

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARINA COSTA VILLELA MARTINS

**ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
POR UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA**

Rio de Janeiro
2008

MARINA COSTA VILLELA MARTINS

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
POR UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
como requisito para obtenção do Grau de
Licenciatura Plena em Pedagogia

Orientadora:
Profª Dra Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Rio de Janeiro
2008

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho, em primeiro lugar, a Deus, pois sem Sua luz em minha vida, a concretização de mais esse sonho não seria possível.

À minha querida mãe, pelo apoio, força e amizade que sempre me dedicou, não medindo esforços para me proporcionar todos os meios de que necessito para alcançar meus objetivos, estando amorosamente ao meu lado nos momentos mais importantes de minha vida.

Ao meu namorado, Leonardo, que me acompanhou pacientemente ao longo dessa jornada, incentivando-me, fosse através de atos ou palavras de coragem, a concluir tão almejada trajetória.

Marina Costa Villela Martins

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer àquelas pessoas que estiveram presentes ao longo de minha caminhada universitária, contribuindo para minha formação profissional e crescimento pessoal.

Aos professores da UNIRIO que, em sua maioria, mostraram-se sempre atenciosos, comprometidos e dedicados à sua profissão, ajudando-nos a ser profissionais críticos, éticos e interessados, cada vez mais, na melhoria do panorama educacional de nosso país; carregarei na bagagem da vida o ensinamento que cada um compartilhou comigo.

Quero dedicar um agradecimento especial à professora Lígia Martha Coelho, que acreditou no meu potencial e me deu a honrosa oportunidade de ser sua bolsista de extensão, de iniciação científica e orientanda de monografia. Essa docente engajada, compreensiva e de enorme coração, foi fundamental em minha jornada acadêmica, contribuindo, com sua vasta experiência e saberes, de forma indescritível e inesquecível para a minha formação.

Por último, deixo meu “muito obrigada” aos amigos que conheci na faculdade, e que fizeram das aulas, grupos de estudo e trabalhos, momentos de descontração e de muito mais alegria. Levá-los-ei em minha memória e em meu coração para sempre.

Marina Costa Villela Martins

(...) uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... também a gramática não é a língua.

Marcos Bagno

RESUMO

O presente trabalho de final de curso é o resultado de um interesse muito antigo pela leitura, escrita, oralidade... pela linguagem, de uma forma geral. A partir das visões de ensino (de uma maneira abrangente) e de língua portuguesa (especificamente) que me foram apresentadas ao longo dos cursos de Letras da UFRJ e de Pedagogia da Unirio, aumentou em mim o desejo de conhecer e compreender as concepções e práticas significativas existentes na atualidade, no que se refere ao ensino de língua materna para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para guiar-me nessa busca por um maior aprofundamento teórico-prático dessas temáticas, estabeleci os seguintes objetivos: (1) descrever e discutir questões significativas que interferem no ensino de língua materna, hoje; (2) confrontar a teoria estudada com a prática de ensino existente em sala de aula, tendo em vista fatores como variação lingüística, visão do “certo” e “errado”, oralidade e escrita, gramática x leitura/escrita e a presença de distintos gêneros textuais; (3) destacar os pontos mais relevantes, de uma maneira geral, encontrados ao longo do trabalho teórico-prático.

Os resultados do estudo, a partir da pesquisa de campo realizada em uma escola da rede particular do município do Rio de Janeiro, reforçam o fato de que questões significativas sobre o ensino de língua podem e estão sendo trabalhadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, adensando a competência lingüística dos alunos e contribuindo para com um uso mais cidadão e comprometido da língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: ensino, língua materna, leitura, oralidade, escrita, variação lingüística.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da escola EDEM.....	31
Figura 2: Pátio interno da escola EDEM	32
Figura 3: Área de lanche dos alunos da escola EDEM.....	33
Figura 4: Sala de informática da escola EDEM.....	33
Figura 5: Biblioteca da escola EDEM	34
Figura 6: Apresentação de um grupo de contadores de história na escola.....	43
Figura 7: Apresentação oral dos alunos durante a Semana Literária.....	43
Figura 8: Momento de troca de livros entre os alunos	47
Figura 9: Exposição sobre a autora Sylvia Orthof, durante a Semana Literária.....	48
Figura 10: Bate-papo entre os alunos e a autora Lilian Sypriano.....	48
Figura 11: Apresentação de um grupo de contadores de história na escola.....	49
Figura 12: Sebo coletivo entre os alunos.....	49
Figura 13: Momento de leitura de revistas em quadrinhos.....	51

SUMÁRIO

Introdução.....	9
CAPÍTULO I – ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, HOJE: QUESTÕES SIGNIFICATIVAS	
1.1 Questões iniciais: variação lingüística, visão do “certo” - “errado” e gramática x leitura/escrita.....	16
1.2 Preconceito Lingüístico.....	21
1.3 Oralidade x Escrita.....	25
1.4 Princípios para o desenvolvimento de uma prática significativa.....	30
CAPÍTULO II – PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS E SALA DE AULA	
2.1 Espaço escolar.....	31
2.2 Variação lingüística	34
2.3 O “certo” e “errado”	36
2.4 Oralidade e escrita	39
2.5 Gramática x leitura/escrita	45
2.6 Gêneros textuais	50
Considerações finais	52
Referências	55

INTRODUÇÃO

Sou uma entusiasta da língua portuguesa. Desde que aprendi a ler e a escrever, sempre desejei entender o funcionamento, as estruturas, os paradigmas de nossa língua materna. Quando chegou o momento de escolher meu futuro profissional, tive certeza de que queria seguir uma carreira relacionada à leitura, à escrita, à língua de uma maneira geral. Sendo assim, escolhi, como primeira opção, o curso de Letras.

Ao ingressar na graduação de Letras Português-Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ - fiquei extremamente animada com a idéia de que, ao longo do curso, dominaria todas as regras daquela língua que eu tanto admirava; que falaria e escreveria perfeitamente o português, sem nenhum “erro” sequer.

Ao entrar na Universidade, no entanto, todo aquele ideal almejado por mim foi desmistificado, logo nas primeiras aulas. Os professores explicavam que havia vários tipos de gramática e que aquela transmitida pelas escolas – nomeada como gramática normativa – era um tanto quanto preconceituosa, pois pretendia substituir as formas já conhecidas pelos discentes – às quais julgava errôneas – por suas estruturas, teoricamente superiores. Aprendi que tal gramática, considerada um conjunto de regras que devem ser seguidas, é a mais conhecida dos professores dos ensinos fundamental e médio e se destina a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e a escrever corretamente”. Suas regras expressam uma obrigação e uma avaliação do *certo* e do *errado*; a língua corresponde às formas de expressão observadas e produzidas por pessoas cultas, de prestígio. Exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da variedade padrão – é *erro* tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem.

Em um primeiro momento, obviamente, senti-me bastante confusa. Mas, com o passar das semanas, por meio das discussões dos textos indicados para leitura, comecei a compreender que aquele discurso fazia sentido.

Refletia sobre o fato de que a criança, no momento em que aprende, formalmente, a ler e a escrever, já sabe falar, e de forma fluente. Nesse sentido, apesar de não haver nada que se assemelhe ao ensino formal de uma disciplina, a constante presença de adultos junto a ela e as atividades lingüísticas existentes entre eles contribuem para que haja tal fluência. Ora, se o indivíduo domina a fala, é porque domina também, de uma maneira ampla, conhecimentos específicos a respeito da estrutura de sua língua.

Como afirma Possenti (1996), saber falar significa saber uma língua; saber uma língua significa saber gramática e, saber esta última significa saber dizer e saber entender frases. Aliás, não poderia ser diferente, já que as estruturas nela contidas são ouvidas desde a mais tenra idade; inclusive, devido a este fato, a língua é chamada de materna. Dessa forma, percebi que realmente não fazia sentido apresentar a gramática normativa aos alunos como a única relevante. Afinal, as noções adquiridas pelos discentes ao longo de sua vida – incluídas na chamada gramática internalizada¹ - sempre foram úteis para alcançar aquele que é um dos principais objetivos de uma língua: estabelecer a comunicação entre os seres humanos. Sendo assim, por que ensinar apenas uma forma de comunicação/ expressão e, ainda, em detrimento de outra (s)?

Além disso, no Curso de Pedagogia – do qual fui aluna nos últimos 5 anos na Escola de Educação da UNIRIO, concomitantemente com o Curso de Letras – cada vez mais percebi a importância de se respeitar a cultura, os “pré” saberes dos discentes. Afinal, a aprendizagem ocorre a partir de vivências diversas, inclusive das ocasionais. Vejo como é errônea a atitude de querer impor os conhecimentos estabelecidos nos currículos que, no fundo, são elitistas, e só fazem reafirmar a superioridade de uma cultura erudita, associada a uma determinada classe social. Em decorrência disso, há uma homogeneização e simplificação do ensino, que dissipam as variadas identidades dos estudantes.

¹ O conceito de gramática internalizada refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases e seqüências de palavras de tal maneira que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma variante lingüística.

A partir dessas reflexões, geradas no já citado Curso de Pedagogia, notei que se faz necessário saber, assim como os diferentes conhecimentos, valores e práticas dos alunos, os distintos tipos de gramática. Da mesma forma que não há uma cultura superior à outra, não há uma gramática melhor que a outra mas, sim, aquela que melhor convém em determinado contexto. Lamentavelmente, a escola tem apresentado, como único papel, ensinar apenas a modalidade padrão da língua e, com isso, a maioria dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental continua reproduzindo um ensino preconceituoso e segregador, baseado na gramática normativa.

Enfim, tendo em vista minha trajetória e toda a minha maneira de pensar com relação à nossa língua e seu ensino, torna-se fácil entender minha curiosidade e vontade de fazer parte do projeto “Investigando concepções e práticas de ensino de língua materna à distância...”, coordenado pela professora Lígia Martha Coelho.

Enquanto bolsista de extensão no NEEPHI – Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral –, descobri essa sua outra linha de pesquisa, além da Educação Integral e(m) Tempo Integral, com a qual também trabalha. Graduada e com mestrado em Letras, minha orientadora investiga concepções e práticas de ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujos estudos e materiais para aprofundamento ainda são um tanto quanto escassos.

Logo de início, achei seu projeto super interessante. Afinal, além de se tratar de uma discussão relativamente nova, envolve aspectos dos dois cursos que faço – o conteúdo teórico de língua portuguesa e suas variadas vertentes, como a sociolingüística, apreendidas por mim na faculdade de Letras –, mas com um enfoque distinto, voltado para a prática com os discentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que é de grande interesse para aqueles que fazem faculdade de Pedagogia e de quase nenhum para os que freqüentam o curso de Letras.

Procurei me informar mais acerca de suas propostas e, conhecendo seus objetivos – tais como analisar as concepções e práticas existentes relacionadas ao trabalho com a língua materna nas séries iniciais e estabelecer momentos coletivos de reflexão e troca de experiências teórico-

metodológicas sobre este – percebi que tinha grande interesse pelo tema a ser abordado e que participar do projeto seria motivador e só viria a me acrescentar.

Dessa forma, escrevi meu sub-projeto para concorrer a uma bolsa de pesquisa - “Ensino de língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: da oralidade à escrita” e, antes mesmo de saber a respeito de sua aprovação pelo Departamento de Pesquisa – divulgada em julho de 2006 – comecei a participar dos encontros do grupo de pesquisa, organizado pela referida professora.

O grupo a que me refiro era composto por minha orientadora, que coordena a disciplina Língua Portuguesa na Educação 1 - integrante da grade curricular do primeiro período do Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PAIEF/CEDERJ – UNIRIO, curso este de nível superior à distância – assim como pelas duas tutoras presenciais dessa matéria, que trabalham na sede do curso: Maria de Fátima Brito e Flávia Lobão. Além delas e de mim, faziam parte ‘alunas-já-professoras’ de diferentes pólos atendidos pelo PAIEF e as tutoras presenciais de Língua Portuguesa dos pólos de Pirai, Saquarema e Três Rios, respectivamente Jucielma dos Santos, Janaína Néri e Maria Andrade.

A dinâmica do grupo consistia no intercâmbio de experiências de sala-de-aula no que se refere ao trabalho com o português – por sinal, experiências essas bastante heterogêneas, já que havia componentes de diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro, cada qual, muitas vezes, lecionando para séries distintas, em instituições escolares que nem sempre possuíam as mesmas estruturas físicas, correntes filosóficas ou tipo de gestão, entre outras coisas – e reflexões teórico-práticas coletivas (tendo por base a bibliografia indicada pela coordenadora do projeto), a fim de enriquecer tanto pessoalmente, como profissionalmente as participantes do grupo, que acabavam reavaliando suas próprias posturas como professoras de língua materna.

Em um mês, a coordenadora, as tutoras presenciais da sede do curso e eu – quando tinha disponibilidade – íamos a determinada escola, na qual uma das ‘alunas-já-professoras’ ministrava aula de língua portuguesa. Assistíamos essa aula e a filmávamos. No outro mês,

todas as integrantes do grupo de pesquisa se reuniam na Unirio e, juntas, assistiam ao vídeo da classe registrada. Posteriormente, debatíamos a metodologia utilizada pela docente em questão, levantando tanto aspectos positivos quanto negativos de sua atuação. A partir daí, baseadas no referencial teórico, tentávamos buscar opções para a melhoria daquele ensino. Estes “Fóruns de Debates” e as visitas a campo ocorreram sempre em meses alternados, ao longo de todo o ano de 2006. Foi possível visitar o município de todas as ‘alunas-já-professoras’.

Tendo percebido a relevância de tais encontros para todas nós, já que a troca de fatos vividos se mostrou riquíssima e volta e meia surgiam idéias inovadoras para solucionar velhos problemas, decidi seguir com os estudos nessa linha para o desenvolvimento de minha pesquisa e da presente monografia. Propus-me, então, a compreender como se pode promover um ensino de língua materna mais significativo em sala-de-aula por meio de levantamentos bibliográficos e, através de um campo investigativo específico – uma professora que se dedica a trabalhar de maneira distinta à tradicional em suas aulas – consegui levantar práticas significativas, que fazem com que o processo de ensino-aprendizagem de língua materna seja mais proveitoso e prazeroso para os educandos, seguindo as propostas mais atuais explicitadas pelos autores estudados.

Nesse sentido, escolhi o **tema** concepções e práticas de ensino de língua materna para meu estudo. Os principais **objetivos** a serem alcançados no presente trabalho foram os seguintes: (1) descrever e discutir questões significativas que interferem no ensino de língua materna, hoje; (2) confrontar a teoria estudada com a prática de ensino existente na sala de aula da escola escolhida, tendo em vista fatores como variação lingüística, visão do “certo” e “errado”, oralidade e escrita, gramática x leitura/escrita e a presença de distintos gêneros textuais; (3) destacar os pontos mais relevantes, de uma maneira geral, encontrados ao longo do trabalho teórico-prático.

Justifico a investigação por verificar que o aprendizado da língua materna muitas vezes não ocorre da maneira mais produtiva para os discentes dos primeiros anos do ensino fundamental, já que as escolas baseiam-se no pressuposto de que se deve fundamentar o ensino do

português na gramática normativa. As instituições de ensino costumam não reconhecer as variações lingüísticas; confundem oralidade/escrita, e não poucas vezes deixam de trabalhar a língua escrita em situações discursivas diversas. Dessa forma, vejo como de suma **relevância** a discussão que levanto, a fim de se conhecer novas e interessantes formas de se trabalhar com a língua portuguesa e de se ter exemplos concretos de práticas que envolvem a perspectiva abordada.

A fim de alcançar meus objetivos, procurei aprofundar-me teoricamente em temas e autores considerados relevantes para a discussão. As diversas leituras me deram embasamento teórico para entrada em campo. A partir de então, pude traçar relações entre o estudo bibliográfico e as observações realizadas. Dessa maneira, posso dizer que minha pesquisa possui cunho teórico-prático e, em termos de **metodologia**, pressupõe pesquisa bibliográfica e, também, observação em campo.

Minhas observações foram realizadas semanalmente, entre setembro e novembro de 2007. Propus-me a observar uma turma da Escola EDEM, instituição particular, localizada no bairro das Laranjeiras, idealizada e registrada em 1969.

A escolha por tal colégio se deu devido ao fato de eu conhecer a proposta educacional da coordenadora no que se refere à língua materna. Rosimere, além de coordenar os primeiros segmentos do Ensino Fundamental da EDEM, também é professora da PUC-RJ, ministrando disciplinas relacionadas à sociolingüística em sala-de-aula. Além do mais, realiza pesquisas específicas na área de ensino de português para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Ao tomar ciência de minha proposta investigativa, a coordenadora, então, direcionou-me ao 2º ano do Ensino Fundamental, explicando-me que a professora responsável pela classe – Eni, que já trabalha há mais de vinte anos na instituição – possuía um belo trabalho dentro das perspectivas diferenciadas de manejo com língua materna - orientado e acompanhado de perto por ela própria.

Considerarei muito interessante ter acesso a esse tipo de trabalho já que, através dele, poderia ver, na prática, as proposições levantadas na teoria estudada.

De fato, o que vi, correspondeu às minhas expectativas; presenciei práticas belíssimas, que correspondem ao tipo de ensino com o qual Rosimere, Eni, os autores lidos e eu, identificamos como o mais proveitoso para os discentes.

Mas, afinal, que concepções e práticas de ensino de língua materna são essas às quais me refiro? É o que apresentarei no primeiro capítulo dessa monografia, tentando expor as principais propostas dos atuais especialistas no assunto.

Em seguida, no segundo capítulo, descreverei algumas práticas presenciadas por mim na escola, buscando aliar a teoria à prática, ou seja, procurando verificar em que medida as possibilidades de trabalho com a língua sugeridas pelos autores estudados são implementadas no cotidiano escolar em questão.

Posteriormente, enfim, farei minhas considerações finais acerca do que foi abordado ao longo desse trabalho.

CAPÍTULO 1 – ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, HOJE: QUESTÕES SIGNIFICATIVAS

1.1. Questões iniciais: variação lingüística, visão do “certo” – “errado” e gramática x leitura/escrita

Como afirmei já na introdução, tradicionalmente, o papel da escola é ensinar a norma padrão, norma esta que consiste em um conjunto de preceitos a serem seguidos para o “bem falar” e “bem escrever” - ainda que muitos deles não correspondam aos usos cotidianos nos diversos meios sociais. Essas regras lingüísticas, que gozam de prestígio, deveriam enriquecer o repertório lingüístico dos discentes, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos, para que pudessem adquirir uma competência comunicativa² cada vez mais ampla e diversificada. Contudo, muitas vezes são explicitadas como as únicas verdadeiramente relevantes e “corretas”, fazendo com que os alunos deixem de lado todo o seu conhecimento sobre a língua – que não é pequeno, já que falam fluentemente sua língua materna desde a mais tenra idade – e comecem a *reaprendê-la*, por um ângulo *melhor*, *superior*, ou seja, reconhecido por uma elite social.

Tratando dessa maneira a questão da língua materna em sala de aula, o professor acaba gerando temor e insegurança lingüística nos alunos, que passam até mesmo a acreditar que “não sabem português”; o que, na verdade, é um absurdo, já que é esta a língua que eles falam e dominam desde sempre. Aliás, as únicas sentenças que poderiam ser consideradas mal formadas entre falantes são aquelas produzidas por estrangeiros que não falam bem a língua, ou por crianças que ainda estão em seu processo de construção da competência lingüística³. Ao contrário, todo falante nativo do português constrói sentenças bem formadas, de acordo

² Consoante Chomsky, a competência comunicativa não só utiliza-se das regras que possibilitam a formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala. Permite ao falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.

³ Segundo Chomsky, competência lingüística é o conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite compreender e produzir um número infinito de sentenças, reconhecendo aquelas que são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua.

com as regras internalizadas por ele, ao longo de sua vida. No entanto, essas regras podem ou não seguir as regras da língua padrão. E é daí que surge uma errônea visão; não podemos confundir o conceito de sentenças bem formadas (advindo da noção de competência) com a noção de “erro”, prescrita pela gramática normativa.

A primeira autora estudada por mim - Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) - reafirma tal idéia e ainda expõe que, ao focar seu ensino de língua materna basicamente na gramática – gramática esta baseada nos ensinamentos de uma elite de falantes mais letrados, que desfrutam de influência social - as instituições de ensino apenas reproduzem as desigualdades sociais existentes e gera preconceitos. Os supostos “erros” - aqueles que não estão de acordo com a gramática normativa - não passam de diferenças, de formas distintas de utilizar os recursos oferecidos pela própria língua. Nesse sentido, a autora nos dá um ótimo exemplo para que compreendamos o porquê não devemos considerar “erros” os diferentes falares:

...se milhões de brasileiros dizem *trabaio* – e não *trabaco*, *trabavo*, *trabazo*, etc. – é porque a transformação de *lh* em *i* é um fenômeno previsto na própria arquitetura fonológica da língua portuguesa. Só se poderia falar em *erro* se cada cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema. Como chamar de erro um fenômeno que se verifica de norte a sul do país? Como milhões de cidadãos conseguiram *combinar* para *errar* todos da mesma maneira nos mesmo contextos fonológicos e morfossintáticos? (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37)

Como o exemplo exposto pela autora, poderíamos citar uma série deles e notaríamos que sua afirmação procede. Os chamados “erros” repetem-se de ponta a ponta do Brasil, de forma sistemática. Esses diferentes falares que os alunos produzem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Como explica Bortoni-Ricardo, podemos pensar num ‘condicionamento comum’, que permite e, muitas vezes, até induz a determinadas mudanças lingüísticas, que diferem daquelas formas propostas pela gramática normativa. Lamentavelmente, essas “formas diferentes” são, não raras vezes, consideradas como *deficiências* daqueles que a utilizam.

É preciso, urgentemente, que se entenda que não há um falar “mais correto” que o outro mas, sim, um que se adequa melhor em determinado contexto. A criança desenvolve o seu processo de socialização, inicialmente, com a família, os amigos e a escola. E precisa entender que há determinadas maneiras de se falar, dependendo do meio social em que se encontre. Ela não poderá falar ocasionais palavrões com os pais como, possivelmente, fala com os amigos. Não deverá usar tantas gírias ao dirigir-se ao professor quanto usa com os colegas. Nem mesmo precisa tratar com tanta formalidade pessoas íntimas em locais informais, afinal, é possível até mesmo que seja motivo de chacota. Como disse Stella Maris (2004), ao usarmos a linguagem verbal para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio social. E em todos os domínios sociais há regras que determinam as ações que ali são realizadas e sempre há variação de linguagem em tais domínios, pois ela é inerente a toda comunidade lingüística.

Como lembra bem a autora, toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Sendo assim, não há porque considerar uma variante melhor, superior a outra – cada uma representa a cultura em que está inserida. Contudo, muitas vezes as variedades faladas pelos grupos de maior poder aquisitivo e político passam a ser vistas como mais bonitas e até mais corretas. Outros fatores - como históricos, políticos e econômicos – também concedem prestígio a certos dialetos e provocam preconceito em relação a outros.

A variação lingüística provém de diversos fatores, tais como grupos etários (as pessoas mais velhas muitas vezes utilizam vocabulário estranho a nós, mas que, em sua mocidade, era usualmente empregado); gênero (mulheres e homens possuem características peculiares em suas falas. As mulheres, por exemplo, tendem a usar muito mais diminutivos que os homens, como em: "Aquele blusinha é tão bonitinha!". Se alguém do sexo masculino pronunciasse tal frase, é possível que quem o escutasse, ficasse estranhando); mercado de trabalho (cada grupo profissional possui seus "jargões" específicos. Os médicos entendem-se quando conversam a respeito das diversas doenças de complicados nomes, os analistas de sistemas se compreendem ao tratar de nomenclatura referente à informática, e assim por diante); rede social (as distintas 'comunidades sociais' possuem maneiras próprias de se tratar. Os skatistas,

surfistas, etc. inventam seu próprio conjunto de vocábulos, muitas vezes compreensíveis apenas a quem pertence a tais grupos). E nenhuma das referidas variantes é melhor ou mais certa que a outra – cada qual é adequada ao contexto em que se utiliza e, por isso, não devem ser rechaçadas simplesmente por diferirem da variedade padrão.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o renomado estudioso da área, Marcos Bagno, mostra em seu livro *Língua Materna: letramento, variação e ensino* (2002) que, atualmente, nas instituições de ensino superior, a tradicional prescrição gramatical tem cedido espaço às pesquisas sociolingüísticas, bem como à compreensão da aquisição da língua pela criança, dos processos envolvidos no ensino formal da língua. No entanto, apesar do esforço acadêmico para mudar o paradigma tradicional de ensino de língua materna, Bagno (2002) denuncia que, nas salas de aula das escolas, a abordagem do fenômeno da linguagem ainda continua a mesma – visando “consertar” a língua do discente, considerado um deficiente lingüístico, e tendo seu conhecimento a respeito da língua (que não é pequeno, já que desde a mais tenra idade a criança a adquire entre seus familiares e seu grupo social) desprezado. A língua é exibida como se fosse homogênea, estática, um produto acabado.

O autor, então, expõe o conceito de língua que deveria permear o ensino nas instituições escolares: uma língua que não se reduz a um conjunto de regras de boa formação que podem ser determinadas de uma vez por todas; que tem aspectos estáveis e instáveis – é um sistema variável; deve ser estudada relacionada ao entorno e à situação em que é utilizada; deve promover a interação humana; se manifesta em textos orais e escritos, em diferentes gêneros textuais; é uso e resultado do uso; atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de auto-regulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade. Ele propõe, assim, a estimulação de um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolingüísticas para que a sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social.

Bagno (2002), inclusive, explicita-nos que as variantes lingüísticas já estão presente entre os diversos meios de comunicação. A internet, por exemplo, traz uma linguagem escrita que antes era admitida apenas na língua falada; os escritores contemporâneos esforçam-se para

incorporar as regras lingüísticas populares; a TV também mostra uma pluralidade lingüística e seus programas se servem de variedades estilísticas e de socioletos determinados; mostra que até a imprensa escrita se revela permeável a todas as formas lingüísticas que caracterizam o português brasileiro culto contemporâneo. Tendo esse panorama em vista afirma, então, que uma sociedade e uma cultura multifacetadas e plurais só podem abrigar uma língua multifacetada e plural. O pesquisador chama a atenção, dessa forma, para o fato de os manuais prescritivos tentarem preservar uma regra que entra em flagrante conflito com a intuição lingüística dos falantes, inclusive daqueles considerados cultos.

Marcos Bagno (2002) diz que a escola sempre se guiou pela idéia de que para alguém falar e escrever bem era necessário, previamente, adquirir um saber gramatical. Mas mostra que tal visão é errônea e sugere outra, contrária: que é preciso falar, ler e escrever bem para estudar gramática – o que, se pensarmos bem, faz muito mais sentido.

Ele levanta a questão da importância do letramento, cuja concepção consiste no estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. Fala, então, que, ao invés de ensinar a escrita e a leitura às crianças para, uma vez alfabetizadas, começar o penoso processo de introdução mecânica da nomenclatura gramatical tradicional, o ensino de língua deve ter o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado. E, para este objetivo ser alcançado, deve-se praticar muita leitura e muita escrita, utilizando diversos gêneros textuais, tanto escritos quanto orais (não só os gêneros escritos literários de maior prestígio, como ocorre tradicionalmente).

O objeto de estudo deixaria, então, de ser apenas a língua, entendida como sistema, código ou norma, para ser a linguagem, em seu sentido mais amplo de prática de interação sociocomunicativa e de criação de sentidos.

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria então, consoante Bagno (2002), discutir os valores sociais atribuídos a cada variante lingüística, destacando a carga de discriminação presente sobre determinados usos da língua, a fim de conscientizar o discente de que sua

produção lingüística estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. Até porque, como ressalta muito bem o autor, o objetivo da escola é “formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade”.

1.2. Preconceito lingüístico

Em outra obra interessantíssima - *Preconceito Lingüístico* – Bagno (2006) reafirma que não devemos nos deixar envolver na antiga e errônea visão dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em conta as pessoas vivas que a falam. Ele explica que o preconceito lingüístico está ligado, em grande parte, à confusão gerada, no curso da história, entre língua e gramática normativa e mostra, de maneira objetiva e clara, o porquê de termos de desconstruir esse “tumulto” o mais rápido possível: “uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... também a gramática não é a língua” (BAGNO, 2006, p. 9), afirma.

O autor diz que, atualmente, há muita tendência em lutar contra os mais diversos tipos de preconceito. Porém, fala que tal tendência não tem alcançado um tipo de preconceito muito comum em nossa sociedade: o preconceito lingüístico. Ao contrário, afirma que este preconceito vem sendo sustentado habitualmente em “programas de tv e rádio, em colunas de jornais e revistas, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”” (BAGNO, 2006, p. 13).

A partir daí, Marcos Bagno (2006) cita e discute “mitos” relacionados ao preconceito lingüístico, baseados em afirmações que fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. Esses mitos tomam a maior parte do livro. Os que considero mais evidentes entre nós são os seguintes:

“A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente” - Bagno (2006) considera este o maior e mais sério dos mitos que compõem a “mitologia do preconceito lingüístico no Brasil”. Atenta para o fato de ser um tanto quanto prejudicial à educação pois, ao não reconhecer a diversidade do português falado no Brasil, faz com que a escola tente impor sua norma lingüística como se esta fosse a língua comum a todos. Entretanto, diz que tal imposição feita pelas instituições de ensino não procedem porque, ainda que a língua falada pela maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, devido, basicamente, à terrível injustiça social; essas graves diferenças de status social explicariam a existência de um verdadeiro “abismo lingüístico” entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro (que são a maioria) e os falantes da (suposta) variedade culta, que seria a língua ensinada na escola. Como a educação é privilégio de pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta que, em muitas situações, é encarada como uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma lingüística empregada no dia-a-dia é uma variedade de português não-padrão.

“Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português” - Concordo plenamente com o autor quando este diz que essas opiniões demonstram o complexo de inferioridade relacionado ao sentimento de sermos, até os dias atuais, “uma colônia dependente de um país mais antigo e mais “civilizado”” (BAGNO, 2006, p. 20). Isso está intimamente ligado à concepção segundo a qual “o Brasil é um país subdesenvolvido porque sua população não é uma raça “pura”, mas sim o resultado de uma mistura – negativa – de raças, sendo que duas delas, a negra e a indígena, são “inferiores” à do branco europeu” (BAGNO, 2006, p. 21). Teoricamente, uma raça que não é “pura” não poderia falar uma língua “pura”. O brasileiro sabe português, sim. Só que seu português é diferente do português falado em Portugal. A língua falada no Brasil já tem uma gramática – isto é, tem regras de funcionamento – que cada vez mais se diferencia da gramática da língua falada em Portugal. Deveríamos, então, utilizar o termo “português brasileiro”, por ser mais claro e marcar bem essa diferença. Na língua falada, as diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil são enormes, levando não poucas vezes, inclusive, ao não entendimento entre um e

outro. O único nível em que ainda é possível uma compreensão quase total entre brasileiros e portugueses é o da língua escrita formal, porque a ortografia é praticamente a mesma, com desconsideráveis distinções. Lamentavelmente, Bagno (2006) denuncia que, no que diz respeito ao ensino do português no Brasil, o grande problema é que, depois de mais de cento e setenta anos de independência política, continua-se com os olhos voltados para a norma lingüística de Portugal, como se esta fosse a única norma lingüística válida para todos os povos que falam português. No fundo, o que ocorrem, são simplesmente diferenças de uso – e diferença, como sempre faço questão de grifar, não é deficiência nem inferioridade. Mas o trauma de inferioridade e o desejo de aproximar-se, o máximo possível, do cultuado padrão “ideal”, que é a Europa, ainda predominam em nossa sociedade. Marcos Bagno (2006) ainda demonstra que, existe, embutida nesse mito, a ilusão de que os portugueses falam e escrevem “tudo certo” e que seguem rigorosamente as regras da gramática ensinada na escola quando, na verdade, nada disso acontece. Eles, como a gente, também cometem seus “pecados” contra a gramática normativa; contudo, diferentes dos nossos. Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado - são apenas diferentes um do outro e atendem às (também) diferentes necessidades daqueles que os usam.

“Português é muito difícil” - Como explicitado anteriormente, o nosso ensino da língua, em geral, sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, não correspondendo à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso acha-se que “português é uma língua difícil”: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós” (BAGNO, 2006, p. 35). Na opinião de Bagno (2006) – e na minha também - se o ensino de português se concentrasse no uso efetivo, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil, ninguém continuaria a repetir essa asneira. Toda língua é “fácil” para quem nasceu e cresceu cercado por ela. No fundo, a idéia de que “português é muito difícil” serve como um instrumento de dominação das classes sociais privilegiadas. Afinal, com tal afirmação, estabelece-se uma grande distância entre os poucos que “sabem a língua” e a massa dos “sem língua”. O autor termina a discussão desse tópico fazendo uma reflexão que vale a pena ser transcrita: “não é a língua que tem armadilhas, mas sim a gramática normativa tradicional, que as inventa precisamente para justificar sua existência e para nos convencer de que ela é indispensável” (BAGNO, 2006, p. 39).

“As pessoas sem instrução falam tudo errado” - Comumente, manifestações lingüísticas que se esquivem da tríade escola-gramática-dicionário são consideradas “erradas, feias, estropiadas, rudimentares, deficientes” (BAGNO, 2006, p. 40). No entanto, expressar-se de modo diferente ao padrão estabelecido pela gramática tradicional se deve à uma questão muito menos lingüística, e sim social e política. As pessoas que supostamente “falam errado”, em geral, pertencem a uma classe social desprestigiada, sem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso, sua língua sofre o mesmo preconceito que padece sobre elas mesmas. Bagno (2006) conclui, então, que “o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê” (BAGNO, 2006, p. 43). O preconceito lingüístico decorreria, então, de um preconceito social.

Outros como “O certo é falar assim porque se escreve assim” e “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” também estão fortemente arraigados no imaginário-coletivo no que diz respeito ao ensino de língua materna. Tais mitos serão destacados no capítulo 2, por estarem estreitamente vinculados às práticas observadas.

Todos esses mitos explicitados acima seriam transmitidos pelo “círculo vicioso do preconceito lingüístico”, constituído pela gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos. O autor explica: “a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores – fechando o círculo – recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua” (BAGNO, 2006, p. 73-74). Um quarto elemento dentro do “círculo vicioso” seriam os chamados *comandos paragramaticais*, comandos estes que englobam todo o conjunto de livros, manuais de redação e de televisão, colunas de jornal e de revista, cd-roms, “consultórios gramaticais” por telefone, etc. Estes comandos acabam perpetuando as velhas noções de que “brasileiro não sabe português” e de que “português é muito difícil”. A partir dessa constatação, Bagno (2006) cita renomados autores de diferentes *comandos paragramaticais* que, conseqüentemente, acabam sendo propagadores do preconceito lingüístico. Dentre eles, estão o professor Napoleão Mendes de Almeida - aclamado por muitos como um “defensor intransigente da língua” - e Luiz Antonio Sacconi – que condena

usos que já estão há muito consagrados na norma culta real e tenta impor formas arcaicas, que causariam estranheza a qualquer falante bem instruído.

Enfim, após tantas digressões acerca do preconceito lingüístico existente em nossa sociedade, levantamos algumas sugestões para que haja um ensino de língua menos intolerante, tais como: compreender que não existe, propriamente, “erro de português” e, sim, usos distintos daqueles apresentados pela gramática tradicional; dar-se conta de que todas as variedades podem ser usadas, contanto que se adequem ao contexto em questão; conscientizar-se de que a língua, assim como os seres humanos que a utilizam, estão em constante modificação; respeitar a variedade lingüística de todas as pessoas pois, assim, estar-se-á respeitando sua integridade como cidadão; entre outras variadas opções que possibilitam a concretização de um ensino de língua materna mais justo e democrático.

1.3. Oralidade x Escrita

No que se refere ao embate entre oralidade e escrita – outro ponto de suma relevância no debate sobre ensino de língua materna - o capítulo I do livro Da fala para a escrita, de Marcuschi (2004), é bastante esclarecedor. Logo no começo o autor faz uma constatação: antigamente, examinavam-se a oralidade e a escrita como opostas, predominando a noção da supremacia cognitiva da escrita. Hoje, concebe-se oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. O autor diz que é fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. São as formas que devem se adequar aos usos e não o inverso.

Explica que numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia – como poderíamos classificá-la. Afirma que ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno, pela forma como se impôs e a violência com que penetrou

nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, frisa que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Começando a falar de escrita, Marcuschi (2004) logo faz um contraponto com a oralidade. Mostra que a escrita não pode ser tida como uma representação da fala. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e o tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados. Fala que oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia do outro.

Seguindo com o foco oralidade *versus* escrita, o autor diz que a fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita, em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável. Após se tornar um fenômeno de massa e desejável a todos os seres humanos, a escrita passou a receber um status bastante singular no contexto das atividades cognitivas de um modo geral. Para muitos, o seu domínio se tornou um passaporte para a civilização e para o conhecimento. Dessa maneira, ensinar a escrever pode ser considerado útil ou preocupante aos governantes. Os que detêm o poder pensam que esse processo deveria dar-se de preferência sob controle do Estado e nas escolas formalmente instituídas. Neste caso, o

controle e a supervisão do Estado orientariam o ensino para seus objetivos. Isto sugere que a apropriação da escrita é um fenômeno “ideologizável”.

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Já a escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica. Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. Marcuschi lembra que a distinção entre *fala e escrita* que sugere contempla, de modo particular, aspectos formais, estruturais e semiológicos, ou seja, os modos de representarmos a língua em sua condição de código. São os aspectos *sonoro e gráfico* que contam de modo essencial.

A partir de então, ele apresenta algumas tendências dos estudos que se ocupam das relações entre fala e escrita. Dentre elas, estão as seguintes:

- ***A perspectiva das dicotomias*** - é a que se dedica à análise das relações entre as duas modalidades de uso da língua (*fala versus escrita*) e percebe sobretudo as diferenças na perspectiva da dicotomia. Trata, no geral, de uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato lingüístico. Deu origem ao prescritivismo de uma única forma lingüística tida como padrão e que está representada na denominada *norma culta*. É dela que conhecemos as dicotomias que dividem a língua falada da língua escrita em dois blocos distintos, atribuindo-lhes propriedades típicas, tais como: não-planejada x planejada, imprecisa x precisa, não-normalizada x normatizada, fragmentária x completa, etc. Toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino da língua ao ensino das regras gramaticais. Manifesta enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos. Sua tendência é restritiva e a própria noção de regra por ela proposta é demasiadamente rígida. Uma de suas conclusões mais conhecidas é a que postula para a fala uma menor complexidade e uma maior

complexidade para a escrita. A perspectiva da dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua.

- ***Tendência fenomenológica de caráter culturalista*** – observa muito mais a natureza das práticas da oralidade *versus* escrita e faz análises sobretudo de cunho cognitivo, antropológico ou social, chamando a atenção para os efeitos da escrita na forma de organização e produção do conhecimento. Diz, por exemplo, que a introdução da escrita no mundo foi um feito notável e correspondeu à transição do “mito” para a “história”; permitiu tornar a língua um objeto de estudo sistemático. Com a escrita criaram-se novas formas de expressão e deu-se o surgimento das formas literárias; com a ela surgiu a institucionalização rigorosa do ensino formal da língua como objetivo básico de toda formação individual para enfrentar as demandas das sociedades ditas letradas. Afirma a supervalorização da escrita, sobretudo a escrita alfabética, leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Separa as culturas civilizadas das primitivas.
- ***A perspectiva variacionista*** - trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não-padrão lingüístico nos contextos do ensino formal. Notável nessa tendência é o fato de não se fazer uma distinção entre fala e escrita, mas sim uma observação de variedades lingüísticas distintas. Todas as variedades submetem-se a algum tipo de norma. Mas como nem todas as normas podem ser padrão, uma ou outra delas será tida como norma padrão. A decisão é muito menos lingüística do que ideológica, postulam os teóricos adeptos dessa corrente. A variação se daria tanto na fala como na escrita, o que evitaria o equívoco de identificar a língua escrita com a padronização da língua, ou seja, impediria identificar a escrita como equivalente à língua padrão, como fazem os autores situados na perspectiva das dicotomias.

- **Perspectiva sociointeracionista** – percebe a língua como fenômenos interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real. Preocupa-se com os processos de produção de sentido, tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais, assim como também preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade.

Notamos que discorrer sobre as relações entre fala e escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Os fenômenos de fala e escrita seriam tratados enquanto relação entre fatos lingüísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento) e suas relações não são óbvias nem lineares, pois refletem um constante dinamismo.

A última perspectiva referida – a sociointeracionista – seria, a nosso ver, a melhor forma de abordagem do assunto em questão, já que reconhece a interatividade da língua, a importância de por meio dela fazer-se entender e destaca a imensa variação de acordo com o contexto em que é utilizada.

A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete a organização da sociedade, pois mantém complexas relações com as representações e formações sociais. Permite que estabeleçamos crenças, e pontos de vistas diversos ou coincidentes sobre as mesmas coisas, independente de sua modalidade (escrita ou falada). A fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Tal como afirma Ong (In: MARCUSHI, 2004), concordamos quando este diz que a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à

racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. Por isso, não pode, nem deve ser desprezada pelo ensino escolar.

1.4. Princípios para o desenvolvimento de uma prática significativa

A partir de tais constatações, construí alguns princípios que considere relevantes no sentido de a escola desenvolver um melhor processo de ensino-aprendizagem de língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, acredito que a escola deveria, em suas práticas:

- mostrar aos discentes que cada modalidade da língua – a escrita e a oral – tem suas especificidades, assim como cada grupo sócio-econômico-cultural adota uma variedade da língua;
- explicar que não é preciso falar como se escreve, mas que também não se pode escrever como se fala;
- promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificarem as relações entre ambas e a utilizá-las socialmente;
- desenvolver habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas;
- desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme o contexto, os interlocutores, os seus objetivos, o assunto, etc.;
- fazer com que os alunos reflitam sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua;
- desenvolver as habilidades de interação oral e escrita.

Tendo em vista tais princípios, propus-me a observar a turma do 2º ano da Escola EDEM, buscando aliar a teoria à prática, ou seja, procurando verificar em que medida essas possibilidades de trabalho com a língua estão sendo implementadas no referido cotidiano escolar.

CAPÍTULO 2 - PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS E SALA DE AULA

Nesse capítulo, a partir do confronto entre as perspectivas de ensino propostas pelos autores acima e a prática de ensino verificada na sala de aula da escola escolhida, descreverei o trabalho de língua materna realizado em classe, relacionando-o com a teoria estudada por mim, tendo em vista fatores como **variação lingüística**, visão do “certo” e “errado”, **oralidade e escrita**, **gramática x leitura/escrita** e, enfim, a presença de distintos **gêneros textuais**, destacando que essas categorias de análise emergiram do levantamento teórico.

2.1. Espaço escolar

Como já mencionado, a instituição educacional em que realizei minha pesquisa de campo, a fim de articular teoria e prática, foi a Escola EDEM, instituição particular, localizada no bairro das Laranjeiras, idealizada e registrada em 1969.



Figura 1

A professora responsável pela turma, chamada Eni Arruda (graduada em Pedagogia e com 22 anos de experiência no magistério), assim como os alunos, me recebeu muito bem.

Dados cedidos pela secretaria evidenciaram que a maioria daqueles estudantes pertence à classe média. Além disso, segundo Eni, boa parte deles são filhos de atores, artistas plásticos, arquitetos, enfim, de pessoas ligadas, de alguma maneira, ao pensamento artístico e que, de acordo com a docente, possuem um pensamento mais “aberto”, renovador e em direção a um espaço de liberdade – de acordo com a proposta pedagógica do colégio.

A instituição educacional divide-se em três campus, entre os quais se distribuem os diferentes ciclos escolares. O campus onde estuda o 2º ano do Ensino Fundamental localiza-se numa rua tranqüila, em que passam poucos carros, no bairro das Laranjeiras, zona sul do Rio de Janeiro.

Esse campus da EDEM está construído em um terreno não muito grande, mas que comporta uma agradável área de lazer, com brinquedos e quadra de esportes.

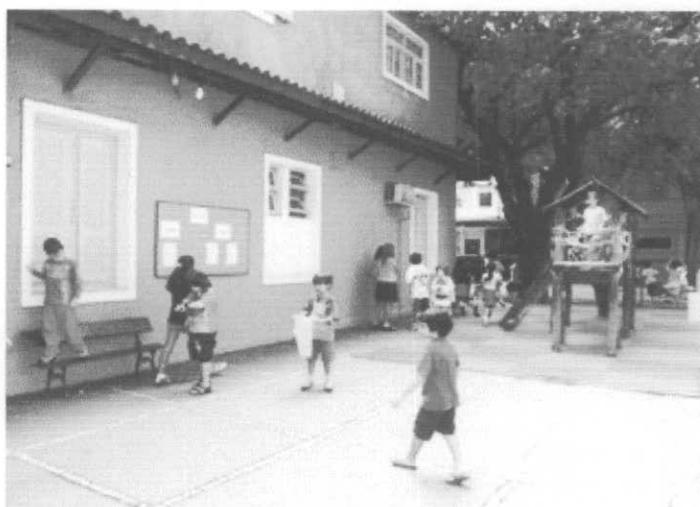


Figura 2

Há também uma cantina, onde se vendem salgados, sanduíches naturais, biscoitos, sucos e refrigerantes para o lanche das crianças. As mesinhas dispostas à frente dessa cantina são um importante lugar de interação entre os alunos na hora do intervalo.



Figura 3

Além disso, dentre as instalações da escola, estão a sala de informática e a biblioteca, importantes espaços de aprendizado e troca de saberes.



Figura 4



Figura 5

Notamos então que, apesar de pequenina, tal unidade EDEM é bem equipada e proporciona espaços de câmbio de conhecimentos relevantes para a boa qualidade de ensino de seus alunos.

A sala de aula do 2º ano era clara, com uma janela que a fazia ventilada – ainda que na maior parte das vezes se mantivesse fechada por causa do ar-condicionado. Havia murais por todas as paredes, alguns elaborados pela professora, e outros pelos próprios alunos. O mobiliário era adequado às crianças; e as carteiras, na maior parte das vezes, encontravam-se dispostas de duas em duas.

2.2 Variação lingüística

Como já mencionamos anteriormente, ao focar seu ensino de língua materna basicamente na gramática – gramática esta baseada nos ensinamentos de uma elite de falantes mais letrados, que desfrutam de influência social - as instituições de ensino apenas reproduzem as desigualdades sociais existentes e gera preconceitos. Os supostos “erros” - aqueles que não estão de acordo com a gramática normativa - não passam de diferenças, de formas distintas de utilizar os recursos oferecidos pela própria língua. E o trabalho da professora Eni no 2º ano do EF da escola EDEM parece entender esta idéia.

A função do professor é ensinar as regras da norma padrão, já que elas não fazem parte da língua materna de seus alunos (...) Por isso, é preciso ensiná-las aos alunos, para que eles se apoderem de ferramentas lingüísticas que não conhecem e gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade, em determinadas ocasiões do uso da língua (...) Atenção! O ensino dessa formas padronizadas, conservadoras, não pode vir acompanhado da atitude tradicional da escola de negar todo e qualquer valor às regras não-padrão... (Bagno, 2002, p. 157-158)

Levando em consideração as minhas observações, ainda que não ocorram discussões formais acerca da variação lingüística, as regras não-padrão são reconhecidas e respeitadas em sala-de-aula.

Em primeiro lugar, a escola não adota nenhum tipo de livro didático de língua portuguesa até o 5º ano do Ensino Fundamental, tampouco gramáticas normativas. A EDEM produz seu próprio material, levando aos discentes muitos textos – e dos mais diversos gêneros textuais – através dos quais os alunos, naturalmente, internalizam as regras do português padrão, sem necessidade de decorar nomenclaturas aleatórias. Em vista dessa atitude, já se pode perceber que adota uma posição diferenciada no que diz respeito ao ensino de língua materna.

Eni conta-me que muitos pais, a princípio, estranham a ausência de livros didáticos; o que é compreensível, já que há uma expectativa vigente na sociedade em geral de que a escola ensine “português” (sinônimo de gramática normativa) exatamente do mesmo modo como eles, pais, aprenderam em sua época na escola: tendo reduzida a concepção de “língua” a “norma” (cult); reduzindo esta “norma culta” a “gramática” – mais precisamente, a uma gramática da frase isolada, que despreza o texto em uma totalidade, as relações de cada frase com as demais, o contexto extralingüístico em que o texto ocorre. Entretanto, os progenitores das crianças se rendem ao método da escola, ao notarem os resultados positivos na maneira de pensar a língua e escrever de seus filhos.

O colégio nota a importância de se reconhecer que não há um falar “mais correto” que o outro e, sim, um que se adequa melhor em determinado contexto. Entende que a criança precisa saber que há determinadas maneiras de se falar, dependendo do meio social em que se

encontre. Afinal, ao usar a linguagem verbal para se comunicar, também está construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio social. E em todos os domínios sociais há regras que determinam as ações que ali são realizadas e sempre há variação de linguagem em tais domínios, pois ela é inerente a toda comunidade lingüística; “o estudo e ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se não fossem pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complicadas instituições de uma dada formação social” (Geraldi, 1986, p. 28).

Tendo tal compreensão, trabalha, dentro de suas possibilidades, com a variação. Através, por exemplo, da leitura de distintas histórias – nas quais aparecem os mais diferentes tipos de personagens – uma avó, com seu vocabulário considerado “antiquado” atualmente; um adolescente, com suas gírias e expressões próprias; um trabalhador do interior, com sua forma ‘rural’, característica de expressar-se – a professora aproveita e chama a atenção para a pluralidade de formas por meio das quais cada um pode exprimir-se e aponta para o fato de que, independente da maneira de que lançam mão no ato comunicativo, todos se fazem entender. Dessa forma, nenhuma delas pode ser considerada mais correta que a outra.

Ainda que pequenos e há pouco tempo introduzidos no mundo da escrita, os alunos do 2º ano, ao serem solicitados para inventar uma história, por exemplo, incluem nela diálogos que reproduzem maneiras específicas de falar, de acordo com a idade ou naturalidade de seus personagens - ou seja, desde pequenos reconhecem a existência da variação.

Nesse contexto, pode-se dizer que a escola tenta desenvolver a competência lingüística dos alunos, a fim de aprimorá-la. O ensino reconhece o funcionamento e variação da língua, ou seja, acaba por superar a noção reducionista do “erro” e “acerto”, pondo o indivíduo em contato com as diferentes normas existentes nas comunidades lingüísticas.

2.3 O “certo” e “errado”

Como diria Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), ao focar seu ensino de língua materna basicamente na gramática – gramática esta baseada nos ensinamentos de uma elite de falantes mais letrados, que desfrutam de influência social - as instituições de ensino apenas reproduzem as desigualdades sociais existentes e geram preconceitos. Como brevemente explicitado acima, essa não é a postura adotada pela escola.

Todas as aulas de língua portuguesa, às segundas-feiras, começam da seguinte maneira: os alunos lêem, em voz alta, textos produzidos por eles próprios, acerca de seus finais de semana; contam o que fizeram, lugares a que foram, de que brincaram, etc. São textos relativamente grandes, coesos e coerentes. E assim o são, em meu ver, pois as crianças escrevem sem medo de “errar”. A professora raramente intervém na leitura do texto para apontar desvios da norma padrão – afinal, o mais importante é que os discentes sintam-se seguros e dominadores de sua língua e sejam capazes de se fazerem entender pelos colegas. E tais objetivos são alcançados.

Ao final de cada leitura, a docente comenta o texto e, se este pode ser melhorado – seja do ponto de vista lexical ou estrutural - ela tenta, junto com todo o grupo, fazê-lo. Em nenhum momento ela se refere a “erros”; estes acabam sendo apresentados aos alunos como diferenças, como formas distintas de utilizar os recursos oferecidos pela própria língua.

Em aula posterior, a professora leva à turma um texto produzido por um dos colegas da sala e inicia uma atividade de revisão de texto. Reproduzimos, a seguir, o texto e os procedimentos didáticos utilizados pela docente.

Um dia na escola

Eu chego na escola e quando toca o sinal eu vo direto pra sala depois agente corrigeo dever de casa. Aí a gente trbalha depoi a gente lancha depôs. Todo mudo vai pro recrio depois do recreio tralalia mais depôs agenda saída.

Anota uma legenda no quadro, com símbolos pré-estabelecidos entre ela e os alunos, cada qual representando um tipo de erro, como por exemplo:

O – não usou letra maiúscula

□ - não usou letra minúscula

→ - não fez parágrafo

/- separar palavras

U – palavras juntas

__ - palavras escrita de maneira diferente do comum

Depois de um tempo, Eni pergunta: “Quem achou 1 erro? Quem achou 2? 3?...”. E, então, lê frase a frase, pedindo que os alunos apontem os supostos desvios e expliquem porque os consideram como tal. Alguns passam despercebidos (como “agente” ao invés de “a gente”, por exemplo) e outros são apontados por todos (como “trabalha”). A educadora explica que a fala pode confundir na hora de escrever, mas que não se pode representar determinadas formas por meio da escrita da mesma maneira que são pronunciadas oralmente.

Sobre essa atividade, gostaria de comentar dois aspectos.

Primeiramente, dizer que o estabelecimento de um código de correção criado pelos próprios discentes e o movimento de corrigir o texto de um colega (ainda que ‘anônimo’) mostra-se de suma importância, já que o aluno sozinho diante de seu texto, tende a limpá-lo ortograficamente, numa atitude vazia de reflexão sobre a escrita e sobre sua condição de autor, já que essas duas instâncias são colocadas à margem do processo de reescrita. O fato de todos, juntos, corrigirem o texto de um colega, leva-os à uma reflexão maior a respeito da língua escrita.

Em segundo lugar, a respeito da criação do código para correção do texto de um companheiro, tal prática mostra-se bastante útil no trabalho de reconhecimento dos erros. que, em muitos casos, não aparecem em grande quantidade – na verdade, em vários momentos, o aluno erra a

mesma coisa, diversas vezes. Consoante Sírio Possenti (1996), há “erros” que chocam (como “trabalia”) e “erros” que não chocam mais (como “agente” em lugar de “a gente”) e que, o mais importante é dar-nos conta de que não é verdade que aqueles que “erram” erram tudo. Se utilizarmos bons critérios para contar os “erros” e os acertos – tal como o “sistema de códigos” – concluiremos logo que é relativamente pequena a diferença entre o que um aluno já sabe de sua língua e o que lhe falta saber para dominar a língua padrão.

De maneira geral, o que sempre aparece nos textos das crianças é uma grande porcentagem de desvios em relação à norma, decorrentes exclusivamente do modo como falam. Diria, então, que não se tratam de “erros de grafia” já que, de algum modo, as crianças reproduzem na escrita, convenientemente, sua própria fala. Assim, todos esses desvios devem ser – e, pelo que pude observar, SÃO – tratados como objeto de uma discussão dos alunos, até que percebam as divergências que abalam sua hipótese de uma estreita correspondência entre os “sons” e as “letras”.

2.4 Oralidade e escrita

Em meus estudos teóricos, tive a oportunidade de conhecer o ponto de vista do autor Ademar Silva Santos (1991), que denuncia que a escola ignora a capacidade da criança e o seu universo cultural, bem como o papel e a atuação da linguagem oral e escrita no interior dele. Diz que o professor esquece que, apesar das diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita, suas atividades fazem parte de um mesmo processo cognitivo no qual um dado conhecimento dá origem a outro, ou seja, é possível que, nesse período transitório, conhecimentos da linguagem oral sejam usados para o entendimento da linguagem escrita. E, indo mais além, afirma que devido à incapacidade de entender a linguagem oral para poder perceber o que existe por trás dessas hipóteses, a escola simplesmente notifica o “erro”, impedindo, assim, que a criança experimente a sua própria escrita.

Consoante Santos (1991), as atividades metalingüísticas ocupariam a maior parte da prática escolar, impondo-se à criança uma escrita mecânica. A atividade do aprendiz frente à escrita seria totalmente passiva, pois as práticas pedagógicas, nessa fase, resumir-se-iam a cópias e ditados - atividades consideradas não significativas, uma vez que a criança reescreve um texto que não lhe pertence.

Para aquele autor, nas instituições de ensino, em geral, ensinar a escrever é visto como combater e controlar erros, enquadrar a criança num método escolhido. Como produto final, portanto, ter-se-ia um indivíduo cuja relação com a escrita é superficial, com problemas sérios, tanto no que diz respeito à produção de textos quanto ao entendimento de leitura.

Pelo trabalho acompanhado no 2º ano, acredito que a EDEM não faz parte desse tipo de escola a que se refere o autor acima. Muito pelo contrário – os estudantes são sempre incentivados a escrever livremente, sem nenhum tipo de ‘enquadramento’ ou ‘coerção’. Os “erros” gráficos são meros detalhes frente à vontade de escrever do aluno, à sua criatividade e à liberdade de exprimir-se sem receio através do papel.

Como já comentei anteriormente, todas as segundas-feiras os estudantes levavam textos de casa, descrevendo seus fins-de-semana. Ninguém deixava de produzir tal texto e faziam questão de lê-lo aos demais colegas, com orgulho de seus escritos, sem medos, sem vergonha, porque sabiam que o mais importante era o seu conteúdo, o que tinham a dizer, e não os possíveis erros contidos entre suas palavras.

As cópias e os ditados, assim como exigência de redações descontextualizadas – exercícios, de fato, mecânicos, como afirmou Santos (1991) – não estão presentes na sala-de-aula do 2º ano. Em contrapartida, atividades contextualizadas, relativamente livres, que dão asas à imaginação e à emoção, tais como reinventar o final de uma história lida, descrever a rua em que se vive ou a família, criar convites com fins reais, entre outras, são freqüentes.

No que diz respeito à oralidade, gostaria de expor mais um mito exposto por Marcos Bagno (2006) em seu livro Preconceito Lingüístico que, pelo que pude perceber, foi vencido pela escola:

“O certo é falar assim porque se escreve assim” - Marcos Bagno (2006) diz que existe uma tendência muito forte no ensino de língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português. Obviamente, é de suma relevância ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial; contudo, como explicita sabiamente o autor “não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma” (BAGNO, 2006, p. 52-53). Afinal, a escrita alfabética não é a fala mas, sim, uma tentativa de reproduzi-la graficamente – o que não ocorre, em nenhuma língua do mundo, com total fidelidade. Como é bem lembrado, “a língua escrita é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício e obedece a regras fixas, de tendência conservadora, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada” (BAGNO, 2006, p.55). Dessa forma, não é capaz de traduzir o tom de voz e as intenções pretendidas pelo falante.

O aprendizado da língua falada sempre precede o aprendizado da língua escrita, quando ele acontece. Inclusive, muitos falantes, ainda que analfabetos, são completamente competentes de suas línguas maternas. A importância da língua falada para o estudo científico está principalmente no fato de ser nela que ocorrem as mudanças que vão transformando a língua. Pode-se dizer que os livros que se autodenominam “Gramática da língua portuguesa” abordam, na maioria dos casos, uma variedade específica, dentre as muitas existentes: “gramática da língua portuguesa escrita, literária, formal, antiga”. Os demais fenômenos da língua falada e de outras modalidades da língua escrita, como ressalta o escritor de *Preconceito Lingüístico*, são deixados de fora desses livros.

Bagno (2006) afirma, corretamente, que os fenômenos da língua falada e de outras modalidades da língua escrita são deixados de fora de livros didáticos e gramáticas. No entanto, como já dito anteriormente, tais materiais não são utilizados na EDEM e, ao contrário

do que se poderia esperar, a escola demonstra grande preocupação e interesse em trabalhar a variedade oral e as diferentes categorias escritas com seus alunos. Além disso, não esquece, em momento algum, que língua falada e escrita não são a mesma coisa, e chama a atenção para suas diferenças.

Com relação ao trabalho com a oralidade, além da já conhecida narração dos fins-de-semana às segundas-feiras, os alunos são incentivados, por exemplo, a ouvir e contar histórias. Ainda no meu primeiro dia de observação, a professora leu um pequeno livro (*O macaco e a boneca de cera*, de Sônia Junqueira), conhecido por todos, e, durante a contação, os alunos interagiam, repetindo versos rimados, cantando músicas, imitando a fala de personagens. Depois, pequenos grupos iam à frente da sala, recontar para a turma, com suas palavras, a história de um livro lido por todos os componentes; estes, em belas interpretações, produziam vozes e sotaques distintos de acordo com cada personagem.

Esse movimento de o aluno ouvir o que o colega tem a dizer é bastante importante pois, de alguma maneira, ele pensa sobre a fala desse colega, e elabora seus próprios argumentos para a contra fala, que pode ser reforçadora ou conflitar com a fala anterior. Seja como for, a fala do outro leva-o a refletir.

Além disso, durante a Semana Literária organizada pela escola – sobre a qual falarei mais detalhadamente em breve - os alunos tiveram a oportunidade de ouvir contadores de histórias profissionais - que narram histórias folclóricas, tradicionalmente oralizadas. As crianças também realizaram um rodízio de apresentações entre as turmas, com uma apresentando à outra uma produção de leitura que realizou durante o ano. Foram apresentadas leituras de poemas e contos, teatralizações de histórias, entre outras atividades que exploram e reconhecem a importância do trabalho oral.



Figura 6



Figura 7

Com respeito ao paralelo que liga oralidade e escrita, pude confirmar o que havia visto em meus estudos bibliográficos: que as crianças tendem, em vários momentos, a representar os sons da fala, o que decorre de seu desconhecimento das convenções ortográficas que regulamentam o uso alfabético dos símbolos.

Nos textos dos alunos, é comum aparecer *u* no lugar de *o*, e *i* no lugar de *e* no final das palavras (“ratu”, “redi”); palavras com dois *s* escritas com *ç* (“paçou”); palavras com *s* escritas com *z* (“dezenho”), entre muitas outras. Tais deslizes são perfeitamente compreensíveis e não são rechaçados pela docente, que explica o porquê de sua ocorrência. Eni mostra que é perfeitamente normal confundir-se, explicando que às vezes uma mesma letra representa

variados sons e vice-versa. E, ao invés de ela mesma corrigir os textos, leva-os ao conhecimento de todos, para que juntos, de acordo com os conhecimentos que já possuem, deduzam a maneira “oficial” de escrever. A educadora chama a atenção para o fato de que se pode falar de uma maneira, mas às vezes se escreve de outra, e que a fala não pode e não deve ser considerada “errada” porque não reproduz a escrita. Cada uma deve ser realizada a seu modo.

Como já sabemos, a escrita não pode ser tida como uma representação da fala. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e o tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia do outro.

Os discentes parecem compreender tal distinção (sem entrar em detalhes teóricos, obviamente). Afinal, em um diálogo entre alunas, ouvi “eu posso falar mininu ou menino, mas tenho que escrever menino na escola”. Ou seja, a aluna se identifica, assim como identifica sua relação afetiva, com a forma “mininu”, utilizando-a independente de saber que, em situações mais formais na escola, deveria usar a outra forma. Como mostrou a autora Eglê Pontes Franchi (1984), estudada por mim, as crianças acabam acumulando pouco a pouco os fatos necessários para elas mesmas irem reconstruindo suas próprias hipóteses sobre uma correspondência da escrita e da fala. Descubrem aos poucos que, se “mininu” se escreve...menino, “pinicu”, por exemplo, se escreve...

2.5 Gramática x leitura/escrita

É preciso saber gramática para falar e escrever bem? Segundo Bagno (2006), essa é uma afirmação recorrente entre boa parte dos professores de português e pais de alunos – que cobram dos docentes o ensino de gramática semelhante ao que tiveram. Bagno, em concordância com a opinião de Mário Perini, diz que “se fosse assim, todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática” (BAGNO, 2006. p. 62). No entanto, curiosamente, os escritores são os primeiros a dizer que “gramática não é com eles!”. Como afirma Luft (1994), em seu livro *Língua e liberdade*, “Um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo” (LUFT, 1994, p. 94). O que ocorreu, ao longo do tempo, foi uma inversão da realidade histórica. As gramáticas, que sempre decorreram da língua – já que foram elaboradas exatamente para descrever e fixar como “regras” e “padrões” as manifestações lingüísticas usadas pelos escritores considerados dignos de admiração – passaram a ser um instrumento de poder e controle, fazendo surgir a idéia de que os falantes e escritores da língua é que precisam dela. Não é a gramática normativa que “estabelece” a norma culta; esta, simplesmente, existe como tal, independentemente de haver ou não livros que a descrevam.

Bagno (2002) diz que a escola sempre se guiou pela idéia de que para alguém falar e escrever bem era necessário, previamente, adquirir um saber gramatical. Mas mostra que tal visão é errônea e sugere outra, contrária: que é preciso falar, ler e escrever bem para estudar gramática.

Ele levanta a questão da importância do letramento, cuja concepção consiste no estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. Fala, então, que, ao invés de ensinar a escrita e a leitura às crianças para, uma vez alfabetizadas, começar o penoso processo de introdução mecânica da nomenclatura gramatical tradicional, o

ensino de língua deve ter o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado. E, para este objetivo ser alcançado, deve-se praticar muita leitura e muita escrita, utilizando diversos gêneros textuais, tanto escritos quanto orais (não só os gêneros escritos literários de maior prestígio, como ocorre tradicionalmente).

A escola em que realizei minhas observações parece ser adepta da mesma visão: de que não é necessário conhecer todas as regras gramaticais para que se produza bons textos. Como já relatei mais de uma vez, o colégio não adota gramáticas e livros didáticos nos primeiros anos do ensino fundamental, e as nomenclaturas formais tampouco são apresentadas às crianças. E nada disso as impede de desenvolver sua escrita com êxito. Até porque, a instituição investe pesadamente na escrita e leitura, como sugere Bagno (2002), e isso mostra-se suficiente para alcançar o objetivo do letramento.

Quanto à escrita, já discorri antes. Já no que diz respeito à leitura, vale a pena explicitar que a EDEM desenvolve no segundo ano, por exemplo, um projeto muito construtivo, chamado "Troca-Troca". Tal projeto funciona da seguinte maneira: a cada trimestre, é eleita, pelos professores, alunos e seus pais, conjuntamente, uma coleção de livros. A cada semana, cada aluno leva um dos livros para ler calma e prazerosamente em casa. Ao final do trimestre, todos os discentes devem ter lido todos os livros da coleção. E, então, a professora propõe diferentes tipos de atividades em relação às leituras, como recontar e dramatizar a história a história lida, reescrever um final diferente para a história, criar novos personagens para incluir no contexto, etc.



Figura 8

Na Escola EDEM, o texto não é apenas utilizado como pretexto para a realização de atividades de ensino, ou seja, não é meramente escolarizado. O texto é considerado uma unidade de referência em atividades de leitura e escrita, “precisamente o lugar das correlações” (GERALDI, 2004, p. 22), reforçando a concepção mais atual de trabalho com a língua materna.

Outro projeto muito interessante produzido pela escola é o da “Semana Literária”, durante a qual se integram todos os anos iniciais do Ensino Fundamental. É escolhido um autor a ser homenageado e ocorrem diversas ações que giram em torno do mundo literário. Nessa semana, da qual tive a oportunidade de participar, o colégio praticamente parou em função das atividades propostas. A autora homenageada foi Silvia Ortoff – cujos livros os alunos já conheciam, pois fizeram parte, no trimestre anterior, do projeto “Troca-Troca”. Havia muitos cartazes espalhados pelos muros, com fragmentos de suas histórias, desenhos de seus personagens e textos a respeito de sua vida e obra. Houve atividades de musicalizar textos da autora, produzir poesias com base em suas histórias, ilustrá-las, conhecer sua história de vida.



Figura 9

Além disso, a autora dos livros trabalhados no então semestre durante o troca-troca, Lílian Sypriano, foi ao colégio e participou de um “bate papo” com os alunos, que puderam tirar dúvidas, matar curiosidades e expor seus pensamentos acerca das histórias lidas.



Figura 10

Um grupo de contadores de história também esteve presente na semana da literatura.

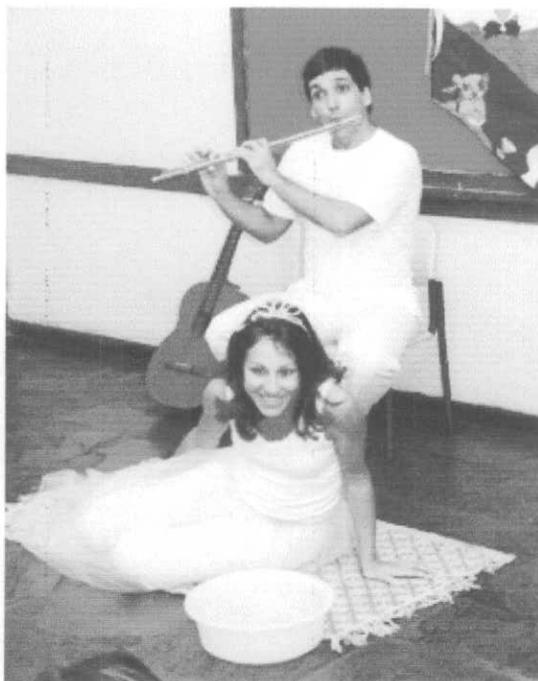


Figura 11

Os alunos promoveram uma espécie de “sebo” – trouxeram livros que tinham em casa e não utilizavam mais e os trocaram por outros com os colegas.



Figura 12

Tendo tais projetos em vista, nota-se claramente o meio construtivo, eficiente e prazeroso por meio do qual a instituição insere seus discentes no mundo da língua portuguesa.

2.6 Gêneros textuais

As reflexões teóricas acerca do conceito de gêneros textuais mostram-se de grande importância no processo de ensino-aprendizagem do português, levando-se em consideração os objetivos propostos nos PCNs (1998), de acordo com os quais “os gêneros são concebidos como fenômenos históricos profundamente vinculados à vida social e cultural dos sujeitos”.

Como destaca Alves (2007):

(...) o trabalho com os gêneros textuais em sala-de-aula, priorizando o texto como objeto de ensino/unidade básica de manifestação da linguagem em uso, sem dúvida, é o ponto de partida para aulas produtoras de língua portuguesa, já que uma explicação do funcionamento da língua detida na frase é insuficiente para servir de base teórica para o ensino-aprendizagem do funcionamento do texto (ALVES, 2007, p. 1391)

O aluno deve entender que a língua escrita tem um papel prático em sua vida, que serve como instrumento para a realização de diversas práticas sociais e culturais que o cercam. Nesse sentido, o docente não deve priorizar a leitura decodificada e a escrita inexpressiva, descontextualizada mas, sim, incentivar um trabalho que envolva os diversos gêneros orais e escritos que levem o aluno a gostar do uso e do trabalho com a linguagem, seja na escola ou no seu meio social.

Dessa maneira, mais uma vez, posso referir-me positivamente ao trabalho realizado pela escola EDEM, pois essa lança mão de diversos gêneros discursivos a fim de aumentar a competência lingüística de seus alunos.

Há o intenso trabalho com livros literários, como exibido, durante o projeto Troca-Troca, que ocorre durante todo o ano – e também durante a anual Semana Literária. Além disso, uma vez por semana, a turma dirige-se à biblioteca, onde tem acesso a ainda mais obras, de cujas leituras são feitos trabalhos e discussões.

Há também o projeto “troca-troca” com revistas em quadrinhos.



Figura 13

Através do material produzido pela professora/escola – já que não há livro didático – a docente aproveita para levar às crianças o maior número de gêneros textuais possíveis, explicando suas estruturas e particularidades.

Durante minhas observações, presenciei o trabalho com fábulas, histórias em quadrinhos, convites (foram os próprios alunos que elaboraram o convite da Semana Literária destinado a seus pais), bilhetes (os quais foram trocados entre si) e, inclusive, comentário de livros.

Sendo assim, pode-se dizer que a professora utiliza estratégias que exploram esses gêneros, levando os alunos a compreenderem e fabricarem textos nas mais diversas situações de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo o que foi dito, podemos constatar o fato de que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamado variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico.

Sendo assim, é preciso que a escola abandone a idéia de “unidade” do português no Brasil e passe a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país para melhor planejar suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. Todos os autores estudados por mim reconhecem a variação lingüística e clamam por mudanças no âmbito educacional que levem os discentes a sentirem-se os verdadeiros ‘donos’ de sua língua materna.

Como já disse anteriormente, a EDEM reconhece a variação existente dentro e fora da escola, trabalhando de maneira que os alunos a apreendam e a encarem de forma natural, sem julgamentos de valores.

O colégio sabe que não é a gramática normativa que estabelece a norma culta. Entende que esta simplesmente existe como tal. A tarefa de uma gramática seria definir, identificar e localizar os falantes cultos, coletar a língua usada por eles e descrever essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos e metodológicos coerentes. Não é a gramática normativa que vai “garantir a existência de um padrão lingüístico uniforme”. Esse padrão lingüístico existe na sociedade, independentemente de haver ou não livros que o descrevam. Tanto é assim que a instituição não trabalha com gramáticas normativas nos primeiros anos do ensino fundamental e seus alunos demonstram um alto nível de competência lingüística e conhecimento da língua padrão.

Notei que dentro de sala-de-aula a noção de erro é reavaliada. O educandário não confunde língua em geral com escrita e, mais reduzidamente ainda, com ortografia oficial. Tem consciência que, do ponto de vista científico, simplesmente não existe erro de português. Todo

falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua. Afinal, sabem que a língua materna é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno, Por isso qualquer criança entre os 3 e 4 anos de idade já domina plenamente a gramática de sua língua. Como explica Perini, “qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, que não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar”. Com tal idéia em mente, a escola trata os chamados “erros ortográficos” como objeto de uma discussão dos alunos, até que notem as diferenças que abalam sua hipótese de uma estreita correspondência entre os “sons” e as “letras”.

Como já se sabe, existe uma diversidade, muito sutil e capciosa, entre a fala e a escrita. E é a escrita que as gramáticas normativas escolares focalizam explícita ou implicitamente. O estudante já vai para a escola falando satisfatoriamente, embora seja em regra deficiente no registro formal do uso culto; o que ele domina plenamente é a linguagem familiar, na maioria dos casos. Como quer que seja, a técnica da língua escrita ele tem de aprender na escola. Alguns professores partem da ilusão de que, ensinando-a, estão ao mesmo tempo ensinando uma fala satisfatória. Daí a definição da gramática normativa: “a arte de escrever e falar corretamente” – como explicita Sírio Possenti. Contudo, a EDEM nota que há com isso uma tremenda ilusão. A língua escrita se manifesta em condições muito diversas da língua oral. A fala se desdobra numa situação concreta, sob estímulo de um falante ou vários falantes outros, bem individualizados. Uma e outra coisa desaparecem da língua escrita. Já aí se tem uma profunda diferença entre os dois tipos de comunicação lingüística. Depois, a escrita não reproduz fielmente a fala; ela tem suas leis e caminhos próprios.

A escola observada não discrimina a modalidade de linguagem oral que a criança traz de seu âmbito familiar, em prol da modalidade escolar-culta (escrita). A professora mostra aos discentes que cada modalidade da língua – a escrita e a oral – tem suas especificidades, assim como cada grupo sócio-econômico-cultural adota uma variedade da língua. Dentre as variedades orais, não há uma que seja superior; o que ocorre são apenas distintos modos de

realização de um mesmo sistema. Quanto à escrita, explica que é preciso que os alunos saibam suas regras, a fim de poderem equiparar-se com quaisquer outros estudantes e saberem escrever o que quiserem, tendo a certeza de que serão compreendidos por todos que venham a ler suas produções textuais. Fica claro que não é preciso falar como se escreve, mas que também não se pode escrever como se fala, ou seja, ainda que inconscientemente, os alunos sabem que há uma enorme distinção entre norma culta padrão escrita e norma culta oral.

Vi também que o trabalho da EDEM incentiva o uso das habilidades lingüísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente, para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita; ao contrário do ensino tradicional que, em geral, interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja conseqüência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência. O resultado do bom trabalho da escola são discentes seguros e bom usuários do repertório lingüístico que têm em mãos.

Dessa maneira, acredito que possa afirmar que a instituição em que realizei minha pesquisa de campo considera o conceito de língua exemplificado por Bagno: uma língua que não se reduz a um conjunto de regras de boa formação que podem ser determinadas de uma vez por todas; que tem aspectos estáveis e instáveis – é um sistema variável; deve ser estudada relacionada ao entorno e à situação em que é utilizada; deve promover a interação humana; se manifesta em textos orais e escritos, em diferentes gêneros textuais; é uso e resultado do uso; atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de auto-regulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade.

Neste contexto, a escola desenvolve ao máximo a competência lingüística dos alunos a fim de aprimorá-la tanto oralmente como na escrita. O ensino se pauta na descrição e na análise da língua, reconhecendo seu funcionamento e variação, ou seja, superando a noção reducionista do “erro” e “acerto” e pondo o indivíduo em contato com as diferentes normas existentes nas comunidades lingüísticas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria de Fátima. Concepções dos professores do Ensino Fundamental sobre gêneros textuais e as implicações destas em suas práticas docentes. In: 4º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 2007, Tubarão (SC). Anais do 4º SIGET. Tubarão, SC : Unisul, 2007.
- BAGNO, Marcos. Preconceito Lingüístico – o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2006.
- BAGNO, Marcos, Gagné, Gilles, STUBBS, Michael. Língua Materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris Bortoni. Educação em Língua Materna - A Sociolinguística em Sala de Aula. São Paulo: Parábola, 2003.
- CALLOU, Dinah. "Gramática, Variação e Normas". In: Ensino de Gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 13-29
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. Estrutura da língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FRANCHI, Eglê Pontes. Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.
- GERALDI, João W. Práticas de leituras de textos na escola. In: *Leitura: teoria & prática*, ano 3, nº 3, julho de 1986.
- LUFT, Celso Pedro. Língua e Liberdade. São Paulo: Ática, 1994.
- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita. São Paulo: Cortez, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. Da linguagem coloquial à escrita padrão. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

PERINI, M. A. Gramática Descritiva do Português. São Paulo: Ática, 1996.

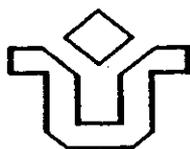
POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SILVA, Ademar. Alfabetização: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1991.

TARALLO, Fernando. A pesquisa sócio-lingüística. São Paulo: Ática, 1986.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
 Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
 Escola de Educação - EE
 Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: MARINA COSTA VILLELA MARTINS / 20041351507

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO:

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: POR UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA

ORIENTADOR(A): LÍGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA CORELHO

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: MARCELA AFONSO FERNANDEZ

Nota: 10,0

Considerações:

O trabalho monográfico apresenta-se bem estruturado, o que favorece a compreensão do tema proposto. Além disso, sua escrita está clara, coerente e coesa.

Em relação ao conteúdo focalizado pode-se verificar que a aluna realizou um estudo teórico adensado das categorias selecionadas, assim como também uma boa articulação com a pesquisa de campo desenvolvida.

DATA: 13/12/2008

Assinatura: Marcela Afonso Fernandez

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: LIGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHONota: 9,0

Considerações:

O estudo propõe uma reflexão teórica acerca de questões significativas no trabalho com a língua nas séries iniciais, buscando também evidências práticas dessas questões. Está bem redigido, comporta uma boa reflexão que, no entanto, poderia ser aprofundada - nas Considerações finais - levando-se em conta as observações realizadas no campo.

Data: Rio, 5 de dezembro de 2008Assinatura: Lelia Coelho

TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. MenezesNota: 9,5

Considerações:

O trabalho aborda o processo das exigências para a elaboração de um texto acadêmico.

Data: 23/diz/08Assinatura: Janaine

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
Dez	9,0	9,5	9,5