

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - 2007
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
ORIENTADOR: ALTAIR PIVOVAR
IES: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROFESSORA TITULADA: DENISE APARECIDA SCHIRLO DUARTE
ARTIGO PDE – ABRIL DE 2008

O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições

É necessário acreditar na possibilidade de ir além do amanhã, sem ser ingenuamente idealista. É necessário perseguir as utopias, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. É necessário antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de sabermos como torná-lo mais possível.

Paulo Freire

RESUMO

O presente artigo aborda novas propostas que na atualidade vem sendo apresentadas para o ensino de língua materna. Estas estão voltadas para um ensino numa perspectiva discursiva da língua, ou seja, em que o texto tem o papel de foco central de estudo. Desta forma, critica-se a perspectiva que vai na sua contramão, ainda recorrente em nossas escolas, que se guia por uma postura excessivamente estrutural da linguagem. Dois caminhos são apresentados e discutidos: um que se centra na prática textual e que tende a abordar a língua de uma maneira flexível e que a apresenta como comunicativa, dialógica, interativa, social e cognitiva; outra que se centra apenas na gramática formal e que vê a língua de maneira fechada, valorizando apenas a língua padrão, não respondendo ao contexto social.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir alguns aspectos centrais que envolvem o ensino de língua materna, problematizando, dentro de seus limites, e embasado em algumas teorias, encaminhamentos de ensino e de seleção de conteúdos que se mostram pouco eficazes para a proficiência do aluno em leitura e escrita, assim como a competência da oralidade.

1. Problematização

As teorias em torno do ensino da língua materna, a partir dos anos 80, vêm discutindo a importância de priorizar o elemento comunicativo da língua, o seu uso,

visto que o desenvolvimento da capacidade lingüística depende da experiência do aluno com a língua em situações significativas. Conforme salienta Magda Soares (2002, p.173):

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque, traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização.

Nessa perspectiva de mudança, o trabalho em sala de aula precisa organizar-se em torno do uso da língua: do ensino da leitura, da produção oral e escrita e da gramática, esta compreendida como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos. Nessa perspectiva de mudança, é necessário organizar o ensino em torno do texto. Trata-se, portanto, de possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos lingüísticos, numa perspectiva crítica, ou seja, prepará-lo para utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida.

Apesar dos avanços das propostas de trabalho numa perspectiva discursiva, percebemos ainda propostas exclusivamente voltadas para as estruturas formais da linguagem, evidenciando-se um descompasso com essas novas propostas. Embora haja muita teoria sobre o trabalho com a língua numa perspectiva mais funcional, não se consegue fugir à norma. Desse modo, o ensino ou volta-se para a gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva e analítica, que não dá conta do sentido e nem resolve o problema da leitura e da escrita; ou tenta-se um rompimento com esse ensino, utilizando o texto como pretexto para estudar adjuntos, pronomes, classificar sujeito, etc. Prática esta, já há bastante tempo, muito criticada. Essa forma de encaminhar o ensino sobrepõe-se ao trabalho com uma linguagem viva e dinâmica, afastando, assim, os alunos dos sentidos que a linguagem tem em suas vidas. Essa dificuldade de propiciar espaço para a interlocução na sala de aula leva o aluno a construir a idéia de subordinação à língua. Com isso, a língua deixa de ser concebida como um processo dinâmico realizado por seus falantes.

É essa a realidade que podemos apreender em um poema de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Aula de Português”:

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de estrelas,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.

No poema retrata-se o papel de subordinação do aluno a uma língua padrão, normativa, excessivamente formal, que não propicia um espaço dialógico em que o ensino da língua materna passe a fazer sentido para ele. Ao invés disso, há a bifurcação: o português do cotidiano, fácil, e o português formal, extremamente codificado, difícil, verdadeiro “mistério” no dizer do poeta.

Na escola, embora o foco do ensino-aprendizagem volte-se para a diversidade de textos que circulam socialmente, há uma ruptura entre o que se ensina e a vida cotidiana, o que, em certa medida, desautoriza o aluno enquanto sujeito-autor de seus saberes. Muitas vezes, o que se propõe nas aulas é a classificação dos gêneros para a afirmação da forma e das suas propriedades tipicamente lingüísticas, desconsiderando, assim, o aspecto flexível e variável do gênero. Ao contrário dessa perspectiva, Marcuschi (2004, p.18) defende que atualmente “a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual,

social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.” Logo, ensinar a operar com um gênero, significa, no seu posicionamento, ensinar “um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (ibidem, p.19).

Na sala de aula, há um distanciamento deste relacionamento com a linguagem, visto que há uma artificialização das práticas discursivas na medida em que o gênero é considerado apenas como fato lingüístico em detrimento dos seus aspectos comunicativos e interacionais. Segundo Dolz e Schneuly (2004, p.76), ao operar nessa perspectiva, a escola promove um ensino no qual “O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do *como se*, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem”. Assim considerados, os gêneros se tornam desprovidos de qualquer relação com situação uma autêntica de comunicação. Isso dificulta a possibilidade de o aluno construir conhecimentos significativos. O que se aprende sobre a língua na escola não permite vivenciar a linguagem além da instituição escolar. Agindo dessa forma, a escola reduz os sentidos pessoais da leitura e da escrita, definindo esses sentidos “escolarmente”, distantes das vivências cotidianas dos alunos. Isso faz com que o que se ensina e se aprende na escola se torne insuficiente para responder às demandas que faz o contexto social.

Para os referidos autores (op.cit., p.81), trata-se, portanto, de:

colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Cabe, então, ao professor propor atividades com diferentes gêneros textuais, pois, por meio do trabalho com diferentes textos, os educandos podem exercer uma ação lingüística sobre a realidade, ampliando, com isso, a sua capacidade individual, assim como o conhecimento da própria língua. Assim, as atividades de leitura, escuta, escrita e fala devem ter como objetivo desenvolver no educando as habilidades de compreensão e reflexão sobre os discursos que circulam socialmente, assim como conscientizar para a importância de produzir e defender as suas idéias em textos com enunciados reais.

Outro aspecto a ser considerado é a forma como a avaliação é praticada na escola, sendo centrada apenas no produto e não no processo. Desse modo deixa de ser uma prática investigativa, ou seja, de constituir um momento de reflexão sobre a atividade desenvolvida pelo aluno, o que impede que ele construa novos conhecimentos. Por exemplo, quando os alunos têm a oportunidade de compartilhar suas produções e numa ação conjunta, com a intervenção do professor, discutir sobre quais modificações precisam ser feitas no texto a partir do reconhecimento de prováveis inadequações, a avaliação se torna imprescindível no processo de escrita, pois aponta possibilidades de transformação do texto. Com isso, há uma co-participação dos alunos nas decisões sobre o que mudar, gerando um maior envolvimento e comprometimento com as suas escolhas. Com isso, possibilita-se que o aluno vivencie, segundo Pazini(1998), “a produção de texto como atividade, como processo, um fazer e um refazer o texto e um contínuo refazer-se do produtor, elaborando seu conhecimento de mundo, da língua e de si mesmo” (p.1). Desse modo, o discurso pedagógico passa a ser construído nas relações dialógicas entre educador e educando. É nesse processo de ensino e aprendizagem que os alunos se tornam sujeitos de sua prática lingüística e social.

A avaliação é um exercício fundamental porque, se elaborada a partir de um modo interativo de conduzir os trabalhos na sala de aula, pode conduzir o aluno à reflexão sobre os vários domínios destacados por Kramer (2006, p.6): “a leitura crítica; a escrita com objetivo e leitor definidos; a compreensão e a interpretação; a reflexão sobre a linguagem”. Além disso, deve-se destacar como já o foi *un passant*, que a avaliação, no sentido de perscrutar o texto, tem um enfoque social, além de lingüístico, inquestionável.

Com isso, a produção escrita torna-se o momento de confronto com o outro e não da palavra final. A linguagem deixa de ser monológica, abrindo espaço para a troca, para o diálogo, para a escuta atenta do outro. Novos enredos, novas narrativas, novos questionamentos podem ser engendrados, fazendo com que a linguagem se torne um percurso ininterrupto. É nessa corrente de comunicação que o universo de referência do aluno se amplia e a língua se torna objeto de reflexão. Para que o envolvimento com a leitura e a escrita torne-se cada vez maior, é preciso criar um ponto de encantamento nas aulas de Língua Portuguesa, apesar de tantas dificuldades, concebendo a leitura e a escrita como processo, resultante da troca de

sentidos construídos no diálogo e na valorização de diferentes vozes presentes nos espaços de interação.

Vale dizer que essa relação dialógica não elide os papéis específicos de cada um. Ou seja, a construção do conhecimento formal depende não exclusivamente da vontade e da ação individual do sujeito aprendiz, mas também do educador. Desse modo, “lado a lado com o conteúdo, é necessário constituir no educando a metodologia de aprender e desenvolver nele a autonomia para se utilizar das fontes de conhecimento”¹. Assim, compete ao professor constituir no educando uma relação de curiosidade e indagação com o saber, bem como proporcionar desafios, exigências e estímulos que levem a novas aprendizagens.

Em razão disso e do panorama de ensino apresentado, como pensar a sala de aula como lugar de ampliação de experiências e não apenas de transmissão de informações? Como reorganizar os tempos e espaços para as manifestações de diferentes linguagens no sentido de ampliar as possibilidades de interação dos alunos com o conhecimento, criando novos espaços de interlocução? Como equacionar a reorientação curricular, os conhecimentos, as metodologias de ensino e aprendizagem?

2. A escola e o conhecimento: a necessidade de novas perspectivas pedagógicas

A percepção da crise do ensino sinaliza para a urgência de se pensar um ensino que responda às necessidades e expectativas das crianças, jovens e adolescentes e que, em certa medida, atenda às suas necessidades pessoais, assim como às demandas do mundo contemporâneo.

É somente a partir do reconhecimento da especificidade presente dos educandos que se poderão construir práticas pedagógicas que imprimam sentido ao que se ensina e ao que se aprende na escola. Nessa perspectiva, o conhecimento que tratamos em sala de aula precisa relacionar-se com as experiências dos alunos e do mundo em que vivem, dando condições para que eles percebam que essa produção pode ser questionada e que é passível de ser transformada. Importa, nesse propósito, desafiar os educandos a também produzirem conhecimentos, tornando a escola um espaço propício à pesquisa, à construção e reconstrução do

¹ LIMA, Elvira Souza. A construção de conhecimento na Escola: Pontos para reflexão. In: Alfabetização: passado, presente e futuro. São Paulo: Série idéias, 1993. – Maria Leila Alves (Coord. Geral)

conhecimento. Nesse sentido, Kramer (1998, p. 20) afirma que é imprescindível que “a escola, as crianças, os jovens e os adultos recuperem, aprendam, descubram a paixão pelo conhecimento, porque só o ser humano pode conhecer e, nesse processo - de construção de conhecimento - o papel do outro e da coletividade é fundamental”.

É nesse processo de diálogo, de pesquisa, de produção e de crítica que se formam sujeitos autônomos, críticos, criativos, capazes de compreender criticamente o mundo imediato e de torná-lo diferente, se necessário. Pensar o ensino de Língua Portuguesa não se restringe, portanto, em apresentar uma lista de conteúdos gramaticais a serem transmitidos. Antes implica reconhecer o caráter social, histórico, dinâmico e temporal do conhecimento e da sua produção. Analisando profundamente essa questão, ARROYO (2004, p. 219) nos chama a atenção afirmando que:

Preparar uma aula não é preparar um cardápio, menos ainda requestrar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou desatentos, com fome ou sem fome do conhecimento. Quando reconhecemos o caráter histórico, inacabado, do conhecimento, nos resultam desconstruídas essas concepções tão fechadas do conhecimento, pratos prontos apetecíveis e assimiláveis para qualquer mente “normal” desde que sejam repassados com didáticas apropriadas.

Feitas estas considerações sobre a relação do currículo com a tentativa de um conhecimento mais interativo nas aulas de língua materna, passamos a abordar os sentidos e os não-sentidos da gramática e o trabalho com o texto como veículo instaurador do contato efetivo, verdadeiro do universo pessoal do ser humano com a língua.

3. Construir um sentido pessoal para o texto

As atuais teorizações em torno do ensino da língua materna têm enfatizado a importância de se trabalhar com o texto como foco central de estudo. Há uma crítica contundente às formas mais normativas e tradicionais de trabalho com a língua que dão ênfase a regras descontextualizadas sem trabalhar efetivamente com o texto. Mas será que verdadeiramente o formalismo foi vencido e a desejada interação professor-aluno conquistada? E a gramática, será que consiste num vilão

que deve ser extirpado do ensino da língua portuguesa? São questões intrigantes e oportunas que devem ser discutidas com parcimônia.

Primeiramente, nos diz Pivovar em *O parlamento das galhas*, que não basta abandonar uma postura considerada tradicional para se conseguir êxito, a almejada troca de experiências entre educador e educando. A simples exploração textual, desde que não venha acompanhada de uma prática inovadora, tende a reproduzir os erros de uma pedagogia tradicionalista.

Na visão de Pivovar, deve haver um processo de enredamento entre os sujeitos do conhecimento. Tal enredamento é um processo de interlocução que gera o engajamento entre professor e aluno na experiência com o texto. Assim, o autor alerta para a necessidade da sala de aula ser um espaço interlocutivo, em que ocorra a interação entre os protagonistas do conhecimento.

Para que tudo isso ocorra, alerta Pivovar, há que ser alterada toda uma mentalidade da escola e do professor. O aluno não pode ser simples marionete no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, sua relação com o conhecimento deve ser instigada para que possa criar e ser verdadeiro protagonista e não mero coadjuvante na escola. A sua relação com o texto, afirma o autor de *O parlamento das galhas*, tem que ser criativa e especulativa e não se basear apenas no exercício de dizer o que o texto diz.

Com base nessa proposta, produzi um texto no formato Folhas em que busco mobilizar os alunos para as diferentes práticas discursivas, explorando estratégias para facilitar essa mobilização, por meio do recurso a reminiscências. Com este texto tenho a pretensão de mostrar como se dá na prática esse enredamento de que fala Pivovar e que, conseqüentemente, favorece o processo interlocutivo na sala de aula, segundo ele. Nessa perspectiva, propus encaminhamentos que possibilitassem aos alunos produzir conhecimentos por meio de problematizações e recorrências a outras áreas do conhecimento para chegar ao entendimento dos conceitos pretendidos. Vale dizer que procurei buscar estratégias para evitar o excesso de explicação, que, normalmente acontece na prática docente e que, de certa forma, impede que a intrelocução realmente ocorra durante as aulas.

Antunes (2003) também problematiza a forma como se trabalham os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas, apontando para a urgência de se pensar um ensino que supere a fragmentação do ensino da língua materna, que tende a ser formal, mecânico, repetitivo, excessivamente sintático e

fonológico. Cabe ao aluno apenas seguir ordens, sem que, muitas vezes, o professor demonstre o nexos, a razão do uso de determinada regra gramatical. Longe de fazer o elogio do ensino da gramática nos moldes tradicionais, a autora defende a valorização das regras dos usos da língua no texto, para que assim o aluno possa refletir sobre o dado lingüístico textualmente. Nessa medida, discute formas de encaminhamento do trabalho com a língua que rompem com esse normativismo que vem se estendendo há séculos. Nesta concepção, a gramática assume uma função pragmática, ou seja, ela visa um uso e não um fim em si mesma. Dessa forma, todas as regras têm uma duração relativa, determinada pelo modo como são usadas pelos interlocutores. Sendo assim, é preciso ter claro que o ensino das regras gramaticais precisa levar em conta as regularidades em que ocorrem as construções lingüísticas, ou seja, que o que determina o emprego desta ou daquela forma, são os usos e contextos em que os falantes utilizam a língua.

Assim o que se combate é o ensino que se prende apenas à nomenclatura e à classificação. Este sim pode ser considerado um estudo gramatical infrutífero. Dentro dessa perspectiva de ensino, é provável que o aluno passe por toda a educação básica estudando os mesmos tópicos de nomenclatura, com o agravante de continuar não sabendo a matéria. Algumas crianças até retêm determinadas informações para a “prova”, mas, passado algum tempo, esquecem tudo o que “aprenderam”, pois o trabalho nessa perspectiva não considera a língua em sua dinamicidade e flexibilidade, assim como as ocorrências lingüísticas que existem em profusão no cotidiano. De acordo com Travaglia (2003), a língua é “um conjunto de conhecimentos lingüísticos que o usuário tem internalizado para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa” (p. 17). Desse modo, o aluno passa a ser visto como um sujeito ativo que constrói os conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua.

A língua, tal como nos fala Gilberto Mendonça Teles em seu poema, é flexível, está aberta para a construção de novos níveis de entendimento entre interlocutores. A gramática, nesta medida, não é um código indefinidamente fechado. Vamos ao poema:

Língua

Esta língua é como um elástico
que espicharam pelo mundo.
No início era tensa,

de tão clássica.
Com o tempo, foi se amaciando,
foi se tornando romântica.
incorporando os termos nativos
e amolecendo nas folhas de
bananeiras
as expressões mais sisudas.
Um elástico que já não se pode
mais trocar, de tão gasto;
nem se arrebenta mais, de tão forte.
Um elástico assim como é a vida
que nunca volta ao ponto de partida.

Gilberto Mendonça Teles

É neste sentido que a transgressão da língua, com o passar do tempo, vai engendrando novos significados – o que é fundamental para que ela se renove. E o produtor de textos, quer seja o escritor ao elaborar suas obras, o professor em sua prática docente e o próprio aluno, desde que inserido verdadeiramente num processo dialógico, dão um sentido pessoal para o texto. Este sentido pessoal é expressão de vivências e experiências singulares, próprias de quem se expõe pela palavra e na palavra.

4. Articulando a teoria à prática: uma proposta de intervenção

Após discutir sobre alguns problemas da escola, amparada em alguns pressupostos teóricos, cabe agora tentar apontar alguns encaminhamentos para a prática pedagógica. Para isso, apresento como sugestão uma proposta de conteúdos e encaminhamentos que tem a pretensão de fornecer subsídios para o aprofundamento do que foi discutido em nível teórico.

Embora tenha certeza de que definir conteúdos, a partir de uma concepção discursiva da linguagem, é um grande desafio, arrisquei fazer esse exercício, acreditando que há ainda muito o que ser discutido, problematizado, pesquisado e aprimorado. Sendo assim, essa proposta terá validade à medida em que for submetida a esse movimento, para que se possam perceber possíveis lacunas e se proceder às alterações necessárias.

Proposta de conteúdos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental – séries finais

	Conteúdos	procedimentos/estratégias de aprendizagem
L E I T U R A	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das seqüências discursivas predominantes (narrativas, descritivas, expositivas, argumentativas e conversacional) e dos recursos expressivos no interior de cada gênero. • Aspectos formais, textuais e discursivos em função do agenciamento de textos e engendramento de discursos. • Recursos visuais e lingüísticos (escolhas lexicais e seus efeitos de sentido) • elementos coesivos e marcadores de discurso para a progressão textual, encadeamento das idéias e para a coerência do texto, incluindo o estudo, a análise e a importância contextual dos seguintes conteúdos gramaticais na organização do texto: <ul style="list-style-type: none"> – função das conjunções no conjunto do texto e seus efeitos de sentido. – expressividade dos nomes e função referencial no texto (substantivos, adjetivos, advérbios) e efeitos de sentido. – o uso do artigo como recurso referencial e expressivo em função da intencionalidade do conteúdo textual – relações semânticas que as preposições e os numerais estabelecem no texto. – a pontuação como recurso sintático e estilístico em função dos efeitos de sentido, entonação e ritmo, intenção, significação e objetivos do texto. – papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e seqüenciação do texto. – valor sintático e estilístico dos tempos verbais em função dos propósitos do texto, estilo composicional e natureza do gênero discursivo. – Contexto lingüístico, extralingüístico e da produção e circulação do texto. – Vozes presentes no texto. – O texto literário como recurso cognitivo e experiência sensorial: análise dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos prosódicos (repetição, rima, assonância) – trabalho com a linguagem e a construção de sentidos no texto literário. – Análise formal ou estilística (organização dos versos em estrofes; a métrica; o ritmo melódico e as combinações fônicas, marcadas pelas rimas, aliterações, ecos, etc.) – Análise temática (o assunto tratado; a subjetividade; a intertextualidade). – Desvendamento de imagens: figuras de linguagem. 	<p>A leitura como atividade real na escola em todas as suas funções e em todo tipo de texto.</p> <p>Estratégias de diálogo com textos escritos: antecipação, inferência, percepção e discriminação rápida de indícios, exercitação da memória a curto prazo, percepção global, “desmontagem” do texto para o entendimento da sua organização, extrapolação e intertextualidade.</p> <p>Realização de antecipações e inferências a respeito do gênero textual a partir da identificação do suporte.</p> <p>Partir da realidade, do conhecimento do que os alunos lêem, de gênero prestigiado ou não, dialogando sobre essas leituras.</p> <p>Propor e negociar outras leituras, constituindo um corpus com obras diversas.</p> <p>Agendar sessões de trabalho para confrontar propostas, discutir razões das escolhas e fixar momentos e modalidades de leitura e esboçar alguns critérios de avaliação.</p> <p>Socialização e avaliação das impressões das leituras realizadas.</p> <p>Articular as sessões de leitura com o trabalho com as outras práticas discursivas, visando a integração das aprendizagens.</p> <p>Associar aos textos e às abordagens com suporte na linguagem verbal outras práticas semióticas: imagem, música, dança, etc.</p>

4.1. Proposta de conteúdos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental – séries finais

	Conteúdos	procedimentos/estratégias de aprendizagem
ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e reorganização da fala conforme as condições sociodiscursivas: intenção e interlocutores. – Turnos conversacionais e a projeção interacional: estratégias de precisão, reformulação, correção e desvio para retomada do discurso. – Recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais presentes no texto. • Coerência. – as variedades lingüísticas e a adequação da linguagem ao contexto de uso: diferentes registros, grau de formalidade. – Emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para manutenção e continuidade da fala. – características próprias da seqüência conversacional: uso de vocativos, pronomes, travessões para indicar a fala, pontuação expressiva. – Marcas da oralidade, considerando o contexto e a seqüência discursiva predominantes, no caso, a conversacional. – Uso dos pronomes como elementos lingüísticos importantes para a compreensão do texto predominantemente conversacionais. • O texto literário como recurso cognitivo e experiência sensorial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista ▪ Relatos ▪ Escuta e análise de textos radiofônicos e televisivos ▪ Promoção de debates ▪ Leituras de textos dramáticos ▪ Exposição de programações ▪ Exposição de trabalhos ▪ Representação de textos dramáticos ▪ Saraus literários ▪ relatos de histórias pessoais e familiares ▪ escuta ativa de textos: atenção e participação, através de respostas imediatas, ou discussão a partir das anotações (de uma palestra, por exemplo); tomada de turno, negociação de posições.
ESCRITA	<p>Elementos composicionais formais e estruturais dos diferentes gêneros discursivos. implicações semânticas e pragmáticas da escolha do tratamento.</p> <p>Conteúdos relacionados à norma padrão em função do aprimoramento das práticas discursivas, tendo em vista o uso e o princípio da regularidade: ortografia, paragrafação, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, acentuação, crase, pontuação, tempos verbais, colocação pronominal.</p> <p>Elementos de coesão e coerência na constituição textual, incluindo os conteúdos relacionados aos aspectos semânticos e léxicais: sinônimos, antônimos, polissemia, nominalizações, hiperonímia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzir textos diversos buscando uma aproximação com situações de uso da linguagem na prática cotidiana. • Mapeamento do que os alunos sabem sobre o gênero que produziram e o que precisam aprender, projetando as ações didáticas necessárias. • Elaboração de atividades sobre aspectos discursivos e lingüísticos do gênero em função das necessidades apresentadas pelos alunos. • Elaboração de atividades em grupos com critérios pré-estabelecidos para avaliação e refacção dos textos produzidos pelos alunos. • Levantamento das marcas de variação lingüísticas ligadas a gênero, gerações, grupos

		<p>profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que abordem um mesmo assunto para interlocutores com características diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • elaboração de textos prescritivos, como receitas, instruções de uso, bulas, regulamentos, regras de jogo, propagandas, percebendo a importância do modo imperativo ou de forma verbais com valor imperativo na elaboração desses textos. • Levantamento no texto de palavras de determinado campo semântico e análise dos efeitos de sentido obtidos com o emprego. • exercícios de identificação, em textos, de palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas. • construção de microgramáticas (busca de regularidades de funcionamento), ortografia, acentuação, concordância, etc.
--	--	---

A presente proposta, como está explicitado no quadro, orienta o trabalho pedagógico, delineando conteúdos e indicando procedimentos de aprendizagem que favoreçam o tratamento desses conteúdos.

Conforme os pressupostos teóricos que embasam o ensino da língua, as três práticas discursivas devem deter a mesma atenção no trabalho em sala de aula. Há, portanto, nos três casos, muitas sugestões de trabalhos que podem ser realizados durante a prática pedagógica.

No que diz respeito ao ensino gramatical, é fundamental planejar as aulas de Língua Portuguesa de maneira a contribuir para a compreensão funcional e discursiva da gramática. Nessa perspectiva, os conteúdos gramaticais perpassam as três práticas discursivas, como se pode perceber no quadro de conteúdos. Para que o trabalho com a gramática aconteça de forma funcional e contextualizada, o foco do ensino deve centrar-se no textos, cabendo ao professor propor atividades de uso e reflexão sobre a língua, tendo em vista a sua dimensão pragmática, semântica e gramatical. O ensino, assim concebido, rompe com as imposições de organização clássica de conteúdos da gramática tradicional, dando lugar aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos

nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. A reflexão sobre os fatos lingüísticos deve se dar tanto em textos impressos como em textos de alunos, para que eles possam perceber as particularidades da língua oral e escrita, além dos elementos que caracterizam os diferentes gêneros textuais. Como se pode perceber, o trabalho com a língua vai além do estudo sistemático da gramática, permeando os conteúdos no âmbito da textualidade e do discurso.

Nessa medida, as aulas precisam ser de leitura, produção oral e escrita e reflexão sobre a organização da língua em diferentes situações interlocutivas, para que os alunos tenham condições de perceber os fenômenos lingüísticos e relacioná-los aos textos.

A gramática não deve possuir como meta servir de meio para que se escreva melhor. Ela deve sim instrumentalizar o aluno a conhecer o mundo da linguagem e a sua fascinante abrangência. Tal como um cientista trabalha com a correção de hipóteses, o professor, ao ensinar a gramática, deve trabalhar com a flexibilidade da língua e não somente a partir de regras rígidas.

É necessário destacar ainda que, ao encaminhar o ensino de Língua Portuguesa a partir do que está exposto no quadro de conteúdos, é fundamental que o professor atente para os seguintes aspectos:

- os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, pois um ensino produtivo não nega o saber construído na sua prática social;
- o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem;
- ampliação do nível de complexidade dos diferentes conteúdos, conforme autonomia lingüística adquirida pelos alunos na realização das práticas discursivas. Por exemplo, pode-se trabalhar o uso do artigo, de um pronome ou de qualquer outro elemento lingüístico, em determinado texto, e em qualquer série, desde que de forma adequada à compreensão do aluno e tendo em vista a necessidade desse entendimento para a compreensão do texto.

Chamo atenção para estes aspectos, tendo em vista que a proposta ora apresentada foi elaborada para todas as séries finais do ensino fundamental. Em uma proposta que considera a língua nos aspectos sócio-históricos, ou seja, que é assumida enquanto inter-ação entre sujeitos, seria contraditório apresentar uma

listagem de conteúdos diferentes para cada série. Ao contrário, a ação pedagógica exige um trabalho gradativo e sistemático com a língua (com constantes retomadas de aprofundamento), para que o aluno seja capaz de refletir permanentemente sobre a linguagem em nível fonológico, semântico, sintático e ortográfico. Delimitar conteúdos diferentes para cada uma das séries fragmentaria, com certeza, a proposta para o ensino da língua e impossibilitaria todo esse processo de aprendizagem.

No que tange aos aspectos avaliativos, sugiro as seguintes orientações para o trabalho com as três práticas discursivas:

4.1.1. O que observar na prática da oralidade:

A utilização pelo aluno da linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas, conforme as instâncias de uso da linguagem, ou seja, para defender pontos de vista, narrar, relatar expor, intervir, formular questões, etc., tendo em vista os seguintes critérios:

- Atendimento à natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- Adequação ao nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culto, etc.)
- Coerência com o tipo de situação em que o gênero se situa (público, privado, corriqueiro, solene, etc.)
- Observância à relação entre os participantes (tom de voz, grau maior ou menor de formalidade, mantém o diálogo, levando em conta a fala do outro.)
- Atendimento aos objetivos das atividades desenvolvidas.

4.1.2. O que observar na prática da leitura

os processos utilizados pelos alunos para a construção do sentido do texto de forma colaborativa, utilizando-se de estratégias de previsão, produção de inferências e atribuição de sentidos ao texto lido.

- se os alunos compreendem o texto de maneira global e não fragmentada, colocando-se criticamente diante do que lêem.
- se os educandos percebem as intenções e visões de mundo presentes no texto.
- se os alunos fazem relações entre o texto lido/ouvido e outros textos.

- Utilização pelos alunos de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, obter uma informação, produzir outros textos, adquirir conhecimentos, etc.
- O entendimento do aluno sobre os elementos lingüísticos do texto como pistas, marcas, indícios da enunciação.
- Compreensão do aluno acerca do funcionamento dos elementos lingüísticos/ gramaticais presentes no texto.

4.1.3. O que observar na prática da escrita enquanto processo

- Atendimento à natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- Observância às características do gênero
- Adequação ao nível de linguagem e/ou à norma padrão
- Coerência com o tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene, etc)
- Observância à relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.)
- Atendimento aos objetivos do texto
- Unidade temática
- Clareza na exposição das idéias
- Utilização dos recursos coesivos

5. Finalizando

Podemos afirmar que os aspectos elencados e discutidos neste artigo constituem-se num verdadeiro desafio para os educadores de um modo geral. O modo de trabalhar língua portuguesa em sala de aula, a forma como ela está inserida no currículo, são questões fundamentais para uma diretriz pedagógica preocupada com o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, foi importante a consideração da necessidade da construção de um processo dialógico entre professor e aluno para a elaboração de um conhecimento interacional, que seja, portanto, mais consistente. A questão de uma avaliação mais significativa e

processual, o foco no texto, o ensino de uma gramática contextualizada e funcional são caminhos a trilhar por uma escola que se proponha mais dinâmica e transformadora. Caminhos que cabe a cada um de nós, enquanto educadores, tentar trilhar. Como diz Paulo Freire na epígrafe anunciada no início do texto, é necessário sonhar sem ser ingênuo, acreditar no possível, antecipar para o presente os ideais de um incerto amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. São Paulo: Record, 2001.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN / VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECKA Beatriz et al. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR, 2004.
- KRAMER, Márcia Adriana Dias. *Ensino gramatical de língua materna: uma arena de conflitos*. Revista Letra Magna (revista eletrônica). Ano 3. N. 4. 1 de Setembro de 2006.
- KRAMER, Sonia. *Por entre pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2003.
- LIMA, Elvira Souza. *A construção de conhecimento na Escola: Pontos para reflexão*. In: *Alfabetização: passado, presente e futuro*. São Paulo: Série idéias, 1993. – Maria Leila Alves (Coord. Geral)
- PAZINI, Maria Celi Beraldo. *Oficina de texto: teoria e prática*. In: *Proleitura, UNESP/UEM?UEL*, ano 5, nº19, abril/1998.
- PIVOVAR, Altair. *Leitura e escrita: a captura de um objeto de ensino*. Curitiba, 1999. Dissertação de mestrado – UFPR.
- PIVOVAR, Altair. *O parlamento das galhas*. Educar, Curitiba, n.20, p. 87 – 105, 2002. Editora UFPR.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997

SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

TELES, Gilberto Mendonça. *Falavra*. Lisboa: Dinalivro, 1989.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.