

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: a análise lingüística como prática didático-discursiva em turmas de EJA

Autora: ADRIANA CRISTINA BERNARDIM¹
Co-autora: LUCIANA FRACASSE²

Resumo

O presente artigo discute mais especificamente, o modo como os professores de Língua Portuguesa vêm trabalhando com a Análise Lingüística em sala de aula por meio de pesquisa-ação, realizada no CEEBJA Guarapuava. Procura também, analisar e propor encaminhamentos metodológicos para implementar o processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos. Para embasá-lo, foram utilizados pressupostos oriundos da teoria discursivo-interacionista. Foram propostos questionários compostos de questões abertas e fechadas com professores e alunos participantes e oficinas sobre Análise Lingüística e troca de experiências. Os dados obtidos foram registrados e se transformaram em gráficos relevantes que nos levam a uma interpretação dos resultados e estão enumerados na conclusão deste.

Palavras-chave: Análise Lingüística; Encaminhamento Metodológico; EJA.

Abstract

The present article discusses, more specifically, the way Portuguese Language teachers have been working with the linguistics analysis in their classrooms trough an action research, wich was conducted in CEEBJA Guarapuava. It also intends to analyse and propose methodolgical procedures to implement the young and adults teaching – learning process. Some assumptions from the discursive – interactionist theory were used in order to support it. Several open and closed questions questionnaires were proposed to teachers and students, besides workshops on Linguistics Analysis and experience exchanges. The obtained data were registrated and transformed into important graphics that lead us to results interpretations wich are listed by the conclusion of this article.

Keywords: Analysis Linguistics.Routing Methodological. EJA.

1. Introdução

Para cada concepção de linguagem existe uma abordagem metodológica e sua

¹ 1990 – 1993 Graduação em Letras Português Literatura. Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Brasil. 1998 - 1999 Especialização em Literatura Brasileira. Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Brasil. Título: Tendências sadomasoquistas na obra de Dalton Trevisan.

² 1997 -1999 Graduação em Letras Português-Inglês e suas Literaturas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, FAFIJAN. 2002-2004 Mestrado em estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, UEL

relação com o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Geraldi (1984, p.41) nos apresenta três modos de conceber a linguagem: *como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.*

Travaglia (1996), preocupado com um ensino gramatical significativo, assinala a importância de o professor conceber a natureza fundamental da linguagem, propondo as mesmas possibilidades de Geraldi.

Consideramos, tal como os autores citados, que a discussão deste tema é de fundamental importância na formação de professores de Língua Portuguesa. No entanto, temos ainda, abordagens relativamente breves, sobretudo, no que diz respeito ao entrelaçamento das concepções de linguagem, às teorias e à prática de ensino gramatical. O enfoque é discutir as concepções de linguagem, confrontando-as com a prática dos professores, em termos de ensino gramatical, apresentando uma possibilidade de trabalho.

Ao trabalhar a oralidade, em turmas numerosas como as de hoje, enfrenta-se uma batalha, empiricamente, nos parece ser porque o professor não quer “ouvir” e, segundo, porque o aluno faz questão de não “falar”.

A leitura de textos literários, por exemplo, indicada na maioria das vezes pelo próprio professor, ou pelo acervo reduzido que a escola possui ou ainda pelas editoras de plantão, é trabalhada na perspectiva do resumo ou “compreensão” de textos, com questões vagas e óbvias, como por exemplo: “O que você entendeu da obra?” e “quais são os personagens da história?” – não forçando o aluno a ler, entender, questionar, socializar, contextualizar e muito menos a gostar de ler.

Na escrita, não é esclarecido ao aluno-escritor com quais objetivos ele deve escrever e por isso, seu texto torna-se muitas vezes, indecifrável. Normalmente, o objetivo da escrita na escola é para adquirir nota e a avaliação global do texto não é feita pelo professor (que aqui aparece como corretor), muito menos por quem escreve o texto (o aluno), que tem de redigir quantidades de texto e na maioria das vezes, usando sempre os mesmos gêneros escolares, descrição, narração e a famosa dissertação, para passar no vestibular.

A Análise Lingüística ficou reduzida ao trabalho com as questões gramaticais do texto. Há algum tempo, o procedimento dos professores era o de analisar orações soltas, sem ligação contextual, uma vez que o texto era só um pretexto para o exercício gramatical e é ainda, muito repetido, como explica Geraldi (2001, p.46) “as descrições

tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor mensagem, etc. Na verdade, substituiu-se uma metalinguagem por outra!”.

Segundo Fiorin (2005, p.17), “... a Lingüística não se compara ao estudo tradicional da gramática; ao observar a língua em uso, o lingüista procura descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de outro padrão: moral, estético ou crítico”. Dessa forma, a análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões da gramática quanto do texto, como coesão e coerência e principalmente a reescrita do texto, porém é claro que o professor pode organizar atividades, simultâneas ao texto, sobre aspectos do sistema da língua, compreendendo assim o fenômeno lingüístico num conjunto.

Nesse contexto, a pesquisa aqui relatada procurou investigar a maneira como são conduzidas as aulas de Língua Portuguesa, dentro do conteúdo estruturante – o discurso enquanto prática social - nas DCE do estado, pelos professores de Educação de Jovens e Adultos.

Nos preocupamos em compreender, numa perspectiva qualitativa, como os professores de EJA concebem e praticam a “análise lingüística”, ou o “ensino de gramática”, além de verificar como estão se apropriando das novas orientações substitutas do ensino da gramática tradicional, quando tentam trazer novidades em suas práticas docentes.

Para embasarmos nossa pesquisa, tivemos como respaldo teórico a perspectiva interacionista (TRAVAGLIA, 2000), (ANTUNES, 2003, 2007) e a discursiva (ORLANDI, 2005), as quais nos auxiliaram na busca de alternativas que viabilizassem um melhor ensino-aprendizagem para as práticas discursivas de oralidade, leitura, escrita e análise lingüística em sala de aula.

2. Metodologia

As considerações aqui apresentadas têm relação com nossa prática, formação continuada e trocas de experiências com colegas da disciplina.

O presente estudo teve como referenciais metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica, consistiu também na leitura de autores que desenvolveram pesquisas sobre a análise lingüística. Elaboramos e aplicamos entrevistas com alunos participantes do estudo e um questionário composto de questões abertas e fechadas para os docentes e alunos.

Os resultados obtidos foram registrados à medida que o processo de pesquisa-ação acontecia. Trabalhamos com uma turma do Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA de Guarapuava.

Confeccionamos, como tarefa do PDE, um material didático sob o formato de OAC (Objeto de Aprendizagem Colaborativo) inserido no *portal* diaadiaeducacao@pr.gov.br sob o nº 7165 com o título Mulher: gênero lutador.

Ainda na seqüência de atividades, organizamos a montagem e execução de oficinas de trabalho com professores de Língua Portuguesa das APED e SEDE do CEEBJA Guarapuava, para repasse dos estudos do nosso Plano de Trabalho – PDE, focando o tema da Análise Lingüística – “Repensando a aula de Português” e também para socialização de práticas de sala de aula.

Como última tarefa do PDE, nos foi solicitado um trabalho de conclusão das experiências realizadas, sob forma de artigo.

3. Fundamentação Teórica

Ao refletirmos sobre a maneira como o ensino de Língua Portuguesa tem sido pensado nos últimos tempos, nos deparamos com inúmeras pesquisas que procuram relatar as dificuldades e os avanços encontrados no trabalho com as práticas discursivas de oralidade, leitura, escrita e análise lingüística, bem como sugerir novos horizontes para um desempenho mais satisfatório tanto para os professores quanto para os alunos.

Em Travaglia (2006, p.107), podemos observar algumas reflexões para se ensinar gramática na escola: 1) *para desenvolver a competência comunicativa dos alunos* – 2) *para adquirir novas habilidades lingüísticas*. Ele ainda nos apresenta concepções básicas de gramática, a *normativa* (espécie de manual com regras para bem falar e escrever), a *descritiva* (estuda o funcionamento da língua dentro da variedade lingüística) e a *internalizada* (aquela que o falante aprendeu nas suas condições de vida, gramática de uso/reflexiva).

Conforme Antunes (2003), podemos dizer que duas concepções de linguagem é que vêm resistindo no ensino de português, uma é a perspectiva de um sistema de regras e signos e outra que é calcada no aspecto social da língua. Basicamente são essas duas que norteiam o trabalho dos professores nas salas de aula, ora elas se misturam, ora se fragmentam.

Para que haja um melhor aproveitamento do trabalho com o texto, é preciso que

fique claro ao professor e ao aluno que deve haver planejamento – escrita – reescrita. Estes três passos devem ser rotina na sala de aula, conseqüentemente o trabalho com o sentido, coerência e relevância, já estará contemplado nesse processo. O aluno precisa saber por que está escrevendo, quem irá ler seu texto, para que haja a interação e função social de sua escrita e para que esses procedimentos sejam mais dinâmicos é recomendável o uso dos diversos gêneros textuais (ANTUNES, 2003).

Em Bakhtin (2003, p.262), vemos que o enunciado é produzido pelo falante, cada enunciado é individual, porém a língua organiza tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais foram denominados pelo autor de gêneros discursivos, os quais são considerados ferramentas de interação para o ensino da Língua, devido a multiplicidade e riqueza de leituras e construção de sentidos que podem ser dali e ali exploradas.

Porém, ainda nos deparamos com uma grande dificuldade do professor ao levar para o aluno uma diversidade de gêneros textuais e ou discursivos. Quando o professor leva um gênero diferente, o faz inconscientemente, não trabalha profundamente o gênero e parece não haver a preocupação de deixar claro ao aluno, os objetivos do gênero em questão.

Na década de 60, os estudiosos começaram a ver a linguagem de uma outra maneira, como discurso, que etimologicamente falando, quer dizer percurso, que tem movimento, portanto a prática da linguagem, que para Pêcheux (1975), é o fato de sujeito e ideologia estarem ligados à língua, pois “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”(ORLANDI, p. 17, 2005).

No sentido discursivo da palavra, veremos, em Foucault (2002), a íntima relação entre discurso e poder, quando o autor nos alerta sobre não termos o direito de dizer tudo em qualquer situação, que se deve seguir o ritual da circunstância ou somente os privilegiados em tais circunstâncias podem falar, e é por isso que o homem luta, pelo direito de falar, pois falar, nesse contexto, é sinônimo de poder. Podemos assim entender o sistema educacional, por exemplo, como mantenedor ou modificador da apropriação dos discursos na sociedade, por exemplo: as atividades desenvolvidas com base numa gramática que exclui a fala, trazem como resultado o aumento do silêncio e assim se consagra o preconceito impossibilitando o aluno de falar em outras variedades (GERALDI, 2001).

3.1. O ensino da Língua Portuguesa: breve panorama

A importância de se ver a língua como um processo de interação entre os

indivíduos nos é repetidamente apresentada nas últimas pesquisas de diversos autores. Por consequência, o ensino da leitura vem, obviamente, numa perspectiva interacionista, motivada, crítica, usada para a reconstrução e sentido do texto, diversificada, como lazer e também como a leitura do que não está no texto. Nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio (2008, p.15), encontramos a seguinte afirmação:

O ensino de Língua Portuguesa seguiu – e ainda segue, em alguns contextos – uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto (TRAVAGLIA, 2000), pautando-se, no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional.

Ao trabalharmos com a oralidade em sala de aula, devemos direcioná-la para a coerência global e também para as suas especificidades, para facilitar o convívio social, reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos na construção do sentido, apreciação estética e escuta com respeito e atenção os diversos tipos de interlocutores. O discurso tem poder e deve sofrer uma relação de comunicação e interação com aquele que, querendo ou não, gostando ou não, o recebe, interpreta, compreende, analisa e o devolve ao seu interlocutor.

Pensar sobre uma disciplina não se reduz apenas em determinar formas, métodos, ou materiais a serem utilizados em sala de aula, mas pressupõe um (re) pensar sobre a concepção adotada no processo de ensino-aprendizagem, e o modo como os professores e alunos usam o material didático de apoio e se este material supre as necessidades dos educandos, tendo em vista a defasagem de aprendizagem de leitura e escrita que os mesmos apresentam e, a partir de mais estes referenciais, tentar encontrar novos mecanismos para uma boa aula de português.

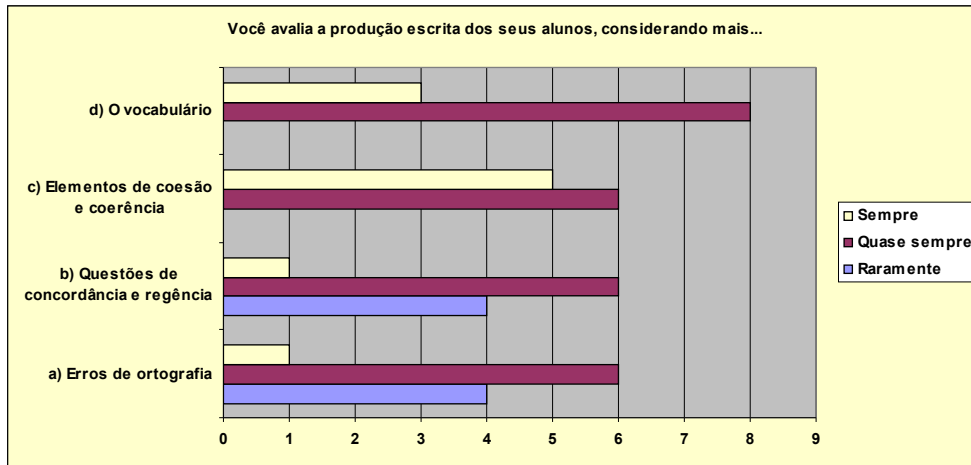
Nessa linha de pensamento, é necessário deixar claro aos alunos que eles precisam se colocar em cada situação sócio-interativa de fala ou escrita, empregando o vocabulário adequado ao contexto. Novamente nos reportamos ao texto base das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (2008, p.15):

As diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas (...), mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens.

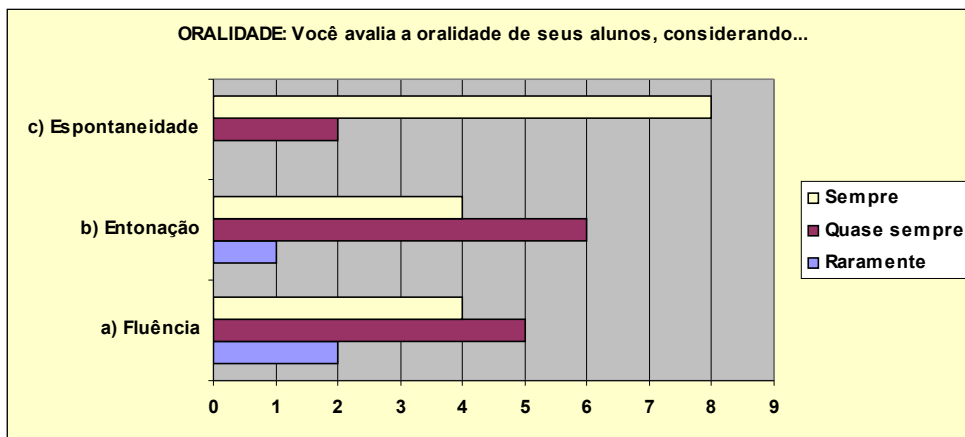
Valorizando a oralidade do educando, propomos estratégias que oportunizem esses momentos como: - a partir de um gênero textual ou discursivo fazer uma seqüência didática para que tanto o aluno, quanto o professor se apropriem das condições de

produção e de uso desse gênero, trazendo à turma quatro momentos importantes do trabalho com a Língua: oralidade, leitura, escrita e reescrita (ANTUNES, 2003).

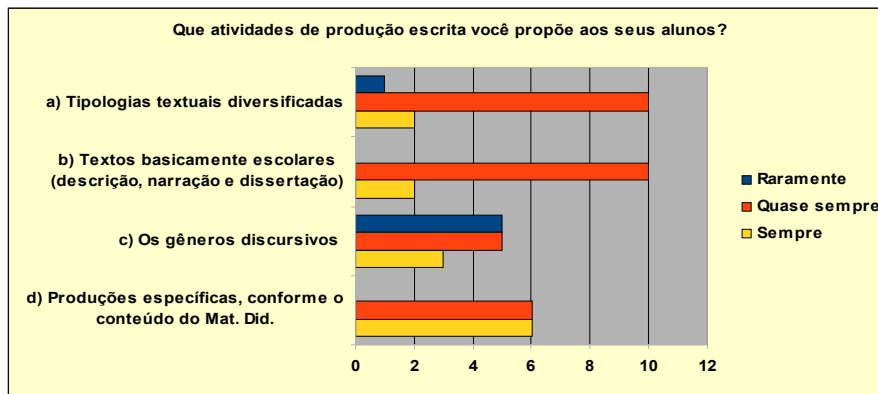
Ao pesquisarmos sobre o tema do ensino de Língua Portuguesa nos deparamos com uma realidade que nos preocupa, pois ainda estamos mantendo uma visão reducionista do estudo da língua, ensinando e avaliando as estruturas das frases e das palavras. Temos como exemplo, os gráficos abaixo, frutos de uma pesquisa realizada no CEEBJA Guarapuava, no primeiro semestre de 2008.



Numa passada de olhos, ainda não conseguimos enxergar a oralidade como um dos eixos que deveriam ser respeitados nas aulas de Língua Portuguesa, parece que falar é espontâneo, ou seja, o professor na realiza atividades dirigidas que envolvam a língua falada, vejamos:



A produção escrita é mecânica na maioria das vezes, apresentando uma situação artificial como pretexto de escrita e o professor ainda está focado nas questões ortográficas e de vocabulário.



A leitura segue a mesma linha, pois se apresenta como pretexto para uma “boa escrita”. E em relação à Literatura, há muita cobrança sobre o contexto histórico, e pouca ênfase à qualidade artística da obra, apenas resgatando os elementos explícitos no texto. Observemos:



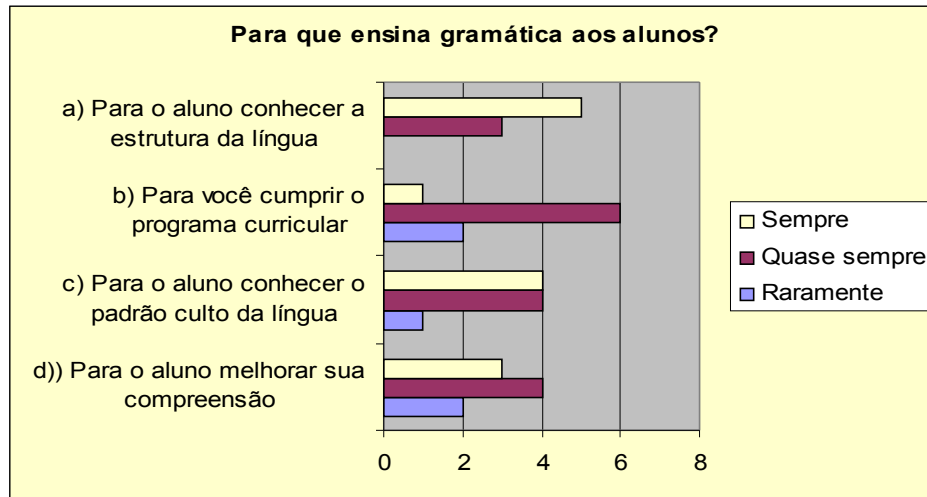
Vale dizer que as instâncias superiores estão assumindo novas concepções de ensino da língua, porém, o professor parece saber que é ele o elemento-chave dessa mudança. No estado do Paraná, já estamos construindo desde 2004 as DCE (Diretrizes Curriculares Estaduais) do ensino de Língua Portuguesa e nessa orientação, nos são apresentados quatro eixos norteadores para o ensino-aprendizagem de Português, a saber: Oralidade, Leitura, Escrita, Análise Lingüística trazendo uma perspectiva sócio-interacionista do discurso, mas ainda é necessária uma formação contínua para que os professores paranaenses se aproximem cada vez mais desse modo de ensinar a língua.

3.2. Análise Lingüística e o ensino da Língua

Com o termo Análise Lingüística, sugerimos um conjunto de atividades que remetem ao “como falar da linguagem” (grifo nosso) e colocamos alguns questionamentos para que o professor reflita, conforme o que Antunes (2007, p.38) propõe:

- Saber gramática é sinônimo de sucesso para o aluno?
- Estudar gramática consiste em analisar a estrutura das orações ou palavras?
- A norma culta ou padrão deve ser a única a ser considerada?

Vejam os que os professores responderam no gráfico abaixo:



Segundo a autora, uma língua é constituída de:

1. Um léxico – que é o conjunto de palavras ou o vocabulário de uma língua;
2. Uma gramática – que são regras para se construir palavras e sentenças da língua;
3. Composição de textos: recursos de textualização;
4. Situação de interação: normas sociais de atuação (ANTUNES, p.40, 2007).

Considerando esta apresentação, vemos que a Língua não tem apenas a gramática como componente básico em seu bojo, o que muitas vezes é difícil de ser compreendido pelos professores. Sabemos que o preconceito lingüístico, por exemplo, decorre do preconceito social e qualquer expressão que esteja fora do esquema “escola-gramática-dicionário” é considerada errada, e isso é bem familiar à nossa realidade. Quando escutamos nossos alunos adultos, vindos de uma história de vida diferente da nossa, trazendo consigo experiências profissionais consideradas subalternas, portadores de uma bagagem de não-direitos nas costas e de repente, no meio da aula, ou na tradicional dissertação que lhes é solicitada, deixam escapar um “pobrema”, qual é a nossa reação? Pensamos, ele tem algum problema de ordem psicológica ou é de uma classe social menos favorecida, porém não nos preocupamos em conhecer com mais

propriedade a fala do nosso aluno.

O professor deve instigar seus alunos a transformarem-se em falantes da nossa língua, acionando o senso crítico da turma, deve saber filtrar o que é útil e significativo. É responsabilidade de o professor denunciar as afirmações preconceituosas nas expressões lingüísticas, assim poderão produzir seu próprio conhecimento de gramática, de forma a orientar pesquisas significativas do que poderia ser uma boa aula de português. (BAGNO, 2003, p.35).

A análise lingüística vem sendo colocada em nossas aulas vagarosamente, mas a idéia de encarar a Língua como um processo de interação social já está clara aos professores, porém ainda percebe-se a dificuldade que temos de realmente trabalhar com as funções lingüísticas na aula, parece que temos receio de inovar e é mais fácil permanecer com o “manual” que já traz pronto aquilo que devemos “explicar” ao aluno.

Mendonça (2006, p.202) nos pergunta: “Fazer Análise Lingüística é substituir nomenclaturas da gramática normativa por nomenclaturas da lingüística (coesão, coerência, sintagma, anáfora, dêitico, etc.)?”. É este questionamento que precisamos responder e só o tempo aliado à prática e ao estudo da teoria nos levará a um entendimento maior sobre o ensino da língua.

4. Descrição e Análise do Corpus

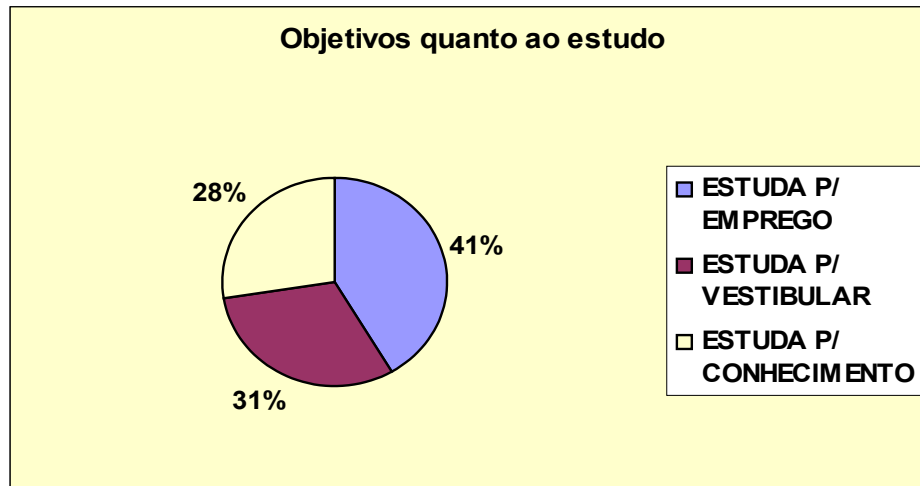
4.1. Conhecendo o terreno

No primeiro semestre de 2008, trabalhamos com uma turma de Língua Portuguesa do Ensino Médio, que de 39 alunos, concluíram 29, o número de evasão ainda é bastante expressivo nas classes de EJA. Trabalhamos com 6 registros de notas para fazer depois a média aritmética = 6,0.

Temos, atualmente, na matriz curricular de Língua Portuguesa de EJA, 208 horas-aula ou 52 encontros de 4 horas-aula para cumprir a carga horária com o aluno de Ensino Médio, o que leva aproximadamente cinco meses de aula. A turma em questão, iniciou suas atividades pedagógicas em 14/02/08 e finalizou seu programa em 07/07/08, o que causou um certo “stress”, pois ainda estamos (professor e aluno) muito colados à idéia de vencermos os conteúdos curriculares ou do material didático.

Nos primeiros dias de aula, para conhecer melhor a turma, elaboramos algumas questões utilizando o gênero entrevista, na qual os próprios alunos fizeram as perguntas e responderam-nas, fazendo o exercício de interação social (oralidade). Na seqüência,

aconteceu o momento de apresentação de si mesmo ou do colega, por meio da “entrevista dirigida” (leitura e oralidade) e por último, a escrita de um texto autobiográfico ou biográfico, na qual os alunos contaram sua história de vida, após o trabalho interativo do professor e aluno ou aluno/aluno. Vejamos no gráfico o que os alunos da turma pesquisada pensam a respeito dos estudos:



Verificamos que há pelo menos três tipos de aluno na sala em questão, o que deseja ir para o ensino superior, o que está na EJA apenas para manter ou conseguir um emprego, e finalmente, aquele que estuda pelo conhecimento, então como direcionar as atividades de forma que todos sejam respeitados nos seus objetivos?

Apresentamos outros gêneros como a poesia biográfica ou as narrativas, trazendo novos subsídios para os alunos escreverem, por exemplo, como fizemos com o poema de Drummond (Poema de sete faces) para a produção de uma paródia ou paráfrase:

Quando nasci, um anjo _____

desses que vivem na sombra

disse: Vai, Carlos ser _____

Na vida. (completar com adjetivos)

Abaixo temos algumas paráfrases (aqui entendidas como capacidades de leitura) produzidas pelos alunos:

Poema do meu eu

Quando nasci, um anjo me falou:

vais ser pessoa simples, sonhador! (Aluno C)³

Quando nasci um anjo fofo,
tipo assim muito roliço
Disse: seja feliz na vida
Viva bem desde o início. (Aluno E)

Poema de muitos caminhos

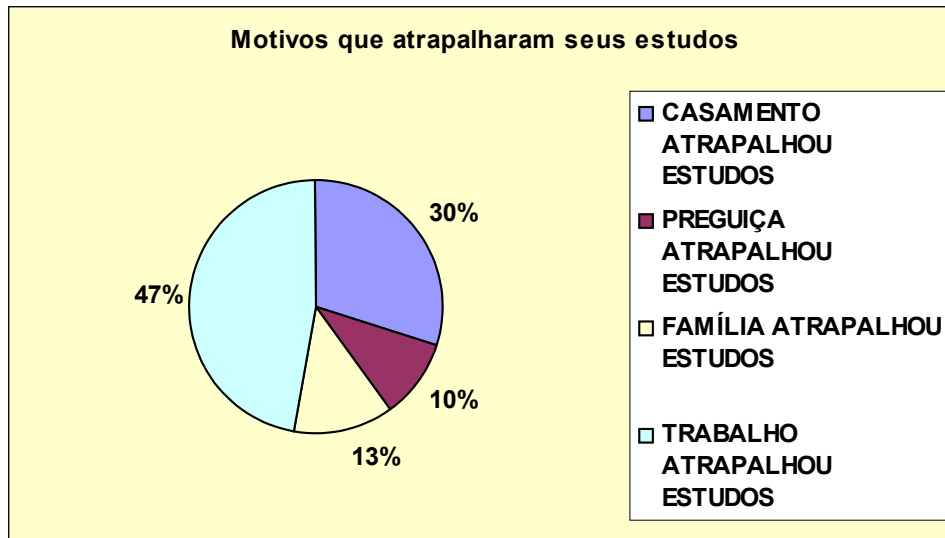
Quando nasci um anjo guerreiro,
forte e decidido
veio falar comigo:
te abençoô com força de vontade
terá de semear a bondade! (Aluno D)

Juntos, professor e aluno, abordando questões da língua dentro dos poemas produzidos, como a pontuação, versificação, erros ortográficos, funções dos substantivos e adjetivos (ao observarem mais atentamente seus versos e os do poeta, perceberam que um poema se faz com muitos adjetivos) aproveitamos este momento para a reflexão das funções dos adjetivos, substantivos e os verbos nos poemas, aliada a um processo lúdico da leitura literária, de saber um pouco sobre o autor por meio de seus versos e não necessariamente a escola literária a qual ele pertence.

Alguns grupos produziram questões a serem respondidas pela comunidade escolar, com os temas: CEEBJA: estudar é preciso? ; “Minhas experiências de leitura”, utilizando os gêneros entrevista, depoimento, cartazes, vídeo de propaganda (ANEXO VI).

Dessas práticas desenvolvidas, como citamos anteriormente, elaboramos alguns gráficos que nos deram pistas de quem eram os educandos e os resultados foram significativos, principalmente quanto à questão sócio-cultural e as dificuldades enfrentadas para freqüentar uma escola.

³ Para preservarmos a identidade dos alunos que participaram do processo, nos reportaremos a eles com um código de letras.



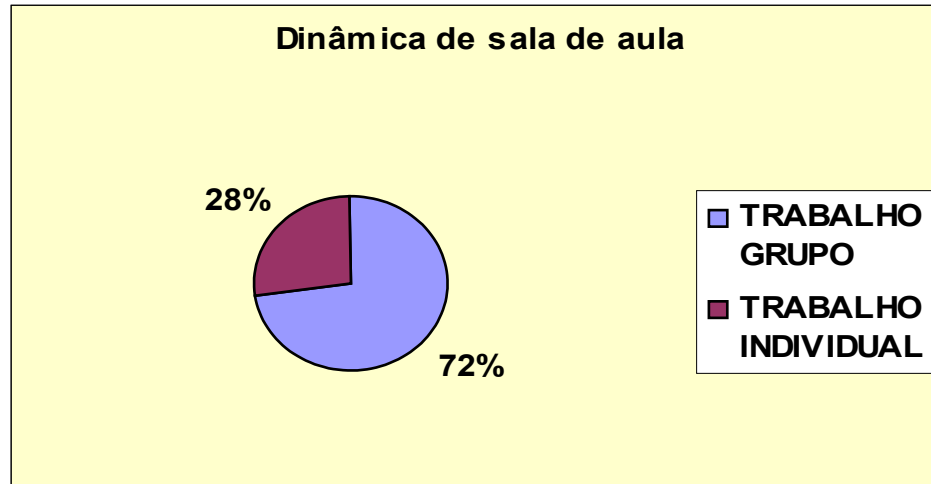
Com base no levantamento feito acima, reconhecemos a necessidade de trabalhar uma grande diversidade de textos com os alunos, deixando sempre aberta a possibilidade de ir amarrando um gênero ao outro, pois dominar as regras de uma língua, todavia seja importante, não nos leva a dominar os discursos sociais, por isso é básico trabalhar com a maior variedade de gêneros, como tentamos na turma em questão, sempre debatendo, trazendo subsídios para o reconhecimento dos discursos e uma maior reflexão sobre a língua.

A turma, no início, se apresentou um pouco arredia quanto às propostas de ensino, cobravam o uso da apostila utilizada no CEEBJA, pois parecia ser o único material que dispunham para estudar. Aos poucos, a turma foi compreendendo que o ensino da língua é um processo de interação entre professor e alunos e foram, à medida do possível, participando mais dos exercícios de oralidade, leitura e escrita. No final do curso, estavam declamando, dramatizando fragmentos de textos literários, debatendo nos seminários. Disponibilizamos as duas últimas aulas de sexta-feira para a leitura (literária ou não) com direcionamento ao debate ou a escrita, quanto à escrita fomos unindo os gêneros textuais ao discurso social, levando subsídios de pesquisa e informações a respeito do tema, para finalmente o aluno produzir.

Na produção, fomos trabalhando as questões lingüísticas, por vezes no coletivo e muitas vezes individualmente, pois os alunos tinham “muita vergonha” de expor seus textos à avaliação da turma. No entanto, vencer essa timidez seria uma questão de tempo, mais algumas semanas e poderíamos trabalhar com a produção escrita, inclusive utilizando esta situação para trabalhar o preconceito lingüístico que os tornam estigmatizados socialmente.

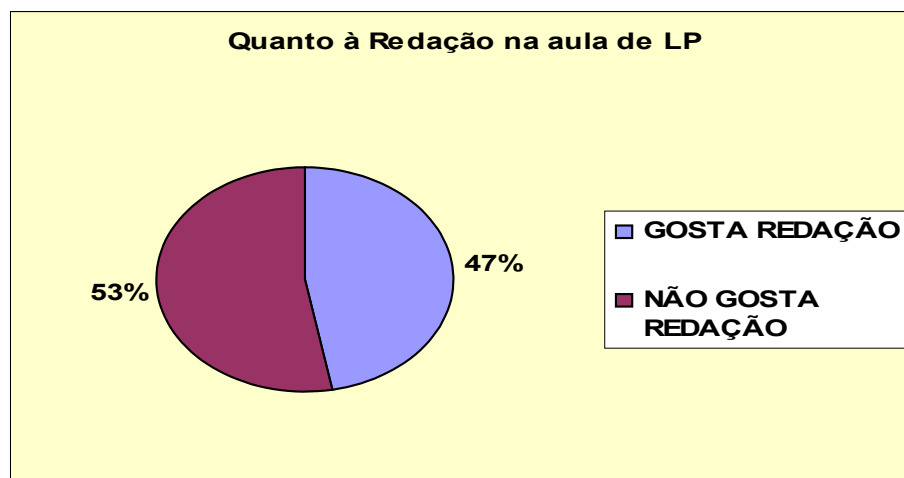
4.2. Enfrentando os desafios

O trabalho com gêneros textuais foi proposto de uma forma que os alunos trabalhassem em grupos devido ao tempo escasso na EJA e também pela falta de tempo fora da escola para as tarefas da disciplina. Quando foram questionados a respeito da dinâmica de trabalho que gostavam, responderam:



Assim, fomos conhecendo-nos e apresentando os gêneros nos quais a análise lingüística aparecia como uma consequência da aula. Percebemos, na nossa prática, uma mistura de teorias e de formas de ensinar, o que acreditamos ser natural, pois vamos apropriando-nos do conhecimento, junto ao aluno, no entanto, a forma tradicional de ensinarmos a gramática está muito enraizada e muitas vezes entramos em conflito com a tentativa de uma nova concepção de ensino.

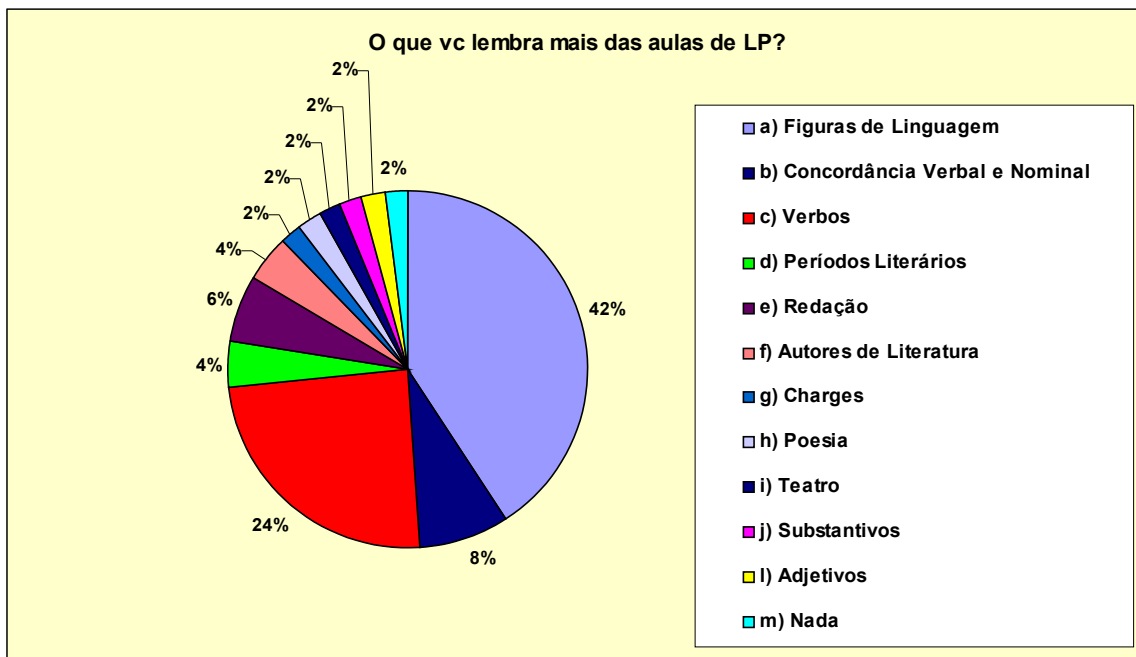
Quanto à escrita, colocamos a seguinte questão ao aluno: - “Você gosta de redação?”, e obtivemos o seguinte gráfico:



Ao questionarmos o que os alunos mais recordavam das aulas de Língua Portuguesa, logo que começamos as aulas, nos responderam que lembravam de

redação e verbos. Então nos perguntamos: Por que o nosso aluno deve estudar verbos? Devemos responder de uma forma que os convença sobre a real necessidade desse conhecimento, então, nos questionamos por que estamos ensinando isso? Será que é somente por força da tradição escolar? O professor não pode pensar além do que está nas normas? Se a resposta for não, estamos de fato confirmando o quanto somos alienados e não temos propósitos com nosso aluno.

Na conclusão da disciplina fizemos mais um instrumento com questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa, para serem respondidas pelos alunos, o que resultou em gráficos bastante enriquecedores para a nossa futura prática pedagógica. Ao serem novamente questionados quanto ao que mais lembravam das aulas de Língua Portuguesa, nos apresentaram um leque muito maior do que o citado acima. Vejamos:



4.2.1. Comparando os textos narrativos e dissertativos: progressões e dificuldades quanto à estrutura lingüística

Durante o processo de ensino-aprendizagem, percebemos que o aluno tem mais facilidade ao escrever sobre um tema que ele “domina”, como por exemplo, contar de si ou de sua própria vida, sua auto-apresentação, emitir opiniões sobre determinado fato ou assunto, veja abaixo um texto **do aluno B**:

PRODUÇÃO DE TEXTO

OK

Pelé

1. meu idolo é Pelé, não houve outro
 2. jogador como ele, foi o único que chegou a
 3. ganhar todos os campeonatos e títulos
 4. Edson Arantes do Nascimento, ganhou
 5. a "Chuteira de Prata" e a de "Ouro"
 6. também o título de "Melhor do mundo," ele
 7. sempre suou a camisa, quando jogava.
 8. Dava alegria ao torcedor brasileiro,
 9. assim os Santos não tem de qui reclamar
 10. de, sempre foi titular em todos os jogos
 11. do Santos e seleção brasileira. Pelé e gritava,
 12. pulava, dava socos no ar, batia no peito
 13. que ele podia fazer e acontecia. Ele não
 14. fazia chover o resto podia deixar com ele
 15. e seus companheiros: Rivelino, Garrincha,
 16. Zé Mário, a nossa seleção a melhor do
 17. Mundo, quando nós tínhamos Pelé
 18. em campo, ninguém vencia a gente,
 19. Como dá Saudades daquela época, não
 20. é a toa que somos pento-compiões.
 21.

Porém, ao formalizarem suas opiniões num texto dissertativo ou argumentativo, eles demonstram dificuldades quanto ao vocabulário adequado e lhes faltam informações gerais sobre o assunto. O professor deve começar com textos curtos, não muito complexos do ponto de vista do conteúdo e da estrutura e depois ir aos textos mais

elaborados, que revelem mais sobre "aquele que escreve". Um bom texto é aquele que nos seduz. Agora, vejamos a primeira versão de um texto dissertativo escrito **pelo aluno B**, com o tema: A influência da Mídia em nossas vidas.

A influência da mídia na sociedade brasileira é tão grande que, nós não sabemos até onde, vai, porque a mídia sabe tantas notícias que as vezes é difícil entender certas matérias. A mídia hoje na sociedade brasileira, é tão influente que chega a manipular, sociedades inteiras.

A mídia causa mas não dá a solução ela argumenta mais ou menos, porque ela não volta ao problema a mídia está influenciada até nos pequenos problemas, da vida das pessoas ela gira, tudo para depois jogar no ar, como se fosse pó, para termos que passar por ali. Mas, o que está acontecendo na sociedade brasileira tem tudo haver com a mídia desse modo ela faz o problema, como no caso da Isabella ninguém sabe até hoje quem foi que matou a criança.

Será que a mídia é tão forte assim, que não tem ninguém para combatê-la todavia a até hoje não encontrou nenhum obstáculo para contra-dizer as suas matérias em cada sítio de comunicação. A mídia ataca todos os assuntos problemas, notícias, críticas.

Ensino Médio

02/06/08

1º texto

1ª escrita

Nessa situação de reflexão sobre os usos da língua, devem ser priorizados os níveis pragmático e discursivo de análise, funcionando os outros níveis (ortográfico e gramatical, por exemplo) como suportes da compreensão dos fenômenos estudados.

A avaliação da escrita ganha muito em qualidade, pois, quando lemos e escrevemos com nossos alunos, podemos superar a dicotomia certo x errado. Caso o aluno cometa erros, e é certo que os cometerá no processo de aprendizagem, devemos encará-los como resultados do nível de compreensão que ele possui da língua, de suas relações com as situações de enunciação com as quais se depara. Avaliar esses erros promove um trabalho de reflexão sobre a língua e suas peculiaridades, uma atividade de construção/apreensão de suas regras de funcionamento.

Abaixo temos uma segunda tentativa de escrita do aluno B, sobre o mesmo tema acima citado:



Ensino: 2º médio Disciplina: Português
 Avaliação Nº: _____ Tipo: _____ Data: 04/08/08
 Nota: _____ Orientador: Pedriano

Midia e a Segurança.

A influência da mídia na sociedade brasileira é tão grande que nem sabemos até onde vai, porque a mídia sabe tantas notícias que as vezes é difícil entender matérias que chega a manipular, as drogas, pessoas mostra de tudo um pouco.

As drogas no Brasil está muito avançada e se tornou um problema, as pessoas num certo ponto de vista elas gostam de ser manipulados, pela televisão, e outras comunicações, porque em dias de hoje, ~~se~~ só mostra, propaganda de cerveja, ~~brinquedos~~, tiratiro nas paredes a solução para esses problemas seria mais policiais melhor segurança.

A mídia manipula, a segurança de tal forma que é impossível notar, causa más não dá solução ela argumenta mais ou menos porque depois de jogar no ar, como se fosse pó e some.

Será que a mídia é tão forte assim que ^{de}ninguém para combater, pois ela sabe se esquivar de vários assunto, mas ela sabe explorar tudo desde crianças até as pessoas mais velha, até hoje ela não encontrou ninguém ou nem um obstáculo para contra-dizer as suas matérias.

2ª escrita
ou reescrita

Na reescrita de um texto cabe ao professor refletir com seu aluno sobre alguns elementos básicos do texto, como a idéia central, se ela aparece realmente em todo o texto, refletindo sobre alguns elementos gramaticais que aparecem na produção, é possível ter noções da construção do texto, refletindo com ele sobre as funções de tais elementos na frase ou no encadeamento dos parágrafos.

A refacção do texto é para acrescentar idéias, esclarecer o que não foi dito, ou escrito, trabalhar com a coesão, observando o uso ou não das conjunções, dos pronomes, advérbios e também com a estrutura estética do texto, título. A seguir, apresentamos novamente o texto produzido com algumas considerações quanto à análise

lingüística.

Mídia e segurança (transcrito originalmente do texto do aluno)

(1º parágrafo- **o aluno tem noção da importância dos parágrafos para a construção do texto**) A influência da mídia na sociedade brasileira. **(verificamos que nos dois textos o aluno confunde tema com título, e incorpora o título ao próprio texto)**. É tão grande que nem sabemos até onde vai, porque a mídia sabe tantas notícias que as vezes é difícil, **(pontuação/acentuação)** entender matérias que chega a manipular **(concordância nominal e verbal)**, as drogas, pessoas mostra de tudo um pouco. **(vocabulário inadequado)**

(2º parágrafo) As drogas no Brasil está **(problema de concordância)** muito avançada e - se tornou um problemão, as **peessoas** num certo ponto de vista **elas (pronome lembrete)** gostam de ser manipuladas, pela televisão e outras comunicações, porque em dias de hoje, só mostra propaganda de cerveja, tiroteio nas favelas **(confusão de idéias)** a solução para esses problemas seria mais policiais melhor segurança.

(3º parágrafo) A mídia manipula, a segurança de tal forma que é impossível notar, **(pontuação/acentuação)** causa mas não dá solução ela argumenta mais ou menos porque depois de jogar no ar, como-se fosse poeira e some. **(frase desconexa)**

(4º parágrafo) Será que a mídia é tão forte assim que não tem ninguém para combatê-lá, pois ela sabe se esquivar de vários assunto **(concordância nominal e traços de oralidade)**, mas ela sabe explorar tudo desde crianças até pessoas mais velha, até hoje ela não encontrou ninguém ou nem um obstáculo para contra-dizer as suas matérias. **(vocabulário)**

Observe o quadro abaixo, sobre o texto do aluno B:

Conteúdos dominados	Precisa rever
- noção de texto -idéia de quem é o interlocutor (implícito no gênero textual trabalhado) -começo, meio e fim -ortografia	-vocabulário -pontuação/acentuação - características do gênero dissertativo-argumentativo -conteúdo a ser escrito (coerência) - elementos de coesão - concordância e regência

É necessário trabalhar com a leitura de gêneros bem construídos com os alunos

atentando para os elos coesivos empregados, atividades que permitam ao aluno trocar conectores por outros sem alterar o sentido, parafrasear e conectar textos com problemas de ordem coesiva.

Para avaliarmos uma produção textual, também sugerimos os seguintes critérios, com base nas propostas apresentadas por Bottega, Dittrich e Suassuna (2008) ⁴

Ortografia e Pontuação
<ul style="list-style-type: none"> • Ortografia: Apenas palavras mais complexas não estão escritas de acordo com as normas ortográficas em vigor? Ver repetição de casos • Acentuação: O uso ou a falta dos acentos revela desconhecimento das regras elementares da língua escrita? • Pontuação: É recorrente o uso inadequado dos pontos e da vírgula?
Gramaticalidade
<ul style="list-style-type: none"> • Morfologia: Há palavras mal-formadas ou não-existentes na língua portuguesa? • Colocação pronominal: A colocação dos pronomes revela desconhecimento das regras ou incorporação de construções orais? (ver quando elas são mais ou menos aceitas) • Regência verbal e nominal: É recorrente o uso ou a ausência de regências equivocadas? • Concordância verbal e nominal: Tanto em nível de locuções (próxima) quanto de frases (distante), é significativa a realização inadequada da concordância?
Avaliação Textualidade
<ul style="list-style-type: none"> • Coerência: estrutura e organização textual: o texto como unidade de sentido - que progride, informa, não se contradiz? • Coesão: a amarração inter e intrafrástica entre as partes do texto • Adequação semântica: o vocabulário adequado e controle da clareza textual
Avaliação Discursividade
<ul style="list-style-type: none"> • Pertinência ao tema proposto • Unidade temática: articulação entre as idéias e unidade textual • Criatividade/originalidade: senso comum X informatividade (atenção para os fragmentos) • Construção composicional: organização do texto e estrutura do gênero

⁴ Material apresentado em formação continuada sobre avaliação de redações dos Exames Supletivos do Paraná, Tema: Avaliação da produção textual escrita do aluno Período: 25 e 26 de agosto de 2008 em Curitiba - Prof. Dr. Ivo José Dittrich UNIOESTE - Foz do Iguaçu Prof. Dt. Rita Maria Decarli Bottega, Unioeste – Marechal Cândido Rondon – Professora Lívia Suassuna (UFPE)

solicitado

Critérios e Pontuação

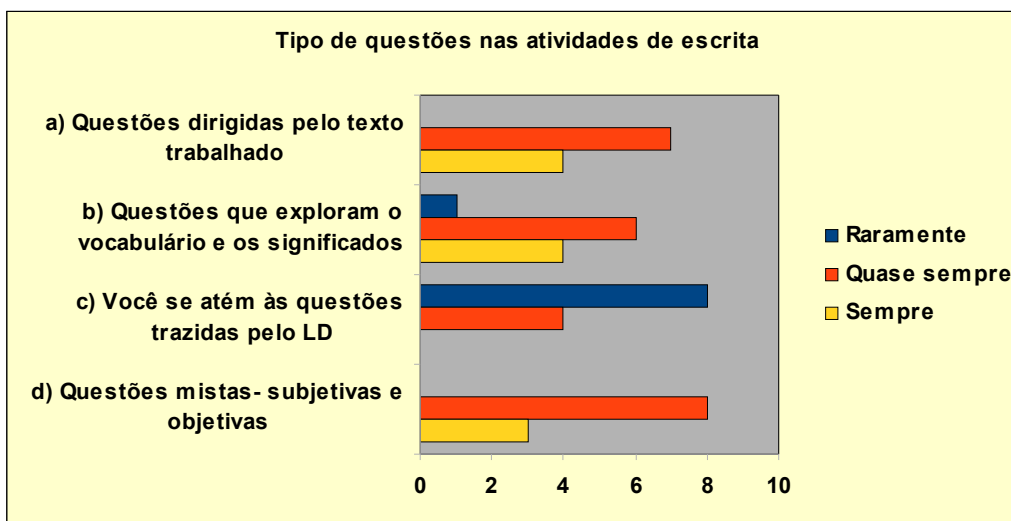
- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Estética: legibilidade e rasuras, margens, parágrafos = 10 2. Grafia: ortografia, acentuação, pontuação = 10 3. Gramaticalidade: morfologia, colocação pronominal, regência verbal, regência nominal = 20 4. Textualidade: organização textual, unidade temática, coesão = 30 5. Discursividade: significação, argumentação, originalidade = 30 |
|--|

Possivelmente, se o aluno B fosse avaliado com base nos critérios acima apresentados, teríamos a seguinte avaliação e nota:

AVALIAÇÃO GERAL DO TEXTO									
Formalidade= 40			Textualidade= 30			Discursividade= 30			T=100
Est.	Graf.	Gram.	Est. Textual	Um. Tem.	Coesão	Sem.	Prag.	Ret.	
10	10	20	10	10	10	10	10	10	100
8	8	10	5	5	5	5	5	5	56

4.3. Conquistando aliados

Com colegas professores da SEDE do CEEBJA e APED (Ação Pedagógica Descentralizada) tivemos momentos de troca de experiências e oficinas para refletirmos um pouco mais sobre nossa prática e, conseqüentemente, nossa concepção de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o que levantou uma série de questões já cristalizadas pelo tempo e outras que, aparentemente, já foram superadas, observemos:



O desenvolvimento da implementação pedagógica com os professores não foi uma tarefa fácil, pois encontramos rejeição ao nosso trabalho e verificamos que alguns professores não estavam muito interessados em mudar suas práticas de sala de aula ou abertos a novos encaminhamentos metodológicos. Não houve procura, pela maioria dos professores, por orientação ou busca de sugestões. As discussões sobre problemas enfrentados por eles, quanto ao ensino da Língua Portuguesa, apareceram de forma superficial nas oficinas propostas.

Também não houve tempo hábil para exercitarmos a prática da análise lingüística com todos, pois sempre faltava algum professor na data marcada para os encontros, durante a hora-atividade deles, sentíamos que estávamos atrapalhando as tarefas diárias do docente, como corrigir e preparar avaliações.

É preciso que os professores se envolvam mais com os compromissos que assumem, pois é a posição do professor, nesse ou naquele lado do campo da difícil tarefa de ensinar, é que fará a grande diferença para o aluno, sujeito principal, e que dá sentido ao ato de estarmos na escola hoje.

De maneira geral, acreditamos termos passado boas orientações aos que se interessaram pelo tema abordado em nosso plano de trabalho e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos, dando continuidade às oficinas, no ano de 2009, com a participação de todos os professores, tentando fazer um rodízio entre os envolvidos para que haja troca de experiências sobre o ensino de Língua Portuguesa.

4.3.1. Repensando a aula de Português

Desde o plano de trabalho PDE, nós já buscávamos trabalhar com questões mais específicas de análise lingüística, pois isso também parecia ser um anseio dos colegas professores e a dificuldade de trabalhar o tema com os alunos nos motivou ainda mais para irmos em busca de um material que fosse, ao mesmo tempo, teórico e de utilidade prática para o professor de Língua Portuguesa.

Fomos, então, nos munindo de uma base teórica inspirada na proposta discursivo-interacionista de ensino da gramática, destacando autores que são referência neste artigo, como Irlandé Antunes, Travaglia, Perini, Márcia Mendonça, Clecio Bunzen, entre outros.

Partindo desse pressuposto, procuramos repensar as diferentes formas de entender as estruturas de uma língua e, conseqüentemente, as gramáticas que procuram sistematizá-la.

A questão não é se o professor pode ou não trabalhar gramática com seus alunos, mas, em que medida ela dá conta da complexidade do texto, uma vez que se restringe aos limites da oração.

Considerando a interação social como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição dos enunciados.

Cabe ao professor planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre seu próprio texto, tais como atividades de revisão, de reestruturação ou de análise coletiva ou individual, ampliando o universo sobre os gêneros textuais que circulam no mundo.

Os dez participantes das oficinas são professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, pouquíssimos (apenas três) há mais de cinco anos, mas a maioria, professores com vínculo PSS (Professores selecionados em processo seletivo), novos na educação e, conseqüentemente, sem muita experiência com a EJA.

O material organizado para as oficinas está no anexo VII e os gráficos com os resultados das respostas dos professores em questão encontram-se no anexo V.

5. Considerações Finais

Este artigo propôs uma diferenciação entre ensinar as regras das diversas

gramáticas, utilizando o texto como objeto de análise lingüística, valorizando seu gênero discursivo em contraposição a um ensino de nomenclaturas e classificações.

Tentamos seguir um programa de gramática que focalizasse o texto estudado, sendo do aluno ou não, e por meio dele, abordar aspectos, funções ou recursos da linguagem, como nos sugere Antunes (2007).

Percebemos, ao longo do projeto de implementação da proposta na escola, que as decisões tomadas pelos docentes de Língua Portuguesa da instituição pesquisada incluem uma quase ausência do ensino da gramática, que se reduz à manutenção de práticas de memorização de regras e de nomenclatura gramatical. Situações reais de leitura e produção textuais em contextos significativos, não adquire, ainda, para uma grande parte de professores, um sentido de rotina nas aulas de português. Porém alguns professores, mais amadurecidos (não em idade mas em Ensino de Língua Portuguesa), estão tentando inovar por meio dos gêneros textuais, entretanto, ainda há muitas dificuldades com a prática da análise lingüística, pois por meio das entrevistas, verificamos que os professores em questão, não estudam a teoria gramatical, eles vão se servindo dos manuais.

Afirmamos, também, que a utilização de recursos didático-pedagógicos variados enriquecem a aula, na medida em que vamos trabalhando com a análise lingüística, uma vez que é necessário perpassar os outros componentes da língua (oralidade, leitura e escrita) para haver uma melhor compreensão por parte do aluno.

Enfatizamos, portanto, que o professor de Língua Portuguesa, deve estar voltado ao texto, ao gênero textual a que pertence, sua função composicional e informativa, sua coesão e coerência pois é com base nesses elementos que a gramática da aula será construída.

6. Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito Além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Série Estratégias de Ensino; 5)

_____. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1)

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico – o que é e como se faz*. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOTELHO, José Mario. *O que é Gramática?* (UERJ, FEUDUC e ABRAFIL). Disponível

em: <http://www.filologia.org.br/revista/37/08.htm> . Acesso em: 17/11/2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CADERNOS do CEEBJA para o Ensino Fundamental e Médio

CONTEÚDOS BÁSICOS - LÍNGUA PORTUGUESA, DEB/SEED/PR, 2008.

Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio– PARANÁ, 2008. Disponível em: <http://portugues.seed.pr.gov.br/> . Acesso em: 08/12/2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2003.

_____; KOCH, Ingedore. *Linguística textual: introdução*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística: I. Objetos Teóricos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino – Exercícios de Militância e Divulgação*. Campinas, SP : Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo, 1999.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. *Les Vérites de la Palice*, Maspero, Paris, trad. Brás. Semântica e Discurso, E. Orlandi et alii, Editora da Unicamp, 1975.

PEREIRA, José da Silva. *Introdução ao pensamento gramatical*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/38/14.html> . Acesso em: 17/11/2008.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PROPOSTA PEDAGÓGICA-CURRICULAR DO CEEBJA. Guarapuava,2008

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UCHOA ,Carlos Eduardo Falcão. *Mattoso Câmara: um novo discurso sobre o estudo da linguagem no Brasil*. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica Aplicada. DELTA vol.20 no.spe São Paulo 2004. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502004000300003&script=sci_arttext&tIng=pt
Acesso em: 17/11/2008.

