



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA GRAMÁTICA
NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

RITA FONSECA VELOSO

MANAUS
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA FONSECA VELOSO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA GRAMÁTICA
NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Antonia Silva de Lima.

MANAUS
2007

RITA FONSECA VELOSO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DA GRAMÁTICA
NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Antonia Silva de Lima.

Aprovado em 25 de setembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Antonia Silva de Lima – Presidente
Universidade Federal Do Amazonas

Prof. Dr. Júlio César Rocha – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Lilane Maria de Moura Chagas – Membro
Universidade Federal do Amazonas

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu pai, Dino Veloso, e à minha mãe, Dona Zélia, por terem dedicado maior parte de suas vidas ao trabalho para que seus filhos pudessem estudar e por nos ensinarem o que temos de melhor em nós: humildade, honestidade e persistência.

A meu irmão Abel, que tão cedo fez sua última viagem, levando com ele narrativas de nossa infância que só nós dois juntos sabíamos contar. A dor causada pela sua ausência não descansa nem dorme cedo.

Às crianças Arthur, Augusto, Victor, Bernardo, Marcelo, Felipe, por permitirem que eu coloque em prática o meu amor.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Antonia Silva de Lima, pela confiança depositada em mim e pela paciência e seriedade em sua orientação.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus – Governo Serafim Correa – Cirino Dantas, Secretário de Educação; Sérgio Freire, vice-secretário, por me concederem a dispensa das atividades de trabalho para cursar o mestrado.

Às professoras da Escola, diretora, pedagoga e alunos que participaram desta pesquisa.

Ao Professor Dr. Julio Rocha, pelo incentivo a esta pesquisa.

Ao meu querido marido Paulo, professor de Língua Portuguesa, pelas discussões em torno da lingüística, pelas leituras, minha eterna gratidão.

Aos professores e colegas da turma 2005 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, principalmente às colegas Eliza Maria Luchini Oliveira e Vilma Mourão, que se fizeram grandes amigas e companheiras.

Às minhas alunas e alunos que hoje são professoras e professores que produzem suas

existências trabalhando como educadoras e educadores.

Às minhas irmãs Regina, Helena e Marta, que me viram nascer e crescer, por nunca me abandonarem e por me ensinarem o valor do amor e da amizade.

Ao Jaspe Valle Neto, criatura de Deus, secretário do PPGE, por ser mais que um cumpridor de tarefas; é um orientador dos mestrandos, amigo de todas as horas

AGRADEÇO.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as concepções de língua, linguagem e gramática das professoras alfabetizadoras, e as implicações dessas concepções no processo de alfabetização. A partir do entendimento de que para cada concepção de linguagem há uma concepção de gramática e, portanto, de ensino, analisamos o depoimento de 5 professoras do 3º ano do 1º ciclo e de 25 alunos em uma escola municipal, na periferia de Manaus. Observamos as práticas desenvolvidas nas salas de aula e ainda analisamos o currículo de Língua Portuguesa contido na Proposta Pedagógica de Ciclos em Formação Humana da SEMED de Manaus. Concluímos que as professoras reconhecem somente a língua e a gramática do padrão culto. Algumas crianças se mostraram entediadas com o ensino da língua materna. A proposta de Língua Portuguesa nomeou o texto como elemento aglutinador dos conhecimentos lingüísticos presentes no ler e escrever, mas cometeu algumas distorções ao priorizar regras da gramática tradicional como competências a serem alcançadas pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Língua; Linguagem; Gramática.

ABSTRACT

This research objective was to analyze the language conceptions, such as language as itself and grammar related to the literacy teachers and the implications in the concept of the literacy process. From the point that we understand that for each literacy conception there is a grammar conception, as a consequence, a learning process, we analyze five teachers' deposition and 25 students' deposition from the 3rd year of the 1st cycle in a Municipal School on Manaus suburbs. We observe the practices developed in the teaching rooms and we analyze the Portuguese Language curricular grade, inside the Pedagogical Cycle Proposal of Human Degree of Manaus SEMED. We conclude that the teachers only recognize the language as itself and the Grammar as a learned standard. Some students said they feel bored with their mother language. The Pedagogical Cycle Proposal nominated the text as an agglutination element of the linguistics knowledge, presents on read and write actions but made some distortions on prioritize the traditional grammar rules as a competency to be achieved by the students.

KEY-WORDS: Literacy; Language; Grammar.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.....	19
QUADRO 2.....	43
QUADRO 3.....	74
QUADRO 4.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFPM – Centro de Formação Permanente para o Magistério.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
-------------------------	----

CAPÍTULO I

1. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM, GRAMÁTICA E ENSINO	28
1.1. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E ENSINO	28
1.2. CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E ENSINO	33
1.2.1. A Gramática Gerativista	36
1.2.2. A Criança e a Sua Gramática Implícita	40
1.2.3. A Gramática da Enunciação	46

CAPÍTULO II

2. TEORIAS DO CONHECIMENTO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	50
2.1. TEORIAS DO CONHECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA.....	50
2.2. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA FRENTE AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN).....	62

CAPÍTULO III

3. REPENSANDO SABERES, CONSTRUINDO CONHECIMENTOS	74
3.1. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E GRAMÁTICA, NORTEANDO AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	76
3.2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE DÃO FORMA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	89

3.3. ORIENTAÇÕES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
APÊNDICE.....	123

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca fazer reflexões a partir da observação de práticas das professoras alfabetizadoras que atuam na 3ª série do 1º ciclo, turno matutino em uma escola municipal situada na Zona Oeste de Manaus. Esta temática sempre foi, para mim, motivo de questionamentos, uma vez que a escola não conseguiu me alfabetizar. Aprendi a ler e a escrever com nove anos, com explicações informais, em casa, com minha madrinha.

A escola era, para mim, a pior parte do dia. Fui muito discriminada em casa, devido ao fato dos meus dez irmãos estarem sempre nos primeiros lugares na escola, isto é, possuíam excelentes notas. Na escola, fui considerada "aluna problema", pois era tímida e tinha vergonha do "meu fracasso", condições estas que faziam de mim uma criança agressiva. Nunca tive coragem de conversar com as professoras, ficar calada era a melhor solução.

O tempo passou. Ainda hoje tenho dificuldades de estabelecer diálogo em situações embaraçosas que podem me deixar constrangida. Mas, sabendo que essa característica é consequência de minha história, procuro na luta diária encontrar as palavras e os espaços que possam me dar voz.

Foi na busca de conhecer a mim mesma e na tentativa de saber o porquê de uma educação escolarizada e familiar tão opressoras, que optei pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa. Durante a graduação, a disciplina de que eu mais gostava era Metodologia da Língua Portuguesa. Lá, eu encontrava respostas para minhas perguntas

enquanto outras questões iam surgindo, como, por exemplo: por que é tão complexo ensinar a língua materna?

Desse modo, o objeto de estudo está ligado a minha história de vida. Conto com a experiência de doze anos como Supervisora Pedagógica em escolas públicas onde pude perceber, durante o planejamento coletivo, nessas escolas, que as professoras sempre consultavam a proposta curricular de Língua Portuguesa, porém, com a mera preocupação apenas em selecionar conteúdos, não havendo interesse em ler e refletir sobre os pressupostos teóricos e metodológicos presentes na proposta.

Durante o planejamento, como pedagoga, eu procurava desenvolver com as professoras uma metodologia que viesse ao encontro do ensino da língua padrão a partir da língua de uso do aluno. Porém, os exercícios propostos por mim para conduzir o aluno a situações reflexivas da língua, não passavam do papel. O planejamento servia apenas aos fins burocráticos da escola.

As professoras que lecionam nas primeiras séries enfrentam o desafio de buscar novos caminhos para o ensino de língua materna. Faraco (1975, p. 5-12) argumenta que o ensino de português "se insere na crise global da Educação brasileira". Em seguida, adverte que:

Particularmente, [...] há que se considerar o fato de os professores desconhecerem totalmente os resultados dos estudos linguísticos e suas inevitáveis consequências para o magistério da língua materna. Imaginar, hoje, um ensino de língua materna sem adequá-lo ao que se conhece da linguagem, é estar atrasado no tempo, além de ser prejudicial aos interesses individuais e nacionais.

Semelhante a Faraco, Heloisa Vilas Boas (1988, p. 12) considera importante que o professor alfabetizador tenha formação nas ciências da linguagem, para que ele possa buscar alternativas metodológicas no ensino da língua :

O professor que alfabetiza também é um professor de língua. E em terreno tão complexo como o ensino da língua materna, e, em particular o da alfabetização, o desconhecimento dos princípios gerais da ciência da linguagem pode levar a consequências bastante negativas no processo geral da aprendizagem escolar.

Consideramos¹ relevante pesquisar os aspectos teórico-metodológicos que enformam o currículo de Língua Portuguesa, nas quatro primeiras séries, procurando nos deter nos estudos linguísticos realizados dentro das várias teorias e correntes linguísticas, juntamente com alguns pressupostos pedagógicos, psicológicos e políticos que dão forma às teorias e métodos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para os cinco primeiros anos (1º e 2º ciclos), encontram-se estabelecidos desde 1997 para todo o país. Ao utilizarem os preceitos da Constituição, determinam a definição de conteúdos mínimos, acentuando a importância de se evitar dispersão de reforços nos estados e municípios. Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus implantou seu programa de ensino de língua portuguesa de modo que o Ensino Fundamental ficasse organizado da seguinte forma: linguagem, produção de texto, gramática e ortografia.

Houve também mudanças na estrutura pedagógica ao incluir a criança de seis anos no processo de alfabetização. A referida Proposta reconhece que a infância é a fase do desenvolvimento humano que ocorre aos seis, sete e oito anos (1º ciclo), idade em que deverá acontecer a alfabetização. Nas idades de nove e dez anos, caracterizadas pela pré-adolescência, o aprendiz, então, dará continuidade aos estudos no 2º Ciclo.

É neste contexto que vemos a necessidade de as professoras refletirem sobre suas concepções de língua, linguagem e gramática e sobretudo em como ensinar a gramática no processo de alfabetização. Em nossa pesquisa, optamos por fazer um recorte sobre essa questão nas turmas do 3º ano do 1º ciclo, uma vez que as crianças já estudaram durante dois anos o que é mais específico da alfabetização e nos permitiram focalizar melhor nosso objeto de estudo.

Pesquisamos neste trabalho as condições históricas que permitiram o surgimento da gramática tradicional até a sua definição como linguística científica. Conforme Aguiar (1992,

¹ A partir desse momento utilizarei o plural, pois nesta pesquisa estarei representando outras crianças e ainda terei como suporte os teóricos educadores que vêm desenvolvendo pesquisas no ensino de língua materna.

p. 75) "[...] pesquisas linguísticas no campo da aquisição da linguagem já comprovaram que a prática pedagógica atual precisa ser reanalisada e reestruturada na sua base teórica".

Segundo Marcos Bagno (1999, p. 148), "[...] os termos e conceitos da gramática tradicional – estabelecidos há mais de 2.300 anos! – continuam a ser repassados praticamente intactos de uma geração de alunos para outra, como se desde aquela época não tivesse acontecido nada na ciência da linguagem".

A influência grega ainda é muito forte em nossas escolas, onde a gramática deixou de ser uma explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana, para se transformar em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade. Desse modo, "o gramático pensa que ensinar gramática é expor a criança às categorias e definições do gramático, quando se sabe que essas categorias levaram séculos para serem concebidas" (KATO, 1999, p. 32). Se a história nos mostra que o conhecimento que temos hoje da escrita e da gramática desenvolveu-se ao longo dos séculos gradativamente, logo a criança precisa de tempo para apropriar-se dos conceitos e concepções do mundo letrado.

É importante lembrarmos que, se quisermos que o aluno aprenda a falar a língua padrão, deve-se criar, na escola, um ambiente onde ele se sinta valorizado e não se envergonhe de seu modo de falar, do modo de falar de seus pais e da sua comunidade, sentindo-se livre para usar a sua língua. A escola que nega a língua do aluno nega ele próprio, e ainda, com essa atitude preconceituosa contribui para o fracasso escolar das crianças das camadas populares em face das crianças de elite. Desse modo, a missão da escola seria a de mostrar ao educando as diferentes possibilidades linguísticas.

A prática da reflexão linguística presente no processo de alfabetização deve apresentar valores sociais atribuídos às variedades linguísticas, de modo que a língua não seja usada na prática da discriminação e exclusão social. Para dominar o código da língua padrão é necessário exercitá-lo através de exercícios criativos que proporcionem a expressão do

pensamento da criança, juntamente com a reflexão dos fatos da língua. Vejamos o que diz Luft (1985 p. 9):

Ninguém pode ser "contra" a verdadeira gramática: ela é imanente às línguas. Uma língua é um duplo sistema: sistema de sinais (vocábulos, expressões, etc.) e sistema de regras da combinação desses sinais. Ao segundo desses sistemas é que chamamos de *gramática*. Não há língua sem gramática. Amar uma língua é amar sua gramática.

Diante do exposto, acreditamos que esta pesquisa tem muito a contribuir para a formação das professoras alfabetizadoras que também são professoras de língua. Não pretendemos resolver problemas relacionados ao ensino da gramática (durante a pesquisa), mas que este trabalho abra espaço para reflexões acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da gramática no processo de alfabetização. E ainda, que essas reflexões busquem caminhos para uma metodologia de ensino nascida da própria língua de uso de nossas crianças. Isso significa que os professores que lecionam nas séries iniciais e que estão em contato com o estudo científico da língua precisam aprofundar seus estudos nas teorias lingüísticas em que se embasam os pressupostos pedagógicos, psicológicos e políticos.

A partir desta contextualização, elaboramos um objetivo geral e dois específicos – o primeiro: analisar as concepções de gramática, língua e linguagem que norteiam as práticas das professoras alfabetizadoras no ensino da leitura e da escrita, em uma escola municipal de Manaus; o segundo, identificar os pressupostos teóricos e metodológicos que enformam o currículo de língua materna para crianças em processo de alfabetização; e o terceiro e último: detectar, na nova Proposta Pedagógica de Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana da SEMED de Manaus (2004), orientações para o ensino da gramática, no 3º ano do 1º ciclo, e sua repercussão nas práticas das professoras alfabetizadoras da escola a ser investigada, tendo como parâmetro os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O ensino da gramática tem gerado polêmicas em todas as modalidades de ensino. Ao se tratar dessa prática para crianças, aprendizes da língua, não é diferente, e requer das

professoras alfabetizadoras conhecimento das teorias lingüísticas. O conhecimento das teorias gramaticais ou linguísticas, nas mãos das professoras alfabetizadoras, não é para ensinar teoria ou hipótese de descrição da língua às crianças aprendizes da língua, mas é sobretudo, para ensiná-las a ter habilidades desejáveis de leitura (compreensão de textos orais e escritos) e escrita (produção de textos orais e escritos). É, pois, preciso criar condições na escola que possibilitem ao aluno usar a língua na escola como ele a usa na vida.

Assim, buscamos investigar o problema a partir de três questões: em primeiro lugar, quais as concepções de língua, linguagem e gramática que norteiam as práticas das professoras alfabetizadoras de uma escola municipal de Manaus? Em segundo lugar, que pressupostos teóricos e metodológicos enformam o ensino de língua materna para crianças em processo de alfabetização? E em terceiro, quais as orientações do currículo de Língua Portuguesa, contidas na Proposta Pedagógica da SEMED de Manaus, para o 3º ano do 1º ciclo, no ensino da leitura e da escrita, e sua repercussão nas práticas das professoras alfabetizadoras de uma escola municipal de Manaus?

Considerando a linguagem uma prática sócio-histórica, um modo de vida social, utilizamos, neste estudo de caso, a pesquisa participante como paradigma da investigação participativa, cuja concepção de conhecimento está ligada a sujeitos históricos, dentro de um grupo social específico. Brandão (1999, p. 10) sugere a pesquisa participante como método alternativo para que o objeto de pesquisa seja reconhecido também como objeto da História. Ao propor esse tipo de pesquisa, ele critica práticas científicas que se dizem comprometidas com a transformação social, mas que acabam dividindo o mundo em dois lados opostos:

O lado “popular” dos que são pesquisados para serem dirigidos, versus o lado “científico, “técnico” ou “profissional” de quem produz o conhecimento, determina os seus usos e dirige “o povo”, em seu próprio nome ou, com mais freqüência, no nome de quem trabalha.

Para esse autor, o problema da pesquisa para o educador ou cientista social não está apenas nas questões epistemológicas, pedagógicas ou nas ciências sociais, mas está principalmente nos fundamentos políticos e ideológicos. Por isso, a pesquisa participativa nega a prática pedagógica autoritária e todo tipo de discurso autoritário nas relações de trabalho na escola. O pesquisador jamais deve impor suas ideias à posição que ele considera correta. Brandão (1999, p. 35) recomenda que: “[...] o grupo deve assumir sua experiência cotidiana de vida e de trabalho como fonte de conhecimento e de ação de transformação .” Mais adiante acrescenta: " [...] o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta realidade constituem o ponto de partida e matéria-prima do processo educativo" (idem.p. 35). Neste caso, a produção de conhecimento se torna um itinerário político-didático que deve aumentar a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora do grupo.

Assim, as diferentes teorias abordadas nesta pesquisa nos leva m ao reconhecimento de que: “[...] a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar, da ação baseada em relações imbricadas, contraditórias, conflitantes, de leis de construção, de desenvolvimento e transformação dos fatos.” (SILVA, 2006. p. 135).

Os sujeitos participantes da pesquisa são cinco professores. Vejamos, no quadro a seguir, algumas informações sobre esses professores que atuam no turno matutino, ministrando aulas para o terceiro ano do primeiro ciclo numa escola periférica, na zona oeste, bairro Compensa, na cidade de Manaus. Embora um professor seja do sexo masculino, resolvemos usar “as professoras” em respeito à maioria de mulheres que atua nas séries iniciais.

Professoras	Idade	Tempo de serviço	Formação	Sexo
P1	35 anos	11 anos	Normal Superior	Feminino
P2	48 anos	11 anos	Técnico em Magistério	Feminino
P3	49 anos	23 anos	Normal Superior	Feminino
P4	48 anos	11 anos	Normal Superior	Masculino
P5	33 anos	8 anos	Normal Superior	Feminino

Nessa referida escola, no 3º ano do 1º Ciclo, turno matutino, em cada sala de aula há 24 crianças. Escolhemos aleatoriamente cinco de cada turma para serem entrevistadas. Assim, 25 crianças falaram sobre o que pensam a respeito das aulas de língua portuguesa. A escolha dessa escola deu-se ao fato de a pesquisadora trabalhar em um Distrito Educacional da SEMED, assessorando as escolas da Zona Oeste de Manaus, que trabalham com o Ciclo de Formação Humana. E também pelo fato dessa escola às vezes convidá-la para participar de grupos de estudo sobre alfabetização.

Segundo dados coletados pela Associação de Bairro dos Moradores da Compensa e fornecidos à escola para a construção do Projeto Político Pedagógico (em andamento), o bairro surgiu a partir de um movimento de ocupação, em 1968 - 1969. Os ocupantes, em sua maioria, oriundos do interior, chegavam apenas com um saco nas costas, faziam queimadas, limpavam os terrenos e construíam seus barracos.

Em 1976, com a organização dos moradores, foi criada a primeira Associação de Moradores da Compensa, que passou a cobrar das autoridades locais urbanização e saneamento básico.

Hoje, os serviços de rede de esgoto não atendem às necessidades da comunidade, pois os dejetos são lançados a céu aberto ou, quando canalizados, caem diretamente no igarapé do Franco, causando mal cheiro e problemas de saúde aos moradores.

No referido bairro, há moradias de madeira, (palafitas), alvenaria, mistas e prédios. Porém, nem todas possuem infra-estrutura adequada para abrigar famílias numerosas, pois é comum nos depararmos com seis, sete, oito, até nove pessoas, entre elas crianças morando em um único cômodo. Muitos deles, construídos em locais de risco à beira de barrancos.

Ainda segundo o relatório elaborado pela Associação do bairro, a maioria das famílias numerosas e carentes é sustentada por mulheres que trabalham como empregadas domésticas, deixando seus filhos com irmãos mais velhos, padrastos, tios ou vizinhos. Quando acontece

de ser o homem o provedor da família, suas ocupações são: pedreiros, carpinteiros, encanadores, eletricitas. Neste caso, a renda mensal desses trabalhadores não ultrapassa o valor de um salário mínimo. Às vezes, quando na família há crianças que estudam, soma-se ao salário o auxílio do Projeto Bolsa -Escola, do governo Lula.

Com relação ao nível de escolaridade dos moradores, o documento relata que a maioria possui um baixo nível de escolaridade (4ª série do ensino fundamental). Outros, ainda, encontram-se na condição de analfabetos, embora já tivessem freqüentado a escola. Há também muitas pessoas que já concluíram o ensino médio e estão desempregadas por falta de qualificação profissional, e outras na iminência de concluir. Ainda há um número razoável de estudantes universitários e pessoas com o curso superior completo.

O relatório deixa claro que, em meio a tanta carência, o bairro tem suas contradições como: residências bonitas, confortáveis, residências precárias, ruas limpas e ruas sujas, pessoas com bons empregos e bons salários e outras com subempregos ou desempregadas. Porém, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de que na Zona Oeste de Manaus está concentrado o maior número de pessoas analfabetas entre 10 e 60 anos. Isso se desconsiderarmos as atuais ocupações de terras nas Zonas Leste e Norte da cidade.

Na coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos:

a) Observação participante: na observação participante, Richardson (1985) recomenda que a situação de observador e os objetivos da pesquisa sejam participados ao grupo, uma vez que o pesquisador não deve agir como espião dentro da escola, mas como integrante do grupo. Neste aspecto, ele acredita que o observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características de vida diária da comunidade.

Desse modo, fizemos observações das aulas para conhecermos as atividades de leitura, produção de texto escrito e oral, construindo assim, a base empírica, bem como um

enfoque micro-analítico do ensino da língua materna. Neste momento foi possível reconhecermos a língua como interação social entre os sujeitos e o discurso, como forma de uso da linguagem.

b) Entrevista não-estruturada: antes que as entrevistas acontecessem na escola, discutimos com o grupo as características e os procedimentos pretendidos e a importância da entrevista na pesquisa. Foi importante esclarecer ao grupo que seria assegurado o anonimato do entrevistado e o sigilo das respostas. Para que as entrevistas ocorressem naturalmente, procuramos deixar os entrevistados à vontade para falar. Nesse sentido, Brandão afirma que o pesquisador deve "romper com a assimetria das relações sociais geralmente impostas entre entrevistador e entrevistado" (op. cit. p. 55).

Cada professora foi questionada durante a entrevista sobre sua concepção da língua portuguesa, linguagem, gramática e do seu uso no processo de alfabetização. Durante as entrevistas, não fizemos nenhum tipo de anotação, o que não significa que ela não tenha sido estruturada antecipadamente para nos dar segurança, permitindo, assim, espontaneidade e naturalidade. Contudo, as entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas para serem exaustivamente lidas e analisadas.

As professoras entrevistadas mostraram expectativa quanto à devolução dos dados colhidos. Portanto, em momentos escolhidos pelas próprias pesquisadas, fizemos a socialização das informações com relatórios e discussões. Nesse momento, elas se mostraram intrigadas com algumas contradições presentes nas respostas apresentadas e pediram que a pesquisadora fizesse alguns esclarecimentos.

Os alunos também foram entrevistados, o que para nós não deixou de ser um desafio, uma vez que as crianças têm dificuldade em aceitar um adulto no grupo como um igual. Por isso, Bogdam e Biklen (1994) recomendam que o pesquisador não deve agir no grupo como uma autoridade (um adulto), mas como um quase amigo. Assim, as entrevistas aconteceram

depois de um certo tempo de convívio e em grupos de cinco. Durante as entrevistas, fizemos perguntas sobre o que eles mais gostam nas aulas de Língua Portuguesa, do que não gostam, e como são desenvolvidas as atividades de produções de textos e de gramática em sala de aula.

c) Análise documental: o documento por nós analisado foi a Proposta curricular de Língua Portuguesa que se encontra inserida na nova Proposta Pedagógica da organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana. Tal proposta foi implementada em janeiro de 2004 pela Secretaria Municipal de Educação e cultura de Manaus.

Consideramos importante a análise desse documento, porque ele contém objetivos, conteúdos e orientações metodológicas que norteiam as práticas da professora alfabetizadora que também ensina a língua e sua gramática. Para tanto, tivemos como parâmetro os próprios PCN que orientam as práticas pedagógicas no processo inicial da aquisição da escrita e leitura para crianças. Nesse caso, os PCN nos possibilitaram colher informações sobre o ensino da língua materna, bem como fazermos referências ao contexto histórico em que tal documento foi implantado, e suas repercussões na referida Proposta Pedagógica de Ciclo de Formação Humana.

Analisamos o conteúdo do documento somente no que se refere ao nosso objeto de estudo, selecionando sentenças, às vezes parágrafos, sem perdermos de vista o sentido das unidades temáticas adequadamente organizadas, pois, segundo Bardin (1997, p. 46) “[...] a análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação.

Após a coleta dos dados, utilizamos a Análise da Enunciação, que é uma das técnicas da Análise do Conteúdo (AC) para a organização, codificação e análise dos enunciados. Para Bardin, (1997, p. 170) a Análise da Enunciação tem a vantagem de oferecer ao pesquisador uma metodologia não hermética, a qual o possibilita dialogar com outros indicadores sem correr o risco de considerar “[...] o material de estudo como um dado, isto é, como um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável”.

Sendo assim, nossa prática de análise investigativa concebeu os discursos das professoras e a fala das crianças como formas de comunicação cujos elementos constituintes foram: a palavra ou a frase com suas proposições, enunciados e seqüência. Além do mais, diz Bardin (idem, p. 169), essa técnica de análise “[...] aplica-se particularmente bem a um tipo de discurso habitualmente abandonado pelas técnicas exactas: a entrevista não diretiva”.

De acordo com essa autora, a aplicação da análise da enunciação à entrevista não diretiva é um material privilegiado da Análise de Conteúdo, que foi organizado respeitando as seguintes etapas:

a) preparação do material: cada discurso (entrevista), que é uma unidade de base, foi transcrita exhaustivamente, buscando “[...] conservar o máximo de informação tanto lingüística (registro da totalidade dos significantes) como paralingüística (anotações dos silêncios, onomatopéias, perturbações de palavra e de aspectos emocionais tais como o riso, o tom irônico.” (BARDIM, 1997, p. 174).

b) análise temática: considerando que tema não é conteúdo, as entrevistas foram recortadas através de uma grelha de categorias que, extraídas do conjunto dos discursos, passaram a constituir vários temas. Segundo Bakhtin (1992, p. 129.) “[...] o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence.” E é, completa o autor, “irredutível à análise.”

Ainda, de acordo com Bakhtin, o termo “tema” não deve ser confundido com o tema de uma obra de arte. O conceito de unidade temática é o que está mais próximo de pertencer a uma enunciação global, que pode referir-se até mesmo à uma palavra isolada, desde que ela suporte uma significação do todo. Sendo assim, as unidades temáticas nos garantiram a unidade da significação a partir do ponto de convergência dos discursos, condição necessária para resgatar o essencial do conteúdo.

c) análise da enunciação: depois de organizar as unidades temáticas, cada produção (cada entrevista) foi analisada em si mesma e ao mesmo tempo na totalidade com os diferentes indicadores (o locutor, seu objeto de discurso ou de referência e o entrevistador ou outrem) sem perdermos de vista o alinhamento e a dinâmica de cada entrevista. Bardim (idem, p. 175-176) advoga que o encadeamento das proposições (uma afirmação, uma declaração, um juízo, etc) deve ter uma seqüência lógica sem o primado cronológico mas, que seja reveladora das “[...] tensões, pausas, as perdas de domínio os controles, as contradições, os conflitos, etc. , que animam e estruturam o discurso.” É importante ressaltarmos que o discurso das professoras presente nas entrevistas pede um acento apreciativo, pois, segundo Bakhtin (1992, p. 132), sem acento apreciativo não há palavra:

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. (grifo do autor)

Bakhtin (op. cit. p. 132) prossegue justificando que a palavra do locutor pede uma contrapalavra para ser compreendida: “[...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente .” Para fundamentar a unidade e a especificidade da nossa análise, optamos por estas técnicas e fundamentações aqui descritas. Visando a perspectiva de totalidade, procuramos a não decomposição da realidade e, sobretudo a objetividade da pesquisa.

Quanto à exposição e à articulação teórica da pesquisa, estas encontram-se divididas em três partes, voltadas para interesses específicos e convergentes aos propósitos da investigação.

Na primeira parte deste estudo, abordamos a questão acerca das ***Concepções de língua, linguagem, gramática e suas implicações no ensino da língua materna.*** Tornou-se

premente dialogar com as formações teóricas de Saussure, Bakhtin, Chomsky, Luft e por entender que suas teorias darão suporte para a compreensão do que nos propomos estudar.

Na segunda parte, buscamos refletir acerca das teorias do conhecimento e suas influências nas metodologias utilizadas no processo de alfabetização. Para favorecer o estudo centramos nossas reflexões em torno das teorias de: Oswald, Bakhtin, Vygotsky, Ferreiro, Soares, Lima e Souza, PCN de Língua Portuguesa e a Proposta Pedagógica da Organização do Ensino em Ciclos de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Manaus.

Na terceira parte, começamos explicando como organizamos e decodificamos os dados encontrados na rica experiência de campo para então fazermos a análise dos dados. Para tanto, abrimos o último capítulo com o título: ***Juntando saberes, construindo novos conhecimentos.*** Neste momento, como diz Bardin (1997) estamos juntando as peças do quebra cabeça. Assim, para respondermos às questões norteadoras da nossa pesquisa construímos três subtítulos: Concepções de língua, linguagem e gramática que norteiam as práticas das professoras alfabetizadoras; Pressupostos teóricos e metodológicos que dão forma ao ensino da língua materna; Orientações da Proposta Pedagógica em Ciclos para o ensino da Língua Portuguesa na SEMED de Manaus.

CAPÍTULO I

1. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM, GRAMÁTICA E ENSINO

1.1. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E ENSINO

A linguística não possui fórmula milagrosa para o ensino da língua materna, porém é impossível pensarmos em uma prática pedagógica, presente no processo de alfabetização, sem que as professoras conheçam as concepções de linguagem.

Quanto a isso, a posição de Suassuna (2003, p. 124) é clara: "O cerne da discussão sobre ensino-escola-método-saber está na concepção de linguagem que determina o fazer pedagógico".

Segundo Geraldi (2002) há três modos de ver a linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. A linguagem como expressão do pensamento de acordo com Bakhtin é falsa, uma vez que "[...] não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (1992, p. 112).

O fato da capacidade do adulto organizar de maneira lógica o seu pensamento e exteriorizá-lo por meio da linguagem é que fez com que acreditassem durante muito tempo, que a linguagem era a única responsável pelo desenvolvimento cognitivo da criança.

Delval afirma que:

Antes da criança aprender a falar, ou seja, a pronunciar as suas primeiras palavras, que é o que entendemos habitualmente por aprender a falar, ela já percorreu um longo caminho preparatório para a aquisição da linguagem. Um caminho que não se constitui somente na aquisição dos sons, mas também em outros aspectos menos aparentes (1998, p. 98)

Aos cinco anos a criança possui regras fundamentais da linguagem, a qual se parece muito com a fala do adulto. Porém, o seu desenvolvimento linguístico ainda não está completo, ela tem dificuldades para entender orações mais complicadas. Cabe à escola acolher a linguagem do aluno como forma de conhecimento para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, pois todos os professores são professores de linguagem em potencial e devem responder aos problemas linguísticos do aluno.

Mas a escola não está sabendo utilizar a língua que a criança, no processo de alfabetização, já domina. A este respeito, Bagno (2003, p. 81) confirma que “[...] desprezamos todo o conhecimento prévio, intuitivo e natural dos nossos alunos, imaginando que a cabecinha deles é uma página em branco (ou uma tábua rasa, como se dizia antigamente) onde nós vamos escrever ou inscrever o conhecimento da língua materna.”

A segunda concepção de linguagem está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código, ou seja, um conjunto de signos (convencionais e arbitrários) que se combinam segundo regras capazes de transmitir mensagens.

Considerando que a linguagem, como forma de comunicação, implica ao falante e ouvinte atitude de respeito, aceitação e compreensão, a escola tem deixado a desejar, uma vez que não é isso que ela vem possibilitando ao aluno. Nesse sentido, Sacristán (1995, p. 87) diz:

Os currículos de língua dizem que essa área se compõe de objetivos e conteúdos para desenvolver a capacidade de expressão e comunicação, mas é duvidoso que na prática real eles sejam sempre alcançados e até mesmos que sejam sempre buscados. Nas práticas cotidianas o currículo de língua é outro, [...] nem sempre os alunos podem comunicar e expressar o que sentem e o que pensam.

A idéia da língua como sistema de signos arbitrários e convencionais foi desenvolvida na escola de Genebra por Ferdinand de Saussure, considerado um dos maiores linguistas

contemporâneos. A obra teórica fundamental de Saussure foi publicada depois de sua morte, intitulada de Curso de Lingüística Geral (1916).

Do ponto de vista histórico, a contribuição lingüística de Saussure pode ser dividida em três pontos:

1. Separou a competência lingüística do falante dos fenômenos lingüísticos reais, dando-lhes o nome de *langue* (língua) e *parole* (fala), sendo que o objeto próprio da linguística é a *langue* de cada comunidade.
2. Formalizou o estudo da língua em duas dimensões: diacronia e sincronia.
3. Mostrou que a *langue* deve ser sincronicamente descrita (eixo sintagmático e paradigmático) como um sistema de elementos lexicais, gramaticais e fonológicos interrelacionados.

Todos os estudos do mestre suíço estão fundamentados no princípio estruturalista, podendo inclusive, ele ser considerado o inaugurador oficial do Estruturalismo. Influenciado pela sociologia de Durkheim, Saussure justificou assim a última frase do seu livro: "A lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua, considerada em si mesma e por si mesma".

O fato de Saussure delimitar o campo da sua ciência de maneira tão restrita e não investigar o contexto em que determinado enunciado é produzido e ainda negar a fala como objeto de estudo fez com que surgissem muitas oposições a partir de estudos de vários teóricos, dentre eles Calvet (2002, p. 12), que critica o Estruturalismo: "As línguas não existem sem as pessoas que as falam e a história de uma língua é a história de seus falantes.

O Estruturalismo na linguística foi construído, portanto, sobre a recusa em levar em consideração o que existe de social na língua". Porém, mesmo com as críticas tecidas ao Estruturalismo, poucos são os lingüístas que não fazem referência às pos tulações e teorias de F. de Saussure em suas pesquisas. Embora esse lingüísta não tenha relacionado suas teorias ao

pedagógico, muitos são os educadores que lançam mão aos seus postulados no ensino da língua, como por exemplo, a teoria do signo linguístico, que é um valioso instrumento da professora alfabetizadora ao trabalhar com o pensar da criança na compreensão da palavra escrita com seu significado e significante.

Miriam Lemle (20001, p. 7) assim se pronuncia sobre o assunto: "O educador necessita, em primeiro lugar, desenvolver a idéia de símbolo, já que essa compreensão não é tão fácil, uma vez que o símbolo apresenta um caráter de arbitrariedade entre o que representa e a coisa representada". Mais adiante reafirma que: "uma coisa é símbolo de outra s em que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada" (idem, p. 7).

Pensar a linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração, pois ela está aprendendo a substituir a imagem sonora da palavra em signos escritos. Mas, se as professoras alfabetizadoras buscarem palavras que representem a vida cotidiana dos alunos, estes aprenderão não só a decifrar o código lingüístico, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmos.

De acordo com Bakhtin (1992), o signo lingüístico se apóia na palavra (que é ideológica) e está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. Desse modo, o jogo com signos e significações mostra que a linguagem é uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo, e essa ação é marcada por um jogo de intenções e representações.

A terceira concepção concebe a linguagem como forma de interação e prioriza o discurso como objeto de estudo, opondo-se às teorias mecanicistas da linguagem ao incluir o caráter ideológico da palavra em seu instrumental teórico. Bakhtin (1992, p. 12) explica por que a teoria da expressão individualista deve ser completamente rejeitada: "o centro

organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

A partir da análise sociológica, a linguagem é vista como lugar de interação humana, que também abre espaço para a concepção de educação, uma vez que é pela linguagem na sua função mediadora e dialética, que a escola produz e recria o saber.

As marcas da linguagem produzidas na escola, em determinadas condições, constroem o currículo da língua Portuguesa, o que muitas vezes não coincide com aquilo que denominamos matéria da linguagem.

O discurso das professoras têm finalidades específicas e se dá em situações concretas, que é o lugar da construção da enunciação. Neste sentido, o discurso delas podem estar ligado a vínculos inadequados, ou seja, autoritário e ameaçador, criador de um estado de insegurança capaz de provocar bloqueios na aprendizagem do aluno.

Pensar acerca da linguagem e na análise do discurso é construir uma nova visão de erro lingüístico na pedagogia do oral. E é valendo desses princípios que surge um novo ramo da ciência da linguagem: a sociolingüística, que muito tem a contribuir para as mudanças no ensino da língua materna.

A sociolingüística estuda a questão do uso e das variações de uma mesma língua. Mas, a nossa sociedade tem tradição em valorizar somente a norma culta. Travaglia (2002, p. 41) combate o preconceito lingüístico e considera importante a escola usar a língua de diferentes modos:

“Todavia, se se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há porque, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta [...] buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações.

As variedades lingüísticas se refletem nas diferenças de idade, etnia e classe econômica. Assim, na fala das crianças pertencentes a classe popular vamos encontrar diferenças dialetais bastante acentuadas. Diante disso Geraldi (2002 p. 43) pergunta: “[...] Sabendo-se que a ‘língua padrão’ resulta de uma imposição social que desclassifica os demais dialetos, qual a postura a ser adotada pelo professor?”

Acrescentamos à pergunta acima uma outra: qual atitude adotar quando um aluno diz ou escreve "nóis vai" e "nóis chegemo"? Staub (1992, p. 31) responde: [...] "basta ensinar-lhe as formas "nós vamos" e "nós chegamos" sem dizer-lhe que as formas que usa são ruins, erradas e que os pais não sabem falar certo." Assim, ao ensinarmos os conteúdos de linguagem estaremos também ensinando conteúdos gramaticais.

1.2. CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E ENSINO

A primeira concepção de gramática é a tradicional. Possui um caráter conservador e elitista ao ser concebida como um manual de regras de bom uso da língua. Quem não obedece a essas regras, erra. Segundo Bagno (2002, p. 74) o ensino tradicional nas nossas escolas, tem permitido a permanência desta gramática no currículo, pois "a gramática tradicional em sua vertente normativa-prescritivista, continua firme e forte, como é fácil verificar nos compêndios gramaticais mais recentes".

Educadores que querem ser progressistas não podem continuar insistindo em um ensino fundamentado em uma única língua, em uma única gramática sem levar em conta a diversidade lingüística brasileira. Desse modo, o termo "gramática" não pode ter uma única definição, uma vez que pode referir-se a várias realidades diferentes. Staub (1992, p. 25) concorda que toda língua tem suas regras, independentemente de ser cultuada pela sociedade ou não:

A norma não culta, entretanto, também é regida por regras. Comumente, o acesso dos falantes da mesma à educação formal é reduzido. Não surgem, nas escolas humildes, pessoas preparadas capazes de escrever gramáticas da norma que falam. Por motivos económicos, de prestígio e pela falta de preparo, os gramáticos da norma culta não escrevem gramáticas de normas não cultas. O prestígio das gramáticas da norma culta torna-se, em consequência, cada vez mais acentuado.

Considerando que a maioria de nossos alunos, em processo de alfabetização, não tem domínio das regras gramaticais da língua culta (oral e escrita), não tem sentido o ensino prescritivo de conceitos, pois “[...] saber gramática não é dominar nomenclaturas, saber regras, regrinhas e exceções. Saber gramática é saber concatenar, combinar, criar de acordo com regras internalizadas” (STAUB, op cit, p. 30).

No entanto, é comum vivenciarmos práticas de um ensino numa abordagem tradicional já no início da alfabetização em que os professores ensinam às crianças a decorarem quais são as vogais e consoantes do alfabeto. Ensina as primeiras letras e só depois introduz o estudo da língua propriamente dita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de língua Portuguesa, nas séries iniciais do ensino fundamental criticam essa pedagogia e nos orientam para a necessidade de repensarmos sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas como únicas possíveis. Quanto à atitude de cuidado e reserva no que se refere à gramática normativa, não significa que se está abolindo o estudo gramatical na escola, mas sim o estudo estéril da gramática com finalidade em si mesma, desvinculada de situações concretas de comunicação. O que está muito bem explicitado nos PCN (1997, p. 39):

A gramática ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso tem se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão é para que e como ensiná-la .

O ensino gramatical que passa pela sistematização da língua portuguesa tem como objetivo criar as condições necessárias capazes de promover o aluno e professores a sujeitos

da produção do conhecimento científico. E conhecimento científico no ensino gramatical é a posse do domínio da norma culta, pelos alunos, presente nos textos escritos, orais, e na leitura e interpretação dos vários gêneros literários.

Embora a escola deva respeitar todas as variedades dialetais da língua e utilizar a língua de uso dos alunos como ponto de partida e chegada no ensino, num movimento de ação-reflexão-ação, sua função primordial é a de preservar a linguagem do aluno e da sua comunidade sem privá-lo, sobretudo, da posse do padrão culto brasileiro.

A escola deve capacitar o aluno a usar determinadas formas lingüísticas em determinadas situações, possibilitando a ele apropriar-se de novos sistemas de referências, por meio dos quais agirá sobre o outro e sobre o mundo, podendo aceitar esse mundo como algo intocável, como uma sina, ou podendo transformá-lo. A transformação das condições de vida do aluno passa pelo domínio do manejo das práticas discursivas. Mas, se a escola não ensina a criança desde as primeiras séries a se libertar do medo de falar, a não ter medo de produzir textos, a não ter medo de errar, ela dificilmente ascenderá socialmente.

No Brasil, a educação tem sido privilégio de poucos, o que segundo Bagno (2002, p.16), “[...] tem contribuído para que milhões de brasileiros permaneçam à margem do domínio de uma norma culta. Da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua”.

Cabe à escola pública assumir a sua função de ensinar a língua materna aos alunos da classe não privilegiada o ensino da língua, através de valores que possam formar cidadãos emancipados, caso contrário, veremos nas escolas alunos repetindo e decorando listas de verbos e não sabendo preencher um envelope. E por razões especialmente lingüísticas, o professor deve, em primeiro lugar, ter uma concepção descritiva; e não prescritiva da língua.

A segunda concepção de gramática é a descritiva, que se apoia nas teorias estruturalista e gerativista. Enquanto a primeira concepção possui em caráter prescritivo, a gramática descritiva propõe a análise dos dados lingüísticos numa perspectiva rigorosamente científica.

Não podemos negar a importância do estudo dos dados lingüísticos no ensino da língua, mas não significa que, com isso, estamos defendendo um ensino descritivo da gramática em sala de aula. Estamos defendendo, sim, que os professores dominem as teorias gramaticais e se apossuem de uma concepção instrumentalista de língua, que ensina, e não de uma concepção prescritiva. Possenti e Ilari (1992) acham proveitoso que os professores sejam descritivistas em algum grau, pois tal conhecimento os ajudará a identificar as dificuldades reais na fala do aluno.

A gramática descritiva tem a preocupação de descrever e registrar não somente as categorias de análise existentes na língua padrão, mas de qualquer variedade da língua. Sob essa ótica, Travaglia (2002, p. 108) também aponta a importância da gramática descritiva como uma ferramenta do professor:

A descrição não será um fim em si mesma, mas um meio, um instrumento para auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa, da capacidade de uso efetivo da língua, servindo antes de tudo ao objetivo de possibilitar a conversa em sala de aula sobre aspectos da língua que são mais facilmente comentados e discutidos se tivermos alguma metalinguagem.

Agindo dessa forma, a professora alfabetizadora não precisará ficar presa a exercícios prontos dos livros didáticos. A partir do momento em que ela conhecer a gramática de uso (na linguagem escrita e oral) de seus alunos, o caminho para o ensino vai se construindo no processo.

1.2.1. A Gramática Gerativista

No final da década de 50, momentos em que o estruturalismo dominava todos os estudos da lingüística, o norte-americano Noam Chomsky lança as bases da sua gramática. Embora Chomsky seja também um estruturalista como Saussure, ele se detém nos estudos não só descritivos da língua, mas, principalmente na construção de uma teoria científica explicativa.

O projeto teórico científico de Chomsky (1971, p. 6) foi inspirado no estudo da linguagem a partir do resgate da filosofia especulativa e do racionalismo. E assim ele diz: [...] “acredito, que as contribuições do pensamento e da especulação dos antigos não podem ser negligenciadas sem riscos, e que em grande parte oferecem uma base indispensável para um trabalho hoje em dia”. Com a teoria racionalista Chomsky encontra suporte na concepção cartesiana de Descartes (séc. XVII), cujo aspecto criador do uso da linguagem gira em torno de três observações: vejamos alguns trechos de sua obra *Pensamento e Linguagem* (idem, p. 24 - 25):

- a) [...] o número de formas subjacentes ao nosso uso normal na linguagem, correspondendo a proposições dotadas de sentido e facilmente compreensíveis em língua, é, muitas ordens de grandeza maior do que o número de segundo que há numa vida humana. É neste sentido que o uso normal da língua é inovador.
- b) Porém, o uso normal da língua não é somente inovador e potencialmente infinito em extensão, mas é também livre de controle de estímulos perceptíveis, quer externos, quer internos. Por causa dessa ausência de controle pelos estímulos é que a linguagem pode servir como instrumento do pensamento de auto – expressão, como acontece não somente com os indivíduos excepcionalmente dotados e talentosos, mas também, de fato com qualquer ser humano normal.
- c) A discussão cartesiana dos limites da explicação mecânica levou em conta uma terceira propriedade do uso normal da linguagem, a saber, sua coerência e sua <<adequação à situação>>, o que evidentemente é coisa muito diferente do controle por estímulos externos.

No primeiro texto, Chomsky deixa claro que o estudo da língua não pode ficar separado do aspecto semântico. Porém, estuda essa mesma língua em suas propriedades

formais isto é, matemáticas, cujo aspecto criador dá ao falante normal, portanto “ideal”, competência para criar regras necessárias para falar com desembaraço.

No segundo texto o autor argumenta que o caráter inovador do uso da linguagem não é um aprendizado conquistado por estímulos externos, mas é uma faculdade inata do pensamento humano, que por sua vez já nasce dotado de capacidade auto-expressiva.

No terceiro texto Chomsky reafirma a importância do pensamento racional de Descartes na compreensão da linguagem como uma capacidade inata ao ser humano, e ao mesmo tempo, o chega à conclusão de que ela não é uma simples forma mecânica de comunicação, mas uma projeção do próprio homem que, ao se comunicar, busca adequar coerentemente sua linguagem à situação vivida. Essa adequação não pode possuir uma criatividade qualquer, mas uma que seja, sobretudo, governada por regras.

Uma das obras pesquisadas por Chomsky (1971, p. 31) foi a gramática filosófica de Port-Royal escrita em 1660. Nesta gramática está presente o reconhecimento da teoria de Descartes na análise da frase como unidade das estruturas superficial e profunda:

Na teoria cartesiana de Port-Royal, uma frase corresponde a uma idéia complexa, e uma proposição é subdividida em frases consecutivas, que são a seguir subdivididas em frases e assim por diante, até ser alcançado o nível da palavra. Dêste modo, obtemos aquilo que poderia ser chamado a <<estrutura superficial>> da sentença em questão. [...] De acordo com a teoria de Port-Royal, a estrutura superficial corresponde apenas ao som, ao aspecto físico da linguagem; mas quando o sinal é produzido, com sua estrutura superficial, tem lugar uma correspondente análise mental daquilo que podemos chamar a estrutura profunda, uma estrutura formal que se relaciona diretamente não com som, mas com o significado.

Nesse contexto, a estrutura mental servirá à análise e representação abstrata da sentença que, na forma da escrita formal e rigorosa, constituirá a base do componente sintático com componentes lexicais cujas transformações levarão às estruturas superficiais. Porém, o fato da estrutura profunda trazer consigo o significado, muitas questões são levantadas pelos adeptos da semântica gerativa. E, assim, perguntam: “qual é a relação entre sintaxe e semântica?” Chomsky responde que a estrutura profunda se relaciona com a

estrutura superficial por meio de transformações. Contudo, a sintaxe na estrutura superficial é mais natural e não possui tanto rigor científico em seus elementos lexicais como exige a estrutura profunda. Eis o motivo da gramática gerativa também ser chamada de gramática transformacional.

Ao defender sua gramática, Chomsky faz referência ao gerativismo conhecido também como teoria-padrão, que necessariamente possui três componentes: o sintático, que é a base da sentença e gera estruturas profundas. Os outros, semânticos e fonológicos são interpretativos e levam às estruturas superficiais. Porém, mesmo com tantas certezas Chomsky (1971, p. 26) admite que temos muito ainda a entender nos estudos sobre a linguagem humana:

A honestidade obriga-nos a admitir que, tal como Descartes há três séculos atrás, estamos longe hoje em dia de entender exatamente aquilo que permite a um ser humano falar de modo inovador, livre do controle de estímulos e também adequada e coerentemente. Este é um problema sério, que o psicólogo e o biólogo têm de enfrentar em última instância, e não pode ser eliminado invocando-se o <<hábito>>, o <<condicionamento>> ou a <<seleção natural >>.

Trask (2004), no seu dicionário de linguagem e lingüística esclarece que Chomsky e seus colaboradores, ao longo dos anos, vêm mudando substancialmente a concepção de estrutura profunda. Motivo pelo qual fez surgir diferentes versões da gramática transformacional. Estas têm se apresentado cada vez mais abstratas, servindo, portanto, somente como um cómodo recurso analítico.

Porém, não é bem assim. É importante reconhecer que “[...] a influência do gerativismo Chomskiano sobre toda a teoria lingüística moderna foi tão profunda e difusa, que mesmo aqueles que rejeitam tal ou qual aspecto do mesmo, tendem a fazê-lo nos termos que o próprio Chomsky lhes tornou acessíveis” (LIONS, 1987, p. 211). Para esse autor é possível ser gerativista sem ter que, necessariamente, aceitar as premissas de Chomsky.

Lemos (2002), ao analisar os estudos em aquisição de linguagem lembra que Scollon, (1979) convocou o gerativismo como uma teoria alternativa à lingüística para dar conta de

uma visão processual de linguagem. Scollon argumentou que a gramática gerativista oferecia uma teoria importante para a construção de um método alternativo capaz de ensinar a criança a aperfeiçoar sua capacidade de fala ainda no seu estágio inicial.

A partir da análise da pesquisa de Scollon, Lemos chega à conclusão de que os investigadores, ao buscarem uma teoria alternativa à lingüística, não rejeitam explicitamente uma visão nativista da aquisição de linguagem, mas que implicitamente incorporam-na em suas descrições: “[...] supor que a fala da criança necessita de uma teoria lingüística outra implica a crença na existência de uma teoria que dê conta da linguagem “adulta” (p. 212). Ela continua fazendo observações ainda mais surpreendentes: “[...] uma teoria que se mantivesse fiel ao enigma da fala da criança seria uma teoria lingüística? O sócio interacionismo participa do campo da lingüística” (idem, p. 212)?

Segundo essa autora, “[...] o sociointeracionismo não está fora da lingüística, mas está onde a lingüística está fora de si” (idem p. 212). Isso acontece porque a lingüística ainda luta por uma autonomia em suas investigações, luta para que a fala da criança seja fundamentalmente objeto empírico e não um lugar suposto.

1.2.2. A Criança e Sua Gramática Implícita

A gramática para Chomsky tem uma ambigüidade sistêmica, pois pode se referir à teoria da língua natural do falante nativo e pode se referir à teoria do linguista, que tem a função de fornecer um “modelo de aquisição” para cada língua natural. Nesse sentido, podemos dizer que todo falante domina uma língua natural, tenha ele ou não consciência disto, mas que ele pode chegar a distinguir o que são frases desviantes e frases bem formadas.

No caso da criança, Chomsky (1975, p. 109) afirma que “[...] a criança possui uma predisposição inata para aprender a língua que sua comunidade fala como também de construir de maneira inconsciente a teoria de sua língua particular”. Assim, “[...] podemos

dizer que a criança desenvolveu e representou internamente uma gramática gerativa, no sentido descrito. Ela fez-lo com base na observação daquilo que nós podemos chamar de dados lingüísticos primários” (idem, p. 108).

Para esse lingüista, a gramática natural é universal e é ela que fornece um esquema ao lingüista para a construção de uma gramática particular, que por sua vez deverá ser altamente complexa, estruturada e abstrata.

Celso Luft (1985, p. 85) se declara um discípulo de Chomsky, e ao fazê-lo argumenta: “o que capacita as crianças a interiorizarem essa complexíssima teoria de teorias? Só vejo uma explicação, aquilo a que recorre o fundador da lingüística gerativa: a condição inata da teoria lingüística universal.” E ele dá exemplo:

Assim como qualquer pássaro e qualquer peixe, ao natural, “aprendem” (não é termo exato) a voar, a nadar, dominando a “teoria” do voo e do nado, assim também qualquer criança, ao natural, “aprende” (termo inexato) a fala, portanto acaba dominando a ‘teoria da fala’.

Luft defende a gramática implícita da criança como a **gramática verdadeira** e, portanto, pressuposto de seu ato de fala; que pode ser ponto de partida para o ensino da língua no processo de alfabetização. Assim, ele aponta um ensino de Língua Portuguesa que tem como ponto de partida a gramática implícita da criança rumo à gramática explícita. Nesse caso a criança é um ser pensante com capacidade criadora de produzir e analisar seus próprios textos.

Nos estudos de Luft (1985, p. 90) a gramática implícita da criança é completa, verdadeira teoria da língua que tem como objetivo principal promover a comunicação. Assim, ele afirma que o problema está no ensino formal:

Podemos dizer que, em linguagem, somos todos autodidatas antes de mais nada. Com pleno êxito, aliás: problemas e fracassos vêm depois, quando nos querem ensinar de dentro para fora para dentro a língua que é nossa, e o fazem de maneira incompetente, opressora e alienada.

Para esse autor, a criança entre 6 e 7 anos já introjetou uma gramática e se ela vai a escola é para aperfeiçoar sua capacidade comunicativa. “[...] Podemos sim, fazer o aluno crescer em linguagem, melhorar seu nível, aumentar o vocabulário, os recursos expressivos, tomar consciência das potencialidades da língua.”

É importante ressaltar que Luft (1985, p. 97) condena o ensino da gramática que ensina teoria pela teoria. Para ele, o ensino da gramática só tem sentido se tiver a teoria da prática. A teoria gramatical para ele, é nociva. “[...] Não é exagero dizer, talvez chocando a muitos, que ensinar gramática em sala de aula é inútil, se não prejudicial, dados os métodos com que isso vem ocorrendo” (idem, p. 90).

Apesar das teorias do Chomsky priorizar o falante ideal e, se deter no estudo de uma língua abstrata, Luft encontrou um caminho na esteira deste linguista e trouxe à tona uma situação real: o desprezo da escola com a gramática implícita, presente na fala da criança.

Vale ressaltar que a discussão em torno da gramática implícita da criança, lançada por Chomsky fez uma reviravolta nas práticas alfabetizadoras empiristas. Ao afirmar que a aquisição da linguagem pela criança não se dá por estímulos externos, pois esta ao chegar à escola já possui uma gramática implícita, embora não saiba explicitá-la, dá suporte ao surgimento de uma nova concepção teórica: a Psicolinguística. Segundo Lima e Souza (1995, p. 16):

Apesar de alguns problemas de concepção teórica, a teoria inatista chomskyana serviu de suporte para uma nova teoria denominada Teoria Psicolinguística da Alfabetização, proposta por Goodman e Smith, que se afasta da visão mecanicista e tem na construção do significado sua principal premissa.

De acordo com a referida autora, na abordagem psicolinguística, ler é um processo natural, ativo, construtivo e de interação entre pensamento e linguagem. Assim, a criança é capaz de construir e compreender significados na leitura, utilizando seu conhecimento

anterior de mundo e seu conhecimento lingüístico de letra, fonema, sintaxe, semântica e pragmática para construir o significado do texto.

Na abordagem psicolingüística, está presente a importância do significado do texto que só é possível de ser compreendido se suas frases forem analisadas em suas estruturas profunda e superficial. Assim:

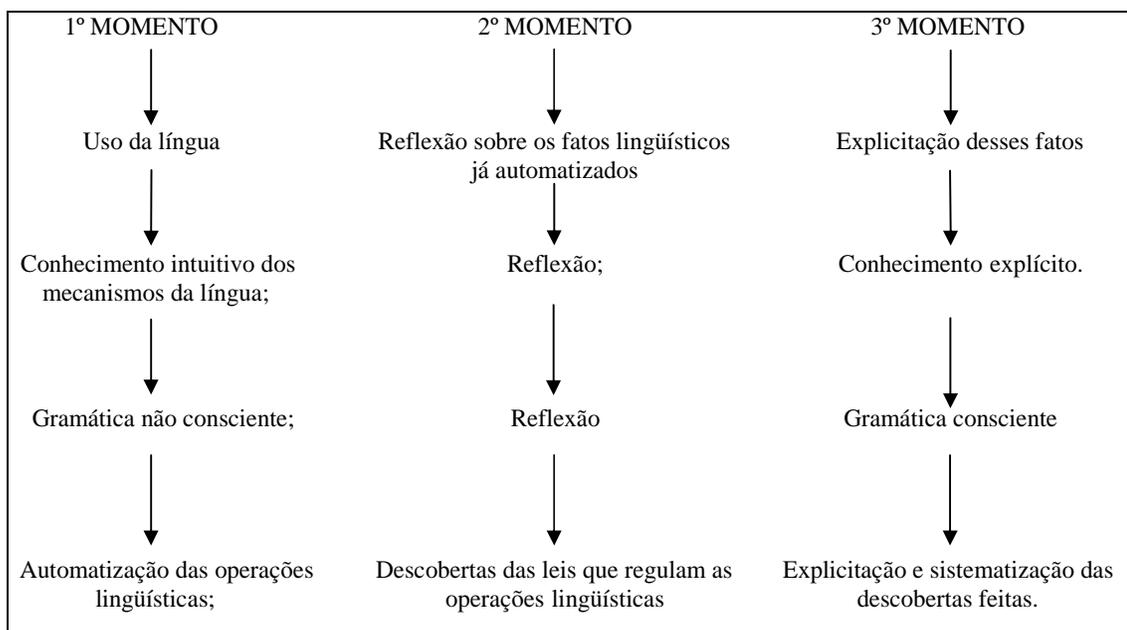
[...] o ponto culminante da teoria psicolingüística da aquisição da escrita é a busca do significado do texto e, não apenas, a internalização de letras, palavras isoladas, frases descontextualizadas, mas a escrita na sua forma plena, o que nos afasta dos 'textos' – se é que podem ser assim chamados os que são encontrados nas cartilhas de alfabetização – escritos para todas as crianças, como se a sociedade inteira formasse um todo homogêneo (LIMA e SOUZA, 1995, p. 17).

A psicolingüística ao assumir o gerativismo na alfabetização para dar subsídios ao ensino da língua materna às crianças, foi considerada por muitos professores alfabetizadores como um 'método psicolingüístico'. Porém, tanto Smith quanto Goodman responderam que, “[...] um método contrariaria o pressuposto de que os indivíduos são distintos, isto é, cada um carrega consigo muitas diferenças que lhes são próprias”. (SMITH e GOODMAN, apud LIMA e SOUZA, 1995, p. 17 e 18).

Lamas (1990), propõe uma metodologia para o ensino da gramática nas séries iniciais do Ensino Fundamental e aponta o gerativismo e o estruturalismo, não para o ensino metalingüístico da língua, mas, sobretudo, para o ensino que oportunize a criança refletir sobre sua gramática implícita. Ao se pautar nessas duas teorias Lamas demonstra ter autonomia pedagógica ao não se deter muito na justificativa de ser chomyskiana, mas em buscar caminhos que possibilitem à criança a aquisição da língua no padrão culto.

A autora (idem, P. 4) reafirma que a criança nasceu programada para falar. Automatizou as regras de sua gramática implícita, ouvindo e falando em sua comunidade. Na escola ela descobrirá as leis, que regulam as operações lingüísticas, ouvindo, falando, lendo e escrevendo. Para tanto, as professoras alfabetizadoras devem observar a língua de uso das

crianças para conhecerem o que as distanciam do uso da língua do padrão culto para depois planejarem suas aulas segundo os três momentos descritos a seguir:



Para que o aluno automatize a língua do padrão culto, Lamas (idem, p. 2) sugere que utilizemos os mesmos tipos de atividades que Êgile Pontes (1973) usou em sua experiência com alunos de sétima série, em Campinas, São Paulo. As atividades propostas foram muitas, porém as principais consistiam em exercícios estruturais nos quais partiam de estruturas frasais usadas pelos alunos ao formularem suas mensagens. Vejamos dois exemplos:

a) L. do Aluno: Nois tava escreveno.
L. Padrão: Nós estávamos escrevendo.

b) MODELO:
- João foi passear
- Maria foi passear
- João e Maria foram passear

ALUNO:
- Carlos foi passear
-
-

De acordo com Pontes (apud LAMAS 1990), com os exercícios estruturais, o aluno perceberá que os dois dialetos (popular e culto) são corretos. Contudo, é importante

intensificar a automatização da segunda estrutura de modo que e la também passe a fazer parte do seu repertório lingüístico de maneira consciente e não mais de maneira intuitiva.

A explicitação dos fatos lingüísticos em forma de nomenclaturas não é objetivo no processo de alfabetização, mas a reflexão sim, mesmo que para isso acontecer precisemos visitar práticas que pareciam ultrapassadas. A prática da repetição, do siga o modelo como propõe a atividade acima está baseada no estruturalismo e, é muito criticada, inclusive, pelo próprio Chomsky que não acredita em aprendizagem por condicionamento. Portanto, Lamas (1990, p. 6) sugere que:

O fazer vários exercícios com esta estrutura poderia dar lugar ao fazer poucos exercícios, mas acompanhados de uma reflexão sobre o que acontece, em termos do fenômeno lingüístico que está sendo trabalhado. O professor orientará o aluno para observar que, quando duas pessoas fazem uma ação há uma modificação na estrutura da frase. Pode-se julgar conveniente e necessário dizer que a frase vai para o plural, chamando atenção para a mudança da concordância verbal.

Para a citada autora o simples repetir pode ser substituído ou atenuado pela reflexão sobre o fato lingüístico estudado. O que não pode faltar às professoras alfabetizadoras é uma orientação metodológica para o ensino da gramática.

Travaglia (2002, p. 121) assegura que os exercícios estruturais podem servir ao ensino da língua materna desde o pré-escolar. Contudo, faz-se necessário que as professoras saibam sistematizá-los conforme a conveniência da gramática de uso. Isto é, os exercícios estruturais não devem ser copiados dos livros didáticos, mas sistematizados dentro de um plano definido que se coloque à disposição do aluno e sempre dentro do funcionamento comunicativo do texto.

Algumas professoras preocupadas com a execução de programas de ensino, constituídos de itens da nomenclatura da gramática teórica, podem achar que não estão “dando gramática.” Porém, reflexões sobre os fatos da língua são condições básicas para o domínio e uso da mesma (TRAVAGLIA, 2002, p. 136).

A gramática reflexiva parte da língua que nosso aluno conhece e vai muito além, pois é importante que ele desenvolva sua competência comunicativa através de recursos próprios. Sendo que a gramática reflexiva pode ser desenvolvida em sala de aula a partir de atividades de explicitação da estrutura dos fatos da língua e de atividades que envolvem o funcionamento desta, no processo de alfabetização é mais pertinente o segundo tipo, pois é nele que vamos encontrar os efeitos de sentido nos elementos lingüísticos do texto.

1.2.3. A Gramática da Enunciação

A terceira concepção de gramática é a da enunciação, que tem como principal representante Bakhtin. Porém, antes de nos situarmos nessa gramática, é importante discutirmos um pouco mais sobre a concepção de língua, linguagem e gramática em Saussure, uma vez que o filólogo russo apresenta um pensamento inovador, contrapondo-se, portanto, ao sistema sincrônico homogêneo e abstrato do mestre genebrino.

Em Saussure (1995, p. 17), a língua é uma parte determinada e essencial da linguagem, “[...] é um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Assim, a língua não se confunde com a linguagem. Para ele a linguagem é multiforme e pertence a diferentes domínios. Em um tempo ela é física, fisiológica e psíquica e em outro tempo ela pertence ao domínio individual e social. Ao pertencer a tantos domínios ela não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos. Ao contrário da linguagem, a língua, enquanto instrumento de comunicação, é um todo por si só e possui um princípio de classificação: língua é forma.

Enquanto a linguagem é uma faculdade natural e heterogênea, a língua é de natureza homogênea, sistema de signos (código) convencionais e arbitrários. Já a fala ao contrário, é um ato intencional individual de vontade e de inteligência. Portanto, não permite ao lingüista

estudá-la, fotografá-la em seus pormenores e em seguida representá-la em um dicionário, em uma gramática.

Bakhtin não nega as contribuições de Saussure, porém não aceita a definição de língua como um código de normas fixas, o qual reduz a língua a um objeto pronto acabado e estéril. Ele concorda com Saussure ao afirmar que a língua se funda nas necessidades de comunicação, contudo opõe-se ao conceito de língua como objeto imutável, regido por leis externas ao sujeito falante:

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época (BAKHTIN, 1992. p. 154).

Enquanto Saussure, no seu objetivismo abstrato de dimensão sincrônica, não vê possibilidades em estudar a fala, Bakhtin percebe justamente o contrário. É, pois, na enunciação individual, “na parole”, que ele vai encontrar o produto social (a interação verbal), o fundamento da língua:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de forma lingüística nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992. p. 123).

Para esse autor, a “primeira mentira” do objetivismo abstrato é afirmar que o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua. Ao rejeitar o ato de fala, atribuiu-lhe um caráter individual e, por isso, só possível de explicação a partir das condições da vida psíquica e individual do sujeito falante.

Ora, a fala é de natureza social e está intrinsecamente ligada ao sujeito falante que, por sua vez, está situado numa estrutura de sociedade cuja “comunicação verbal não se separa das outras formas de comunicação nas quais refletem os conflitos de classe no interior de um

mesmo sistema semiótico (idem, p. 95)”. A palavra, por conseguinte, é o signo ideológico do discurso, presente tanto no ato da fala como na compreensão e na interpretação, fazendo sempre uma correlação entre o conteúdo do psiquismo individual que é tão social quanto à ideologia.

Quando o sujeito falante está no interior de um diálogo, entre locutor e receptor, ele não está preocupado com o fato objetivo (gramatical) do enunciado. Mas, sim, concatenar e se comunicar neste determinado momento. Ao não concordar com o estudo estéril da palavra, não significa que Bakhtin (idem, p. 95) seja contra a gramática, pois ele a reconhece na prática da língua escrita, cuja orientação é particular e específica:

A significação normativa da forma lingüística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua (para o homem contemporâneo, eles estão quase que exclusivamente associados à expressão escrita).

O lugar específico onde ensinamos a escrita aos aprendizes da língua materna está na escola, momento em que os professores vivem o conflito de ensinar a língua do padrão culto, portanto, normativa e, ao mesmo tempo, respeitar as variedades lingüísticas dos alunos. Assim, Yaguello, ao fazer a introdução nessa obra (1992, p. 16) de Bakhtin, argumenta que “[...] os procedimentos de análise lingüística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) são inadequados para dar conta da enunciação completa, seja ela uma palavra, uma frase ou uma seqüência de frases”.

Nesse sentido, Bakhtin afirma que a lingüística ainda está aprisionada aos métodos e categorias de análise do pensamento lingüístico tradicional, o qual transforma uma língua viva em uma língua morta, aprisionando também a “[...] reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo de uma língua estrangeira” (1992, p. 98).

Nessa dinâmica de discussão, podemos dizer que a língua viva e reflexiva está coagida a adotar uma posição conservadora e monológica da enunciação. O que é um erro, pois todo

enunciado, mesmo aquele que se apresenta “[...] na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN, 1992, p. 98).

O autor menciona que podemos pesquisar a língua a partir de um enunciado (ato de fala) contextualizado na justaposição de uma associação dialética entre unicidade e pluralidade, pois [...] “a palavra é uma espécie de ponte lanç ada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu locutor e no interlocutor” (idem, p. 113).

O ensino da língua não deve ser apresentado à criança como uma língua estrangeira, longe de uma apreciação criativa, que é próprio da infância. É importante a comunidade escolar assumir a língua viva no seu tópico conversacional, negociando previamente se será escrito ou oral e construir possibilidades de trabalho com a gramática funcional. Isto é, uma gramática que não negue a norma da língua culta, mas que dialeticamente priorize a língua no meio social.

CAPÍTULO II

2. TEORIAS DO CONHECIMENTO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

2.1. TEORIAS DO CONHECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA

São várias as teorias que explicam como a criança se apropria da linguagem, dentre elas a teoria racionalista, empirista, construtivista e a sociointeracionista.

A teoria racionalista foi construída e apoiada exclusivamente na razão, atividade do espírito de caráter puramente especulativo que, por sua vez, opõe-se ao misticismo e ao empirismo da razão prática. O termo racionalismo surge no século XVII, momento em que os estudos filosóficos da linguagem constroem a primeira teoria geral da estrutura lingüística, conhecida como gramática filosófica ou universal.

Esta corrente lingüística uniu não só a especulação dos antigos como também os postulados da concepção cartesiana de Descartes e Leibniz. Foram eles que exprimiram pela primeira vez a teoria da gramática universal. Essa gramática concebe a língua como sistema convencional e arbitrário, orientado pela matemática, portanto, com sua lógica interna exclusivamente dedutiva e racional.

Segundo Bakhtin (1992, p. 77), esse pensamento filosófico-lingüístico, que tem como objeto de sua ciência todos os fatos da língua de forma imóvel em toda e qualquer enunciação,

não garantem a unicidade e compreensão da língua por todos os locutores de uma mesma comunidade, pois:

Se tomarmos um som qualquer da língua, por exemplo, o fonema /a/ na palavra *ráduga* (arco-íris), o som produzido pelo aparelho articulatório fisiológico do organismo individual é único, próprio de cada falante. Quantas forem as pessoas a pronunciar a palavra *ráduga*, quantos serão os “a” particulares dessa palavra (ainda que o ouvido não queira e nem possa captar esta particularidade).

Nessa gramática, o essencial é a identidade normativa, é a unicidade do sistema fonético da língua que se estende a outros elementos como, por exemplo, os esquemas sintáticos.

Nesse caso, a língua é um sistema estável, cujas leis lingüísticas são estabelecidas entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado, sem nenhum motor ideológico, sem nenhum vínculo com a consciência do sujeito falante que não pode extrapolar ao normativo da língua. Caso isso aconteça, para os racionalistas, é um ato irracional que não passa de um desvio.

Consoante a Bakhtin, Geraldí (2002, p. 41), recusa-se a aceitar tal corrente lingüística, pois “[...] se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Contudo, o autor afirma que essa concepção de linguagem ilumina até hoje os estudos tradicionais da gramática.

É importante ressaltar que os racionalistas, ao buscarem fundar sua teoria com a filosofia especulativa, estavam também resgatando a gramática tradicional que surgiu no séc. III a.C. a partir do estudo de textos escritos pelos grandes poetas e prosadores do passado.

Hoje, a escola que ensina a língua às nossas crianças prescreve primeiro as regras desta gramática tradicional, separada, entretanto, dos textos escritos, sem nenhuma possibilidade em aproximar a escrita às experiências histórico-culturais que estão materializadas na linguagem da criança em processo de alfabetização.

A teoria empirista não nega a razão, mas tem como filosofia a experiência na busca da verdade que, ao ser colocada à prova, pode ser modificada, corrigida ou abandonada. O estudo do comportamento humano, nessa teoria, centra-se nos objetos exteriores e nas ações do investigador sobre os mecanismos nervosos e cerebrais. Bakhtin (1992, p. 69) afirma que esse trabalho não é tanto de inteligência, pois os olhos e as mãos é que se esforçam para captar a natureza do objeto. Assim, em nosso caso, o estudo da linguagem fica difícil, pois:

[...] os olhos nada vêem, as mãos nada podem tocar, é o ouvido que, aparentemente mais bem situado, tem a pretensão de escutar a palavra, de ouvir a linguagem. E, com efeito, as seduções do empirismo fonético superficial são muito fortes na lingüística. O estudo da face sonora do signo lingüístico nela ocupa um lugar proporcionalmente exagerado. Tal estudo muitas vezes determina o tom nessa disciplina e, na maioria dos casos, é feito sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem enquanto código ideológico.

Entretanto, a teoria empirista encontra apoio na psicologia behaviorista (começo do séc. XX), uma vez que esta recorre ao método da observação e mensuração no estudo da lingüística.

Neste sentido, o que interessa é o ato de fala, de criação individual como fundamento da língua que servirá às finalidades práticas de aquisição de uma língua dada. Esta perspectiva psicológica tem como adeptos o psicólogo Skinner e o lingüista Leonard Bloomfield (ambos americanos) que muito influenciaram o processo da aquisição da linguagem escrita pela criança.

Lima e Souza (1995) explica que o behaviorismo skinneriano entende a aprendizagem como uma aquisição ou modificação do comportamento, por meio de estímulo resposta que, traduzida na prática do ensino da língua, enfatiza a fonética como estímulos sonoro-auditivos, cuja repetição garantirá o aprendizado por condicionamento. Já Bloomfield defende a decomposição dos elementos lingüísticos maiores em morfemas e fonemas sem relacioná-los ao significado, o que proporcionará à criança a decodificação gráfica da palavra.

Diante desse modelo de ensino e de aprendizagem, essa autora (idem, p.15) critica o não reconhecimento da escola quanto à capacidade criadora e de inteligência da criança que tem uma linguagem e conhece seu mundo extra -escolar. Desse modo ela argumenta:

Nessa, perspectiva, pode-se verificar, então, que a aprendizagem é controlada pela escola e pelo sistema, que determina o que, quando e de que forma a criança deve aprender. Agindo assim, o ensino deve acontecer a partir de unidades menores da língua - os fonemas – observando o grau de dificuldades que eles apresentam, iniciando-se pelos mais simples, para depois serem ensinados os mais complexos.

Oswald (1996, p. 58) reconhece que o empirismo continua informando as práticas escolares, que conseqüentemente expulsam da sala de aula o diálogo, as negociações e alimenta relações, entre professores e alunos pautados em situações de dominação e submissão. Sob essa ótica, as práticas de leitura se baseiam na utilização de cartilhas e livros didáticos carregados de ideologia, aprisionados em temas ditados pela escola e que também possuem grande exigência na gramática normativa, acompanhada de total desprezo aos aspectos semânticos. Os sinais gráficos são transformados em sonoros, levando a criança, “a duras penas,” identificar a palavra.

Bakhtin (op. cit. p. 93) entende que essas práticas mecanicistas concebem a forma lingüística somente como um sinal sem nenhum valor lingüístico. Contudo, ele concorda que a sinalidade é um componente real, porém, mesmo na forma imobilizada da escrita ela é ideológica e pede compreensão e identidade:

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo.

Como a escola é muito cobrada pelo poder público que, por sua vez, quer mostrar melhorias na educação oferecida às crianças da classe popular, acaba buscando o caminho mais rápido em que “[...] a criança aprende todas as letras do alfabeto, para, depois, passar à formação de sílabas, palavras descontextualizadas e orações, muitas vezes, sem sentido” (LIMA e SOUZA, 1995, p. 15). Logo, os dados estatísticos revelam que a escola vem cumprindo, muito bem, seu papel de ensinar.

Outra vez aprisionada, a palavra se apresenta à criança como um sinal inerte que ela irá somente decodificar e, automaticamente passará a constar nos gráficos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística) como uma criança alfabetizada. Com isso, a escola tira da criança talvez a única chance de decodificar a palavra para assim, perceber -se no mundo com sua história, com sua cultura e, sobretudo, como autora da palavra.

A teoria construtivista tem como posição filosófica a idéia de que o conhecimento é construído pelo próprio homem. Essa teoria é muito antiga, mas o pioneiro é sem dúvida Jean Piaget (1896 – 1980) que, segundo Moreira (1999) deu origem à teoria do desenvolvimento cognitivo humano a qual muito contribuiu para o declínio do behaviorismo e, conseqüentemente, muito influenciou o ensino e a aprendizagem.

Para Piaget (apud TAILLE, 1992, p. 11), “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas.” Um dos conceitos-chave desse teórico encontra-se nos períodos de desenvolvimento mental que são: assimilação, acomodação e equilíbrio. O construtivismo de Piaget se encontra justamente nestes conceitos. Segundo Lima (2001, p. 70) :

Piaget afirmou que o termo equilíbrio supõe a idéia de compensação. Ou seja, através de mecanismos compensatórios (religião, televisão questões sociais) o sujeito se equilibra. Antes de o sujeito entrar num processo de desequilíbrio, tais mecanismos interferem para compensar por antecedência através de um jogo de operações inversas. Entretanto, o equilíbrio é apenas o resultado, enquanto que o processo é a equilibrção – a construção da capacidade de poder antecipar tais perturbações.

A equilibração faz parte do desenvolvimento psíquico. Entretanto, o crescimento orgânico não está descartado e “[...] equilíbrio é um estado de balanço entre assimilação e acomodação. Equilibração é um processo de passagem do desequilíbrio para equilíbrio” (idem, p. 71). Já a atividade mental, por sua vez, desenvolve o cognitivo da criança e se organiza em quatro períodos: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e pensamento formal.

Segundo Oswald (1996, p. 60), essa teoria concebe a criança como um ser ativo, inteligente que opera logicamente a realidade numa ordem de estágio. Isto é:

De acordo com esse modelo do conhecimento, a aprendizagem dependerá do desenvolvimento. Na medida em que a evolução do pensamento obedece a uma ordem de estágios, sendo cada estágio necessário ao seguinte, o ensino não pode se adiantar à ordem destes, sob o risco de queimar etapas indispensáveis à consolidação do conhecimento.

Essa sucessão de períodos ao longo do desenvolvimento mental de uma criança não se define necessariamente pela idade cronológica. Contudo, a ordem dos períodos é invariável, podendo apresentar diferenças na idade em que as crianças atingem cada período. O importante, diz Moreira (1999, p. 99) “[...] é a sucessão de períodos pelos quais o indivíduo necessariamente passa até chegar ao pensamento formal, não as idades cronológicas”.

Quanto à linguagem, a teoria de Piaget entende que é um sistema de representação da ação, que não se manifesta por si só, mas se constitui no pensamento lógico. Desse modo, “a partir do momento em que o professor entendeu que a construção da escrita acompanha o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, ele passou a esforçar-se por entender a produção escrita da criança desde a sua gênese” (OSWALD, 1996, p. 61).

Nesse sentido, Ferreiro (1980) pesquisa a psicogênese da escrita e afirma que as crianças reinventam a escrita não no sentido de reinventar as letras e os números, mas no sentido de desenvolverem hipóteses sobre a escrita, na qual vão produzindo conceitos e construindo regras. O desenvolvimento cognitivo da criança sobre a escrita é antecedido dos

níveis pré-silábico, silábico e silábico-alfabético. Nesse caso, a criança é um ser pensante, ativo, e capaz de produzir espontaneamente valiosíssimos documentos que necessitam ser interpretados.

De acordo com essa autora, a criança não pede permissão ao adulto para começar a aprender. Ela não precisa ficar submetida, durante todo o tempo escolar, a um ensino sistemático, nem precisa pedir autorização para tanto. Ao reconhecer a criança como sujeito cognoscente capaz de produzir seu próprio conhecimento, Ferreiro afasta da sala de aula os pressupostos mecanicistas da teoria empirista e contribui para demonstrar que o treinamento das habilidades sonoro-auditivas não é prioritário à aquisição da escrita. Por outro lado, ela é criticada por atribuir à escrita “[...] o caráter de instrumento, coerente com os objetivos da escola na modernidade: priorizar o domínio da escrita que se pauta na linguagem padrão, em detrimento da oralidade ou das experiências culturais.” (OSWALD, 1996, p. 63)

Ferreiro (2002, p. 65) reconhece que esse objeto – a escrita – que parecia tão simples, tornou-se consideravelmente complexo:

Agora, além de analisar e classificar os distintos sistemas de escrita inventados pela humanidade (análise esta que conta com ilustres precursores e que também se tornou mais complexa no que concerne à interpretação da evolução dos sistemas), somos sensíveis às diferenças, em termos de significação social, da produção e utilização de marcas escritas, às relações entre oralidade e escrita, às relações entre produção gráfica e autoria textual, às condições de surgimento dos distintos estilos literários e às tradições pedagógicas inseridas, agora sim, num contexto sócio-histórico, o que lhes dá outro sentido.

O texto nos revela que a autora não concebe a escrita somente como um objeto escolar em que a aquisição da escrita pela criança, dá-se somente com a evolução dos sistemas, desconsiderando, portanto, as diversas formas de utilização da escrita, bem como os diferentes estilos literários situados em diferentes contextos socioculturais. Para Ferreiro (2002, p. 63), a alfabetização acontece em várias facetas e não há como esquivar-se disso. É preciso, pois, considerar a diversidade de propósitos no uso social da escrita que, inicialmente na forma de

texto, revela as marcas gráficas e, como mágica, põe em jogo uma tríade: um intérprete, uma criança e um conjunto de marcas :

Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer. (FERREIRO, 2002, p. 63).

A teoria sociointeracionista é a teoria histórico-cultural ou sócio-histórica do psiquismo, elaborada por Vygotsky, e tem como objetivo caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e suas funções psicológicas superiores. As funções psicológicas superiores se desenvolvem num processo histórico social da espécie e do indivíduo.

Para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos, Vygotsky segue os princípios do materialismo dialético. Para ele, as funções psicológicas são produtos da atividade cerebral e só podem ser explicadas à luz da teoria marxista, associada à psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia.

Vygotsky lança as bases para uma ciência comportamental unificada. Isto é, [...] “o método experimental que procura traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas alinha-se melhor com os outros métodos históricos nas ciências sociais – incluindo a história da cultura e da sociedade ao lado da história da criança” (COLE e SCRIBNER, 1998, p. 19).

Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo da criança não é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas, mas um processo sócio-histórico mediado pelos sistemas simbólicos (signos), fornecidos pela cultura. O comportamento mais importante do uso desses signos é a linguagem, que é responsável pelas interações sociais, as quais, por sua vez, são fonte do conhecimento (OSWALD, 1996).

Para Vygotsky (1998, p. 85), o desenvolvimento linguístico da criança se desenvolve na mente social. E a história social mostra que o homem se distingue dos outros animais pela linguagem:

As funções rudimentares, inativas, permanecem não como remanescentes vivos da evolução biológica, mas como remanescentes do desenvolvimento histórico do comportamento. Conseqüentemente, o estudo das funções rudimentares deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de uma perspectiva histórica nos experimentos psicológicos. É aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história”

Para esse teórico, os substratos biológicos possuem implicações fisiológicas que, na evolução cognitiva do homo sapiens, não evoluíram na constituição de novos “centros” de funções superiores, mas a própria relação do homem com os outros homens e com a natureza o possibilitou à formação de novos sistemas funcionais, criando, assim, novas funções mentais superiores. Com essa explicação, Vygotsky (idem, p. 8) contraria a teoria de que as “funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação, ou, em outras palavras, estão de alguma maneira pré-formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem”.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da fala na criança passa por estágios. Não estágios compartimentados com mudanças unitárias, mas mudanças inseridas no processo dialético que estão constantemente se formando sob influência da interação verbal com o adulto. Steiner e Souberman comparam os estudos de Piaget com os de Vygotsky (1998, p. 164) e afirmam que: “[...] enquanto Piaget destaca os estágios universais, de suporte biológico, Vygotsky se ocupa mais da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento.”

No que diz respeito ao desenvolvimento da fala na criança, Vygotsky conclui que ela segue o mesmo curso do desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos. Desse modo, o primeiro estágio é o natural ou primitivo que “[...] correspondem à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, quando estas operações

aparecem em sua forma original tal como evoluíram na fase primitiva do comportamento” (idem, 1987, p. 57). Contudo, os primeiros balbucios da criança já é uma fala social, pois, ela consegue se comunicar com o adulto, através de sons variados, sensações de prazer e desprazer.

A partir dos dois anos, a criança começa a perder os aspectos primitivos da fala e passa a adquirir aspectos mais complexos no uso da língua materna. Nesse estágio, as curvas do pensamento pré-lingüístico e da linguagem pré-intelectual se cruzam dando origem a um novo tipo de organização do pensamento e da linguagem. Entretanto, a palavra está estreitamente ligada às características do objeto. Nesse caso, o objeto é o dizer que segundo Vygotsky (idem, p. 57):

manifesta-se pelo uso correto das formas gramaticais antes que a criança tenha entendido as operações lógicas que representam. A criança pode operar com orações subordinadas, com palavras como *porque, se, quando* e *mas*, muito antes de aprender realmente as relações causais, condicionais e temporais. Domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento.

Vygotsky (1987) advoga que a criança, nessa fase, encontra-se em um estágio intermediário e avançado do desenvolvimento lingüístico, pois, na sua fala, só existe a função nominativa; e, semanticamente, só existe a referência objetiva. Ela domina a estrutura correta da gramática sem, no entanto, ter consciência das operações lógicas que faz ao construir orações complexas como as subordinadas. Ao adquirir as palavras e frases complexas, que se parecem com as do adulto, ela não consegue compreender, principalmente, a diferença entre semântica e fonética.

Quando a criança aprende a distinguir a semântica da fonética, duas funções simultâneas se apresentam (função interna de coordenar e dirigir pensamento, e a função externa, de comunicar os resultados do pensamento para outras pessoas) sem que ela possa perceber. Assim, o pensamento não é só expresso em palavra, mas é por meio dela que ele

passa a existir, desencadeando ao longo do desenvolvimento da criança a fusão entre os planos vocal e semântico. Entretanto, Vygotsky (1987, p. 161) observa que:

[...] a fusão dos dois planos da fala, o semântico e o vocal, começa a declinar à medida que a criança cresce, e a distância entre ambos aumenta gradualmente. Cada estágio no desenvolvimento dos significados das palavras tem sua própria inter-relação específica dos dois planos. A capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência .

Esse estágio é caracterizado por uma profunda mudança no processo de desenvolvimento da criança que começa a operar com signos interiores, passando, portanto, por um crescimento interior. Conseqüentemente, a fala interior (silenciosa, que é tão social quanto a exterior) entra no seu estágio final e começa a se aproximar da fala exterior, ou torna-se exatamente igual a esta última. Isto acontece porque o pensamento da criança vai se tornando diferenciado, impossibilitando-a de expressá-lo por uma única palavra, passando a formar frases complexas, num enunciado composto (JOBIM e SOUZA, 1994).

Embora o desenvolvimento da fala tenha se completado, Vygotsky (1987) afirma que o pensamento e os processos lingüísticos não estão necessariamente ligados, pois o pensamento pode funcionar sem quaisquer imagens verbais ou movimentos de fala detectáveis pela auto-observação. Mas, é certo que os instrumentos lingüísticos desenvolvem o pensamento. O pensamento nasce através das palavras. Portanto, é preciso levar em conta a íntima relação entre linguagem e o pensamento lógico.

Dando continuidade às suas reflexões, Vygotsky (1987, p. 160) esclarece que:

Por trás das palavras existe a gramática independente do pensamento, a sintaxe do significado das palavras. O enunciado mais simples, longe de refletir uma correspondência constante e rígida entre o som e o significado. É na verdade um processo. As expressões verbais não podem surgir plenamente formadas; devem se desenvolver gradativamente.

A partir dessa análise, esse autor entende que o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. A natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico. Conclui também que o pensamento lógico não está nos fundamentos idealista e racionalista que vêem a teoria da linguagem enraizada na pessoa individual, mas nas experiências sócio-culturais da criança. O percurso de crescimento da criança se faz tanto pelo processo individual, através da auto-regulação em estratégias de conhecimentos já construídos, quanto pela interação com os outros. Esse outro está principalmente no contexto escolar, momento em que a criança começa a exercer a função comunicativa através da linguagem escrita.

Segundo Vygotsky, temos muitos métodos de ensinar a ler e escrever, porém ainda nos falta um procedimento científico efetivo para o ensino da linguagem escrita às crianças. Neste sentido, o autor nos aponta uma investigação científica que revela a pré-história da linguagem escrita e sua relação com o aprendizado escolar. No começo a criança usa o gesto como um signo visual. Depois, os gestos começam a ter ligações com a origem dos signos escritos (rabiscos). Nesse estágio, diz Vygotsky: “[...] elas não desenhavam, elas indicavam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo” (1998, p. 143).

Com o desenvolvimento da escrita, a criança substitui os rabiscos por desenhos. Porém, no primeiro momento ela não relaciona objeto e símbolo, ela o encara como objeto em si mesmo. Contudo, “[...] a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e que é utilizando-a como base que os outros signos são criados” (idem, p. 150).

Vygotsky (1998) relaciona a escrita a uma forma de fala mais elaborada. Mas, lentamente a linguagem oral desaparece como elo entre escrita e aquilo que ela representa, tornando-se uma representação do discurso interior. A semântica da fala interior respeita a combinação e a aglutinação das palavras. A escrita traduz a fala interior e para servir à comunicação precisa buscar a formalidade das palavras. Desse modo, ela requer um número

muito maior de palavras que a fala oral, em que muitas vezes, o contexto possibilita a transmissão de uma seqüência de raciocínios por uma só palavra.

Assim, a gramática da fala interior é diferente da gramática escrita, pois enquanto a primeira é uma fala condensada e abreviada, a segunda, em toda sua plenitude, é mais completa. Vejamos a explicação de Vygotsky (1987, p. 124): “[...] a interior é quase que inteiramente predicativa, porque a situação, o objeto do pensamento, é sempre conhecida por aquele que pensa. A escrita ao contrário, tem que explicar plenamente a situação, para que torne inteligível.”

Eis aí por que a linguagem escrita da criança em idade escolar fica muito atrás da fala oral. “A discrepância é causada pela proficiência da criança na atividade espontânea e inconsciente, e pela sua falta de habilidade para a atividade abstrata (1987, p. 125).” A partir dessa observação Vygotsky (idem, p. 125) critica a escola que não ensina novas habilidades gramaticais à criança, chegando ao ponto de pensar em abolir tal ensino. “[...] Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança.”

A transição de um estágio de escrita não-diferenciada para um nível de signos verbais que expressam um conteúdo é um salto qualitativo na vida da criança que, uma vez dominando a linguagem escrita e a capacidade de leitura, tornar-se-á ciente de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita.

2.2. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA FRENTE AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

No Brasil, o currículo de língua portuguesa tem-se, historicamente, preocupado principalmente com a definição de conteúdos. No decorrer dos tempos até o século XIX, a

retórica foi o principal componente do currículo, configurando -se tanto como a arte de falar bem, como a arte de escrever bem. Nesse caso, a gramática latina reinou sozinha no período que vai do século XVI ao XVIII, momento em que a gramática da língua portuguesa também passa a fazer parte do currículo escolar.

Segundo Marinho (2000, p. 47) essas gramáticas tinham como objetivo fornecer instrumentos de análise da comunicação oral e escrita. Porém, os textos que possuíam a “boa e legítima” expressão lingüística eram estudados separadamente das normas gramaticais, prática que está presente até hoje nas aulas de língua portuguesa: “[...] dessa forma, mesmo nos momentos em que se elege o texto como objeto de estudo, a gramática é um conteúdo autônomo e ao qual se dá maior ênfase.” Continua o autor expondo que a gramática ainda não encontrou seu lugar no currículo escolar. A presença da gramática tradicional “[...] explicitamente prescritiva ou maquiada pela descrição científica da língua, é o calcanhar de Aquiles do ensino” (MARINHO, 2005, p. 47).

Em 1960, com o crescente aumento de matrículas nas escolas públicas e, ao mesmo tempo, com resultados não satisfatórios na alfabetização, a lingüística passa a fazer parte dos cursos de formação de professores. A alfabetização que antes se resumia “[...] à aquisição de uma técnica: técnica do traçado das letras [...] e técnica correta da oralização,” amplia seu horizonte e mostra novas metodologias (FERREIRO, 2002, p. 13).

Porém, de acordo com Magda Soares, a lingüística na década de 50 e 60 foi marcada pela teoria empirista, impulsionando, assim, a produção acadêmica e a prática escolar a se ocuparem com as questões dos métodos (sintéticos e analíticos) no processo de alfabetização. Assim, a autora se pronuncia:

Em torno desse objeto principal, métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentençação, método global) (SOARES, 2004, p. 20).

Para essa autora, as duas opções metodológicas têm como meta a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Embora o método global tenha como ponto de partida o texto, que depois será decomposto em palavras e sentenças, ainda assim, não tem sentido, pois ele é artificialmente construído.

Com a lei 5692/71, a disciplina Língua Portuguesa recebe um novo nome: Comunicação e Expressão para o Ensino de Primeiro Grau e Comunicação em Língua Portuguesa para o Segundo Grau. De acordo com Marinho, este momento coincidiu com os estudos lingüísticos da teoria da comunicação que foram apropriados pela escola. Nessa perspectiva, o currículo escolar tenta construir-se em um campo de estudos compatível com diferentes tipos de textos, combinando recursos verbais e não verbais. “Importante, nesse momento, é a capacidade do ‘emissor’ e do ‘receptor’; portanto, a competência comunicativa” (MARINHO, 2000, p. 48).

Quanto ao ensino da gramática, “[...] nem por decreto, como quis a lei 5692/71, foi possível expulsar a gramática tradicional como conteúdo do ensino da língua pátria” (idem, p. 48). Ainda na década de 70, houve um grande aumento de crianças nas escolas em busca da aquisição da língua escrita. Com o aumento das matrículas, os dados estatísticos revelam o fracasso da escola; motivo este que levou as professoras à desilusão com a gramática e com as teorias lingüísticas, consideradas norteadoras de alternativas teórico-metodológicas no processo de alfabetização.

A partir dos anos 80, o foco na alfabetização é o construtivismo (teoria psicogenética da aprendizagem da língua escrita) cuja principal representante no Brasil foi a educadora

mexicana, hoje residente na Argentina, Emília Ferreiro, que foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget no curso de doutorado na universidade de Genebra. Suas idéias produziram mudanças profundas nas relações sociais da escola e, principalmente, na relação entre quem ensina e quem aprende. Novos caminhos então se abriram, alterando fundamentalmente o processo de aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leituras.

Emília Ferreiro (1991) rompe com o modo tradicional de que a escrita pode ser concebida pela criança apenas como uma representação da linguagem, ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, para a conversão de que a aprendizagem deve fundamentar-se na apropriação de um novo objeto de conhecimento, que é a conceitualização da língua escrita.

Mas, Segundo Soares (2004, p. 21), quando o construtivismo direciona o foco da alfabetização ao processo de conceitualização da língua escrita, subestima, na prática escolar, o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita, de que anteriormente se ocupava a alfabetização. E assim, a autora argumenta:

Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de alfabetização.

Na visão dessa autora (op. cit. 2003, p. 22), a alfabetização privilegiou somente a aquisição inicial da língua escrita, considerando nesse caso somente uma faceta e, por conseguinte, apenas uma metodologia. “[...] talvez por isso, temos fracassado nesse ensino e aprendizagem.”

Ferreiro (2002, p. 36) responde às críticas, escrevendo um livro intitulado: *Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever*:

Minha função como investigadora tem sido mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-las. Temos de ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos (contemporâneos e seus primeiros desenhos).

Segundo essa autora, nenhuma teoria, isoladamente, pode dar conta da alfabetização e reconhece a interferência de várias teorias no fenômeno como, por exemplo, as novas tecnologias de circulação de textos, e a lingüística, cujas pesquisas tentam recuperar a escrita que ficou perdida na “terra de ninguém”. Quanto aos termos alfabetização e letramento, Ferreiro (2002, p. 55) entende que ambos são insuficientes e não passam de expressões do imperialismo lingüístico: “[...] embora a palavra *alfabetização* esteja ancorada em ‘alfabeto’, nada solucionamos com um *letramento* que está ancorado em ‘letra’. O que devemos dizer é ‘cultura letrada.’”

Porém, o que percebemos é que, hora ou outra, as duas autoras usam o termo alfabetização nos seus textos. Mesmo com alguns conflitos, tanto Soares, quanto Ferreiro reconhecem que a escola não está dando conta de alfabetizar todas as crianças que nela se matriculam: “[...] somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização” (SOARES, 2004, p. 14). Na mesma direção Ferreiro (2002, p. 16) completa: “[...] apesar de centenas de promissoras declarações de compromisso nacional e internacional, a humanidade ingressa no século XXI com um bilhão de analfabetos no mundo.”

Os dados no IBGE em 2002 revelam que o Brasil tem hoje 16 milhões de analfabetos. Somados a outros 30 milhões de analfabetos funcionais, temos então, 46 milhões de brasileiros excluídos do acesso à palavra escrita. O censo do ano 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que na cidade de Manaus, considerada uma metrópole na Amazônia, há mais de 45 mil pessoas, entre 10 a 65 anos de idade na condição de analfabetos. Essa pesquisa foi divulgada pelo jornal “A Crítica”, na cidade de Manaus, no dia 28 de julho de 2002. Segundo o artigo do referido jornal, “nas zonas Norte e Leste da

cidade concentram-se os ‘bolsões’ de analfabetismo”. Para Ferreiro, realidade como essa não é coincidência: “[...] sabemos – é inútil ocultá-lo, porque o banco mundial o sabe e o diz – que 80% da população mundial vive em zonas de pobreza” (FERREIRO, 2002, p. 15).

É nesse quadro de analfabetismo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referentes aos 1º e 2º ciclos da Educação Fundamental, chegam às mãos das professoras com o propósito de, segundo o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza: “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (PCN, 1997, p. 19).

De acordo com os PCN (p. 35), o fracasso escolar aponta para “[...] a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita”. E é no amplo ensino da Língua Portuguesa que acontece o sentido restrito de aquisição da escrita alfabética. Todavia, o que se pode observar é que o ensino da língua “[...] tem sido marcado por uma seqüência de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos”.

Ao criticar práticas tradicionais em alfabetização, os PCN se deparam com a questão dos textos escritos nas cartilhas que, segundo eles, não podem ser considerados textos, pois não possuem coerência (sentido) e nem coesão (estrutura gramatical). Assim, não passam de um agregado de frases. Desse modo, não faz sentido a leitura de textos que tenham como objetivo evitar as “sílabas complexas.” As condições necessárias para que o aluno construa o conceito de texto e, ao mesmo tempo, o possibilite aproximar-se de leituras comoventes e divertidas devem ser buscadas na escola.

Quanto às atividades de análise lingüísticas, os PCN (p. 38) argumentam que elas não são atividades em si. Muito pelo contrário, são nas práticas de produzir e interpretar textos

que a natureza reflexiva da língua se faz presente. As atividades de reflexão sobre a língua podem ser classificadas em epilingüística s e metalingüística:

Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro ‘o que você quer dizer com isso?’, ou ‘acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso’.

Os PCN (idem, p. 38) recomendam que o professor faça o planejamento de situações de interlocuções naturais “[...] que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto – quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos.”

Já as atividades de metalinguagem estão voltadas para situações didáticas que possibilitem a análise para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. Tais atividades não podem ser consideradas como se fossem conteúdos em si, de forma descontextualizada, pois o aluno é quem deve reconhecer as regularidades da língua.

Contudo, se o objetivo principal no ensino da língua é promover a reflexão para o aprimoramento no uso da linguagem, as situações didáticas nos primeiros ciclos devem centrar-se em reflexões epilingüísticas, isto é, em práticas que proporcionem ao aluno a produção e interpretação de textos, trilhando caminhos para a tomada de consciência e aprimoramento sobre a própria produção lingüística. Ao priorizar reflexões epilingüísticas, nada impede que a natureza da análise metalingüística seja introduzida progressiva e naturalmente. Mas, sempre compartilhada com os textos produzidos em situações reais de comunicação.

A seleção dos conteúdos no ensino da língua materna para crianças, no início do processo de alfabetização, é uma questão especificamente didática, cujos objetivos só podem ser alcançados se o que ensinar estiver diretamente relacionado com o como ensinar, levando-

se em consideração o conhecimento prévio do aluno. Neste sentido os PCN (1997, p. 47) orientam:

Um exemplo: se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ter procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor.

A atitude crítica do aluno diante do seu próprio texto é um princípio didático que se caracteriza como:

[...] critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO → REFLEXÃO → USO, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO (idem, p. 48).

Nessa prática de ensino, a professora terá um papel fundamental: o de modelo. Isto é, o seu papel não será só o de ensinar conteúdos, mas também o de ensinar o valor da língua. Nesse caso, “se ele é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para os seus alunos” (idem p. 48). Se os alunos provêm de comunidades onde poucos são envolvidos em atos de leitura e de escrita com os adultos, a professora nesse caso será a única referência.

Mesmo afirmando que os conteúdos de Língua Portuguesa se encontram no próprio uso da língua, e que cabe ao professor sistematizá-los, os PCN orientam tal organização do seguinte modo: língua oral: usos e formas; língua escrita: usos e formas, englobando a prática de leitura e produção de texto: análise e reflexão sobre a língua. Segundo Rojo (2000), os PCN representam um avanço nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa que, ao romperem com o ensino tradicional de língua materna, com o iletrismo, inauguraram um ensino para a cidadania crítica e consciente.

A autora comenta que a concepção de linguagem, que norteia os PCN, está subsidiada na teoria da enunciação bakhtiniana e que tal teoria encontra-se ausente nos currículos de formação de professores. Isso dificulta a transposição didática desses princípios às práticas educativas em sala de aula, cujo esforço envolve também a construção de propostas curriculares adequadas às realidades locais.

Portanto, ainda de acordo com Rojo (2000, p. 31), a viabilização dos PCN para a elaboração de propostas pedagógicas, nas redes públicas e nas próprias escolas, envolve a formação em serviço dos atuais professores. O autor ressalta que:

A própria Secretaria de Ensino Fundamental do MEC deu início, em 1999, a um desses programas de formação em serviço, neste caso, de multiplicadores ligados às Secretarias de Educação estaduais e municipais, denominado Parâmetros em Ação. Este mesmo programa, no entanto, apresenta já de início certos problemas de coerência teórico-metodológica.

Brait (2000) concorda com Rojo que o conceito de linguagem presente nos PCN tem como perspectiva teórica básica as concepções bakhtinianas de gêneros discursivos e acrescenta à sua fala que o documento também dialoga com outras concepções de linguagem, sem perder de vista o ensino de língua que privilegia o texto. Desse modo, o autor reforça a necessidade de os professores em formação continuada estudarem a teoria da linguagem em Bakhtin, não como única forma de leitura, mas como possibilidade de estabelecer um trabalho mais aberto e histórico com os textos e com seus leitores.

É nessa perspectiva que os ventos do movimento coletivo buscam um novo campo no ensino da língua materna. Assim, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Manaus divulga uma nova proposta pedagógica, organizando o Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana cujo objetivo principal (2004, p. 3) é o de:

[...] garantir o processo de aprendizagem que leve em consideração as idades de formação, os interesses e características próprias de cada fase de desenvolvimento humano, que aos 6, 7 e 8 anos é caracterizado pela infância, 9 e 10 anos caracterizado pela pré-adolescência, garantindo a continuidade dos estudos com sucesso.

Assim, a criança de 6, 7 e 8 anos se caracteriza como iniciante no processo de alfabetização, momento em que “pensamento e linguagem sejam considerados como processos interdependentes” (idem, p. 6). Já o 2º ciclo caracteriza-se como consolidação da alfabetização. Nessa referida proposta, o currículo de Língua Portuguesa elege a linguagem como um dos eixos básicos na educação das crianças e, para tanto, se apóia na concepção bakhtiniana na defesa dos diferentes gêneros discursivos presentes no funcionamento da língua. Vejamos um trecho do documento: (BAKHTIN apud PROPOSTA PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE MANAUS, 2004, p. 15):

Utilizar a linguagem oral ou escrita em diferentes práticas sociais supõe a construção e o domínio de gêneros de discurso diversificados. Alguns – mais simples, orais – inserem-se em situações concretas de troca social, em esferas íntimas e familiares (gêneros primários, como a conversa, o relato de experiência vivida); outros – complexos, historicamente posteriores e mais ligados ao surgimento da escrita – encontram-se em esferas públicas e institucionais de interação (gêneros secundários, como o debate, o editorial, o romance ou o conto de fadas, a exposição científica).

Tal documento (idem, p. 15) continua argumentando que a criança possui um discurso oral primário e que cabe à escola ampliar essa capacidade, ajudando-a a apropriar-se da língua padrão a partir da produção de textos (oral e escrito) e da leitura de variados textos, pois:

[...] na concretização da linguagem propiciada pela escrita, a criança poderá refletir sobre a língua e seus mecanismos, tornando conscientes os conceitos que antes utilizava de maneira inconsciente e sem análise. Trata-se, aqui, do que comumente chamamos de “gramática”. Essa retomada de consciência, se encaminhada de maneira funcional e construtiva, contribui para o controle e para a autonomia dos discursos.

Os conteúdos de Língua Portuguesa, nessa proposta (2004, p. 52) de ensino, encontram-se organizados conjuntamente e elegem o texto como elemento aglutinador para o

ensino da produção de texto, leitura, ortografia e conhecimentos lingüísticos. No entanto, as competências que os alunos devem ter ao final do 3º ano do 1º ciclo, fase em que estamos focando nossa pesquisa, são:

- Traduzir palavras e expressões do texto;
- Trabalhar com os significados das palavras;
- Identificar personagens de histórias;
- Ordenar as idéias principais do texto;
- Produzir textos diversificados com compreensão;
- Produzir textos a partir de gravuras;
- Ordenar frases;
- Identificar os sons iguais e diferentes;
- Reconhecer dígrafos em palavras;
- Conceituar sílabas;
- Saber utilizar o acento agudo, circunflexo;
- Classificar as palavras pelo número de sílabas;
- Reconhecer substantivos próprios e comuns;
- Ler e escrever palavras com S/Z finais; M antes de B e P e M no final, sílabas travadas pelas consoantes R e L;
- Descrever cenas e pessoas;
- Identificar os coletivos mais usuais;
- Identificar os adjetivos;
- Flexionar os adjetivos quanto ao gênero e número;
- Concordar adjetivo em gênero e número com o substantivo;
- Identificar sinônimos e antônimos de palavras;
- Empregar corretamente os sinais de pontuação;
- Ler e escrever corretamente palavras terminadas em ãos, ães, ões, ãs;
- Escrever palavras com S inicial, S dobrado e S brando;
- Ler e escrever palavras com: CH, LH, GE, GI, JE, JI, CE, CI, ÇA, ÇO, ÇU e com NH e H inicial;
- Empregar corretamente a vírgula em datas, endereços, e numeração;
- Identificar sujeito e predicado em orações;
- Ler e escrever palavras com NS, GUA, GUE, GUI, QUE, QUI, QUA, QUO, SC e com X.

O que o aluno vai fazer com esses conhecimentos selecionados acima? Para que servem as regras da gramática? Não é para nos orientar na produção de textos escritos que irão ser lidos por outros? Se todo esforço das professoras em ensinar e dos alunos em aprender recaiu sobre a memorização dessas regras, o trabalho de ambos, então, foi infrutífero na medida em que tal conhecimento não tem valor nas práticas sociais vividas pelo aluno.

Ao analisar propostas pedagógicas de algumas redes públicas estaduais, Marinho (2000, p. 56) comenta que elas apresentam uma listagem de conteúdos que coincidem com o indício de uma gramática normativa. Aliás:

[...] a maioria dos currículos, ao explicitarem um conteúdo gramatical não conseguem traduzi-lo em termos de uma concepção enunciativa ou dos usos da língua, da competência textual, em situação de comunicação, recaindo, assim, no estigma da Gramática Tradicional, que trabalha com a gramática da frase. [...] o indício mais claro dessa contradição entre pressupostos e realização integral da proposta é visível quando sugerem sistematizar apenas a gramática ou uma certa gramática, propondo-se uma cisão entre gramática, leitura e escrita, como se o conhecimento gramatical não fosse constitutivo do ler e escrever.

Este autor não analisou a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Manaus. Porém, os exemplos por ele citados a respeito de como os currículos substituíram os termos gramaticais por análises lingüísticas sem, no entanto, proporem metodologias que reiterem de maneira efetiva atividades epilingüísticas no interior do texto, aproximam-se muito do modelo proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Ora, se o ato de ler e escrever são constituintes do conhecimento gramatical da língua, as competências a serem alcançadas pelo aprendiz só podem ser traduzidas nas práticas da produção e leitura dos próprios textos dos alunos. Essas competências tornam-se impositivas na medida em que os termos “*deve alcançar*” nomeiam parâmetros para a aprovação e reprovação no ensino da Língua Portuguesa.

Desse modo, essa mesma proposta de ensino que reconhece a linguagem da interação como princípio norteador das práticas alfabetizadoras entra em contradição e cai nas armadilhas da gramática tradicional. Nesse sentido, estamos retomando uma polêmica sobre o papel da gramática descritiva e da nomenclatura gramatical, que para alguns parece resolvida, mas nem tanto.

CAPÍTULO III

3. REPENSANDO SABERES, CONSTRUINDO CONHECIMENTOS

Antes de fazermos análise dos dados coletados na rica e complexa experiência de campo, revelaremos como foram os momentos de conhecimento, estranhamento e interação com os sujeitos da pesquisa que aconteceu no período de julho a novembro de 2006 , somando um total de 100 horas.

Os primeiros contatos foram com a diretora e com a pedagoga da escola que se mostraram interessadas na pesquisa e se dispuseram em ajudar no que fosse necessário. Logo, agendaram uma reunião com as professoras para então fazermos exposição sobre os objetivos da pesquisa e da necessidade de adentrarmos nas salas de aula a fim de fazermos observação das práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa. As professoras concordaram, embora fosse visível em seus rostos a desconfiança.

Num primeiro momento, foi difícil separarmos a imagem de pedagoga da SEMED, acostumada a fazer visitas à escola , da presente imagem de pesquisadora . Nesse sentido, ficou claro que o desafio seria ainda maior. Porém, com nossas idas à escola, três vezes na semana, fomos construindo nossa história e surgiram entre nós (pesquisadora, professoras, alunos diretora, pedagoga), laços de amizade e respeito , chegando ao ponto de cobrarem nossas presenças, caso deixássemos de comparecer à escola por motivos outros.

As observações das aulas de Língua Portuguesa aconteciam da seguinte forma: no primeiro tempo, antes do recreio, íamos para uma determinada turma ; e no segundo tempo, para outra. Assim, foi possível fazermos duas observações em uma só manhã . No início, na sala de aula, as crianças estranharam a presença de outro adulto que não fosse a professora. Porém, com o passar do tempo, começaram a se aproximar e a pedir para corrigir as tarefas no caderno. Em outros momentos, os alunos se comportavam como se fossemos iguais, isto é, todos crianças. Nesse momento, aproveitávamos para testar o gravador e o fone de ouvido.

Depois de algum tempo de convivência, planejamos e vivenciamos os momentos das entrevistas com as professoras (individualmente), alunos (cinco grupos de cinco alunos). Logo depois, as entrevistas foram transcritas, o que foi para nós desgastante e solitário. Porém, essa tarefa nos permitiu um primeiro mergulho na análise dos dados. Ainda no momento da transcrição, constatamos que no diálogo com as crianças estão muito presentes os pronomes interrogativos (como? por que?) evidenciando o nosso interesse em fazermos com que elas problematisassem as situações vivenciadas em sala de aula.

Na organização dos dados das entrevistas com as professoras e alunos, apresentamos no quadro a seguir marcadores lingüísticos para melhor compreendermos o lugar de cada um nos diálogos.

Quadro 3: marcadores lingüísticos presentes nas entrevistas.

PROFESSORAS	ALUNOS / GRUPOS (1, 2, 3, 4, 5)
(P 1)	(A1), (A2), (A3), (A4), (A5) – grupo 1
(P 2)	(A6), (A7), (A8), (A9), (A10) – grupo 2
(P 3)	(A11), (A12), (A13), (A14), (A15) – grupo 3
(P 4)	(A16), (A17), (A18), (A19), (A20) – grupo 4
(P 5)	(A21), (A22), (A23), (A24), (A25) – grupo 5

Primeiramente, a partir das entrevistas, construímos várias unidades temáticas que depois foram agregadas em categorias para análise.

CATEGORIAS	TEMAS
Concepção de língua e linguagem	<i>Língua é a parte falada. Linguagem e entra mais na parte escrita... (P1)</i> <i>A nossa língua tem regras. (P2)</i> <i>Língua é o que nosso povo fala. (P3)</i> <i>A língua também é a fala. (P4)</i> <i>A língua e linguagem são as mesmas coisas e servem à comunicação (P5)</i>
Concepções de gramática	<i>A língua está na gramática. (P1)</i> <i>A gramática nos ajuda a escrever certo, sem errar. (P2)</i> <i>É no ensino da gramática que você tem que se preocupar com o som e a escrita. (P2)</i> <i>Aí, eu já não sei. (P3)</i> <i>A gramática é a bíblia do professor. (P4)</i> <i>A gramática são as normas cultas de uma língua. (P5)</i>
Gramática e alfabetização	<i>O ensino da gramática ajuda na alfabetização para os alunos não escreverem errado. (P1)</i> <i>No início da alfabetização a fonética é a parte mais importante. (P2)</i> <i>Trabalho a gramática usando o alfabeto. (P3)</i> <i>Não é necessário usar tanto a gramática na alfabetização. (P4)</i> <i>A gramática é para a expressão correta no texto. (P5)</i>
Gramática no texto	<i>A gramática do texto é muito importante para o aluno compreender a letra maiúscula, letra minúscula, o substantivo próprio, o comum. (P1)</i> <i>É no texto que nós devemos trabalhar a gramática. (P2)</i> <i>O ensino da gramática ajuda a produzir o texto. (P3)</i> <i>A gramática dita o caminho correto do texto. (P4)</i> <i>Destaco no texto a forma gramatical em estudo. (P5)</i>
Formação do professor	<i>A nossa formação é um pouco defasada, pois o curso de pedagogia não ensin a o aspecto gramatical. (P1)</i> <i>Eu gosto de saber a prática. É... o como fazer (P3)</i> <i>A universidade e o CFPM têm contribuído. (P5)</i>
Proposta pedagógica da SEMED de Manaus.	<i>A proposta pedagógica ajuda muito no planejamento. (P2)</i> <i>A proposta quebra o tabu de que é preciso trabalhar muita gramática na alfabetização. (P4)</i> <i>A proposta joga os conteúdos. Nós é que temos que dar nosso jeito. (P5)</i>

3.1. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E GRAMÁTICA, NORTEANDO AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

As tarefas de língua portuguesa é tudo igual. Só muda as palavras. É... para separar as sílabas e formar frases. Cansa, é um saco! (A20)

Assim, o aluno explica porque não gosta das aulas de língua portuguesa. Em nossas observações diretas nas salas de aula, constatamos que as práticas das professoras são norteadas por uma concepção de língua que se configura em um instrumento à disposição dos alunos como se eles não tivessem história. A língua é um código que o ferece regras à decodificação de um leitor passivo, portanto, determinado pelo sistema.

A professora (P2) ao explicitar sua concepção de língua diz:

A nossa língua tem regras. Apesar da gente falar de um jeito a gente escreve de outro jeito. Então isso é muito complexo. E o professor tem que ter muito cuidado ao transmitir isso para a criança. Por exemplo, casa é com **s** e não com **z**. Mas **s** entre duas vogais não tem som de **z**? É... é complicado.

Vejamos o depoimento da professora (P1):

A língua portuguesa é muito complexa, pelo menos na sua estrutura, verbos, construção de frases, construção de textos. Já a língua inglesa é até mais simples. Quando se pensa na língua deve-se pensar na gramática para entender como ela funciona com seus verbos e substantivos.

Consoante à fala das professoras são as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Vejamos alguns momentos no ensino da linguagem escrita e da leitura na referida escola.

Aula dia 08/11/2006 – professora (P3)

Estudando palavras com *nh*.

Leia o texto com atenção nas palavras com nh e depois copie as palavras encontradas.

Numa sombrinha de uma árvore quem não gosta de ficar?
Aninha deitou de mansinho e começou a sonhar!
Sonhou que não estava sozinha.
Que tinha muita companhia quando pensava na paz, quando pensava no amor.

Ao executar a tarefa descrita anteriormente, o aluno fez a cópia somente pela repetição da palavra dada, sem interpretação, portanto, sem interação. Nesse caso, “[...] o texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH, 2005, p. 16).

Segundo essa autora, o texto é construído na interação texto-sujeito, e não em algo que preexista a essa interação. Sem relação dialógica não há contexto sócio-cognitivo dos

participantes. Desse modo, o texto que a professora apresentou aos alunos não chegou a tomar forma de texto, pois os elementos lingüísticos valeram por si só. Não houve leitura para decodificação nem o debate para a interpretação.

Quando a professora P2 diz que “nossa língua tem regras,” ela está certa. Sim, a linguagem escrita tem regras, mas isso é somente uma particularidade do signo lingüístico. Ora, a palavra não é só código e, mesmo na forma imobilizada da escrita, ela pede compreensão e identidade (Bakhtin, 1992), caso contrário, ela se apresenta à criança como uma língua morta.

Vilas Boas (1994, p. 15) critica esse tipo de ensino:

Costuma-se ouvir, por parte daqueles que concebem os primeiros momentos da alfabetização como uma fase cujos eventos focalizam a mera discriminação perceptiva, que chegará uma hora em que a criança terá oportunidade de trabalhar com o significado e que este lhe será ‘cobrado, através de exercícios de interpretação de texto.’

Embora o desenvolvimento fonético esteja sendo estudado de modo muito detalhado, todos os dados acumulados pouco contribuem para o desenvolvimento lingüístico da criança, que permanece essencialmente desvinculada das novas descobertas do desenvolvimento de seu pensamento (VYGOTSKY, 1987).

Sendo assim, Vygotsky (idem, p. 6) propõe um outro tipo de análise, que pode ser chamado de análise em unidades na qual busca-se a essência do significado da palavra:

[...] uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana. O termo unidade se refere às propriedades do todo e se encontra no aspecto intrínseco da palavra, no seu significado.”[...] uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos; portanto cada palavra já é uma generalização.

Consoante a Vygotsky, Vilas Boas (op. cit. p. 15) sugere que a palavra deve ser estudada inserida em frases; e frases, em situações sociais concretas. Assim, o grafema, ao representar um fonema, não pode apresentar-se à criança como verdadeiros, legítimos e

absolutos, como se a palavra fosse somente a soma de sílabas, o texto a soma de frases, e as frases a soma de palavras. Ora, “[...] a mudança de posição de um único item lexical faz com que o significado de uma frase se altere. Por exemplo: Temos **diversas** opiniões. Temos opiniões **diversas**.” (grifo da autora, idem, p. 14).

A prática da alfabetização, na sua fase inicial, pode e deve ser trabalhada com a criança, fazendo-se reflexões epilingüísticas que envolvam o estudo de uma palavra-chave. Tal palavra deve ser destacada de uma frase pertencente a um determinado texto.

Uma sílaba ou fonema que entra na constituição de ssa palavra entra na constituição de outras palavras. “Através desta prática, comparando entre si as palavras da língua , a criança tem a oportunidade de descobrir um dos traços mais característicos da linguagem humana – a economia lingüística” (VILAS BOAS, op. cit. p. 86) .

A autora explica que o processo em questão possibilita à professora e alunos descobrirem a pluralidade das relações entre língua falada e língua escrita. Nesse caso, a sílaba jamais pode ser analisada isoladamente, desligada do contexto onde ocorre sua funcionalidade (idem, p. 85):

Trata-se de uma etapa importante e necessária no processo para o estabelecimento de uma concepção alfabética, mas que não pode constituir um fim em si mesma. Não temos que esperar a criança “decorar” “fixar,” “memorizar.” [...] O trabalho com as sílabas constitui apenas um passo intermediário na análise da palavra e do fonema.

A atividade articulada com os princípios acima indicados apresenta a possibilidade de as crianças brincarem de pensar no maior número de palavras q ue tenham sílabas ou fonemas em comum com a palavra chave. Vilas Boas (idem, p. 86 - 87) nomeia essa etapa de: “Montando o Paradigma.” E ela dá exemplo de como as crianças comportam-se nesse momento e também em como fica um paradigma:

No início algumas propõem vocábulos que não apresentam qualquer semelhança com a sílaba destacada, mas, aos poucos, observando a sugestão dos colegas, vão fazendo suas próprias descobertas. Às vezes, enchemos o quadro com palavras produzidas oralmente pelos alunos, pois todos querem ver sua palavra escrita pelo professor.

Escrevemos estas palavras em coluna, arrumadas de uma forma que permite colocar em evidência a sílaba comum a ser destacada pela criança:

	ca	valo
	ca	pa
	ca	dermo
bo	ca	
	ca	deira
aba	ca	Te

As orientações didáticas acima propostas por Vilas Boas parte do princípio de que em certo momento do processo de alfabetização é importante o estabelecimento de uma concepção alfabética de escrita. Teoria que segundo ela, fundamenta-se em Ferreiro e Teberosky (1979). Ao identificarem a primeira sílaba na leitura da palavra as crianças irão perceber não só o segmento silábico, como também sua constituição (consoante e vogal) e ainda, entrarão em contato com os elementos lingüísticos essenciais que constituem o sentido da palavra na frase.

Para isso, é importante analisar a palavra em contextos diversos, não só ao texto de origem. Assim, o objeto cultural, que é a escrita, apresentar-se à criança, integrado ao que lhe é fundamental: produção, leitura e interpretação de textos.

Retomando nossa análise sobre a fala das professoras, situamos nossa atenção sobre o dito pela professora (P1): “*nossa língua é complexa.*” De acordo com Bagno (1999, p. 36) “[...] toda e qualquer língua é ‘fácil,’ para quem nasceu e cresceu rodeado por ela! Se existisse língua ‘difícil,’ ninguém no mundo falaria húngaro, chinês ou guarani e, no entanto, essas línguas são faladas por milhões de pessoas, inclusive criancinhas analfabetas!”

Bagno segue argumentando que o fato de termos de decorar conceitos e fixar regras sem significados, é que nos faz pensar que o “Português é uma língua difícil.” Ela só se torna difícil quando as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil.

Na esteira do ensino da língua como regra, vale lembrar a fala da professora (P4):

A gramática é...a bíblia do professor e... da língua né? Ela é o registro...é a constituição do professor cada língua tem sua bíblia. A gramática é o registro oficial da língua. A gramática é para a pessoa aprender a ter habilidade da escrita correta.

A fala das professoras (P1) e (P2) respectivamente: *a gramática nos ajuda a escrever certo, sem errar. Gramática são normas cultas de uma língua.*

As concepções de língua e gramática dessas professoras são essencialmente dogmáticas e doutrinárias, pois nasceram para ficar e serem aceitas tais como são. No entanto, a língua não é um dogma, ela é uma instituição social que muda todos os dias para atender a necessidade dos seus falantes.

Enquanto as doutrinas são impostas, as instituições sociais são construídas pelos homens e, portanto, podendo ser, por eles, transformadas. Na medida em que o motor ideológico do movimento histórico se transforma, altera também as relações, no interior dos grupos sociais e com eles a configuração estrutural das línguas.

Para ilustrar as enunciações das professoras, relataremos uma aula que vivenciamos no dia 17/07/2006 com a professora (P1):

Sinônimos: palavras que têm o mesmo significado que outras.

Algumas palavras e seus sinônimos:

Achar encontrar
Alegre contente
Alvo claro
Andar caminhar
Aparecer surgir
Auxiliar ajudar
Barulho ruído
Bonito belo, lindo
Estudioso aplicado
Povoar habitar
Perfumado cheiroso
Vagaroso lento
Triste aborrecido

Antônimos: palavras que têm o significado contrário.

Palavras e seus antônimos :

Alegria tristeza
Aparecer desaparecer
Áspero macio
Atrasado adiantado

Exercício:

1) Dê o sinônimo das palavras:

belo
vagaroso
alegre
calmo
desaparecer
morar
achar
perguntar

2) Dê o antônimo das palavras:

feio
útil
atrasado
forte
alegre
largo
longe
entrar

Ao terminarem de copiar e fazer os exercícios, os alunos dirigiram -se à mesa da professora para que ela fizesse a correção. Nesse momento, foram verificadas: a caligrafia, a ortografia e se a atividade estava correta. Caso algum aluno errasse, a professora pedia para ele corrigir confrontando suas questões com as que já estavam prontas na lousa.

Na mesma manhã, após essa aula da professora (P1), durante o recreio, perguntamos aos alunos da professora (P3) sobre o que eles estavam estudando em Língua Portuguesa. Para nossa surpresa, eles tinham acabado de assistir a mesma aula descrita acima. Vejamos fragmentos do nosso diálogo:

(A1) Hoje foi aula dos sinônimos.

Pesquisadora: Vocês gostaram?

(A2) Sim! A professora disse que se a gente aprender sinônimos vai ensinar a gente escrever cartas.

Pesquisadora: Vocês querem aprender a escrever cartas para mandar para quem?

(A3) Quero mandar cartas para quem não me trai. É como minha mãe. A professora disse.

(A1) Quando será que ela vai ensinar a escrever cartas? Tô doidinho!

No segundo tempo, fomos para a sala da professora (P3) e constatamos que o exercício exposto na lousa era o mesmo que tínhamos acabado de vivenciar com alunos e professora (P1). Perguntamos à professora se era coincidência, ela respondeu que não, pois faziam o planejamento juntas e as atividades eram compartilhadas.

Assim como descrevemos uma aula sobre sinônimos e antônimos, presenciamos também, nesse mesmo modelo, nesse mesmo ritual, aulas sobre substantivo coletivo, adjetivo, dígrafo. Sem querermos ser repetitivos, descreveremos a aula da professora (P5) sobre adjetivos:

Aula de Português

Adjetivo é a palavra que dá características. Ex: Menino alegre, garoto esperto (grifo da professora).

1) Sublinhe os adjetivos e passe as frases para o feminino:

- a) O meu irmão é alto e medroso.
- b) O macaco é manso e medroso.
- c) Aquela moça é corajosa.
- d) O leão é preguiçoso.

2) Faça a correspondência entre **adjetivo** e **substantivo**

- | | |
|------------|---------------|
| (1) Carlos | () leal |
| (2) água | () educado |
| (3) pão | () moreno |
| (4) gato | () esperto |
| (5) menino | () perfumada |
| (6) rapaz | () fria |
| (7) amiga | () saboroso |
| (8) rosa | () manso |

3) Faça como o modelo:

- | | |
|------------------------------|-------------------|
| a) Ele nasceu no Brasil. | Ele é brasileiro. |
| b) Ela nasceu na Inglaterra. | |
| c) Ele nasceu no Amazonas. | |
| d) Ele nasceu no México. | |
| e) Ele nasceu na Espanha. | |
| f) Ele nasceu Itália. | |
| g) Ele nasceu Alemanha. | |

Pelo que descrevemos até então, concordamos com Travaglia (2002, p. 101) quando diz que “[...] o ensino da gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa. [...] tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas ‘corretas’ e ‘boas’ a serem imitadas na expressão do pensamento.”

Tais práticas, no entender de Moita Lopes (1996, p. 97), indicam que: “[...] o professor é possuidor de um conhecimento que o aluno não tem. Isto os envolve em uma relação de poder, que é extremamente importante para a compreensão de como o conhecimento comum é criado na sala de aula através da interação entre aluno e professor.”

Nessa relação assimétrica, o professor faz as perguntas sobre respostas que sabe. É ele o detentor do saber e, portanto, do poder, dono da palavra, restando aos alunos o silêncio.

Ao analisar o desenvolvimento do conhecimento em sala de aula, Edwards & Mercer (apud Moita Lopes idem, p. 106) fazem uma distinção entre dois tipos de conhecimento educacional: conhecimento ritualístico ou processual e conhecimento baseado em princípios.

No conhecimento ritualístico ou processual, as tarefas práticas se caracterizam como um conhecimento em andaimes (progressivos) que estimulam os alunos às respostas certas.

O aluno resolve a tarefa, contudo, a metodologia proposta não o possibilita a usar o conhecimento lexical na compreensão de um texto. Em outro tipo de conhecimento, que é o de princípio, o professor cria as condições necessárias para que o aluno reflita, aprenda e experimente os conhecimentos lexicais em muitos outros contextos.

Enquanto o conhecimento ritualístico proporciona ao aluno sucesso ao dar a resposta certa ao professor, fracassa na aquisição de uma competência baseada em princípios que, por sua vez, não deixará de ser um processo, porém, não ritualístico, cedendo espaço para liberdade e autonomia de ambos.

A primazia que as referidas professoras dão ao ensino ritualístico do antônimo, sinônimo, adjetivo e advérbio, não cede espaço às reflexões epilingüísticas, até porque as palavras e frases selecionadas pelas professoras bastam a si mesmas, portanto, não pedem réplica, confronto e debate. Isto é, não pedem compreensão.

Nesse caso, a professora (P5) foi contraditória com sua prática ao dizer que “língua e linguagem são a mesma coisa e que ambas servem à comunicação.” Abaurre (2003, p. 14), professora da Unicamp, esclarece que, durante o movimento estruturalista, o sistema lingüístico deu ênfase à língua e a definiu como código. Hoje, porém, esse conceito entra na pauta de discussão dos lingüistas, pois é uma definição excessivamente redutora: “[...] vejo a língua como algo que se constitui no âmbito das atividades lingüísticas.” E ainda: “[...] não seria possível a existência da linguagem, não fosse a existência de sujeitos históricos.”

Ainda sobre a gramática ensinada na escola, relataremos uma aula que vivenciamos na turma da professora (P2). Antes da aula, a professora nos esclareceu que a turma só passou a ser dela a partir de junho, pois a professora designada desde o início do ano faltava muito ao trabalho, acarretando o atraso da turma e, conseqüentemente, a remoção dela para outra escola. Com estas palavras, a professora (P2) nos revelou o nível de aprendizado dos seus alunos: *no início do ano, quando fizemos avaliação diagnóstica para formar as turmas essa turma não era a pior. Mas, agora é a pior. Eles não conhecem nem o abecedário.*

Aula de Português

27/9/2006

Trabalhar: pontuação, acentuação, letra maiúscula e caligrafia.

TEXTO: Os gatinhos pintores

Tim e Teo são dois gatinhos que cultivam a beleza.
As coisas que mais os encantam são as cores da natureza.
Seu Joca gato, vivido conhecido pintor e dos bons, ensinou os gatinhos a lidarem com as cores e tons.
Esses gatinhos pintores, em arte têm facilidades. Sabem que misturando as cores, conseguem várias tonalidades.

A professora ministrou essa aula da seguinte forma: copiou na lousa, tal qual a descrevemos acima. Depois ela leu o texto, explicou o que é substantivo próprio, apontando as palavras com letras maiúsculas; depois pediu aos alunos que o copiassem corretamente sem errar e que prestassem atenção na pontuação e nas letras maiúsculas das palavras.

Alguns alunos não copiaram, ficaram conversando tranquilamente, outros copiaram e de vez em quando ela dizia para um dos alunos: *está errado, conserte, faça de novo.*

Nesse momento, percebíamos que possuíam bonitas letras. Quando terminaram a tarefa, a professora olhou os cadernos e elogiou (individualmente) o “capricho” da seguinte forma: *parabéns sua letra está cada vez melhor!* E para os que não executaram a tarefa ela disse (olhando para a pesquisadora): *esses que não fizeram, são assim mesmo, não querem nada!*

Sabendo que essas crianças não tinham ainda entendido como funciona a representação gráfica da nossa língua, nada melhor do que um texto para começarem a desvendar seus mistérios. Entretanto, o texto apresentado nessa aula pouco contribuiu, pois não possuía uma unidade de sentido. Poderia até possuir, mas no contexto em que foi inserido não teve razão de ser.

A lingüística textual tem como objeto a gramática no texto, que é diferente da gramática do texto. Enquanto a gramática do texto é apenas um pretexto, um suporte para a exemplificação teórica da gramática prescritiva, a gramática no texto volta-se para os estudos da língua de uso dos seus falantes, envolvendo-os na leitura e interpretação efetiva do texto como atividade necessária aos estudos gramaticais (CEREJA, 2002, p. 253).

De acordo com esse autor, o ensino da gramática numa perspectiva textual o que menos conta é a terminologia, pois ela é um meio e não um fim para a professora e alunos. O que interessa são as observações e análises dos recursos que estão à disposição do usuário da língua, para que ele possa apropriá-los em suas práticas discursivas, seja na condição de enunciador, seja na de enunciatário.

Falta-nos relatar que o texto selecionado pela professora (P2) estava contido em uma das muitas cartilhas que havia na escola e que era comum vermos os alunos manuseá-las nas aulas de Língua Portuguesa. Porém, nessa aula, a cartilha só esteve nas mãos da professora.

Como os textos de cartilhas são, na maioria das vezes, pobres nos seus mecanismos de coesão, esse, sobre os gatinhos pintores, não foi diferente e deixou a desejar na seqüência das idéias, comprometendo também a coerência. Além do mais, o texto foi apresentado às crianças totalmente solto, sem razão de ser, sem nenhuma intenção comunicativa por parte da professora. Que gatinhos são esses? Quem é o seu Joca? Meu Joca? De onde ele saiu? Como é isso? Misturar tintas para que? Portanto, nessa história, quem demonstrou mais coerência

foram os alunos que nada fizeram e optaram pelas conversas paralelas durante todo tempo da aula.

Nessa aula da professora (P2), observamos que ela não só deixou de envolver os alunos numa interpretação efetiva do texto, como também apresentou grande apelo ao “não errar”.

Os alunos não foram peritos ao analisar as aulas de Língua Portuguesa. No entanto, o que interessa à nossa pesquisa é perceber que, com o conhecimento que possuem, fizeram uma avaliação das aulas que corresponde ao vivido por eles no cotidiano da sala de aula.

Vejamos fragmentos do nosso diálogo:

Pesquisadora: O que a professora ensina nas aulas de Língua Portuguesa?

(A6) A ler e escrever.

Pesquisadora: O que mais ela ensina?

(A7) Historinha.

Pesquisadora: Ela lê a história ou ela conta a história?

(A8) Ela lê do livro.

(A6) Não...ela é... lê do di... dicionário. Eu acho...

Pesquisadora: vocês também produzem textos?

(A9) Não a gente copia.

(A10) É ...a gente copia do livro. Aí a gente faz a história no caderno de escrever.

(A6) Ler.

(A7) Escrever.

(A10) É fazer copia dele.

(A6) Não menino, é escrever pra copiar!

Pesquisadora: Aprender a ler e escrever é importante?

Éeeeeeeeeeeeeeeee (todos ao mesmo tempo).

Pesquisadora: O que vocês não gostam nas aulas de Língua Portuguesa?

(A6 aponta o dedo em direção A10) Ele tem preguiça de copiar.

(A10) Eu? Eu num tem preguiça de copiar. Mas, é que eu gosto mesmo é de brincar, de jogar bola. Eu até arrumo a casa pra minha mãe que ta doente! Ela chegou do hospital.

A partir desse diálogo, fica claro para nós que o juízo de valor dos alunos não pode ser suplantado pelos valores escolares que, na maioria das vezes, afastam o aprendiz da sua condição de sujeito que produz linguagem e nela se constitui.

Nas respostas dos alunos estão presentes a cultura do mundo da infância. Quando o aluno (A10) diz que não tem preguiça de copiar, mostrou nessa fala que por estar na escola (nessa escola) não poderia negá-la.

Todavia, na sua simplicidade nos revelou uma verdade: sua vontade de brincar, o que para Vygotsky (1998, p. 122) é mais que vontade, é uma necessidade da criança: “[...] é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter essencial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como forma de atividade.” E ainda (idem, p.134):

[...] assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento como forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Para esse autor, o brinquedo situa-se numa esfera imaginária, porém compreensível a uma situação real. É a memória da criança em ação através da atividade de brinquedo que, por sua vez, permeia a instrução escolar e possibilita sua relação com a realidade.

O brinquedo cria situações imaginárias para a criança agir espontaneamente e, ao mesmo tempo, com autocontrole e subordinação às regras do jogo. “[...] satisfazer as regras é uma fonte de prazer (idem, p. 131).”

Na mesma direção, Rodari (1920 - 1982, p. 56) advoga que é possível ter um pé na gramática e outro na fantasia com o forma irresistível de brincar com a sintaxe. O brincar pode estar na análise de uma fábula, onde a paródia encontra lugar em determinados pontos e não em outros: “[...] as operações de decomposição e recomposição são, nesse jogo, contemporâneas.” O brincar com as palavras rompe com a rotina da pior espécie, como a cópia, ditados e congêneres. E acrescenta (idem, p. 57-58):

Os professores, ou outros atores do experimento medem com esse jogo-exercício a capacidade das crianças de reagir a um elemento novo, e, dentro de uma série acontecimentos inesperados, de fazer com que a história absorva a palavra dada, de conjugar as palavras usuais em um novo contexto.

Em uma experiência, com crianças de 2ª série, Rodari (idem, p. 58), perguntou a um aluno se ele gostaria de contar a história de chapeuzinho vermelho. Porém, a criança muito tímida recitou um versinho que não tinha nada a ver com a história que seus avós contavam. Rodari pediu ao aluno que dissesse uma palavra ao acaso. Disseram: *cavalo*, o que fez o autor ter uma idéia e, rapidamente, escrever na lousa: menina, bosque, flores, lobo, helicóptero. Em seguida explicou o jogo. Naturalmente, em muitas vozes uma bela história surgiu, na qual:

O lobo é surpreendido do alto do helicóptero no momento em que batia à porta da vovó. Mas, o que faz aquele lobo? O que está querendo? Perguntaram os agentes da polícia rodoviária que estavam no helicóptero. E desceram rapidamente, espantando o lobo que, sem saber, saiu correndo em direção ao caçador.

Nesse pequeno relato, testemunhamos como um simples erro do aluno abriu espaço a uma inversão da situação para a orientação de um novo plano de ação, negando, portanto, uma aprendizagem automatizada em cópias e ditados.

Voltando à análise da aula da professora (P2), foi possível verificarmos que o ensino da gramática pela gramática substituiu o ensino da leitura e da escrita, sobrepondo qualquer possibilidade de imaginação e recomposição do sentido do texto.

Essa situação nos leva a entender que, na escola, a criança vive em dois mundos diferentes, com línguas diferentes que não se entrecruzam: uma língua na rua, na família, na comunidade, na televisão e uma outra na escola.

A concepção de língua defendida por Geraldi (1999, p. 28) diz que: “[...] o estudo e o ensino de uma língua não podem neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não-pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social.”

A língua é um produto histórico, marcado pelo uso nos seus espaços sociais e que não pode ser ensinada como um produto fechado em si mesmo, sem a apreensão de sua exterioridade constitutiva.

3.2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE DÃO FORMA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O desenvolvimento dos conceitos científicos pela criança, em idade escolar, passa pela compreensão de como as professoras entendem e sistematizam, na prática, o conhecimento em sala de aula. Porém, de acordo com Vygotsky (1987), a maioria dos métodos e teorias educacionais ainda se baseia na concepção de que os conhecimentos científicos são absorvidos já prontos, mediante um processo de compreensão e assimilação.

Em suas experiências práticas, Vygotsky (1987, p. 104) constatou que o ensino direto, imediato de conceitos, é impossível e infrutífero e, caso um professor insista, geralmente “[...] cairá no verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo”.

Na visão desse autor (idem, p. 104):

[...] o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial.

Com essas reflexões, o autor nos leva ao reconhecimento de que as professoras devem procurar no domínio da pedagogia crítica um aprofundamento sobre o conhecimento da escrita como fenômeno complexo e plurifacetado, e não o uso da escrita como mera transcrição ou fixação gráfica do oral. Sob essa ótica, Fonseca (2000, p. 21) argumenta:

Se a escrita fosse apenas um meio ou canal substitutivo e a sua função se esgotasse na representação gráfica do oral, a sua aprendizagem terminaria com a alfabetização, nos primeiros anos de escolaridade. Ora, o processo de aprendizagem da escrita é um processo longo e complexo em que o treino gestual da mão no traçado das letras constitui uma fase liminar e quase sensorial de uma consciencialização da língua que se consumará, muito mais tarde, como domínio de um modo específico de organização e funcionamento textual.

A partir dessas reflexões, constatamos que o ensino da língua materna processou -se de modo linear, levando-se em conta somente uma das facetas da escrita: a fixação gráfica que, segundo Fonseca (idem, p. 21), “[...] é superficial, redutora e errônea.” Vejamos a aula da professora (P5), que aconteceu no dia 12/07/2006:

DÍGRAFOS

Principais dígrafos: CH- LH- NH- GU- QU- RR- SS- SC- XC

1) Complete com: nh, lh, ch

ore.....udo	ba.....a
ba.....eiroinelo
co.....eira	se.....ora
ca.....oto	man.....a
coa.....o	ve.....i.....a

2) Circule os dígrafos destas palavras:

Fogueira – arroz – aranha – crescer – tosse – chuteira

3) Copie as palavras, separe as sílabas e destaque os dígrafos:

repolho	basquete
palhaço	barriguinha
charrete	coqueluche

4) Escreva duas palavras com estes dígrafos: nh – lh – rr – ss- ch – gu

5) Forme frases: Queijo - mulher – chave – farinha - água – pássaro

Nessa aula, a professora já partiu do conceito de dígrafo, impossibilitando que os aprendizes fizessem alguma reflexão que traduzisse o sentido das palavras.

Na explicação de um conceito, o que valeu foi o som estéril de uma sílaba muito distante da palavra humana. Vygotsky (1987, p. 5), em suas críticas à esterilidade da fonética assegura que:

Embora o desenvolvimento fonético esteja sendo estudado de modo muito detalhado, todos os dados acumulados pouco contribuem para a nossa compreensão do desenvolvimento lingüístico como tal, e permanecem essencialmente desvinculados das descobertas relativas ao desenvolvimento do pensamento.

O autor explica que esse método de análise da fala é característica da lingüística tradicional que considerava o som como unidade de análise. Consequentemente, centrava-se na fisiologia e na acústica, mais do que na psicologia da fala. Já “[...] a lingüística moderna utiliza o fonema, a menor unidade fonética indivisível que afeta o significado característico, portanto da fala humana, enquanto distinta de outros sons” (idem, p. 8).

Logo, pensamento não pensa por si próprio dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Assim, o caminho para esse problema é a análise do pensamento verbal a partir da unidade como um todo, sem separar intelecto e afeto.

Vilas Boas (1994, p. 67), em sua proposta de alfabetização entende que formas dadas como absolutas pelo professor, comprometem a leitura significativa da criança. E declara:

Se queremos leitura significativa, temos que dar-lhes material significativo. É fundamental que o significado esteja presente desde o início, desde o primeiro dia de aula. Por isso partimos sempre de situação vivida e produzida pelas crianças. A forma é trabalhada sim, mas permitindo-lhes perceber que qualquer alteração na forma tem seus efeitos no plano do significado.

Nesse sentido, a autora considera que uma aula sobre dígrafos não é uma aula centrada na convenção ortográfica para separação de sílabas. Mas, no estudo da relação entre fonema/grafema em um determinado contexto do texto.

A aula que estamos analisando também aconteceu na turma da professora (P3), tornando-se necessário ouvirmos também seus alunos:

Pesquisadora: O que a professora ensina nas aulas de Língua Portuguesa?
(A11): É...aprender.

Pesquisadora: Aprender o quê? O que a professora estava ensinando agora há pouco?

(A11): Um ... texto...ela tava.

Pesquisadora: como?

Aluno: (A11): Pra separar a sílaba.

Pesquisadora: Qual era a sílaba que você estava aprendendo hoje?

(A11): Com NHA, com NHA..

Pesquisadora: O que vocês mais gostam na aula de Língua Portuguesa?

(A12): De produzir e ler e só escrever.

Pesquisadora: De onde ela tira o texto?

(A12): Do livro

Pesquisadora: Do livro que ela tira? E você faz o quê, com esse texto que ela tira do livro?

(A13): Ela man... ela manda escrever.

(A14): Ela manda a gente ler lá com ela, é ela... ela faz a chamada, e quando ela faz a chamada e o... Tem o primeiro né? Aí, ela fala... é venha!, Aí ele vai lá. Aí ela coloca lá presente. Aí ele lê a leitura sem errar.

(A15): A tarefa também.

Pesquisadora: E qual é a tarefa que você gosta nas aulas de Língua Portuguesa?

(A11): Eu gosto de separar as sílabas também.

(A12): E... eu, eu gosto de texto e de separar sílabas.

(A13): Não gosto de ler... (risos)... Eu não gosto que ela... quando... quando ela passa uma tarefa difícil.

Pesquisadora: O que é difícil?

(A13): Quando ela passa assim um... um trabalho é pra nós fazer e nós não consegue.

Pesquisadora: Que tipo de trabalho que é difícil na Língua Portuguesa?

(A13): Eu não gosto de fazer muita tarefa, minha mão fica um bocadinho doída!

Pesquisadora: Sua mão fica o quê?

(A13): Doída!

Pesquisadora: Doída? Ahhhh! Sua mão dói?É isso?

(A13): É... De história.

Pesquisadora: Que história?

(A13): Do Livro; às vezes tem umas grande!

Pesquisadora: E você, de que você não gosta?

(A11): É de escrever muito, porque quando ela passa história, fico doído, aí eu não consigo mais fazer tarefa e, aí eu nem terminei de copiar.

Analisando o conteúdo desse diálogo, constatamos que as crianças sabem relatar com fidelidade como são as aulas. Elas se situam no tempo e no espaço, têm experiências de vida e riquezas em suas falas.

Sabendo que não são mais criancinhas, fazem as tarefas não para terem a recompensa nas brincadeiras, mas porque reconhecem que precisam aprender a ler e a escrever.

Por outro lado, são levadas a pensar que o fracasso ou o sucesso nas tarefas em sala de aula são responsabilidades unicamente delas. Embora não saibam argumentar, é possível percebermos que as crianças notam quando alguma coisa está errada. Não dizem com todas as letras: “assim, nós não vamos aprender.” Mas, gritam nas entrelinhas.

Encontramos nas crianças pesquisadas não só os sujeitos da pesquisa, mas sujeitos cheios de vida, que se relacionam com seus pares em processo dinâmico e contínuo de transformação.

Elas despertaram em nós a certeza de que podemos construir caminhos outros que as possibilitem sair do lugar de ouvintes passivos na sala de aula e irem ao encontro de uma escola que as acolhe com suas diferentes culturas e com seus diferentes modos de dizer. No trecho a seguir, as crianças fazem comentários sobre a pesquisadora, referindo-se a ela como “essa mulher”:

Pesquisadora: Você não gosta de conversar? Por quê?

(A13): Mas ela conversa!

(A15): Mas eu converso por que eles aperreia m. Ela fica falando um monte de coisa.

Pesquisadora: Ela incomoda é? Atrapalha você estudar?

(A13): Essa menina, ela incomoda! Hoje quando a senhora chegou, ela tava falando bem assim: Tu acha o cabelo dessa mulher bonito? Eu acho que essa menina não gosta nem dela por que quando mal ela conversa um pouquinho, ela quer encrencar já.

Pesquisadora: Gente, a aula de língua portuguesa é importante?

Aluno (Todos): Éee!

Pesquisadora: Por que a aula de língua portuguesa é importante?

A13: Por que a gente aprende as coisas que a gente sabe. Um pouquinho da aula da língua portuguesa a professora ensina mais um pouco, pra gente não errar, não gaguejar.

As crianças não gaguejam, “quem gaguejou foi a escola” que não percebeu seu importante papel no desenvolvimento e aprendizado delas. Na sala de aula, desenvolvimento e aprendizagem são dois processos que se identificaram com a acumulação gradual de tarefas iguais.

O ensino da língua materna se mostrou muito mais voltado para as convenções ortográficas do que em proporcionar ao aluno a construção de habilidades na escrita e na leitura.

Os exercícios repetitivos nos revelaram que o ensino da língua foi reduzido a um conhecimento provido por associação, por registros repetitivos. A língua foi reduzida a uma

cópia do real e a aprendizagem, ao condicionamento (estímulo, reforço, castigo e recompensa). Nesse caso, Deheinzelin (1995, p. 15) aponta que:

[...] conseqüentemente, as práticas de ensino se espelham nos moldes das tradições filosóficas empiristas e racionalistas que, simplificadas na prática escolar, determinaram uma espécie de positivismo segundo o qual as coisas são como são (uma rosa é uma rosa é uma rosa) e assim devem ser ensinadas, isto é, de acordo com seus atributos mais evidentes.

Na visão dos racionalistas, cada coisa tem o seu lugar certo. Logo, os fatos gramaticais certos são legítimos e os errados são ilegítimos.

A forma correta da linguagem humana é, portanto, governada por regras lógicas e não têm relação nenhuma com a língua de uso. Segundo Staub (1992, p. 23), essa concepção de gramática nos deixou legados que acarretam, até hoje, defeitos nas gramáticas tradicionais.

Um dos equívocos dos racionalistas é entender que o estudo da ortografia não faz parte da gramática. Ora, “[...] se a ortografia pode ser definida como um conjunto de técnicas usadas na comunicação escrita, o seu conhecimento é imprescindível” (STAUB, idem, p.23).

Assim, a ortografia tem tudo a ver com a gramática, e não há por que ser tratada em compêndios especiais, conhecidos sob o nome de “guias ortográficos.”

Para esse autor, não há correção independente do uso da língua. O uso é a única norma da língua. “Quem pensa diferente é doido.” Uma das propriedades de qualquer língua padrão é a sua flexibilidade, que permite que modificações lingüísticas acompanhem a mudança cultural. Todavia, as professoras que fizeram parte da nossa pesquisa parecem ter herdado a visão de que a ortografia dita as regras do “português correto.” Se o erro é ilegítimo é melhor nem deixar que os alunos tentem produzir seus próprios textos. Salvam a ortografia e matam o texto.

No entanto, essas professoras afirmaram que:

A gramática, no processo de alfabetização, ajuda o aluno a escrever o texto sem errar. Os alunos da 3ª e 4ª série escrevem muito errado! Isso é vergonhoso! Por isso, utilizamos caderno de ditado para que eles aprendam a escrever corretamente. Mas, para isso, não precisamos usar a pressão com os alunos. Eles são capazes, basta esforçar! Por que o aluno da escola particular aprende? Eles também têm que aprender. A hora de aprender é agora, pois quando ele chegar na 6ª ou 7ª série, será muito mais complicado, pois aí, ele terá de aprender orações coordenada e subordinada (P1).

Eu gosto de fazer ditado de frases. Faço também ditado de palavras juntando as sílabas. Aí eles vão escrever o número de sílabas ao lado da palavra. Desse modo, eles vão aprender a formação das palavras e a separação das sílabas. Assim, eles aprendem a escrever corretamente (P3).

Trabalho a gramática através de textos, composição de frases, expressão correta dos termos (P5).

Antes de fazermos qualquer análise, relataremos os diálogos que tivemos com os alunos dessas professoras, pois a fala delas parece e dirigir-se diretamente a elas e às atividades pelas quais eles foram envolvidos em sala de aula.

Alunos da professora (P1):

Pesquisadora: Vocês acham as aulas de Língua Portuguesa importante?

(A1) Sim, é importante porque a gente aprende a ler e escrever. E quando a gente aprende rápido aprende rápido!

Pesquisadora: e o que é aprender rápido?

(A1) É fazer todas as tarefas do ditado. É fazer todas as tarefas.

(A2) Queria saber ler rápido!

Pesquisadora: Mas, eu já vi você lendo frases da lousa!

(A2) É, mas não foi rápido. Eu nem sei ler assim, ó (movimento com as mãos, mostrando que queria ler correntemente), sem gaguejar, sem errar.

(A3) E eu que não sei ler de jeito nenhum (abaixou a cabeça).

(A4) Olha, é importante ler e escrever pra gente arrumar emprego. É... não ficar na rua vendendo picolé. As pessoas da rua podem roubar da gente.

(A5) É importante ler e escrever pra gente ser alguém na vida. É ter um emprego pra... pra quando a gente crescer.

Alunos da professora (P4):

Pesquisadora: Vocês gostam das aulas de Língua Portuguesa?

(A16) Eu não gosto destas aulas de escrever tarefa, de ler frases e nem também das ditarola.

Pesquisadora: Mas, o que é ditarola?

(A17) É ditadoo. Eu também não gosto.

(A18) Eu também quero falar.

Pesquisadora: Fale. É sua vez de falar.

(A18) Eu às vezes até gosto do ditado e das tarefas, mas, é que eu canso! Aí, minha mão sua, meus dedos, meu braço, tudo dói, principalmente quando eu não durmo direito de noite (mão na boca e tosse).

Pesquisadora: E você, quer falar?

(A19) Não, acho que não.

Pesquisadora: E você?

(A18) Fala menina!

(A20) Não... Nem sei... (voz em tom muito baixo, mão na boca) .

Alunos da professora (P5):

Pesquisadora: Vocês gostam de estudar Língua Portuguesa?

(A21) Mas o que é que a gente estuda mesmo na Língua Portuguesa?

Pesquisadora: Gramática.

(A22) Ah! Eu não sei o que é, mas a professora disse que é importante!

(A23) Eu sei. Lembra aquele dia que a agente estava estudando é... o masculino e o feminino? É isso. A professora disse que isso é gramática.

(A24) Então eu também sei (mãos na cintura, de pé, enquanto todos permaneciam sentados) o que é gramática! Disso eu gosto!

Pesquisadora: Então explique pra gente!

(A24) É assim (gestos com as mãos indicam do lado esquerdo, lado direito): boi, vaca; sapo, sapa; cachorro, cadela.

(A25) É isso? Então eu também sei o que é gramática.

Diante do exposto, constatamos que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no 3º ano do 1º ciclo, na referida escola, ficaram fortemente marcadas pelas teorias racionalistas e empiristas. As professoras idealizaram alunos capazes de aprender sem cometer erros. Embora as falas das professoras sejam diferentes, o conteúdo foi o mesmo: em sala de aula, fala-se sobre uma língua que parece ser sempre a língua do outro.

Ora, nossa língua pode ser a língua do outro, porém, antes, nós precisamos ter a certeza de que ela pode ser nossa, que podemos fazer o que quisermos com ela. Ela aceita! No entanto, ela apresentou-se aos alunos como intocável, destituída do saber humano, parecendo mesmo com “uma bíblia,” saber do divino.

Derrida e Lévinas, (apud Amorim, 2004, p. 27) completam nosso pensamento com reflexões sobre a hospitalidade da língua. Para eles, não há língua que não aceite a hospitalidade. “[...] a língua é a própria hospitalidade, pois é aí que as trocas e os acolhimentos se dão.” E ainda há de se considerar que:

[...] a linguagem é minha pátria mais profunda e inamovível, pois mesmo no exílio eu posso guardá-la; ela está em mim e estou nela. Ao mesmo tempo, somente como ilusão ou fantasma posso dizer de uma língua que ela é ‘minha.’ Não há posse possível de nenhuma língua e mesmo aquela dita ‘maternal’ já é desde sempre, língua do outro.

No entanto, na observação direta em sala de aula, e pela fala das professoras e dos alunos constatamos que a língua materna (nossa Língua Portuguesa) não aceitou trocas nem acolhimentos. Ela continuou sendo do outro porque se mostrou sem portas e sem janelas, sem passagem para dialogar com o diferente. Entendemos, portanto, que a língua materna estabeleceu-se na escola como opressora e paralisante, chegando ao ponto de entediar e cansar os aprendizes da língua, impedindo-os de se reconhecerem como autores de seus próprios textos.

As professoras foram responsáveis, assíduas, respeitosas com os alunos e comprometidas em ensinar. Porém, a concepção que têm de aprendizagem, como resultado de esforço e memorização, por si só traduz uma educação longe de ser humanizadora. A apresentação isolada de palavras e frases soltas (tanto situacional quanto lingüístico) não encontrou na criança força necessária para escrever aquilo que antes ela só sabia ouvir e dizer.

Nesse sentido, presenciamos uma aula da professora (P1), no dia 17/ 7/2006, em que ela escrevia frases soltas na lousa com o seguinte critério: selecionar as dificuldades ortográficas das palavras para atender as dificuldades de cada um de seus alunos. Assim, para alunos que estavam “mais adiantados” na leitura, as frases eram com palavras que tinham sílabas mais complexas. Para aqueles que estavam “começando a ler” (no dizer da professora), frases como esta: Paulo come pipoca.

Em um momento dessa aula, o diálogo entre um aluno e a professora nos chamou a atenção. Primeiro, percebemos que este determinado aluno estava de cabeça baixa. Depois, se pôs a conversar com o colega sentado ao seu lado. Foi quando a professora o chamou pelo nome e disse: *Pare de conversar! Olhe que estou de olho em você! Lembre-se que eu não posso parar só para esperar por ti!* O aluno respondeu-lhe: *Eu tava dizendo pra ele que eu só fico pensando no meu pai. Ele estava chorando! O amigo de trabalho dele morreu esta noite. É ... foi baleado.* Nesse instante, já estava na lousa a frase selecionada para esse aluno

ler: *O vestido azul da Zazá é lindo*. E a professora falou: *Esqueça isso. Vamos, esta é a sua frase. Leia!*

Esse diálogo nos leva a indagar: por que a professora não escreveu a frase que saiu da boca do seu aluno, para que ele pudesse lê-la? Por que não transformar em escrita, uma experiência vivida? Por que ignorar o que pode contribuir para o debate e a reflexão de problemas que afetam nosso cotidiano?

Ora, a escola como instituição também tem seu papel na formação de valores. Ela não se separa dos acontecimentos. Nela refletem-se os problemas de violência que estamos vivendo. Pessoas morrem todos os dias, vítimas da violência em nosso país. Não podemos fechar os olhos e fazer de conta que não é conosco. Além do mais, aprender a ler não é somente decifrar sílabas complexas, mas é principalmente aprender a decifrar nas palavras nossas práticas sociais. O nosso cotidiano pode transformar-se em registro, em história individual ou coletiva.

Agora voltando à análise do conteúdo dos enunciados, mais precisamente, com a professora (P1), que entende que agora é a hora de ensinar aos alunos a leitura e escrita e não quando chegarem à 7ª série, momento em que, segundo ela, a aprendizagem fica mais complicada devido ao estudo do período composto por orações coordenadas e subordinadas.

Sim, concordamos com ela. A hora é agora. Porém, não é expondo as crianças às categorias de análise dos gramáticos que esse momento não esperado (pela escola, pelos pais e por elas próprias) vai chegar. Já sabemos que desde os dois anos a criança usa orações complexas como as coordenadas e subordinadas para se comunicar. Na escola, portanto, ela irá aprender a escrever e analisar o que antes ela só sabia escutar e dizer.

Vilas Boas (op. cit. p. 75) relata uma experiência vivida com alunos nos primeiros anos de escolaridade, na qual foi utilizado um certo jogo para encaminhar os alunos a reflexões com oração subordinada adverbial temporal. Segundo ela, trata-se da “[...] expansão

da oração através de um Sintagma Adverbial oracional”. O texto “A Foca,” de Vinícius de Moraes, serviu de ponto de partida:

A FOCA

Quer ver a foca bater palminha?

É dar a ela uma sardinha.

- Quando a foca bate palminha?

- A foca bate palminha quando damos a ela uma sardinha.

Dividimos as crianças em dois grupos. Distribuímos a cada grupo um conjunto de orações escritas em tiras de cartolina. Orações principais para um grupo e orações a serem encaixadas para o outro. Cada criança recebe uma tira. Uma criança do grupo 1 lê o que está escrito em sua tira. Alguém do grupo 2 deve apresentar uma frase que combine com ela.

A autora lembra ainda que “[...] é importante que as orações admitam mais de uma possibilidade de encaixamento, para que possam sugerir discussões sobre a melhor forma ou as várias possibilidades de combiná-las”.

A tarefa de aprender a ler e a escrever fica muito mais fascinante quando as professoras fazem perguntas, pois as perguntas nas atividades orais e escritas levam às produções de outros textos e outras significações. O importante, diz ela, é “[...] problematizar as questões que surgem, encaminhando o aluno para a descoberta das regras que organizam o conteúdo, a explicitação dos valores que o constituem, valorizando a participação do grupo como um todo e de cada criança em particular” (VILAS BOAS, op. cit. p. 67).

Uma outra questão muito presente nas práticas de sala de aula, e no que foi dito pelas professoras, diz respeito ao erro. “Os alunos não podem errar”. Por isso, as atividades de leitura e escrita recaem em técnicas de treinamento pelos alunos para que eles não errem. Possenti e Ilari (1992, p. 13) esclarecem que:

O professor pensa às vezes que ao utilizar a gramática normativa está fazendo uma sistematização da língua de seus alunos, ou que o conhecimento das regras da gramática normativa permite eliminar os erros que o aluno comete. Em vista dessas crenças, convém lembrar a posição contrastante que a lingüística tem afirmado ultimamente: em primeiro lugar, a gramática normativa não é sistemática: as regras que explicitamente elenca não permitiriam a nenhum aprendiz de língua um desempenho minimamente aceitável. Basta pensar no desempenho de um aprendiz de língua estrangeira quando tenta aprendê-la através de uma sistematização de uma gramática normativa.

Para esses autores, as regras da gramática normativa só têm sentido para quem já domina a variedade padrão. O que não é o caso desses alunos, pois ao fazerem parte da classe popular, incorporaram em suas práticas de vida, diferentes linguagens, dentre elas, as linguagens do cotidiano. Isso nós podemos constatar nos nossos diálogos aqui descritos. Tais variedades lingüísticas são um convite para o começo da sistematização da Língua Portuguesa, um ponto de partida e chegada no ensino da língua materna.

Ainda sobre a questão do erro, Cagliari (1999) sustenta que, quando a criança, em processo de alfabetização, produz textos espontâneos, ela acerta muito mais do que comete erros. Mas, “erros” têm como base o autoritarismo ortográfico que a escola impõe. Tal prática além de injusta é contraditória, uma vez que o professor se apegua às formas fonéticas da língua registrada fielmente nas cartilhas, onde o som representa a fala, distanciando-se da reflexão sobre a arbitrariedade do signo lingüístico que não é um espelho da fala. Segundo esse autor (idem, p. 31):

[...] a escola muitas vezes procura a causa do insucesso do aluno em lugares errados. Em vez de atribuir-lhe uma deficiência, por que não investiga melhor, antes, que tipo de reflexão a criança está fazendo quando comete seus erros? Pode ser que ela tenha simplesmente feito uma escolha errada, dentro do conjunto de possibilidades que se usam normalmente.

Acrescenta ainda: “[...] o controle das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações em massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa” (CAGLIARI, 1999, p. 124). O ensino da ortografia jamais pode destruir a capacidade que as crianças têm de produzir textos espontâneos. As reais dificuldades dos alunos só serão

reconhecidas pelas professoras se elas os deixarem escrever textos livres e contar histórias como quiserem. Para isso acontecer “[...] é preciso romper com palavras e frases já treinadas de cópias e atividades dirigidas” (idem, p. 146).

Entretanto, parece-nos que a preocupação excessiva das professoras, nessa escola, em não encontrar erros, virou obsessão. Enquanto isso, o ensino da língua materna inculcou nas crianças que as deficiências e vergonha são delas.

No entender de Moita Lopes (1996, p. 69-70), a filosofia de educação de base liberal está inspirada no modelo brasileiro de educação; no qual há a idéia de que a escola dá a todos direitos iguais de educação, sendo:

[...] as diferenças individuais que determinam as aptidões que cada um irá desenvolver. [...] assim sendo, o que a escola – enquanto instituição capitalista tem feito é impedir o reconhecimento das relações de exploração, colaborando para que as classes subalternas acreditem nas suas deficiências que, por serem próprias de sua natureza, as impedem de alterar o processo da história.

Contudo, Gagnebin (apud Fernandes e Oswald, 2005, p. 31) reconhece que se nós adultos parássemos para ouvir nossas crianças, iríamos:

[...] desconstruir a previsibilidade da contradição adulto que sabe / criança que não sabe, apostando na imprevisível sabedoria da criança como fez Walter Benjamin ao nos mostrar o quanto a incompetência infantil pode ser reveladora de verdades que os adultos não podem nem querem ouvir.

Ao analisarmos o conteúdo presente na fala das crianças, aqui descritas, vamos perceber que elas nos revelaram verdades sobre o ensino da Língua Portuguesa, as quais, nós educadores, não podemos mais ignorar. Desse modo, o resgate do diálogo nessa escola deve ser mais que um princípio metodológico para se transformar em um princípio educativo que possibilite à criança aprender a ler e a escrever para ser um cidadão do presente e do futuro. Ela não tem que sonhar em ser alguém na vida, ela é.

Apesar de essas crianças terem sido marginalizadas no processo educativo da escola, elas desafiaram a realidade e se revelaram protagonistas da história, sujeitos epistêmicos, pois, mesmo de maneira confusa, se mostraram livres e converteram o silêncio em narrativas cheias de sabedorias, em contraposição ao silêncio nas salas de aula.

No sentido de superar práticas de educação assistencialistas, que olham para o futuro em detrimento do hoje da criança, Bissoli (2005, p. 67) acrescenta que:

As tarefas previamente estabelecidas, as fichas para preenchimento, os desenhos para colorir, o não envolvimento de crianças em projetos, são exemplos de proposições escolares que atuam em favor de ações sem sentido, não oportunizando a busca conjunta – criança - criança e adulto - criança – de instrumentos e formas partilhadas para a realização de atividades. A mecanização dos processos, na escola, não permite a superação da dicotomia entre a vontade e as ações, entre o sentido e o conhecimento, entre o fazer e o aprender.

O sentido entre o ensinar e o aprender só se constrói no diálogo. Caso a escola venha a abdicar essa prática, acabará impondo sua cultura letrada desprovida de sentido e, principalmente, acabará reforçando a sociedade excludente. O diálogo entendido como comunicação entre alunos e professoras resgata a possibilidade de produção de muitos outros saberes e de muitas outras linguagens.

3.3. ORIENTAÇÕES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A proposta pedagógica de ciclo de formação humana que ora orienta as práticas das professoras alfabetizadoras no município de Manaus é nova no que se refere à concepção de criança e aos princípios educativos do fazer docente. Assim, essa nova proposta (2004, p. 8) fundamenta-se nas teorias:

[...] sociointeracionista e de inteligências múltiplas, para promover a integração entre aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais da criança, oferecendo um atendimento personalizado, estimulando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, permitindo que a criança construa significações e formule cada vez mais complexas ações de agir e pensar.

A fim de respeitar a criança como sujeito social e histórico, a referida proposta (idem, p. 8) sustenta que o profissional que atuar nas turmas de ciclo deverá:

[...] apresentar um perfil polivalente, isto significa que ele terá de trabalhar com conteúdos de natureza diversas, com conhecimentos específicos das diversas áreas (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais, arte contemplado música e movimento), possuir uma formação onde reflita constantemente sobre sua prática, troque idéias, dialogue com as famílias e com a comunidade e busque formações necessárias para atuar com as crianças.

O texto acima nos revela que esse documento espera que a formação das professoras se estabeleça segundo suas prescrições, como se o conhecimento e as habilidades delas dependesse única e exclusivamente das suas ordens. Ora, a capacidade reflexiva das professoras alfabetizadoras não depende da subordinação às ordens da SEMED, limitando -se ao cumprimento destas. Neste sentido, tal proposta registrou o mesmo autoritarismo presente nos PCN que, ao serem elaborados por uma pequena comissão (com poucos profissionais com experiência em sala de aula) exclui milhões de professoras e professores, bem como teóricos e especialistas das universidades, desconsiderando, portanto, a participação transparente de todos (MOREIRA, 1995).

O MEC justificou sua atitude, usando o argumento de que demais professoras e professores não foram consultados devido ao fato da responsabilidade com o ensino básico ser prerrogativa das secretarias estaduais e municipais. Na visão de Moreira (idem, p. 4):

Pode-se no mínimo estranhar: o MEC não é responsável pelo ensino básico, o que justifica a não participação dos docentes, mas se apresenta como responsável pela definição de parâmetros curriculares para esse grau de ensino, bem como pela coordenação de iniciativas estaduais e municipais.

Como quem dita as regras do jogo, a SEMED de Manaus agiu da mesma forma que o MEC ao idealizar e construir sua proposta de ciclo (incluindo aí, a proposta de Língua Portuguesa) sem ouvir as vozes das professoras, principais sujeitos envolvidos no processo. Não faz sentido, portanto, eleger o sociointeracionismo para que o aluno possa desenvolver diferentes formas de pensar e agir no mundo, se as professoras, responsáveis em promover as condições necessárias para esse devir, não possuem as ferramentas de como fazer. Até porque a relação, que a própria SEMED propôs às professoras, não cedeu espaços às relações pautadas no diálogo.

Vale também ressaltar que a proposta fez referências a diferentes teóricos como: Cagliari, Ferreira, Kato, Teberosky, Vygotsky, Bakhtin, sem, no entanto, explicar como estas diferentes teorias se entrecruzam no processo de alfabetização. Ora, a alfabetização é um processo de muitas facetas e “[...] cada uma destas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos, teorias da leitura, teoria da produção textual e do discurso, entre outras” (SOARES, 2004, p. 21).

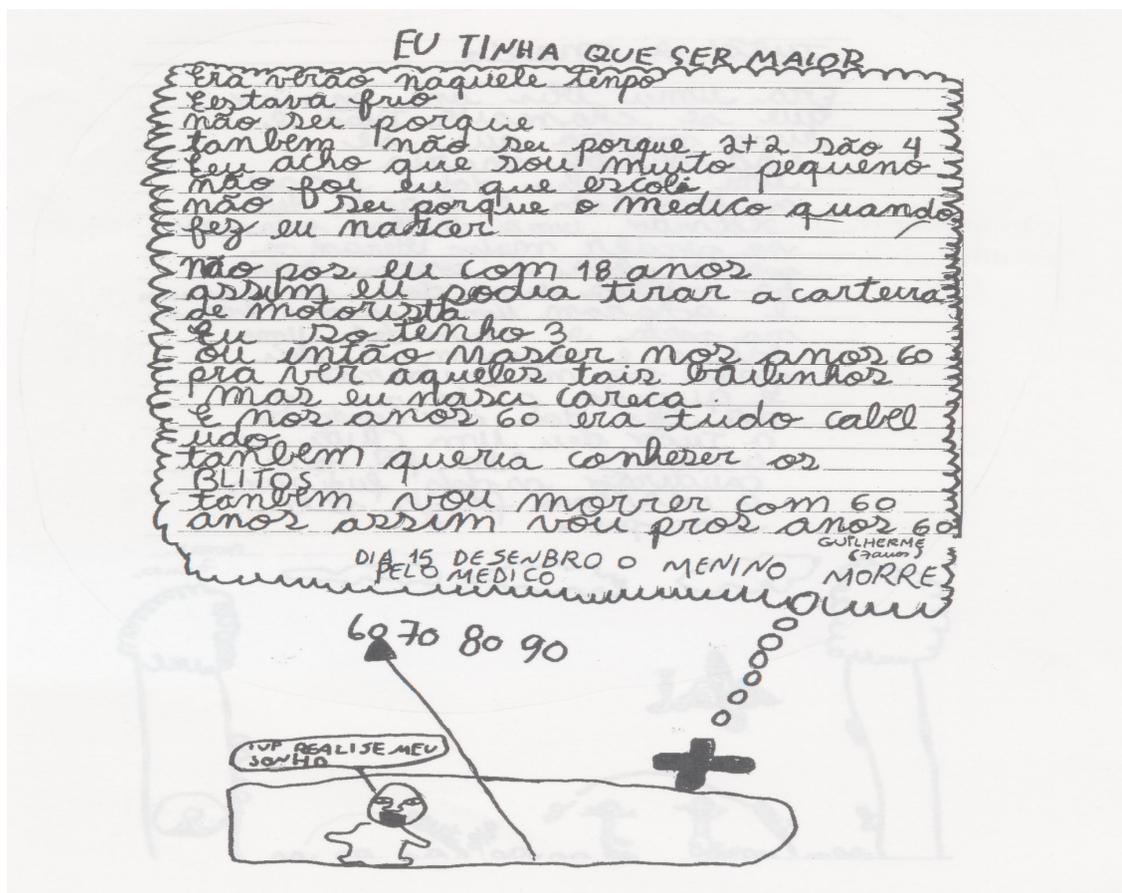
Sob a ótica de que a alfabetização é um processo multifacetado, a proposta curricular da SEMED de Manaus (2004) reconheceu o texto como elemento aglutinador dos conhecimentos lingüísticos, porém não esmiuçou como esse fazer se concretiza na prática. Aliás, tentou esmiuçar, mas acabou por nos confundir nos seguintes trechos: “Explicitação em todos os trabalhos com textos sobre a função da letra maiúscula e minúscula. Explorar os sinais de pontuação nos diversos momentos de utilização de textos” (grifo nosso, idem, p. 18).

Se a proposta do município teve os PCN como orientadores das práticas alfabetizadoras, não faz sentido priorizar os estudos da letra maiúscula, letra minúscula e pontuação, em todo estudo com textos. Até porque os PCN de Língua Portuguesa (p. 76) têm como objetivo principal a análise do percurso criador dos alunos na produção de textos (orais

e escritos). Esses saberes são importantes, mas não estão à frente dos estudos dos mecanismos que sustentam a coerência textual.

As regras de pontuação, o uso das letras maiúscula e minúscula, e demais fatos da língua serão estudados nos textos. No entanto, esse trabalho exige que a professora selecione gradativamente os aspectos em que os alunos irão concentrar-se, uma vez que não é possível tratar de todos ao mesmo tempo.

O texto a seguir (PCN, p. 76), demonstra que as primeiras escrituras no processo de alfabetização possuem sérios problemas na estrutura textual, principalmente no uso dos mecanismos coesivos. No entanto, possuem o mais importante: coerência.



Esse tipo de texto pode incomodar muitas professoras que se apegam às cartilhas e acham vergonhoso errar. No entanto, para muitos, inclusive as crianças, aprendizes do ler e do

escrever, este tipo de lapso não incomoda em nada, pois não existe um texto incoerente em si mesmo, mas textos não coerentes para determinada situação comunicativa (MASSINI CAGLIARI, 2001, p. 67).

Agora, se o aluno convive apenas com textos das cartilhas, provavelmente irá apresentar maiores problemas nas produções de texto do que alunos que aprenderam a produzir textos em situações concretas de comunicação. Isso acontece porque o aluno que se apega às cartilhas se apega também aos seus modelos de textos. Enquanto o aluno que é envolvido em projetos, à primeira vista, escreve textos cheios de “erros” ortográficos, porém com menores problemas de coerência e coesão.

Tendo em vista que o texto mostrado acima precisa ser analisado para que as devidas correções aconteçam, tal procedimento só é possível sob a tutoria da professora que conhece como a gramática situa-se no interior de um determinado texto. Desse modo, a pontuação é um dos conhecimentos lingüísticos a ser ensinado. Porém, esse conteúdo não é um conjunto de regras a serem seguidas, mas sim, um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Nesse caso, os PCN (p. 89) orientam que as professoras devem analisar tal recurso:

conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);
analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores.

Após a análise de um texto retirado dos PCN, vemos a necessidade de esclarecer que não utilizamos textos produzidos pelas crianças aqui pesquisadas, porque não presenciamos nenhum momento em que elas estivessem envolvidas em tal prática. Aliás, a professora (P3) pediu que elas escrevessem uma carta para algum amigo. Porém, essa tarefa foi feita em folha

à parte do caderno das crianças, motivo pelo qual não conseguimos ter em mãos um texto espontâneo para nossa análise.

Pelas reflexões acima desenvolvidas, podemos reforçar o que já constatamos: o ensino da gramática no processo de alfabetização, na referida escola, não encontrou ainda os caminhos que a possibilitasse em um planejamento pautado na sistematização da língua de uso (escrita e oral) dos aprendizes da língua materna. Entretanto, dado o pouco esforço da proposta, aqui analisada, em esmiuçar uma metodologia mais pertinente aos PCN de Língua Portuguesa e, portanto, mais condizente com um ensino voltado para os conhecimentos lingüísticos no texto, não podemos culpar as professoras.

Nas entrevistas, as professoras reconheceram que a proposta ficou confusa ao selecionar os conteúdos de Língua Portuguesa, bem como não explicou direito o como ensinar. Vejamos trechos presentes em nossas entrevistas que revelam o juízo que elas fizeram da proposta:

(P5) A proposta joga os conteúdos, não explica, a gente é que tem que dá nosso jeito.

(P1) Eu não sei explicar. Só sei que ela fala uma coisa e, depois outra. Mas, o pessoal da SEMED fala que ela é boa. Então nós só fazemos planejamento por ela. Seguimos o que ela manda.

(P4) A proposta é importante! Ela quebra o tabu de que é preciso trabalhar muita gramática na alfabetização.

(P3) Elaboro meus planos baseando-me na proposta e nos PCN.

(P2) Não dá pra planejar sem a proposta. Os conteúdos estão na proposta! Ela ajuda muito.

Com efeito, a proposta criou uma grande confusão na prática pedagógica das professoras. A confusão começa quando ela elegeu o texto como elemento aglutinador dos conhecimentos lingüísticos e depois estabeleceu as competências que o aluno deve alcançar, elegendo os conteúdos da gramática tradicional.

Embora os PCN tenham sido alvo de muitas críticas, eles também têm o reconhecimento de muitos educadores e lingüistas, no que diz respeito aos avanços no ensino

da língua, como expusemos no final do segundo capítulo. Compreendemos que o documento cometeu um grande equívoco ao não seguir as orientações didáticas dos PCN.

Conseqüentemente, a SEMED de Manaus instituiu nas escolas um currículo de Língua Portuguesa contraditório e, portanto, prejudicial às crianças, pois direcionou o ensino da língua materna, a um único caminho: o ensino das regras da gramática do padrão culto. Em síntese, concluímos que crianças de oito anos, em processo de alfabetização ficaram expostas às categorias de análise dos gramáticos.

Ao não permitirmos que a culpa recaia sobre as professoras não significa que estamos negando suas responsabilidades no processo educativo da escola. Ora, nós sabemos o quanto é importante o papel do outro como mediador no processo em que a criança aprende a escrever aquilo que antes ela só sabia dizer. Aprendemos com Vygotsky (1998, p. 155) que “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.”

Apesar das entrevistas mostrarem o quanto as professoras estão presas às prescrições da proposta pedagógica, elas têm a opção de buscar caminhos outros que viabilizem uma autonomia pedagógica na sala de aula. Berlak e Lampert (apud Sacristán, 1995, p. 87) entendem que o professor pode atuar na prática docente tomando decisões, moldando o processo no percurso. “O cerne do processo educativo reside na escolha de moldes de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais: o professor é gestor de dilemas.”

No entanto, Sacristán (idem, p. 85), reconhece que: “[...] a gênese da prática não reside nos fundamentos da educação, concorrendo estes, juntamente com outros concorrentes, para um complicado jogo de influências e interferências”. Mesmo o autor admitindo que os esquemas práticos sofrem outras influências, concorda que estratégias podem ter autonomia funcional se estiverem apoiadas nos conhecimentos filosóficos, éticos, e científicos. E

acrescenta: “sem essas contribuições, são esquemas cegos, tornam-se rígidos e perdem a consciência dos efeitos que produzem.”

No discurso das professoras é possível percebermos que elas têm consciência da importância do saber científico para a tomada de decisões que sustentam as práticas na dura tarefa de alfabetizar:

Eu sei que é importante o estudo sobre a linguagem e a gramática. Mas o curso de pedagogia não ensina a gramática. Uma amiga minha que é formada em letras disse que é difícil a gente alfabetizar sem saber a gramática. Tem que haver mudanças no curso de pedagogia. (P1)

É ... o estudo da linguagem é importante. Lá no CFP M tem falado muito sobre a questão da linguagem. Eu sei que o estudo da linguagem contribui para novas metodologias. Mas, eu não sei muito bem como. Só sei que é importante estudar Vygotsky, Emília Ferreiro... (P5)

Já eu, não gosto de teoria prefiro a prática. No curso de pedagogia tive uma professora ótima de metodologia de português que só ensinou coisas práticas. (P4)

Segundo Sacristán (idem, p. 87), a formação de professores está impregnada da lógica positivista que concebe a realidade como um campo de aplicação de conhecimentos teóricos, desconsiderando, portanto, a prática como fenômeno preexistente. Sob essa ótica a prática só tem valor se estiver na perspectiva de uma regulação. Mesmo assim, o autor acredita que ações estratégicas de alternativas para a formação de professores são possíveis, desde que tenham como propósito a investigação da prática. A tônica da dimensão ética está nas consequências das práticas, principalmente, na utilização dos meios, que não são neutros para ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final da nossa investigação com a sensação de que as reflexões estão inconclusas. Contudo, temos algumas certezas. São elas que nos fazem retornar à discussão, acreditando que alguns apontamentos nos concedam novos caminhos para o ensino da Língua Portuguesa e sua gramática.

Com as leituras sobre o ensino da língua materna, ficamos sabendo que o Brasil é um dos países que mais tem pesquisado sobre o ensino de língua materna. Foi nesse momento em que pensamos desistir, pois tudo já tinha sido falado. Não tínhamos mais nada a acrescentar.

Mas, ao percebermos o interesse das professoras em ver o resultado da pesquisa, sentimos que não podíamos decepcioná-las. Frente a suas indagações – “quero muito ler esse texto que você está escrevendo; quero saber mais sobre a gramática na alfabetização; você vai deixar uma cópia aqui na escola, não vai?” – fomos levados a uma tomada de consciência reforçando assim nosso compromisso com os sujeitos pesquisados. Até porque também fazemos parte do grupo pesquisado.

Retomamos a análise sobre os três modelos teóricos de interpretação da linguagem humana: língua como atividade mental, língua como estrutura, língua como uma construção coletiva. Essas concepções de língua estão relacionadas, respectivamente aos três tipos de gramática: gramática prescritiva, estruturalista e da enunciação.

Constatamos que as práticas das professoras na escola pesquisada são norteadas por uma concepção de língua que se configura em um instrumento à disposição dos alunos como se eles não tivessem história. A língua é um código que oferece regras à decodificação de um leitor passivo, portanto determinado pelo sistema. Desse modo a linguagem do aluno fica aprisionada e não encontra espaço. Sua voz dá lugar ao silêncio.

O ensino da gramática pronta substituiu as reflexões sobre a língua, seja ela na forma de leitura ou escrita. Essa situação nos leva à conclusão de que, na escola, a criança vive em dois mundos diferentes, com línguas diferentes que não se entrecruzam: uma língua na rua, na família, na comunidade, na televisão, e uma outra na escola.

No ensino da língua materna, é importante reconhecermos que a língua do padrão culto não é única. A escola convive com muitas outras línguas, com muitas outras gramáticas. Quando recebe diferentes alunos, recebe com eles diferentes variedades lingüísticas. A escola só acolhe, de fato, o aluno quando acolhe também a língua dele, haja vista que, nessa língua, ele se constitui e se reconhece como ser no mundo. Assim, não há como separá-los da linguagem que falam.

Mas a escola não tem que ensinar a língua e a gramática do padrão culto? Sim, tem. Todavia, ensinar essa língua não implica prescrever regras, regrinhas e exceções. A sistematização do ensino da língua do padrão culto começa a partir da língua dos alunos, numa prática que envolve muito mais reflexões epilingüísticas do que reflexões metalingüísticas.

Para que as professoras alfabetizadoras encontrem caminhos para proporcionar aos alunos reflexões da língua de uso (escrita e oral), rumo à língua do padrão culto, é importante que elas dominem as gramáticas descritivas estruturalistas e gerativistas. As Razões pelas quais essas correntes lingüísticas não podem ser descartadas estão em suas capacidades de descrever e explicar qualquer gramática de uma língua, inclusive a gramática da língua que a

criança domina. No entanto, essas correntes lingüísticas, sozinhas, não dão conta da análise completa de um enunciado, pois a análise não é só fonética, morfológica e sintática, a análise é também ideológica e não existe fora do contexto social em que é produzida.

Se, por um lado, as correntes lingüísticas descritivas são importantes, por outro, longe da lingüística da interação social, elas acabam ficando sem sentido, pois qualquer análise pede o diálogo. Sem uma contrapalavra, a linguagem perde a oportunidade de relacionar-se com suas bases ideológicas. A palavra só ganha sentido quando é analisada em seus diferentes contextos, o que gera diferentes significações.

Nesse estudo, pudemos entender que as correntes lingüísticas são norteadoras de alternativas teórico-metodológicas, no processo de alfabetização. Portanto, é importante conhecê-las para o desdobramento das diferentes facetas no ensino da linguagem escrita.

Mesmo sabendo que no mundo das teorias Bakhtim e Vygotsky se opõem a Saussure e Chomsky, somos levados a admitir que as múltiplas facetas presente no processo de alfabetização transitam pelas diferentes correntes lingüísticas.

Partindo do pressuposto de que a escola possui um conhecimento sobre a língua que os alunos não têm, é pertinente conhecermos as diferentes teorias que explicam como as crianças se apropriam da linguagem.

A teoria racionalista defende a língua como um sistema natural no interior de uma lógica racional e dedutiva. Por ser natural, sua gramática é universal, pois possui um único sistema fonético. Assim, a linguagem da criança está enraizada nela mesma e vai desenvolver-se naturalmente. Ela nasceu programada para falar. Na escola, essa concepção de linguagem se traduz num ensino em que as coisas são como são. Por exemplo: se substantivo é a palavra que especifica as substâncias das coisas, então, não há o que discutir; é isso e pronto.

Embora a teoria racionalista tenha suas raízes na Grécia antiga, ela ainda influencia as práticas alfabetizadoras. Um exemplo disso é a permanência da gramática tradicional nas

nossas escolas. É essa gramática com sua identidade normativa e racional que prescreve as regras da língua às crianças aqui pesquisadas.

Assim como a teoria racionalista tem seu lugar na escola, a teoria empirista também permanece firme e forte. No empirismo, acredita-se que a criança aprende a linguagem oral e escrita através da repetição, memorização, estímulos e respostas. A tradução dessa teoria no cotidiano de sala de aula concentra-se principalmente nos estímulos sonoros e auditivos.

Na escola pesquisada, constatamos que as professoras priorizam a fonética. O estímulo sonoro-auditivo envolve os alunos em atividades de decomposição das palavras em elementos menores (fonemas e grafemas). O resultado é a decodificação mecânica da palavra, sem levar em conta a pluralidade do signo lingüístico.

A fonética é importante. Todavia, não deve servir para separação de sílabas, na tentativa de mostrar à criança a concepção alfabética do nosso sistema de escrita. Ora, a sílaba jamais pode ser analisada isoladamente como se fosse pertencente a uma única palavra. Há diferentes maneiras de a criança perceber que uma sílaba entra na composição de inúmeras palavras.

A teoria construtivista advoga que a criança, em algum momento, irá reconhecer a concepção alfabética do nosso sistema de escrita. O desdobramento de uma palavra em sílabas pode contribuir para a chegada desse momento. Porém, a palavra deve ser analisada no contexto de uma enunciação completa. Assim, mesmo ela sendo decomposta em sílabas, não deixará de pertencer a uma unidade de sentido. É no texto que devemos trabalhar todos os conhecimentos lingüísticos. Afinal, para que serve a gramática? Não é para nos orientar a produzir textos? Então não tem sentido estudar regras gramaticais longe da língua dos seus falantes.

Diante do exposto, chegamos à conclusão de que temos que ensinar a gramática no processo de alfabetização sim. Se todo ensino da Língua Portuguesa é gramatical e está

sempre presente nos textos falados e escritos não há porque ensinar a gramática longe dos textos dos alunos e de outros autores.

Reconhecemos que a alfabetização é um processo multifacetado e que não podemos descartar nenhuma das correntes lingüísticas aqui estudadas nem as teorias do conhecimento. Todavia, para que as professoras possam transitar por essas teorias, seja para refutá-las, seja para encontrar uma autonomia pedagógica no ensino da língua, algumas ações se fazem necessárias, entre elas: formação inicial na universidade, formação continuada na SEMED e nas próprias escolas.

Na formação inicial, o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas, que hoje oferece a disciplina Lingüística na Formação do Professor, com carga horária de 45 horas, como optativa, deve passar a inserir tal disciplina na lista das consideradas obrigatórias. E ainda, assim como as disciplinas Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Teoria e Prática da Alfabetização têm carga horária de 60 horas, a referida disciplina deve ter o mesmo tempo de duração a fim de promover a troca de conhecimento entre as teorias e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

É importante que a universidade promova pesquisas na área de linguagem e suas implicações no processo de alfabetização. Tais pesquisas devem se transformar em seminários, mesas redondas e estudos contínuos que envolvam a participação das professoras em tarefas que proporcionem uma investigação crítica de suas ações em sala de aula.

Como a SEMED de Manaus também é responsável pelo fazer pedagógico nas escolas municipais, sugerimos que ela faça revisão do currículo de Língua Portuguesa contido na Proposta de Ciclo de Formação Humana (2004). Nessa revisão é importante que os conteúdos de gramática sejam referenciados para serem trabalhados no texto e não como conteúdos a parte. Para que tal mudança ocorra, a Secretaria deve dialogar com os teóricos das universidades sobre o ensino da gramática no processo de alfabetização e também promover

encontros com as professoras para que elas sejam ouvidas. Afinal, as professoras alfabetizadoras têm muito conhecimento para ser socializado, e, sem a participação efetiva delas, não conseguiremos mudanças no ensino da língua materna.

Nesse sentido, a SEMED deve promover formações continuadas para as professoras no CFPM (Centro de Formação Permanente para o Magistério) com aprofundamento nas correntes lingüísticas, levando-as ao reconhecimento de que, na terceira concepção de linguagem, vamos encontrar suporte para rompermos com o ensino tradicional da gramática.

A partir destes estudos, professoras, pedagogas e diretoras darão continuidade às reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa e a sua gramática nas escolas. Sem perderem de vista a teoria crítica do currículo, projetos em alfabetização poderão ser elaborados com a participação de todos, inclusive com pais e mães das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Bernadete. In: **Conversas Com Lingüistas: Virtudes e Controvérsias**. XAVIER, Antonio e CORTEZ, Suzana (orgs.). São Paulo: Parábola, 2003.

AGUIAR, Josimeire Dias dos Santos. **Teoria Lingüística, Ennsino e Formação do Professor**. *TECNIA* – Revista de Tecnologia do CEFET. Goiás, n.2, p. 75 -81, jan./jul. 2002.

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e Seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: O que é, Como se faz**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **Pesquisa na Escola: O que é, Como se faz**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARDIN, **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70 Rio de Janeiro: 1997.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Marília:, Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia, Universidade Estadual Paulista, 2005.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto. Portugal: 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisar-Participar**. In: **Pesquisa participante**. 8 ed. Brasiliense. São Paulo, 1999.

BRAIT, Beth. **PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivas da Textualidade**. In: ROJO, Roxane (org.). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.

CAGLIARI, Gladis Massini. **O Texto na Alfabetização: Coesão e Coerência**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, (coleção idéias sobre linguagem) 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística: Uma Introdução Crítica**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CEREJA, William Roberto. **Gramática: Interação Texto e Reflexão – Uma Proposta de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa nos Ensino Fundamental e Médio**. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: Uma visão em Mosaico**. São Paulo. Educ, 2002.

COLE, M. & SCRIBNER, S. “Introdução.” In: VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Pensamento**. Tradução: Francisco M. Guimarães. 2. ed. Petrópolis – Rj: Vozes, 1971.

_____. **Lingüística Cartesiana: Um Capítulo da Historia do Pensamento Racionalista**. Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis – Rj: Vozes, 1972.

_____. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Tradução: José Antonio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Faculdade de Lisboa, 1975.

DEHEINZELIN, Monique. **Construtivismo: a poética das transformações**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar: A Construção do Conhecimento na Escola**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **As Sete Pragas do Ensino de Português**. In: Revista Construtora, ano III, nº. 1, p. 5-12, 1975.

FERNANDES, Adriana Hofmann e OSWALD, Maria Luíza Bastos. **A Recepção dos Desenhos Animados da TV e as Relações Entre a Criança e o Adulto: Desencontros e Encontros**. In: Cadernos CEDES, número: 65, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Reflexões Sobre Alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles (et. al.). 18. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, Fernanda Irene. Da lingüística ao ensino de português. In: BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua Portuguesa: Teoria e Prática**. São Paulo: educ, 2000.

FREIRE, Paulo. **Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: BRANDÃO, Carlos (org). Pesquisa participante. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O Texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley (org.). **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999 (Coleção Leitura no Brasil).

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, São Paulo: Papyrus (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico) 1994.

KATO, Mary A. In: SILVA, Ezequiel Theodoro e ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KRAMER, Sonia. **Pesquisando Infância e Educação: Um Encontro com Walter Benjamin.** In: **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa.** 7. ed. Papirus, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAMAS, Ivone Vieira Morais. **Ensino da Gramática.** Universidade Federal de Viçosa. Faculdade de Educação. Viçosa. MG. 12 P. 1990. Mimeografado.

LA TAILLER, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LAJOLO, Marisa. **Infância de Papel e Tinta.** In: FREITAS, Marcos César de (org). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: 5. ed. Cortez, 2003.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador.** 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LE MOS, Maria Teresa Guimarães de. **A Língua que me Falta: Uma Análise dos Estudos em Aquisição de Linguagem.** Campinas- São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LIMA, Antonia Silva de; MARINHO, Iolanda Beltrão; MARICAU, Maria Sãmia Lopes. **Vygotsky e Piaget: Um Estudo Comparativo.** Manaus: Universidade do Amazonas, 2001.

LIMA E SOUZA, Elizabeth Landi. **Caminho Suave e Pipoca: O Alfabetizando Como Não Sujeito do Processo.** In: BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal (org). **Contribuições da Lingüística Para a Alfabetização.** Universidade Federal de Goiás, 1995.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade (O gigolô das palavras). Por Uma Nova Concepção de Língua Materna.** 8 ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

LYONS, John. **Linguagem e Lingüística: Uma Introdução.** Londres: Cambridge University Press, 1981.

MARINHO, Marildes. **A Língua Portuguesa nos Currículos de Final de Século.** In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org). **Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras.** 2. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, Antonio Marco. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículos e Programas no Brasil**. 2. ed. Campinas, São Paulo. Papirus, 1995.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: em Busca de Alternativas**. Revista de Educação AEC. Número 97. Brasília. DF. Coronário Editora Gráfica. 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é Lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 2005. Coleção Primeiros Passos.

OSWALD. Maria Luiza Magalhães Bastos. **Infância e História Como Práticas de Narrativas**. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Izabel (orgs). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. 7. ed. Papirus, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Gramática e Política**. In: GERALDI, Wanderley. **O Texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. Tradução: Antonio Negrini. São Paulo, Summus, 1982

ROJO, Roxane. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores – uma apresentação. In: ROJO, Roxane (org.). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**; colaboradores: José Augusto de Souza Peres... (et al.). São Paulo : Atlas, 1985

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e Diversidade Cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). **Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA E EDUCAÇÃO. **Propostas Pedagógicas da Organização de Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana**. Manaus, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e Ação Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil . Porto: Porto Editora, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. 20. ed. Tradução: Antônio Chelini, J. Paulo e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Jorge Gregório da. **A Filosofia da Educação e o Corifeu da Práxis**. In: Evandro Ghedin (org.). **Temas em Filosofia da Educação**. Manaus: Valer, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: (des) Caminhos da Alfabetização**. Pátio/Revista Pedagógica, ano VIII, número 29 – fev/abr. 2003.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

STAUB, Augustinus. **Perguntas e Afirmações que Devem ser Analisadas**. In: CLEMENTE, Elvo. KIRST, Marta Helena (orgs.). **Lingüística Aplicada ao Ensino de Português**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: Uma Abordagem Pragmática**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Lingüística**. Tradução: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: Uma Proposta Para o Ensino de Gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VILAS BOAS, Heloisa. **Alfabetização: Nova Alternativa Didática, Outras Questões, Outras Histórias**. 1988.

YAGUELLO, Marina. "Introdução." In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

APÊNDICE

QUADRO COMPARATIVO: GRAMÁTICA IMPLÍCITA X GRAMÁTICA EXPLÍCITA:

<p>1- Teoria natural: a criança desenvolve naturalmente um complexo sistema lingüístico. Assim, ela é um “lingüista inconsciente”.</p>	<p>1- Teoria artificial: é um produto, um artefato que só se constrói a partir da língua natural. “Há sociedades que não chegam a desenvolver esse produto: os povos sem escrita, ou ágrafos.”</p>
<p>2- Teoria implícita, intuitiva: o falante não tem consciência por que fala de um certo modo e não de outro. “É inconsciente das regras que sabe e observa”.</p>	<p>2- Teoria explícita, discursiva: explica a teoria do falante. Submete a análise o que é implícito, torna explícito o que está implícito.</p>
<p>3- Teoria auto-ensinada: é a teoria que aprendemos sozinhos. É um processo de interiorização da teoria gramatical primeira. “A língua materna só pode ser aprendida por auto-ensino. A criança agente único desse processo, a partir de frases ouvidas, formula hipóteses que vão confirmando ou não; as que se confirmam vão estruturando, na mente infantil, de maneira inconsciente.”</p>	<p>3- Teoria heteroensinada: é a teoria gramatical dos lingüistas e está registrada nas gramáticas, nos livros e que o professor ensina na escola.</p>
<p>4- Teoria individual: cada membro da comunidade tem um conhecimento lingüístico individual. Embora, compartilhe este conhecimento com outros, para se comunicar, ainda assim, ele é pessoal.</p>	<p>4- Teoria social: são as regras de etiqueta verbal ensinadas na escola, mantidas pela classe social dominante. A escola impõe a variante lingüística mais culta para o ensino, desprestigiando e reprovando as outras variantes.</p>
<p>5- Teoria da fala: é a verdadeira teoria da língua, a primeira “A escrita virá depois, e muitas vezes não vem (analfabetos, povos ágrafos)”.</p>	<p>5-Teoria da escrita: é a teoria segunda da escrita que se preocupa em escrever “certo”, evidenciando a obsessão ortográfica.</p>

<p>6- Teoria de uma variedade de língua: a criança constrói uma unidade da língua, que é uma variante geossociocultural bem determinada.</p>	<p>6- Teoria da “língua”: é o modelo abstrato da língua que na escola é “preceituado em livros, em boa parte obsoletos, ao ponto de os próprios professores o ignorarem e violarem a cada passo”. Nem podia ser de outra forma, dado que não existem levantamentos dos usos efetivos da dita “norma culta” que a escola impõe um pouco às cegas.</p>
<p>7- Teoria completa: a teoria primeira é completa, pois, possui todas as regras que possibilita a criança construir frases e se comunicar no cotidiano.</p>	<p>7- Teoria incompleta: é a teoria da gramática explícita, que jamais consegue ser completa. É por isso que, “ninguém poderia aprender uma língua com base nos livros e aulas e a teorizam ou explicam – simplesmente porque nenhuma explicação ou teoria é completa”.</p>
<p>8- Teoria estruturada: toda língua é sustentada por sua estrutura e, todos os seus elementos, de conteúdo e expressão devidamente interligados. Desde a mais tenra idade a criança já possui uma base genérica que lhe fornece possibilidades de estruturar a teoria de sua língua.</p>	<p>8- Teoria pouco estruturada: as teorias científicas da língua ainda, não conseguiram avançar a ponto de obterem descrições estruturadas completas. “A própria evolução incessante e rápida dessas ciências é motivada pelos erros e deficiências anteriores: todo modelo lingüístico tem fraquezas que o modelo seguinte tenta corrigir”.</p>
<p>9- Teoria dirigida para a prática: esta teoria não nasce em oposição à prática, pelo contrário, ela nasce justamente na prática comunicativa da criança para com os outros (pai, mãe, irmãos, vizinhos).</p>	<p>9- Teoria pela teoria: enquanto a teoria primeira só existe em função da prática, a segunda teoria tende a ser teoria pela teoria. “Teorizar que o (nome) substantivo é ‘palavra que especifica substância ou coisa que possua existência’; que pronomes são ‘palavras que ou substituem ou podem substituir um nome, um substantivo”.</p>

<p>10- Teoria da comunicação: teoria em que a criança constrói a partir da exposição aos fatos lingüísticos que lhe orientam, não só para a comunicação, para os atos de fala, com suas regras gramaticais, mas, também para as regras de comportamento sócio-verbal. Sim, as regras para a comunicação adequada pedem “regras sociolingüísticas, regras de cortesia e etiqueta da fala – problemas de tratamento, níveis e registros de linguagens, etc.”.</p>	<p>10- Teoria sem objetivos definidos: é a teoria que não visa a prática e, por isso, não tem objetivos claros. Um bom exemplo desta teoria é a teoria que se pratica na escola, cujo arsenal teórico não promove a comunicação falada e, a comunicação escrita se embaraça em regras gramaticais inibindo, assim, a comunicação e a expressão.</p>
--	--

Quadro comparativo: gramática implícita *versus* gramática explícita.

FONTE: LUFT (1985, p. 84-93)