

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

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

ADRIANA DE SOUZA MERCÊS

**São Paulo
2014**

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

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

Monografia apresentada como exigência para a obtenção do título de ESPECIALISTA em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Nancy Casagrande.

**São Paulo
2014**

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Nancy Casagrande meu muito obrigado. Pelas suas palavras, pelo seu companheirismo e pela compreensão dos entraves que um trabalho como esse traz aos alunos.

Agradeço também aos meus alunos, que com seus questionamentos e desejo de saber mais, muito me incentivaram a continuar estudando.

E principalmente ao meu marido Emerson, companheiro de todas as horas de angústia.

Objetivo geral:

- Analisar quais as contribuições da Educação Linguística para o ensino de língua materna

Objetivos específicos:

- Identificar os fundamentos da Educação Linguística
- Apresentar os autores mais representativos da área, assim como suas principais contribuições
- Verificar os pressupostos didáticos da teoria em questão
- Identificar sua aplicação em sala de aula

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	06
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	08
1.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	08
2 ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	18
2.1 SITUAÇÕES DIDÁTICAS	18
2.2 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	19
2.3 O CONTRATO DIDÁTICO	22
3 AS PEDAGOGIAS	25
4 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	36
5 PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A LEGISLAÇÃO.....	41
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema e a necessidade desse trabalho surgiram a partir dos estudos realizados no curso de Especialização em Língua Portuguesa. Neste percurso, foram discutidos vários aspectos ligados à Educação Linguística, reafirmando e esclarecendo a sua importância para o professor de língua materna. Aprofundar-se nos fundamentos teóricos que embasam essa vertente de pesquisa e de aplicação pedagógica dará subsídios ao professor para formar um aluno que possa usar a linguagem na sua amplitude e, assim, poder comunicar suas ideias com clareza, podendo também compreender a linguagem mundo que o cerca.

Neste sentido, o principal objetivo desta pesquisa é analisar os avanços e apresentar as principais contribuições da Educação Linguística no Ensino de língua materna.

Sendo assim, a pergunta proposta neste trabalho parte do princípio de que muitos professores, do ensino público e privado, utilizam as contribuições da Educação Linguística em suas aulas, sem mesmo conhecerem mais intimamente suas bases, seus teóricos mais representativos, assim como as concepções que definem sua linha de pensamento e de construção de conhecimentos.

Um aspecto que contribui para essa problemática é o fato de o professor receber como material de trabalho manuais de aulas simplificados que procuram traduzir, em atividades, algumas teorias que regem o ensino de Língua Portuguesa. Temos assim os livros didáticos que orientam e simplificam o fazer de um educador sem tempo e sem possibilidade para aprofundar-se nas bases que definem sua ação em sala de aula. Dessa forma, às vezes, coloca-se como mero executor desses manuais, sem possibilidades de realizar um trabalho de autoria, com bases nas teorias que embasam todo o conhecimento didático.

O professor de língua materna fica muitas vezes refém de sua área, pois a expectativa é a de que o professor de Português desenvolva todas as habilidades de leitura e escrita, para que os alunos possam transferir os conhecimentos, que adquiriram nas aulas de Língua Portuguesa, para as demais áreas do conhecimento. Fica assim sobrecarregado e cobrado por uma demanda de trabalho que não corresponde às possibilidades de ensino.

A Educação Linguística questiona alguns fundamentos do ensino tradicional nas aulas de Língua Portuguesa, possibilitando, assim, um novo olhar sobre o seu ensino. Os

conhecimentos elaborados nessa área contribuíram para um olhar crítico e científico para os aspectos referentes à aquisição da linguagem, a partir das noções de letramento, da construção de conhecimento e da possibilidade de enxergar a língua como um sistema em constante mutação e aprimoramento.

CAP. 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Concepção de Educação Linguística

A partir da década de 80 entra em efervescência uma discussão sobre o ensino de língua materna no país. Nas universidades, estudantes e pesquisadores da área, discutem tanto o ensino de língua portuguesa pautado na gramática normativa, como o ensino que privilegia apenas o código oral, coloquial, desprezando assim, o dialeto padrão. É nesse contexto histórico educacional, que surge a obra de Evanildo Bechara, *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* em 1985. Como afirma Claire (UERJ)¹,

"É nesse momento de crise que se faz ouvir a voz de Evanildo Bechara, posicionando-se contra o glotocentrismo e a opressão linguística. Destacamos como de alta importância no momento histórico de reflexão sobre o ensino de língua materna a obra Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?, que sempre provocou muita discussão entre os temas focalizados, desencadeando uma série de outras produções..."

Nessa obra, Bechara, professor, gramático e filólogo brasileiro, define a Educação Linguística como uma possibilidade para o trabalho com a língua materna. Aborda suas principais bases, as quais considera como uma possibilidade de repensar o ensino de língua materna. Foi desta obra que ele apresentou, a partir dos pilares da educação linguística, uma proposta para o ensino de língua materna: formar um aluno poliglota na sua própria língua. Essa proposta foi discutida e citada posteriormente por muitos estudiosos da área:

"No fundo, a grande missão do professor de língua materna (...) é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação (...)" (BECHARA, 2001 p. 14)

Sua proposta de ensino é pautada na formação integral do indivíduo, aborda não só língua, mas sim a linguagem como fonte de desenvolvimento intelectual já que abrange o todo, tanto os aspectos verbais quanto os não verbais da comunicação. Por sua abrangência, passou a ser um importante campo de pesquisa da linguística e tem contribuído com reflexões importantes para o ensino. Com essas considerações, pode-se afirmar que, definindo a educação linguística de forma generalizada, suas concepções

¹ <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>

voltam-se para um ensino mais que normativo ou voltado para o coloquialismo na tentativa de se aproximar dos saberes dos alunos, mas sim, formativo.

Nesse sentido, o modelo que se propõe nos pilares da educação linguística é centrado no estudo da linguagem e não da língua como a gramática tradicional. Portanto, tem seus princípios embasados em dois elementos: a análise, leitura e produção de textos de diversas épocas e origens para que mediante o contato com a leitura reflexiva, o aluno possa desenvolver suas potencialidades linguísticas; e o estudo metódico do vocabulário que ampliará o horizonte idiomático do aluno, que nos modelos de gramática normativa não nos é apresentado.

Nessa interpretação do novo contexto de ensino de língua materna, defini-se educação Linguística como a formação de um indivíduo que possa utilizar-se da língua materna com competência adequando-se às diferentes situações comunicativas. Outro aspecto relevante são as contribuições dessa área com novas pesquisas em língua materna.

Surge ainda nessa mesma época autores que deram a toda essa discussão um enfoque metodológico. É o caso de Luiz Carlos Travaglia, professor titular de língua portuguesa e linguística, dedicou-se ao ensino da língua materna, defendeu em seus trabalhos o uso de uma gramática reflexiva. *Em seu livro Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática (2005)*, que afirma ser o principal desafio do professor de língua materna o de identificar o que e como ensinar falantes nativos de uma determinada língua. A identificação desses componentes exige do professor um aprofundamento nas concepções e na estrutura da língua, mas, sobretudo, nos aspectos pedagógicos.

Afirma também que os desafios para o ensino de língua materna enfrentados podem ser identificados em quatro argumentos:

1) competência comunicativa (linguística e textual): capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações comunicativas. Estão ligados a essa capacidade a competência linguística, ou seja, a capacidade de utilizar sequências próprias da língua em questão, e a textual que pode ser entendida como a capacidade de produzir e compreender textos bem formados. A possibilidade de interação com uma pluralidade textual, e assim a possibilidade de interagir com situações comunicativas que circulam socialmente, são situações reais, que contribuirão para a formação dessa competência.

2) ensinar a norma padrão e a variedade escrita da língua: é preciso considerar que quando chega à escola os alunos já possuem muitas informações sobre a língua coloquial, portanto, a escola é o lugar onde deve ser potente a possibilidade de apropriar-se da variedade de prestígio social, a modalidade padrão da língua, bem como sua forma escrita. Importante nesse caso é considerar que o desenvolvimento da competência comunicativa está acima de toda e qualquer modalidade, portanto a modalidade de prestígio está submetida a ela.

3) conhecer a instituição linguística, pois é nela que a língua está ancorada e, a partir dessa visão, entender como se dão a sua forma e a sua função. Nesse sentido, o professor concebe a linguagem como viva e, por isso, em constante elaboração realizada por seus usuários. O professor desenvolve competências e habilidades exigidas para o exercício do magistério, que envolvem o compromisso político de uma reflexão sobre a natureza da inserção do sujeito no grupo social em que vive e de seu papel enquanto cidadão do mundo, constituído na e pela linguagem.

4) ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico: pensar, racionar, observar e argumentar a partir de situações voltadas à metalinguística, ou seja, ao ensino da teoria gramatical. Habilidades fundamentais, que se aplicam a tudo que se pretende conhecer, portanto habilidades ligadas também a outras áreas do conhecimento.

O primeiro objetivo, a aquisição da competência comunicativa, é sem dúvida, o grande desafio do professor de língua materna. Pesquisas realizadas nesse campo apresentam algumas concepções de ensino que contribuem para o desenvolvimento dessa competência. A concepção de linguagem do educador ou da instituição, sobre o ensino, é um fator determinante para alcançar o desenvolvimento dessa competência nos alunos. É a partir dela que se determinarão as escolhas quanto ao ensino de língua, a escolhas quanto à abordagem da gramática e quais variações linguísticas serão abordadas na sala de aula.

Quanto à linguagem, concebê-la como uma forma de interação com o mundo maximiza a possibilidade de os alunos interagirem com diversos tipos de linguagem. Serão considerados pelo professor todo o contexto socio-histórico e político no momento da enunciação. Dessa forma, a proposta pedagógica extravaza a concepção que reduz a linguagem a expressão do pensamento individual ou apenas como um instrumento de comunicação. Essas concepções fizeram parte dos primeiros estudos nessa área do conhecimento e tiveram suas origens nas ideias Estruturalistas de Saussure, princípios esses, que predominam no ensino de língua materna até os dias de hoje.

Baktin (1986, p.123, in Travaglia 2005, p. 23) descreve uma concepção de linguagem voltada à interação

" a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação corresponde, assim, a realidade fundamental da linguagem."

Travaglia (2005) afirma que as pesquisas, com o objetivo de descrever e refletir sobre o ensino de língua materna, concluíram que suas concepções estavam pautadas num ensino puramente prescritivo, cujo ideário é focar no ensino da norma culta. Nesse sentido, todas as outras modalidades são desconsideradas, resta ao aluno mudar o seu jeito de se comunicar, pois todos os seus saberes não são levados em conta.

Se o que se pretende é formar indivíduos competentes para se comunicar numa diversidade de situações comunicativas é preciso investir em propostas de ensino que ampliem suas concepções de linguagem e que além disso, tenham como principal meta pensar em como aumentar os recursos comunicativos, melhorando assim o desempenho dos falantes para atender as suas necessidades comunicativas. Segundo Travaglia (2005: 39) para alcançar esses objetivos de ensino a concepção denominada como produtiva é a mais pertinente

O ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui(...)

Completa sua análise, afirmando que está incluído nessa perspectiva o ensino da norma culta e da variante escrita da língua, ressaltando que o aluno não vivenciou experiências anteriores relacionadas com a escrita, portanto a escola deve ser o lugar privilegiado para o ensino dessa modalidade.

As concepções de linguagem e de ensino de língua materna servirão como alicerce para as escolhas quanto ao ensino de gramática. Para uma formação voltada para os princípios da Educação Linguística, o ensino da gramática não deve ser o centro das propostas, mas sim mais uma possibilidade de aprendizagem. Travaglia (2005) afirma que o problema num ensino de língua, pautado principalmente ou exclusivamente no ensino da gramática, é a falta de clareza dos objetivos de cada uma delas. Portanto, a

primeira etapa é ter clareza dos objetivos de ensino de cada uma delas para depois escolher qual ou quais delas serão abordadas.

Segundo o autor, elas podem ser classificadas em normativa, descritiva e internalizada. A normativa estuda os fenômenos da norma culta, baseia-se na língua escrita e dá pouca importância à oralidade. Ao contrário da normativa, a descritiva considera um momento sincrônico de qualquer variedade da língua oral. Existe ainda a chamada gramática internalizada, que pode ser entendida como o conjunto de regras que os falantes possuem sobre a língua materna, regras essas que foram construídas ao longo de suas experiências comunicativas. Também conhecida como gramática de uso.

Cada gramática possibilita um tipo particular de conhecimento, portanto quando se faz a escolha de uma modalidade se desenvolvem determinadas habilidades em detrimento de outras. A gramática normativa é a mais trabalhada nas escolas, ou porque o ensino tradicional é o que prevalece nas escolas brasileiras, ou pelo fato de o professor desconhecer outras possibilidades de gramática ou de trabalho com língua materna.

Todas as reflexões citadas anteriormente deram início ao conceito de Educação Linguística e serviram como embasamento para todos os estudos posteriores sobre o ensino e a pesquisa em língua materna. No texto *Educação linguística e desafios na formação de professores (2008)*, os professores Dieli Versaro Palma, Jeni Silva Turazza e Jose Everaldo Nogueira Junior, apresentam uma proposta de partir dos estudos de Bechara (1978) e de Travaglia (2003), para uma ampliação e aprofundamento dos estudos em Educação Linguística já construídos.

Define-se Educação Linguística como a formação de um indivíduo que possa utilizar-se da língua materna com competência adequando-se às diferentes situações comunicativas. Outro aspecto relevante são as contribuições dessa área em relação às novas pesquisas em língua materna. Assim caminham concomitantemente os aspectos pedagógicos, com fortes influências da educação matemática.

Para justificar e contextualizar a necessidade de uma ciência da linguagem que promova a pesquisa e a formação de professores em língua materna, os autores descrevem o cenário político-econômico e social dos séculos XX e XXI.

O século XX foi marcado por mudanças que trouxeram rupturas e conflitos que deram origem a novos paradigmas sociopolíticos econômicos mundiais: blocos econômicos como o capitalismo e o socialismo, o desenvolvimento da indústria bélica, resultando no final desse século na Globalização. Foi nesse momento que as distâncias diminuíram e a interação trouxe trocas, ampliação e aperfeiçoamento dos processos de

informação. O avanço das tecnologias e o surgimento do conceito de “deslocalização”, existência de vários locais para a realização de uma tarefa, contribuíram também com mudanças significativas no mundo do trabalho e na escola.

Por volta das décadas de 60 e 70, intensificam-se as ideias da Escola Nova cujos princípios fundamentam a prática pedagógica que surgia. Já na década de 60 e 70, Piaget e Vigotsky contribuem com as propostas construtivistas e sociointeracionistas respectivamente, trazendo para as salas de aula uma mudança fundamental: o aluno passa a ser o centro do ensino e não mais o professor. O conceito de aprendizagem desloca-se para outros setores da sociedade, resultando na ampliação do conceito: a aprendizagem não acontece somente na instituição escolar.

Todos os avanços alcançados pela sociedade do século XX serviram de pilares para que o século XXI se tornasse a era da comunicação. O pensamento central é de que o avanço cada vez maior das tecnologias fizesse com que o homem dominasse as informações. Tem-se então o surgimento de uma nova sociedade: a da informação. Como o ato da propagação da informação é um fator predominantemente comunicativo, a linguística torna-se uma ciência própria para pensar o mundo atual.

“Ser um usuário linguístico competente implica conhecerem-se os aspectos da comunicação que transcendem os estreitos limites das estruturas linguísticas, o desenvolvimento, então, da competência comunicativa (cf. Travaglia, 1996), com todas as competências a elas inerentes, é fundamental. Nessa medida, além da competência linguística, o falante deve ter ampliadas a competência textual, a discursiva, a estratégica, a estilística, , entre outras, para assim, tornar-se um poliglota dentre da própria língua”(...) (BASTOS, 2001 p. 221)

Toda essa mudança, em relação à necessidade de comunicação dos conhecimentos nas sociedades atuais, foi possível porque a escola proporcionou meios e terreno fértil para que elas ocorressem. Mas, em contrapartida, e paradoxalmente, essa mesma escola não tem acompanhado os avanços da tecnologia. Assim sendo, é necessário que a escola acompanhe esses avanços em suas concepções pedagógicas e também nos recursos tecnológicos, para que possa ajudar na construção de um mundo mais justo.

Dentre alguns aspectos de uma mudança que já está ocorrendo nas práticas de ensino, temos o construtivismo, a linguística do discurso e a linguística cognitivo-funcional, embasando as práticas e contribuindo em muito para o desenvolvimento da competência linguística dos professores e de seus educandos.

No artigo *Tarefas da Educação Linguística no Brasil*², Marcos Bagno e Egon de Oliveira Rangel, linguistas e professores, discutem as demandas sociais por uma Educação Linguística. O principal objetivo do artigo é abordar a educação linguística no âmbito escolar, discutindo o fato de a sociedade brasileira ter as instituições de poder como responsáveis pela formalização e sistematização da Educação Linguística.

Segundo os autores Educação Linguística é um:

" (...) o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir."

(Bagno e Rangel, 2005 p. 63)

Nessa perspectiva a educação linguística do indivíduo é uma construção formada a partir das interações estabelecidas com o meio onde vive, por isso dependerá da cultura da linguagem com quais convive. Portanto, podemos entendê-la como um fenômeno essencialmente político, cultural e social.

Bagno e Rangel (2005) dedicam-se na definição de algumas tarefas consideradas urgentes no contexto social brasileiro.

O primeiro contraponto citado pelos autores, ou seja, a primeira tarefa urgente é rever a formação oferecida aos alunos de Letras nas instituições superiores brasileiras, até mesmo as mais conceituadas. Todos os esforços e investimentos em políticas para atender a educação linguística não chega aos alunos, futuros professores, num ritmo que a realidade exige. Dessa forma, quando se tornam professores, se deparam com uma realidade sobre a qual não construíram conhecimentos suficientes para enfrentar. Numa analogia, poderia se dizer que o professor chega para o trabalho sem seus instrumentos, suas ferramentas. E sem esse arsenal, procura se adequar, se adaptar a realidade criando instrumentos, formas, enfim, fazendo escolhas que não atendem às reais necessidades dos aprendizes.

² "Tarefas da Educação Linguística no Brasil" (disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>)

"Num cenário como esse, o desenvolvimento da proficiência oral e escrita do aluno não é o objetivo primordial, razão pela qual a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre a língua e a linguagem não são efetivamente encarados como objetos de ensino, ainda que apareçam como práticas escolares típicas da área." (Bagno e Rangel, 2005 p.3)

Nessa realidade paradoxal, é frequente encontrar universidades com debates, pesquisas científicas e investigações de ponta em Educação Linguística que se tornam publicações especializadas, mas que não ultrapassam o círculo acadêmico, ou seja, todo esse trabalho não chega aos educandos dessas próprias universidades.

"Muitos são os estudantes que se graduam em Letras sem jamais terem ouvido falar, em sua formação, de pragmática linguística, de análise do discurso, de linguística textual, de análise da conversação, de letramento, de gramaticalização, de gêneros textuais e de outras áreas de investigação que, paradoxalmente, se encontram em plena ebulição nos centros de pesquisa das grandes universidades brasileiras."

(Bagno e Rangel, 2005 p.4)

Pode soar como contraditório, e de certa forma angustiante para um professor, o fato de que ele sai da universidade, sabendo qual é a função primordial da escola, porém não possui conhecimento suficiente para desenvolvê-la. Portanto tem a clareza de que precisa desenvolver as capacidades de leitura, escrita e oralidade, mas como lhe faltam conhecimento e experiência para isso, se limita à transmissão da gramática normativa, executada por meio dos exercícios mecânicos e de classificação de palavras, consciente de que essas práticas não contribuirão para a formação tão necessária e urgente.

Diante desse panorama educacional brasileiro, os autores ressaltam a urgência na reflexão e nas ações capazes de articular as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade, pelas políticas públicas de ensino de língua e por uma pedagogia de educação em língua materna. Dos conhecimentos acumulados até hoje que contribuem para a formação de uma política de educação linguística pode-se mencionar o letramento, o estabelecimento das especificidades do português brasileiro e a reflexão linguística como áreas de investigação que se destacam nas pesquisas educacionais.

Segundo Magda Soares (in Bagno e Rangel, 2005 p.69) Letramento é um

“estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”

Uma escola democrática tem em sua ideologia e concepção de aprendizagem, propiciar a todos os educandos o acesso à cultura letrada. Nessa perspectiva, o aprendizado da leitura e da escrita garante, em sala de aula, vivências que representem o modelo de comunicação que circula socialmente. Dessa forma, os alunos constroem um repertório que lhes permita acessar de forma crítica toda as experiências de comunicação que vivenciam socialmente. Formar um indivíduo que participa transformando, construindo, e não só reproduzindo passivamente, toda a demanda de informação que recebe em seu cotidiano, deve ser o principal objetivo de qualquer política linguística. É na Educação Linguística que se vê a possibilidades de propor teorias e práticas que contribuam e sirvam como norte para os educadores e responsáveis por garantir esse direito aos cidadãos.

A discussão e as pesquisas realizadas sobre as especificidades do português brasileiro, não podem ficar à parte numa política educacional voltada para Educação Linguística. É este trabalho que irá propiciar a construção de uma identidade linguística, ou seja, de pessoas livres de preconceitos e de ignorância sobre as características de sua própria língua.

É a discussão e interiorização do conceito de português brasileiro na formação de professores, nos livros didáticos e principalmente nas políticas educacionais que possibilitará aos educandos a construção do conceito de que a língua não é estática. É preciso pensá-la como representativa da cultura de cada sociedade, portanto devem ser estudadas e valorizadas as práticas reais de comunicação e não somente as consideradas ideais, como por exemplo, a super valorização da língua culta em detrimentos das demais. Dessa forma, levanta-se a discussão sobre os prejuízos do preconceito linguístico.

“É inadmissível que tantas formas linguísticas características do português Brasileiro – presentes inclusive e há muito tempo na língua escrita mais monitorada e na produção literária – continuem sendo tratadas como “erros a serem evitados” pelos compêndios gramaticais, pelos livros didáticos e pelo ensino de modo geral.” (Bagno e Rangel, 2005 p.71)

Sem que as políticas educacionais coloquem como prioridade a formação de professores voltada para a Educação Linguística, a escola não conseguirá cumprir sua missão mais importante: a formação de cidadãos, ou seja, pessoas que possam acessar todo o conhecimento letrado, extinguindo-se assim uma cultura escolar de perpetuação do preconceito e da exclusão.

CAP. 2 – ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

O livro "Educação Matemática, uma introdução" possui oito capítulos escritos por diferentes autores e tem como organizadora Silvia Machado. Essa obra pretende ser um referencial teórico para alunos e pesquisadores em didática da matemática.

Os capítulos abordam oito conceitos fundamentais da didática da matemática, os quais foram adaptados à realidade brasileira, tornando-se assim um referencial pedagógico para todas as áreas do conhecimento escolar. São respectivamente as noções de: Transposição Didática, Contrato Didático, Situações Didáticas, Obstáculos Epistemológicos, Registros de Representações, Dialética Ferramenta-Objeto, Campos conceituais e Engenharia Didática. Serão abordados os fundamentos pedagógicos de Situações Didáticas, Transposição Didática e Contrato Didático, fundamentos estes que embasam a Educação Linguística.

2.1 - Situações Didáticas

Freitas (In Machado, 2002) dedicou-se à apresentação e definição da teoria das situações didáticas. Esse modelo teórico foi desenvolvido na França por Brousseau, na década de 70. Suas ideias partiram dos estudos e das críticas à abordagem formalista da chamada Matemática Moderna (década de 60 e 70) e também aos estudos piagetianos com a abordagem construtivista do ensino.

A concepção fundamental dessa teoria é valorizar os sujeitos envolvidos na situação didática. Dessa forma, tanto os conhecimentos dos alunos, como toda a preparação do meio realizada pelo professor, são aspectos fundamentais para que os alunos se apropriem dos conhecimentos. Para Freitas (Idem, p.80)

"Existirá uma situação didática sempre que ficar caracterizada uma intenção, do professor, de possibilitar ao aluno a aprendizagem de um conteúdo."

Segundo Brousseau (in Machado, 2002, p. 80) :

"Uma situação didática é um conjunto de relações estabelecidas implicitamente e ou explicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumentos e objetos, e um sistema educativo (professor) com a finalidade de possibilitar a estes alunos um saber constituído(...)"

É a partir da redescoberta dos conhecimentos científicos, construídos e elaborados pelos pesquisadores, que se dá a aprendizagem em sala de aula. Nesse contexto, para

que os alunos vivenciem essa redescoberta, o professor planeja situações didáticas, nos quais realiza a devolução da situação problema para os alunos. Para Freitas (in Machado, 2002, p. 85):

" A devolução de uma situação consiste num conjunto de condições que permite que o aluno se aproprie da situação. Quando os alunos se apropriam da situação o professor pode deixá-los com a responsabilidade da pesquisa e, a partir daí, fica caracterizado uma situação adidática."

Segundo Freitas (2002) as situações adidáticas são os momentos em que os alunos têm a possibilidade real de apropriação dos conhecimentos, pois nesses momentos ele se torna o responsável pela pesquisa, ou seja, é um pesquisador que busca a solução de um problema sem a intervenção direta do professor.

Colocar o aluno como protagonista da construção de seu próprio conhecimento, possibilitando a ele vivenciar situações reais de produção de conhecimentos, é um dos pilares que embasam a teoria construtivista. Por isso, Freitas realiza ainda uma crítica ao ensino tradicional que desconsidera a especificidade do trabalho pedagógico reduzindo a prática educativa a uma reprodução muito simplificada do trabalho científico.

São as situações didáticas que fornecerão ao trabalho docente momentos privilegiados de ação dos alunos sobre o conhecimento científico. Nesse trabalho o aluno terá a oportunidade de levantar e criar hipóteses, socializar resultados, conceitos, com o auxílio do professor que lhe proporcionará situações favoráveis para que o aprendiz aja sobre o conhecimento, e que dessa forma, construa os seus próprios conhecimentos.

Para o desenvolvimento desta proposta, o professor poderá recorrer aos conceitos de transposição didática, contrato didático, as pedagogias e finalmente ao conceito de sequencia didática, descritos e analisados a seguir.

2.2 – A transposição didática

Luiz Carlos Paes, em seu capítulo no livro "Educação Matemática uma (nova) introdução" (2012), aborda e define o conceito de transposição didática. Parte dos estudos desenvolvidos pelo teórico francês Yves Chevallard, para aprofundar e definir o conceito de transposição. Segundo Chevallard (in Machado, 1991, p. 15), transposição didática pode ser entendida como:

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

Afirma ainda, que o saber escolar, recebe influências tanto do saber científico como de outras fontes. Portanto, o trabalho de pesquisa didática seria determinar quais são os valores, objetivos e métodos que deram origem a este saber escolar, ou seja, determinar quais são suas influências. À pesquisa e à determinação destas influências, Chevallard deu o nome de noosfera, da qual fazem parte cientistas, professores, políticos, autores de livros e todos envolvidos com a educação. A noosfera busca ainda a determinação dos conteúdos, dos valores, dos objetivos e dos métodos envolvidos nas práticas de ensino.

Miriam Soares Leite, em sua dissertação de mestrado³ pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, também se dedicou a estudar as contribuições de Chevallard para a construção do conceito de transposição didática: "Chevallard propõe um modelo teórico para a análise dos sistemas de ensino propondo para isso uma discussão do saber escolar".

Ainda nesse texto, afirma que, para o teórico francês, os saberes escolares não são vistos como objetos de estudo, o que resulta numa secundarização destes saberes. Hoje, os estudos educacionais se valem dos enfoques da sociologia e da psicologia para compreender as implicações existentes na relação entre professor e aluno. Porém, apesar de essas contribuições serem muito relevantes, se faz necessário avançar nos estudos educacionais, por meio da problematização do saber escolar. Como ferramenta para esse estudo entra em cena o conceito de transposição didática.

Voltando ao texto de Paes, sobre a transposição didática, o autor dedica um espaço especial para ressaltar a importância de manter nas situações de ensino, um permanente espírito de vigilância intelectual. Dessa forma, há um constante cuidado para não distorcer os conteúdos de ensino, tornando-os um fim em si mesmo. A transposição didática postula que é preciso considerar a relação dos conteúdos com o conhecimento científico e o mundo. Isolando-os de sua origem social e científica, os conteúdos escolares tornam-se verdadeiras criações didáticas, dos quais os alunos não conseguem

³ http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_pretextual.pdf

estabelecer nenhuma relação entre o que aprende na escola, o que já sabe e o mundo que os circunda.

Nessa interpretação do cotidiano escolar, Paes ainda acrescenta uma pesquisa realizada por Becker (1997), que teve como objetivo analisar quais são as ideias do professor sobre o significado epistemológico de sua disciplina. Becker concluiu em suas pesquisas, que os professores possuem um conhecimento essencialmente empírico sobre a disciplina que lecionam. Paes (2012 p. 20) completa a ideia de Becker afirmando: "Esse pensamento empírico refere-se tanto às ideias pedagógicas quanto à maneira de conceber a função educativa do saber que é o objeto de seu estudo."

Para completar o entendimento da noção de transposição didática é preciso pensar nas diferenças e nas relações existentes entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado.

O saber científico está vinculado à academia e suas conclusões raras vezes são direcionadas ao campo educacional. O saber a ensinar é aquele que se encontra em livros didáticos e materiais de apoio. Já o saber ensinado está concretizado no plano de aula do professor, no qual se encontram os conteúdos e as escolhas didáticas. Portanto, ao final do processo de ensino, o distanciamento entre estes três saberes pode resultar na produção de um conhecimento muito distante do científico, ou seja, uma simplificação muito distanciada do conhecimento que circula socialmente. A este conhecimento, que só é encontrado e reproduzido no ambiente escolar, dá-se o nome de criação didática.

"A princípio tais criações tem uma finalidade educacional, entretanto, o problema surge quando o seu uso acaba acontecendo de forma puramente automatizada e desvinculada de sua aplicação."
(PAES, 2012 p. 17)

Abrão, em sua dissertação de mestrado "*Proposta para uma transposição didática*" (2009), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, apresentou cinco potencialidades da transposição didática. A primeira aborda o reconhecimento das diferenças entre os saberes escolares e os saberes científicos. Essa diferenciação contribuirá para maior clareza sobre a dimensão cognitiva que o processo de ensino aprendizagem alcança, tendo mais claros os resultados do processo de ensino.

A segunda potencialidade aborda a importância da desnaturalização dos saberes. Assim sendo, o processo histórico no qual o saber foi construído é analisado e abordado no processo de ensino. É nesse momento que a contextualização dos saberes ganha espaço e, conseqüentemente, o conhecimento torna-se significativo para os aprendizes.

A terceira potencialidade é a relação entre saber acadêmico e saber escolar, terceira potencialidade, confere legitimação aos saberes escolares. É necessário partir do princípio do qual os conhecimentos acadêmicos antecedem os saberes escolares, considerando-se ainda que esse fato não faça com que um saber se sobreponha a outro, mas que transitem concomitantemente nos espaços escolares.

A quarta potencialidade refere-se às etapas que compõe a transformação do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar. Nesse último caso é preciso considerar primeiramente as etapas de transformação do conhecimento acadêmico em currículo formal ou livro didático e, em seguida, o trabalho docente de transformação das etapas anteriores em ação na sala de aula.

Para finalizar a reflexão sobre as potencialidades da transposição didática, quinta potencialidade, a autora coloca como fundamental repensar o papel do professor na construção e transformação do conhecimento escolar, ou seja, na transposição didática. Dessa forma, estudar com profundidade como o professor opera na transposição dos conhecimentos seria um passo fundamental para o entendimento dos fracassos e também uma revitalização das reformas curriculares, tornando-as mais eficazes.

Segundo Paes (2012, p. 42):

" (...) a transposição didática significa uma maneira de expressar o verdadeiro espírito de vigilância intelectual na prática educativa. Dada essa sua importância para o ensino, é necessário um esforço de pesquisa educacional que vise a identificação de boas transposições didáticas adequadas às exigências da realidade em que se insere a escola ."

Nesse sentido, ter a transposição didática como uma ferramenta de trabalho e de pesquisa educacional é o que pode possibilitar avanços e melhores resultados no trabalho em sala de aula. Assim, a escola se conecta com o conhecimento social, diminuindo o risco de propagar saberes arbitrários e não condizentes com a realidade.

2.3 - Contrato Didático

Os estudos realizados por Benedito Antonio Silva sobre contrato didático, "Educação Matemática" (2012), foram baseados nas pesquisas francesas realizadas pelos teóricos Guy Brosseau e Regine Douady, pensadores da didática da matemática e das relações entre professor e aluno no processo de ensino.

Entende-se por contrato didático as bases que regem a relação entre professor, aluno e o conhecimento. As regras que regem essa relação, ou o contrato propriamente

dito, são implícitas em sua maioria, mas nem por isso não são percebidas e nem tão pouco executadas. O contrato didático é apresentado ao aluno pelo professor, por meio de suas escolhas didáticas.

A concepção de educação adotada pelo professor é a essência e a forma do contrato didático. O professor pode adotar em sala de aula uma postura que resulta em uma concepção ou mais tradicionalista, voltada para aulas expositivas, ou progressistas, contando assim com a interação constante entre alunos, professor e o conhecimento. Cada uma dessas posturas resultará num ambiente mais ou menos interativo. Essa escolha pode ser determinada por diversos fatores, como a formação obtida pelo professor, a concepção de educação que construiu ao longo do exercício da profissão, a cultura do ambiente em que a escola está inserida, ou seja, por fatores internos e externos ao professor. Dessa forma, podemos ter então dois contextos diferentes segundo Silva (2012 p. 52):

"(...) o professor cumpre o seu contrato dando aulas expositivas e passando exercícios aos alunos; em suas aulas, ele deve selecionar partes do conteúdo que os alunos possam aprender(...) O aluno por sua vez, cumpre seu contrato se ele bem ou mal compreende a aula dada e consegue resolver corretamente ou não os exercícios."

Já numa visão progressista o contrato se dá em outro ambiente:

"Já na estratégia de ensino em que o aluno trabalha individualmente ou em duplas, seguindo as orientações contidas em sequências didáticas organizadas pelo professor, e que a institucionalização do saber se dá através de sessões coletivas, o contrato didático é totalmente diferente. O professor apóia-se nas produções pessoais ou coletivas para fazer progredir o aprendizado de toda a classe. "

Desse contexto de sala de aula, os alunos precisam ter clareza, pois quanto mais lhes faltam conhecimentos sobre a constituição e os objetivos do contrato didático, mais dificuldades terão para se apropriar dos saberes propostos nas aulas.

Os vários equívocos que podem ser verificados na relação de ensino, resultam em um contrato didático mal colocado pelo professor e, conseqüentemente, mal interpretado pelos alunos. O efeito dessas contradições pode ser, por exemplo, uma super simplificação do conhecimento científico, com o intuito de facilitar a compreensão dos alunos. Com essa escolha, o professor demonstra que subestima a capacidade de seus alunos, e esses, sentem-se diminuídos em seu progresso cognitivo.

Além disso, o ensino de técnicas e nomenclaturas, por si só, esvaziam o conhecimento, ou seja, os verdadeiros objetivos de ensino pensados inicialmente. Outra ruptura no contrato é causada quando o professor evita debater os seus conhecimentos com o aluno, ou seja, priva o aluno de um dos maiores objetivos da escola que o acesso ao saber culto.

Nesse sentido, reconhecer a relação entre professor, aluno e conhecimento, assim como as transformações adaptativas do conhecimento científico em pedagógico, é fundamental para que o professor possa repensar e propor novas metodologias para o seu fazer. Entre estas metodologias, as pedagogias do oral e da leitura, assim como a pedagogia do escrito, são fazeres que implicam as teorias do ensino de língua materna nos contextos escolares. Dessa forma, essa proposta tem como objetivo realizar um trabalho com vistas a maior aproximação entre as ciências da linguagem e as ciências da educação.

CAP. 3 - AS PEDAGOGIAS

São diversos os fatores que levados em conta por um professor na hora de seu planejamento de trabalho, contudo, a realidade nas salas de aula de língua materna mostram que os professores planejam suas aulas a partir de crenças, representações e saberes que adquiriram quando eram alunos. Neste sentido, levar os professores a ter consciência dos conhecimentos e das crenças que possuem, por meio de reflexões sobre a ação e durante a ação, é uma iniciativa que permite colocar conhecimentos teóricos no fazer cotidiano da sala de aula. É o que propõe Shón (1983), segundo Figueiredo:

"Shón insiste que o professor só constrói novo pensamento e se torna consciente de suas ações e das mudanças em didáticas se a sua atitude mental enveredar por duas vias: a reflexão em ação e a reflexão sobre a ação. Esta necessidade (...) supõe um permanente estado de alerta da consciência perante a própria atuação pedagógica." (Figueiredo 2005, p. 22)

A autora afirma ainda que o modelo de aula que o novo professor executa continua a ser o mesmo que ele vivenciou quando era aluno. Como já dito anteriormente neste trabalho, isto acontece porque nos cursos de formação de professores não seguem uma proposta de reflexão sobre as crenças e as representações que o futuro professor tem sobre a atividade pedagógica. E são estas que ele colocará em prática na sala de aula. É necessário levar o professor a ter consciência de suas crenças, representações e saberes por meio de reflexões durante a ação e sobre a ação.

As pedagogias são uma forma de o professor buscar possibilidades e reflexões sobre o ensino da língua materna. Em sua dissertação de mestrado, Rego (PUC, 2009) afirma, baseada em Figueiredo (2005), que a divisão dos eixos de ensino de língua materna (oralidade, escrita, leitura, padrões da língua) em pedagogias trouxeram maior sistematização dos estudos e maiores possibilidades quanto à árdua tarefa da transposição didática.

"É bastante delicado entrarmos no campo da pedagogia associada ao ensino de uma disciplina específica, tendo em vista a necessidade de uma sistematização de informações tanto do domínio científico, quanto do pedagógico. No entanto, ao tratarmos da Educação linguística na escola, o que se busca é justamente a articulação entre esses dois pólos." (Rego, 2009 p.22)

O desafio de cuidar da transposição dos conhecimentos científicos é o maior desafio do professor. É preciso conciliar os estudos das universidades com o cotidiano da sala de aula e suas demandas que são de naturezas muito diversas. A seguir, uma descrição de cada eixo pedagógico e suas possibilidades em sala de aula:

A oralidade

O aprendizado da escrita e da leitura sempre sobressaiu ao ensino da oralidade. Cabia escola ensinar aquilo que o aluno ainda não sabe: ler e escrever. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:⁴

" Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que o aluno aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala errada dos alunos - por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social - , com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada."

A falta de pesquisas e conhecimentos que só chegaram mais tardiamente às salas de formação de professores e aos documentos oficiais trouxeram um enorme vácuo no ensino da oralidade, ao ponto da escola desprezar o fato de que ela também é responsável pelo ensino da oralidade. Os professores se perguntam sobre quais são os conteúdos e como organizar as atividades de escuta e reflexão sobre a língua, dado o baixo índice de iniciativas educacionais bem sucedidas.

Após as primeiras pesquisas linguísticas voltadas ao ensino de língua materna, começaram-se a introduzir nos documentos oficiais as primeiras discussões e propostas sobre o ensino da língua oral. As propostas baseadas nas concepções construtivistas propuseram a princípio que as aulas deveriam garantir espaços de fala e escuta aos alunos. Mas, o trabalho seguia enfraquecido por falta de conhecimento e sistematização, levando professores a trabalhar sem saber exatamente o que ensinam e o que os alunos devem aprender em termos de oralidade.

"Seguidamente, por influência das concepções psicológicas piagetianas, que veem o desenvolvimento das crianças como espontâneo, trabalha-se o oral simulando situações-quadro, espaços de diálogo onde era solicitado aos alunos tomar a

⁴ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> (p. 48)

palavra. Começa a haver a tentativa de enquadramentos de elementos de ordem pragmática e discursiva, no sentido do emprego de formas textuais adaptadas. Julgava-se que, de acordo com uma teoria de uma aprendizagem natural, bastava pôr o aluno em actividade numa situação-quadro, sem intervenção sistemática, para que ele desenvolvesse capacidades discursivas orais." Figueiredo(2005, p. 50)

Na continuidade da sua argumentação, Figueiredo afirma ainda que o oral não é concebido na escola devido aos seguintes fatores:

- dificuldade em objetivar e avaliar os desempenhos dos alunos;
- o desconforto dos professores diante do ensino e da avaliação da comunicação oral;
- a ausência de material didático claro;
- a utilização de métodos de ensino intuitivos;
- a falta de precisão de definição de objetivos;
- a confusão entre o oral escolar (discurso pedagógico-didático) e o oral em situação escolar atividades planejadas para pôr em prática comunicação e reflexão sobre ela).

Com as contribuições advindas das teorias pedagógicas que abordam o ensino de língua materna, o trabalho com língua oral passa a ter um tratamento sistemático e científico, à medida que as contribuições da linguística trazem as concepções de texto e gênero definidos como objetos de estudo. Neste sentido Figueiredo (2005, p. 53) descreve o trabalho com a língua oral:

" Este instrumento de uso, que é o oral, é um objeto semiótico constituído de signos organizados de maneira regular para realizar uma ação numa situação particular, Neste sentido, aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de língua diversas, através de todo o tipo de textos e de gêneros discursivos que diferem segundo os contextos".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 49) concordam com as informações de Figueiredo e ainda completam sobre a necessidade de:

"Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais , de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas."

Além disso, completa com a questão da adequação e do respeito às formas de falar trazidas pelos alunos:

"Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos(...). É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola e outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las." (2000, p. 50)

Figueiredo (2005) completa e concluiu seu capítulo sobre o ensino da língua oral, afirmando que a tarefa de ensino do oral possui um campo muito árido, complexo. Isto porque o professor se vê diante de um cenário em que se alternam e se juntam, o tempo todo, questões de desenvolvimento de capacidades de ação e de capacidades discursivas. As de ação estão ligadas ao desenvolvimento das capacidades de adaptar-se a produção linguística, aos constrangimentos de interação e aos conteúdos mobilizados na produção linguística. As discursivas mobilizam as sequencias narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialógicas. Para finalizar, apresenta ainda as capacidades linguístico-discursivas que convocam operações mais específicas do tipo coesão nominal e verbal, gestão dos tempos do verbo, vozes enunciativas e seleção e identificação dos itens lexicais.

Apesar das várias contribuições das ciências da linguagem o que se vê nas salas de aula é ainda a ausência de um trabalho sistematizado com a oralidade. Nas aulas de Português educadores ainda priorizam o trabalho com a leitura e a escrita, que ainda é mais concreta e mais suscetível à avaliação.

A leitura

Assim como a oralidade, o ensino da leitura nas escolas já passou por diversas fases. Segundo Figueiredo (2005, p. 60) :

"Durante as primeiras décadas do século passado, leitura era igual a ler em voz alta e compreensão era sinônimo de ler em pronúncia correta."

Segundo a mesma autora, há apenas três décadas que tem se investigado e avaliado os processos de leitura, preocupando-se com a compreensão. Dessa forma, a nova concepção afirma que leitura é compreensão, e não simplesmente um ato mecânico.

É sim, um processo de análise e organização de ideias, por meio de um processo de pensamento de alto nível.

Segundo o PCN de Língua Portuguesa:

" A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado de um texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc."

A partir destas concepções, que concebem a leitura como algo a ser construído mediante interações com diversos tipos de textos e com situações diversificadas de leitura, o professor é quem proporciona a mediação entre os textos e o aluno. A didática da leitura, tanto na psicologia como na pedagogia, tem se dedicado a construção de parâmetros que norteiem a ação do professor em sala de aula.

Essa nova demanda, construiu suas bases em pesquisas que observaram e constataram quais são as estratégias que um leitor competente se utiliza quando lê. Além disso, pesquisas aprofundadas demonstraram como se dá o processamento da leitura e do conhecimento no indivíduo. Segundo Figueiredo (2005, p. 61)

"(...) os investigadores têm-se dedicado a examinar qual é o papel no leitor nos processos de compreensão e de percepção, a determinar qual a representação do conhecimento, como se adquire, se modifica, se organiza, se desenvolve e qual a relação que se estabelece entre a linguagem e o conhecimento (Schallert, 1982)."

Partindo de novos parâmetros e conceitos de leitor e de leitura, no qual o leitor possui papel ativo na construção de sua formação, o levantamento das principais estratégias de leitura utilizadas pelo leitor, tem norteado o ensino da leitura na sala de aula. Segundo o PCN "estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê." Elas são respectivamente:

- Estratégias de seleção: possibilita ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes, concentrando-se nas informações que atendem as suas necessidades;
- Estratégias de antecipação: permite supor o que ainda está por vir
- Estratégias de inferência: permite captar o que não está dito explicitamente no texto;
- Estratégias de verificação: torna possível o controle sobre a eficácia ou não das demais estratégias.

Figueiredo ainda completa afirmando que se o professor se colocar como quem ensina estratégias de leitores experientes ao novo leitor, ele deixa de lado seu papel de mediador e volta à figura do professor transmissor de informação. O aluno então volta ao seu papel de mero receptor de informações. Portanto, é necessário esclarecer que, em relação às estratégias de leitura, fundamental é "tornar os alunos conscientes das estratégias que usam, conhecer outras estratégias que possam utilizar aprendendo a regulá-las de acordo com os objetivos, os tipos de texto, os gêneros do discurso, o tempo disponível." (2005, p.68)

Os Parâmetros concordam com as ideias de Figueiredo e reiteram a necessidade de não criar "receitas" para que o professor seja apenas um executor de planos ou manuais didáticos. É fundamental o educador se colocar também como agente de seu trabalho, encarando assim o conhecimento científico como um norte para suas escolhas e para suas reflexões.

"Leitura é prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. (...) uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares." (PCN p. 57)

Ainda nesta perspectiva de leitura e de leitor está fortemente arraigado o conceito de conhecimento prévio. Podemos concebê-lo como o acúmulo de experiências anteriores que um leitor obteve ao longo de sua vida e que podem servir como ponto de partida para entender um determinado assunto, texto, situação. Quanto menos conhecimentos ele possui sobre o assunto que lê mais dificuldade terá em estabelecer relações e de compreender o texto. O movimento da leitura precisa o tempo todo de conexões entre conhecimentos prévios com os novos conhecimentos resultando assim na ampliação do saber. Segundo Figueiredo: "O conhecimento prévio do leitor constitui um fator fundamental na compreensão de um texto . se o leitor pode ativar ou construir os esquemas aos quais o texto faz referência , a compreensão será fluída. Caso contrário, não haverá leitura, no sentido próprio da palavra." (2005, p. 64)

A partir desta visão e concepção de leitura e de leitor ativo e em construção, foram pensadas implicações pedagógicas que pudessem contribuir e servir de referência para o trabalho em sala de aula. Antunes, afirma que o professor que admita esses princípios deverá promover (2003, p.79):

- Leitura de textos autênticos - reais e de boa qualidade : livros, jornais e revistas, panfleto, outdoor, cartaz etc.
- Uma leitura interativa - interação entre leitor e escritor, ou seja, a compreensão e o sentido garantem essa interação.
- Uma leitura motivada - Só é possível se forem explicitados os objetivos de toda atividade de leitura, ou seja, porque o aluno é convocado a ler aquele texto.
- Uma leitura do todo - transmitirá a dimensão global do texto identificando sua ideia central, sua finalidade e sua orientação ideológica.
- Uma leitura crítica- identificação dos aspectos ideológicos do texto, pois a linguagem não é neutra, e suas concepções estão embutidas nas entrelinhas. Um bom leitor é aquele que consegue identificá-las.
- Uma leitura da reconstrução do texto - descobrir junto com o professor , e posteriormente com autonomia, qual o plano de organização do texto.
- Uma leitura diversificada - tal como fora da escola, os alunos deverão viver variadas oportunidades de leitura.
- Uma leitura também por "pura curtição" - a leitura gratuita, sem qualquer tipo de cobrança posterior.
- Uma leitura apoiada no texto - atenção às palavras e aos efeitos de sentido: conjunções, repetições, substituições, parágrafos etc.
- Uma leitura não só das palavras expressas no texto - o entendimento de um texto deve ser dado em sua totalidade, ou seja, realizando inferências ou interpretações de elementos que não constam no texto.

Apesar de as universidades terem produzido todo este conhecimento acerca do ensino da leitura, como discutido no capítulo 1 deste trabalho, o que acontece é que as aulas de leitura ainda têm, nos dias de hoje, um espaço limitado ou praticamente inexistente. Entre "perder" tempo com leituras ou cumprir todo o conteúdo gramatical a ser transmitido, com certeza a segunda opção terá prioridade. Segundo Antunes (2003, p. 30), após uma pesquisa realizada em escolas públicas de São Paulo constatou que:

"Nem precisa muito esforço para perceber em que "a leitura atrapalha", ou qual "a matéria" que precisa "ir pra frente". Na verdade, a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação, da competência dos alunos para a fala, a leitura, a escuta e a escrita de textos adequados e relevantes."

O que se vive nas salas de aula de Língua Portuguesa são incansáveis aulas de exposição e transmissão das regras da Gramática Normativa, consolidando o conceito arcaico de que aprender português é falar e escrever "certo", segundo a gramática. As aulas ficam muito longe de serem verdadeiros encontros de pessoas em atividades de linguagem e de interação, procurando descobrir as possibilidades da comunicação verbal em comunidade.

A escrita

Assim como o ensino da leitura, a concepção de ensino da escrita também passou por mudanças conceituais nestas últimas três décadas de ensino de língua materna. Figueiredo (2005) afirma que nos anos setenta escrever nas aulas de Português era sinônimo de produção de composições, nos quais o escritor expressava livremente suas ideias e sentimentos. Em meados da década de 70, a criação literária entrou em vigor, mas a concepção de redação ainda estava em vigor. Figueiredo analisa estas fases como:

" (...) a escrita como prática escritural nunca é motivada: são excluídos todos os escritos funcionais e a dimensão comunicativa, enunciativa, funcional raramente são tomadas em conta." (2005, p. 78)

Apenas na década de 80 foi que alguma mudança significativa entrou em vigor. Nas chamadas oficinas de escrita o aluno escrevia, se avaliava e também recebia críticas sobre o conteúdo de seus textos. Foram os primeiros passos para uma concepção de ensino em que o aluno é ouvido, respeitado e convocado a realizar seus escritos. E neste momento, também ocorre outra mudança significativa que é o foco também na aprendizagem, já que os fatores psicológicos do aprendiz com a tarefa de escrita também entraram em cena. *Somando-se a este cenário de pequenas mudanças*, a evolução da linguística em todos os seus ramos e de seus escritos. Foi nesse momento que o professor obteve as primeiras soluções para a complexa tarefa de ensino e aprendizagem da escrita. Segundo Figueiredo (2005):

"As pesquisas mais recentes no campo da linguística textual e das gramáticas de texto aparecem como contributos particularmente operatórios. Admitir-se que componentes de caráter psicológico e cognitivo intervêm na atividade da escrita, é admitir que o produto escrito é resultado dos processos cognitivos do escrevente." (2005, p. 79,)

Essa nova premissa coloca ao lado do processo de ensino, a questão da aprendizagem, numa visão interacionista de escrita: quem escreve quer se comunicar e faz isto com alguém. Além disso, antes de escrever é preciso saber para quem se escreve, pois sem a determinação do interlocutor, a tarefa torna-se ineficaz. Isso porque quem escreve fica impossibilitado de adequar sua escrita: que linguagem utilizar, o tamanho da escrita, enfim, realizar ajustes que cooperem para que a mensagem seja adequada ao contexto comunicativo. Interlocutores em trocas de informações, assim se dá a comunicação.

As aulas de língua materna precisam considerar essa condição para o aprendizado da escrita de forma significativa. É preciso superar as aulas de redação, desmotivadoras porque o aluno escreve para ninguém, ou sempre para o professor, sem obter resposta sobre suas ideias ou indagações. Isso não é comunicação.

É preciso levar em conta também o fato de que todo escritor tem algo a dizer e por isso se utiliza da escrita para registrar, documentar, expressar suas ideias ou necessidades, entre outros fatores. Nesse sentido, quem não tem nada a dizer, não tem nada para registrar, escrever. As aulas de português devem ser fontes alimentadoras de repertórios, para que o aluno repleto de ideias e opiniões possa colocá-las no papel.

A partir dos conceitos de interação, ampliação de repertórios, autonomia e ação do escritor, dando as aulas de produção escrita uma concepção construtivista de ensino, foram sistematizadas etapas necessárias para a produção de qualquer texto. Segundo Antunes (2003, p. 54), elas são respectivamente:

- O Planejamento: delimitar o tema, eleger objetivos, escolher o gênero, delimitar critérios de ordenação de ideias, prever as condições de seus leitores;
- A escrita: registro do planejamento, lugar das decisões lexicais e sintático-semânticas, garantindo sentido coerência e relevância.
- A Revisão: é momento de decidir o que fica, o que sai e o que se reformula num texto (coerência, sintaxe, semântica, ortografia, pontuação divisão de parágrafos).

A autora completa afirmando que:

"É preciso conscientizar os alunos das etapas que envolvem o ato de escrever. As propostas de escrita são realizadas sem esforço e com muita improvisação, sem um planejamento. Propostas mal elaboradas de ensino da escrita fazem com que os alunos tenham a falsa ideia de escrevem bem, porque escrevem fácil." Antunes (2003, p.14)

As aulas de análise sintática, a nomenclatura das classes gramaticais ou a memorização e o uso perfeito das regras de ortografia, de longe não são subsídios que formam um escritor. Embora, seja claro que estas regras são fixas, rígidas e impostas, por isso precisam ser aprendidas e usadas corretamente por um bom escritor. Para escrever, tarefa complexa, reconhecida como difícil até por escritores mais renomados, exige tempo didático, organização e planejamento das ações de ensino. É preciso tempo para

fortalecer ou ampliar ideias, é preciso tempo para refletir sobre o que já foi escrito, mais de uma vez, antes de enviá-lo ao remetente.

"(...) só pelo contato com textos escritos formais é que se pode apreender a formulação própria da escrita formal. Consequentemente, só com textos orais os alunos não chegam à competência para o texto escrito."
(Antunes, 2003, p.54)

O trabalho de formação de escritores é um dos maiores objetivos e desafios da escola. As aulas de língua materna são momentos privilegiados de apresentação, desenvolvimento, conhecimento e o gosto por um texto bem escrito. É preciso por em pauta toda a complexidade, beleza e possibilidades que a língua escrita traz ao escritor. Não se escreve do mesmo jeito, porém ao mesmo tempo existem regras fixas para a escrita, existem gêneros formalizados, mas existe também a criação, a individualidade no ato de escrever que é pautado nas experiências, no gosto, na intenção de cada escritor.

Aceitar esta perspectiva interacionista da língua também implica inserir na sala de aula uma série de princípios que possibilitem essa visão de língua escrita. Antunes (2003) enumera algumas escolhas pedagógicas que contribuem para alcançar a formação de um escritor:

- uma escrita de autoria também dos alunos - que a escola proporcione e distribua igualmente espaços em que os alunos possam exercer sua participação na escola por meio da escrita, ou seja, a produção escrita da escola deve também incluir os alunos.
- uma escrita de textos - as atividades de escrita na escola devem sempre estar a serviço de escrita de textos. Não se comunica socialmente por meio de frases ou palavras isoladas, toda comunicação é estabelecida por textos.
- uma escrita de textos socialmente relevantes - propor a produção de textos que são relevantes socialmente. Não encontramos socialmente o gênero "redação". Essa é uma invenção escolar para o aprendizado da escrita.
- uma escrita funcionalmente diversificada : os textos possuem funções comunicativas diferenciadas, por isso é preciso vivenciar experiência com diferentes tipos de textos, pois o escritor precisa conhecer qual a função do texto que está escrevendo.

- uma escrita de textos que têm leitores - se não há um leitor para o que se produz, não faz sentido o esforço em torná-lo bem escrito e bem estruturado para que cumpra sua função comunicativa.
- uma escrita contextualmente adequado: um texto adequado não só ou necessariamente um texto gramaticalmente correto, mas sim um texto adequado que se insere a situação comunicativa.
- uma escrita metodologicamente ajustada: é necessário cuidar das condições de tempo e de planejamento para as aulas de produção de texto. Todo texto deverá ser planejado, escrito e revisado.
- uma escrita orientada para a coerência global : não se constrói um bom texto quando ao revisar coloca-se foco somente na ortografia. Atenção a aspectos como coesão, coerência, informatividade, clareza, entre outros aspectos , são propriedades a serem cuidadas no processo de revisão.
- uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar: cuidar da ortografia, dos sinais de pontuação, da divisão dos parágrafos demonstra adequação a situação comunicativa e também a cooperação do escritor para com o leitor.

Tratar estes conteúdos de forma científica, pautando-se em pesquisas e experiências bem sucedidas, requer estudo e empenho por parte da escola. A instituição deve abraçar esta causa e possibilitar espaços e atividades em que os professores possam estudar e compartilhar suas experiências e dificuldades na construção do trabalho de formação de escritores. Uma vez que as próprias instituições de formação de professores não conseguiram formar profissionais que atendam a esta demanda. Infelizmente, a realidade brasileira nos mostra que o próprio professor não é leitor, nem escritor, portanto torna-se frágil para executar com sucesso sua missão de formação.

Para gerir um trabalho de apresentação e exploração de diferentes tipos de gêneros, o trabalho com sequências didáticas propiciam experiências de apreciação e interações com diferentes tipos de gêneros. As sequências são ferramentas que organizam o tempo didático e dão ao professor a visão das etapas e da realização dos objetivos, podendo-se avaliar os resultados ao longo do processo, assim como realizar mudanças durante o percurso do trabalho.

CAP. 4 - AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Segundo Marcuschi (2008, p. 211), Dolz e Schneuwly apresentaram uma proposta, para o ensino fundamental em francês, com metodologia e procedimentos para o ensino de gêneros. A proposta parte da ideia de que:

"(...) é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e isso pode ser feito de maneira organizada." (2008, p. 213)

Segundo Dolz (2004, p. 97) Dolz & Schneuwly: "sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito."

Os gêneros são os instrumentos comunicativos que servem para realizar estas atividades: "em situações semelhantes escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos e reconhecidos por todos, por isso facilitam a comunicação." (2004, p. 97)

Neste sentido, os autores seguem a posição bakhtiniana (in Marcuschi, 2008 p. 161) de que "para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e os destinatário, a saber, gêneros."

A teoria dos gêneros foi a base para construção da definição de sequência didática:

" Uma sequencia didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação." (2004, p. 97)

" Sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis." (2004, p. 98)

O trabalho com sequências didáticas pautam o ensino de língua materna por serem uma forma de tornar científico, organizado e graduado o seu ensino. Essa metodologia abrange os aspectos pedagógicos, psicológicos e linguísticos que envolvem o ensino de língua materna, portanto é um instrumento eficaz para as propostas de Educação Linguística.

Segundo os autores o objetivo é de proporcionar ao aluno um procedimento, seguido de etapas e tarefas, para a produção de um gênero textual. Este procedimento pode ser representado pelo seguinte esquema:

A apresentação da situação inicial

Como se observa no esquema acima, a apresentação da situação é a primeira etapa. É neste momento que acontece a explicitação do trabalho e os objetivos. A principal tarefa que compõe essa etapa é a apresentação de um problema de comunicação bem definido para que os alunos compreendam a situação de comunicação na qual irão trabalhar.

Portanto, a definição do gênero, de quem são os destinatários e como será a apresentação destes textos são aspectos que marcam esta fase introdutória do trabalho.

É neste momento também, que os alunos conhecem e sabem da importância dos conteúdos com os quais trabalharão: se for conto, quem são os personagens ou as ações, se for uma carta ao leitor, deverão entender bem a questões colocada e os argumentos, aspectos que se dão de forma diferenciada em cada gênero.

É na apresentação que as atividades tornam-se significativas à medida que os alunos entendam que trabalharão com determinados objetivos: criar uma coletânea de contos, apresentar um sarau aos Paes, escrever cartas para conhecer melhor crianças de outras localidades, entre outros. Facilitando a compreensão da tarefa cria-se um clima de motivação para o trabalho, já que os objetivos e os propósitos estão bem esclarecidos.

A primeira produção

É a partir da primeira produção que o professor obtém informações sobre os conhecimentos prévios e os conhecimentos a serem trabalhados para que os alunos possam produzir bons textos.

É um diagnóstico para o professor preparar a sequencia focando em conhecimentos que os alunos precisam adquirir para dominar o gênero e aprimorar a comunicação oral ou escrita. Se a situação de comunicação for bem definida, os alunos não apresentarão insucesso na realização da primeira produção. Contudo, é preciso

pensar que o primeiro texto pode ser incompleto, ou muito simplificado, pois o importante é pensá-lo como fonte de informação dos saberes dos alunos, saberes estes que irão delinear a sequência didática.: "(...) essas primeiras produções (...) constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos." (2004, p. 101)

Os módulos

Permitem ao professor dar um tratamento sistemático e científico às atividades e exercícios. É neste momento que são tratados os problemas apresentados na primeira produção, propiciando aos alunos atividades que permitam superá-los. Dolz (2004, p. 110,) afirma que a modularidade:

"é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento deseja por em relevo os processos de observação e de descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem 'naturalista' segundo a qual é suficiente fazer para provocar a emergência de uma nova capacidade".

Neste sentido, entende-se a aprendizagem como fruto de planejamento científico e intencional, no qual as atividades desenvolvidas são planejadas intencionalmente e são pautadas nas diferentes necessidades dos aprendizes.

O primeiro desafio que se põe ao professor na construção dos módulos se dá na seleção das dificuldades, uma vez que não se pode trabalhar todas as questões de uma só vez.

Segundo Dolz (2004), produzir um texto é tarefa complexa, composta por vários níveis que funcionam na mente do indivíduo. Em cada nível os alunos encontrarão um tipo de dificuldade e que, ao final, deverão ser capazes de superá-la. Dentre os vários níveis é importante destacar a importância:

- do autor construir uma imagem exata do seu leitor;
- de conhecer e desenvolver técnicas para que possa buscar informações para sua escrita;
- de planejar o texto de acordo com a estrutura convencional do gênero e considerando também o que se deseja atingir no destinatário;
- de pensar na linguagem mais eficaz para comunicar suas ideias (vocabulário, tempos verbais, organizadores textuais, entre outros).

Para tanto, é necessário variar atividades e exercícios assim como a organização dos alunos em grupos ou duplas produtivas. Neste sentido, propor atividades de observação e análise de textos aumenta o repertório dos alunos e constitui boas referências para o escritor aprendiz.

Dessa forma, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, reorganizar o conteúdo de um texto, elaborar refutações etc. são tarefas que proporcionam a experiência de um olhar mais focado para aspectos mais definidos do gênero.

Durante todo esse processo os alunos aprendem uma linguagem técnica construída a partir do conhecimento do gênero. Todo esse conhecimento deve ser capitalizado ao longo do processo por meio de registros regulares das aprendizagens. Como finalização, a realização de um registro sobre todos os conhecimentos adquiridos contribuirão para a elaboração da produção final do texto.

A produção final

O último módulo de trabalho da sequência didática é a produção final. É neste momento que o aluno coloca em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos. O registro produzido ao longo da sequência, citado no item anterior, pode ser complementado, concluído e utilizado como instrumento que ganha importância neste módulo. Ele permite ao aprendiz a regulação do seu fazer e do seu comportamento como produtor e revisor de textos orais ou escritos, indicando-lhe os objetivos, fazendo pensar sobre o que aprendeu e sobre o que resta fazer em sua produção textual.

Além de regulador do trabalho do aluno, este registro propicia ao professor instrumentos para realizar uma avaliação do texto final, segundo os elementos trabalhados em aula. Nesse sentido, o processo avaliativo torna-se claro para ambas as partes : aluno e professor. Eliminam-se então, os comentários subjetivos nas produções, não compreendidos pelos alunos, que descaracterizam a face mais importante da avaliação: comunicar de forma clara o desempenho. Portanto, a avaliação no ensino, a partir de sequências didáticas, é formativa e reguladora dos processos de ensino e aprendizagem.

Os princípios teóricos que regem as sequências didáticas envolvem escolhas de âmbito pedagógico, psicológico e linguístico. Isto porque, sua concepção, parte de princípios como:

- planejar situações diversificadas que motivem os alunos a escrever e a falar;
- conscientizar o aluno sobre o seu modo de falar e escrever propiciando diferentes instrumentos de linguagem (regras, fórmulas)
- e finalmente, refletir sobre o fato de que as situações de comunicação produzem textos e discursos diversificados, mas com formas relativamente estáveis.

Segundo Marcuschi (2008, p. 114) o que se pode dizer sobre as sequências didáticas e que elas "visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e práticas". Além disso, afirma que as sequências didáticas seguem os princípios gerais da linguística textual, pois "estão interligados os problemas de textualidade com os problemas de gêneros textuais" (idem, 2004, p. 128). Isto quer dizer que questões de ortografia e gramática, podem ser tratadas dentro dos módulos, embora sejam questões que não ligadas estritamente à questão dos gêneros.

CAP. 5 – OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A LEGISLAÇÃO.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de número 5.692/71 determinou o ensino durante as décadas de 70 e 80. Nascida no regime militar, a primeira lei nacional conhecida como "Reforma do Ensino", estabelecia que a educação deveria "propiciar aos educandos condições necessárias ao aflorar de suas potencialidades, a fim de prepará-los ao trabalho e ao exercício de sua cidadania." (Silva, 2010) .

O momento histórico vivido, na época em que a lei foi elaborada, determinou toda a concepção de ensino do período, caracterizando um ensino prescritivo e com forte imposição de normas. Quando pensado o ensino de língua materna, a orientação era para a formação de um indivíduo capaz de se comunicar adequadamente e de preparação para o trabalho. Nessa perspectiva,

"a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive".

(TRAVAGLIA, 2006, p. 22, in Silva, 2010)

Em seu artigo "50 anos de Língua Portuguesa", Clare (2004) realiza uma descrição do cenário das aulas de língua materna, das escolas brasileiras, durante o regime militar sob a regência da LDB. 5.692/71:

A língua valorizada como instrumento de comunicação, ensinavam-se elementos de comunicação e funções da linguagem. Dava-se, ainda, valor à expressão corporal como uma forma de linguagem. O professor que "ensinasse gramática" era considerado desprestigiado. As gramáticas de Bechara, Celso Cunha e Rocha Lima, até então alvos de ensino, eram substituídas por outras que, para facilitar a aprendizagem, ensinavam através da ilustração. Também as antologias desapareciam; em seu lugar, surgiam livros didáticos mais atraentes em sua forma, explorando-se cores e recursos gráficos. Seu conteúdo - esse, sim - deixava a desejar. A interpretação dos textos não era mais produzida pelo professor junto a

seus alunos. As perguntas, já elaboradas nos livros, eram, em geral, tipo “cavalo branco”, de resposta óbvia, sem exigir nenhum tipo de reflexão. Havia o livro do professor, com as respostas às questões formuladas para que o professor que ingressasse no Magistério sem grande preparação prévia nem precisasse pensar.

Diante dessa realidade, ainda segundo Clare, o ensino de língua portuguesa passou a ser alvo de discussão e crítica, pois os educandos não respondiam positivamente aos exames vestibulares, demonstrando graves fragilidades quanto à leitura e à escrita. Neste sentido, as políticas educacionais começaram a exigir soluções por parte das universidades para conter o caos educacional que as políticas da época geraram ao ensino de língua materna.

A década de 80 foi então o período de efervescência nas universidades, pois as discussões sobre o ensino de língua materna se dividiam entre a crítica ao ensino da gramática normativa, assim como também ao ensino que privilegiava o oral, em detrimento da língua culta.

Nessa discussão, surgem ainda nessa época, nomes representativos quanto à didática da língua materna, estes que dispararam teorias e ideias que embasaram todas as mudanças posteriores:

Nesse período de mudança, já na segunda metade da década de 80, alguns professores, em fase de pós-graduação, cursando mestrado e doutorado, apresentam alternativas para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa e publicam dissertações e teses que questionam a gramática normativa. Grandes nomes da Linguística e da Gramática também se manifestam, entre eles: Carlos Franchi, Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto, Rodolfo Ilari, Carlos Eduardo Falcão Uchôa, Magda Soares, Luiz Marques de Souza. (Clare, 2002)

Contraopondo-se às críticas ao ensino da gramática, surgem os estudos de Evanildo Bechara, abordados anteriormente neste trabalho:

É nesse momento de crise que se faz ouvir a voz de Evanildo Bechara, posicionando-se contra o glotocentrismo e a opressão linguística. Destacamos como de alta importância no momento histórico de reflexão sobre ensino de língua materna a obra *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* (1986)(...) Neste trabalho, após um levantamento histórico do comportamento pedagógico, em relação ao ensino de gramática normativa, nas décadas de 70 e 80, o autor conclui que a “perseguição” à gramática normativa, tradicional, é tão errada quanto o

privilégio dedicado ao código oral, coloquial, em detrimento do dialeto padrão. Segundo o mesmo, ambas as atitudes “são de natureza monolíngue” e desprezam o fato de que “cada falante é um poliglota na sua própria língua”.(BECHARA, 1986, p.12-13).

Foram essas pesquisas realizadas nas universidades brasileiras, pautadas nos estudos linguísticos, que determinaram a base para a elaboração da Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que estruturou o ensino em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, estabelecendo:

b) Ensino Fundamental

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

c) Ensino Médio

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II** - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III** - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV** - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I** - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II** - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III** - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I** - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II** - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Foram os princípios estabelecidos pela LDB de 1996 que embasaram e subsidiaram, juntamente com o governo federal, a criação de Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste momento do ensino de língua materna, entram em discussão e reflexão dois eixos distintos: uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem, a fim de que “os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”. (BRASIL, 1997, p.33)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica foram empregados como um modelo de organização, uma referência para o ensino nacional de organização e curricular. Os parâmetros têm como objetivo garantir unidade e qualidade nacional no ensino, sem excluir a diversidade cultural, que se dão, principalmente, pela extensão territorial e historicamente pelos movimentos migratórios.

Neste sentido, o surgimento dos PCN passa a ser principalmente uma resposta às mudanças ocorridas na contemporaneidade do mundo do trabalho, das relações sociais, mas também devido às reformas educativas que ocorreram no Brasil a partir da lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisa e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual." (PCN, 1997)

Segundo os PCN os principais objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa são respectivamente:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:

* sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;

* sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;

* aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:

- contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;

- inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;

- identificando referências intertextuais presentes no texto;

- percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;

- identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;

- reafirmando sua identidade pessoal e social;

- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Observando o caminho de construção em que se deram os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como sua base teórica, pode-se observar que o ensino de língua materna no Brasil está voltado para os princípios da Educação Linguística. Isto porque o objetivo está em abordar a língua como viva e em constante mutação, considerando suas variedades e modalidades assim como a possibilidade de um número indefinido de usos. A perspectiva de trabalho do professor se pauta numa língua dinâmica que está a serviço de seus usuários.

Neste sentido, Silva (2010) destaca nos PCN, entre outras:

- a) a ideia de que o aluno já domina um conhecimento linguístico ao chegar à escola, competindo ao professor a apresentação de outras variedades linguísticas, em particular, a norma culta;
- b) o papel do professor e, por extensão, da escola, na busca do desenvolvimento do competência comunicativa desse aluno.

Para atingir esses objetivos, deve o professor trabalhar com a multiplicidade de textos, com diferentes leituras (orais ou escritas), concebendo a ideia de que a língua é uso, é prática social. Em termos práticos, destacando aqui os primeiros anos do Ensino Fundamental, há uma insistência na ideia de que os conteúdos de língua portuguesa destaquem dois principais eixos:

- a) uso da língua oral e escrita;
- b) análise e reflexão sobre a língua.

O conjunto de conteúdos caracterizados como “Língua escrita: usos e formas” compreende as “Práticas de leitura” e “Práticas de produção de texto”. Esta última, por sua vez, contempla os “Aspectos discursivos” e os “Aspectos nocionais”. Na realidade, os PCN destacam um eixo caracterizado como:

USO → REFLEXÃO → USO,

entendendo que o ensino de língua deve priorizar a produção e compreensão de discursos. Tal consideração valida um tratamento cíclico do conteúdo do ensino fundamental.

A construção de parâmetros foi também realizada com o objetivo de garantir uma unidade mínima para o ensino em nível nacional. Embora haja necessidade de garantir parâmetros norteadores para o trabalho educativo, por outro lado, se faz necessário pensar criticamente sobre a: "(...) centralização das políticas educacionais via estado nacional, buscando a integração e unidades nacionais".

Prof. José Luiz Antunes. Entrevista encontrada no site
<<http://www.youtube.com/watch?v=S7Uk0PmdCqM> S >

Segundo o professor José Luiz Antunes é preciso repensar os parâmetros levantando uma discussão sobre o paradoxo causado por essa proposta de garantir uma unidade nacional no ensino e, ao mesmo tempo, valorizar e manter a diversidade cultural, marca da cultura nacional. Nesse sentido, caminha-se para pensar sobre como é possível garantir uma unidade de pensamento nacional em relações à educação, sem que se perca a diversidade cultural.

Para a redução dessa incongruência é preciso que o Estado, na sua relação com a sociedade, considere a diversidade também como foco, de forma a não impor uma homogeneização no ensino, na aprendizagem e na cultura da sociedade brasileira, considerando e valorizando todas as formas de pensar. Portanto, é necessária uma relação democrática entre estado e sociedade de modo a garantir a inserção, a cidadania e a emancipação nas propostas curriculares. Portanto é preciso abrir espaço para a democracia, a cidadania e o pensar diferente na educação, direito este que para os brasileiros está garantido na Constituição e na LDB.

Ainda segundo o professor, os PCN continuam como parâmetros estáticos, já que seu núcleo comum continua disciplinar: português, história, geografia, matemática, ciências, língua estrangeira.

" Os parâmetros acabam reproduzindo e repetindo o que tínhamos com a lei 5692/71 da ditadura militar, o estabelecimento de um núcleo comum."

O professor afirma ser favorável à implantação efetiva dos PCN, entretanto questiona se, de modo geral, os professores estão realmente preparados para isso. Temendo esse despreparo por parte dos professores, enfatiza a importância de cursos de aperfeiçoamento, no sentido de entender essa nova forma de trabalhar a Língua Portuguesa em sala, concebida como um ato interlocutivo, o que não significa dizer abolir o ensino da gramática.

Para os dias atuais, consolidados como a era da informação, se faz necessário pensar um ensino que considere a construção do conhecimento a partir de diferentes contextos, considerando os diferentes saberes, em " verdadeiras articulações de redes sociais" (José Luiz Antunes), isto os parâmetros ainda não levam em consideração. Portanto, embora encontremos muitos avanços em relação à lei e à construção de parâmetros que privilegiem a educação linguística como ferramenta para o avanço nas práticas pedagógicas em língua materna. Porém, que se vê, na prática, são professores que ainda não conseguem articular estes conhecimentos no sentido de caminhar para uma formação linguística que propicie ferramentas para os educando exercerem com plenitude suas cidadanias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os questionamentos realizados pelo professor Evanildo Bechara em seu livro *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?*, assim como os questionamentos de outros teóricos da década de 80, embasados pelos conhecimentos linguísticos e motivados pelos problemas e pelas incoerências apresentados no ensino de língua materna dessa época, motivaram o desenvolvimento de teorias que trouxeram muitos avanços para o ensino de língua materna.

Esses debates trouxeram uma nova concepção de língua e de aprendizagem, pautados tanto nas contribuições da Linguística como na Teoria Construtivista. Dentre as mudanças mais significativas pode-se ressaltar:

- Pensar que a língua pode acontecer de diferentes formas, em diferentes contextos. Elimina-se assim o preconceito linguístico e introduz-se o conceito de adequação comunicativa;

- O ensino de gramática passa a não ser o centro das aulas de língua materna, mas sim uma parte dela. Além disso, é preciso considerar que existem diferentes tipos de gramática;

- Que a língua não é estática, mas sim um fenômeno em constante mutação e adequação à realidade;

- A utilização da teoria das sequências didáticas como uma possibilidade de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem pautadas na função social da língua;

- Reconhecer e transportar os conhecimentos da didática da matemática para a didática da língua: transposição didática, contrato didático;

- Trabalhar com as pedagogias do oral e do escrito como forma de aproximar o conhecimento didático e o conhecimento científico.

As iniciativas que visam alcançar estes objetivos contribuem para a Educação Linguística dos falantes de uma determinada língua.

A instituição responsável por garantir a educação linguística no Brasil é a escola. Isto porque as famílias brasileiras, principalmente as das classes populares, não possuem acesso a cultura dominante, a língua culta, limitado é o acesso aos bens de produção cultural. Se a Educação Linguística de um indivíduo é construída ao longo de experiências e de sucessivas interações com os bens de produção cultural, como abordado nesta pesquisa, pode-se constatar facilmente que os alunos chegam à escola já

com um déficit em relação as experiências anteriores com a linguagem. É a escola que irá construir este repertório linguístico, necessário para que o indivíduo possa interagir com competência em suas experiências comunicativas.

Em contrapartida, a escola não está preparada para atender esta demanda de realizar sozinha toda a educação linguística. O que se vê no dia a dia escolar é que professores já saem das universidades, mal formados e, ainda, enfrentam em seu trabalho péssimas condições, ao ponto de não terem sequer algum tempo, nem recursos para cuidar de sua própria educação linguística.

Além disso, o pouco investimento e a má administração dos recursos da educação fazem da escola uma instituição que não absorve os avanços tecnológicos como os demais setores têm absorvido, como exemplo, a indústria, os bancos, a agricultura, entre outros. Por isso, ainda hoje, temos uma escola nos mesmos moldes dos séculos passados e incapaz de viver a sua era: a era da informação.

Deste trabalho, pode-se concluir a necessidade de que toda a teoria linguística construída dentro e fora do país, a partir dos estudos de vários teóricos e universidades, seja estudada, entendida e aplicada no dia a dia escolar. Quando o professor passou a ser entendido como um mediador entre a língua e os alunos, e deixou de ser visto como um transmissor de regras da gramática normativa, todo o ensino de língua portuguesa "perdeu seu chão". Isso porque no dia a dia não se entende quais são os conteúdos a serem de fato compartilhados, assim como, de que forma realizar a transposição didática dos mesmos.

De um lado, fica difícil ao professor dar sentido, dar razão e motivo, ou seja, função social, a esta imensa gama de conteúdos. Do outro lado, temos alunos insatisfeitos com a escola, pois não entendem como todo aquele trabalho realizado em sala de aula pode ser útil a sua vida. Motivo pelo qual presenciamos tanto violência e insatisfação por parte das pessoas que compõe a instituição escolar.

Sem dúvida, uma saída viável seria a entrada definitiva das universidades na escola. Professores e alunos das diversas áreas docentes poderiam trazer e ampliar seus estudos e conhecimentos *in loco*. O que só é possível a partir de políticas públicas educacionais mais comprometidas com a administração dos recursos.

Acreditamos ter obtido êxito nesse trabalho e motivação para ampliar ainda mais os estudos da Educação Linguística que não foram contemplados. Isso porque a

pesquisa comprovou o quanto os estudos linguísticos, com seus pressupostos didáticos e suas aplicações, dão subsídios para que o aluno realize com competência diversas ações de linguagem e para o professor dar sentido e construir uma prática que seja realmente pautada no conhecimento científico.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Irlandé. Aula de Português: Encontro e Interação. São Paulo: Párábola, 2003.

ANTUNES, José Luiz. Os parâmetros curriculares da educação básica. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=S7Uk0PmdCqM>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2014.

ABRÃO, Laura Garcia. Proposta para a transposição didática: o grande desafio da educação linguística. Dissertação de Mestrado - PUC-SP, 2009.

BAGNO, M ; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. Revista brasileira de linguística aplicada. V. 5;n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em<<http://pt.scribd.com/doc/109333247/Bagno-Rangel-2005-Educacao-Linguistica>>. Acesso em: 13 de novembro de 2013.

BASTOS, Neusa Barbosa (org.) Língua Portuguesa - lusofonia - Memória e diversidade cultural São Paulo: EDUC/FAPESP, 2008, p. 215-233.

BECHARA, Evanildo. Ensino da Gramática. Opressão ou liberdade?- 12. ed. -São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 8 de janeiro de 2014.

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa. In: VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2002. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MACHADO, Silvia Dias Alcântara (org.) . Educação Matemática: uma (nova) introdução - 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção Textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

REGO, Maria Paula Amaral. Educação Linguística: das variantes não prestigiadas para as variantes de prestígio. Dissertação de Mestrado - PUC-SP, 2009.

SILVA, Leilane Ramos da. Política e Ensino de língua materna no Brasil: transitando entre o ideal e o possível. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_12/INTER12_02.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1996.