

MARIA APARECIDA DA SILVA DOMINGOS

LINGUAGEM ORAL E
LINGUAGEM ESCRITA:
NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO

*P.O.
M. Aparecida da Silva Domingos*

RIO DE JANEIRO

2002

MARIA APARECIDA DA SILVA DOMINGOS

**LINGUAGEM ORAL E
LINGUAGEM ESCRITA:
NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO**

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO — UNI-RIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS — CCH
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

LINGUAGEM ORAL E
LINGUAGEM ESCRITA:
NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO

REITOR: PIETRO NOVELLINO
DECANA: MARIA JOSÉ MESQUITA
DIRETOR: DAYSE MARTINS HORA
CHEFE DE DEPARTAMENTO: MÔNICA CERBELLA FREIRE MANDARINO
PROFESSORA: SUELI BARBOSA THOMAZ
ORIENTADORA: LÚCIA MARIA FERREIRA

**LINGUAGEM ORAL E
LINGUAGEM ESCRITA: NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO**

APARECIDA DA SILVA DOMINGOS

Monografia apresentada à
Escola de Educação da UNI-
RIO para obtenção do grau
de licenciatura plena em
Pedagogia.

Orientador: Prof^a Dr^a. Lúcia Maria Ferreira

**RIO DE JANEIRO
2002**

Dedicatória

Dedico, muito especialmente a Aristides, meu esposo, companheiro de todas as horas, que sempre com atenção e carinho muito me incentivou e ajudou, compartilhando pensamentos, criticando e sugerindo, apoiando-me nos momentos de angústia e polpando-me das tarefas de casa. Devo-lhe um ambiente de amor e compreensão que me deixou mais disposta a enfrentar os momentos mais tensos deste percurso.

Dedico, também aos meus filhos e netos.

Agradecimentos

Nunca na minha vida havia percebido com tanta intensidade como o apoio de gente amiga é fundamental nos momentos em que temos de levar à cabo um projeto; nestes 7 últimos anos em que passei imersa — e às vezes submersa — no Curso de Pedagogia, senti-me verdadeiramente amparada e estimulada por um sem número de pessoas: familiares, amigos, funcionários e professores. A estas pessoas gostaria de ofertar toda a minha gratidão: Agradeço particularmente à minha Orientadora Prof^a Dr^a. Lúcia Maria Ferreira, que me aceitou "de imediato" e conduziu-me por todas as fases do trabalho com inteligência, sensibilidade, firmeza e, sobretudo, calma, lidando como ninguém com a ameaça do estresse que paira sobre os orientandos. Agradeço-lhe, ainda, a possibilidade de realizar um trabalho bastante pessoal.

Não posso deixar de render, também, meu agradecimento às professoras Mônica de Almeida Duarte e Liana Occamp.

RESUMO

A presente monografia apresenta uma reflexão sobre novas perspectivas para o ensino da linguagem oral e da linguagem escrita, nas escolas brasileiras. O trabalho tem início com uma análise histórica das atividades pedagógicas relacionadas como o ensino da língua portuguesa em que se mostra a abordagem tradicional, exageradamente calcada no ensino da gramática, provoca vários tipos de distorções. Em seguida, são avaliadas algumas propostas de João Wanderlei Geraldi para o ensino de leitura a partir do modelo interacional por ele proposto. O autor dissecou a estrutura do discurso e mostra como na produção de textos a participação do aluno pode ser a solução para uma aprendizagem eficaz. O trabalho se encerra com uma série de propostas destinadas a valorizar a aprendizagem da leitura e da linguagem, tanto oral como escrita.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I — AS ATIVIDADES LINGÜÍSTICAS NA ESCOLA	12
1.1 — Novas perspectivas	12
1.2 — Histórico das atividades pedagógicas	15
1.3 — Atividades textuais na escola	19
CAPÍTULO II — AS PROPOSTAS DE GERALDI	21
2.1 — O predomínio da gramática	21
2.2 — O modelo interacional de leitura de Geraldi	22
2.3 — Vários textos, vários discursos	23
2.4 — O uso de textos em sala de aula	26
CAPÍTULO III — A LITERATURA NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM	28
3.1 — Uso de textos em língua portuguesa	28
3.2 — Produção de texto	31
3.3 — A prática da linguagem no processo de aprender	35
CONCLUSÃO	38
REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40

INTRODUÇÃO

Atualmente, uma das questões relacionadas à educação mais discutidas no país é o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado pelos estudantes brasileiros no uso da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Há quem diga que os estudantes não sabem interpretar e estruturar textos com princípio, meio e fim, estilo, forma, e que atentam contra o idioma com seu pobre vocabulário.

Essas deficiências não atingem só estudantes do ensino fundamental e médio, mas também os do ensino superior. Muitas vezes é nesta fase que o estudante percebe que não lhe fora exigido ou não lhe fora desenvolvida a capacidade de construir um texto em que possa expressar suas idéias de modo coerente.

Na maioria das vezes, as críticas ao desempenho escolar são baseadas em observações ou análise do produto final do aluno, ou seja, a partir de resultados de provas de vestibulares, de concursos realizados no país, bem como de resultados de pesquisas que, com frequência, assinalam a crise educacional.

O noticiário da imprensa nesse contexto se torna veículo importante, pois denuncia a precariedade do ensino brasileiro.

Ensino brasileiro tira nota baixa em teste
(O Globo, 5/12/2001).

O conteúdo da matéria aborda a reprovação da escola básica na primeira avaliação internacional a que foi submetida. No Pisa 2000, o Brasil ficou em último lugar. O teste em questão avaliou a capacidade de leitura de estudantes em 29 países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e mais três países convidados: Brasil, Rússia e Letônia. Os resultados mostraram que os estudantes são capazes de ler, mas, na maior parte dos casos, tem a compreensão limitada do que lêem.

Os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro) 2001 mostraram que os alunos de 1ª a 4ª séries estão chegando ao final do 1º ciclo da aprendizagem sem ter o domínio da leitura. Segundo avaliação da professora Maria Helena Guimarães Castro, presidente do INEP,

muitas vezes observou-se no fazer em língua portuguesa que os alunos demonstraram um saber em língua portuguesa mas em questões relativas à compreensão do texto e à escrita apresentam uma certa dificuldade. O aluno não consegue depreender o tema central do texto; não consegue ver o propósito do texto, não percebe o objetivo do autor naquele determinado texto (Salto para o futuro/ TV Bandeirantes 09/11/2001).

Para a presidente do INEP, esses conteúdos específicos da língua não estão sendo priorizados durante o ensino da língua.

O ministro Paulo Renato, comentando os resultados do Pisa 2000, atribui as dificuldades dos alunos à repetência:

Nosso problema é a repetência. A escola ainda tem uma cultura de reprovar, e não de corrigir os problemas de ensino, o que acaba transferindo para o aluno a responsabilidade de não aprender. (O Globo; 5/12/2000)

Aparentemente, o ministro referia-se ao fato de que os resultados dos alunos que estavam na série correta foram subjetivamente melhores do que os que estão atrasados.

Para o ministro, a reprovação da escola básica servirá para aumentar os esforços da política de combate à repetência. Entretanto, adotar uma política de combate à repetência pura e simples parece-nos pouco, por entendermos que acabar com a reprovação seja fácil, bastando um decreto do governo. Necessário mesmo é a universalização do conhecimento, ou seja, faz-se necessário que os alunos adquiram os conhecimentos com os quais possam agir no mundo atual. Corrigir os problemas é reorganizar o processo de ensino de forma que o aluno siga em frente, dando sequência ao que já sabe.

O ensino da língua portuguesa sofreu nos últimos anos uma série de mudanças, principalmente nas escolas de ensino fundamental e médio. Essas mudanças originaram muitas discussões entre lingüistas, especialistas no assunto, gramáticos e professores. Por um lado, os defensores do ensino de língua nas perspectivas gramaticais; por outro lado, os defensores do ensino numa perspectiva sociointeracionista, que apontam para o que pode ser um

novo caminho para a melhoria de qualidade do ensino da língua materna e para a construção do conhecimento.

Existem hoje diversos educadores que revêem metodologias de ensino, sistemas de avaliação, recursos didáticos, reconhecendo a sua inadequação para os alunos de escola pública. Autores como Geraldi, Luft e outros valorizam a gramática interna do aluno e a experiência adquirida em seu meio social e propõem o ensino de língua portuguesa por meio de trabalhos com textos literários e não literários na sala de aula como suportes para o desenvolvimento do prazer da leitura para a produção de textos e, por que não dizer, para o pensamento crítico.

Falar e escrever com eficácia tem fundamental importância para o aluno no ato de sua inscrição como sujeito e como agente de transformações políticas, econômicas e sociais. A ênfase no falar e no escrever não significa que os alunos sejam desprovidos de linguagem adquirida. São habilidades distintas, porém interligadas, necessitando de estímulos para o desenvolvimento pleno, a princípio fornecidos pela família e pela comunidade e posteriormente pela escola, que tem a função de propiciar ao aluno esse desenvolvimento pleno, capacitando-o para atuar e agir num determinado contexto.

Porém, a escola, mais especificamente a disciplina língua portuguesa, não dá conta da sua finalidade maior, ou seja, propiciar ao aluno a oportunidade de capacitar-se para agir em situações que demandam a compreensão e produção de textos. Frequentemente, ele sai da escola com uma dificuldade caracterizada desde o ensino fundamental como "problema de aprendizagem", que se acumula até o ensino superior.

Considerando a hipótese de ser essa a dificuldade resultado do ensino baseado exclusivamente na gramática, as propostas para o

ensino de língua portuguesa numa perspectiva sociointeracionista podem contribuir para reverter este triste quadro.

Neste sentido, abordaremos, em primeiro lugar, a base conceitual das propostas, ou seja, a perspectiva sociointeracionista do processo de ensino aprendizagem. Em seguida, será apresentada uma reflexão acerca das principais propostas de Geraldi (1997/2000) e as que constam dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Língua Portuguesa no ensino fundamental.

CAPÍTULO I

AS ATIVIDADES LINGÜÍSTICAS NA ESCOLA

1.1 — Novas perspectivas

Ao longo da década de 90, o ensino da língua portuguesa nas escolas foi objeto de variados estudos. Alguns transformaram-se em análises das práticas pedagógicas na área de língua portuguesa, outros buscaram analisar o cotidiano das salas de aula por caminhos estritamente lingüísticos e, num novo enfoque, surgiram as perspectivas teóricas compreendendo o estudo da linguagem em sua dimensão política, histórica, contextual. A partir desta perspectiva, João Wanderley Geraldi (1997) aborda o ensino da Língua Portuguesa buscando alternativas sociointeracionistas para o ensino da Língua Portuguesa nas escolas. Essa nova orientação trouxe elementos caracterizadores para um ensino produtivo da redação da leitura e da gramática, ao buscar compreender as ações que se fazem com a linguagem e as ações da linguagem.

As atividades lingüísticas são aquelas que o usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e permitem que construa seu texto de acordo com a progressão do assunto que está tratando. Esta atividade lingüística é feita pelo falante quase que "automaticamente", porque faz uma construção textual em que lança

mão dos mecanismos lingüísticos que domina, sem um trabalho de explicitação dos mesmos.

As atividades lingüísticas são, pois, as atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar. Podemos relacioná-las com a gramática usual, internalizada ao longo da história de vida dos usuários da língua. Como exemplo, podemos citar os recursos lingüísticos da criança de classe média que, quando chega à escola, já traz experiências pessoais dos atos de leitura e escrita: as coisas escritas da vida fazem parte do seu cotidiano.

As *atividades metalingüísticas* são aquelas em que usamos a língua para analisar a própria língua, construindo, então, o que se chama de metalinguagem sistemática. Nesse caso, a língua se torna o conteúdo, o tema, o tópico discursivo da situação de interação. Trata-se de uma análise consciente dos elementos da língua. Busca-se explicitar como ela é constituída e como funciona nas diferentes situações de interação comunicativa. O que se faz é a construção de um conhecimento, normalmente de natureza científica, sobre a própria língua.

A atividade metalingüística está, portanto, diretamente relacionada às teorias lingüísticas e aos métodos de análise da língua. Todos os especialistas da língua fazem metalinguagem, todas as gramáticas normativas são produtos da metalinguagem. Como exemplo de abordagem das atividades metalingüísticas na prática tradicional, pode-se citar a ênfase dada ao reconhecimento e à denominação das unidades lingüísticas da gramática, muitas vezes fora do contexto real. Esta abordagem privilegia principalmente a norma culta.

As *atividades epilingüísticas* suspendem o desenvolvimento do tema ou do assunto para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos lingüísticos que estão sendo utilizados ou de aspectos de interação. Para Geraldi seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentidos, em hesitações, em auto-correções, reelaborações, pausas, repetições, lapsos, etc, ou quando o interlocutor questiona a atuação interativa do outro ou controla a tomada da palavra (por que você não fala?). Sem dúvida, a *atividade epilingüística* está diretamente relacionada ao desenvolvimento da competência comunicativa e se manifesta muito cedo na criança. De forma consciente, a *atividade epilingüística* se evidencia, por exemplo, quando procuramos adequar nossos textos à situação comunicativa.

Há momentos em que a atividade epilingüística se aproxima da gramática de uso; em outros, parece aproxima-se da gramática reflexiva, pois há uma reflexão sobre os elementos da língua. Busca-se competência lingüística através da competência comunicativa. Como exemplo de tarefa pedagógica para o desenvolvimento da *atividade epilingüística*, podemos citar os estudos de literatura e as atividades em que a professora apresenta textos de diferentes épocas, visando a despertar nos alunos a descoberta de que a língua não é algo rígido, mas que se modifica com o passar do tempo em função das alterações sócio culturais.

Cabe neste ponto citar a posição de Geraldi (1997) para afastar, antes de mais nada, a idéia de que abandonamos, na produção de textos, a valorização de noções que significam a categorização e o aprimoramento da língua:

Na tentativa de manter uma certa coerência entre as atividades que venho propondo para o ensino, assim como a escuta real da fala do aluno

lançaria alunos e professores em busca de textos que ampliam "o que se tem a dizer" (e o convívio com estes ampliam as estratégias do dizer disponíveis), penso as atividades epilingüísticas como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. Note-se, pois, que não estou banindo das salas de aulas as gramáticas (tradicionais ou não), mas considerando-as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilingüísticas. (p.191-192)

1.2— Histórico das atividades pedagógicas

No Brasil, até os anos 70, perpassava um ideário escolanovista e tecnicista na pedagogia e no pensamento curricular, com uma didática prescritiva de ensinar bem, seguindo um conjunto de técnicas. Isto se esfacelou com a compreensão da não-cientificidade da didática, da não-neutralidade dos métodos, e da insuficiência da definição exaustiva de objetivos e procedimentos de avaliação para dar conta da questão pedagógica. Uma visão descritiva dos elementos do ensino, em suas relações com as teorias pedagógicas mais amplas e suas concepções de homem e sociedade, passou a ocupar o centro dos debates, juntamente com uma teoria curricular crítica que, contudo, se distanciou da situação de sala de aula.

Na década de 80 e 90, toma vulto um pensamento curricular centrado na sociologia da sala de aula, uma prática social concreta, articulada a outras práticas sociais, numa abordagem contextualizada — uma "teoria da prática". Uma didática que é reflexiva em ação. Análises com base em teorias sociais e culturais, numa nova sociologia do currículo, em teorias associadas ao pensamento pós-

moderno e aos estudos culturais, buscam construir uma teoria do ensino a partir das influências da sociolinguística. Esta incentiva o questionamento da concepção de norma culta da língua que se deveria ensinar na escola, desfazendo preconceitos e trazendo à tona as discriminações pela linguagem no interior da escola e fora dela, onde a literatura era um modelo a seguir no ensino de normas gramaticais e entendida como facilitadora da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades de leitura na criança. O foco recai agora na cultura da escola: os processos de produção do conhecimento escolar, sua seleção e organização, isto é, os processos de pedagogização.

Mas é por volta de meados de 80 que se tem a disseminação de um novo pensamento sobre a alfabetização, denominado interacionista, pautado em outros fundamentos teórico-metodológicos e com outras implicações didático-pedagógicas. Assim, o ensino da língua portuguesa nas escolas torna-se objeto de variados estudos. Alguns transformaram-se em análises das práticas pedagógicas na área de língua portuguesa, outros buscaram analisar o cotidiano das sala de aula por caminhos estritamente lingüísticos e, num novo enfoque, surgiram as perspectivas teóricas compreendendo o estudo da linguagem em dimensão política, histórica, contextual.

Esse novo pensamento se contrapõe ao papel transmissor e reprodutor da escola, onde o aluno, falante nativo, aprende a memorizar e a repetir. A visão interacionista valoriza o compromisso com a formação do aluno como sujeito, as experiências trazidas pelos alunos, bem como sua disponibilidade para o aprendizado. Não existe em situação de aprendizagem um modelo rígido como a literatura a ser seguido e, sim, com mais flexibilidade, textos literários ao lado de texto não-literários, abrindo assim, um leque de possibilidades de uso da linguagem. Segundo Louzada (1997), a nova perspectiva

deslocou nos currículos o objeto do processo de ensino-aprendizagem da estrutura da frase para o texto, compreendido como todo trecho lido ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma situação discursiva. (p.51)

Evidencia-se assim, a grande contribuição da sociolinguística para a nova concepção da linguagem como interação entre sujeitos. Sob tal perspectiva podemos pensar o conhecimento da interação entre o sujeito, o objeto e o social. O aluno é um participante ativo de um todo social no processo de aprendizagem e de construção do saber. Entendemos o ensino desse modo como transpessoal, ou seja, o processo de aprendizagem se dá numa visão sistêmica, isto é, num sistema aberto de trocas permanentes entre professor-aluno, aluno-aluno e professor-aluno-experiência, observando-se assim uma interação entre quem educa e quem é educado; o educando também ensina.

De acordo com Mortatti (1999), no pensamento interacionista sobre a alfabetização são pioneiras as reflexões de João Wanderley Geraldi. Seus trabalhos vêm questionando as bases teóricas tradicionalmente subjacentes às discussões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil e apontam uma proposta de abordagem desse ensino do ponto de vista do interacionismo linguístico. O autor, entendendo linguagem como uma forma de interação humana, a elege como posto de observação para a compreensão do ensino da língua. Geraldi focaliza a interlocução como espaço privilegiado para se pensar esse ensino. Também Carlos Franchi (1997) assinala a importância da contribuição de Geraldi:

Suas reflexões são ações políticas por uma escola pública de boa qualidade, são interações com professores dessa escola para construir o

conhecimento em multirão em uma prática social comprometida e responsável. (p. XIII)

Pela dimensão da força do pensamento de Geraldi no ensino de língua portuguesa, sua proposta subjaz em propostas curriculares de vários estados brasileiros assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental (1998) decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos os alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado desse esforço de revisão foi a incorporação dessas idéias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores. (p. 18).

Pelo o trecho acima, podemos intuir que essas revisões curriculares concorreram para uma abertura maior para a escola. Sendo assim, a escola precisa ir além dos muros, sintonizar com a vida. Precisa trazer o mundo para dentro das salas de aulas de língua portuguesa se objetivar uma transformação social e cultural.

Mortatti (1999) argumenta que a especificidade do ensino da língua encontra-se no trabalho com o texto, compreendido sempre como uma atividade de produção de sentidos. Assim, o professor passa a ser entendido como um interlocutor ou mediador; o texto, como objeto de ensino-aprendizagem, e o aluno, como sujeito leitor e autor de textos.

1.3 — Atividades textuais na escola

Atualmente, é visível a preocupação em formar leitores competentes, até mesmo por conta dos rumos que tomou a sociedade e o ensino brasileiro. Essa preocupação também está refletida nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os Parâmetros destacam a diversidade textual como orientadora das atividades didáticas com língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental. A escola deve viabilizar o acesso do aluno ao mundo dos textos que circulam na sociedade e instrumentalizá-lo para que possa manejar os textos com eficácia. Nesta perspectiva, a inserção do texto literário ganha uma nova dimensão, como nos mostra Louzada (1997):

O ensino de Língua Portuguesa deverá se organizar de forma que os alunos possam encontrar gratificação em ler e valorizar a leitura como fonte de informação e via de acesso aos mundos criados pela literatura, ampliando assim o horizonte cultural o conhecimento letrado, a capacidade de aprendizagem e o próprio repertório de leitura. (p.13).

Hoje, quando se trabalha com as competências e habilidades, se quer um aluno leitor de diversos tipos de textos; que saiba localizar informações no texto; que consiga estabelecer relações; que entenda o ponto de vista do autor; que saiba reconhecer um

texto narrativo, por exemplo, um conto de fadas. Ou seja, que perceba o texto como um todo. Assim se define a entrada do texto na sala de aula.

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela, constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois como vimos é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica. (Geraldí, 1997).

Essa nova orientação trouxe elementos caracterizadores para um ensino produtivo da redação, da leitura e da gramática, ao buscar compreender as ações que se fazem com a linguagem, as ações sobre a linguagem e as ações da linguagem. Assim, o conhecimento lingüístico pode fornecer novas categorias de análise da linguagem explicitando a estrutura e o mecanismo de funcionamento da língua. Neste sentido aceitamos, com o mesmo autor citado, que a *linguagem é uma forma de interação*. Por meio dela, a fala do outro deflagra uma espécie de busca que leva o ouvinte a se orientar em relação à palavra do outro.

CAPÍTULO II AS PROPOSTAS DE GERALDI

2.1 — O predomínio da gramática

A alteração da situação do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não uma nova metodologia, mas principalmente um "*novo conteúdo*" de ensino (Geraldi: 2000).

Ainda segundo o autor, nas aulas de língua portuguesa, a maior parte do tempo de esforço gastos por professores e alunos, durante o processo escolar, é destinada ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua. O autor afirma que uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos de metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua.

Esta observação de Geraldi encontra respaldo em Luft (1985), para quem a boa comunicação verbal não tem nada a ver com memorização de regras de linguagem e com a disciplina escolar que trata dessas regras, e que, geralmente em nossas escolas toma o lugar do que deveriam ser as aulas de português: leitura, comentário,

análise e interpretação de bons textos e tentativa constante de produzir pessoalmente textos bons.

Buscando romper com a prática centrada na gramática, Geraldi (2000) propõe para o ensino da língua portuguesa atividades baseadas em três práticas interligadas:

- Leitura do texto
- Produção de texto
- Análise lingüística

2.2 — O modelo interacional de leitura de Geraldi

Partindo da concepção de linguagem como forma de interação, o autor afirma que esta prática envolve dois tipos de textos e dois níveis de profundidade de leitura: a de textos curtos e a de narrativas longas. Segundo o autor, grande parte do trabalho com leitura integrado à produção tem em dois sentidos: incide sobre "o que se tem a dizer, e sobre as estratégias do dizer". Compreende, pois, uma mensagem e uma metodologia.

Para o autor (2000), a leitura constitui um processo de interlocução que envolve leitor/texto/autor. O aluno não é um ser passivo, mas um agente que busca significações. Além de destacar o aspecto interacional da atividade de leitura, é importante enfatizar a relação entre as atividades de leitura e de escuta:

A leitura de textos se faz ao mesmo tempo que as atividades de produção, sendo contraface destas. Assim como escrevemos para o que nos leiam, lemos por que queremos saber o que o outro tem a dizer. Temos razões para ler. A leitura pode decorrer da necessidade de buscar informações, do interesse de conhecer o que o autor pensa sobre

determinado assunto, para viver novas experiências, pelo puro prazer de viajar pela palavra alheia. A leitura decorre sempre de uma motivação anterior por parte do leitor. (p. 163)

Nessa perspectiva, entende-se que leitura e escrita são paralelas e complementares; as atividades se dão intrinsecamente. Faz-se diversas leituras para escrever e diversas escritas para ler. Quando o aluno-leitor se envolve com o texto, não busca fazer análise detalhada de cada palavra ou decodificar. A leitura é significativa, tem uma intenção, uma finalidade, um destino. O leitor cria um sentido no texto e o texto cria um sentido no leitor, há um jogo interlocutivo, um diálogo intrapessoal.

Trabalhando-se nesta ótica, a motivação deve decorrer do fato de que ao produzirem textos, os alunos-autores desvelam categorias com que interpretam suas experiências, valores, idéias. Perguntam-se e perguntam, interpretam-se e interpretam. A leitura surge como o espaço possível de respostas, de novas interpretações, de outros saberes que, confrontados com os seus, podem permitir novas descobertas (Geraldi, 1997:166)

2.3 — Vários textos, vários discursos

Entendemos que no ato da leitura o aluno-leitor entra num processo de elaboração de pensamento. O aluno-leitor faz um discurso interno no qual o texto é mediador entre aluno/autor. Elabora uma atividade mental reflexiva, internaliza o discurso alheio e transforma em seu próprio texto. Neste diálogo inter-intrapessoal gera a compreensão de uma multiplicidade de sentidos e produz outra multiplicidade de sentidos.

Para Geraldi, a entrada dos livros na sala de aula passam a ser a causa de preocupação e de crítica, pois aí, submetidos à didática ou à pedagogia, servem ao autoritarismo e à burocracia que permeiam todas as relações.

Diante deste contexto, Geraldi (1997) discorre sobre a legitimidade das leituras que se fazem em sala de aula:

Se considerarmos as práticas normalmente propostas por livros didáticos, toda a lição ou unidade dos livros didáticos, organizados em unidades, e em geral, sem unidade, iniciam-se por um texto para leitura. Como tais leituras não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam, a relação interlocutiva a ocorrer deverá legitimar fora dela própria. Ou seja, mesmo quando a leitura se inspira em concepções mais interessantes sobre textos e sobre leitura, as relações interlocutivas a se empreenderem em sala de aula não respondem à necessidade do estabelecimento destas relações. Daí, sua legitimidade se estatuir e não se constituir (p. 168).

É verdade que os textos para a leitura, muitas vezes, apresentam uma visão de mundo padronizada pela classe dominante, manifestando um tipo de discurso conservador, moralista e autoritário, que enfatiza certos valores, códigos de disciplina, do nacionalismo, da vida familiar, etc., refletindo o espaço definido pela ideologia dominante. O discurso se apresenta como expressão da verdade. Ou seja, não responde ao "para que se lê". A finalidade de tais leituras são para o aluno responder às questões formuladas

durante as atividades de interpretação de texto, interpretados por Geraldi como simulação de leitura, por sua artificialidade.

Com sua visão crítica Geraldi observa que

O remédio pedagógico tem sido criar motivações que, por sua exterioridade, nada mais fazem que ancorar pelos lados uma legitimidade que não se põe sob suspeita, mas que rui sobre seus pés de barro. (p.170)

Parece-nos que nesta concepção, o sentido de verdade não é questionado nem por professores nem por alunos, que aceitam e passam a crer na validade dos fatos, não havendo, portanto espaço para a interlocução. Os livros didáticos são impostos, os autores adotados são selecionados por agentes governamentais. Muitas vezes, os textos não levam o aluno a produzir conhecimento mas a um "crer" e a um "agir" de autômato.

A partir de uma tomada de consciência do caráter político do livro, Geraldi (1997) busca construir uma legitimidade que não se assente na autoridade. É aí, segundo ele, que a leitura se integra ao processo de produção.

Partindo do entendimento de que a leitura pode ser deslocada, em seus temas, por um projeto de produção de textos assumidos por seus autores, Geraldi dirá que *"estes, para produzirem, precisam voltar-se para suas próprias experiências para dela falarem, e ao dizerem desvelam as categorias que interpretam estas experiências, suas vidas."*(p. 171). Ou seja, o autor confronta, analisa e reflete sobre as coisas. Daí, se podem tirar temas que, discutidos em sala de aula, demandam a busca de outras informações.

2.4 — O uso de textos em sala de aula

Parece-nos oportuno apresentar aqui uma proposta para a prática da leitura em sala de aula, de quinta à oitava séries. Geraldi (2000) recomenda para a realização de uma atividade de qualidade alguns passos :

- Destinar um quinto das horas-aula às narrativas longas.
- No início do ano letivo selecionar e adotar quarenta a quarenta e cinco títulos (romance, novelas, peças teatrais) por turma, adquiridos ou retirados da biblioteca escolar.
- Cada aluno escolhe um livro para ler.
- Adotar um sistema de rodízio entre os alunos.
- Desenvolver a leitura de textos curtos em grande grupo.
- Usar as atividades de leitura para desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária.

Entendemos que desenvolver o hábito de leitura seja imprescindível mas também acreditamos que aprender a fazer leitura de mundo é fundamental. O aluno precisa compreender o mundo em que está inserido, vivenciá-lo no seu dia-a-dia, tomar para si as diferentes posições e desenvolver uma consciência crítica.

No que tange à introdução de textos curtos para leitura e reflexão, em sala de aula, Geraldi (2000) afirma que eles poderão atingir diferentes objetivos, para a consecução dos quais existem caminhos diversos.

Inicialmente poderia o professor valer-se de um pretexto desencadeador de discussões. O pretexto poderia ser, por exemplo, a produção de um texto em que cada aluno fosse sorteado com uma

palavra chave. Uma segunda alternativa seria a revisão de tópicos de aulas anteriores, através de dramatizações. Outro exercício interessante seria o desafio de construir diferentes variações de uma frase lançada pelo professor ou por um colega.

Quanto à qualidade da leitura, Geraldi (2000), acredita que não haja leitura qualitativa no leitor de um livro só. Para o autor, o aspecto qualitativo das leituras realizadas pelos alunos dependerá da seleção de obras feitas pelo professor.

Diz ainda o autor que "*não se deve tornar o ato da leitura um martírio para o aluno*". Por tudo que lemos e entendemos atualmente na escola a prática da leitura em sala de aula não deve ser algo de sentido obrigatório anulando o prazer pela leitura.

Quanto à avaliação, diz Geraldi (2000), uma vez que a avaliação incide sobre aspectos quantitativos, o professor pode utilizar um caderno de anotações, onde anotará o nome do aluno e a obra que estiver lendo. A cada troca que realizar com um colega, o professor anotará o novo livro.

Para o autor, nesta atividade de leitura muito se conta a quantidade de leituras realizadas, pois acredita que só se aprende a ler lendo. Consideramos que a quantidade implica variedade de temas com que os alunos poderão ter contato para comparar, analisar e compreender as diversas formas de se tratar um tema.

Entendemos, portanto, que o objetivo nesta prática seja criar um vínculo entre aluno, livro e professor visando a formação de leitores críticos.

CAPÍTULO III

A LITERATURA NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

3.1 — Uso de textos em Língua Portuguesa

Geraldi (1997) comenta que, no período em que a educação brasileira valorizou o tecnicismo, nos anos 70-80, produziu-se um livro didático que “sozinho” ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Se exequível tal proposta, estaria resolvido o problema de como selecionar textos e levar os alunos a trabalharem com os mesmos. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: livros de textos para os alunos e livros-roteiros para os professores.

Segundo Geraldi, nem sempre o texto era relevante no ensino de língua portuguesa, já que traduzia as preferências particulares dos mestres. Para alguns, o bom texto se esmerava na predominância gramatical. Para outros, o importante era lidar com alguns poetas e romancistas, escolhidos de acordo com o gosto pessoal do mestre.

Não obstante, o livro didático, mesmo pretendendo substituir o professor, tinha um lugar reservado na aula de língua portuguesa.

Em vários sentidos, o livro didático se prestava a favorecer a familiarização do aluno com o texto.

1. Como objeto de leitura vozeada: o professor lia em voz alta, para toda a classe, depois cada aluno, alternadamente, lia partes do texto,
2. Como objeto de imitação: o texto era lido como modelo para a produção de textos dos alunos,
3. Como objeto de fixação de um determinado significado. A partir do livro o professor dialogava com o aluno, procurando ressaltar o sentido do texto. Infelizmente, algumas vezes, o professor impunha a sua própria interpretação (pp. 106-107).

Tradicionalmente, a escola utiliza a literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural, como disciplina escolar. Em geral, um texto consagrado pela crítica é considerado literário.

Para Leite (2000), ensino de língua e literatura são questões de reflexão. A autora relata que:

Literatura brasileira, literatura portuguesa e língua portuguesa faziam parte de uma disciplina denominada português. Aí se lia, aí se redigia, aí nos informavam dos saberes já existentes a respeito da literatura (especialmente a história literária, a retórica e a poética tradicionais) e da língua (a gramática normativa). Mas apesar de reunidas numa mesma disciplina e na mesma figura do professor, a língua e a literatura permaneciam como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes (p. 17).

Com relação a esta questão, a autora acrescenta que hoje a separação se acentuou: da disciplina comunicação expressão no primeiro grau, não faz parte a literatura, que só vai entrar no programa de nível médio, entendida como história literária ou apresentação de autores e obras exigidos no vestibular. No ensino fundamental, tem-se a entrada esporádica de um ou outro livro, ou fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos.

Pela reflexão da autora, pode-se deduzir a pertinência dos trabalhos em aulas de língua portuguesa e literatura. Como base nos estudos mencionados, a autora afirma terem estes demonstrado:

Que o uso literário da linguagem é um entre vários outros possíveis. Mesmo quando utilizada em sua função predominantemente referencial, na comunicação de todo dia, a linguagem percorre registros diferentes, dependendo das circunstâncias concretas dos falantes e ouvintes (p. 18).

Não desprezando o estudo da literatura como sistema de obras, autores e público para o qual se fazem necessárias uma informação histórica e uma informação técnica precisas, a autora enfatiza seu ponto de vista em relação à importância nos primeiros anos do contato com os textos.

Leite apresenta como exemplo a maneira como Freinet, o grande pedagogo francês, trabalha com textos escritos em seu revolucionário sistema escolar. Como se sabe, Freinet, por volta de 1920, efetuava intercâmbio de textos escritos por crianças entre diferentes escolas francesas, usando inclusive jornais impressos pelos próprios alunos e oferecendo uma extraordinária experiência de utilização da linguagem na escola.

Esta experiência de livre expressão pelos alunos pode ser transposta para a nossa realidade. A comunicação escrita entre escolares possui intrinsecamente um forte apelo motivacional. Nesta época da linguagem eletrônica, a troca de textos entre alunos permitiria um grande avanço no ensino da linguagem.

3.2 — Produção de texto

A produção de texto é considerada por Geraldi (1997), como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. Para o autor, é no texto que a língua se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcado pela temporalidade e suas dimensões. No pensamento de Geraldi (1997) quando da produção de discurso *"o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica"*(p.136).

Ainda, com relação à produção de textos em sala de aula, o autor observa que:

Na escola, o exercício da relação tem sido um martírio não só para alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso...."Minhas férias"; em maio, "O dia da mães", em junho, "São João"... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas coisas. Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos, ao quais ele havia feito

sugestões corrigido, tratado com carinho. (Geraldi: 2000: 64 - 5).

Ressalta ainda o autor que o aluno escreve texto para o professor. Sendo este o único leitor dos textos, ainda os corrigirá e dará nota.

A seguinte crítica de Geraldi repete as críticas de Brito (1977):

A grande dificuldade do ensino tradicional está em entender que, antes de ser um corretor de exercícios de escrita, o professor se constitua sujeito na interlocução privilegiada com seus alunos. É apenas no momento em que se dispõe a ler, o que estes escrevem é que estará em condições de contribuir para a construção do conhecimento sobre a língua (p. 162).

As afirmações acima têm uma aproximação em Luft (1985):

O aluno não faz redação para praticar a língua, para se expandir lingüisticamente e manifestar suas emoções ou idéias, nem para aprender a estruturar seu pensamento por escrito; o aluno faz redação para o professor corrigir. (p.51).

Compreendemos que quando o aluno produz ele investe toda sua subjetividade. Porém na escola, o aluno não aprende a produzir texto, mas pseudotexto. Não lhe é oportunizado expressar suas experiências, o que pensa e sente o que vive junto a outros ou percebe em seu meio. Ele é "convidado" a escrever sobre temas indicados pelo professor, sem nenhuma significação para ele (aluno), a não ser para obtenção de nota ou aferimento do domínio de conteúdo.

Segundo Geraldi (1997), o sujeito para se constituir como tal não precisa necessariamente criar o novo. Depende do sujeito comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.

Parece-nos, neste sentido, que constituir sujeito depende de saber e poder utilizar sua palavra dentro de um determinado momento e do contexto de conversação. Para produzir um texto em qualquer modalidade Geraldi (1997:137) afirma ser preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (responsabiliza-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolha as estratégias para a realização destas.

Nesta perspectiva, podemos deduzir que é preciso escutar o aluno, provê-lo de condições e meio para narrar suas experiências e vivenciar a criação de texto. Por isso mesmo, acreditamos que o professor, antes de tudo, precisa ser um interlocutor, esquecer um pouco a normatização, enfim ser sujeito junto aos alunos.

A partir daí podemos resumir a prática de produção de texto em sala de aula proposta por Geraldi (2000). Um projeto a ser desenvolvido poderia ser a recuperação das histórias familiares do próprio aluno, definindo a família como destinatária dos textos produzidos. Segundo o autor, outras possibilidades podem ser: a confecção de livros de histórias; organização de jornais murais ou

jornais escolares; a organização de “conferências”; exposições e debates de temas; etc.

Entendendo que as famílias têm diferentes histórias, Geraldi afirma que no interior delas próprias, os alunos podem encontrar razões para trazer temas para o grupo de colegas que participem do trabalho de produção de textos. Assim os alunos compartilham descobertas, diferenças e semelhanças, descobrem outras relações diferentes daquelas que se fazem na escola.

Neste tipo de projeto, a experiência daquilo que é vivido pelos alunos fora da escola passa a ser o objeto da reflexão. O vivido é ponto de partida para a reflexão. A ação educativa é fundamental, não só pelas comparações que professor e alunos podem ir estabelecendo entre as diferentes histórias, mas sobretudo pelas ampliações de perspectivas que cada história individual possibilita. (Geraldi: 1997).

Isto nos permite imaginar a sala de aula como local da interação, espaço da polifonia e polissemia onde alunos e professores aprendem mutuamente. Além disto, a sala de aula enseja a integração entre a Língua Portuguesa e outras disciplinas. Simultaneamente professores e alunos detectarão as inadequações que, provavelmente, aparecerão nos textos produzidos nas diferentes disciplinas.

No pensamento de Geraldi (1997):

Centrar o ensino na “produção de textos” é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos pelos quais se fala (p. 165).

3.3 — A prática da linguagem no processo de aprender

Assim, as atividades epilingüísticas são vistas por Geraldí, como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. Quanto às gramáticas, o autor não as abole da sala de aula, mas no seu entender estas não produzem conhecimento e sim reconhecimento, enfatiza que estas fixam a metalinguagem. Sendo assim, Geraldí dirá ser esta a razão dos alunos terem a sensação de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem.

Assim, tomando a prática de linguagem como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, Geraldí afirma:

Incluem-se nesta prática, não como algo que lhe é extensivo, as atividades epilingüísticas. Estas, por seu turno, são uma ponte para a sistematização metalingüística. Integra-se, pois, no ensino atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas Geraldí": (1997, p. 192).

Nestas são também incluídas as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais. Além dos objetivos que possam ter em si própria, elas também têm por finalidade o domínio de certos recursos expressivos que não fazem parte daqueles já usados pelos alunos.

O confronto entre diferentes formas de expressão e mesmo a aprendizagem de novas formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção da variedade de padrão contemporânea. Note-se esta nova variedade não

formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção da variedade de padrão contemporânea. Note-se esta nova variedade não dispensa o conhecimento da variedade padrão anterior, mas faz deste conhecimento (que não precisa necessariamente ser total) uma condição na construção da nova variedade. (p. 193)

Reconhecendo a impossibilidade de prever todas as atividades de análise lingüística que podem ocorrer numa sala de aula, Geraldi (1997:193) distinguiu tais atividades levando em conta uma certa categorização de problemas que, emergindo em textos de alunos, podem orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da chamada língua culta. Tal categorização segue os seguintes aspectos:

1. problemas de ordem estrutural, que levantariam questões relativamente à configuração do texto como um todo. Suas seqüências, seus objetivos, etc.;
2. problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo de concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado;
3. problemas de ordem morfológica, centrados nas diferentes possibilidades de construção de expressões referenciais, os processos de reflexão e de construção lexicais, etc.;
4. problemas de ordem fonológica, que vão desde as formas de inscrição na escrita das entonações da oralidade até as convenções ortográficas.

dispensa o conhecimento da variedade padrão anterior, mas faz deste conhecimento (que não precisa necessariamente ser total) uma condição na construção da nova variedade. (p. 193)

Reconhecendo a impossibilidade de prever todas as atividades de análise lingüística que podem ocorrer numa sala de aula, Geraldí (1997:193) distinguiu tais atividades levando em conta uma certa categorização de problemas que, emergindo em textos de alunos, podem orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da chamada língua culta. Tal categorização segue os seguintes aspectos:

1. problemas de ordem estrutural, que levantariam questões relativamente à configuração do texto como um todo Suas seqüências, seus objetivos, etc.;
2. problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo de concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado;
3. problemas de ordem morfológica, centrados nas diferentes possibilidades de construção de expressões referenciais, os processos de reflexão e de construção lexicais, etc.;
4. problemas de ordem fonológica, que vão desde as formas de inscrição na escrita das entonações da oralidade até as convenções ortográficas.

Podemos perceber que a prática de análise lingüística pode levar o aluno a ampliar seu conhecimento através de compreensão da língua e de suas próprias ações, analisando, comparando, refletindo, escrevendo e reescrevendo, elevando assim sua

competência no uso da linguagem oral e escrita sem necessariamente centrar-se em regras de descrição da língua.

CONCLUSÃO

Uma proposta de trabalho é sempre uma proposta, sujeita às alterações e imposições da situação concreta de cada professor, de sua história, da história de seus alunos, das possibilidades que se abrem quando, assumindo o que se vive, busca-se construir outro viver. Pode-se, com isso, perder em eficiência imediata. Ganha-se, no entanto, em autonomia e em horizontes de possibilidades numa sociedade que, mudando continuamente, não tem se transformado de modo efetivo. (Geraldi, 2000).

A partir da epígrafe, entendemos que assumir tal proposta implica ruptura com a visão atual da educação. É necessário fazer uma longa reflexão sobre a educação brasileira no seu todo, buscar entender que escola queremos, que alunos queremos formar, e o tipo de professor que queremos ser.

Geraldi afirma que os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos.

Considerando a essência da proposta, qualquer mudança em sua direção se consubstancia, não na definição de novos métodos, e sim na adoção de novas posturas, que passam, inegavelmente, por uma nova maneira de se colocar diante da vida. Não se trata apenas de se impor uma outra maneira de ser professor, voltado para a prática de leitura e escrita, mas da incorporação de uma outra forma de "ser", de se relacionar, de ver o mundo, o homem, a realidade.

No pensamento de Geraldi, uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma metodologia, mas principalmente um "novo conteúdo" de ensino. O autor reafirma a reflexão sobre o "para que" de nosso ensino, exige que pensemos sobre a própria prática do magistério. Como explica Brandão (1984), qualquer pensar consciente do educador sobre seu trabalho, só pode ser o pensar crítico que reveja e renove a sua prática todos os dias.

Este exercício pedagógico que é fazer a crítica política da educação é nossa responsabilidade, dado que apenas ela guarda a garantia de uma melhora que não seja uma mentira. (p. 74)

Com Geraldi, podemos perceber que toda mudança nesta concepção são desafios que passam necessariamente pela compreensão do novo princípio que se quer buscar. Se não há o entendimento racional, afetivo, experiencial e fatural, corre-se o risco de apenas adotar padrões, receitas que não se pode mudar ou ações que não se consegue explicar e adaptar a um novo contexto. Não passa, então, pela simples adoção de técnicas de ensino, mas por uma mudança na concepção de homem, de mundo, de aprendizagem e de como se aprende. Uma mudança, portanto, de postura configurada de uma visão crítica.

Parece-nos que a mudança de postura seja apenas um dos obstáculos a serem superados, mas acreditamos que a superação e eliminação de um obstáculo significam um passo adiante no processo de ruptura e de enfrentamento dos novos desafios que continuarão a ser enfrentados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos R. (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

BRITO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. ALB, Mercado das Letras, 1997.

Ensino Brasileiro uma nota baixa em teste. *O Globo*, Rio de Janeiro, 5 de dez. 2001.

FRANCHI, Carlos. Prefácio. In: GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org) *O texto na sala de aula*. S. Paulo: Ática, 2000.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Editora do Congresso. Brasília

LEITE, Lígia Chippiani de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org) *O texto na sala de aula*. S. Paulo: Ática, 2000. p. 17-25

LOUZADA, Maria Silvia Olivi. A interação língua e literatura na perspectiva dos currículos. In: GREGOLIN, M. R. V. & LEONEL, M.C.M. *O que quer o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara: UNESP, 1997. p.45-54

LUFT, Celso Pedro. *Língua & liberdade – O gigolô das palavras – Por uma nova concepção da língua materna*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Uma proposta para o próximo milênio: O pensamento interacionista sobre alfabetização. *Presença pedagógica*, v. 5, n. 29, set./out. 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: *língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Salto para o futuro. Tv Bandeirantes, 12 nov. 2001.