, uma vez que quem **ensina** não a **domina**. "Porque os pais da gente falam até o | r | às veiz trocam, né? Põe no lugar do | l |". (B1). Não se reconhece, portanto, a existência de uma gramática presente nessa variedade linguística. Existem, sim, **línguas** diferentes, entretanto, só uma gramática, a ensinada na escola. Assim, aquele que não frequenta a escola, não conhece a língua e, conseqüentemente, não **fala correto**:

"P - ... será que o pai de vocês [...] ele tem conhecimento da gramática?"

"B1 - Não."

"B2 - Muito pouco. Isso que você fala de diferente, eles já criticam..."

O desconhecimento da gramática por parte dos pais exemplificado na expressão "...você fala de diferente..." (B2) reproduz o mesmo estranhamento vivenciado pelo aluno quando ingressou na escola. Naquele momento, ele e o professor representaram os papéis vivenciados agora, respectivamente, pelo pai e pelo filho. Na verdade, o que o filho-aluno faz é reproduzir aquilo que a escola lhe ensinou. Portanto, além do choque entre *língua familiar* e *língua escolar* existe também o que poderíamos chamar de **choque civil**, ou seja, dentro da própria casa e entre membros que já pertenceram (ainda pertencem) a mesma comunidade linguística.

"B1 -Você está falando certo".

"P - No caso, se você corrigir, eles não gostam?"

"B2 -Não gostam."

"B3 -Não aceitam."

A resistência em não aprovar a nova forma de seu filho falar "Você já está falando..." (B3) nos remete à segunda causa da diferenciação entre *língua familiar* e *língua escolar*: o déficit econômico.

No discurso discente pudemos detectar a estreita relação entre o déficit econômico e o déficit linguístico. Como se esse fosse oriundo daquele e vice-versa. Esta constatação se evidencia, ora em relação aos alunos...

"B1-A gente desde criança, a gente bem, já aprende errado, sabe? Os pais acho que devia vim de berço, os pais se eles não sabem, né?"

"B3 - Também F..., a situação financeira não dá..."

Ora em relação aos pais...

"B3 - Você já está ficando..."

"B2 - Não gostam."

"B3 - Não aceitam."

Através do discurso do aluno compreendemos a resistência por parte dos pais à incorporação por seus filhos de termos, expressões e palavras as quais não são utilizadas em sua comunidade lingüística mas sim, por aquela que cultural, social e economicamente difere da sua. É também, de certa forma, uma garantia da permanência de sua cultura lingüística. Percebe-se nessa defesa, a concepção da língua como espaço/lugar o qual deve ser protegido, respeitado e conservado. Embora essa concepção esteja inserida na voz dos pais, podemos visualizá-lo também no discurso discente, funcionando como alerta e pedido.

"P - Então, no caso ela tem que respeitar como a criança vem e trabalhar a criança?"

"B1 - E trabalha prá entrar no sistema dela (da criança), a professora."

Ou seja, a escola deverá ouvir como o aluno se utiliza da linguagem para depois trabalhá-la. Afinal, segundo o aluno, qualquer aprendizado surge da observação.

"B1 - ... tem que ver se a criança não é meia língua, se não é fanho, se não tem problema na..."

"P - Fala?"

"B1-Não fala, tem vergonha, prá professora pegar desde o início como é o sistema da criança, da cabeça da criança. Dai começar a ensinar como a criança deve aprender".

Observar o sistema da criança e direccionar sua metodologia segundo indícios captados nessa observação. É um convite para direccionar um olhar sobre a linguagem do aluno a fim de se detectarem pontos de convergência e divergência entre as variedades.

O que se percebe após análise é que apesar dos alunos reconhecerem a legitimidade da língua ensinada na escola e esta respeitar sua variedade, a aquisição do conhecimento dessa variedade e sua utilização ainda não se concretizaram. Eles reiteram a função da escola como sendo aquela que detém o domínio do que é necessário à sociedade e que eles estão ali para se apropriarem desse conhecimento.

A dificuldade perante a Língua Nacional foi o ponto de maior convergência entre as turmas envolvidas.

2. IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Embora admitam haver diferenças entre o português que se aprende/fala em casa e o que se aprende na escola, esta comprovação ao invés de fazer com que os alunos assumam uma atitude negativa perante a Língua Portuguesa, faz dentre outras coisas, com que eles reconheçam a importância da Disciplina de Língua Portuguesa, apesar das dificuldades no momento de sua aprendizagem.

P - Mais alguém quer dizer mais alguma coisa sobre o ensino da Língua Portuguesa? Sua expectativa que tem mais tarde, essa ajuda, essa maneira de ensinar o português vai dar para vocês?

A4 -O português está ajudando bastante, porque a gente não sabe mais tarde como vai ser o português, então, aprendendo desde já vai aprendendo conviver com as pessoas, como conversar, qual o significado da palavra.

A5 -Até pra gente pegar um serviço quando a gente vai trabalhar a gente tem que aprender falar.

P - Isso, em qualquer emprego o que vale é a entrevista, e daí eles falam pra você, faça uma redação de Próprio Punho é você que vai ter que escrever.

A5 -E se a gente não tem conhecimento como é que vai fazer, muitos perdem o serviço por causa de não ter diálogo, não sabem falar, conversar, não se entendem.

A2 -No caso, as pessoas fazem vestibular e encontram dificuldade, a maioria em português porque vêm de uma escola de nível baixo e bate a cabeça. Faz falta, então chega ali sofre um pouquinho.

P - Agora uma outra pergunta aqui oh: qual a utilidade do ensino da Língua Portuguesa em nossas vidas? Para que serve aprender Português?

B1 - Ah... pra tudo.

B2 - Prá tudo, comunicação, trabalho.

P - No caso, na aula de ciências, vocês usam...

B3 - É muito importante.

(Trecho incompreensível, todos queriam demonstrar a importância do Ensino da Língua Portuguesa).

B4 - Mais assim que aconteceu, até piloto de avião assim...

P - Tem que saber Português.

B4 - Tem que entendê. Pois é, eu três vez sonhei e três vez sonhei prá ver se para ser bombeiro, prá ver se entrava no corpo de bombeiro e sonhei uma vez para ver de vez se eu...

P - É, não é fácil, tem interpretação, tem redação em tudo...

B1 - Tem redação, cai em tudo.

B2 - Cai em tudo.

B3 - Na vida diária é super importante, né?

P - Usa bastante.

B3 - Às vezes você vai pegar um emprego de secretária e não sabe nem atender um telefone, não é verdade? Português vale até prá isso. Chega alguém... recepcionista... chega alguém e você nem sabe falar, né...

B4 - O...

B1 - ... o nome de pessoal também.

B3 - Não é só no de secretária...

B2 - Todos.

B4 - Em geral.

Conforme pudemos observar nesses discursos ao valorizarem o Ensino da Disciplina, duas justificativas para seu aprendizado se alternam:

- a) o valor da disciplina para a vida profissional;
- b) o valor da disciplina no dia-a-dia.

A primeira ressalta o valor da disciplina para a vida profissional. Advertem que não só as profissões que trabalham mais diretamente com o público, mas todas necessitam desse conhecimento. Segundo eles, não é possível trabalhar se a pessoa não souber se comunicar. Caracteriza-se assim a função do ensino da língua portuguesa, a qual se materializa na figura do professor, pois ele “é antes de tudo um professor de Comunicação. Ensinar é comunicar.” (HOSS, 1981, p. 32). Esta comunicação é sinônimo de fala: “... a gente tem que aprender falar.” (A5).

Por que esse desejo em se aprender a falar? Segundo FONSECA e FONSECA (1977) essa apropriação, podendo representar instrumento de domínio ou de liberdade é o cerne do valor formativo do ensino da língua materna, e acrescenta: “Ensinar a usar uma arma como é a linguagem [...] é sem sombra de dúvida a melhor forma de preparação para a vida em comunidade, num momento em que cada vez mais temos consciência de que vivemos numa sociedade em que essa é a arma vital...” (FONSECA, 1990, p. 119).

Para tanto, ter a arma só não basta, é necessário aprender a usá-la para que ela não se torne a razão de nossa própria destruição. Esse ter de aprender a usar essa arma pode, a princípio, denotar a ideia de que hoje nada se usa e que se aprende português apenas para um

uso futuro. No entanto, não é só para uso futuro que o aluno precisa aprender: "Na vida diária é super importante, né?" (B3).

Concomitante ao aprender a língua está o observar sua efetivação em todos os momentos de interação. É interessante observar que a manifestação de B3 ocorreu justamente quando seus colegas alegavam ser importante aprender português por causa da interpretação e da redação, pois, segundo eles, isso cai em tudo. Reproduz-se aqui o discurso já apontado por GERALDI (1991) em *Portos de Passagem*: "... é comum professores alegarem que 'ensinam' determinadas noções porque elas vão ser exigidas pelas séries seguintes, pelo vestibulinho, pelo vestibular". (GERALDI, 1991, p. 91). Embora quem atribua a necessidade de se aprender português pois cai em tudo sejam os alunos, a crítica feita por GERALDI (1991) de que este tipo de pensamento não se alastra além do ambiente escolar e o que é pior, "Passado o tempo de nele viver, esquece-se a informação." (GERALDI, 1991, p. 91), esvazia-se o sentido em se ter aprendido algo.

Contrariando a esse discurso e a seus colegas, B3 surge para salientar que o aprendido na escola não se aplica apenas na prova (no caso aqui, de redação e de interpretação) mas, na vida. Essa ideia ganha força quando B4, ao ouvir o pesquisador, retomando as participações, resumir "Tem que saber Português" (P), adverte: "Tem que entendê." (B4). Entender para poder usá-lo e ser compreendido. Afinal, usamos dessa arma não para nosso ostracismo mas para nossa socialização, pois, a língua "Não é propriedade de um indivíduo ou de um grupo fechado de pessoas, mas é um fenômeno social, é um bem cultural de um povo." (CAGLIARI, 1990, p. 36), portanto, é para ser compartilhado nas mais diversas situações. Não podemos nos esquecer de que "A escola, além de um padrão ideológico e comportamental impõe também um padrão linguístico." (SUASSUNA, 1995, p. 92). Talvez seja contra isso que o aluno proclame o entendimento do que lhe é ensinado na escola. É um "não" apenas à decodificação, à

memorização ou reprodução. Essa atitude lhe possibilitará enfrentar o preconceito e a cobrança social com relação à sua manifestação lingüística.

Outro fator que foi possível observar no discurso discente é a convicção de que a eficiência no trabalho está intrinsecamente relacionada à competência lingüística do falante. Surge, dessa proposição, o enaltecimento ao indivíduo letrado. Esse representa a classe do alto prestígio a qual sabe **falar, conversar**. Pelo discurso discente percebemos que os alunos ainda não se consideram pertencentes a essa classe de falantes "... chega alguém e você nem sabe falar..." (B3).

A visão da realidade em que estão inseridos faz com que os alunos direcionem à Disciplina de Língua Portuguesa suas esperanças em falar, escrever e ler melhor. Essa expectativa leva-os a respeitar a disciplina e, conseqüentemente, depositar nela todos seus anseios. É esta disciplina que sanará suas dificuldades perante a Língua Nacional e lhe garantirá, como afirma BARBOSA (1990), em sua obra **A Alfabetização e Leitura**, seu acesso e contribuição ao acervo de conhecimentos acumulados pela humanidade.

Além do valor majoritário atribuído à Disciplina de Língua Portuguesa, eles advertem que para se compreender a língua é preciso praticá-la. Reconhecem também que o aprendizado de nossa Língua só se efetivará através da interação: "... vai aprendendo conviver com as pessoas, como conversar..." (A4).

Essa interação ocasiona mudanças em sua linguagem, concebendo assim a língua "... como um trabalho, a sua compreensão está nas relações sociais, que se ligam, através de suas condições, às formas e tipos de interação verbal." (SILVA, 1986, p. 27). Esta interação o auxilia em suas relações sociais.

O que pudemos detectar no discurso discente com relação a Disciplina de Língua Portuguesa é o fato de que mesmo os alunos tendo passado por metodologias que tratavam a

Língua como algo fixo, ou seja, conjunto de regras imutáveis, no momento em que eles destacaram a importância do Ensino da Língua Portuguesa, essa concepção não se evidenciou. O que se destacou foi a necessidade de se aprender a Língua através da troca/interação a fim de conseguirem seu espaço, seja no contexto escolar, profissional ou social.

2.1 RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO

A interação apontada pelos alunos não se limita apenas à convivência aluno/aluno mas envolve necessariamente a presença do professor, uma vez que "... nada substitui, no processo de ensinar e aprender, a ação e a relação que se estabelecem com o professor". (RANGEL, 1994, p. 15). Além disso são eles - professor e aluno - que tornam possível o fenômeno educativo (escolar). Esse se viabiliza através das relações pedagógicas. Como estará essa representação segundo a visão discente?

TURMA A

A3 - Bom, aí complica a cabeça do aluno e também a do professor, porque em muitos casos, né, o professor explica, pode estar lá na frente se arrebatando de explicar e o pessoal lá de trás não tá nem aí e também muitas vezes alguém que quer aprender, que tá no meio da turma ou, sei lá, nos cantos, sei lá, que quer aprender e o professor tentando explicar, o barulho da sala incomoda.

P - Impede que você aprenda, né?

A3 - Impede que você aprenda. Então, isso daí, eu acho assim que prejudica muito, né, a cabeça da gente, porque cada vez que a gente quer aprender alguma coisa, a gente é isolado num canto. Isso daí, fica uma falha.

P - Você não consegue acompanhar o raciocínio do professor?

A1 - Isso! E também no caso da oitava série, que temos aula com o professor, então ele tem amizade, tomaram a liberdade dessa amizade, então tá complicado para os outros também, às vezes, sei lá, começam de conversa, todo tempo, atrapalha a aula.

P - Então você acredita que tem aluno que ainda não entendeu porque os alunos reclamam um tempo que o professor era muito distante, né, e agora essa maneira nova de ensinar. Ele tenta se aproximar do aluno, só que tem aluno que não entende esse tipo de relação.

A4 - Pensa que é uma brincadeira.

P - Acha que é amigo. Você pode ser colega do aluno, porque amigo é muito difícil de ser, a conversa é diferente, cada um vai prá um lugar, mas tem aluno que confunde. Eu tinha problema com isso. Outra coisa, a indisciplina, será que às vezes o aluno lá indisciplinado na sala, será que é porque ele não entende a matéria, já se perdeu mesmo, ele...

A5 - Não é isso! Eu, por exemplo, não entendo a matéria, mas também não perturbo.

A6 - É, a gente procura entender, né, o máximo, não? Eles ficam abusando, né...

TURMA B

P - E um de vocês reclamou aqui, eu lembro tão bem, reclamou que devia ser tudo igual porque cada vez que muda de professor, muda de metodologia, atrapalha...

B3 -Pois então, o outro professor que nós tivemos, a gente fazia pergunta das coisas que estava em dúvida com ele porque o anterior dava liberdade prá gente perguntar, fomos perguntar prá ele, ele reclamô...

B2 -Ele não gostô, ele não sabia.

B3 -É ele diz que... ainda respondeu mal..

B2 -Agora, vai perguntar como? Agora com esse professor, ele mesmo disse que tem a cara fechada e tal, mas a gente também não tem liberdade por causa, não por causa dele ser fechado, por causa do primeiro, a gente ficou traumatizado, né?

[...]

B1 - (não compreensível).

B3 -Igual eu na outra 7ª série, a professora, eu ia perguntar alguma coisa, ela chutava você, sempre ela andava chutando, agora prá mim perguntar alguma coisa pro professor, preciso ter coragem, prá qualquer professor.

P - E vocês entendem uma regra na primeira vez que ela explica?

Todos - Não!

B3 -Não, não é assim.

Tumulto.

B4 -Assim, qualquer coisa, se o professor quiser responder a gente mesmo, eu pego e falo, que nem aquele dia ali, eu falei prá professora de matemática,

ainda - uê se a senhora quisé jogá meu material pré fora da sala, pode jogá, aí então já que não deixa muito tempo lá, pois eu só ia saí um pouquinho ali e pronto.

P - Eu lembro que quando eu dava aula, eles tinham vergonha de ir ao quadro, lembra? Quem quer ir? O aluno tem vergonha de ir lá.

B1 -Matemática a gente vai no quadro, o professor até enxerga o que você está errando e você já aprende, o Português, acho que seria da mesma forma.

B3 -Eu tinha essa professora Eliane, ela fazia ditado, ela chamava tal aluno, ia primeiro aquele aluno no quadro. Ela via até se a gente estava escrevendo no quadro e começava a entortar, ela reparava até nisso. Então ela fazia uma frase e a última. Não é questão de perder tempo, vai que a gente que era interessada e mandava outra a...

P - Corrigia.

B3 -E os que tavam sentados iam fazendo no caderno.

Da ampla gama de dados observados nesses fragmentos, destacamos para análise duas realidades em geral assumidas como antagônicas:

- a) acusação de indisciplina em sala de aula;
- b) participação mais efetiva no processo ensino aprendizagem.

Em uma turma percebe-se a acusação de indisciplina em sala de aula. Isso se deve ao ensino muito aberto adotado pelo professor. Segundo os discentes, essa indisciplina é um dos fatores que interfere negativamente na aprendizagem. A postura liberal de seu professor, o qual faz da relação pedagógica algo muito estreito, próximo, não é compreendida pela maioria dos alunos, pois confundiram a liberdade oferecida no relacionamento professor-aluno. Evidentemente, ao oportunizar essa aproximação, o professor não contava com essa

reação por parte dos alunos, entretanto “Um professor que muda as regras do jogo a seu critério, com o intuito de facilitar o trabalho dos alunos, pode, em vez de ajudar, atrapalhar o aprendizado.” (CAGLIARI, 1990, p. 27) Muitas críticas a esse tipo de postura nas relações pedagógicas estão presentes no discurso acadêmico. Porém, ainda é um grande desafio o entendimento e a compreensão da prática docente e sua relação com o educando. Se por um lado “São constantes, na informação sobre o ‘bom professor’, as idéias de amizade, amor pelo aluno, confiança do aluno e dos pais, participação na vida do aluno ajuda na solução de problemas.” (RANGEL, 1994, p. 24), por outro lado também é necessário “... exigência, cobrança, energia, autoridade, controle de disciplina, imparcialidade, justiça. Idéias como essas expressam a ‘organização do conhecimento’ sobre habilidades de relações humanas, confirmando-as nas impressões que se formam e se consolidam no cotidiano da escola.” (RANGEL, 1994, p. 24).

A consolidação das impressões resultantes da relação professor-aluno (da turma que acusou a indisciplina em sala de aula), faz com que os alunos que não participam dessa indisciplina, isolem-se, não participando efetivamente também do processo educativo.

Apesar de reconhecerem a competência do professor, indiretamente acusam-no pela falta de domínio disciplinar. Advertem também que a indisciplina nem sempre é manifestação de quem não está compreendendo a matéria; por outro lado, a disciplina em sala de aula também não é garantia de efetivação da aprendizagem.

(A5) “Eu, por exemplo, não entendo a matéria, mas também não perturbo.”

Adversa a essa realidade, foi a manifestação da segunda turma. Surge, agora, a crítica ao professor que não permite a manifestação do aluno no momento do processo ensino-aprendizagem. Para que o aluno se manifeste precisa “ter coragem” (B3). O processo torna-

se tenso, "a gente também não tem liberdade..." (B2). Ao não poder se manifestar, o aluno se cala.

(B2) "Agora, vai perguntar como?"

Este **calar-se** pode significar muitas coisas. Dentre elas, a submissão ou a conveniência. A primeira está presente em qualquer relação onde se estabelece uma hierarquia. No caso da relação pedagógica, a hierarquia é estabelecida pelo saber: quem sabe mais - o professor - manda e deve ser respeitado; quem sabe menos - o aluno - obedece e deve respeitar. Portanto, "A figura do professor simboliza um 'saber inabalável' e uma justiça tradicionalmente autorizada." (SUASSUNA, 1995, p. 92). Além disso, "É ele quem sabe o que é certo e o que é errado ..." (SUASSUNA, 1995, p. 92). Portanto, o aluno é submisso a essa convenção social, respeitada há anos.

Não havendo como fugir dessa convenção, é melhor adequar-se a ela. A convivência configura-se como uma forma de se garantir a permanência no ambiente escolar. É o jogo da representação: o aluno finge estar entendendo, aprendendo, pois assim ninguém o incomodará.

Entretanto, seja qual for a postura do aluno, não se pode afirmar que **calar-se**, necessariamente, representa um **conformar-se**. Ao manter-se em silêncio, o aluno possui espaço e tempo suficientes para analisar tudo o que está se passando a sua volta. Logo, o senso crítico está presente, bastando apenas a oportunidade para que possa manifestá-lo.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem, a indisciplina não vigora, uma vez que a participação verbal do aluno é praticamente nula. Mesmo que em experiências escolares anteriores, esse aluno tenha tido oportunidade de participar, isso não lhe garantiu **coragem**

suficiente para mudar seu modo de participação no processo educativo. Seria submissão, conveniência ou outro fator?

(B3) "Pois então, o outro professor que nós tivemos, a gente fazia pergunta das coisas que estava em dúvida com ele porque o anterior dava liberdade pra gente perguntar, fomos perguntar prá ele, ele reclamô..."

Enquanto a primeira turma acusa o tipo de relação entre professor e aluno como sendo sem fronteiras, esta segunda acredita que se houvesse maior liberdade/proximidade entre professor e aluno a aprendizagem seria mais significativa, pois ao sanarem suas dificuldades e apontarem suas dúvidas, o próprio processo educativo fluiria com maior naturalidade, pois "Incorporando o diálogo como espaço fundamental da relação pedagógica, o professor toma em suas mãos o papel de articulador desse processo." (GARCIA, 1992, p. 53). O aluno solicita permissão para uma participação mais efetiva no processo ensino-aprendizagem, pois "Este posicionamento traz a gênese do sucesso escolar." (GARCIA, 1992, p. 53).

Reafirmando que o calar-se em sala de aula não significa parar de questionar, a segunda turma sugere atividades as quais proporcionariam uma melhor aprendizagem. O que eles querem, na verdade, é um acompanhamento paralelo à aprendizagem. A atividade de maior importância para eles não envolve recursos tecnológicos ou científicos. Basta apenas ir ao quadro. É lá, nesse espaço, que eles querem demonstrar o que sabem e o que não sabem. Além disso, demonstram especial interesse em serem corrigidos pois assim conseguirão aprender. Segundo eles, é nessa simples atividade que se pode observar o interesse do aluno - em aprender - e do professor - em orientar a aprendizagem. Garantem também que esse tipo de atividade "Não é questão de perder tempo..." (B3).

Esse argumento muitas vezes faz parte do discurso docente. Nele está a justificativa em não se permitir o deslocamento do aluno até o quadro, uma vez que isso despenderia muito tempo e, conseqüentemente, atrasaria o conteúdo. Alguns professores alegam que o aluno não gosta de ir ao quadro. Isso também não se confirmou no discurso discente, ao contrário, eles relatam experiências em que iam ao quadro, eram observados, seus desempenhos eram avaliados e eles compreendiam e participavam mais do processo educativo. É a necessidade do aprendiz em que se “Explique detalhadamente ao aluno o que ele próprio fez, como fez e por que fez, além, é claro, de como deveria ter feito e por quê.” (CAGLIARI, 1990, p. 71). É a compreensão do porquê dos acertos e dos erros, pois deles dependerá a evolução/progresso de cada um.

De tudo aquilo que foi registrado no discurso discente, no que se refere a relação professor-aluno, podemos destacar que o aluno:

- a) respeita a figura do professor, porém, quer valorizar a sua presença no processo ensino-aprendizagem;
- b) deseja uma participação mais efetiva nesse processo;
- c) critica o modo de ensinar muito aberto pela indisciplina aí gerada;
- d) critica o modo de ensinar muito fechado pela “não participação” do aluno durante as aulas;
- e) manifesta que o desejo em aprender português, implica em ser corrigido e ter acompanhamento docente.

Essas reivindicações convergem para uma única atividade: ir ao quadro. É sua oportunidade de, em se expondo, aprender. Como responderemos a essas reivindicações? “Uma ‘resposta’ bem dada àqueles apelos é uma resposta responsável. O que é necessário, tendo isso em vista, é que o professor esteja atento aos apelos que no mais das vezes não são verbais.” (NOVASKI apud MORAIS, 1991, p. 14-15).

2.2 POSTURA METODOLÓGICA

Ao analisarmos a relação professor-aluno, o que ficou evidenciado foram as dificuldades que permeiam essa interação. São vários os fatores que afetam direta ou indiretamente os membros aí envolvidos. Dentre os fatores, destacou-se a metodologia adotada pelo professor. Afinal, é ela que irá direcionar todo o trabalho desenvolvido em sala de aula. Além disso, o aluno tem consciência de que “Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito.” (BRITO apud GERALDI, 1987, p. 112). Entretanto, nesse momento da pesquisa, quem disse o que e como é feito foram os alunos. E, ao serem questionados sobre como estavam as aulas de português, a primeira turma admitiu estar satisfeita com a metodologia do professor e que gostariam de que as aulas continuassem assim. Afirmaram também que neste ano a forma de se ensinar é diferente dos anteriores e a maior novidade está na presença, em sala de aula, da interpretação e da redação. Vejamos seu discurso:

P - No caso aqui você respondeu como você gostaria que fossem as aulas de Português. Você disse que gostaria que ficasse como está. E como está a sua aula de Português?

A3 - Está sendo ótimo, tô achando ótimo, só porque às vezes a gente é falho bastante em Português, mas nessa questão eu tô gostando de Português, porque eu tô aprendendo.

P - Você está satisfeito? Você acha que está aprendendo desta vez e é diferente dos outros períodos que você aprendeu o Português?

A3 - Eu tô achando bem diferente!

A4 - Tem bastante diferença!

A5 - É o mesmo Português, mas a maneira de ensinar o tipo do vocabulário não é a mesma coisa, sempre muda.

P - E o que tem de diferente, de mais importante que não tinha nas outras?

A5 - Interpretação de texto, por exemplo.

A1 - Dissertação.

A2 - Narração.

A3 - Redação.

P - E vocês conseguem distinguir bem?

A2 - Mais ou menos.

P - Esse tipo de aula facilita nesse sentido?

A2 - Estamos começando a desenvolver.

Advertem que o Português "... é o mesmo" (A5), ou seja, é a mesma Língua, o que modifica é a postura metodológica, o tratamento dado pelo professor à Língua "... a maneira de ensinar, o tipo de vocabulário não é a mesma..." (A5). Esta metodologia é responsável pelo progresso do aluno no processo ensino-aprendizagem, pois, confessam "Estamos começando a desenvolver". (A2). Parece ficar claro para os discentes que se encontra nessa postura metodológica a origem para o sucesso escolar pois, "... o professor trabalha, junto ao aluno no sentido de viver o movimento conhecimento/desconhecimento/conhecimento como objeto principal da ação pedagógica". (ESTEBAN apud GARCIA, 1992, p. 53).

E esse objetivo parece tomar corpo e destaca a figura do professor como a de um interlocutor privilegiado por poder estar fazendo parte destes momentos de descobertas e de encontros.

P - Como vocês gostariam que fossem as aulas de Português? Como são? Como que eles são?

A2 - São assim, mas são muito isso, ele não faz a gente escrever muito. É ele explica bem assim. Não precisa mudar o tipo de... Tem que ser como são mesmo.

P - Aqui você diz assim: gostaria que todos os professores de Português dessem um só tipo de aula, todos não mudassem os ritmos de dar aula, porque alguns dão aula de um jeito e quando você muda de colégio e matéria é diferente daquele escola. Você está falando, aqui, no caso, da matéria como o professor ensina, passa a matéria para você e explica? Como é que está sendo esse ano? Esse período?

A3 - É diferente dos outros.

P - E qual é mais fácil para você aprender?

A4 - No caso, agora eu comecei a estudar mesmo, de verdade, querendo aprender mesmo foi aqui.

P - Então você tem que aliar a maneira como o professor explica e também o interesse?

A6 - O interesse também influi.

P - Aqui, no caso, você disse que o professor deveria trazer textos de assuntos interessantes. Que assuntos você gostaria que o professor trouxesse prá sala?

A4 - Acho que História, sei lá, ditado... Neste tipo de matéria.

P - Não, mas textos relacionados com o que você quer ler? Vocês gostariam de textos que trazem que assunto?

A5 -Sobre as drogas, sobre a vida, juventude, Aids.

Neste fragmento, reafirma-se o desejo de que as aulas continuem como estão, pois a maneira como estão sendo ministrados torna-se um fator de incentivo ao estudo.

Com relação à participação efetiva do aluno no processo educativo, afirmam que isso ocorre quando há interesse por parte do aluno e a metodologia do professor permite uma participação efetiva. A fusão dessas duas atitudes oportunizaria uma aprendizagem realmente significativa, uma vez que a aproximação dos membros responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem professor/aluno produziria "... um verdadeiro ambiente colaborativo na Instituição Educacional". (RAMOS, 1994, p. 202).

Ainda segundo RAMOS (1992), inseridos nesse ambiente supera-se o isolamento - um só ensina; outro só aprende - favorecendo as relações humanas. Ao possibilitar a interação entre professor/aluno não se estará apenas priorizando e valorizando o "... desenvolvimento de comportamentos do domínio cognitivo". (LUCK, 1983, p. 12), mas também será oportunizada a "... valorização e promoção do desenvolvimento efetivo do aluno de maneira intencional, sistemática e eficaz". (LUCK, 1983, p. 12).

A prática docente que oportuniza essa aproximação entre os envolvidos no processo educativo está aqui representada pela presença do texto em sala de aula. O gosto pelo texto aparece a cada momento do discurso. Todavia, por mais que eles aleguem que seu professor trabalha com textos durante as aulas, manifestam o desejo de que nesses textos estivessem presentes temáticas atuais. Vejamos mais um fragmento:

P - Bom, aqui você diz assim: gostaria que os professores não trabalhassem só com Gramática, mas também com textos. Você já teve algum professor que já trabalhou com textos?

A1 -Sim, já. Quinta série eu tive uma professora que trabalhava bastante com textos.

P - Você tinha facilidade em aprender a Gramática através do texto?

A1 -Sim.

P - Neste período ele está trabalhando assim também?

A1 -Agora? Sim, ele está trabalhando.

P - Então você veja: você disse que gosta de trabalhar com textos porque você já teve um antecedente que foi da mesma maneira. Você disse que tem mais dificuldade porque nunca foi da mesma maneira. Você disse que tem mais dificuldade porque nunca foi trabalhado desta maneira.

A2 - Nem na sétima série a gente não trabalhou.

A1 - Eu já trabalhei, só que nunca consegui entender.

P - E por que será que você tem essa dificuldade, você não gosta de ler?

A1 -Não, eu não gosto de in...

P - Interpretar. Então no caso, vocês estão trabalhando com textos e estão vendo mais resultados. Então qual a vantagem de trabalhar com textos e não com aquela Gramática seca, ditada, pontos, questionários. O que você sai aprendendo a mais através de textos?

A5 -Porque eu acho que é uma matéria atual, né? Então a gente tem que também ir se atualizando, tem que ler ali e entender, ver o que que está acontecendo, tirando do texto né? E só lendo que a gente vai aprendendo mais.

P - Isto é, você vai conseguindo ver a Gramática no texto, não aquela Gramática solta, então vocês acham que assim é mais fácil de aprender?

A4 -Acho que a pessoa lendo e pensando, né? Como está escrito a pessoa vai se evoluindo cada vez mais.

P - Vai aprendendo.

A6 -É também, só ler e várias coisas, já é só ler.

P - Você acha que tem que ler, interpretar, dizer como foi dito.

A2 -Trabalhando com o texto.

A3 - O que está significando, porque não adianta só ler e não entender nada.

Percebemos que a simples presença do texto em sala de aula já não é suficiente para o aluno. Mas, afinal, o que é um texto? Segundo CAZARIN et alii (1990), texto é o espaço em que ocorre o jogo de intersubjetividade, onde necessariamente há troca (escritor-leitor/falante-ouvinte) o que proporcionará a construção de significados. Para ORLANDI (1988), essa construção de significados advém das experiências de vida e da história de cada leitor. Independente do conceito que cada um de nós possua sobre texto, o fundamental ao fazer quando de sua presença junto a nós é "... adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto". (FREIRE, 1982, p. 4).

Desses conceitos sobre texto quatro pontos emergiram:

- a) troca;
- b) relação dialética;
- c) experiências;
- d) construção de significados.

Parecem ser essas as palavras chaves para a efetivação de uma leitura realmente capaz de, ao oportunizar permutas de experiências colhidas na estrada da leitura de cada um - professor e aluno - permitir a produção de significados relevantes a cada participante dessa atividade de imersão no texto. Retomaremos essa temática - texto/leitura - no último subitem desse capítulo.

Retornemos ao que dizem os discentes sobre essa atividade de *adentrar ao texto*.

Alunos da turma A alegam ter facilidade em trabalhar com texto pois já passaram por essa experiência. Os que ainda não a haviam vivenciado apresentam dificuldade diante dela. O aluno A1 embora já tenha participado dessa experiência confessa nunca ter compreendido pelo fato de não gostar de interpretar. Essa declaração nos leva a um questionamento: que trabalho foi feito com o texto para que esse aluno não goste de interpretação? A questão parece estar além da indagação: por que o texto não está em sala de aula? Mas, por que o texto está em sala de aula? Vejamos algumas respostas no discurso discente.

Está presente por ser material atual, o que proporciona atualização: "Porque eu acho que é uma matéria atual, né? Então a gente tem que também ir se atualizando, tem que ler ali e entender, ver o que está acontecendo, tirando do texto, né? É só lendo que a gente vai aprendendo mais". (A5).

Os textos presentes em sala de aula devem ir ao encontro das expectativas dos alunos pois "... o despertar do aluno para novas leituras dependerá..." (CAZARIN, 1990, p. 26) do atendimento a essas expectativas, e essas surgirão a partir do trabalho realizado com e sobre o texto, pois ele (o texto) está ali, ele "... se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas". (GERALDI, 1991, p. 110). E é exatamente, sobre construção que se refere a outra justificativa da presença do texto em sala de aula.

Está presente pois proporciona crescimento pessoal: "Acho que a pessoa lendo e pensando, né? Como está escrito a pessoa vai se evoluindo cada vez mais". (A4)

A leitura significativa proporciona o crescimento da subjetividade através da diversidade de informações dela absorvidas. Ler representa entrar no jogos das interações discursivas a fim de fazer ouvir-se e produzir novos discursos. A entrada nesse jogo

dependerá da compreensão do texto, ou seja: "O que está significando, porque não adianta só ler e não entender nada". (A3).

Não se deseja o aprendizado mecânico da leitura, essa atividade não se configura como mera decodificação mas caracteriza-se como um exercício que lhe possibilitará "... buscar respostas para suas dúvidas e atualização [...] pois a leitura contribui, imediatamente, para o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio de ser humano". (CAZARIN, 1990, p. 20).

A prática de leitura em sala de aula também foi solicitada pela segunda turma.

B3 - Sim. Eu acho que até no Supletivo tinha que ter leitura. Todo mundo teria que ter um pedacinho de tempo para ler.

B2 - Na sala de aula mesmo, né? Mas, né, tem livro...

B3 - Não, eu concordo...

P - E vocês têm tempo na sala...

B3 - É isso que eu ia dizer...

B2 - Não o professor ler, a gente ler. Esse professor é muito bom, só que eu acho que ele não deve escrever no quadro, a gente escreve para ele ver o que está errado.

B1 - Mas aí há falta de tempo.

B2 - Eu concordo com você, são duas coisas: pouco tempo, certo? Só o tempo da aula, as aulas são curtas porque são várias cada noite, e outra coisa...

B4 - Ensino Supletivo. Aqui é Ensino Supletivo!

B2 - As pessoas no caso, a maioria não tem condição de comprar livros.

B3 - Então, escrever no quadro dá...

B1 - Certo, mas aí o problema...

P - Mas no caso vocês teriam de trabalhar...

A3 - Sim, não digo comprar o livro. Eu digo que nem todo mundo deva ler um livro na sala, o que tem desse livro, oh, hoje quem vai fazer a leitura é você. Pró ele ver...

B2 - Ah, sim!

B3 - Onde as pessoas estariam... em que cidade?

P - Você quer a prática de leitura na sala?

B3 - A prática de leitura na sala! Acho que é muito importante.

P - E, geralmente o aluno não tem. Não é só no Supletivo. Não lêem fora da escola, ninguém lê.

B3 - É porque às vezes a gente vai fazer um cursinho e tem leitura prá gente saber. A gente vai em qualquer lugar. A gente vai pegar e fica assim, oh: (mexe a cabeça com olhar de desespero).

Algumas considerações merecem destaque nesse fragmento. Parece ser ponto comum entre as turmas a consciência da importância da leitura e interpretação de textos em sala de aula. Entretanto, nessa turma percebe-se uma certa cobrança do aluno com respeito ao espaço destinado e atribuído ao texto e a metodologia adotada para seu ensino; eles não querem que o professor leia; eles querem ler. Eles não querem que o professor escreva; eles querem escrever.

Propõe-se aqui a fuga ao antigo modelo de metodologia adotado no Ensino da Língua Portuguesa no que se refere a postura do professor diante do texto. Eles não querem o texto "... objeto de leitura vozeada (ou oralização do texto escrito); recomendava-se que o professor lesse o texto em voz alta, para toda a classe [...] Lia melhor quem melhor se

aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor". (GERALDI, 1991, p. 106), uma vez que a participação do aluno consiste em apenas reproduzir leitura. Deseja-se, na verdade, mergulhar no texto, sozinho, sem o professor, mas com o autor.

Eles não querem a escrita do professor, pois acreditam que através da produção do texto escrito se estará "constituindo o aluno em sujeito do seu dizer, na medida em que ele aprende a lidar com a virtualidade, o jogo de imagens que preside a produção linguística como um todo". (SUASSUNA, 1995, p. 45).

Um dos alunos, parece que para proteger/defender o professor, alega não haver tempo para essas atividades. Um outro lembra que se trata de Ensino Supletivo ⁹¹. Assim, ao menosprezar-se o tipo de ensino - supletivo - menospreza-se também o conteúdo ali ministrado e, conseqüentemente, os alunos egressos desse ensino.

Contrariando seu colega, B3 insiste na presença da **prática de leitura na sala**. Para sua efetivação adverte que não há necessidade de se comprar o livro - uma vez que a maioria dos alunos é de classe baixa e a biblioteca da escola não funciona à noite - mas cada aluno ou o professor poderia trazer um livro e assim seria possível a leitura significativa e coletiva.

Percebemos através desse discurso que muitas vezes o que se ouve no discurso docente - o aluno não gosta de ler - aqui não se configurou. Na verdade, o que existe é uma cobrança por parte dos discentes para que essa prática esteja presente em sala de aula, pois para os alunos de ambas as turmas está bem evidenciado que "O Estudo do Texto levará o aluno, por intermédio de etapas bem definidas, a desenvolver a 'capacidade de interpretação'...". (AZAMBUJA; VEIGA, apud VEIGA, 1993, p. 49).

⁹¹ O ensino supletivo possui em sua carga horária, sete horas/aula semanais destinadas para a Disciplina Língua Portuguesa.

A atitude de reivindicar a presença de certas práticas - que ao nosso ver ainda não são tão frequentes em sala de aula - não os impedem de valorizar o desempenho de seu professor.

B3 - Esse ano que nós estamos começando a aprender com esse professor.

P - Hum, hum. (concordando)

B3 - Outros anos a gente sempre perguntava pros professores assim não, vocês lendo é que vão aprender acentuação. Esse ano é que a gente tá vendo que não é bem assim que só lendo que a gente vai aprender.

P - Então você acredita que não é só lendo que você vai aprender, tem que saber a regra?

B2 - Tem que saber a regra. Acho que o mais importante é a regra.

B4 - Acho que lendo...

B2 - E cada um...

B3 - Lendo que acho que esse daí... sei lá... a tua opinião é a tua opinião... (dirigindo-se à A2), mas na minha opinião, particularmente e no meu caso, eu não tive base... então eu tenho dificuldade em Português...

B2 - Mas se você ler e não tiver uma explicação?

B4 - É...

B3 - Ah, sim! Não, não. Eu vou chegar lá. Você disse A2, tá certo o que você disse. Aprender acentuação, lógico se não tiver um professor para ensinar, você não vai aprender. Mas eu acho que assim a gente já ajuda, no sentido assim: vírgulas, do ponto final, né? Já é alguma coisa, lendo...

Novamente se observa que a leitura sem orientação não produz o efeito desejado. Também associam a atividade de leitura à metalinguagem. A compreensão do texto, aqui, fica atrelado a questões gramaticais. Surge a posição antagônica de B3 que confirma a necessidade da presença do professor nas questões relativas à gramática, mas quanto à leitura, o que importa mesmo é a prática. Por isso, a todo momento eles sugerem...

B1 - Se a gente lesse dentro da sala prá todo mundo escutar. No começo, é lógico, eu mesmo tremo, dá uma tremedeira na gente... Seria importante.

B2 - A gente habitua, né?

B3 - A nossa professora de ciências, porque eu acho uma coisa super importante que ela faz, a gente lê e a gente explica o que a gente entendeu. Isto é super importante.

P - Com suas palavras.

B3 - E corrigir em palavras que a gente... né? Corretamente.

B1 - Que em qualquer lugar a gente não...

B3 - Se não corrige, não adianta se a gente lê errado e não é corrigido, você vai ler até o fim da vida...

P - Sim, e no caso, vocês tem facilidade de interpretação de textos? Gostam de interpretar?

B4 - Eu tenho. Se eu ler bastante, seu eu pegar um negócio e ler eu tenho, senão não.

P - Mas se no caso o professor der um texto na sala, vocês conseguem interpretar ele na hora?

B4 - Na hora não. Só lendo e relendo para poder interpretar.

P - Ele trabalha muito texto na sala?

B2 - Não muito.

B1 - É que não dá tempo. É muita coisa prá...

B2 - Só se ele fizesse em aula germinada, daí seria legal.

B1 - Esse professor é muito bom, só que falta o tempo. Acho que se fosse professor regular, meu Deus, se na época que eu estudei no regular...

B4 - Pra esse professor que nós tamo tendo aula, pra ele seria o essencial o regular, o supletivo já não é muito... Ele puxa muito...

B3 - Mas ele explica muito bem...

B1 - Ele puxa muito... Não dá tempo daí ele tem que correr com a matéria e não explica...

B3 - Ele quer deixar bem explicado, né?

B1 - Mas ele não explica...

Solicitam a leitura com acompanhamento do professor para que este aponte seus erros a fim de que o aluno, consciente de suas dificuldades, possa transpô-las.

Mais uma vez a questão do tempo aparece como fator de empecilho às atividades desejadas. Eles atribuem a culpa à carga horária e ao volume de conteúdo a ser ministrado. Reconhecem a capacidade do professor e o recomendam para o ensino regular. Tal indicação justifica-se pelo tempo gasto por ele nas explicações, o que não é viável em sendo Ensino Supletivo.

A2 - Ele explica sim. Põe uma palavra no quadro e destrincha, usar esse termo, ele destrincha aquela palavra, ele diz tudo sobre uma palavrinha, sabe? Ele explica tudo. Tudo sobre a palavra.

P - Pelo que vocês estão colocando aqui, eu não sei, nunca assisti a uma aula dele. Pelo que vocês estão colocando, ele dá muita importância à Gramática?

A1 - Isso! Muita.

P - Para ele o aluno tem que aprender Gramática para compreender a Língua?

A2 - Mas é o certo, porque senão...

... eles não aprendem português. Este posicionamento não encerrado, mas subentendido, apareceu por várias vezes no discurso desta turma. Para estes alunos, é através do ensino da gramática que se aprende a nossa Língua - no que se refere aos aspectos de pontuação, acentuação, ou seja, regras - apesar de eles não estarem conseguindo acompanhar as explicações do professor. Sobre esta temática - gramática - versaremos em nosso próximo capítulo.

Para encerrarmos a participação dos discentes na temática relativa a Postura Metodológica, reafirmamos:

- a) reaparece o desejo do aluno em participar mais ativamente do processo educativo, nesse caso, através das ações de ler e escrever;
- b) a presença dessas ações devem ser oportunizadas pelo professor;
- c) o professor deverá oportunizar a aproximação aluno/texto;
- d) esses textos deverão ir ao encontro das expectativas discentes

E o grande destaque: **o aluno gosta e quer ler.**

Desfeito o equívoco (a maioria dos docentes alega o contrário), resta a nós, professores/pesquisadores, um convite: "... é preciso que nos aproximemos um pouco mais deste objeto texto". (GERALDI, 1991, p. 98) e dos alunos também.

2.3 O ENSINO DA GRAMÁTICA

Não é possível abordar a temática Ensino de Língua Portuguesa sem que o vocábulo **gramática** se apresente. Ele é o principal alvo deste ensino e por essa razão a temática que produz as maiores polêmicas no discurso acadêmico. Várias são as investigações e pesquisas realizadas a fim de responder a alguns questionamentos oriundos da proposição. “Ensinar gramática. É possível? É desejável? E é exatamente o quê?” (NEVES, 1991, p. 9). Onde poderemos encontrar respostas a essas questões? No local onde há o seu ensinamento, ou seja, nas aulas de português. NEVES (1991) realizou pesquisas entre professores da Rede Oficial de São Paulo a fim de verificar:

- a) para que se **ensina** a gramática?;
- b) para que se **usa** a gramática que é ensinada?;
- c) o que é ensinado;
- d) o como no ensino da gramática

Através de nossa pesquisa, também obtivemos respostas a essas questões. Entretanto, a grande divergência entre nossa pesquisa e de NEVES (1991) foi que ela sugeriu: “Dê-se a palavra aos professores objeto da pesquisa realidade”. (NEVES, 1991, p. 10) e nós optamos em dar a palavra aos alunos uma vez que é sobre eles que recai a concepção de ensino adotada nas aulas de Língua Portuguesa.

P - Então, agora eu gostaria que alguém definisse para mim, desse conceito ou exemplificasse o que é gramática? Fala em gramática o que vem na tua cabeça.

A3 - Aprender a acentuar a palavra.

P - Isso, pontuação.

A1 -Ponto, vírgula.

A3 -As regras, né?

A2 -Prá escrever e ler corretamente.

P - Regras prá quê?

A3 -Prá escrever e ler corretamente.

P - Prá escrever e ler corretamente e será que essas regras nunca mudam? E por que ajudam essas regras? Vocês tem que decorar as regras para saber ler e escrever?

A - Não, tem que praticar.

A3 -Tem que entendê-las.

P - Tem que entendê-las, né? Vocês interpretam as regras que o professor dá ou decoram?

A3 -Interpretamos!

A4 -Decoramos!

P - Você acha que geralmente decora?

A4 -Acho...

P - E isso vai depender de quem?

A4 -Do esforço do aluno. Ele vai ter que se esforçar para aprender, se não esforçar, lógico que não vai aprender.

P - É mais fácil decorar a regra como ele disse, depois da prova, isto é, depois na prova você colocar ali, decorando você está aprendendo?

A3 -Não.

Antes de analisarmos esse fragmento, vejamos alguns conceitos sobre gramática.

Segundo Mário PERINI (1976), a gramática possui vários empregos quanto à significação.

Pode ser usado como **sinônimo de livro**. Neste, há o arrolamento de um conjunto de regras as quais determinam o certo e o errado com relação ao uso da Língua Materna. Ele apresenta também exemplos (geralmente de autores clássicos da literatura universal) de construções sintáticas as quais expressam o bom uso e domínio da Língua padrão. Este conjunto de regras é fruto do trabalho dos gramáticos. Há aqui a preocupação em deixar claro a distinção entre as formas corretas (aceitáveis) e incorretas (inaceitáveis).

O outro significado dado ao vocábulo está **diretamente ligado à ótica lingüística**. Refere-se ao conhecimento que cada falante possui de sua Língua. Aqui o que importa é a observação das formas de como se diz e como se escreve. Não há qualquer caráter avaliativo de desempenho entre o certo e o errado, mas sim, a observação do funcionamento de uma Língua. Em decorrência desta visão é que muitas vezes o termo **gramática** sinonimiza mecanismo lingüístico, ou seja, o conjunto de regras que são dominadas pelos falantes.

Esse conhecimento internalizado que cada falante possui e que lhe permite comunicar-se é fruto de suas interações históricas e sociais. Ou seja, a fim de sobreviver e ser aceito em seu meio, o homem utiliza-se de um mecanismo que ao mesmo tempo é sua defesa e seu ataque: o mecanismo lingüístico.

Essa segunda concepção de gramática vai ao encontro da apontada por TRAVAGLIA (1996) o qual ressalta que:

Nessa concepção de gramática não há o erro lingüístico, mas a **inadequação** da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da Língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s). (TRAVAGLIA, 1996, p. 29).

Além dessa, ele enumera mais duas concepções de gramática: aquele em que a gramática é "... concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente". (TRAVAGLIA, 1996, p. 24); e a outra chamada de **gramática descritiva** por fazer "... uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função". (TRAVAGLIA, 1996, p. 27).

Em nossa pesquisa através da manifestação discursiva, observamos que a concepção de gramática que mais se evidenciou é a que atribui a ela o sinônimo de regras. Regras para acentuar, pontuar, para escrever e ler corretamente. Regras que garantirão o bom uso da Língua. É a visão de que gramática resume-se a um conjunto de regras as quais, sendo seguidas, garantirão o domínio e qualidade de expressão. Esta representação de gramática comprova a permanência no ambiente escolar de alguns conceitos veiculados pela concepção tradicional de ensino de Língua Portuguesa. O endeuamento da gramática e a crença de que ela seria a solução para os problemas de comunicação (sejam orais ou escritos) parece ainda possuir muitos adeptos, defensores e seguidores no meio escolar. Esse posicionamento, segundo ILARI (1985), está presente no discurso docente onde ouvimos a confirmação de que "... o conhecimento da gramática, devidamente assimilado, é um pré-requisito da expressão correta". (ILARI, 1985, p. 54) Segundo esse autor, questiona-se nesse posicionamento a questão de que a prática ou hábito para se assimilar questões gramaticais "... resulta de uma questão consciente?" (ILARI, 1985, p. 55). Ou seja, o aluno está realmente assimilando ou apenas reproduzindo? Estará compreendendo e apreendendo? Não será esta dúvida que gerou o choque de opiniões no discurso docente?

P - Vocês tem que decorar as regras para saber ler e escrever?

A5 -Não, tem que praticar.

A3 -Tem que entendê-las.

P - Tem que entendê-las? Vocês interpretam as regras que o professor dá ou decoram?

A3 -Interpretamos.

A4 -Decoramos!

A sequência - praticar (A5) é contestada por A3 - entender - como se antes de se praticar fosse preciso entender. Antagônicos a eles, A4 admite ser necessário decorar. Qual dessas ações garantirá o melhor aprendizado? “É bem verdade que não se pode raciocinar, sem se ter certa base de conhecimentos, porém é fácil adquirir conhecimentos e não se conseguir processá-los”. (MARQUAROT, 1986, p. 119). Se não vamos conseguir processá-los, de que vale adquiri-los? Não será justamente isso que estará ocorrendo nas aulas de português com relação ao trabalho com a gramática? É sobre isso que LUFT (1993) lamenta:

Infelizmente é muito expandida (mesmo entre pessoas cultas) uma noção ingênua de gramática como conjunto de regras que gramáticos, professores, academias ou outra autoridade não identificada impõem, regras que devem ser observadas por todo aquele que queira falar ou escrever certo. (LUFT, 1993, p. 38).

Essa noção ingênua de gramática também foi observada na turma B.

B1 -Prá mim, gramática é saber expressar tudo o que vai falar, né? É a expressão certa, né? Então você tem que entender as palavras e saber as palavras, né? Agora quando vai passar pro papel, daí saber usá-lo na hora certa.

P - Então, quando vocês estavam em casa, antes de entrar na escola, vocês não usavam a gramática?

Todos - Não!

B2 -Gramática prá mim é, acho que é ler certo, falar certo e escrever certo.

B1 -Pois é!

B3 -Uma gramática boa na leitura e na escrita.

P - Então isso que a escola deve ensinar pro aluno?

B1-É lógico!

P - Principalmente ler e escrever corretamente?

B1 -É!

Num primeiro momento, gramática surge como sinônimo de comunicação, de "... saber expressar tudo o que vai falar..." (B1). Entretanto, na sequência da entrevista, este mesmo aluno B1 concorda com seu colega que afirma ser gramática "... ler certo, falar certo e escrever certo". (B2). Esse grupo de alunos concorda que é exatamente aí que reside a função do ensino da língua. Dentre muitos professores que não concordam com esse posicionamento destacamos LUFT (1993). "Não parece minimamente razoável ensinar teoria gramatical do modo costumeiro a indivíduos que nem conseguiriam falar se não dominassem previamente a gramática da língua". (LUFT, 1993, p. 84).

Esse domínio prévio não é considerado pelos discentes, uma vez que afirmam não usarem gramática antes de entrar na escola. Desconsideram a concepção de gramática apontada por TRAVAGLIA (1996) que declara-a como sendo:

... aquela que, considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. (TRAVAGLIA, 1996, p. 28).

FRANCHI (1991), também sobre esse tipo de conhecimento que cada falante possui de sua Língua, independentemente de seu grau de escolaridade, afirma: "Gramática

corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica". (FRANCHI, 1991, p. 54).

Essas condições apropriadas produziram, como já apontamos, a dicotomia *língua familiar/língua escolar* apresentada pelos discentes. Inexiste aqui, entretanto, essa dicotomia com relação à gramática, pois, para eles é só na escola que se aprende gramática. NEVES (1991) foi até as escolas a fim de observar como está sendo realizado este ensino e após analisar os dados obtidos em sua pesquisa, enumerou cinco pontos que se evidenciaram.

"1. Os professores em geral acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor". (NEVES, 1991, p. 45).

Segundo NEVES (1991), nesse ponto todos os professores envolvidos na pesquisa consideram-se responsáveis em melhorar a fala e a escrita de seus alunos. Esse trabalho de recuperação seguirá "... as regras vigentes na gramática tradicional". (NEVES, 1991, p. 46).

Esse ponto não está presente apenas na fala dos professores, mas também...

P - Fala em gramática, o que vem na tua cabeça?

A3 -Aprender a acentuar a palavra.

A2 -Isso, pontuação.

A1 -Ponto e vírgula.

A3 -As regras, né?

P - Regras prá quê?

A3 -Prá escrever e ler corretamente.

“2. Os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional”. (NEVES, 1995, p. 46).

Apesar dos professores conhecerem novas propostas de consideração da gramática através da frequência em cursos, os ensinamentos aí repassados não se efetivam, tendo em vista a forte pressão exercida pela família que vê na escola o local “... onde se deve fornecer aos alunos mecanismos de ascensão na escala social, especificamente no que diz respeito à adequação dos padrões da linguagem ao padrão considerado melhor”. (NEVES, 1995, p. 46).

Não só os pais vêem a escola como local que garantirá ascensão a seus filhos, mas também os próprios discentes. Portanto, eles cobram o ensino da gramática que, segundo eles, lhes garantirá o domínio da língua.

B3 -Outros anos a gente sempre perguntava pros professores assim, não vocês lendo é que vão aprender acentuação. Esse ano é que a gente tá vendo que não é bem assim, que só lendo que a gente vai aprender.

P - ... tem que saber a regra?

B2 -Tem que saber a regra. Acho que o mais importante é a regra.

Através da participação de B3, percebemos a crítica ao radicalismo, muitas vezes presente na relação de ensino e nos modos de ensinar, aqui, especificamente no ensino da gramática. Na escola tradicional o professor dizia tudo e ao aluno cabia ouvir. Na escola progressista espera-se que o aluno descubra por si os caminhos para seu aprendizado. Pelo que ouvimos no discurso discente, o aluno hoje encontra-se “perdido”, sozinho. Ele não quer radicalização. Ele sugere o equilíbrio na relação pedagógica - cada um deve fazer sua parte (professor-aluno) a fim de se concretizar a aprendizagem.

“3. Os professores têm procurado dar aulas de gramática não normativa”.
(NEVES, 1995, p. 47).

Apesar da cobrança social sobre os professores, estes alegam na pesquisa de NEVES (1995) uma **modernização** do ensino de gramática. Mas como bem adverte a pesquisadora talvez a maioria se negue a confessar que mantém a forma tradicional do ensino de gramática, uma vez que está tão em voga as críticas a essa prática. Esta realidade vai ao encontro da apontada por LUFT (1993):

Em matéria de aulas de linguagem, infelizmente, a escola continua rotineira e bitolada: acúmulo de definições, regras e exceções, classificação de palavras, listagem de anomalias e irregularidades, conjugações inusitadas, análises, muita análise sintática. E, naturalmente, crase, a cada semestre mais crase, para saber cada vez menos (ou não é exatamente isso que a experiência mostra?) ... (LUFT, 1993, p. 31).

Embora aleguem trabalhar com essa metodologia, segundo NEVES (1995):

“4. Os professores verificam que essa gramática ‘não está servindo para nada’.”
(NEVES, 1995, p. 47).

Mesmo que alguns professores tenham admitido que substituíram o ensino normativo da Língua, a ideia “... de que é ao ensino da gramática que cabe propiciar uma redução nas infrações aos padrões tradicionais prestigiados pela camada culta da população” (NEVES, 1995, p. 47), ainda vigora nas aulas de português. Na verdade, o que se percebe é um certo receio por parte do professor em não trabalhar a gramática normativa, uma vez que ele próprio ainda acredita que através dela seja possível melhorar a linguagem.

Em vista disso e...

“5. Apesar disso, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel”. (NEVES, 1995, p. 48)

Segundo essa pesquisa, se o aluno vai mal em seu desempenho linguístico geralmente atribui-se a falha ao professor de português, pois é ele que trabalha com o ensino da Língua, o

que mais uma vez faz com que esse profissional adote a postura tradicional do ensino da Língua e receber, como demonstramos em nossa pesquisa, apoio discente (Turna B).

"P - Pelo que vocês estão colocando aqui, eu não sei, nunca assisti a uma aula dele. Pelo que vocês estão colocando, ele dá muita importância à Gramática?"

"B1 -Issol Muita!"

"P - Para ele o aluno tem que aprender Gramática para compreender a Língua?"

"B2 -Mas é o certo, porque senão..."

Portanto, apesar de longos e remotos debates sobre novos tratamentos destinados ao ensino da Língua, o que se configura na realidade da sala de aula, segundo discurso docente e discente, é a valorização da gramática normativa.

Para observarmos como as atividades e o tratamento direcionados à Língua Portuguesa não sofreram grandes transformações, servimo-nos de uma obra publicada em 1958, por Otelo REIS cujo título soa-nos como contemporâneo: *Textos para corrigir*. Entretanto, logo no prefácio a contemporaneidade se desfaz. O autor inicia sua obra justificando que o *livrinho* - como ele mesmo escreve - visa "... simplificar, suprimindo o esforço da invenção." (Reis, 1958, p. 5) O esforço a que se refere o autor é a organização de *composições viciosas* as quais deveriam ser corrigidas pelos alunos. Segundo REIS (1958), "... a larguíssima difusão do método parece indicar sua excelência." (REIS, 1958, p. 5). A crença de que em se corrigindo frases erradas pode-se levar o aluno a aprender sua língua parece persistir até nossos dias. O *mostrar o errado* subentende-se o não aceitar. Ao lançar sua obra, o professor REIS tranquiliza-se seus demais colegas, professores, pois agora basta abrir sua obra e escolher qualquer uma das 1866 *orações erradas* que por ele foram

apontadas. Podemos imaginar em quantas salas estas orações aparecerem durante estes quase quarenta anos.

Dentre tantos exemplos contidos nessa obra, relacionamos dois:

- “João me faz o favor de ver se tem gente batendo aí na porta
- “ Não se deve durante as tempestades abrigar-se sobre as árvores ”

Nossa preocupação com este tipo de exercício é o reducionismo que ele transmite ao aluno em relação ao que vem a ser *entender a sua língua*. Como ouvimos no discurso discente *aprender gramática é o falar e escrever corretamente*, o que leva a crer que resolvemos este tipo de exercício estará se garantindo o domínio de sua língua.

Ora, ao se apresentarem essas duas orações foi realizada alguma reflexão? Na primeira oração o que poderia ser cogitado:

- Quem fala com João?
- Quem se encontra próximo a porta?
- Se eu mudasse a combinação na por ou à o que ocorreria?
- Para a realizada presente, o texto não parece perfeitamente compreensível?

E na segunda?

O problema é o *sobre*? Mas que diferença faz para minha vida ficar *sob* ou *sobre* uma árvore durante durante uma tempestade? A questão deixa de ser gramatical e passa a ser de sobrevivência humana. A solução desta questão envolve conhecimentos de ciências, muito mais do que de gramática.

Comparando-se o livro de Reis publicado em 1958 com os livros didáticos modernos somos forçados a admitir que apesar do grande espaço temporal que os separa, a criatividade e o valor atrativo ainda não se concretizaram. Acreditamos, entretanto, que o problema não esteja nos livros mais sim como os professores estão trabalhando com esses livros, exercícios ...

Apesar do trabalho de muitos professores, os quais se empenham em tornar o aprendizado da Língua Materna mais significativo, percebemos que o conceito de gramática observado no discurso docente ainda está arraigado à concepção tradicional e estruturalista de ensino da língua. Como vimos, as atividades propostas pelo professor REIS nas aulas de português não eram representativas de discursos, mas sim formulações hipotéticas as quais apresentavam desvios da norma oculta. Apresentado pelo professor ao problema, cabia ao aluno detectar e eliminá-lo do exercício e, conseqüentemente, de seu repertório linguístico.

Desta forma, incentiva-se a reprodução do discurso escolar e anula-se o convite a desenvolver seu próprio e singular discurso. Demonstra-se ao aluno que para se escrever bem e falar bem - que é o que ele pensa ser gramática - basta repetir formas prontas de um discurso cristalizado e memorizar as regras arroladas no livro de gramática. Segundo essa perspectiva para a aquisição da língua escrita, não se faz necessário contextualização, pois centraliza seu trabalho na palavra ou na oração, basta observá-los e associá-los às regras. Não há estudo da polissemia pois não há textos; não há interação pois não existem interlocutores; inexistem as condições de produção pois o espaço dialógico não se concretizou. O que existem são apenas regras. Logo e por extensão, é apenas na escola que se aprende gramática.

"P - No caso, falando da gramática, eu gostaria que cada um desse o conceito do que é gramática. Estamos falando de gramática, o que gramática? O aluno quando vem para a escola ele já sabe a gramática? A criancinha que entra lá na pré-escola, na 1ª série, ela não tem o conceito de gramática?

"Todos: Não! "

"A1-Prá mim gramática é saber expressar tudo o que vai falar, né? É a expressão certa, né? Então você tem que entender as palavras e saber as palavras né? Agora quando passar pro papel daí saber usá-la na hora certa."

"P- Então quando vocês estavam em casa, antes de entrar na escola, vocês não usavam a gramática?"

"Todos: Não! "

Por essas manifestações do discurso discente com relação ao ensino da gramática, podemos concluir que:

- a) antes de se entrar na escola não se usa a gramática apesar de já se comunicar e ser compreendido;
- b) o não uso da gramática antes de se ingressar na escola seja talvez a justificativa de se falar errado em casa (já abordamos este tema no item LÍNGUA FAMILIAR X LÍNGUA ESCOLAR);
- c) como na escola se ensina gramática, ali é o único lugar para se aprender o certo;
- d) novamente surge nesse discurso a preocupação em ser entendido, ou seja, é a sua aceitação como indivíduo nesse meio em que é aceito o que é gramaticalmente correto no momento de se expressar

Observando o discurso discente não podemos detectar o segundo significado atribuído por PERINI (1976) à gramática. Ou seja, o aluno não tem consciência de que antes de ingressar na escola ele já traz conhecimento gramaticais internalizados os quais derivam da interlocuções ocorridas em seu meio histórico e social. Desconsiderando este conhecimento, está se admitindo, embora indiretamente, que durante o tempo em que não frequenta a escola, o aluno não se constitui como sujeito lingüístico, o que se justifica pelo fato de ele ver apenas na escola a oportunidade de se aprender a Língua Materna.

Como apontamos no início de nossa análise, o discurso discente revela que a Língua falada em casa é uma e a da escola é outra, completamente diferente. Entretanto, enquanto há o reconhecimento de formas diferentes de se articular a língua não há identificação da presença da gramática nestas duas línguas.

Mais uma vez considera-se que o vivenciado em casa não possui valor legal, por conseguinte, é representativo do errado, portanto, o que deverá ser evitado e eliminado. Perde-se assim essa parte histórica e social do falante. Ela passou a existir depois que entrou na escola.

A concepção de gramática apontada pelos alunos é resultado da representação de que Língua é algo acabado, cristalizado, o que impede de vê-la como oportunizadora de atividades interlocutivas.

O que podemos vislumbrar através do discurso produzido pelos alunos no que se refere a representação de gramática reforça a preocupação da escola em perpetuar a hegemonia linguística. Durante a manifestação discente (tanto na representação sobre gramática quanto na representação da linguagem FAMILIAR X ESCOLAR) observa-se que através do trabalho em sala de aula, "... lamentavelmente não se dá a necessária atenção à plenitude ou totalidade da língua..." (LUFT, 1993, p. 32).

2.4 ENSINO DE LEITURA

Da mesma forma como não podemos mencionar a expressão *Ensino da Língua* sem que venha a nossa mente o vocábulo *gramática*, também ao falarmos *Aula de Português* um termo está implícito aí: *leitura*. Por mais tradicional ou liberal que seja a metodologia adotada por um professor de Língua Portuguesa, a leitura sempre estará presente em sua prática. Junto a essa prática está o material por ela usada: o texto. Mas afinal, o que é um texto? A sua presença em sala de aula garantirá uma prática de leitura efetiva ou será uma "... perigosa

entrada do texto para a sala de aula.” (GERALDI, 1991, p. 1968) que comprometerá todo o processo de ensino-aprendizagem da leitura?

Muitas são as definições de texto: GERALDI (1991), KATO (1987), VEIGA (1993), FOUCAMBERT (1994), PLATÃO E FIORINI (1991) em todas elas uma palavra está, direta ou indiretamente, presente: encontro. A leitura de um texto deve proporcionar a saída de si (leitor) para se aproximar de um outro (autor) a fim de trocarmos, comungarmos idéias e se necessário, discutirmos, divergirmos. A leitura é, portanto, uma caminhada onde “... o texto é uma linguagem objeto aparentemente natural; a leitura é uma metalingua, operação inferencial que manifesta o conhecimento do texto não-verbal, e para isso é metodologicamente orientada.”(FERRARA, 1986, p. 13). Exatamente por seu caráter metodológico que ela está em sala de aula. E, estando aí, é vista, observada, sentida, vivenciada pelos alunos. Vejamos o que eles declararam sobre o ensino da leitura e o trabalho com o texto em sala de aula.

P - Aqui você diz que lê muito, esse interesse pela leitura surgiu de onde, você lembra? Já veio de casa?

A2 - Não, depois que comecei ter mais contato com as pessoas, eu estava sentindo muita dificuldade em Português, comecei a ler mais.

P - E ajudou?

A3 - Acho que ajudou né?

A2- Conforme a gente lembra, vai escrevendo, então o Português a gente lembra correto, a gente escreve correto.

P - Bom, aqui você diz assim: gostaria que os professores não trabalhassem só com Gramática, mas também com textos. Você já teve algum professor que já trabalhou com textos?

A1 - Sim, já. Quinta série eu tive uma professora que trabalhava bastante com textos.

P - Você tinha facilidade em aprender a Gramática através do texto?

A1- Sim.

P- Neste período ele está trabalhando assim também?

A1- Agora? Sim, ele está trabalhando.

P- Então você veja, você disse que gosta de trabalhar com textos porque já teve um antecedente que foi da mesma maneira. Você disse que tem mais dificuldades porque nunca foi trabalhado nesta maneira.

A2- Nem na sétima série a gente não trabalhou.

A1- Eu já trabalhei, só que nunca consegui entender.

P- E por que será que você tem essa dificuldade, você não gosta de ler?

A1- Não, eu não gosto de in...

P- Interpretar. Então no caso, vocês estão trabalhando com texto e estão vendo mais resultados. Então qual a vantagem de trabalhar com textos e não com aquela Gramática seca, ditada, pontos, questionários. O que você sai aprendendo a mais através de textos?

A1- Porque eu acho que é uma matéria atual, né? Então a gente tem que ir se atualizando, tem que ler ali e entender, ver o que está acontecendo, tirando do texto, né? E só lendo que a gente vai aprendendo mais.

Vejamos alguns pontos que se destacam nesse fragmento.

- Evidenciam-se alguns objetivos da leitura: diminuir suas dificuldades perante a língua, atualizar-se, saber o que está acontecendo.

- Experiências anteriores com o texto em sala de aula, facilitam a compreensão da gramática contextualizada; entretanto, nem sempre essas práticas são compreendidas pelo aluno.
- Admitem que seu professor trabalha a gramática no texto.

Pudemos detectar nesses posicionamentos algumas alternativas que segundo GERALDI (1981), justificam a entrada do texto em sala de aula:

- a) leitura-busca-de-informações;
- b) leitura-estudo-do-texto;
- c) leitura-pretexo,
- d) leitura-fruição.

Na **leitura busca de informações**, o leitor vai ao texto a fim de encontrar respostas às suas indagações. É a busca do desejo de se querer saber mais do que já se sabe. E, essa busca será no outro(s), no caso específico, será no(s) texto(s).

A **leitura estudo do texto** é o duelo: as palavras do leitor com/contra as palavras do escritor. Visões de mundo se entrecruzam e podem divergir ou convergir.

"A1 -... tem que ler ali e entender, ver o que está acontecendo ..."

Assim como no primeiro item apontado por GERALDI (1991) havia o desejo em se descobrir algo, aqui também há, pois é na compreensão do que o outro me diz que eu também me faço entender e juntos, interagimos. Porque "Na verdade, o que lemos não é exatamente o que está escrito, mas o que nos chama a atenção, o que nos aguça a sensibilidade, dentre um mar de palavras". (BARBOSA, 1994, p. 32).

Na **leitura pretexo**, usamos o texto com segundas intenções, para dele fazer desenho, jogral, produzir outro texto, e ... ensinar gramática.

A leitura pretexto foi interpretada por muitos educadores como *tirar do texto*, ou como alegaram os professores envolvidos na necessidade de pesquisa, o partir do texto (configura-se aqui texto-pretexto) "... nada mais representa que 'retirar-se de textos' unidades (frases ou palavras) para análise e catalogação". (NEVES, 1991, p. 18), os quais servirão de ponto de partida para o estudo da gramática.

A *leitura-fruição* é a leitura por prazer. Seu objetivo está nela mesma. Há o envolvimento leitor e autor através do enredo, entretanto, um envolvimento onde a única exigência é o cativar-se.

Para nós, esse seria o objetivo inicial e primordial da presença da leitura na sala de aula. Ele nos oportunizaria ver o aluno ir atrás/em busca do livro e não a escola, na figura do professor, sempre impor o livro ou o texto que devem ser lidos.

Na verdade, o que muito se ouve do discurso acadêmico é a alegação que o aluno não quer/gosta de ler. Entretanto, o porquê de ele não gostar quase não se ouve.

"A1 -... Se o professor der uma redação prá gente fazer, a gente faz uma redação e ele manda sair lá na frente ler para todo pessoal. Ao mesmo tempo a gente tá, sei lá se expressando, desinibindo, corrigindo".

"P - E por que será que o jovem, o estudante, até os professores, quando é prá ler em público, a gente tem vergonha?"

"A1 -Medo de errar.

Não é chavão conhecido por todos que é *errando que se aprende*? Então, por que o medo? Não estará embutido nesse medo o fato da pouca vivência em situações de sala de aula que envolvam leitura? Uma vez que "... a entrada de um texto para a leitura em sala de aula responde a necessidades e provoca necessidades..." (GERALDI, 1991, p. 188), deveríamos

oportunizar sua entrada a fim de substituir o medo pelo prazer. Esse desejo manifestou-se nas duas turmas envolvidas em nossa pesquisa. Na turma A, solicita-se a leitura de sua própria produção "... a gente faz uma redação e ele manda sair lá na frente ler para todo pessoal". (A1).

GERALDI (1991) destaca a importância da leitura do texto do aluno uma vez que o professor em sendo leitor "... dos textos de seus alunos". (GERALDI, 1991, p. 179), pode levantar questionamentos que auxiliarão tanto na compreensão do conteúdo quanto no entendimento da estrutura do texto elaborado pelo discente. Estas perguntas deixarão de ser didáticas para se tornarem "... perguntas efetivas que fazem do diálogo da sala de aula uma troca e a construção do texto oral co-enunciado". (GERALDI, 1991, p. 179).

Essa construção diálogo-troca evidenciou-se no fragmento abaixo, o que reforça o interesse e o desejo dos alunos em realizar leituras.

P - Aproveitando isso que você está falando, por que será que no vestibular, nas redações, nos concursos, o jovem está errando tanto? Errando tanta palavra?

B3 -Eu acho que também é pelo seguinte: na aula de Português acho que deveria ter mais escrita, né? Que nem no tempo eu que eu estudava no Regente, eu tinha uma professora ótima, o nome era Eliana. Ela dava livro prá nós ler, interpretar o livro na prova, todos tinham que comprar o livro ou pegar na biblioteca, ler e interpretar na prova. Pessoal do supletivo não tem tempo, mas acho regular e mais importante passar caderno à limpo, que melhora muito a caligrafia. Né que daí eles vão vendo onde você está errando?... Aonde? Como é sua letra? Porque eu acho muito importante a gente ter um digo, uma caligrafia bonita, né?

P - Você acha importante esse treino?

B3 - Isso! Porque treina a palavra certa...

P - A parte mecânica?

B3 - Você treina como falar certo, que nem a leitura... A leitura é super importante.

B1 - É a aula de Português que eu acho...

B2 - Tem pessoa que pegam o livro, né? Por isso que têm que saber as regras também, já entra tudo.

B3 - Lógico!

B4 - Mas tem pessoas que pegam um livro e vai indo direto sem vírgula, sem ponto, sem nada.

B3 - Igual que nem a professora dava o livro para nós ler. Eu mesmo chegava na biblioteca, olhava aqueles nome **Meu Deus do céu**, não vou ter paciência para ler esse aqui. Mas eu tinha que ler porque ia cair na prova. Então eu sabia, sabe? Então eu comecei aprender a gostar de ler porque eu precisava. Então hoje eu adoro ler, mas antes não.

P - Então no caso, a imposição, você foi imposta, obrigada a ler?

B3 - Lógico.

P - E esse obrigada fez você gostar de ler?

B3 - Sim. Eu acho que até no Supletivo tinha que ter leitura. Todo mundo teria que ter um pedacinho de tempo para ler.

B2 - Na sala de aula mesmo, né? Mas, né, tem livro...

B3 - Não eu concordo...

P - E vocês têm tempo na sala...

B3 - É isso que eu ia dizer...

Na oração de B1 "É a aula de Português que eu acho" está subentendida a concepção de ensino da Língua Portuguesa dos discentes envolvidos em nossa pesquisa, ou seja, aula de português é leitura. Na conquista desse ideal, não estamos nos esquecendo da produção escrita? É possível separar essas duas atividades?

"... a aventura em direção à conquista das palavras abrange ler e escrever, escrever e ler como coisas que se roçam em busca concreta de expressão; seja da frase iluminadora seja do verso que por ter sido escrito, por ter sido lido por alguém, torna-se, menos sombrio, tornando-se menos sozinho." (BARBOSA, 1994, P. 32)

O aluno acredita que para essa aventura se concretizar é necessário técnica. Técnica para se ler corretamente. FOUCAMBERT (1994), aponta certas técnicas necessárias no momento em que vai transpor o nível da escrita - texto - para o da oralidade - leitura - e vice-versa. Segundo eles, a parte que se transcreve o que foi dito é a referente a ortografia "Isso! Porque treina a palavra certa ..." (B3); e a parte referente às convenções, as maneiras de se dizer referencem ao estilo. A crítica de FOUCAMBERT (1994) reside no fato de que sob esse enfoque, o texto não é visto como suporte de comunicações autônoma.

B3 - Tem pessoa que pega um livro, né? Por isso que têm que saber as regras também, já entra tudo."

Apoiados na crítica de FOUCAMBERT (1994) e no pronunciamento de B3 observamos que o texto ainda hoje é mais valorizado pela sua forma - estética - que por sua profundidade - conteúdo, mensagem. Isso vai de encontro ao que PLATÃO e FIORIN (1991) defendem com relação ao que vem a ser uma boa leitura: "Uma boa leitura nunca pode deixar de aprender o pronunciamento contido por trás do texto, já que

sempre se produz texto para marcar posição frente a uma questão qualquer. "(PLATÃO; FIORIN, 1991, p. 14).

Conseguimos aprender o significado do texto através da leitura feita por outra pessoa? Geralmente, nós mesmos sentimos necessidade de realizar leitura, uma vez que essa atividade oportuniza a proximidade leitor/autor tão importante nessa relação. Até mesmo o aluno sugere.

B2- Não o professor ler, a gente ler. Esse professor é muito bom, só que eu acho que ele não deve escrever no quadro, a gente escreve para ele ver o que está errado.

E seus colegas complementam...

B3 -Sim, não digo comprar o livro. Eu digo que nem todo o mundo deve ter um livro na sala de aula, o que desse livro, oh, hoje quem vai fazer a leitura é você. Prá ele ver ...

B2- Ah, sim!

B3 -Onde as pessoas estariam ... em que cidade?

P- Você quer a prática da leitura na sala?

B3 -A prática de leitura na sala! Acho que que é muito importante.

P - E, geralmente o aluno não tem. Não é só no Supletivo Não lêem fora da escola, ninguém lê.

B3 -É porque às vezes a gente vai fazer um cursinho e tem leitura prá saber. A gente vai em qualquer lugar. A gente vai pegar e fica assim, oh: (mexe a cabeça com olhar de desespero).

P - Vai ter que ler. É interpretação.

Apesar de reconhecerem suas dificuldades em adquirir livros, solicitam alternativas que lhes garantam a **prática da leitura em sala de aula**. E nesse ponto, as duas turmas unem-se na mesma reivindicação a qual independe de série, turma ou metodologia adotada pelo docente: o aluno **quer ler dentro da sala de aula**.

B1- Se a gente ler dentro da sala de aula prá todo mundo escutar. No começo é lógico, eu mesmo tremo, dá uma tremedeira na gente ... Seria importante.

B2- A gente habitua, né?

B3 -A nossa professora de ciências, porque eu acho uma coisa super importante que ela faz, a gente lê e a gente explica o que a gente entendeu. Isto é super importante.

(...)

P - Com suas palavras.

B3 -E corrigir em palavras que a gente ... né? Corretamente.

B1- Que em em qualquer lugar a gente não ...

B3 -Se não corrige, não adianta se a gente lê errado e não é corrigido, você vai ler até o fim da vida ...

P- Sim e no caso, vocês tem facilidade de interpretação de texto? Gostam de interpretar?

B4- Eu tenho. Se eu ler bastante, se eu pegar um negócio e ler eu tenho, senão não.

P- Mas se no caso o professor der um texto na sala de aula, vocês conseguem interpretar ele na hora?

B4- Na hora não. Só lendo e relendo para poder interpretar.

P - Ele trabalha muito texto na sala de aula?

B2- Não muito.

B1 - É que não dá tempo. É muita coisa prá ...

B2- Só se ele fizesse em aula germinada, daí seria legal.

Esse interesse do aluno em ele ler, já era apontado por GERALDI (1984) ao lembrar que “Na leitura, o diálogo do aluno é com texto, portanto, ‘o professor’ será ‘mero testemunho desse diálogo’, pois ‘é também leitor e sua leitura é uma das leituras possíveis’.” (GERALDI, 1984, p. 81), uma das leituras e não a única. O aluno quer demonstrar a sua leitura e convida o professor a observar e fazer as correções quando necessário. O discente não demonstra constrangimento por ser avaliado, o que ele não quer, entretanto, é “... ler até o fim da vida ...” (B3) errado.

Para comprovar a necessidade e a eficiência da prática da leitura em sala de aula, os alunos destacam a prática adotada pela professora de ciências, disciplina que, com certeza, não possui como objetivo primeiro o ensino da leitura. Então, por que esse exemplo? Embora pareça contra-senso, devemos admitir que “... leituras realizadas em outras disciplinas do currículo (história, geografia, ciências, etc.) são menos artificiais do que as realizadas nas aulas de língua portuguesa.” (GERALDI, 1984, p. 82)

Por que ao frequentar aulas de Língua Portuguesa, o aluno está solicitando leitura e escrita? Não são essas as atividades básicas que garantem a existência desta disciplina? Há necessidade de solicitar sua presença? Se damos aulas aos alunos, quem portanto deverá realizar tais atividades? Todas essas indagações podem nos remeter a uma única proposição: “Como dirigente do processo de ensino, o professor não deve esquecer que a regra fundamental é a atividade do aluno e com o aluno.” (VEIGA, 1993, p. 86).

2.5 ENSINO DE REDAÇÃO

A fim de tornarmos **menos sozinhos**, BARBOSA (1994), sugere a conquista das palavras através da leitura e da escrita, atividades que nos ofereceriam momentos de **concreta expressão**. Será que esses momentos estão se viabilizando nas aulas de Língua Portuguesa? Como já vimos no capítulo anterior, com relação à leitura o quadro não está muito favorável ao aluno. Mas, e com relação à produção de textos? “Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser a sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente.” (CAGLIARI, 1990, p. 101), para que esta prática se torne algo agradável e significativa ao aluno. Através do discurso discente observamos que também de redação é uma atividade desejada por eles. Manifestaram gosto pela escrita e o desejo de que ela seja uma prática mais presente nas aulas de Língua Portuguesa.

B1 - Agora eu acho importante também os professores na sala de aula cobrarem mais o Português na leitura. Por mais pouco tempo que a gente tenha, mas acho que tem que haver pelo menos um tempinho prá gente desenvolver mais, que a gente fica tão com medo ...

B2- Com leitura, até numa redação você pode fazer bem melhor.

P - E quando vocês fazem a redação, vocês lêem oralmente lá na frente ou não?

B2- Não, não.

B1 - É entregue e ...

B3 - eu acho que seria importante.

B2- Prova oral também.

P - Vocês não tem vergonha de ler a redação lá na frente?

Todos - Não!

P - Se ele pedisse, vocês iriam ler lá?

B3 - Eu ia.

B2- Eu também.

B1 - Eu já lia uns tempo na sala.

P - E gostou da experiência?

B1 - Gostei.

P - É bom ser ouvidor, né?

B2- É importante prá poder se expressá mais no escrever na redação.

Desmoronam-se aquí alguns posicionamentos presentes no discurso acadêmico, dentre eles:

O aluno não gosta de escrever. Não foi isso que se evidenciou. Tanto gosta que solicita pelo menos “um tempinho” para poder desenvolver sua escrita, ele reivindica, **o aluno não quer escrever.** O porquê desse não querer talvez esteja no medo em se expressar, uma vez em sendo pouca a prática da redação em sala de aula, é grande a possibilidade de se instaurar a insegurança no momento que lhe é cobrada - por exemplo, numa prova - a escrita correta em uma redação.

O aluno não gosta de ler o que escreve. Não só gostam, como desejam e reconhecem a importância de tal prática em sala de aula, uma vez que ao se escrever, se escreve para alguém ler e ouvir. Configura-se e justifica-se assim a razão em se escrever e em ler, ou seja, “... ler e escrever - são, portanto igualmente insubstituíveis, são os dois lados da mesma prática, da mesma postura, do mesmo desafio: o desafio de tecermos nas linguagens alheias que vamos incorporando, nos textos que vamos lendo, os textos que vamos escrevendo.” (AMARAL, 1991, p. 2).

Pelo que ouvimos no discurso discente esse desafio é aceito pelos alunos, os quais manifestam interesse em participar dessa tecetura.

B2- Agora no caso, eu estudei também no DESU (Departamento de Ensino Supletivo). Ali no DESU, a aula Português é importante. Eles dão redação, descrição, é aula separada. Eles dão como você fazer tudo, depois você faz, eles vêem como você tá e daí eles ajudam, trabalhando mais.

P - Trabalham mais?

B2- Isso! Eu acho importante.

P - É importante!

B2- Apesar que eu nessa redação para Ecologia eu fui na aula lá. Porque eu tenho minha carteirinha, então eu posso. Eu acho importante quem puder fazer uma carteirinha lá, quando você precisa é só ir lá.

P - Já que nós chegamos na parte de escrever na redação, vocês têm facilidade em escrever?

Todos - (Silêncio).

P - Gostam de escrever, a maioria?

B1 -Eu gosto de escrever.

B3 -Eu só tenho criatividade na hora de escrever, porque eu leio bastante.

B2- Uma coisa depende da outra.

P - Então a leitura você acha que te ajuda a escrever?

B3 -Ajuda.

Achamos conveniente sectionar neste momento a sequência do discurso por julgarmos haver nesse fragmento dois posicionamentos que merecem destaque:

- a) valorização da aula de português subordinada às atividades práticas,
- b) integração apontada por GERALDI (1991).

A valorização da aula de português está subordinada às atividades práticas nelas desenvolvidas, ou seja, se ao aluno é ofertado espaço e condições para que ele trabalhe e demonstre sua capacidade/dificuldade no trato com a Língua, ele se sente valorizado e estende essa valorização à disciplina.

B2- "Eu acho importante, quem puder fazer uma carteirinha lá, quando você precisa é só ir lá."

Além de valorizar o trabalho realizado em Língua Portuguesa pelo Departamento de Ensino Supletivo, o aluno B2 sugere aos colegas que participem dessa mesma realização e aprendizagem, o que nos leva a deduzir que aqui - durante as aulas de Língua Portuguesa em sua escola - não é possível esta participação, fato que se contrapõe ao realizado lá.

A integração apontada por GERALDI (1991), aqui também se evidencia. Eles associam a capacidade de escrever ao hábito de leitura. Talvez por possuírem essa concepção com relação a leitura e a escrita que ambas as turmas reivindicam sua presença nas aulas de língua Portuguesa, pois ao se referirem a estas atividades, destacam: "Uma coisa depende da outra." (B2). Apesar de valorizarem a leitura e a escrita, e destacarem sua cumplicidade, admitem certa dificuldade e receio no momento de escreverem.

B1 -Eu gosto de 1 ... Não gosto, vou falar a verdade, mas eu sou obrigada às vezes a escrever, então tem que ser bastante leitura para poder expressar minha idéia.

P -E porque será que o aluno, o jovem de hoje em dia, tem medo de escrever? A

Maioria tem medo de escrever?

B2-Eu tenho medo de escrever.

B1 -Por causa do erro.

Todos - Risos (de concordância).

B3 -Porque a gente não conhece a Língua.

P -Qual o maior medo que a gente tem?

"B2 -Eu acho porque a pessoa ...

B1 -É o erro de Português ...

B2-É o medo ...

B3 -É a insegurança.

P -Exatamente.

B3 -É a insegurança. A gente prá escrever teria, a gente não sabe se é com X, se é com S.

P -Issso!

B1 -É bem isso!

B2-Sabe ...

P -E porque a gente fica se policiando? Por que?

B3 -Porque quando a gente não pensa ...

P -Por que você fica com medo?

B4-Porque não aprendeu e aí vai ter o que mais além disso?

P -Você está escrevendo ... Por que você está escrevendo?

B2 -Eu não sei, eu acho que é importante.

P- Aqui na escola, porque você escreve na escola? ... Por que você f^{educação}
na escola?

B1 -Para apresentar o que eu aprendi.

P- Para quem?

Todos - Risos. Respostas incompreensíveis.

B2-Prá mim mesma.

B1 -Prá quem sabe mais que eu.

P- Prá falar a verdade, é o medo da correção do professor.

B1 -Pois é, prá quem sabe mais que eu.

Todos - Risos e respostas concordando.

B2 -Não tanto medo de errar. Eu sei que alguém vai corrigir. Este é que é o medo.

P- Se eu dissesse: escreva uma redação para você mesma, você já se ia se policiar menos?

B2- La ficá mais fácil.

P-Você sabe que alguém vai lhe dar uma nota sobre aquilo que você está escrevendo.

B3 -Não, por isso que eu acho importante em que o professor não pegue o seu caderno para ... eu acho que é importante ele as vezes pedir o caderno para o pessoal ter mais, sabe ... mais responsabilidade ... com que tá fazendo. Porque às vezes a gente vai emprestá o caderno de alguém, ah! Isso aqui tá num caderno, isso aqui tá num outro caderno, não sabe nem o que fez.

P- Não tem organização?

B3 -Eu acho que deveria ter.

Nesse fragmento duas questões são respondidas. Para que escrever na escola? Por que o medo no momento da produção?

Pode-se escrever na escola mesmo não sendo esse o momento em que se deseja produzir algo. "... mas eu sou obrigado às vezes a escrever ..." (B1). Essa obrigação geralmente se instaura no momento da prova, atividade essa que "... a prática de redação limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria por em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior." (SUASSUMA, 1985, p. 41). Esse momento anterior seriam as aulas de gramática, pois já destacamos que alguns discentes apontaram como objetivo do ensino da gramática a escrita correta das palavras. Portanto, é no momento da produção de texto que será exposta sua escrita e a confirmação de que se houve ou não a aprendizagem.

P- "... por que você escreve na escola? "

B1- "Para apresentar o que aprendi. "

Como essa produção não é feita para mim mas para **quem sabe mais do que eu**, essa atividade torna-se um momento de auto-punição.

B2- " Não tenho medo de errar. Eu sei que alguém vai corrigir. Este é que é o medo de errar. "

Parece surgir aqui uma contradição. Os mesmos alunos que há pouco reivindicavam espaço para leitura oral em público, manifestavam desejo de ir ao quadro e mais, em ambas as atividades exigiam que fossem corrigidos, neste fragmento declaram receio no momento da produção do texto. Que diferença haverá entre essas atividades para que essa última seja vista com certa fobia? Uma das possíveis causas não estaria no caráter avaliativo da produção escrita? Não é nesse momento que se deve mostrar através de registro o que se aprendeu? Agora não é mais um exercício onde se pode errar e então reescrever. Configura-se aqui a

tensão, o pânico pelo fato de que alguém vai corrigir e atribuir uma nota/conceito a essa produção.

Portanto, escreve-se tendo como medida o professor, "... é para outro que se produz o texto." (GERALDI, 1991, p. 102). Antes mesmo de produzir seu texto, a figura do professor já lhe fez companhia e o persegue em todo o processo de produção. Assim, "A figura do professor será internalizada, cumprindo um papel dificultador do estabelecimento de relações produtivas." (GARCIA, 1992, p. 52). Essa problemática de relação professor-aluno, o medo de errar e a dificuldade perante a sua língua são alguns aspectos que interferem nas condições de produção de textos oferecidos pela escola e que levam os alunos a se policiarem produzindo textos os quais demonstram que a "... artificialidade é a tônica do contexto que envolve a aprendizagem e a produção da redação." (SUASSUNA, 1995, p. 43). Todos esses fatores fazem com que os alunos, especialmente os da turma B, declarem encontrar dificuldade nessa atividade.

B3 -Eu acho muito importante o ditado e a leitura.

P- Será que o ditado é mais importante que a redação?

B2- Os dois são importantes.

B1 -Os dois são mais importantes.

P- Qual é mais difícil para o aluno?

B1 -Eu acho que é a redação.

P- Por que a redação é mais difícil?

B2- Porque a gente tem que criar na cabeça.

B3 -Porque não tem ninguém ditando.

B1 -A gente tem que pensar o que vai fazer e depois a gente tem que pensar nos erros.

B3 -Ele lê e o aluno fica calmo.

B2- Porque se a gente não tem tempo, a gente acaba errando um monte de coisa.

B1 -O brasileiro tem que ter tempo até prá pensar.

B3 -Tem que pensar prá saber a redação, tem que pensar nos erros e se você não tem tempo prá fazer o que acontecer os dois saem errado.

B2- Agora eu quando começo uma redação eu não consigo parar sabe, eu tenho que fazer fim na redação. Quanto mais eu escrevo, mais eu tenho que escrever.

Embora, tenham admitido dificuldades no momento da produção, nesse fragmento observamos a reflexão realizada pelo aluno sobre sua linguagem. Demonstram a necessidade da organização mental que antecede o momento da transposição da oralidade para a escrita. “Em muitos momentos, lutamos com as palavras - para esclarecer e organizar as nossas próprias idéias, assim como para a travessia da comunicação com os outros.” (AMARAL, 1991, p. 1). Até pouco tempo as condições de produção e as reflexões realizadas pelo aluno nas situações de planejamento e elaboração do seu dizer não eram consideradas por professores e estudiosos. Hoje, autores como GERALDI (1991) e GÓES (1993) discutem a “... capacidade da criança para desenvolver ações sobre a linguagem.” (GOES, 1993, p. 1). Segundo eles, dependendo das condições existentes para a produção, os discentes ao escreverem, tomam sua linguagem como objeto de análise.

P- Por que o aluno geralmente fala assim: faça uma redação. Ai como começa? É difícil começar, né?

B1 -O começo é essencial.

B2- Até parar prá raciocinar as idéias no lugar prá poder ...

B3 -agora eu prá mim fazer a redação eu tenho que no borrão e fica enorme a redação, depois eu vou resumir inteirinha.

B2- Eu vou cortando, cortando, quando vê, tem só duas linhas.

B1 -Se tá certo lá, senão ...

P- O professor vai corrigir.

B2- A professora dava assim ... como é que é ...

P- O tema.

B2- O tema da redação e deixava você por conta. Eu sempre tirava 10. Era a melhor em tudo. Era por minha conta, por minha cabeça, eu sozinha dava conta. Nunca ninguém tirava minha nota na sala de aula de primeira à quarta série.

É o trabalho de operação sobre a linguagem. É a análise da articulação de frases, de argumentação, da estrutura, a escolha do vocábulo. O único problema é que todo esse exercício, todo esse trabalho de análise se destina a "... um tipo específico de interlocutor, aquele 'inquisitor' que transforma a interlocução possível numa caça aos erros." (SUASSUMA, 1995, p. 43).

Na turma A, a reflexão sobre a linguagem também se evidenciou, inclusive, apareceram alguns termos retirados do questionário dessa turma - coesão, elementos de ligação - e que foram no momento da entrevista - retomados pela pesquisadora.

P- Aqui no texto, você colocou qual a sua expectativa sobre a maneira de ensinar a Língua Portuguesa. Você quer aprender elementos de ligação de um texto? E coesão? O que você entende?

A3 -Prá não repetir a palavra, ele coloca outro tipo de letraa. Prá não ficar repetindo num texto a mesma palavra. Daí ele coloca outro tipo de palavras que significa a mesma ...

P- Reestrutura o texto, daí você coloca aprendi a ler, escrever e fazer poemas. Você gosta de escrever?

A3 -Gosto.

P- Sempre gostou?

A1 -Hum, hum (afirmado).

P- E sempre foi incentivado a escrever?

A2 -É.

P- Que bom! E você aprendeu a escrever na escola, como fazer poemas ou você acha que é uma coisa inata?

A2- Não, eu aprendi na escola.

Confirma-se aqui que apesar do trabalho desenvolvido na maioria das escolas com relação a produção de texto; apesar do medo em apresentar ao professor o que se escreveu; mesmo apresentando dificuldades no trato com sua Língua, os alunos gostam de escrever e alegam que a frequência à escola oportunizou o aprendizado da escrita. Admitem sua dificuldade ao se manifestar por escrito o que os leva a reconhecer a importância dessa atividade que nem sempre está presente em sala de aula. O que deveria ser algo inerente ao ensino da Língua, torna-se motivo de estranhamento quando o ensino de produção de texto surge em sala de aula. Os alunos da turma A alegaram que no ano da entrevista, eles estavam tendo aula de português diferente.

P - E o que tem de diferente, de mais importante que não tinha nas outras?

A5 -Interpretação de texto, por exemplo.

A1- Dissertação.

A2 -Narração.

A3 -Redação.

P- E vocês conseguem distinguir bem?

A2 -Mais ou menos.

P- Esse tipo de aula facilita nesse sentido?

A2 -Estamos começando a desenvolver.

A1- O professor disse que vamos precisar disso para o vestibular e é lógico que sim porque a maioria das pessoas, a maioria, quando entra redação é falho porque não sabe fazer. Aqui o professor Alimir deu como que faz uma redação, como ela é, tudo né? É muito bom. Só que nos encontramos bastante dificuldade.

P- E vocês acreditam que, no caso estão na oitava série, vocês vão para o segundo grau, se tiverem continuidade desse trabalho, se vocês forem submetidos a um teste, vestibular, vocês vão se sair bem porque vão ter essa noção?

A3 -É lógico.

A2 -Se continuar assim, a gente vai se sair bem!

P- É um trabalho longo!

A3 -Que vai se desenvolvendo ...

Os alunos acreditam que a metodologia adotada por seu professor, o qual trabalha com textos e interpretação, oportunizou-lhes desenvolvimento, apesar de suas dificuldades.

A2 - "Estamos começando a desenvolver!"

P- É um trabalho longo!"

A3 - "que vai se desenvolvendo ..."

Diríamos que é um trabalho que se inicia em casa, passa pela escola e continua pela vida toda, em todos os momentos. Não só no vestibular, aprendemos para vida, pois todos nós encontramos dificuldade quando do momento de nos expressar. Por que, embora passando pela escola - que é o local da sistematização do saber - ainda apresentamos essa dificuldade?

"Isso porque muitas das dificuldades (senão todas) do ensino-aprendizagem do texto escrito se explicam pelo fato de que a escola - operando sempre com um modelo de língua - subtraiu da práxis lingüística marcas que lhe são tão peculiares, como a dialogicidade, a relação subjetiva, a historicidade, enfim." (SUASSUNA, 1995, p. 43).

Não só o modelo de Língua mas também modelo de texto, valorização e repasse de estrutura para a sua elaboração. Segundo Geraldi, (1990) "... pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso)." (GERALDI, 1990, p. 137). "No entanto, é de definições, de classificações de preceitos dogmáticos que se entretete todo este ensino." (GERALDI, 1990, p. 118). A escola valoriza a estrutura textual e a gramática no texto em detrimento da dialogicidade, ou seja, as formas de se dizer.

Em ambas as turmas, embora os alunos aleguem conhecer distinção entre narração, descrição e dissertação, no momento de conceituá-los, a confusão se instaura.

P- No caso, nós estamos falando de redação, quem poderia dar a diferença entre descrição, dissertação e narração?

B4 -Narração é ...

B3 -Narrar.

B2- Narrar um fato. Descrição é ...

B1 -Descrever.

B4- Um fato também e o outro ...

P- Dissertação.

B1 -Dissertação é inventar por si próprio, prá mim ...

P- Quem sabe mais sabe o que dissertação?

B2- Acho que completar.

P- Completar o quê?

B1 -O texto ...

P- O texto? Qual a diferença entre dissertar e narrar?

B3 -Eu acho que dissertação é o que ele pediu ...

B1 -É que foi o que ele pediu.

P- Então o que é isso que ele pediu?

B1 -Ele deu o tema e nós inventamos a história, foi isso ...

P- Isso! Na dissertação dá para inventar?

B3 -Não inventá uma estória, é criá.

B1 -É o que eu ia falá. Sobre a ecologia ... isso todo mundo sabe o que é a ecologia.

P- Dá prá contar estória?

B1 -Não dá.

B3 -Não, não dá. Tem que contar a realidade. Uma coisa que, já existe.

B1 -Veja bem ... na Ecologia ... nós são sabia o que realmente era Ecologia.

P- Então para fazer dissertação tem que saber o assunto?

Todos - Tem que saber.

P- E para narrar não precisa?

B3 -Não precisa.

P- Prá narração não precisa conhecer o assunto?

B2- Não.

B3 -Mas precisa certo envolvimento com o assunto. Precisa ler um pequeno conhecimento sobre o assunto.

P- E onde entram os personagens? Na narração ou dissertação?

Todos - Silêncio.

P- Personagens, tempo, espaço ...

Todos - Narração ... (um repete após o outro).

Interessante a tentativa do aluno de definir os tipos da redação utilizando de reducionismo nas palavras: narração é narrar/descrição é descrever, como se a simples mudança de classe gramatical - substantivo para verbo - significasse algo. Se perguntássemos na sequência o que é morrinha talvez obtivéssemos como resposta **é morrinhar**. Tal resposta não significaria que o aluno soubesse o significado de qualquer um dos dois vocábulos. Isso nos leva a questionar se eles realmente sabem a distinção dos tipos de redação. Talvez a resposta, em sendo negativa, não seria tão decepcionante, uma vez que a questão fundamental é se esses alunos já trabalharam com textos de variados temas e gêneros? Compreenderam suas diferenças, estruturas e funções?

Na semana anterior à pesquisa, o professor da turma B solicitou uma redação sobre Ecologia. Os alunos a fizeram.

"B3 -Eu acho que a dissertação é o que ele pediu ..."

"B1 -É, foi o que ele pediu."

"P- E o que é isso que ele pediu?"

"B1 -Ele deu o tema e nós inventamos a estória, foi isso ..."

Não se sabe na verdade o que se fez: dissertou, inventou, criou ... o que afinal se produziu? Mesmo tendo elaborado um texto, o aluno não consegue explicar em que ele consistia, até que B1 admite: "Veja bem ... na Ecologia ... nós não sabia o que era realmente Ecologia ..." (B1).

Escreveu-se sobre algo que não se conhecia. "Como, então, levar o aluno a experimentar o prazer da escrita? Ele deve se perguntar seguidas vezes por que e para que escreve tanto ..." (SUASSUNA, 1995, p. 45), sem saber as razões do dizer.

Na turma A, quase inexiste confusão no momento de conceituar os gêneros.

P- Prá você afinal qual a diferença entre redação e dissertação?

A1 -Redação, narrar uma ... Redação é escrever uma estória. Um fato, pode ser inventado ou verdadeiro, é narrado ali o tempo, o lugar, você pode fazer a redação e qualquer personagem assim dá.

P- Isso! Então na redação entra personagem?

A1 -Entra!

P- Prá você redação é o mesmo que narração, narrar?

A1 -É ... Narrar é outra coisa, tem que conhecer o assunto prá se narrar, tem que ter conhecimento e a redação ela envolve lugar, tempo, personagem, pode ser verdade ou inventada.

P- E a dissertação? Dissertar sobre o assunto.

A1 -Dissertar é falar sobre um assunto, escolher um assunto ou um objeto e daí fala sobre aquilo.

P- E a descrição?

A2 -É descrever pode ser uma pessoa, um objeto também pode descrever.

P- Desses três gêneros, qual você gosta mais? Você gosta mais de narrar, fazer redação, dissertação ou descritiva?

A3 -Gosto mais de descrever, descrever é mais fácil, tenho mais facilidade, posso descrever uma pessoa, posso descrever um objeto ...

Um vocábulo interessante surge nesse fragmento: *escolher* um assunto. Ele contrapõe-se ao *ele pediu* destacado quando da participação da turma B. Serão eles indícios de relações pedagógicas distintas? O diferente uso/significado desses vocábulos acarretará, necessariamente, em produções distintas?

Apesar de em ambas as turmas, os alunos terem fornecido respostas à diferenciação de narração, descrição e dissertação, não nos cabe, nem nos interessa, julgar se o conceito está certo ou errado. O que nos preocupa é que em grande parte, na "... escola os textos não são produtos de um trabalho discursivo." (GERALDI, 1991, p. 148) (relembremos o tema desconhecido pelos alunos - Ecologia), mas exercícios de descrição apenas para "... mostrar que aprendeu a descrever." (GERALDI, 1991, p. 48), a narrar ou a dissertar. São exercícios, não são produções de textos.

Para encerrarmos este capítulo faremos das palavras de AMARAL (1991), as palavras dos discentes dessas duas turmas, pois nos pareceu que nos entrelinhas escondia-se este depoimento:

Existem experiências que nos levam a atravessar o medo de escrever, experiências que nos despertam o fluxo e de palavras, que nos trazem o gosto de estar escrevendo; além disso, experimentemos o reconhecimento de que estamos redigindo com a nossa própria voz, com as nossas palavras, escrevendo o que queremos, o que faz sentido para nós. (AMARAL, 1991, p. 3).

3 REIVINDICAÇÕES DISCENTES

Nas palavras finais de sua obra *Ensino da Língua Portuguesa*, Livia SUASSUNA (1995), destaca a importância da interação no processo do ensino aprendizagem. Para compreendermos as relações que se estabelecem nessa interação SUASSUNA (1995), (baseada na leitura de *Cotidiano e Escola - A obra em construção*, de Sônia Penin) sugere a análise microsocial, ou seja, aquela "... que envolve as particularidades do dia-a-dia escolar." (SUASSUNA, 1995, p. 225). Através das análises, pode-se indicar **pistas de transformações** necessárias para resistir a rotina do dia-a-dia escolar, pois o cotidiano, apesar de programado, é também o germe das mudanças sociais, e seu poder nessa direção depende, inclusive, da vontade dos sujeitos de transformar o real, imediato e histórico." (SUASSUNA, 1995, p. 225).

Nesse cotidiano, podemos encontrar no discurso discente evidências, **pistas de transformações** possíveis para tornarem as aulas de Língua Portuguesa mais significativas para alunos e professores, uma vez que "O professor traz sua bagagem, o aluno também." (BECKER, 1993, p. 10). Trazem-nas para dentro da sala de aula "São bagagens diferenciadas que entram em relação." (BECKER, 1993, p. 10). Desta relação "Nada a rigor pode ser definido previamente." (BECKER, 1993, p. 10). Concordamos que não haja previsões antes de qualquer relação. Entretanto, com o passar do tempo, essas relações vão se tornando inter-relações, onde cada movimento, cada gesto, cada olhar estará carregado de sinais, códigos, os

quais estabelecem os próximos passos dessa relação. Fomos buscar no discurso discente indícios de representação pedagógica durante as aulas de Língua Portuguesa.

Temos que reconhecer que as maiores surpresas ocorreram no momento da análise dos dados, quando observamos ser possível organizar uma categoria apenas com as reivindicações dos alunos - fato esse não ventilado no início de nossa pesquisa. De certa forma, acreditávamos que houvesse alguma crítica ao Ensino da Língua Portuguesa e até mesmo que surgisse a sugestão de acabar com essa disciplina. Todavia, os itens que surgiram, acreditamos, provocarão surpresa em muitos professores de Língua Portuguesa, visto que nem sempre incluínos nossos alunos "... no processo de decisões, buscando descobrir seus medos e desejos, suas alegrias e tristezas, dando-lhes vez e voz" (SUASSUNA, 1996, p. 226)

Dando-lhes vez decidiram os alunos da turma B que:

- a) desejam o aumento do número de aulas semanais de Língua Portuguesa;
- b) querem mais leitura;
- c) almejam maior abertura durante as aulas, inclusive com realização de debates;
- d) desejam falar, se deixarem.

Dando-lhes voz, ouviremos.

P- Qual a maneira mais simples de se aprender Português?

B2- Comunicando.

P- Como que você acha que vou aprender Português, de que maneira é mais fácil para você?

B2- Acho que com bastante aula.

P- Você quer que aumente o número de aula?

B3 -Isso!

B1 -Muita aula! Mais leitura!

B3 -Mais debate.

B2- Uma aula m ... uma abertura maior.

B4- Mais aula, mais debate.

P- Por que se reclama muito que o jovem não fala?

B3 -Que interesse que tem ...

B2- Pois então, mas não dão liberdade para o jovem falar, quer o quê?

B1 -Se cada um falasse ...

B2- Porque em primeiro lugar tinha que ter interesse pessoal. A gente tira muitas dúvidas, né? Muitas dúvidas, coisinhas simples que se tornam difícil e tendo um debate, uma coisa assim ...

P- Vocês já participaram de um debate, de alguma aula de 5ª a 8ª que teve debate?

Todos - Não!

P- Nunca participaram!

B2- Eu já tive em vários debates, mas na escola não.

B1 -Aquele que nós tivemos ano passado, não era debate?

B3 -Nós tivemos debate o ano passado, agora sobre o que era, nem me lembro

B1 -Não foi sobre o papel da orientação?

Apesar de toda tecnologia, avanços, INTERNET, ainda não conseguimos ouvir quem está em nossa frente na mesma sala e sala de aula. "Que interesse tem ..." (B3).

P- Então, a reivindicação, deixe eu ver se estou entendendo, é que tenha mais leitura ... mais é ... redação também?

B2- Redação é fundamental!

P- Trabalho com Gramática, excelente, tá tudo bem? Regras explica bem, exceções. Exemplos, tudo ele dá?

B1 -Isso não dá pra reclamar.

P- Isso é tudo perfeito. Mas vocês gostariam que além disso tivesse mais um pouco de leitura, em voz alta que você disse, redação está bom assim ou querem mais?

B1 -Não tá bom.

Confusão.

B1 -Ele podia fazer assim, passa lá um exercício e manda um aluno lá.

P- Ah, você quer que ele observe o que você está escrevendo e corrija ali, porque ...

B2- A palavra errada, o verbo ...

Ao dar voz aos alunos percebemos que nem mesmo eles querem apenas gramática como atividade em sala de aula. Embora o professor da turma B - como já vimos - privilegie o trabalho com gramática - isso não impede que seus alunos reivindiquem outras atividades não tão constantes em seu cotidiano: leitura e redação. Inclusive, sugerem o exercício no quadro, a fim de demonstrarem suas dificuldades.

Dando vez aos alunos, eles não só reivindicam como argumentam os porquês de tais pedidos.

B1 -Agora eu acho importante também os professores na sala de aula cobrarem mais o Português na leitura. Por mais pouco tempo que a gente tenha, mas acho que tem que haver pelo menos um tempinho prá gente desenvolver mais, que a gente fica tão com medo ...

B2- Com leitura, até numa redação você pode fazer bem melhor.

P- E quando vocês fazem a redação, vocês lêem oralmente lá na frente ou não?

B2- Não, não.

B1 - É entregando e ...

Eu acho que seria importante.

B2- Prova oral também.

P- Vocês não tem vergonha de ler a redação lá na frente?

Todos - Não!

P- Se ele pedisse, vocês iriam ler lá?

B3 - Eu ia.

B2- Eu também.

B1 - Eu já lia uns tempo na sala.

P- E gostou da experiência?

B1 - Gostei.

Pelo que ouvimos/lemos o aluno não acolhe mais a desculpa da não presença de leitura e produção de texto em sala de aula atribuído ao pouco tempo pois "... tem que haver pelo menos um tempinho prá gente desenvolver mais ... (B1). Afinal "Hoje em dia, com tanta movimentação na rua, é preciso movimentar a aula também [...] usar música, jornal, revista. Se a vida é movimentada, a aula tem que ser também." (RANGEL, 1994, p. 59).

Dando vez e voz aos alunos de ambas as turmas percebemos que, enquanto na turma B há reivindicações para a presença da leitura, da redação e do debate, na turma A elas não apareceram, uma vez que essas atividades são mais constantes nesta, em sala de aula, do que na turma B. Inclusive, ao serem questionados sobre as atividades de que mais gostam, a turma A citou, como segue

A1 -Leitura.

A2 -Eu também, leitura, diálogo, redação também.

A4 -Gosto de leitura. Redação; não faço uma redação correta, mas me ajuda muito.

A5 -Também gosto de redação, leitura. Só que não sei escrever muita coisa direito, né?

A3 -Eu gosto de trabalhar com texto.

P- Ler e interpretar? Tem facilidade?

Esta turma citou uma outra atividade que até então não havia sido ventilada e a qual é fundamental num ambiente que privilegia a interação: o trabalho em grupo

P- Não estava acostumada, né? e você qual mais que você gosta? E você?

Atividade de Português?

A6 -Leitura.

A2 -Leitura e trabalho em equipe. Porque a gente aprende assim, a conhecer, né, aquelas pessoas que estão do nosso lado e de como elas se expressam diante da gente e também as idéias que elas têm a colocar, né?

P- Então vocês acreditam que trabalham em grupo, vocês interagem, um aprende com outro ou geralmente tem um líder que sabe mais ...

A2 -É, um aprende com o outro, quer dizer que um tem idéia do que o outro e então ...

A1 -Quer dizer que a gente aprende se ajudando.

P- Vocês já passaram por uma oportunidade que vocês não entenderam o que o professor ensinou, daí um colega veio e você entendeu com o colega, aprendeu com o amigo?

A1 -Muitas vezes.

Pelo que vimos o trabalho em grupo (atividade criticada por alguns docentes que atribuem a ela a indisciplina em sala de aula) mais do que oportunizar a interação proporciona a ajuda e o crescimento mútuo. É por que o aluno recorre ao colega ao invés do professor? "Porque existe uma distância entre a lógica do professor e a lógica do aluno, distância no sentido da formalização: o professor é mais formal do que o aluno" (BECKER, 1993, p. 297). O desejo de se trabalhar em equipe apareceu mais de uma vez nesta turma.

P- O que está faltando nas aulas? O que você gostaria que tivesse mais além do que está tendo? O que você sugere?

A3 -Trabalho em equipe.

P- Você gostaria de trabalho em equipe?

A3 -Eu ia ter mais facilidade!

Evidencia-se a necessidade da troca, da ajuda, - partilha do que eu sei com o que você sabe - há cooperação para haver compreensão, e "... 'cooperar' implica em estar em comum, e em comum, assumir e compartilhar." (RANGEL, 1994, p. 54).

Portanto, dando vez e voz aos alunos percebemos que com a presença das atividades que oportunizem diálogo/interação, ou seja, leitura, produção de texto e trabalho em grupo sendo trabalhadas de forma integrada atinge-se-á "... a consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos." (TRAVAGLIA, 1995, p. 237).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as muitas questões que este trabalho suscitou e dentre os encaminhamentos que ele delineou destacamos alguns pontos que consideramos mais relevantes.

Nossa dissertação "Ensino de Língua Portuguesa: um espaço para o discurso discente" tinha como objetivo caracterizar o ensino de Língua Portuguesa a partir da visão de alunos de Ensino Supletivo da Rede de Ensino do Estado do Paraná. Como toda pesquisa, esta trazia em sua gênese hipóteses e expectativas as quais, como já afirmamos, foram, no decorrer das análises, se transformando. Alguns "pré-conceitos" da pesquisadora/professora foram sendo colocados em dúvida. Nutríamos a crença presente, no discurso acadêmico atual, de que o aluno não gosta da disciplina de Língua Portuguesa e que diante disso uma proposta alternativa além de mais praticável, seria também mais produtiva. Na verdade, através da análise do discurso discente, o que se evidenciou contrapõe-se a essa idéia: o aluno gosta e valoriza a Disciplina. Talvez o que possa parecer antipatia pela disciplina, na realidade, não passa de uma reação contra a maneira como essa vem sendo ensinada, pois as atividades de que mais gostam - leitura e produção de texto - ainda não ocupam, no ambiente escolar, o espaço desejado pelos alunos.

A efetiva participação das duas turmas, inclusive com sugestões e reivindicações, configurou-se como um alerta a dirigirmos um olhar cauteloso quanto a questão das diferenças metodológicas utilizadas no Ensino da Língua. Tal cautela é necessária uma vez que no início de nossa pesquisa acreditávamos serem visíveis e palpáveis os resultados do ensino em diferentes metodologias. No decorrer das análises, a desmitificação se impôs: os alunos analisavam e comentavam a situação pela qual estavam passando; observavam e julgavam comportamentos e atitudes docentes; manifestavam suas impressões e chegavam

até a auxiliar o docente sugerindo atividades/situações as quais possibilitariam um ambiente mais propício à aprendizagem. Essas contribuições foram emergindo independentemente da postura ou concepção metodológica do professor.

Portanto, após essa análise não nos permitimos mais alimentar a crença de que um aluno submetido ao ensino tradicional da Língua Portuguesa será, necessariamente, um aluno passivo, acrítico, alheio a tudo. Tampouco podemos assegurar que se trabalhando com uma visão mais progressista da Língua, teremos, conseqüentemente, alunos revolucionários, pois são vários os fatores que determinam o comportamento do aluno diante de circunstâncias diversas. O que se destacou é que em qualquer metodologia, o importante é a proximidade entre professor e aluno a fim de se estabelecer um diálogo que implemente o processo educativo, para que assim possam traçar planos/metastas os quais oportunizem um aprendizado contínuo e socialmente valorizado.

O fato dessa pesquisa ter sido realizada com alunos de Ensino Supletivo também deve ser destacado uma vez que em sendo alunos dessa modalidade de ensino estão além da obrigatoriedade imposta pelo ensino regular e pelos pais - de ter de freqüentar a escola. Eles estão ali por escolha e desejo de aprender. Esse desejo deve ser valorizado pois descarta a idéia de que estão ali para simples obtenção de um diploma. Ao lhes ser dada voz, mesmo sendo alunos do Ensino Supletivo, eles são capazes de analisar criticamente o ensino da Língua e solicitar atividades que lhes propiciem instrumental para compreender e conhecer reflexivamente a sua Língua.

Portanto, mesmo que o discurso docente e o ambiente escolar muitas vezes cortem o discurso discente, esse consegue reatar os fios discursivos refazendo um discurso singular capaz de manifestar seus anseios, criticar o que ele julga estar errado no sistema educacional e salientar o que há de positivo no contexto escolar. Logo, dando-se voz aos alunos é possível

visualizarmos a realidade de nossos alunos de Língua Portuguesa e redirecionarmos nossa prática a partir dessas constatações.

ANEXOS

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO

Q U E S T I O N Á R I O

- 1 - O QUE VOCÊ APRENDEU ATÉ HOJE EM LÍNGUA PORTUGUESA ?
- 2 - COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSEM SUAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA ?
- 3 - COSTUMA LER ? QUE TIPO DE LEITURA ?
- 4 - QUAIS SUAS EXPECTATIVAS NESTE ANO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ?
- 5 - O QUE VOCÊ ENSINARIA SE FOSSE PROFESSOR DE PORTUGUÊS ?
- 6 - REPRESENTA A EXPRESSÃO AULA DE PORTUGUÊS.

ANEXO 2
ENTREVISTAS

E N T R E W I S T A — T D R P A A

ENTREVISTA - TURMA A*

P Vocês julgam difícil aprender a nossa Língua, a Língua Portuguesa?...

Por que é difícil aprender Português? Para vocês é fácil aprender nossa Língua ou vocês acham que é difícil?

A₁ Ah! Eu acho que é difícil. Porque eu tenho dificuldade de aprender o Português.

A₂ Prá mim também. Porque eu sou descendente de ucraniano. Então estudando Ucraniano, daí ao mesmo tempo o Português é prá mim um pouco difícil né? Eu sei lá, às vezes eu tenho medo de falar alguma palavra errada.

P Bom, então você disse que você começa a comparar a língua Ucraniana com a língua Portuguesa. Você fala Ucraniano?

A₂ Falo.

P E qual das duas você acha mais difícil?

A₂ Sei lá, prá mim é Português.

P Você já aprendeu a gramática da língua Ucraniana, ou não?

A₂ Aprendi.

P E é mais fácil que a nossa?

A₂ Não, é mais difícil. Mas é que eu conversava em casa em Ucraniano e eu acho mais fácil.

P Então, a maior parte da sua infância você falou Ucraniano não falou Português, mais tarde só que...

* (P = Pesquisadora, A = Aluno)

A₂ Quando eu comecei andar pra aula, na primeira série no primário, aí que eu aprendi Português.

P E que te ensinou Ucrâniano?

A₂ "Pai com mãe", falavam Ucrâniano, então aprendi com eles.

P Então vamos ver outra aqui. No caso, ela aprendeu Ucrâniano em casa. E o Português? Onde aprendemos o Português e que lugar que você aprende a falar a Língua Portuguesa? A nossa Língua!

A₂ Ah! Começando em casa com os pais. Mas no meu caso o pai com a mãe são ucranianos e só falavam Ucrâniano, então...

P Isto! E os outros no caso tiveram contato com a Língua Portuguesa desde a infância, né! Então se você fala o Português desde pequeno, por que quando você entra na escola é difícil aprender o Português se você fala o Português? Por que essa dificuldade?

A₃ Na escola nós aprendemos corretamente e desde pequeno...

A₁ Na casa a gente não tem orientação, do jeito que aprende falar vai falando e vai ficando. Depois na aula fica difícil. Entra mais livros, mais leitura...

A₂ É! E as palavras não são as mesmas que a gente aprende em casa, né? Maneira diferente de falar. Falando e mudando muitas vezes...

P Então, no caso, a língua que a gente fala em casa é praticamente uma e da escola é outra linguagem?

A₁ Ela muda bastante!

P Muda, né?

A₁ Você aprende dum jeito e na aula é outro. Até prá ler um livro a gente conta muitas palavras. Tá escrito de um jeito e a gente fala de outro.

P Isso! Então na escola você vai aprender o Português que você julga correto. E vocês conseguem aprender esse Português correto? Por que o aluno não consegue aprender esse Português correto se na escola deve ensinar esse Português? Por que será que não está havendo essa aprendizagem na escola?

A₁ Sei lá é porque a gente desde pequeno vem falando com falta de letra em várias palavras, então ele chega na escola vai ter que fazer a letra completa, eu sei lá, muitas vezes a gente é falho nessa parte. Eu acho o Português também meio difícil...

P E quando você vai aprendendo, a escola vai respeitando a maneira que você falava antigamente ou ela desconsidera o que você falava? Ela não leva em conta como você falava, ou ela leva em conta como você falava e trabalha essa tua fala?

A₁ Sim, ela leva em conta, mas ela trabalha também ao mesmo tempo prá gente melhorar, né?

A₂ Conversar mais correto o Português.

P Então vocês acreditam que quando está assistindo uma aula de Português, se freqüentar as aulas, participar, você vai conseguir aumentar até seu vocabulário, facilitam as conversas como esta aqui, facilita o ensino da Língua Portuguesa ou as outras matérias também ajudam?

A₃ Acho que o Português é mais bom.

A₁ E se ajudar em Português, facilita as outras também. Se o professor der uma redação pra gente fazer, a gente faz uma redação e ele manda sair lá na frente ler para todo pessoal. Ao mesmo tempo a gente tá, sei lá se expressando, desinibindo, corrigindo.

P E por que será que o jovem, o estudante, até os professores, quando é prá ler em público, a gente tem vergonha?

A₂ Medo de errar.

P Pode observar, exatamente, a gente tem medo de errar, na verdade porque errando o que acontece?

P O brasileiro de um modo geral, as pessoas não gostam de se expor, e é exatamente por causa da nossa língua. E das atividades que vocês têm na sala do ensino da Língua Portuguesa, você teve desde que entrou na escola você teve a Língua Portuguesa. Só que se de quinta a oitava série é uma disciplina, então você fica os cinquenta minutos estudando a Língua Portuguesa. Então, eu pergunto das atividades que se desenvolvem na escola, qual que vocês mais gostam? Redação, leitura, produção de textos: Vamos ver cada uma. O que mais gostam na aula de Português?

A₁ Leitura.

A₂ Eu também, leitura, diálogo, redação também.

A₄ Gosto de leitura. Redação, não faço uma redação correta, mas me ajuda muito.

A₅ Também gosto de redação, leitura. Só que não sei escrever muita coisa direito, né.

A₃ Eu gosto de trabalhar com texto.

P Ler e interpretar? Tem facilidade?

P Gosta de interpretar? É o trabalho que o professor de vocês faz?

A₃ Gosto.

A₂ Ai, ai, ai!

P Por que ai, ai, ai?

A₂ Porque é prá mim é uma coisa difícil, o meu primário foi sei lá, a professora sei lá, era muito, tinha um nível acho que baixo, né? Então ela ensinava a gente da maneira que ela sabia.

P Era o limite dela, né?

A₂ Então, eu acabo encontrando dificuldade por isso...

P Não estava acostumada, né? E você qual mais que você gosta? E você? Atividade de Português?

A₆ Leitura.

A₂ Leitura e trabalho em equipe. Porque a gente aprende assim, a conhecer, né, aquelas pessoas que estão do nosso lado e de como elas se expressam diante da gente e também as idéias que elas têm a colocar, né?

P Então vocês acreditam que trabalhando em grupo, vocês interagem, um aprende com o outro ou geralmente tem um líder que sabe mais...

A₂ É, um aprende com o outro, quer dizer que um tem idéia do que o outro e então...

A₁ Quer dizer que a gente aprende se ajudando.

P Vocês já passaram por uma oportunidade que vocês não entenderam o que o professor ensinou, daí um colega veio e você entendeu com o colega, aprendeu com o amigo?

A₁ Muitas vezes.

P Por que será que isso aconteceu? Às vezes a gente entende melhor com um amigo, ele explicando para mim do que com o próprio professor lá na frente?

A₁ Ah! Tem uns que têm mais facilidade para aprender!

P Será que não entra a questão da linguagem?

A₄ Sim, isto aí que eu ia dizer (risos). O professor explica de uma maneira que sei lá, a gente não entende nem sabe que palavra que ele diz e o amigo talvez ele fale no nosso mesmo nível da gente, explica melhor.

P Os termos do vocabulário são os mesmos, né?

A₂ Então...

P Então, agora eu gostaria que alguém definisse para mim, desse conceito ou exemplificasse o que é gramática? Fala em gramática o que vem na tua cabeça.

A₃ Aprender a acentuar a palavra.

A₂ Isso, pontuação.

A₁ Ponto, vírgula.

A₃ As regras, né?

A₂ Prá escrever e ler corretamente.

P Regras pra quê?

A₃ Prá escrever e ler corretamente, e será que essas regras
P nunca mudam? E por que ajudam essas regras? Vocês têm que decorar as regras para saber ler e escrever?

A₅ Não, tem que praticar.

A₃ Tem que entendê-las.

P Tem que entendê-las, né? Vocês interpretam as regras que o professor dá ou decoram?

A₃ Interpretamos!

A₄ Decoramos!

P Você acha que geralmente decora?

A₄ Acho...

P E isso vai depender de quem?

A₄ De esforço do aluno. Ele vai ter que se esforçar para aprender, se não se esforçar, lógico que não vai aprender.

P E é mais fácil decorar a regra como ele disse, depois da prova, isto é, depois na prova você colocar ali, decorando você está aprendendo?

A₃ Não.

P Mais tarde você vai esquecer. E por que será que na última questão deste questionário, a maioria dos alunos representou a aula de português como uma coisa desagradável, dizendo: "Ai, que horror, vou embora"? Por que será que a maioria dos alunos da turma de vocês e todas as turmas, as escolas ou da maioria das escolas do Brasil têm essa aversão pela aula de Português?

A₃ Por ser uma língua difícil, né? Ninguém consegue entendê-la corretamente, certo e como é prá imaginar um desenho qualquer, desenharam uma cara feia, um desenho feio mais ou menos por aí.

P No caso aqui você respondeu como gostaria que fossem as aulas de Português. Você disse que gostaria que ficasse como está. E como está a aula de Português?

A₃ Está sendo ótimo, tô achando ótimo, só porque as vezes a gente é falho bastante em Português, mas nesta questão eu tô gostando de Português, porque eu tô aprendendo.

P Você está satisfeito? Você acha que está aprendendo desta vez e é diferente dos outros períodos que você aprendeu Português?

A₃ Eu tô achando bem diferente!

A₄ Tem bastante diferença!

A₅ É o mesmo Português, mas a maneira de ensinar o tipo do vocabulário não é a mesma coisa, sempre muda.

P E o que tem de diferente, de mais importante que não tinha nas outras?

A₅ Interpretação de texto, por exemplo.

A₁ Dissertação.

A₂ Narração.

A₃ Redação.

P E vocês conseguem distinguir bem?

A₂ Mais ou menos.

P Esse tipo de aula facilita nesse sentido?

A₂ Estamos começando a desenvolver.

A₁ O professor disse que vamos precisar disso para o vestibular e é lógico que sim porque as pessoas, a maioria, quando entra redação é falho porque não sabe fazer. Aqui o professor Almir deu como que faz uma redação, como ela é, tudo né? É muito bom. Só que nós encontramos bastante dificuldade

P E vocês acreditam que, no caso, vocês estão na oitava série, vocês vão para o segundo grau, se tiverem continuidade desse trabalho, se vocês forem submetidos a um teste, vestibular, vocês vão se sair bem porque vão ter essa noção?

A₃ É léxico.

A₂ Se continuar assim, a gente vai se sair bem!

P É um trabalho longo!

A₃ Que vai se desenvolvendo...

P Aqui vocês dizem o seguinte: Como vocês gostariam que fossem as aulas de Português? Vocês responderam que devia ser criativa. O que deveria ter para ser mais criativa? O que está faltando nas aulas? O que você queria que tivesse mais além do que está tendo? O que você sugere? Alguém pode ajuda-lá? Inovar um pouco o ensino da língua?

A₃ Trabalho em equipe.

P Você gostaria de trabalhar em equipe?

A₃ Eu ia ter mais facilidade!

P Aqui você diz o seguinte: O que você aprendeu em língua Portuguesa? Pra você qual a diferença entre redação e dissertação?

A₁ Redação, narrar uma... Redação é escrever uma estória, um fato, pode ser inventado ou verdadeiro, é narrado ali o tempo, o lugar, você pode fazer a redação e qualquer personagem assim, né.

P Isso! Então na redação entra personagem?

A₁ Entra!

P Prá você redação é o mesmo que narração, narrar?

A₁ É... Narrar é outra coisa, tem que conhecer o assunto pra se narrar, tem que ter conhecimento e a redação ela envolve lugar, tempo, personagem, pode ser verdade ou inventada.

P E a dissertação? Dissertar sobre o assunto.

A₁ Dissertar é falar sobre um assunto, escolher um assunto ou um objeto e daí fala sobre aquilo.

P E a descrição?

A₂ É descrever pode ser uma pessoa, um objeto também pode descrever.

P Desses três gêneros, qual você gosta mais? Você gosta mais de narrar, fazer redação, dissertação ou descrição?

A₃ Gosto mais de descrever, descrever é mais fácil, tenho mais facilidade, posso descrever uma pessoa, posso descrever um objeto...

P Na continuidade você disse que o ensino da língua Portuguesa devia ser menos complicado, por que, é a maneira como é ensinada ou a própria matéria?

A₁ A matéria é difícil, principalmente em verbos, eu me apuro muito com verbos, eu não sei conjugar um verbo muito bem no passado ou no presente, no pretérito, né?

P Todos já aprenderam verbos, né? Tempos Verbais. Quem poderia me explicar quando que é um tempo, o que é pretérito imperfeito? Por que o nome de imperfeito? Será que tá errado? Quem que já pensou nisso? Pretérito é passado né? Já passou. Por que ele é imperfeito? Tem o perfeito e o imperfeito. Qual é a diferença?

A₁ Porque ele não tá perfeito ainda.

P Vou dar um exemplo: Ele jantava quando Paulo chegou. O que ele fez?

A₂ Parou.

P Então o que é imperfeito?

A₂ Que não acabou. Aquele negócio que não está terminado. É o passado.

P Isso! É uma ação que não foi terminada. Então vocês têm a noção, a definição que é difícil. Como você gostaria que fosse a aula de Português? Vocês colocaram aqui: menos barulhenta, mais ação e que todos levassem mais a sério. Você acha que a questão deva ser mais barulhenta, mais agitada, é por causa do professor ou dos alunos mesmos?

A₃ Bom, aí complica a cabeça do aluno e também a do professor, porque em muitos casos, né, o professor, explica, pode...

estar lá na frente se arrebitando de explicar e o pessoal lá detrás não tá nem aí e também muitas vezes alguém que quer aprender, que tá no meio da turma ou, sei lá que quer aprender e o professor tentando explicar, o barulho da sala incomoda.

P Impede que você aprenda, né?

A₃ Impede que você aprenda. Então, isso daí, eu acho assim que prejudica muito, né, a cabeça da gente, porque cada vez que a gente quer aprender alguma coisa, a gente é isolado num canto. Isso daí, fica uma falha.

P Você não consegue acompanhar o raciocínio do professor?

A₁ Isso! E também no caso da oitava série, que temos aula com o professor Almir, Então ele tem amizade, tomaram a liberdade dessa amizade, então tá complicado para os outros também, às vezes, sei lá, começam de conversa, todo tempo, atrapalha a aula.

P Então você acredita que tem aluno que ainda não entendeu por que os alunos reclamavam um tempo que o professor era muito distante, né, e agora essa maneira nova de ensinar. O Almir é um caso, né? Ele tenta se aproximar do aluno, só que tem aluno que não entende esse tipo de relação.

A₄ Pensa que é uma brincadeira.

P Acha que é amigo. Você pode ser colega do aluno, porque amigo é muito difícil de ser, a conversa é diferente, cada um vai pra um lugar, mas tem aluno que confunde. Eu tinha problema com isso. Outra coisa, a indisciplina, será que as vezes o aluno lá indisciplinado na sala, será que é porque ele não entende a matéria, já se perdeu mesmo, ele...

A₅ Não é isso! Eu, por exemplo, não entendo a matéria, mas também não perturbo.

A₆ É, a gente procura entender, né, o máximo, não? Eles ficam abusando, né...

P Dá liberdade, eles não sabem usar a liberdade que ele deu, né? Aqui no texto, você colocou qual sua expectativa sobre a maneira de ensinar a Língua Portuguesa. Você quer aprender elementos de ligação de um texto? É coesão? O que você entende?

A₃ Prá não repetir a palavra, ele coloca outro tipo de letra. Prá não ficar repetindo num texto a mesma palavra. Daí ele coloca outro tipo de palavra que significa a mesma...

P Reestrutura o texto, daí você coloca aprendi a ler, escrever e fazer poemas". Você gosta de escrever?

A₁ Gosto.

P Sempre gostou?

A₁ Hum, hum. (afirmando)

P E sempre foi incentivado a escrever?

A₂ É.

P Que bom! E você aprendeu a escrever na escola, como fazer poemas ou você acha que é uma coisa inata?

A₂ Não, eu aprendi na escola.

P Aprendeu na escola como fazer. Como vocês gostariam que fossem as aulas de Português? Como são? Como que elas são

A₂ São assim, mas são muito isso, ele não faz a gente escrever muito. É ele explica bem assim. Não precisa mudar o tipo de... Tem que ser como são mesmo.

P Aqui você diz assim: Gostaria que todos os professores de Português dessem um só tipo de aula, todos não mudassem os ritmos de dar aula, porque alguns dão aula de um jeito e quando você muda de colégio a matéria é diferente daquela escola. Você está falando, aqui no caso, da matéria como o professor ensina, passa a matéria para você e explica?

P Como é que está sendo esse ano? Esse período?

A₃ É diferente dos outros.

P E qual é mais fácil para você aprender?

A₄ No caso, agora eu comecei a estudar mesmo, de verdade, que-

rendo aprender mesmo foi aqui.

P Então você tem que aliar a maneira como o professor explica e também o interesse?

A₆ O interesse também influi.

P Aqui, no caso, você disse que o professor deveria trazer textos de assuntos interessantes. Que assuntos você gostaria que o professor trouxesse pra sala?

A₄ Acho que História, sei lá, ditado... Desse tipo de matéria.

P Não, mas textos relacionados com o que você quer ler? Vocês gostariam de textos que trazem que assunto?

A₅ Sobre as drogas, sobre a vida, juventude, Aids.

P Isso! Sobre assuntos atuais. Então aqui você diz o seguinte: Como você gostaria que fossem as aulas de Português? Gramática tradicional. Por que Gramática tradicional?

A₆ Não sei se é isso que deu, vou responder: É, então porque antigamente falava o Português diferente, então eu achava que deveria ser igual, o de antigamente, não rimasse, não sei se é isso.

P Tradicional é como ela era, né? Mas a nossa Língua, ela é uma Língua parada, sobra no tempo ou ela vai evoluindo? Então ela tá mudando cada vez mais?

A₁ Sei lá.

P O que modifica a Língua? Quem que fala a nossa Língua?

A₁ Nós mesmo, o povo.

P Dai os professores vão observando e fazendo as mudanças?

A₁ Não sei se não é o caso, quem vai lá para um outro estado, né? Lá falam diferente e ele vem usando aquele vocabulário de lá, né? Dai o pessoal daqui quer se adaptar, né? E começa falar também assim.

A₂ Sotaque diferente.

P A novela das oito é uma mistura de todos os falares, quase do Brasil. Aqui você diz que você lê muito, esse interesse pela leitura surgiu de onde, você lembra? Já veio de casa?

A₁ Não, depois que comecei ter mais contato com as pessoas, eu estava sentindo muita dificuldade em Português, comecei a ler mais.

P E ajudou?

A₁ Acho que ajudou, né?

A₂ Conforme a gente lembra, vai escrevendo, então o Português a gente lembra correto, a gente escreve correto.

P Bom, aqui você diz assim: gostaria que os professores não trabalhassem só com Gramática, mas também com textos. Você já teve algum professor que já trabalhou com textos?

A₁ Sim, já. Quinta série eu tive uma professora que trabalhava bastante com textos.

P Você tinha facilidade em aprender a Gramática através do texto?

A₁ Sim.

P Neste período ele está trabalhando assim também?

A₁ Agora? Sim, ele está trabalhando.

P Então você veja: Você disse que gosta de trabalhar com textos porque você já teve um antecedente que foi da mesma maneira. Você disse que tem mais dificuldades porque nunca foi trabalhado desta maneira.

A₂ Nem na sétima série a gente não trabalhou.

A₁ Eu já trabalhei, só que nunca consegui entender.

P E por que será que você tem essa dificuldade, você não gosta de ler?

A₁ Eu já trabalhei, só que nunca consegui entender.

P E por que será que você tem essa dificuldade, você não gosta de ler?

A₁ Não, eu não gosto de in...

P interpretar. Então no caso, vocês estão trabalhando com texto e estão vendo mais resultados. Então qual a vantagem de trabalhar com textos e não com aquela Gramática seca, ditada, pontos, questionários. O que você sai aprendendo a mais através de textos?

A₁ Porque eu acho que é uma matéria atual, né? Então a gente tem que também ir se atualizando, tem que ler ali e entender, ver o que está acontecendo, tirando do texto, né? E só lendo que a gente vai aprendendo mais.

P Isto é, você vai conseguindo ver a Gramática no texto, não aquela Gramática solta, então vocês acham que assim é mais fácil de aprender?

A₄ Acho que a pessoa lendo e pensando, né? Como está escrito a pessoa vai se evoluindo cada vez mais.

P Vai aprendendo.

A₆ É também, só ler e várias coisas, já é só ler.

P Você acha que tem que ler, interpretar, dizer como foi dito.

A₂ Trabalhando com o texto.

A₃ O que está significando, porque não adianta só ler e não entender nada.

P Mais alguém quer dizer mais alguma coisa sobre o ensino da Língua Portuguesa? Sua expectativa que tem mais tarde,

essa ajuda, essa maneira de ensinar o Português, vai dar para vocês?

A₄ O Português está ajudando bastante, porque a gente não sabe mais tarde como vai ser o Português, então aprendendo desde já vai aprendendo conviver com as pessoas, como conversa, qual o significado da palavra.

A₅ Até pra gente pegar um serviço, como a gente vai trabalhar? A gente tem que aprender a falar.

P Isso! Em qualquer emprego o que vale é a entrevista e daí eles falam pra você: Faça uma redação de "Próprio Punho", é você que vai ter que escrever.

A₅ E se a gente não tem conhecimento, como é que vai fazer? Muitos perdem o serviço por causa de não ter diálogo, não sabem falar, conversar, não se entendem.

A₂ No caso, as pessoas fazem vestibular e encontram dificuldade, a maioria em Português porque vêm de uma escola de nível baixo e bate a cabeça.

Faz falta, então chega ali e sofre um pouquinho.

P Muito obrigada.

ENTREVISTA — TORNADA

ENTREVISTA - TURMA B*

P Bom, a primeira pergunta é essa aqui, oh: Vocês julgam difícil aprender a nossa língua? Por que é tão difícil aprender a Língua Portuguesa?

B₁ Tem muitas regras.

P Tem muitas regras, o que mais?

B₁ Muito verbo...muito...muita gíria.

B₂ Muita acentuação.

P Muita regra, muita gíria, muita acentuação. E nesses anos todos que vocês estão estudando, vocês já aprenderam bem essas regras? Essas gírias?

T Não!

B₁ Esse ano que nós estamos começando a aprender com esse professor.

P Hum, hum. (concordando)

B₁ Outros anos a gente sempre perguntava pros professores assim não, vocês lendo é que vão aprender acentuação. Esse ano é que a gente tá vendo que não é bem assim que só lendo que a gente vai aprender.

P Então você acredita que não é só lendo que você vai aprender, tem que saber a regra?

B₂ Tem que saber a regra. Acho que o mais importante é a regra.

*. P=Pesquisadora, B= Aluno, T= Todos

B₄ Acho que lendo...

B₂ E cada um...

B₁ Lendo que acho que esse daí... sei lá ... a tua opinião é a tua opinião... (dirigindo-se ao B₂), mas na minha opinião, particularmente e no meu caso, eu não tive base... então eu tenho dificuldade em Português...

B₂ Mas se você ler e não tiver uma explicação?

B₄ É...

B₁ Ah, sim, Não, não. Eu vou chegar lá. Você disse B₂, tá certo o que você disse. Aprender acentuação, lógico se não tiver um professor para ensinar, você não vai aprender. Mas eu acho que assim a gente já ajuda, no sentido assim: vírgulas, do ponto final, né? Já é alguma coisa lendo...

B₅ É, mas mesmo isso a gente às vezes pode esquecer quando uma pessoa tá bem nervosa assim, escrevendo...

P Esquece a pontuação.

B₅ Vai escrevendo uma carta assim quando tem alguma...

P Pontuação.

B₅ Alguma namorada assim, daí...

P Se envolve...

B₅ Vai esquecer até de por os pontos. Os pontos até que é difícil de esquecer, pode esquecer da...

P Acentuação.

B₅ Da acentuação.

B₁ Viu B₅? Não quero discordar da tua opinião, né? Como eu já disse, é tua opinião.

B₂ Igual essa semana...

B, Mas, eu acho assim, na minha opinião, particularmente, eu não tive base, então eu não, não é que eu não goste, por que às vezes a pessoa não entende a matéria e não gosta, odeia a matéria. No meu caso, eu não tive base...

P O que é essa base que você fala?

B, Assim, começar desde o início. Bom, no meu caso professora é o seguinte: Eu estudei, fiz o primeiro ^{ano} há mais ou menos 30 anos atrás. Voltei a estudar em Londrina em 89. Fiz o 3º período e, sinceramente, não falar mal da professora, mas a nossa professora de Português... Porque daí eu ia ter uma base, eu ia recomeçar. A nossa professora, ela era assim anarquista, foi época de eleição. Então nossa aula de Português era só política.

P Campanha...

B, A gente ia assistir debates, sabe? Candidatos que iam na cidade, sabe? Então a nossa aula de Português era política. Então eu não tive aquela base, então, período passado, eu tive dificuldades e tenho ainda. E olha, sinceramente com esse professor agora é que eu tô conseguindo, que eu consegui aprender alguma coisa. Mas não sei, porque Português na realidade é uma língua difícil. Mas eu sei lá, eu acho que tem que ter base. Eu, sinceramente, se eu tivesse condições, eu ia pagar aulas particulares de Português pra aprender. Porque às vezes, chego a ficar com raiva, às vezes uma coisa simples... A gente tem capacidade pra aprender e se enrola.

B, Nós falamos muita gíria... Em toda parte que a gente vá tem muita gíria. Até numa carta... em qualquer coisa que a

gente vá fazer, a gente já põe giria, como se fosse mesmo assim.

B₂ Mas esse é o mal da gente.

R₁ A gente, desde criança, a gente, bem... já aprende errado, sabe? Os pais, acho que devia vir de berço, os pais, eles não sabem, né?

B₃ Também B₁, a situação financeira não dá...

B₁ Mas veja bem...

B₃ Mas procura orientar da melhor forma, ou então, tentar orientar, porque é de berço que vem isso. Se aprende a falar com seus pais, né? Se você aprendesse falar a Gramática, como diz, escrever uma carta, tem umas palavras lá que a gente não sabe se é de comer ou de passar no pão.

B₁ Mas aí B₃...

P Então vocês estão admitindo que quando a criança está em casa, ela aprende um tipo de Língua, né? E quando ela vem para a escola, ela vai aprender outro tipo de Língua?

B₁ Outra Língua! Isso mesmo, bem diferente. Porque os pais falam até o (R) às veiz trocam, né? Põe no lugar do (L). Tudo isso tinha que vê. Porque é lá que a gente fica e vem de lá e agora é mundo diferente. E na escola quando é criança, eles ensinam muito pouca coisa de Gramática...

P E no caso, será que o pai de você, no caso, assim, que tem menos estudo, eles têm conhecimento da Gramática?

B₁ Não.

B₂ Muito pouco. Isso que você fala de diferente, eles já criticam.

B₃ Você já está ficando...

B₁ Você está falando certo.

P No caso, se você vai corrigir, eles não gostam?

B₂ Não gostam.

B₃ Não aceitam.

P No caso, falando da Gramática, eu gostaria que cada um ou dois, quatro ou cinco, dessem o conceito do que é Gramática. Estamos falando da Gramática, o que é a Gramática? O aluno quando vem para a escola, ele já sabe a Gramática? A criancinha que entra lá na pré-escola, na 1ª série, ela não tem o conceito de Gramática?

T Não!

B₁ Pra mim, Gramática é saber expressar tudo o que vai falar, né? É a expressão certa, né? Então você tem que entender as palavras e saber as palavras, né? Agora quando passar pro papel, daí saber usá-la na hora certa.

P Então quando vocês estavam em casa, antes de entrar na escola, vocês não usavam a Gramática?

T Não.

B₂ Gramática pra mim é, acho que é ler certo, falar certo e escrever certo.

B₁ Pois é!

B₃ Né? Uma Gramática boa na leitura e na escrita.

P Então isso que a escola deve ensinar pro aluno?

B₁ É lógico.

P Principalmente ler e escrever corretamente?

B₁ É.

P Como que ele pode ensinar isso?

- B₁ Para expressar o movimento da língua também é muito importante que a criança vem do berço, da casa, falando numa maneira, chega na escola, a professora ensina de outra, então embanana as duas, dos dois sistemas...
- B₁ Há um choque que é a casa e a escola, então eles têm que se igualar. Tem que primeiro que não está havendo, na época minha não tinha creche, não tinha pré-escola, nada. Agora está havendo uma evolução nesse sistema no estudo. Porque a criança já começa a aprender no pré, na... vai indo no 1º ano já sabe escrever. Mas ainda tá havendo um erro grande em relação à correção das palavras que muita gente diz que tá errado, mas não escreve o certo das palavras...
- P Aproveitando isso que você está falando, porque será que no vestibular, nas redações, nos concursos, o jovem está errando tanto? Errando tanta palavra?
- B₃ Eu acho que também é pelo seguinte: Na aula de Português acho que deveria ter mais escrita, né? Que nem no tempo em que eu estudava no Regente, eu tinha uma professora ótima, o nome era Eliana. Ela dava livro pra nós ler, interpretar o livro na prova, todos tinham que comprar o livro ou pegar na biblioteca, ler e interpretar na prova. Pessoal do supletivo não tem tempo, mas acho regular e mais importante passar caderno à limpo, que melhora muito a caligrafia. Né que daí eles vão vendo onde você está errando?... Aonde? Como é sua letra? Porque eu acho muito importante a gente ter um digo, uma caligrafia bonita, né?
- P Você acha importante esse treino?

B₂ Isso! Porque treina a palavra certa...

P A parte mecânica?

B₃ -Você treina como falar certo, que nem a leitura... A leitura é super importante.

B₁ É a aula de Português que eu acho...

B₂ Tem pessoa que pegam um livro, né? Por isso que têm que saber as regras também, já entra tudo.

B₃ Lógico!

B₄ Mas tem pessoas que pegam um livro e vai indo direto sem vírgula, sem ponto, sem nada.

B₁ Igual que nem a professora dava o livro para nós ler. Eu mesmo chegava na biblioteca, olhava aqueles nome "Meu Deus do céu", não vou ter paciência para ler esse aqui. Mas eu tinha que ler porque ia cair na prova. Então eu sabia, sabe? Então eu comecei aprender a gostar de ler porque eu precisava. Então hoje eu adoro ler, mas antes não.

P Então no caso, a imposição, você foi imposta, obrigada a ler?

B₁ Lógico.

P E esse obrigada fez você gostar de ler?

B₃ Sim. Eu acho que até no Supletivo tinha que ter leitura. Todo mundo teria que ter um pedacinho de tempo para ler.

B₂ Na sala de aula mesmo, né? Mas, né, tem livro...

B₃ Não, eu concordo...

P E vocês têm tempo na sala...

B₁ É isso que eu ia dizer...

- B₂ Não o professor ler, a gente ler. Esse professor é muito bom, só que eu acho que ele não deve escrever no quadro, a gente escreve para ele ver o que está errado.
- B₁ Mas aí há falta de tempo.
- B₂ Eu concordo com você, são duas coisas: pouco tempo, certo? Só o tempo da aula, as aulas são curtas porque são várias cada noite, e outra coisa...
- B₄ Ensino Supletivo. Aqui é Ensino Supletivo!
- B₂ As pessoas no caso, a maioria não tem condições de comprar livros...
- B₃ Então, escrever só no quadro dá...
- B₁ Certo, mas aí o problema...
- P Mas no caso vocês teriam de trabalhar...
- B₃ Sim, não digo comprar o livro. Eu digo que nem todo mundo deva ter um livro na sala, o que tem desse livro, oh, hoje quem vai fazer a leitura é você. Prá ele ver...
- B₂ Ah, sim!
- B₃ Onde as pessoas estariam...em que cidade?
- P Você quer a prática da leitura na sala?
- B₃ A prática de leitura na sala! Acho que é muito importante.
- P E, geralmente o aluno não tem. Não é só no Supletivo. Não lêem fora da escola, ninguém lê.
- B₃ É porque as vezes a gente vai fazer um cursinho e tem leitura prá gente saber. A gente vai em qualquer lugar. A gente vai pegar e fica assim, oh: (mexe a cabeça com olhar de desespero).
- P Vai ter que ler. É interpretação.

- B₁ Se a gente lesse dentro da sala prá todo mundo escutar. No começo, é lógico, eu mesmo tremo, dá uma tremedeira na gente...Seria importante.
- B₂ A gente habitua, né?
- B₃ A nossa professora de ciências, porque eu acho uma coisa super importante que ela faz, a gente lê e a gente explica o que a gente entendeu. Isto é super importante.
- P Com suas palavras.
- B₃ E corrigir em palavras que a gente...né? Corretamente.
- B₁ Que em qualquer lugar a gente não...
- B₃ Se não corrige, não adianta se a gente lê errado e não é corrigido, você vai ler até o fim da vida...
- P Sim e no caso, vocês têm facilidade de interpretação de texto? Gostam de interpretar?
- B₄ Eu tenho. Se eu ler bastante, se eu pegar um negócio e ler eu tenho, senão não.
- P Mas se no caso o professor der um texto na sala, vocês conseguem interpretar ele na hora?
- B₄ Na hora não. Só lendo e relendo para poder interpretar.
- P Ele trabalha muito texto na sala?
- B₂ Não muito.
- B₁ É que não dá tempo. É muita coisa prá...
- B₂ Só se ele fizesse em aula geminada, daí seria legal.
- B₁ Esse professor é muito bom, só que falta o tempo. Acho que se fosse professor regular, o supletivo já não é muito...Ele puxa muito...
- B₃ Mas ele explica muito bem...

B₁ Ele puxa muito...Não dá tempo daí ele tem que correr com a matéria e não explica...

B₂ Ele quer deixar bem explicado, né?

B₁ Mas ele não explica...

B₂ Ele explica sim. Põe uma palavra no quadro e destrincha, usar esse termo, ele destrincha aquela palavra, ele diz tudo sobre uma palavrinha, sabe? Ele explica tudo. Tudo sobre a palavra.

P Pelo que vocês estão colocando aqui, eu não sei, nunca assisti a uma aula dele. Pelo que vocês estão colocando, ele dá muita importância à Gramática?

B₁ Isso! Muita!

P Para ele o aluno tem que aprender Gramática para compreender a Língua?

B₂ Mas é o certo, porque senão...

B₁ Porque tem uma coisa que eu acho muito importante: é o dicionário. É uma coisa que ninguém usa mais. Mas eu acho muito importante que quantas palavras a gente não sabe fazer? Nessa última redação que eu fiz agora sobre Ecologia, eu usei dicionário para fazer minha redação.

B₁ Mas você está certo.

B₃ Sabe, usei o dicionário para fazer a redação porque eu fiz primeiro assim e eu achei que ficou assim muito...

P Pobre?

B₂ É isso, muito pobre mesmo. Eu fui, procurei no dicionário. Nossa! A gente encontra cada palavra que a gente não sabe.

P Não usa.

B₃ Depois a gente começa a usar a palavra.

- P Mas escuta, a Gramática não vai lhe ajudar nessa parte?
- B₂ Mas que nem eu fiz na redação?
- B₁ Ajuda na leitura...
- B₂ Agora no caso, eu estudei também no DESU* . Ali no DESU, a aula de Português é importante. Eles dão redação, descrição, é aula separada. Eles dão como você fazer tudo, depois você faz, eles vêem como você tá e daí eles ajudam, trabalham mais.
- P Trabalham mais?
- B₂ Isso! Eu acho importante.
- P É importante!
- B₂ Apesar que eu nessa redação para Ecologia eu fui na aula lá. Porque eu tenho minha carteirinha, então eu posso. Eu acho importante quem puder fazer uma carteirinha lá, quando você precisa é só ir lá.
- P Já que nós chegamos na parte de escrever na redação, vocês têm facilidade em escrever?
- T (Silêncio)
- P Gostam de escrever, a maioria?
- B₁ Eu gosto de escrever.
- B₃ Eu só tenho criatividade na hora de escrever porque eu leio bastante.
- B₂ Uma coisa depende da outra.
- P Então a leitura você acha que te ajuda a escrever?
- B₃ Ajuda.

*. Departamento de Ensino Supletivo.

A₁ Eu gosto de l... Não gosto, vou falar a verdade, mas eu sou obrigado às vezes a escrever, então tem que ser bastante leitura para poder expressar minha idéia.

P E por que será que o aluno, o jovem de hoje em dia, tem medo de escrever? A maioria tem medo de escrever?

B₂ Eu tenho medo de escrever.

B₁ Por causa do erro.

T Risos (de concordância)

A₃ Porque a gente não conhece a Língua.

P Qual o maior medo que a gente tem?

B₂ Eu acho porque a pessoa...

B₁ É o erro de Português...

B₂ É o medo...

B₃ É a insegurança.

P Exatamente.

B₃ É a insegurança. A gente prá escrever teria, a gente não sabe se é com X, se é com S.

P Isso!

B₁ É bem isso!

B₂ Sabe...

P E por que a gente fica se policiando? Por quê?

B₁ Porque quando a gente não pensa...

P Por que você fica com medo?

B₄ Porque não aprendeu e aí vai ter o que mais além disso?

P Você está escrevendo...Por que você está escrevendo?

B₂ Eu não sei, eu acho que é importante.

P Aqui na escola, por que você escreve na escola?...Por que você faz redação na escola?

B₁ Para apresentar o que eu aprendi.

P Para quem?

T Risos. Respostas incomprensíveis.

B₂ Pra mim mesma.

B₁ Prá quem sabe mais que eu.

P Prá falar a verdade, é o medo da correção do professor.

B₁ Pois é, pra quem sabe mais que eu.

T Risos e respostas concordando.

B₂ Não tanto medo de errar. Eu sei que alguém vai corrigir.

Está é que é o medo.

P Se eu dissesse: Escreva uma redação para você mesma, você
já ia se policiar menos?

B₂ Ia ficar mais fácil.

P Você sabe que alguém vai lhe dar uma nota sobre aquilo que
você está escrevendo.

B₁ Não, por isso que eu acho importante em que o professor
não pegue o seu caderno para...eu acho que é importante
ele às vezes pedir o caderno para o pessoal ter mais,
sabe... mais responsabilidade... com o que tá fazendo.
Porque às vezes a gente vai emprestar o caderno de alguém,
ah! Isso aqui tá num caderno, isso aqui tá num outro ca-
derno, não sabe nem o que fez.

P Não tem organização?

B₁ Eu acho que deveria ter.

P Agora uma outra pergunta aqui oh: qual a utilidade do en-
sino da Língua Portuguesa em nossas vidas? Por que serve
aprender Português?

B₁ Ah...prá tudo.

B₂ Prá tudo. Comunicação, trabalho.

B₃ Prá arrumar emprego. Meu Deus, pra tudo!

P No caso, na aula de ciências, vocês usam...

B₃ É muito importante.

Trecho incompreensível, todos queriam demonstrar a importância do Ensino da Língua Portuguesa.

B₄ Mais assim que aconteceu, até piloto de avião assim...

P Tem que saber Português.

B₄ Tem que entendê. Pois é, eu três vez sonhei e três vez sonhei prá ver se para ser bombeiro, prá ver se entrava no corpo de bombeiro e sonhei uma vez para ver de vez se eu...

P É, não é fácil, tem interpretação, tem redação em tudo...

B₁ Tem redação, cai em tudo.

B₂ Na vida diária é super importante, né?

P Usa bastante.

B₃ As vezes você vai pegar um emprego de secretária e não sabe nem atender um telefone, não é verdade? Português vale até pra isso. Chega alguém... recepcionista...chega alguém e você nem sabe falar, lé...

B₄ O...

B₁ Não é só no de secretária...

B₂ Todos.

B₃ Em geral.

B₄ Mas é que é o serviço mais simples que tem agora.

P Meu primo foi fazer para lixeiro e pediram para resolver problemas de operações e redação de cunho próprio. Então vejam, não vai usar ali no dia a dia, transportando, nada

nê mas é obrigatório. No caso, nós estamos falando de redação, quem poderia dar a diferença entre descrição, dissertação e narração?

B₄ Narração é...

B₃ Narrar.

B₂ Narrar um fato. Descrição é...

B₁ Descrever.

B₄ Um fato também e o outro...

P Dissertação.

B₁ Dissertação é inventar por si próprio, pra mim...

P Quem mais sabe o que é dissertação?

B₂ Acho que é completar.

P Completar o quê?

B₁ O texto...

P O texto? Qual a diferença entre dissertar e narrar?

B₁ Eu acho que dissertação é o que ele pediu...

B₁ É, foi o que ele pediu.

P Então o que é isso que ele pediu?

B₁ Ele deu o tema e nós inventamos a estória, foi isso...

P Isso! Na dissertação dá para inventar?

B₃ Não inventá uma estória, é criá.

B₁ É o que eu ia falá. Sobre Ecologia...isso todo mundo sabe o que é Ecologia.

P Dá prá contar estória?

B₁ Não dá.

B₃ Não, não dá. Tem que contar a realidade. Uma coisa que, já existe.

B₁ Veja bem... na Ecologia...nós não sabia o que realmente ra Ecologia.

P Então para fazer dissertação tem que saber o assunto?

P Tem que saber.

P E para narrar não precisa?

B₁ Não precisa.

P Prá narração não precisa conhecer o assunto?

B₁ Não.

B₁ Não precisa certo envolvimento com o assunto. Precisa ter um pequeno conhecimento sobre o assunto.

P E onde que entram os personagens? Na narração ou dissertação?

T Silêncio.

P Personagem, tempo, espaço...

T Narração...(um repete após o outro)

P Narração, muito bem! Agora aqui: Qual a maneira mais simples de se aprender Português?

B₁ Comunicando.

P Como que você acha que vou aprender Português, de que maneira é mais fácil pra você?

B₁ Acho que com bastante aula.

P Você quer que aumente o número de aula?

B₁ Isso!

B₁ Muita aula! Mais leitura!

B₁ Mais debate.

B₁ Uma aula m...uma abertura maior.

B₁ Mais aula, mais debate.

P Por que se reclama muito que o jovem não fala?

B₃ Que interesse que tem...

B₂ Pois então, mas não dão liberdade para o jovem falar, quer o quê?

B₁ Se cada um falasse...

B₂ Porque em primeiro lugar tinha que ter interesse pessoal. A gente tira muitas dúvidas, né? Muitas dúvidas, coisinhas simples que se tornam difícil e tendo um debate, uma coisa assim...

P Vocês já participaram de um debate, de alguma aula de 5ª à 8ª que teve debate?

T Não!

P Nunca participaram...?

B₂ Eu já tive em vários debates, mas na escola não.

B₁ Aquele que nós tivemos ano passado, não era debate?

B₃ Nós tivemos debate o ano passado, agora sobre o que era, nem me lembro.

B₁ Não foi sobre o papel da Orientação?

P Mais alguém quer falar alguma coisa sobre a Língua Portuguesa?

P Alguma sugestão para melhorar um pouco a aula? Ou está bom como está?

B₁ Não, bom não tá.

P Como é que pode ficar melhor ainda, digamos né?

B₂ Acho que boa está.

P É, eu conheço o trabalho dele. Como que pode ficar melhor ainda?

B₁ Tem que ser desde o princípio...

P Isto é que é debate, né?

B₁ Desde o princípio, a criança antes de entrar na escola tem que ver...tem que ver se a criança não é meia língua, se não é fanha, se não tem problema na...

P Fala.

B₁ Não fala, tem vergonha, pra professora pegar desde o início como é o sistema da criança, da cabeça da criança. Daí começar a ensinar como a criança deve aprender.

P Então, no caso ela tem que respeitar como a criança vem o trabalhar a criança?

B₁ E trabalhar para entrar no sistema dela... a professora.

P Então vocês acham também que o ensino da língua Portuguesa depende de cada professor?

T Depende.

B₂ E eu também acho que...

P E uma de vocês reclamou aqui, eu lembro tão bem, reclamou que devia ser tudo igual porque cada vez que muda de professor, muda a metodologia, atrapalha...

B₃ Pois então, o outro professor que nós tivemos, a gente fazia pergunta das coisas que estava em dúvida com ele por que o anterior dava liberdade pra gente perguntar, fomos perguntar prá ele, ele reclamô...

B₂ Ele não gostô, ele não sabia.

B₃ É ele diz que...ainda respondeu mal.

B₂ Agora, vai perguntar como? Agora com esse professor, ele mesmo disse que tem a cara fechada e tal, mas a gente também não tem liberdade por causa, não por causa dele ser fechado, por causa do primeiro, a gente ficou traumatizado, né?

B₁ (não compreensível)

B₂ Igual eu na outra , série, a professora, eu ia perguntar alguma coisa, ela chutava você, sempre ela andava chutando, agora pra mim perguntar alguma coisa pro professor, preciso ter coragem, pra qualquer professor.

P E vocês entendem uma regra na primeira vez que ela explica?

T Não!

B₂ Não, não é assim.

Tumulto.

B₁ Assim, qualquer coisa, se o professor quiser responder a gente mesmo, eu pego e falo, que nem aquele dia ali, eu falei pra professora de matemática, ainda - Ué se a senhora quisé jogá meu material prá fora da sala, pode jogá, aí então já que não deixa muito tempo lá, pois eu só ia sai um pouquinho ali e pronto.

P Claro.

B₁ Agora eu acho importante também os professores na sala de aula cobrarem mais o Português na leitura. Por mais pouco tempo que a gente tenha, mas acho que tem que haver pelo menos um tempinho prá gente desenvolver mais, que a gente fica tão com medo...

B₂ Com leitura, até numa redação você pode fazer bem melhor.

P e quando vocês fazem a redação, vocês lêem oralmente lá na frente ou não?

B₂ Não, não.

B₁ É entregueado e...

B₂ Eu acho que seria importante.

B₂ Prova oral também.

P Vocês não tem vergonha de ler a redação lá na frente?

T Não!

P Se ele pedisse, vocês iriam ler lá?

B₁ Eu ia.

B₂ Eu também.

B₁ Eu já lia uns tempo na sala.

P E gostou da experiência?

B₁ Gostei.

P É bom ser ouvido, né?

B₂ É importante prá poder se expressá mais no escrever na redação.

P Então, a reivindicação, deixe eu ver se estou entendendo, é que tenha mais leitura... mais ó... redação também?

B₂ Redação é fundamental!

P Trabalho com Gramática, excelente, tá tudo bem? Regras explica bem, exceções. Exemplos tudo ele dá?

B₁ Isso não dá pra reclamar.

P Isso é tudo perfeito. Mas vocês gostariam que além disso tivesse também mais um pouco de leitura, em voz alta que você disse. Redação está bom assim ou querem mais?

B₁ Não tá bom.

Confusão.

B₁ Ele podia fazer assim: Passa lá um exercício e manda um aluno lá.

P Ah, você quer ver que ele observe o que você está escrevendo e corrija ali, porque...

B₂ A palavra errada, o verbo, o modo como colocar as palavras.

P Eu lembro que quando eu dava aula, eles tinham vergonha de ir ao quadro, lembra? Quem quer ir? O aluno tem vergonha de ir lá. Medo de errar.

B₁ Matemática a gente vai no quadro, o professor até enxerga o que você está errando e você já aprende, o Português acho que seria da mesma forma.

B₂ Eu tinha essa professora Eliane, fazia ditado, ela chamava tal aluno, ia primeiro aquele aluno no quadro. Ela via até se a gente estava escrevendo no quadro e começava a entortar, ela reparava até nisso. Então ela fazia uma frase e a última. Não é questão de perder tempo, vai que a gente que era interessada e mandava outra e...

P Corrigia.

B₂ E os que tavam sentados iam fazendo no caderno.

P Porque dizem que o bom aluno mesmo é aquele que o professor dita. Dita, por exemplo, eu digo para vocês "O menino perguntou: Você não vai ao baile hoje"?

B₁ É isso, tem que...

P Você escreve tudo sem eu dizer se é dois pontos, parágrafo, travessão, tudo. Mas quem é que escreve assim. A gente dita parágrafo, travessão, na outra linha, dois pontos. A gente dita tudo para o aluno. Dizem até que se a gente pegar um professor de Português e eu ditar para ele, ele vai ter dificuldade, porque na escola nós damos pronto, né? Nós damos tudo pronto e o aluno não consegue realmente, falta leitura realmente. Num ditado, ele tem que saber ler

para que na hora em que o professor está ditando ele consiga seguir escrever o certo lá.

B₃ É porque no ditado ele vai ver, o professor vai ver como ela está na escrita, na Gramática, no quadro, quando diz como está a letra dele, né? Eu acho isso muito importante o ditado e a leitura.

P Será que o ditado é mais importante que a redação?

B₂ Os dois são importantes.

B₁ Os dois são importantes.

P Qual é mais difícil para o aluno?

B₁ Eu acho que é a redação.

P Por que a redação é mais difícil?

B₂ Porque a gente tem que criar na cabeça.

B₃ Porque não tem ninguém ditando.

B₁ A gente tem que pensar o que vai fazer e depois a gente tem que pensar nos erros.

B₃ Ele lê e fica calmo.

B₂ Porque se a gente não tem tempo, a gente acaba errando um monte de coisa.

B₁ O brasileiro tem que ter tempo até pra pensar.

B₃ Tem que pensar pra saber a redação, tem que pensar nos erros e se você não tem tempo pra fazer o que acontece: os dois saem errado.

B₂ Agora eu quando começo uma redação eu não consigo parar sabe, eu tenho que fazer fim na redação. Quanto mais eu escrevo, mais eu tenho que escrever.

P Então você tem facilidade?

B₁ Quando eu tava no primário...

P Você terminou o raciocínio, né?

B₁ Mas daí o final, o término da redação é que é...(risos)

P Por que o aluno geralmente fala assim: faça uma redação.

Ai! Como é que começa? É difícil começar, né?

B₁ O começo é essencial.

B₂ Até parar prá raciocinar as idéias no lugar prá poder...

B₁ Agora eu prá mim fazer a redação eu tenho que fazer no borrão e fica enorme a redação, depois eu vou resumir inteirinha.

B₂ Eu vou cortando, cortando, quando vê, tem só duas linhas.

B₁ Se tá certo tá, senão...

P O professor vai corrigir.

B₂ A professora dava assim... como é que é...

P O tema.

B₂ O tema da redação e deixava você por conta. Eu sempre tirava 10. Era a melhor em tudo. Era por minha conta, por minha cabeça, eu sozinha dava conta. Nunca ninguém tirava minha nota na sala de primeira à quarta série.

P Pois é! Tem mais alguém que gostaria de falar mais alguma coisa? Ou vamos encerrar?

Silêncio.

P Obrigada a todos!

. A MENEX D S

A VAVIAAÇÕES

AVALIAÇÃO LITERÁRIA

V O C Ê ! ...

Professor Olavo Príncipe Credício

Éramos, você e eu, ambos crianças ...
Foi vê-la e, à primeira vista, a amei;
Olhei-a, então com os olhos da esperança:
um futuro feliz, juntos, sonhei ...

Havia, em meus sonhos, toda uma vida,
Um mundo de ilusões, felicidade ...
E, noles, você (só você, querida)
Até o Infinito ... à Eternidade ...

Hoje, tantos anos após, sozinho,
Do sonho acordei: triste realidade
Seguimos, você e eu, outros caminhos ...

Embora tenha o sonho irrealizado
E amarga a sensação da vã saudade
Na vida, houve o amor: tê-la encontrado.

(APEDESP em Notícias, São Paulo, Nov./Dez., 1975)

1 - QUAL O CONSOLDO DO AUTOR ?

2 - QUANDO CRIANÇA QUAL ERA O SONHO DO POETA ?

3 - POR QUE ELES NÃO FICARAM JUNTOS ?

4 - SERÁ QUE ELA TAMBÉM LEMBRA DELE ?

5 - VOCÊ ACHA QUE UM AMOR DE INFÂNCIA PODE DURAR A VIDA TODA ?

AVALIAÇÃO GRAMATICAL

1 - FAÇA AS CONCORDÂNCIAS.

Éramos, você e eu, ambos crianças.

Eram, ela e _____, ambos jovens.

Éramos, Paulo e _____, ambos adultos.

2 - VEJA QUEM DISSE E FAÇA A CONCORDÂNCIA.

(eu) Havia, em meus sonhos, toda uma vida.

(ele) Havia, em _____, sonhos, toda uma vida.

(nós) Havia, em _____, sonhos, toda uma vida.

3 - CONTINUE.

Do sonho eu acordei.

Do sonho ela _____.

Do pesadelo nós _____.

4 - COLOQUE A CONDIÇÃO.

Eles ficariam juntos se houvesse uma

Eu compraria o carro se _____.

Nós iríamos ao baile se _____.

5 - UNA AS ORAÇÕES.

Houve o amor. Não realizamos nossos sonhos.

Resposta: _____

6 - EXPLIQUE AS DIFERENÇAS DESTAS FRASES:

a) A vizinha sai de casa todos os dias às 5 da manhã.

b) A vizinha? Sai de casa todos os dias às 5 da manhã ...

Resposta: _____

7 - PONTUE:

Você considera importante este assunto

José filho de D. Maria está doente

Não saia

8 - RESPONDA.

O que é verbo?

Resposta: _____

Quais os tipos de sujeito?

Resposta: _____

9 - SUBLINHE OS SUBSTANTIVOS DAS FRASES ABAIXO E DEPOIS CLASSIFIQUE-OS.

Mara encontrou Pedro no mercado São João comprando leite e pão.

Resposta: _____

ANEXO 4

RESULTADOS DE LOS QUESTIONARIOS

RESPOSTAS DE MAIOR INCIDÊNCIA

APRESENTAREMOS AS RESPOSTAS QUE OBTIVERAM MAIOR INCIDÊNCIA.
A CADA RESPOSTA, O ALUNO PODERIA COLOCAR MAIS DE UM ITEM.

1 - O QUE VOCÊ APRENDEU HOJE EM LÍNGUA PORTUGUESA ?

TURMA A	TURMA B
1º) 15 alunos - ler e escrever	1º) 17 alunos - ler e escrever
2º) 14 alunos - redação	2º) 4 alunos - verbo
3º) 8 alunos - falar	3º) 1 aluno - acentuação

2 - COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSEM AS AULAS DE PORTUGUÊS ?

TURMA A	TURMA B
1º) 6 alunos - como está	1º) 16 alunos - como está
2º) 5 alunos - mais leitura	2º) 2 alunos - mais aulas e redações
3º) 4 alunos - trabalho em grupo	

3 - COSTUMA LER ?

TURMA A	TURMA B
Sim — 20 alunos	Sim — 15 alunos
Não — 8 alunos	Não — 6 alunos

4 - QUE TIPO DE LEITURA ?

TURMA A	TURMA B
1º) 10 alunos - revista e jornal	1º) 6 alunos - romance
2º) 9 alunos - quadrinhos	2º) 5 alunos - jornal
3º) 7 alunos - jornal	3º) 3 alunos - bíblia e revista

5 - EXPECTATIVAS PARA O SEMESTRE

TURMA A	TURMA B
1º) 7 alunos - fazer redação	1º) 10 alunos - aprender
2º) 6 alunos - interpretação	2º) 3 alunos - melhor possível
3º) 5 alunos - aprender mais	

6 - O QUE ENSINARIA ?

TURMA A	TURMA B
1º) 8 alunos - tudo o que estudara	1º) 6 alunos - tudo o que aprendi
2º) 5 alunos - leitura	2º) 5 alunos - o que o professor ensina
3º) 3 alunos - redação, gramática, e verbo	3º) 4 alunos - redação

. A WENEX 5

RESULTADO DOS TESTES

NÚMEROS E PERCENTAGENS DE ACERTOS E ERROS

1 - FAÇA AS CONCORDÂNCIAS.

a) Eram, ela e _____, ambos jovens.

b) Eramos, Paulo e _____, ambos adultos.

TURMA A = 25 ALUNOS		
ACERTARAM 1	ACERTARAM 2	ERRARAM 2
6	16	1
32%	64%	4%

TURMA B = 16 ALUNOS		
ACERTARAM 1	ACERTARAM 2	ERRARAM 2
9	5	2
56,25%	31,25%	12,50%

2 - VEJA QUEM DISSE E FAÇA A CONCORDÂNCIA.

a) Havia, em _____ sonhos, toda uma vida. (ele)

b) Havia, em _____ sonhos, toda uma vida. (não)

TURMA A = 25 ALUNOS		
ACERTARAM 1	ACERTARAM 2	ERRARAM 2
4	20	1
16%	80%	4%

TURMA B = 16 ALUNOS		
ACERTARAM 1	ACERTARAM 2	ERRARAM 2
9	5	2
56,25%	31,25%	12,50%

3 - CONTINUE:

a) Do sonho ela _____.

b) Do pesadelo nós _____.

TURMA A = 25 ALUNOS		
ACERTARAM 1	ACERTARAM 2	ERRARAM 2
3	21	1
12%	84%	4%

TURMA B = 16 ALUNOS		
ACERTARAM 1	ACERTARAM 2	ERRARAM 2
1	13	2
6,25%	81,25%	12,50%

4 - COLOQUE A CONDIÇÃO:

a) Eu compraria o carro se _____.

b) Nós iríamos ao baile se _____.

TURMA A = 25 ALUNOS		
ACERTARAM 1	ACERTARAM 2	ERRARAM 2
-	21	4
-	84%	16%

TURMA D = 16 ALUNOS		
ACERTARAM 1	ACERTARAM 2	ERRARAM 2
4	12	-
25%	75%	-

Observação: não foram calculados como erros problemas de grafia, como tivesse-mos, quebrado, tivecemos.

5 - UNA:

Houve o amor. Não realizamos nossos sonhos.

TURMA A = 25 ALUNOS	
CERTO	ERRADO
12	13
48%	52%

TURMA B = 16 ALUNOS	
CERTO	ERRADO
6	10
37,5%	62,5%

6 - EXPLIQUE A DIFERENÇA DESTAS FRASES:

- a) A vizinha sai de casa todos os dias às 5 da manhã.
 b) A vizinha? Sai de casa todos os dias às 5 da manhã ...

TURMA A = 25 ALUNOS		
ACERTARAM 1	ACERTARAM 2	ERRARAM 2
-	5	20
-	20%	80%

TURMA B = 16 ALUNOS		
ACERTARAM 1	ACERTARAM 2	ERRARAM 2
-	3	13
-	18,75%	81,25%

* Observação: a maioria limitou-se a nomear os sinais de pontuação e não explicaram os significados.

7 - PONTUE:

- a) Você considera importante este assunto
 b) José filho de D. Maria está doente
 c) Não saia

TURMA A = 25 ALUNOS			
ACERTARAM 1	ACERTARAM 2	ACERTARAM 3	ERRARAM 3
10	11	1	3
40%	44%	4%	12%

TURMA B = 16 ALUNOS			
ACERTARAM 1	ACERTARAM 2	ACERTARAM 3	ERRARAM 3
0	5	2	1
50%	31,25%	12,50%	6,25%

8 - RESPONDA:

- a) O que é verbo?
 b) Quais os tipos de sujeito?

TURMA A = 25 ALUNOS			
LETRA A		LETRA B	
CERTO	ERRADO	CERTO	ERRADO
5	20	2	23
20%	80%	8%	92%

TURMA B = 16 ALUNOS			
LETRA A		LETRA B	
CERTO	ERRADO	CERTO	ERRADO
3	13	-	16*
18,75%	81,25%	-	100%

* Um aluno colocou simples e composto.

9 - SUBLINHE OS SUBSTANTIVOS DA FRASE ABAIXO E DEPOIS CLASSIFIQUE-OS:

- Mara encontrou Pedro no mercado São João comprando leite e pão.

TURMA A = 25 ALUNOS	
MARCARAM CERTO	CLASSIFICARAM CERTO
5	3
20%	12%

TURMA B = 16 ALUNOS	
MARCARAM CERTO	CLASSIFICARAM CERTO
6	3
37,50%	18,75%

A MEMEYO 6

R E S U L T A D O D A N I N T E R P R E T A Ç Ã O

NÚMEROS E PERCENTAGENS DAS QUESTÕES INTERPRETATIVAS

1 - QUAL O CONSOLO DO AUTOR ?

RESPOSTAS DA TURMA A				
CORRETAS	REPRODUÇÕES	CRIAÇÕES	INCORRETAS	EM BRANCO
13	7	6	10	1
54,16%	29,16%	24,99%	41,66%	4,16%

RESPOSTAS DA TURMA B				
CORRETAS	REPRODUÇÕES	CRIAÇÕES	INCORRETAS	EM BRANCO
7	7	-	10	-
41,17%	41,17%	-	58,82%	-

2 - QUANDO CRIANÇA QUAL ERA O SONHO DO POETA ?

RESPOSTAS DA TURMA A				
CORRETAS	REPRODUÇÕES	CRIAÇÕES	INCORRETAS	EM BRANCO
20	7	13	4	-
83,33%	29,16%	54,15%	16,66%	-

RESPOSTAS DA TURMA B				
CORRETAS	REPRODUÇÕES	CRIAÇÕES	INCORRETAS	EM BRANCO
14	9	5	3	-
82,35%	52,97%	29,41%	17,64%	-

3 - POR QUE ELES NÃO FICARAM JUNTOS ?

RESPOSTAS DA TURMA A				
CORRETAS	REPRODUÇÕES	CRIAÇÕES	INCORRETAS	EM BRANCO
20	10	10	3	1
83,32%	41,66%	41,66%	12,49%	4,16%

RESPOSTAS DA TURMA B				
CORRETAS	REPRODUÇÕES	CRIAÇÕES	INCORRETAS	EM BRANCO
15	10	5	2	-
80,23%	50,82%	29,41%	11,76%	-

4 - SERÁ QUE ELA TAMBÉM SE LEMBRA DELE ?

RESPOSTAS DA TURMA A				
CORRETAS	REPRODUÇÕES	CRIAÇÕES	INCORRETAS	EM BRANCO
11	1	10	12	2
45,82%	4,16%	41,66%	49,92%	8,33%

RESPOSTAS DA TURMA B				
CORRETAS	REPRODUÇÕES	CRIAÇÕES	INCORRETAS	EM BRANCO
8	8	-	9	-
47,05%	47,05%	-	52,94%	-

5 - VOCÊ ACHA QUE UM AMOR DE INFÂNCIA PODE DURAR A VIDA TODA ?

RESPOSTAS DA TURMA A				
CRIATIVA	PADRÃO	EM BRANCO	INCOERENTE	BREVE
10	7	2	1	4
41,65%	29,16%	8,33%	4,16%	16,66%

RESPOSTAS DA TURMA B				
CRIATIVA	PADRÃO	EM BRANCO	INCOERENTE	BREVE
6	4	-	2	5
35,29%	23,52%	-	11,76%	29,41%

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Emílio; ANTONIO, Severino; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira. *Novo manual de redação, gramática e literatura*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1986.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.
- BARBOSA, Severino Antonio M. *Redação: escrever é desvendar o mundo*. 9. ed., Campinas: Papirus, 1994.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do Professor*. Petrópolis, Vozes, 1993.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de escola*. 2. ed, Campinas: Papirus, s.d.
- BRONKART, J.P. *Las ciencias del lenguaje: um desafio para la enseñanza?* UNESCO, 1985 (mimeografado).
- CAGILARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1990.
- CALKINS, Lucy Mc Cornik. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CAZARIN, Ercília Ana; KIESLICH, Jaci; EBERLEI, Nihe Kich. *Língua Portuguesa: procedimentos de ensino*. Ijuí: Insui, 1990.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 9. ed., São Paulo: Ática, 1989.
- CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. *Curriculo básico: uma contribuição para a*

escola pública brasileira, 1988.

CURY, C.R.J. *Ideologia e educação brasileira*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1988.

D'ALBUQUERQUE, A. Tenório. *Correção das Frases*. 21. ed., São Paulo: Conquista, 1958.

FALSARELLA, Marcia Aparecida Goulart. *O texto livre: das condições de produção à literatura do real*. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FARACO, Carlos; MOURA, Francisco. *Para gostar de escrever*. 6. ed., São Paulo: Ática, 1989.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 1986.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem Luiz. Linguagem e ideologia*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1990.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1991.

FONSECA, Fernanda Irene; FONSECA, Joaquim. *Caderno de língua portuguesa para o professor* - Marcia Porto, Paraná, 1990.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCHI, Carlos. "Mas o que é mesmo gramática?" IN: LOPES, Harry Vieira et al (org.). *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis ... a redação na escola*. 5. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 2 ed, São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Da leitura do mundo à leitura da palavra. Leitura: Teoria e Prática*, São Paulo, n. O. nov. 1982. Entrevista.

GALVES, Charlotte (org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1992.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed., Cascavel: Assoeste, 1987.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *O que é pedagogia*. 4. ed., São Paulo: Brasiliense, s.d.

HADDAD, Luciane; RICHE, Rosa. *Oficina da palavra*. São Paulo: FDD, s.d.

HALLIDAY, M.A.K. *A ciência da linguagem e o ensino de Línguas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

HOSS, Myriam da Costa. *Prática de ensino da Língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1981.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino de Língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 3. ed., São Paulo: Ática, 1990.

KATO, Mary Aizema (org.) *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed., Campinas: Pontes, 1992.

LANGACKER, Ronald A. *A linguagem e sua estrutura*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

LEITE, Célia Pereira; SILVEIRA, Regina Célia P. (coordenadoras). *A gramática portuguesa: pesquisa e no ensino*. São Paulo: Cortez, 1980.

LEITE, Lígia C. Moraes. *O foco narrativo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Para que servem as escolas?* Petrópolis: Vozes, 1996.

- LUDKE, Menga; ANDRÉ, E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua portuguesa*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1993.
- LÚRIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARQUARDT, Lia Lourdes; GRAEFF, Telisa Furnaletto. Ensino de gramática e desenvolvimento de raciocínio. *Revista Letras de hoje da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 1986.
- MELLO, Guiomar Nomo de. *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. 2. ed., São Paulo: E.P.U., 1986.
- MORAIS, Regis de (org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 5. ed, Campinas: Papirus, 1991.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 2. ed., São Paulo: contexto, 1991.
- OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. *Introdução à sociologia*. 15. ed., São Paulo: Ática, 1995.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PEY, Maria Oly. *A escola e o discurso pedagógico*. São Paulo: Cortez, 1988.
- PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática de português*. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. *Para uma nova gramática de português*. 5. ed., São Paulo: Ática, 1991.
- PINO, Angel; GÓES, Maria Cecília (org.). *Pensamento e linguagem: os estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas: Papirus, 1991.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad: Daniel Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- POSSENTI, Sirio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- RAMOS, Cosete. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: QUALITYMARK, 1994.
- RANGEL, Mary. *Representação e reflexões sobre o "bom professor"*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1994.
- REIS, Otelo. *Textos para corrigir*. 17 ed., Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo., 1958.
- ROSSI, Wagner G. O papel do pedagogo na sociedade. *Caderno do CEDES, S.L., V.2*, 1980.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 21. ed., São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Pedagogia Histórica crítica: primeiras aproximações*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1991.
- SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Língua portuguesa: reestruturação do ensino de 2º grau*. Paraná Série- Ensino, Curitiba, v. 1, 1990.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SILVA, I. et al. *O ensino da língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.
- SILVA, Maria Alice S. Souza e. *Construindo a leitura a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização*. São Paulo: Ática, 1988.
- SLOBIN, Dan Isaac. *Psicolinguística*. Tradução: Rossini Sales Fenandes. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamanta. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 2. ed., Campinas: Cortez, 1989.
- SOIFER, Raquel. *A criança e a tv: uma visão psicanalítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

- SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem programática*. Campinas: Papirus, 1995.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º grau e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 2. ed., Campinas: Papirus, 1993.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola : as alternativas do professor*. 9 ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.