

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

“A GENTE NÃO SABE FALAR PORTUGUÊS, IMAGINA ESCREVER”

UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Ânia Dóris dos Santos Reis

Porto Alegre-RS

Junho/2013

Ânia Dóris dos Santos Reis

“A GENTE NÃO SABE FALAR PORTUGUÊS, IMAGINA ESCREVER”

UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau Licenciado em Letras – Língua Portuguesa, Língua Italiana e suas respectivas literaturas, pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Florence Carboni

Porto Alegre-RS

Junho/2013

Ânia Dóris dos Santos Reis

“A GENTE NÃO SABE FALAR PORTUGUÊS, IMAGINA ESCREVER”

UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau Licenciado em Letras – Língua Portuguesa, Língua Italiana e suas respectivas literaturas, pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Florence Carboni

Porto Alegre, 21 de junho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Florence Carboni

Examinadora: Profa. Dra. Margarete Schlatter

Examinador: Prof. Dr. Arcanjo Pedro Briggmann

Dedico este trabalho
à minha família, pelo apoio e pela força;
à minha filha, Andressa, pela compreensão
pelo incentivo e pela paciência;
ao meu noivo, Pedro Henrique,
pela inspiração, pelo empenho e pelo amparo;
aos meus amigos, pela cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Florence Carboni, que sempre acreditou em mim, abraçando e aperfeiçoando minhas ideias, me conduzindo com extrema maestria pelos caminhos do conhecimento;

À tia Ivane (*in memoriam*) e ao tio Aureliano que sempre me inspiraram a estudar e a trilhar uma carreira acadêmica, como a deles – agora posso chamá-los de *colegas*.

Ao Pedro Henrique Jardim Nunes, que me ensinou a viver plena e conscientemente, me estimulando a perceber que a licenciatura pertence ao meu ser, me completando.

À Cristina Alencar da Silva, que me incentivou, mesmo a distância, a correr atrás dos meus sonhos e a acreditar nas minhas convicções;

À Priscila Oliveira Monteiro Moreira, que me estimulou de inúmeras maneiras, sempre me dando forças para seguir em frente;

Aos professores e aos colegas que me ajudaram, de uma forma ou de outra, a construir este caminho.

*"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música
não começaria com partituras, notas e pautas.
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas, e lhe contaria
sobre os instrumentos que fazem a música.
Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria
que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas
para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes".*

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho faz uma reflexão sobre o “ensino” da língua materna. Parte da realidade em sala de aula, constatada pela própria autora, e problematiza a questão da instituição escolar, bem como seus profissionais. Discute a questão da autonomia dos alunos dentro e fora do ambiente escolar, revelando que a escola pode e deve promover a prática da cidadania, estimulando os alunos a pensarem sobre si e sobre sua realidade, com autonomia. A formação da consciência e a constituição do sujeito através da linguagem são temas abordados, embasados na dialógica interacionista de Bakhtin e no construtivismo sócio-cultural de Vigotsky. A questão do “ensino” da língua materna é tratada na última parte, na qual são analisadas questões pertinentes ao assunto e os elementos importantes que uma aula de língua materna deve ter: dialogismo, textos relevantes tanto em sua estrutura quanto na sua funcionalidade, reflexão da língua como um constructo social, análises das variantes linguísticas e das situações nas quais elas podem ser usadas, leituras, escrita e reescrita.

Palavras-chave: ensino, língua materna, cidadania, autonomia, produção textual.

RIASSUNTO

Questo lavoro presenta una riflessione sull'*insegnamento* della lingua materna. Si parte dalla realtà della classe, osservata dalla stessa autrice, e si problematizza la questione della scuola con i suoi professionali. Il lavoro focalizza soprattutto l'autonomia dell'alunno, dentro e fuori dalla scuola, mettendo in evidenza il fatto che la scuola può e deve promuovere una pratica cittadina, stimolando gli alunni a riflettere con autonomia, su se stessi e sulla realtà che li circonda. Inoltre vengono abordati temi come la formazione della coscienza e la costituzione dell'essere umano attraverso il linguaggio, partendo dal dialogismo interazionista di Bakhtin e dal costruttivismo socioculturale di Vigotsky. La problematica dell'*insegnamento* della lingua materna viene trattata nell'ultima parte, dove sono analizzate altre questioni ivi vincolate nonché elementi rilevanti che la lezione di lingua materna deve possedere, come il dialogismo; testi significativi sia nella loro struttura sia nella loro funzionalità; la riflessione sulla lingua in quanto costruito sociale; lavoro sulle varietà linguistiche e sulle situazioni di comunicazione in cui vengono usate; lettura, scrittura e riscrittura.

Parole-chiave: insegnamento, lingua materna, cittadinanza, autonomia, produzione testuale.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Verso da folha de redação do aluno de escola particular | 29 |
| Figura 2: Texto de aluno de escola particular..... | 30 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1 A FALHA DO ENSINO: DISCRIMINAÇÃO E ASSUJEITAMENTO..... | 13 |
| 1.1 A Instituição Escolar | 14 |
| 2 O ÊXITO NO ENSINO DA LÍNGUA: AUTONOMIA..... | 18 |
| 2.1 A linguagem e a constituição do sujeito..... | 20 |
| 2.2 Linguagem em sala de aula: um passo à autonomia..... | 23 |
| 2.3 A leitura e a escrita | 25 |
| 3 TRABALHANDO COM A LÍNGUA(GEM) EM SALA DE AULA | 32 |
| 3.1 A questão da autoria | 32 |
| 3.2 Língua na escola | 36 |
| 3.2.1 A língua objeto do ensino-aprendizagem | 36 |
| 3.2.2 A língua meio do ensino-aprendizagem | 38 |
| 3.2.3 O <i>contínuo</i> da variação linguística e a sala de aula | 39 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 42 |
| REFERÊNCIAS | 44 |
| APÊNDECE | 47 |
| ANEXO | 48 |

INTRODUÇÃO

Há muito tempo venho refletindo a respeito do modo como a língua materna é trabalhada na escola em geral, e na brasileira em especial. O foco deveria ser o desenvolvimento da expressão oral e textual, nas várias instâncias da comunicação, além do aperfeiçoamento da leitura do maior número de gêneros textuais. No entanto, o foco dessa disciplina acaba sendo o de trabalhar com regras gramaticais descontextualizadas. As aulas de Português têm se modificado com o passar do tempo. Desde meados de 1980, há uma preocupação de incluir mais o texto nas salas de aula. Contudo, o problema está em como esse processo tem se dado, ou melhor, como esse ato tem sido deturpado, uma vez que agora percebemos a presença do texto, da produção textual nas escolas observadas, não como seria a ideal, com reflexão e dialogismo, mas com esvaziamento e mecanicismo.

É interessante observar como a produção textual é trabalhada nessas escolas, a forma como é apresentada aos alunos e como é cobrada deles. O que se nota, em muitos casos, é uma deficiência na avaliação, especialmente, quando esta enaltece a ortografia e minimiza a autonomia¹, a autoria e a subjetividade. Por ocasião do Estágio para o ensino de Língua Portuguesa II, o Prof. Arcanjo Pedro Briggmann, em uma das suas muitas falas sobre a arte de dar aulas, disse-nos que deveríamos *autorizar* nossos alunos, incentivá-los a escrever, torná-los autônomos e autores. Essa frase nunca saiu da minha mente e acabou se juntando às minhas inquietações acerca de como melhorar o ensino da língua materna e a produção textual dos alunos. Além disso, acredito que, por meio desse processo, pode-se transformá-los em indivíduos plenos em consciência e atuantes socialmente, uma vez que a habilidade na utilização mais eficaz e pertinente de todos os recursos da língua está diretamente associada a isso.

A partir do pressuposto de que todos os falantes de uma língua podem ser autores, isto é, autônomos na sua expressão verbal, o presente trabalho procura refletir sobre formas de incentivar os alunos a pensarem e a escreverem com autonomia, melhorando sua participação na sala de aula, despertando-os para um viver mais pleno e uma participação mais consciente na sociedade. O primeiro capítulo deste trabalho de conclusão do meu curso de licenciatura em Letras apresenta uma reflexão sobre o ensino da língua materna, partindo de leituras e

¹ Neste trabalho, autonomia tem o sentido de o sujeito ter suas próprias ideias, fazer inferências e intertextualidade, de forma a não depender do outro, mas aprender com ele.

observações pessoais em sala de aula. Também, foram analisadas as diretrizes e os referenciais para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Foram igualmente visitados diversos autores clássicos que se dedicam ao tema, tais como Paulo Freire, Magda Soares, Wanderley Geraldi, Eglê Franchi, Marcos Bagno, entre outros. Pareceu-me, outrossim, necessário desenvolver uma reflexão sobre a língua e a formação da consciência. Para tanto, amparei-me, sobretudo, em escritos de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotsky. Nessas teorias, embasa-se a tese de que, enquanto parte fundamental do desenvolvimento cultural e intelectual dos alunos, a autonomia pode – e deve – ser desenvolvida dentro da sala de aula.

O segundo capítulo aprofunda a reflexão sobre o êxito no ensino da língua estar diretamente relacionado ao desenvolvimento da autonomia nos alunos, partindo da ideia de letramento, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, passando pela linguagem como constituinte do sujeito e sua relação com o outro, embasada em Bakhtin, Vigotsky e Benveniste. O capítulo explora ainda a possibilidade de o desenvolvimento da autonomia estar no aperfeiçoamento linguístico ressaltando a importância de ler e escrever de forma competente.

Enfim, na terceira parte do trabalho, apresentamos algumas alternativas que entendemos serem válidas para o trabalho com a língua materna em sala de aula. Analisamos a língua como objeto de trabalho, enfatizando a importância de serem estudadas as diversas variantes linguísticas, seja as que estão presentes no ambiente escolar, como também outras que podem ser trazidas e documentadas pelo professor. Analisamos igualmente a língua como meio de ensino e aprendizagem, no qual entendemos que desenvolvimento linguístico não só auxilia na formação escolar, como também social. O encerramento deste capítulo diz respeito às vantagens de se trabalhar o conceito de contínuo linguístico na sala de aula, para que haja uma reflexão tanto dos professores quanto dos alunos a respeito das variedades linguísticas.

1 A FALHA DO ENSINO: DISCRIMINAÇÃO E ASSUJEITAMENTO

Desde 2009, exerço a docência em cursos pré-vestibulares populares, como professora de português e redação. Graças a essa experiência e às muitas observações que ela me permitiu fazer, tenho me perguntado por que alunos recém-saídos da escola básica sentem tanto *pavor* quando o objeto de estudo é a sua própria língua. Estou me referindo à leitura, à produção textual e, pasmem, à fala – porque eles insistem em afirmar que não sabem sequer falar português. O que acontece ou não acontece nesses doze anos de estudos na Escola Básica? Por que alunos provenientes do Ensino Médio insistem em afirmar que não sabem “nada de português”, que é uma “matéria muito difícil”, que “ler é chato”? O título deste trabalho, por exemplo, é inspirado na fala de uma aluna do curso de EJA da escola Tiradentes, onde fiz meu estágio de Docência em Língua Portuguesa II. Logo na primeira aula, no momento em que apresentávamos nosso projeto², incluindo algumas produções textuais, ela nos disse “a gente não sabe falar português, sora, imagina escrever”. Todos na turma concordaram com ela; porém, em dois meses, conseguimos provar para eles que *sabiam* português mais do que pensavam.

Muitos estudiosos³, linguistas, pedagogos, professores têm feito a mesma constatação desoladora, têm tentado explicar este fenômeno e procurado encontrar soluções. Franchi (2002, p. 46), ao relatar o comportamento de seus alunos no âmbito da produção textual e a se perguntar o motivo da completa ausência de espontaneidade e de originalidade, analisa alguns elementos dessa decadência, apontando como um deles a escola como a conhecemos hoje.

Minha experiência pessoal, tanto como aluna quanto como estagiária ou professora voluntária, assim como inúmeros testemunhos de pesquisadores em educação, de linguistas e, sobretudo, de professores parecem demonstrar dificuldade de crianças e adolescentes brasileiros na produção escrita. Indiretamente, fica também assinalada a responsabilidade da escola fundamental para essa carência. Logo, no âmbito escolar, é para os professores que os olhares se voltam naturalmente, uma vez que, em grande parte, são eles que deveriam despertar a autonomia e a autoria nos seus alunos.

² Projeto de estágio elaborado em parceria com Priscila Oliveira Monteiro Moreira.

³ Ver, por exemplo, BRITTO (1997), GNERRE (1998), FRANCHI (2002), COSSON (2011).

Numa opção epistemológica de caráter heurístico, tomo a liberdade de relatar minha própria experiência. Ao observar minha vida escolar, percebo o quanto alienada fui (ou fui levada a ser), o quanto me castraram e tiraram minha voz. Hoje, sei que escrever com autonomia é um ato muito diferente do que me foi possibilitado na escola. Isso me leva a concordar com Romano (2008, p.252), quando afirma que as instituições de ensino parecem trabalhar com “o produto (cujo sentido já está determinado) e não com o processo (no qual o sentido pode ser construído)”. Por isso, é proposto neste trabalho que se reflita sobre a escola, enquanto instituição, e sobre os professores, enquanto seus principais agentes.

1.1 A Instituição Escolar

Segundo Oliveira (2008, p.30), o papel da escola “tem de ser social e deve abrigar a heterogeneidade de projetos e de discursos, além de atuar como instituição que transita na pluralidade expressiva”. Dessa forma, a instituição escolar estaria proporcionando espaço aos alunos para “manifestar ideias, legitimando seus dizeres, à luz de um processo em que se sintam sujeitos” (Idem, p.30). Tal concepção de escola está bem perto dos ideais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998), doravante PCN, e dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), doravante RC-RS:

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos. (PCN, 1998, p. 48)

[...] o letramento integra as mais variadas práticas sociais vividas pelos grupos que a ele têm acesso mais intenso, pois é função da escola e, em especial, da educação linguística – nas aulas de Português e Literatura e de Línguas Adicionais – ampliar a cultura de escrita dos estudantes, atribuindo novos sentidos ao letramento em suas vidas. (RC-RS, 2009, p.55)

Infelizmente, essas concepções estão longe de corresponder à realidade encontrada nas minhas experiências como aluna e como observadora das escolas visitadas. Nelas, muitas

vezes, ao contrário de um espaço de reflexão que torne possível a convivência de opiniões diferentes, encontramos a imposição de respostas certas, de conhecimentos prontos, de tentativas de homogeneizar os pensamentos. São poucas as realidades escolares brasileiras “onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro” (PCN, 1998, p. 48) – fundamental para que se desenvolva a autonomia. Mesmo numa sociedade como a brasileira, riquíssima em diversidade cultural, com tal complexidade socioeconômica, étnica e linguística, a escola *ainda* não considera a possibilidade de existir uma diversidade de interpretações, de modos de falar, de discursos, de visões de mundo vindas de sujeitos com diferentes cabedais de conhecimento, que Assolini (2008, p.84) denomina de “rede de formações discursivas” e Oliveira (2008, p.17), de “espiral cognitivo”, definindo esse conceito como um “conjunto de informações que os alunos vão reunindo como ‘bagagem’ ao longo de seu processo de formação, para poderem compreender melhor o que leem e o que escrevem, principalmente” (ibidem, p.17).

Desse modo, conforme Assolini (2008, p.89), “o aluno não pode se direcionar para outra região de sentido e arriscar-se a produzir sentidos que não sejam aqueles já produzidos (cristalizados e legitimados) pela instituição escolar”. Britto (1997, p.18) expressa o que considera relevante no que cabe à escola:

Contrariamente ao que ocorre hoje, acreditamos que o papel fundamental da escola regular deve ser o de permitir a emergência dos sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir dos objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles. Pelo menos idealmente, o papel da educação formal regular na sociedade industrial moderna seria o de garantir aos estudantes o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas. Supõe-se que na convivência com o conhecimento formal e elaborado e na prática diária de construção de seu próprio conhecimento, através da confrontação de sua experiência imediata com o saber científico, o aluno possa desenvolver-se social e intelectualmente, formar juízo e crítica, experimentar a liberdade de pensamento.

Pelo modo como tem atuado nas últimas décadas e pelos resultados que tem obtido, a escola da realidade, ao menos as conhecidas por mim, não a dos PCN ou dos RC-RS, parece estar comprometida na manutenção do sistema político-econômico dominante atual, que tem de fato interesse em que haja o máximo de pessoas alienadas, ignorantes, inseguras, com um restrito universo de referências, pouco desenvolvidas cognitivamente e socialmente, com pouca ou

nenhuma liberdade de pensamento. Portanto, massas pouco ou nada críticas em relação às injustiças sociais, que possam ser facilmente hipnotizadas e manipuladas pelo que se costuma chamar de sistema e pelos meios de comunicação a serviço dele. Esse contexto também interfere na formação dos profissionais da educação, que muitas vezes não têm uma boa formação, ou não têm uma formação continuada; que são muito pouco valorizados em sua profissão, recebendo salários ínfimos, iníquos, totalmente incoerentes com uma profissão tão essencial, até mesmo em termos do desenvolvimento econômico nacional.

Ao não propiciar aos seus alunos a capacidade e o prazer de aprender, descobrir; ao não desenvolver neles a disposição pela crítica; ao não garantir-lhes “o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências” (BRITTO 1997, p.18), permitindo-lhes “familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas” (ibidem), a escola, de fato, impede que seu alunato “possa desenvolver-se social e intelectualmente, formar juízo e crítica, experimentar a liberdade de pensamento” (ibidem).

Autores como Britto (1997), Gnerre (1998), Franchi (2002) consideram que o “acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO 2007, *apud* BRITTO, 1997, p.25) seja essencial para instrumentalizar o aluno de forma que amplie seu cabedal de conhecimento, de onde possa inferir ideias e promover intertextualidade, construindo seu próprio ponto de vista, sua opinião. É dever da escola, pois, ensinar os indivíduos a se colocarem no discurso de forma eficiente. Como afirma Bagno (2011, p.76): “[...] não basta ter o que dizer. É preciso saber dizer o que se tem a dizer: saber usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social. E isso a função imprescindível da escola: ensinar a dizer”.

O que foi dito acima, seja no que diz respeito à imensa responsabilidade social da escola enquanto agente da formação de seres humanos conscientes, seja em relação aos procedimentos didático-pedagógicos de que ela lança mão para atingir este objetivo maior, nos leva a focalizar o elemento mais relevante daquela instituição que é o professor. Nos PCN (1998, p.22), é expresso o que cabe a este profissional:

[...] planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

A questão da autonomia passa profundamente pela relação professor/aluno; é o professor que, através do diálogo, da proximidade com o aluno, vai lhe dando condições de aumentar seu cabedal de conhecimento, ele que vai lhe proporcionar o acesso às culturas e ensiná-lo a interpretar e a respeitar a interpretação alheia. O caráter social, que é inerente à escola e ao professor, acaba permeando as relações de maneira mais ampla com vistas à formação dos alunos; as informações, os conhecimentos aprendidos, numa aula ideal, dialógica, ultrapassam as dimensões estabelecidas pelos PCN e RC-RS. À medida que se inscrevem no dialogismo, professores e alunos tendem a interagir e a aprender com essa troca, o que fortalece as relações humanas, gerando pessoas mais comprometidas com si mesmas e com os outros.

Os professores, portanto, principalmente os que estão ligados à formação linguístico-comunicativa, são quem deveriam desenvolver a competência comunicativa dos alunos, de forma que a língua se torne uma ferramenta de expressividade, por meio da qual os pequenos seres sociais possam interagir produtivamente, conhecendo as variedades linguísticas coexistentes e adquirindo plenas condições de agirem com autonomia e criticidade.

2 O ÊXITO NO ENSINO DA LÍNGUA: AUTONOMIA

O conceito científico de *letramento* foi usado pela primeira vez, no contexto brasileiro, em 1986, por Mary Kato (2009), no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Dois anos mais tarde, Leda Vardiani Tfouni (2006) o retomou na introdução do seu trabalho *Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada*, no qual fazia uma distinção entre *alfabetização* e *letramento*. A partir daí, o conceito de *letramento* passou a ser usado com maior frequência. Desde 2001, o termo é dicionarizado⁴ com duas acepções: a primeira, como “ato ou efeito de letrar-se”; a segunda, enquanto algo que condiz com o nosso entendimento: “Estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumento de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural”⁵. Os elementos presentes nessas diferentes definições são: capacidade de ler, capacidade de escrever, realização e desenvolvimento social e cultural.

Segundo os PCN (p.19), o letramento seria “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas [...]” Em outras palavras, para se tornar letrada, a criança precisa viver a linguagem verbal, falada e escrita, enquanto sistema simbólico, discursivo, no maior número de âmbitos sociais, de práticas discursivas, de gêneros textuais e não apenas enquanto sistema de regras fonológico-ortográficas e morfossintáticas.

Simões et al. (2012, p.44) vai mais longe ao enfatizar o papel essencial do letramento, que as pesquisadoras apresentam como “requisito para o pleno exercício da cidadania, o acesso de todos os alunos às culturas de escrita”, entendendo-se por *cidadania* a condição do indivíduo que goza dos direitos civis e políticos da nação, com consciência⁶. A ideia do letramento como sendo intimamente vinculado ao exercício pleno da cidadania é igualmente retomada e desenvolvida nos PCN (p.19):

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural

⁴ No dicionário Houaiss.

⁵ FERREIRA (2008).

⁶ HOUAISS (2001).

atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Simões et al. (ibidem, p.43) consideram que “o exercício da cidadania deveria ser base de um cotidiano escolar, que se projeta a uma construção da participação social presente e futura dos alunos, fora da escola”. Para isso, é preciso que as atividades escolares, e mais especificamente as que envolvem a língua e a escrita, tenham sentido para os alunos. Em outras palavras, é necessário que a escola trabalhe com práticas que serão aproveitadas na vida dos alunos: no seu desenvolvimento cognitivo, ampliando seu conhecimento, seus saberes; ou aperfeiçoando-o para que participe ativamente dentro da sociedade. As atividades que contemplam o uso da língua em sua plenitude levam o aluno a entender os mecanismos do seu próprio código e a usá-los de forma apropriada e eficiente. A esse propósito, vejamos o que os PCN (p.40) preconizam em relação aos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa:

Organizados em torno do eixo USO-REFLEXÃO-USO e reintroduzidos nas práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e de análise linguística, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. Isso significa que também são conteúdos da área os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo. Não há como separar o plano do conteúdo, do plano da expressão.

Na mesma ordem de conceitos, os RC-RS trazem a ideia de unir as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, afirmando que o texto é a base para as duas e não tem sentido trabalhá-las de forma fragmentada, como vem ocorrendo tradicionalmente. Os RC-RS (p.54) ressaltam que,

[...] através da língua (materna ou outras), os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nos mais variados contextos. Mergulhados no uso de sua língua (ou de outras), os sujeitos constituem a si mesmos, constroem conjuntamente uma compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, reconstróem continuamente a própria língua.

2.1 A linguagem e a constituição do sujeito

A linguagem é fundamental na vida dos seres humanos, não só porque lhes permite comunicar – a função comunicativa da linguagem verbal costuma ser supervalorizada – mas também porque é essencialmente através dela que se constitui o próprio ser humano (BENVENISTE, 1991) e que, como afirma Luria (1979, p.80), no primeiro volume de seu livro *Curso de Psicologia Geral*, se forma a sua consciência.

Compreender a linguagem verbal a partir desta ótica e não apenas como um simples código para a comunicação é fundamental para (re)pensar as atividades a ser desenvolvidas em sala de aula – principalmente, mas não apenas, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura – e discernir a relevância do papel do professor. Os próprios docentes, tendo ciência disso – através, por exemplo, de uma sólida formação em ciências da linguagem, poderão perceber o quanto suas aulas podem ser essenciais para que seus alunos se tornem seres conscientes e atuantes socialmente.

É igualmente imprescindível não perder de vista que a linguagem verbal, “produto do processo de desenvolvimento histórico e biológico da humanidade” (CARBONI & MAESTRI 2008, p.11), manifesta-se através de línguas que tendem a constituir instrumentos privilegiados de domínio por parte dos poderes políticos e das classes economicamente dominantes. (ibidem, p.12) A escola, através de seus programas curriculares, de seus recursos didáticos e, principalmente, de seus professores deveria constituir um espaço privilegiado onde tais mecanismos fossem desvendados, nos seus diversos níveis. Mostrando, por exemplo, que ao reprimir “as formas de expressão linguística das classes subalternizadas, reprime-se suas formações discursivas e, portanto, suas visões de mundo.” (ibidem, p.105) Ou evidenciando a não transparência das línguas, até mesmo no interior do próprio signo, como mostra Bakhtin. A linguagem verbal institui poderes, lugares, expressa relações; “não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 1997, p. 65).

Do ponto de vista da língua enquanto meio de trabalho escolar, como já foi aludido, é importante que haja diálogo na sala de aula, para que ocorram situações em que o professor possa desenvolver exemplos efetivos da língua em uso. Além de contribuir um na formação do outro (aluno – aluno, aluno – professor, vice-versa), uma vez que somos seres sociais e

somos constituídos por diversas vozes, que diariamente abastecem nosso cabedal de conhecimento.

Bakhtin (1992) e Vigotsky (1991) trazem essa ideia de que somos constituídos por vozes dos outros e pela influência sócio-histórica. Vigotsky analisa o processo de desenvolvimento do ser humano em sociedade, sugerindo “que a mente humana desenvolveu-se como uma função da história humana no sentido de que a organização funcional da mente depende, entre outros fatores, da interação do indivíduo com o ambiente cultural que é historicamente determinado” (GNERRE, p.84).

Em “A formação social da mente”, Vigotsky apresenta um esboço sobre o que chama de “internalização de formas culturais de comportamento” (VIGOTSKY, 1991, p.64). Vale lembrar que, por ser voltada à formação da criança, a obra de Vigotsky pode ajudar os professores a entenderem seus alunos e a incentivarem essa internalização promovendo o seu desenvolvimento. Esse autor ressalta a importância do processo de internalização que consiste numa série de transformações, mostrando que (ibidem) “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” – desenvolvendo a inteligência prática, a atenção voluntária e a memória; b) “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” – primeiro, num nível social, depois, no individual; c) “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Tais mecanismos estão intrinsicamente ligados à linguagem, que, por sua vez, desenvolve a consciência. Para Vigotsky, somente a experiência social, numa visão da psicologia histórico-social, determina a consciência. Portanto o indivíduo será constituído com conexões estabelecidas de forma individual e, fundamentalmente, com as experiências divididas com os outros.

A diferença de Vigotsky para Bakhtin é que este focaliza sua reflexão sobre o dialogismo e a polifonia na literatura. Ao analisar obras de Dostoiévski e de Rabelais, Bakhtin percebeu que nelas havia uma grande variedade de vozes, o que as tornava obras literárias paradigmáticas, uma vez que representavam mecanismos socio-comunicativos essenciais no mundo real. Em termos mais especificamente dialógicos, para compreendermos a posição de sujeito em Bakhtin, devemos compreender o papel do *outro*, uma vez que o discurso sempre é composto por vozes alheias que participam ativamente na constituição do sujeito. Podemos inferir que o sujeito só se constrói como tal a partir da interação com o outro, dando ao sujeito

um “estatuto heterogêneo”. Nessa direção, Faraco (2005, p.43) nos lembra do pressuposto bakhtiniano sobre alteridade: “no sentido de que tenho que passar pela consciência do outro para me constituir”. Portanto, o sujeito para Bakhtin é social, precisa refletir-se no outro para existir. Em suas próprias palavras: “l’ ‘io’ può realizzarsi nella parola soltanto basandosi sul ‘noi’”.⁷ (BAKHTIN, 2003, p.43). De fato, é improvável que haja uma formação individual sem alteridade, uma vez que o outro delimita e constrói a área de desempenho do sujeito no mundo. Flores (2008, p.261) afirma que “a língua se apresenta para nós como única condição de inteligibilidade pelo outro”. No contexto da educação, podemos citar os PCN (p.33 e 34) que também enfatizam a importância do outro:

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.

Enquanto sujeito socialmente consciente, o *autor* escolhe as palavras de acordo com valores que estão intrínsecos na sua constituição, cada enunciado proferido estando carregado de um tom valorativo que representa, em graus diferentes, as vozes de alteridades incorporadas à sua expressão. Cada ato – que seria a “ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado” (SOBRAL, 2005), por sua vez, suscita uma resposta, também valorativa, na qual o sujeito se coloca com responsabilidade. Faraco (2005, p.38) acrescenta que “todo o ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de inter-determinações responsivas, isto é, em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas”. Esse é o cerne do dialogismo: um enunciado repleto de valor e sentido que solicita uma resposta que também tenha valor e sentido. Bakhtin (1992, p.355) afirma que o todo do enunciado:

[...] já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do ‘fluxo verbal’ ou da ‘cadeia discursiva’), é uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um *sentido* (um sentido total relacionado com um valor: a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor). A compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica.

⁷ “O ‘eu’ pode realizar-se na palavra somente se baseando em ‘nós’” (A tradução é nossa)

Apropriando-se dessas reflexões, recontextualizando-as dentro do ambiente escolar, podemos trabalhar com a constituição da autoria e da autonomia dentro da sala de aula: salientando que dentro de uma ótica dialógica, todos têm direito a se expressarem e todos são responsáveis pelos seus atos. Armado da compreensão que os seres humanos são constituídos de diversas vozes, que as expressam em seus enunciados (orais ou escritos), refletindo seu conhecimento de mundo, o professor está apto a levar o aluno a tornar-se mais consciente de si e de tudo que o cerca (sociedade), transformando-se em cidadão, em agente social.

2.2 Linguagem em sala de aula: um passo à autonomia

A escola pode ser de grande valia para a constituição da autonomia dos alunos, futuros cidadãos. Por meio dela, se pode ensaiar situações da vida social, oportunizando o debate e a conscientização de quem a frequenta. Para tanto, é necessário que a escola valorize o conhecimento prévio de seus alunos e da comunidade de onde eles provêm, oferecendo atividades que condizem com a sociedade em questão e, principalmente, considerando a linguagem trazida por eles – uma vez que é através desse código linguístico que eles aprenderão outras variedades, inclusive a extremamente valorizada pela escola: a padrão. O objetivo é que os alunos dominem as diversas variedades linguísticas que convivem na sociedade, para que possam escolher a mais apropriada a ser usada e, fundamentalmente, interpretem com eficiência aquilo com que têm contato. Gnerre (1998, p. 21) nos alerta para a importância desse conhecimento:

Nas sociedades complexas como as nossas, é necessário um aparato de conhecimento sócio-político relativamente amplo para poder ter um acesso qualquer à compreensão e principalmente à produção das mensagens de nível sócio-político. Adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens está ligado, em primeiro lugar, à competência nos códigos linguísticos de nível alto. Para reduzir ou ampliar a faixa dos eventuais receptores das mensagens políticas e culturais é suficiente ajustar a sintaxe, o quadro de referência e o léxico. Uma construção sintática mais complexa pode ser suficiente para dirigir a um grupo mais restrito uma mensagem encaixada de dentro de um discurso de nível geral muito mais acessível.

Tanto o ato de ler quanto o de escrever são regidos pela interação com o *outro*: ser capaz de interpretar, compreender, criticar, avaliar transpassa a leitura e a escrita. Por isso, a escola tem de se preparar para promover esses atos de forma interessante, que façam sentido para os alunos. A escola precisa deixar de ser um “parêntese” (expressão emprestada de Franchi, 2002) na vida dos alunos, para ser relevante e necessária. Para isso, nossa aposta é ensinar os alunos a compreenderem os mecanismos da língua, suas variedades e seus registros em função das diversas instâncias de comunicação, mostrando a eles, por exemplo, por que alguns podem ser discriminados em determinados locais pelo modo como se expressam. Assim pode-se criar a possibilidade de escolha e a conscientização linguística.

A linguagem oral é normalmente desconsiderada na escola; no entanto, é através dela que o aluno pode trocar experiências, manifestar-se, organizar suas ideias. Gnerre (idem, p. 62) coloca a valorização da oralidade como aperfeiçoamento da escrita:

Repensar nesses termos a riqueza da oralidade comporta repensar todo o nosso mundo grafocêntrico e, na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade da oralidade, receberemos resultados na criatividade escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão dos seus próprios pensamentos.

O exercício de criação/interpretação que leva o sujeito/autor e o ouvinte a captar, compreender, criar, recriar, responder é o que precisamente deve estar dentro da sala de aula, entre professor e alunos, o dialogismo deve acontecer não só dentro das produções dos indivíduos, mas na troca de experiências, por assim dizer, entre todos, de maneira continuada. Dessa forma, potencializaremos o cabedal de conhecimento dos alunos, principalmente, de modo que possam exercer sua autoria conscientemente. Na relação escolar, é consenso que o professor explique o conteúdo ao aluno, reforçando a ideia de uma ação unilateral (professor fala, e alunos apenas escutam). O que estamos propondo aqui é uma bilateralidade: todos falam e escutam. Embora a tenhamos trazido para o contexto escolar, essa ideia já aparece em Bakhtin (1992, p.338), quando ele trata da obra literária:

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro em seu universo, isto é, **outro** sujeito (um *tu*). A *explicação* implica uma única consciência, um único sujeito; a *compreensão* implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica.

Quando incentivamos os alunos ao diálogo, estamos, na verdade, incentivando-os a exercer sua autonomia, a se colocar em suas ideias. Principalmente se está havendo compreensão nesse diálogo, se falante e ouvinte estão se intercalando e contribuindo para que se desenvolva algum assunto. Para que efetivamente esse ato dentro da escola faça sentido, o professor precisa dar a oportunidade de o aluno expressar suas ideias para os outros (colegas ou não), o que pode ser feito oralmente ou por escrito – o fato de ser público dá uma utilidade (uma serventia) que dá sentido ao trabalho do aluno. É papel do professor criar espaço dentro da sala de aula em que haja dialogismo, pois, segundo Bakhtin, “todo o ato de compreensão implica uma resposta” (idem, p.339), e cabe ao professor fazer com que isso aconteça.

2.3 A leitura e a escrita

Soares (2009, p.68) afirma que “a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos”. Sendo processo, é passível de aperfeiçoamento; para isso, é preciso oportunizar que a leitura aconteça em sala de aula, de modo mais monitorado (termo emprestado de Bagno, 2011), bem como, dentro da vontade de cada estudante, criar desejo de ler fora da escola. Sobretudo, é preciso mostrar a eles que o mundo está sendo feito, cada vez mais, por e para pessoas letradas.

Ler não serve apenas para ampliar o vocabulário, mesmo sendo um dos efeitos possíveis de determinadas leituras, como salientam os RC-RS (p.79): “a extensão do vocabulário reconhecido, compreendido e usado por uma pessoa está sempre muito correlacionado à sua competência de leitura”. A importância da leitura na formação do sujeito

tem a ver também com o fato de ser através dela, mas não exclusivamente, que ele consegue aumentar seu conhecimento e mundo, ampliando sua capacidade de interpretação da sociedade e da natureza e de interação com elas. Na obra supracitada, os autores tornam isso evidente:

Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo o texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. (Idem, p.55)

Em especial, a leitura trabalhada em sala de aula deve despertar o aluno para importância dela no contexto social. Deve, segundo os RC-RS (p.56), “ter sempre uma finalidade reconhecível e compatível com o gênero do texto lido” – os alunos devem ver sentido naquilo que estão lendo. A diversidade dos gêneros existente tem de ser conhecida e reconhecida pelos alunos a fim de viabilizar a comunicação e a interação no contexto de sociedades cada vez mais complexas.

Assim como Bakhtin (1992, p.124 *et passim*), os RC-RS (p.55) trazem uma ideia de atitude responsiva diante da leitura, que “implica responder ao texto por meio de novas ações, de linguagem ou não”. Os PCN (p.70) ainda enfatizam a necessidade de a escola incentivar a leitura competente:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

É ainda função dos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura darem conta desse complexo mecanismo que é ler e interpretar, refletir e agir – provando que o sujeito tem um ponto de vista, que deve ser respeitado e deve também respeitar os dos outros. Nesse sentido, a leitura vem como forma de enriquecer o diálogo, que deve ser o momento pleno de aprendizagem.

A leitura e a escrita, embora tenham diferenças fundamentais, se complementam; por essa razão, ambas devem ser desenvolvidas na escola, igualmente, de forma que se aperfeiçoem a cada ano. A seguir, algumas considerações de Soares (2009, p.70) sobre o ato da escrita:

[...] engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até atividades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma para desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente.

Para fins do presente trabalho, interessa destacar alguns pontos da citação: habilidade de selecionar informações, caracterizar o leitor, estabelecer metas para a escrita, organizar ideias, relacionando-as e expressando-as corretamente. Ter essas habilidades significa escrever com autoria e autonomia; por isso, seria importante que os professores as *trabalhassem* dentro da sala de aula. Cagliari (1992, p.102) afirma que “ninguém escreve ou lê sem motivo, sem motivação”, é justamente neste ponto que entra o professor para incentivar e orientar o aluno. Elaborar atividades que despertem a atenção dos alunos, que façam sentido para eles, que tenham um bom objetivo, é o bastante para motivá-los. Uma vez desenvolvida uma afinidade com a turma, a fim de conhecer seus interesses, medos, curiosidades (o que pode variar em função da idade, do sexo, da classe social e até da turma), é possível desenvolver técnicas que despertem essa motivação. Por isso, é fundamental que o professor tenha essa preocupação de conhecer seus alunos; talvez seja essencial para o desenvolvimento humano certa aproximação dos professores com os alunos.

Antes de pedir uma produção textual, é preciso que seja analisado o maior número de aspectos de um determinado assunto, com destaque para os elementos ou ideias mais essenciais, para que o aluno tenha a capacidade de escolher enfoques que lhe pareçam mais interessantes, com os quais ele se identifica. Para isso, cabe ao professor direcionar uma discussão que abranja diversos pontos de vista, sem que um pareça mais considerado que o outro – são apenas diferentes. Cagliari (1992, p.122) ainda afirma que “a produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, de objetivo e de destinatário

do texto”. É uma atividade por si muito complexa, complexidade que tende a se agravar para os que não têm o hábito de ler. Nesse sentido, a tarefa do professor em apresentar e trabalhar o gênero que será cobrado futuramente é de suma importância, pois aqueles que não estão familiarizados com determinado gênero terão a oportunidade de conhecer o texto e os outros, que estão mais familiarizados, terão a oportunidade de aperfeiçoar o que já conhecem (seja estrutura ou ideias).

Segundo os RC-RS (2009, *et passim*), o aluno deve ter em mente quem será seu leitor (concreto ou virtual) e deve ter sido informado da finalidade das produções textuais que lhe são pedidas. Depois de elaborada a produção textual, é necessária sua análise, o que pode ser feito pelo professor ou pelos próprios colegas (com orientação do professor), sendo importante destacar os pontos a serem melhorados no texto, para se realizar a reescrita.

Corriqueira na vida de quem escreve, a reescrita tem um papel fundamental no processo de produção textual e de desenvolvimento da autonomia, pois por meio dela o aluno será seu próprio leitor e, se bem orientado, se aperfeiçoará. Um ponto relevante, abordado pelos RC-RS (2009, p.66), é que a reescrita não deve ser confundida com uma pura e simples revisão final do texto, uma vez que o texto ainda está em fase de produção, por isso a intervenção do professor,

[...] deverá ser maior ou menor, a depender da autonomia que seu aluno já tem para perceber as necessidades de reformulação de seu texto. Essa autonomia é uma competência em desenvolvimento. Assim, no procedimento de reescrita, ao longo da escolaridade, cabe ao professor de língua ler os textos dos alunos e propor tarefas concretas e específicas de reescrita: ao devolver as primeiras versões de um texto aos alunos, é preciso propor desafios específicos, que podem, inclusive, diferenciar a tarefa a ser realizada de um aluno para outro.

Uma experiência que me chamou a atenção foi uma atividade de produção textual de uma escola particular, na qual verifiquei que há uma supervalorização da ortografia e da norma-padrão e pouca valorização ou pouco incentivo à criatividade do aluno. Para exemplificar, trago um pequeno texto que me foi mostrado por um aluno para quem ministrei aulas particulares, que lhe foi pedido na escola e que valeu como nota parcial para o trimestre. Antes, gostaria de comentar os critérios de avaliação utilizados pela professora:

| CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL | 0,10 | 0,05 | 0,00 |
|---|-------------|-------------|-------------|
| 1. Estrutura (título adequado ao texto, letra legível, organização espacial do texto na folha, capricho, margens, maiúsculas e minúsculas). | X | | |
| 2. Estrutura do parágrafo (nº de frases por parágrafo). | X | | |
| 3. Aspectos gramaticais (separação silábica; emprego correto das classes gramaticais, como: flexões dos substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, ... (número, gênero, etc.); pontuação. | | X | |
| 4. Acentuação gráfica/Ortografia. | | | X |
| 5. Adequação à proposta, respeito ao tema. | X | | |
| 6. Vocabulário apropriado. | X | | |
| 7. Desenvolvimento do texto (sequência: início, meio e fim). | | X | |
| 8. Progressão textual (sequência ordenada das ideias). | X | | |
| 9. Tipologia textual (texto narrativo/descritivo/argumentativo). | X | | |
| 10. Coerência. | | X | |

Figura 1: Verso da folha de redação do aluno de escola particular

Observa-se que há dez itens a serem avaliados. Desses, nenhum está valorizando diretamente as ideias do autor, sua criatividade. Essa enumeração de critérios leva o aluno a entender que ele está *preso* ao que a escola considera relevante, excluindo, assim, todo o sentido de produzir um texto – por um lado, porque não foi apresentado um contexto no qual esse tipo de texto funcione; por outro, porque parece que o aluno deve escrever para ganhar ponto no boletim, apesar de apenas valer um ponto, o que não é muito significativo. Aqui, a produção textual aparece como uma obrigação na qual a escola é forçada a mostrar para a sociedade que *cobra* textos dos seus alunos e que eles os *devem* escrever, a exemplo do que abordamos na introdução deste trabalho sobre o que se tem feito com os textos em sala de aula.

Analisemos, então, o texto do aluno e a correção de sua professora:

FOLHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
Ensino Fundamental

O Mistério da Lanchonete

| | |
|----|--|
| 01 | |
| 02 | Levanto de manhã cedo |
| 03 | com a tal forte batendo na minha |
| 04 | cara. Perro a que as pessoas es- |
| 05 | tão fazendo nesta hora. Vejo muitos |
| 06 | amigos se acordando, seus olhos de |
| 07 | muitas pessoas e me perguntam. |
| 08 | - O que elas querem fazer es- |
| 09 | tares? Tudo está tão difícil. |
| 10 | Chego num lugar cheio de pessoas. |
| 11 | Depois suas pessoas estão em minha |
| 12 | direção. |
| 13 | É vejo um cara de cabelo |
| 14 | esbranquiçado e muito, mas muito feio. |
| 15 | É também vejo outra feia, uma |
| 16 | água bem azedinha e várias |
| 17 | outras coisas atreçadas. |
| 18 | Me seguram firme e pegam um |
| 19 | pedaço de mim. O cheiro era muito |
| 20 | agradável e bem quente. |
| 21 | Pegam pedaços das minhas |
| 22 | amigas e de pais chego a mi- |
| 23 | nha hora e me esmeio e depois |
| 24 | deixo ninguém ficar mais |
| 25 | em fome. (o que era?) |
| 26 | |
| 27 | * palavras muito trabalhada em acentuação. |
| 28 | |

Figura 2: Texto de aluno de escola particular

Infelizmente, não tivemos acesso ao tema proposto, o que prejudica, em parte, a nossa análise; mas se pode observar que o aluno conseguiu narrar uma história à Kafka, pois ele conta, nas entrelinhas, que um dia acorda em forma de um alimento, que será consumido na lanchonete. Assim como Kafka⁸ não deixa expresso em que tipo de inseto Gregor Samsa se metamorfoseia, o aluno faz mistério (o que foi anunciado no título) sobre o tipo de alimento em que se transformou, mas a professora não consegue perceber isso e cobra do aluno uma resposta, que, segundo ela, deveria aparecer no texto. Por quê? Por que num texto criativo

⁸ KAFKA (2009).

como esse, o único comentário que a professora fez diz respeito aos erros de acentuação? Podemos imaginar quantas atividades poderiam ser realizadas a partir desse texto, incluindo a sua reescrita. Como poderia ser enriquecedor se o texto fosse mais trabalhado, mais analisado... mas não, só valeu um mero ponto na média, e as aulas de gramática tradicional continuaram. Baseio minhas críticas aos métodos de correção e avaliação da professora no que Cosson (2011, p.112) traz em relação às práticas de produção textuais:

[...] demanda-se a eliminação das chamadas situações artificiais de interlocução, devendo-se buscar interlocutores efetivos na escritura e na reescritura de textos. Também é rejeitada a excessiva preocupação com a ortografia e a forma do texto em detrimento do registro daquilo que o aluno deseja dizer. Não é conveniente que a produção escrita seja um mero pretexto para a correção da norma culta, mas sim um espaço de interlocução de cujas informações aluno e professor podem se apropriar para verificar a eficácia do uso da linguagem.

O problema que observo nas escolas, no passado, como aluna, hoje como estagiária, é que as produções textuais são o produto final de um exercício maior - quando não aparecem soltas, sem atividade prévia nem posterior, apenas, por exemplo, para ocupar um período vago. O que se propõe aqui é justamente de valorizar a produção textual dos alunos, fazendo dela o ponto de partida para a construção de um novo saber. Não basta haver uma limpeza ortográfica no texto por parte do professor, que depois pedirá que o aluno apenas reescreva o texto arrumando os acentos, as concordâncias, a pontuação, a ortografia. Não é a esse tipo de reescrita que me refiro, mas a que proporciona, através de uma análise semântica e linguística, um verdadeiro ensino/aprendizado ao aluno. Os próprios textos dos alunos poderiam ser objetos de novas atividades relevantes para o desenvolvimento cognitivo, tornando o professor um mediador, uma vez que as atividades seguem de modo contínuo.

3 TRABALHANDO COM A LÍNGUA(GEM) EM SALA DE AULA

Enquanto professores de Língua Portuguesa e Literatura, nosso dever é o de valorizar os sujeitos através de sua língua e cultura, de oportunizar o domínio de diversas variações linguísticas e, sobretudo, de instigar os alunos a serem curiosos, a observarem o mundo, natural e social, também através da leitura, ampliando, assim, o cabedal de conhecimento que eles já possuem, mas também a pronunciarem-se, de modo crítico, sobre este mundo e estes conhecimentos, através da fala e da escrita. Por isso, o ato de ler e escrever deve ganhar um sentido real nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura; deve ultrapassar a função utilitária, revelando que ser autônomo está intrinsicamente ligado a ser consciente.

3.1 A questão da autoria

Uma boa proposta para trilhar este caminho é trabalhar com textos literários, utilizando-os não só para analisar o que diz respeito a aspectos específicos da estrutura da língua, mas também inquirir, explorar os saberes e as visões de mundo que aqueles textos trazem, direta ou indiretamente. Depois das leituras, é fundamental que se faça uma produção textual, seja para registrar as impressões, para criticar, para trazer novos pontos de vista e, em última instância, para criar um novo texto a partir do que foi trabalhado. Bakhtin (1992, p.283) nos aponta uma direção com vistas à criação literária, pois nela, segundo o autor russo, o indivíduo consegue se expressar de forma mais plena, mais singular, mais autônoma; nela, o estilo⁹ do aluno poderia vir à tona de modo mais espontâneo:

O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos a refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários [...].

⁹ Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação do texto - finalidades e objetivos - e ao gênero e suporte.

O que se propõe, nesse sentido, são aulas com leitura de textos literários e produção textual desse mesmo gênero, uma vez que o texto literário é singular, individual, não podendo ser reproduzido – essa é uma marca de autoria. Tão logo levamos os alunos a criarem seus textos, os incentivaremos a serem autônomos em suas ideias, a criarem textos únicos. Bakhtin (1992, p.332), fazendo uma analogia com a impressão digital, fala-nos da originalidade do texto:

Singularidade natural (por exemplo, a impressão digital) e irreprodutibilidade significante (pertencente ao signo) do texto. Apenas é possível a reprodução mecânica da impressão digital (em qualquer quantidade de exemplares). Dá-se o mesmo com a reprodução, igualmente mecânica, de um texto (a reimpressão, por exemplo), mas a representação do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto [...].

O mesmo autor coloca o “texto como reflexo subjetivo de um mundo objetivo. O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto de cognição, podemos falar de reflexo de um reflexo.” (ibidem, p. 340) Ou seja, no momento em que o autor cria um texto, ele está refletindo algo que já está no mundo (o dado), mas, passando pelo seu crivo, obtém-se algo original (o criado); portanto, “a compreensão de um texto é precisamente o reflexo exato de um reflexo. Através do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido.” (ibidem, p. 341).

Por meio do seu cabedal de conhecimento – que também é composto por tudo que o circunda, incluindo o *outro* e suas visões de mundo – o aluno tirará insumo para suas ideias, que constituirá sua subjetividade. Quem escreve imprimirá no texto marcas, sinais, ideias que são suas, mas nas quais há um pouco do *outro*, construindo para si uma imagem, uma identidade única, autônoma. Nesse sentido Schäffer (2004, p.30-31) acrescenta que:

O ato de escrever faz borda, faz limite, tanto na folha como no corpo do sujeito que escreve. A folha em branco permite ao sujeito gerir um espaço próprio e distinto, onde executa um querer ‘próprio’, onde domina um objeto. Um lugar da escritura onde há um corte instaurador que permite que o sujeito que escreve fale. Tal fala, por um lado, ‘repete’ coisas recebidas da exterioridade e, por outro lado, diz do próprio do sujeito cada vez que tal fala rompe os liames dessa repetição.

No momento da produção textual, o aluno deveria ser estimulado a trabalhar com a heteroglossia, isto é, a diversidade social de tipos de linguagem, de forma a enriquecê-lo literariamente. Isso é possível se o professor o ajudar, numa primeira leitura, a escrever de modo que a visão de mundo do aluno apareça no texto dele. Um exemplo simples, que auxilia no desenvolvimento dessa habilidade seria, em vez de o aluno caracterizar um personagem de forma direta, enumerando características, (como, “João é forte”), poderia descrever como João é visto pelos outros, que elementos o caracterizam como um cara forte, como ele mesmo se vê, e também fornecer elementos de sua vida que podem ter contribuído a torná-lo forte (sua família amorosa, ou ao contrário, os percalços da vida, etc.). Descrevendo-o desse modo, o personagem ganha vida própria. Esse incentivo dado aos estudantes para escreverem narrativas mais elaboradas não tem como escopo transformar os alunos em escritores, romancistas; mas o de despertar neles a consciência de sua própria constituição. A ideia de que ‘eu sou eu na visão do outro e o outro me constitui’ não melhora somente a produção textual, mas desperta o aluno para a vida em sociedade e para as responsabilidades que isso implica. Para que tudo isso ocorra, o aluno deve ser munido e estimulado a formar uma consciência social.

O desenvolvimento da produção textual, de forma contínua, leva o aluno a organizar melhor suas ideias, nesse sentido, contribui para que se expresse linguisticamente melhor; sendo, por isso, importante que se desenvolvam em sala de aula situações semelhantes às da vida social que exijam domínio de leitura e escrita. Tão relevante quanto atividades que façam sentido aos estudantes, é a constituição de um ambiente de ensino que suscite criatividade, curiosidade, pesquisa, de modo que os envolva na atividade, propiciando a aprendizagem. Vigotsky (1991, p.133) alerta para essa questão:

O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escreverem congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediá-las; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não se desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite.

Todo esforço de elaborar um currículo que contenha aulas relevantes serve para o desenvolvimento da autonomia e, sobretudo, para a constituição da própria cidadania.

Considerando o que diz respeito ao desenvolvimento da competência e da autonomia, com vistas à expressividade, sugere-se um caminho que começa primeiramente na narrativa; depois, nos anos seguintes, poderão ser desenvolvidos textos que expressem mais especificamente as opiniões do autor. Por isso, sugere-se que a narrativa seja trabalhada intensamente nos 6º e 7º anos (5ª e 6ª séries); que se passe a lidar com artigos e textos opinativos (como crônicas) nos 8º e 9º anos (antigas 7ª e 8ª séries) e que se retome os diversos tipos de textos (em Literatura e produção textual) no Ensino Médio.

Vigotsky (1991, p.97) introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal (a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e ao nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes) que deveria ser aproveitado com o planejamento, o desenvolvimento das atividades e a avaliação. Como exemplo, supõe-se um aluno que tenha elaborado uma produção textual – esse trabalho se refere ao desenvolvimento real – após as correções e as orientações do professor e, possivelmente, dos colegas, o aluno a reescreve – se dá o desenvolvimento potencial – qualificando esta produção textual. Esse conceito pode ser aproveitado em todas as atividades auxiliando na avaliação diária, uma vez que o professor saberá avaliar o que os alunos sabem e qual a capacidade que cada um tem de aprendizagem.

Despertar o interesse dos estudantes implica desenvolver a autonomia de pensamento frente ao novo; a cada novo conhecimento apresentado, seria proveitoso produzir sensações (prazer, comoção, dor, raiva) que conduzissem os aprendizes a perceber outras visões de mundo, que lhes causassem deslocamento e os levassem a retornar com desejo de transformar sua realidade, de transformar a si mesmo. É importante ficar alerta para que os alunos não tenham uma atitude defensiva diante da questão, do assunto, pois isso não produziria nada de novo. Pelo contrário, fecharia ainda mais o aluno dentro da sua visão de mundo. Bakhtin (*apud* BRAIT, 2005, p.343) comenta sobre a experiência de se deparar com algo novo:

Ver uma coisa, tomar consciência dela pela primeira vez, significa estabelecer uma relação dialógica com a coisa: ela não existe só em si e para si, mas para algum outro (já há uma relação de duas consciências). A compreensão por si só inicia uma relação importante (a compreensão não é uma tautologia ou uma duplicação, implica duas entidades às quais se junta uma terceira entidade potencial).

A partir do contato com diversos assuntos, diversas culturas, diversas linguagens, diversas variedades da língua nacional, os alunos aumentarão seu cabedal de conhecimento criando possibilidades de interpretações. Vê-se uma necessidade de conversa entre as disciplinas, ideia essa que vem de anos: são o tema gerador, de Freire (1980); o currículo integrado, de Santomé (1996); os temas transversais dos PCN (1998); a unidade temática dos RC-RS (2010). Todas as áreas de conhecimento devem oportunizar os alunos a pensar sobre, a desenvolver suas capacidades cognitivas, com vistas à autonomia. Partindo dessa interligação dos conhecimentos, das disciplinas – concebendo a escola como é atualmente – seria o modo mais eficaz de dar sentido ao que deve ser trabalhado.

3.2 Língua na escola

3.2.1 A língua objeto do ensino-aprendizagem

A Língua Portuguesa é o idioma oficial do Brasil, embora muitas outras línguas também sejam faladas no território nacional, como o caso de línguas indígenas e de algumas ilhas linguísticas em comunidades de descendentes de imigrantes europeus. O português tem estatuto de língua obrigatória em todas as instâncias municipais, estaduais e federais, entre elas a Justiça e o ensino. Nas suas múltiplas variedades, regionais e sociais, é também a língua materna da imensa maioria da população brasileira. Muitos estudiosos, como Marcos Bagno (2011), a chamam de Português Brasileiro em oposição ao Português Europeu. Na obra de Bagno (idem, p.984), é feita uma distinção fundamental entre norma-padrão e norma culta, que consideramos importante no contexto da educação em língua materna:

NORMA-PADRÃO: conjunto de regras *prescritivas*, inspirado no uso literário de alguns poucos escritores do passado considerados como *exemplares* e como modelos a serem imitados. Ela também se inspira na *gramática do latim clássico*, rejeitando os usos de formas herdadas do latim que não correspondem aos usos que os falantes de latim clássico faziam dessas mesmas formas linguísticas. Tradicionalista, elitista e conservadora, essa norma-padrão leva muitíssimo tempo para acolher inovações linguísticas e, mesmo assim, somente aquelas que podem ser encontradas na obra dos escritores que acabam por se consagrar como nomes importantes do cânone literário. Além disso, ela vem atrelada a uma *doutrina gramatical pré-científica*, baseada nos postulados da Antiguidade clássica e, por

consequente, refratária a novas análises teóricas advindas das ciências da linguagem contemporâneas;

NORMA CULTA: conjunto formado pelas *variedades urbanas de prestígio*, faladas e escritas por cidadãos e cidadãs com vivência urbana e elevado grau de letramento (objetivamente quantificado pela posse de um diploma de curso superior). Essas variedades urbanas de prestígio (com suas evidentes diferenças regionais) é que são, de fato, o objetivo de desejo da maioria dos falantes que não as dominam e que pretendem, com elas, ascender socialmente. É essa norma culta real (e não ideal, como a norma-padrão) que define realmente o que é considerado “erro”, uma vez que seus usuários aceitam e empregam formas linguísticas condenadas pela norma-padrão tradicional, mas já perfeitamente incorporadas às variedades urbanas de prestígio – ela é que deve ser o objeto e o objetivo do ensino de língua na escola.

Como um dos objetivos do ensino da língua materna, já amplamente divulgado pelos PCN e pelos RC-RS, é o de uso de formas encontradas na sociedade, tanto de gêneros escritos quanto falados, é de suma importância que, na escola, sejam aceitas e trabalhadas as formas consagradas pelo uso da norma culta. Um exemplo disso seria o uso da próclise, hoje preferida no Brasil, não apenas na fala como também na escrita de alguns gêneros prestigiosos, como a mídia. Por que não começar uma oração usando próclise, como acontece em línguas como o italiano e o espanhol?

No entanto, a proposta não é trocar a norma-padrão pela norma culta, como uma nova prescrição a ser seguida; mas sim promover a reflexão sobre ambas as formas, assim como sobre outras variedades regionais e sociais do português. Sobretudo, é fundamental “abandonar de vez a noção irracional de que formas inovadoras constituem erros a ser evitados” (BAGNO, 2011, p. 985). Por isso a importância de se trabalhar em sala de aula textos, escritos e orais, que aparecem no cotidiano social, sempre chamando a atenção dos alunos para quando formas não naturais aparecerem, como o pronome pessoal “vós”, explicando sua função histórica.

É, sobretudo, de fundamental importância não perder de vista que a língua carrega concepções histórico-sócio-culturais, conceitos e preconceitos. É, portanto, essencial familiarizar aos alunos com as diversas formas, das mais aceitas e valorizadas às mais discriminadas pela sociedade, explicando os valores e as implicações sociais de seu uso. Por exemplo, o uso do “mim” ou do “eu” antes de verbo no infinitivo, salientando que, apesar das duas formas serem igualmente válidas de um ponto de vista linguístico, elas não tem o mesmo valor social. Usar “para mim fazer” não apresenta nenhum problema em ambientes menos

monitorados. Pode, no entanto, ser objeto de discriminação em ambientes mais monitorados, onde é mais valorada a forma “para eu fazer”. Portanto, é fundamental indicar ao aluno que, dependendo do objetivo social a ser alcançado através da comunicação verbal, é importante que ele saiba escolher as formas mais apropriadas de acordo com a sua intenção, considerando a interlocução e os efeitos de sentido projetados.

3.2.2 A língua meio do ensino-aprendizagem

A formação linguística e literária deveria se basear em textos, de vários gêneros, que circulem na sociedade. Por isso, se propõe que haja sim o estudo gramatical das estruturas da língua, usando textos socialmente aceitos (e não frases isoladas e inventadas pelo professor), nos quais se possa refletir semântica e linguisticamente. Ler, reler, discutir, analisar, escrever, reescrever – são ações que devem sempre estar incluídas no planejamento do professor. Dessa forma, acredita-se que os pequenos seres sociais consigam se posicionar como sujeitos-autores “num espaço enunciativo que implica exercícios de habilidades que os capacitem a se expressar com autonomia em sua própria língua” (OLIVEIRA, 2008, p.16).

Muito se tem dito neste trabalho sobre a importância do dialogismo em sala de aula, sobre nutrir o cabedal de conhecimento do aluno de forma que sirva de insumo para seu pensamento e suas colocações. Esse processo de dialogismo não deve só ser promovido pelo professor, mas também deve ser incentivado entre os alunos, pois conversando, debatendo, narrando, estes conseguirão organizar seus pensamentos, suas argumentações, repensar algum conceito que já estava cristalizado dentro deles. Promover uma atividade de criação textual após um caloroso debate, pode ser o momento ideal para que os alunos expressem suas próprias ideias, concordando ou discordando do que foi dito. Esse exercício estimula o aluno a pensar e a ter uma atitude responsiva, o que afasta a sensação de não ter nada a dizer.

Trabalhar com a gramática com base em textos que circulam na sociedade é uma forma de o aluno aprender de verdade a linguagem e seu funcionamento e não decorá-los para uma avaliação. Por exemplo, estudar os substantivos e adjetivos a partir do texto “Tentação”, de Clarice Lispector¹⁰, é muito mais rico que listar palavras determinando que essa é um substantivo e aquela é um adjetivo. Isso porque as palavras flutuam dentro das classes

¹⁰ LISPECTOR (1999).

gramaticais; nesse texto mesmo, há uma frase que dá abertura para essa análise: “Era um basset lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um basset ruivo. Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido, acostumado, **cachorro**.¹¹” Nesse contexto a palavra “cachorro” é um adjetivo, e é mais fácil de perceber e de evitar perguntas como: “mas, sora, cachorro não é substantivo?” (confesso que ficaria feliz se escutasse essa pergunta). A palavra está ali, no texto, para quem quiser ler. Para explorar ainda mais o tema, pode-se pedir aos alunos que digam outras frases onde cachorro funciona como adjetivo – já se imagina as frases que virão... mas certamente não vão esquecer que as palavras podem variar de classe gramatical e o que a “sora” quer é que eles entendam os mecanismos de relação entre uma e outra¹².

Trabalhar com música pode ser muito produtivo também. Ela tem o dom de tocar no fundo dos sentimentos e dizer nas entrelinhas; é uma forma de se aproximar dos alunos (trabalhando com músicas trazidas por eles) ou de propor algo diferente (músicas que eles não teriam a oportunidade de conhecer se não fosse naquele momento). Pode-se trabalhar com um meio-termo, por exemplo, a música “O meu lugar”, de Arlindo Cruz (conhecido também por participar de um programa dominical). Através dessa música, se pode trabalhar tanto o conceito de “meu lugar”, o que é muito relevante em idade colegial, como os pronomes possessivos, por exemplo. Junto com um colega da graduação¹³, desenvolvemos um projeto com esse tema. Aproveitando esse assunto, o professor poderia fazer seus alunos entenderem que esse tipo de vida, de valores, de cultura que têm/levam é uma das possibilidades que existe. É uma realidade construída e sendo assim pode existir outras construções pelo mundo. Há outras culturas que devem ser conhecidas e, sobretudo, respeitadas. Nossa realidade é apenas uma possibilidade. Nosso lugar é apenas um de muitos que existem no mundo.

3.2.3 O contínuo da variação linguística e a sala de aula

Dar valor à norma culta, em sala de aula, é um caminho para se formar pessoas que saibam se expressar e, sobretudo, escolher as formas mais adequadas a serem usadas em determinada ocasião. Não há mais espaço para estudar unicamente a norma-padrão, com suas

¹¹ Texto na íntegra no anexo – grifo meu.

¹² Agradeço à colega Fernanda Bastos, coautora do projeto de aula do qual tirei esse exemplo.

¹³ Jackson Raymundo.

construções arcaicas, obsoletas. Principalmente no Ensino Fundamental, devem-se desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos e não obrigá-los a decorar o que é uma oração subordinada adverbial concessiva, por exemplo. Pode-se trabalhar com o conceito, o mecanismo dentro da frase, mas sem os obrigar a decorar uma nomenclatura que nada vai acrescentar na vida deles, por ora. Acredita-se sim que no Ensino Médio é possível trabalhar com uma gramática mais conceitual, uma vez que os alunos já dominam os mecanismos linguísticos, vão apenas colocar nome naquilo que já usam cotidianamente.

O objetivo último é levar o aluno a entender que, na prática *linguística* real, não há uma separação nítida entre as variedades da língua. Para ajudá-lo nesta compreensão, o professor pode apresentar uma régua imaginária, em cujas extremidades se situariam, por um lado a norma popular (menos monitorada) e por outro a norma-padrão (a mais monitorada), passando pela norma culta (monitorada).

| | | |
|-------------------------|--------------------|------------------------|
| <u>Norma Popular</u> | <u>Norma Culta</u> | <u>Norma –padrão</u> |
| <u>Menos monitorada</u> | | <u>Mais monitorada</u> |

Esta ferramenta, apesar da sua simplicidade, pode ajudar o próprio professor a avaliar a linguagem da turma, como conjunto, e dos respectivos alunos e direcionar melhor o aprendizado linguístico, nas suas diversas facetas. Como já foi enfatizado, é importante que as atividades que tem a linguagem como objeto e como meio partam não apenas de conhecimentos que sejam próximos da realidade em que vivem os alunos, como também de formas linguísticas com as quais eles estejam familiarizados de forma que eles se reconheçam no que está sendo ministrado. Aos poucos, os conteúdos vão se aprofundando e as variantes linguísticas se aproximando das variantes mais socialmente aceitas, até que todos possam familiarizar-se com elas. Cabe ao professor sugerir construções morfossintáticas, unidades lexicais, pronúncias alternativas, cada vez mais adequadas à situação comunicativa e mais aptas a expressar o pensamento de cada um.

A régua pode mostrar-se útil também neste sentido, pois o professor pode escrever ao lado do polo da norma popular alguns exemplos de construções mais usadas pelos usuários desta variedade linguística, como “com nós” ou “com nóis”, escolhendo não apenas exemplos nos dialetos próprios aos alunos, como também exemplos de linguagem popular de outras

regiões, passando pela norma culta, usando o “com a gente” (boa oportunidade de diferenciar o uso do *a gente* e *agente*) e chegando à norma-padrão que preconiza o uso de “com nós todos” ou “conosco”. Essa atividade pode ilustrar as dificuldades que vão aparecendo nos textos trabalhados em aula, de forma a mostrar para os alunos que há lugar para todas as variantes e que cabe a eles dominar e escolher a variante mais apropriada para determinado contexto e objetivo comunicativo.

Existem inúmeras atividades que poderiam ser propostas neste trabalho, mas o objetivo primeiro é o de refletir sobre linguagem, enquanto constituidora da consciência, sobre seus mecanismos como forma de desenvolver a capacidade expressiva dos alunos. Sabendo o professor da importância de trabalhar isso, conseguirá, sem dúvida, dentro das suas possibilidades, do seu contexto, desenvolver atividades que consigam atingir esse objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso empírico e teórico que conduziu a este modesto trabalho de conclusão de curso partiu da constatação desoladora da forte insegurança linguística de boa parte da população brasileira, especialmente de jovens alunos da Escola Básica, que veem as aulas de Língua Portuguesa como algo chato e difícil. Nessa trajetória fui levada a constatar, sempre a partir de minha experiência pessoal – antes como aluna e hoje como (*quase*) professora, assim como com os relatos de especialistas, que havia falhas no ensino da língua materna. Procurei evidenciar que essas falhas se deviam a vários fatores para além dos problemas que assolam a escola brasileira – entre eles a desvalorização do professorado –, que contribuem para que certo despreparo dos professores, que, em muitos casos confundem aula de produção textual com aula de ortografia, sem compreender a importância decisiva que esses exercícios de expressão verbal tem no desenvolvimento da competência verbal de seus alunos e, portanto, na sua vida enquanto cidadãos conscientes.

Entre as causas dessa falha, focalizei a falta de dialogismo no trabalho com a língua em sala de aula, procurando mostrar que somente um ensino de língua materna mais dialógico pode promover um aprendizado consciente, que torne o aluno um falante e um escritor autônomo, capaz de refletir sobre as questões relevantes de sua vida dentro e fora de sala de aula.

Em última análise, as deficiências da instituição escolar devem-se à incompreensão da importância da língua na constituição e no desenvolvimento harmônico do ser humano. E dentro dessa mesma ideia, há a questão do lugar privilegiado que a escola atribui à norma padrão, reprimindo as outras variedades sociais e regionais. Portanto, entre as soluções didáticas que sugiro, sem aprofundá-las, encontra-se uma régua, na qual se localizam, num contínuo, as variedades da língua, objeto e meio da aula de Português. Essa régua permite ao professor ajudar os seus alunos a localizarem seus próprios modos de falar, os de outros alunos, dos professores, de escritores, etc. Esse procedimento simples pode ajudar os alunos a compreender que não há uma fronteira bem definida entre as variedades do português, mas que são apenas modos diferentes de falar.

Este trabalho procura igualmente reforçar a ideia que o ensino da língua materna e mais eficaz quando trabalha de forma ampla, abrangendo leitura e discussão de textos,

literários ou não, músicas, produções textuais, reescrita e trabalho com a gramática de forma contextualizada.

Neste trabalho não tive a pretensão de oferecer um receituário ou de esgotar o debate sobre o ensino da língua materna. Minha intenção foi refletir sobre um tema que vem me inquietando há muitos anos, com a plena consciência de que essas reflexões devem ser aprofundadas e corroboradas com uma pesquisa de campo. De fato, tenho a convicção que somente uma observação em escolas, com metas precisas e metodologia rígida, poderá demonstrar de modo mais apurado a hipótese inicial do trabalho quanto às deficiências da instituição escolar. Penso igualmente que sem uma pesquisa-ação em salas de aula reais, não é possível comprovar a eficácia das sugestões didáticas aqui apresentadas. Se essa pesquisa fosse concretizada, haveria material para uma futura dissertação de Mestrado.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ASSOLINI, Filomena Eliane P. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org). *Múltiplas facetas da autoria*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2008.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- _____. *Linguaggio e scrittura*. Roma: Meltemi, 2003.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 3ª ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas-SP, s/n, 1997.
- _____. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.5, n.1, p. 24-30, 2007.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1992.
- CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FLORES, Valdir. Enunciação, singularidade e autoria. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org). *Múltiplas facetas da autoria*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2008.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis...a redação na escola*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das letras, 2002.

_____; CHIAPPINI, Lígia (org). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2011. 1ºv.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KAFKA, Franz. *A metamorfose seguido de o veredicto*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ªed. São Paulo: Ática, 2009.

LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. RJ: Civilização Brasileira, 1991. 4 volumes.

OLIVEIRA, Avani. A condição de autoria em redações do vestibular da UFRGS. In: Comissão Permanente de Seleção (COPERSE). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

_____. *Redação e ensino: um espaço para autoria*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico*. 4ªed. São Paulo: Scipione, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHÄFFER, Margareth. A produção da escrita na escola de crianças e adolescentes com ou sem estruturação psicótica. In: *Seminário Pesquisa em Educação: Região Sul* (5. : 2004 : Curitiba) [Anais]. Curitiba : PUCPR, 2004. 1 CD-ROM 15 f.

SIMÕES, Luciene J. ET AL. *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. In: *Bioethikos* - Centro Universitário São Camilo – 2009.

SORDI, Regina Orgler. *Os materiais da autoria*. In: *Ciências e Letras*. Nº 35, jan/jun. 2004.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

TODOROV, Tzvetan. A leitura como construção. In: _____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VAL, Maria da Graça Costa ET AL (org.). *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/autor-aluno*. Belo Horizonte: Ceale, 2009.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. COLE, Michael; et al. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDECE

A concepção da ideia

A concepção primeira deste TTC era de trabalhar com a produção textual comparando textos de alunos do Brasil e da Itália, observando autoria e autonomia dos estudantes. A idade desejada para tal análise seria a de 11 anos. No Brasil, isso significaria trabalhar na 5ª série ou 6ª ano ou ainda o 3º ano do 2º ciclo; na Itália, equivaleria ao último ano da escola “elementare”.

A ideia seria a de acompanhar durante três meses uma turma de cada instituição, observando as práticas que os professores utilizam. Ao fim, recolher esses materiais, incluindo textos com seus respectivos relatórios de observação, para serem usados como materiais de pesquisa.

A pesquisa se concentraria nas observações feitas em sala de aula, que levariam em conta alguns indicadores:

- Leitura de textos escritos;
- Leitura de outras linguagens;
- Produção de textos escritos;
- Produção de textos orais;
- Estratégias de aula;
- Aspectos comportamentais e disciplinares;
- Utilização de materiais didáticos;
- Cópia;
- Ditado;
- Tema de casa;
- Correções;
- Avaliação.

Portanto, o presente trabalho indica apenas o início de uma pesquisa maior, que deve ser realizada em outras instâncias.

ANEXO

TENTAÇÃO

Clarice Lispector

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

Na rua vazia as pedras vibravam de calor - a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos. Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um basset lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um basset ruivo. Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo. Os pêlos de ambos eram curtos, vermelhos.

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encabulamento, surpreendidos.

No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos - lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O basset ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-la dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.