

TIRZÁ BEN-HUR DE ALMEIDA DE SOUZA

**ESCREVER NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
PROFESSORAS DE 1º E 2º CICLOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CURITIBA

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

**ESCREVER NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
PROFESSORAS DE 1º E 2º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ALUNA: TIRZÁ BEN-HUR DE ALMEIDA DE SOUZA

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro

**Monografia apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Especialista em Organização do
Trabalho Pedagógico, do Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal do Paraná.**

CURITIBA

2006

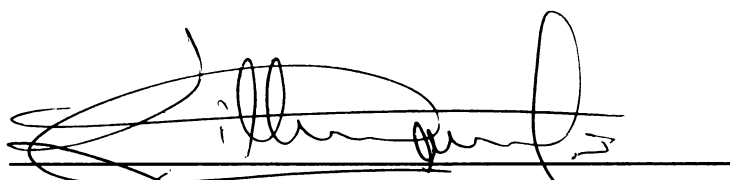
TIRZÁ BEN-HUR DE ALMEIDA DE SOUZA

**ESCREVER NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
PROFESSORAS DE 1º E 2º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta monografia foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de

ESPECIALISTA EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

e aprovada na sua versão final em 30 de abril de 2007, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dr. Gilberto de Castro (Orientador)
Universidade Federal do Paraná



Profª. Suzete de Paula Bornatto (Parecerista)
Universidade Federal do Paraná

Profª. Rose Meri Trojan (Coordenadora)
Universidade Federal do Paraná

A Deus, invisível, mas real.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar comigo todo tempo, demonstrando amor e cuidado infinitos.

Ao Manfred, esposo, namorado, amigo. Amo você.

A minhas filhas Ana Heloísa e Gabriela. Vocês perfumam minha vida com alegria.

A meu pai, por me ensinar a valorizar a sabedoria e o conhecimento.

Ao meu orientador Prof. Dr. Gilberto de Castro, pela generosidade, paciência e orientação, mesmo quando já não havia tempo. Muito obrigada.

À Profª. Suzete de Paula Bornatto, que aceitou dar seu parecer a este trabalho. Muito obrigada.

Aos professores do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico.

Aos familiares e amigos, em especial Alícia, Leocádia e Melissa, companheiras de jornada. Vocês são inesquecíveis.

A Gramática é o esqueleto da língua. Só predomina nas línguas mortas, e aí é de interesse restrito a necrólogos e professores de Latim, gente em geral pouco comunicativa. Aquela sóbria gravidade que a gente nota nas fotografias em grupo dos membros da Academia Brasileira de Letras é de reprovação pelo Português ainda estar vivo. Eles só estão esperando, fardados, que o Português morra para poderem carregar o caixão e escrever sua autópsia definitiva. É o esqueleto que nos traz de pé, certo, mas ele não informa nada, como a Gramática é a estrutura da língua mas sozinha não diz nada, não tem futuro. As múmias conversam entre si em Gramática pura.

Luis Fernando Verissimo

SOUZA, Tirzá Ben-Hur de Almeida de. **Escrever na escola**: concepções e práticas de professoras de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. 2006. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico). Universidade Federal do Paraná.

RESUMO

Nos últimos 30 anos, os avanços nos estudos sobre ensino, aprendizagem de língua materna, em áreas como Pedagogia e Psicologia, mas especialmente, Lingüística, trouxeram inúmeras críticas ao ensino de línguas, até então pautado no normativismo lingüístico. Conceitos tais como aprendizagem por mediação, interação lingüística, intervenção pedagógica e zonas de desenvolvimento, fizeram emergir uma nova proposta de ensino de Língua Portuguesa que partisse de uma concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos historicamente situados, sugerindo que todo ensino de língua deveria pautar-se não em memorização, mas em reflexão, e não em estudo de unidades lingüísticas isoladas, mas de unidades significativas, ou seja, a enunciação, seja escrita ou oral, de textos significativos e que circulam socialmente. Tais avanços no campo teórico, se refletidos na prática, inseririam a escola na modernidade. Esta monografia é o resultado de um trabalho de pesquisa de campo, com dados coletados em entrevistas e cadernos escolares, com vistas a descrever as concepções e práticas dos professores de língua portuguesa nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Colombo-Paraná. A análise dos dados coletados permitiu verificar até que ponto os avanços teóricos no campo da Lingüística têm influenciado as concepções e as práticas de ensino nas escolas pesquisadas.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, ensino de escrita, normativismo lingüístico.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
1 INTRODUÇÃO.....	01
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	04
2.1 Escrever na escola e para a vida: desafio secular.....	04
2.2 Vigotski – mediação e Zonas de Desenvolvimento.....	05
2.3 Bakhtin e a teoria da enunciação.....	08
2.4 Ensino de língua materna, ensino de regras gramaticais... Que é o quê?.....	11
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
3.1 Caracterização do ambiente de pesquisa.....	20
3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	21
4 COLETA DE DADOS.....	22
5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	23
5.1 Entrevistas.....	23
5.1.1 Melhor experiência no ensino de escrita.....	23
5.1.2 Tópicos mais relevantes no ensino da escrita.....	24
5.1.3 Definição e função da escrita.....	24
5.1.4 Definição de gramática e tópicos gramaticais mais estudados em sala de aula.....	27
5.1.5 Aspectos da escrita da criança em que ocorre intervenção pedagógica.....	29
5.1.6 Gêneros textuais trabalhados em sala de aula.....	30
5.1.7 Fatores que interferem negativamente no ensino de Língua Portuguesa.....	30
5.2 Cadernos escolares.....	33
5.2.1 Tópicos mais relevantes no ensino da escrita.....	33
5.2.2 Cópia e ditado de textos.....	38
5.2.3 Gêneros textuais e intervenção pedagógica.....	40
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
ANEXOS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muito se tem estudado acerca das formas de aprendizagem de língua materna. No Brasil, desde os anos de 1960 há pesquisas importantes sobre o ensino de Língua Portuguesa, especialmente o campo da escrita, cuja preocupação central é ampliar a competência textual do aluno. Essa preocupação se refletiu em discussões envolvendo não somente gramáticos, mas também pedagogos e psicólogos, focados em pressupostos de suas áreas de conhecimento (Faraco e Castro, 1999).

Como avanço da lingüística no mundo todo nos últimos 30 anos, inevitavelmente os estudiosos dessa área integraram-se ao debate e trouxeram novas e relevantes contribuições às discussões sobre ensino de linguagem. Segundo Faraco e Castro (1999), foram os lingüistas que apontaram fragilidades do ensino tradicional de língua, tais como a forma de lidar com as diferenças culturais e lingüísticas dos novos alunos que se integraram à escola pública brasileira, a necessária inserção do tema da variação lingüística e suas decorrências, a discussão do conceito de gramática, e a funcionalidade das variantes da língua.

Para esses autores, entretanto, a mais importante crítica feita pelos lingüistas ao ensino tradicional

recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em conseqüência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado.

Inevitavelmente essa crítica trouxe consigo um novo problema; se não se ensina língua materna com base em regras e normas gramaticais, como se ensina língua? E os próprios autores respondem:

quando tiramos de foco o ensino de regras e conceitos, o que passa a ser o nosso objeto de ensino?

A resposta central dos lingüistas a essa pergunta é que o objeto de estudo privilegiado no ensino de linguagem, ao abandonarmos o formalismo gramatical, deve ser o texto, na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem. Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual. Em outras palavras, a proposta dos lingüistas

reivindica o abandono da memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais em frases descontextualizadas, em favor da percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto. (Faraco e Castro, 1999)

Em artigo de 1997, Faraco já discutira a necessidade de a escola inserir-se na modernidade, superando a tão difundida e hegemônica concepção normativista de língua (Faraco, 1997, p. 55-6). Partindo das discussões do pensador inglês Raymond Williams, Faraco defende que a construção da modernidade é também a “construção de todo um novo sistema geral de vida [...] percebido como produto da ação do homem” (Faraco, 1997, p. 56), inclusive de uma nova maneira de entender e ensinar a língua. Para o autor, o normativismo lingüístico pressupõe uma concepção estática da realidade humana, e a modernidade atinge as concepções de linguagem quando se começa a romper com o modo estático de ver a realidade lingüística (Faraco, 1997, p. 56). E o autor prossegue:

A lingüística, essa nova ciência que nasce nos fins do século XVIII, inicia sua trajetória justamente pela percepção do movimento das línguas no correr do tempo, isto é, pela percepção de que toda e qualquer língua vai passando, no eixo do tempo, por sucessivas mudanças (nada é estático) e, mais, que suas novas características não representam deterioração de certo estado de perfeição, mas complexos processos de rearranjos que decorrem da própria dinâmica da vida social. [...]

É o século XX que vai trazer a perspectiva da língua como atividade social. [...] é M. Bakhtin, nos anos 20, ao elaborar a concepção de que a realidade fundamental da língua é a interação socioverbal, que nos dá as coordenadas que faltavam para a constituição de uma concepção de linguagem coerente com a modernidade.

É certo que os estudos lingüísticos continuam avançando no sentido de romper com as barreiras da concepção normativa e estática da língua. De fato, essa tem sido uma demanda histórica, que mais recentemente levou o governo brasileiro a apontar para uma necessária reestruturação no ensino de Língua Portuguesa, o que ficou patente com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo tais documentos (Brasil, 1998, p. 17 e Brasil, 1997, p. 19) o eixo da discussão acerca da necessidade de melhoria da qualidade de ensino no país tem sido, desde os anos 1970, o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no domínio da leitura e da escrita, considerado responsável pelo fracasso escolar, tanto pela dificuldade que se tem de alfabetizar, e depois por não conseguir levar os alunos ao uso apropriado dos padrões da escrita.

Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com

clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. Por outro lado, a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar idéias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório. Essas evidências de fracasso escolar apontam à necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse documento há uma clara inclinação para se acatar que o fracasso em Língua Portuguesa leva o aluno a fracassar no processo de escolarização como um todo. Em relação a tal fato, que respostas as escolas em geral e, em especial, as escolas de Colombo-PR, cidade da Região Metropolitana de Curitiba, têm dado a essa questão? Qual o currículo de ensino de Língua Portuguesa e quais os conteúdos que efetivamente vêm sendo implementados nos últimos anos, no sentido de garantir tal reestruturação? As descobertas ou avanços no campo da Lingüística, da Psicolingüística e da Pedagogia têm atingido os alunos? Se não, como seria possível romper com qualquer barreira que esteja impedindo esse progresso?

Este trabalho tem por objetivos principais identificar / descrever quais as concepções e quais as práticas de ensino de escrita mais comuns entre professoras do 1º e do 2º ciclos do Ensino Fundamental em escolas do Município de Colombo-Paraná. Como objetivos secundários, buscou-se responder outras perguntas, dentre as quais:

- Qual a importância dada ao ensino de gramática normativa pelos professores?
- Qual a avaliação dos próprios professores em relação ao sucesso / insucesso de suas práticas?

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Escrever na escola e para a vida: desafio secular

Comprovando que o fracasso da escola em ensinar língua materna preocupa a sociedade brasileira há muito, Batista (2003, p. 9) cita Firmino Antônio de Souza, que criticava, em relatório escrito em 1867 para o então presidente da província de Minas Gerais, a situação da criança após anos de estudos, referindo-se especialmente à leitura:

[...] se a instrução primária fixada na lei já era incompleta, muito mais incompleta é a que efetivamente se presta nas escolas. A maior parte dos professores limitam-se a ensinar muito imperfeitamente a ler e a escrever, dão sobre o cálculo algumas regras puramente empíricas e, como os bons métodos de ensino são geralmente desconhecidos entre nós, gastam 4, 5 anos a incutir no espírito de seus alunos essa instrução, mesmo imperfeita e incompleta como é. [...] depois de longos anos de estudos, sai um menino de nossas escolas sabendo apenas desenhar muito mal o seu nome e lendo com tanta dificuldade que evitará, com o maior cuidado, um exercício que, em vez de prazer, só lhe traz fadiga e mortificação.

O autor do relatório sugere que o problema da instrução primária se deva a um desconhecimento de bons métodos do ensino e critica duramente a eficiência do sistema. O documento reflete a realidade de um momento histórico em que apenas os filhos da elite brasileira tinham acesso à educação.

O apelo pela democratização do ensino fez, ainda que tarde, chegarem aos bancos escolares estudantes das mais variadas classes sociais. A esse respeito, é interessante citar o que menciona Faraco, em seu artigo *Linguagem, escola e modernidade* (1997):

Com a expansão quantitativa da rede escolar, passaram a freqüentar a escola um número significativo de falantes de variedades do português muito distantes do modelo tradicionalmente cultivado pela escola. Passou a haver um profundo choque entre modelos e valores escolares e a realidade dos falantes: choque entre a língua da maioria das crianças e o modelo artificial de língua cultuado pela educação da lingüística tradicional; choque entre a norma escolar e norma real; entre a fala do professor e a fala dos alunos.

Se por um lado resolvia-se muito parcialmente uma questão de injustiça social, isso também serviu, para muitas pessoas, como argumento para mascarar o fracasso que as escolas já amargavam ao ensinar língua materna. A desculpa para o fracasso escolar daquelas crianças passou a ser o “falar errado” ou o analfabetismo e baixa escolaridade dos pais. Como não poderia deixar de ser, essa falsa “peneira” não conseguiu tapar o sol por muito tempo. Estudos de sociolingüística trouxeram à baila noções importantes sobre variedade lingüística, questionaram as noções de erro, entre outras, e tal lógica começou, ao menos teoricamente, a

entrar em colapso. O fato posto era que o ensino de escrita, que antes já não conseguia atingir objetivos simples, como a alfabetização, fracassava não somente por razões metodológicas, mas também por razões teóricas; não se consegue ensinar língua por desconhecimento desse objeto de estudo, sua real natureza e especificidades.

Esse desconhecimento difundiu-se para além dos muros da escola como uma crença e permitiu que desde sempre se confundisse gramática com língua, descambando para o normativismo lingüístico, com o estudo sistemático, nos bancos escolares, de regras de bem falar e escrever.

Faraco (1997, p. 53) considera que a força poderosa do normativismo conduz os adultos a um julgamento que,

quando praticado no interior da escola, costuma redundar em justificativa para o fracasso escolar (“essa criança não consegue se alfabetizar porque ela fala tudo errado!”) ou, o que é muito pior, identifica de maneira rasa o falar diferente com patologia, encaminhando a criança assim classificada para classes especiais, o que normalmente vai terminar em evasão, quando envolvendo a criança pobre. (Faraco, 1997, p. 53)

Apesar disso, durante muito tempo as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa continuaram sugerindo fundamentalmente mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino (Brasil, 1998, p. 17).

Nos anos 1980, novos olhares foram lançados sobre os estudos de língua, reconhecida como fato social, inseparável de seu contexto real. A partir de então um novo olhar se lançaria sobre o ensino de língua materna nas escolas. Nesse sentido, as obras de Vigotski e Bakhtin passaram a ser freqüentemente revisitadas por educadores e pesquisadores, e pode-se dizer que revolucionaram as teorias acerca do ensino de língua materna.

2. 2 Vigotski – mediação e Zonas de Desenvolvimento

Quando o professor planeja as atividades de forma a responder a necessidades de aprendizagem, levando em conta quem de fato são seus alunos e em que contexto vivem (que sujeitos históricos eles são), esse professor promove motivação e inevitavelmente coopera com o desenvolvimento da capacidade de interação verbal em sala de aula.

Agindo assim, o professor estaria atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito produzido por Lev Vigotski, em sua teoria acerca do pensamento verbal –

determinado por processo sócio-histórico e cultural –, e da linguagem humana, considerada por ele um sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento. Oliveira (1992, p. 26) explica tais conceitos da seguinte forma:

Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado, refere-se ao processo de representação mental [...] Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos [...]. A operação com sistemas simbólicos – e o conseqüente desenvolvimento da abstração e da generalização – [...] define o salto para os chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos.

Além desse importante conceito de mediação pela linguagem, ao qual muito se deve em termos de evolução da lingüística aplicada à educação, está o conceito de intervenção pedagógica, baseado na teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zonas Potenciais de Desenvolvimento. De acordo com tal idéia, cabe ao professor atuar no sentido de favorecer a aprendizagem, partindo de conceitos já formados pelo aluno, para chegar a conceitos ainda desconhecidos, e favorecer o desenvolvimento de habilidades textuais que este ainda não possui.

Segundo Rojo (2000, p. 33), tanto selecionar os objetivos de ensino quanto elaborar o projeto de ensino-aprendizagem são ações que devem estar submetidas a possibilidades e a necessidades de aprendizagem do aluno. Para essa autora, isso

[...] implica a formação do professor em uma teoria do ensino-aprendizagem de base sócio-histórica vygotskiana, capaz de levá-lo [...]:
– a determinar, por meio da avaliação do desenvolvimento real de seus alunos, quais serão as possibilidades de aprendizagem para cada objeto de ensino; [...]
– a uma reflexão sobre as necessidades de aprendizagem, de um ponto de vista histórico-cultural, que por sua vez, o levará a eleger os objetos histórico-culturais que deverão ser propostos para a aprendizagem do desenvolvimento potencial do aluno, na criação de ZPDs – Zonas Potenciais de Desenvolvimento – (Vygotsky, 1935 *apud* Rojo (2000, p. 33).

O conceito de intervenção pedagógica dá uma sólida base teórica para que o professor intervenha no texto produzido pela criança, não apenas apontando o que ela demonstra ainda não dominar em termos de linguagem, mas reconhecendo o que ela já sabe em relação ao texto escrito, favorecendo o acesso a informações que ela ainda não tem e provocando reflexões lingüísticas que ela ainda não fez.

Dessa forma, o professor atuaria na Zona de Desenvolvimento Proximal, fazendo o aluno avançar para além das reflexões lingüísticas que já fez. Apesar disso, a escola ainda caminha em sentido contrário, ao menos em se tratando de ensino de Língua Portuguesa. A esse respeito, vale citar Possenti (1996, p. 32-3).

Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas), para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e então não precisaríamos fazer exercícios de completar), se já dizem ou não períodos compostos (e não precisaríamos imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas e idiotas), se eles sabem brincar na língua do “pê” (talvez não seja necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisamos mais ensinar isto a eles), e assim quase ao infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada.

Superadas possíveis confusões acerca de como deve ser a correção de escritos das crianças na escola, quando muitos professores simplesmente deixaram de corrigi-los por considerar que isso talvez as bloqueasse para posteriores produções, hoje se fala na intervenção pedagógica, uma forma de ação didática que não se resume à mera correção, mas a todo um planejamento que culmine promovendo a ampla reflexão acerca erros, acertos, tentativas de escrita.

Espera-se hoje que o professor intervenha no texto produzido pela criança, não somente apontando conceitos, grafias ou construções diferentes do português padrão, mas observando aquilo que ela demonstra saber em relação ao texto escrito. Com base nessa observação, o professor pode planejar atividades que favoreçam o acesso a informações que a criança ainda não tem e que provoquem reflexões lingüísticas que ela ainda não fez.

O conceito de intervenção pedagógica dá uma sólida base teórica para que o trabalho com a língua materna seja pautado na crítica salutar a na reflexão. A esse respeito, vale citar o que diz Soligo (2001):

É importante considerar que a problematização é um dos mais relevantes tipos de intervenção, do ponto de vista pedagógico. Nesse tipo de situação, a atitude do professor é fundamental por três razões principais. Em primeiro lugar: se queremos que os alunos expressem seus procedimentos, opiniões e idéias, precisamos saber lidar com eles, especialmente quando estão equivocados. Não é possível pretender que façam as atividades da maneira que sabem e, ao mesmo tempo, corrija-los sempre que erram; se isso ocorrer, com certeza deixarão de produzir, ou farão apenas aquilo de que tiverem certeza, para não passarem pelo desconforto de ter seu erro apontado. (Soligo, 2001, p. 22)

A escola estaria, já no início do século XXI, gastando o tempo das crianças com exercícios de separação silábica? Ensinando a escrever frases completas? Pedindo aos alunos que sigam o modelo, dêem o plural e o feminino? Se sim, estaria de fato estimulando os alunos a avançar em seu desenvolvimento no conhecimento da Língua Portuguesa? Tem ocorrido uma verdadeira intervenção pedagógica reflexiva?

2. 3 Bakhtin e a teoria da enunciação

Segundo Travaglia (2005, p. 21), normalmente se tem levantado três possibilidades distintas de conceber a linguagem: 1) como expressão do pensamento; 2) como instrumento de comunicação; 3) como forma ou processo de interação. As duas primeiras concepções isolariam o indivíduo falante do processo de produção social e histórico da língua. No primeiro, deduz-se que pessoas que “não se expressam bem porque não pensam”; a segunda é uma visão formalista que separa o homem de seu contexto social.

A concepção de língua e linguagem como forma ou processo de interação advém dos estudos do filósofo marxista Bakhtin. Para Bakhtin *apud* Travaglia (2005, p. 23),

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

A compreensão da linguagem como forma de interação entre seres humanos histórica e socialmente constituídos tem diversas implicações, afetando de forma indelével o ensino de escrita; uma dessas influências é o trabalho, em sala de aula, com leitura e produção de unidades lingüísticas significativas, em contextos significativos.

Outro resultado dessa nova compreensão traria para a sala de aula a reflexão, análise e produção de uma variedade de gêneros discursivos e tipologias textuais, que de acordo com Brait (2000), apresentam possibilidades e “contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura” (Brait, 2000, p. 15).

O conceito de gênero textual aparece originariamente na obra *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 1952-3). Para Bakhtin, toda enunciação é um produto de interação social e se insere num contexto definido por um conjunto de condições de vida de certa comunidade lingüística e qualquer enunciado fará parte de um gênero (Brait, 2000, p. 17).

Com base na teoria dos gêneros textuais, passou-se a defender que a escola deve conduzir os alunos ao gradativo domínio dos mais variados gêneros textuais / discursivos, trabalhando mais enfaticamente com aqueles efetivamente praticados na sociedade contemporânea, bem como permitir ao aluno explorar as instâncias comunicativas em que os gêneros são construídos e praticados, ou seja, o contexto de produção do texto, as intenções de um autor localizado no tempo e no espaço.

Outro conceito nascido das reflexões de Bakhtin é a concepção de texto como enunciação, “produto da interação de dois indivíduos” (Bakhtin, 1990, p. 112). Assim, um texto seria sempre uma interlocução entre dois sujeitos historicamente situados, um confronto de culturas – todo texto pressupõe uma inalienável relação entre um autor, com sua história e cultura, e um interlocutor, com sua história e cultura. Esse contexto determinaria, inclusive, o sentido da palavra (Bakhtin, 1990, p. 106).

Tais estudos trouxeram nova luz sobre a redação escolar, o texto produzido pelo aluno com finalidade de ser avaliado pelo professor. Para alguns teóricos, com a produção exclusiva de redações escolares, a “preocupação com a audiência”, tão necessária a qualquer autor de qualquer texto, acaba sendo reforçada ao seu máximo, dificultando a produção pelo aluno de textos socialmente aceitáveis e plausíveis, afinal ele inevitavelmente vai preocupar-se muito com nota e desempenho.

Também com base no conceito de interação, lingüistas passaram a associar a secular dificuldade de se trabalhar leitura e escrita de textos em sala de aula a uma dificuldade de se estabelecer, nesse caso, uma interlocução real entre autores (alunos) e leitor (em geral, o professor). Nesse sentido, Pécora (1986, p. 61) sugere que quando o estudante tem um leque de imagens mais ou menos restrito de interlocutores orais, tende a produzir textos escritos problemáticos em relação ao aspecto coesão.

é possível dizer que o sujeito de discurso, ou, o produtor de um determinado texto orienta sua produção em função de uma imagem que ele tem de seu interlocutor, a fim de que essa produção seja interpretada ou conduza a uma resposta que o locutor considere satisfatória. [...] Na escrita, porém, a única presença com que o produtor pode contar, para informá-lo dos usos de linguagem a que deve proceder, é a das próprias imagens que formula (ou, dos fantasmas que projeta [...]). (Pécora, 1986, 60-1).

As aulas de escrita deveriam, sob esse prisma, favorecer ao aluno o gradativo domínio dessa quase sempre sutil relação entre o autor de um texto e seus possíveis leitores,

ensinando-os a considerarem tal fato no momento em que fossem construir um texto, embora seu interlocutor esteja ausente. O autor precisa considerar quem é seu interlocutor, e o que este espera obter no texto, para escrever um texto satisfatório.

Outra demanda decorrente de tal descoberta é o necessário estabelecimento de contextos de interlocução reais em sala de aula, e isso caberia ao professor. Cabe à escola proporcionar aos alunos situações em que eles possam, em situações autênticas de interlocução / intersubjetividade (relação autor-leitor), escrever e serem lidos, tornando-se gradativamente capazes de produzir, por meio de seus textos, uma interação autêntica com interlocutores autênticos.

Como se pode notar, as teorias de Vigotski e Bakhtin tiveram muitos outros reflexos na prática educativa. Uma metodologia que se difundiu foi a escrita de textos coletivos. A intenção era descontrair os alunos, permitir que lançassem mão do conhecimento construído coletivamente, bem como entrassem em contato com estruturas lingüísticas que ainda não dominassem, mas seus colegas sim. Os textos produzidos coletivamente favoreceriam a compreensão de estruturas lingüísticas e o desenvolvimento da linguagem oral, além de representar uma excelente forma de promover a reflexão sobre a linguagem, a construção coletiva desse conhecimento.

Professores também passaram a levar para suas aulas uma maior variedade de gêneros de textos de circulação social, e refletir com seus alunos sobre as diferentes formas da linguagem em cada um deles. Conceitos tais como informatividade e superestrutura, estudos sobre paragrafação e dêiticos, referência, advindos de estudos lingüísticos, mostraram-se também relevantes para que os professores entendessem melhor seu objeto de seu ensino – a língua – e pudessem direcionar seu trabalho com os alunos.

Em decorrência disso, houve uma preocupação do governo brasileiro em documentar e avaliar a opção, para a escola brasileira, por uma concepção de linguagem e língua que acordassem com as teorias lingüísticas mais aceitas na atualidade. Tal fato se pode verificar nos PCN.

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. (Brasil, 1998, p. 22)

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras,

mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (Brasil, 1998, p. 22)

Longe de serem uma unanimidade, mas com o aval de inúmeros teóricos e educadores em geral e professores, os PCN de Língua Portuguesa tornaram-se um referencial acerca do ensino de língua materna no Brasil. Assim, é de se supor que hoje a escola brasileira conte com uma orientação no sentido de trabalhar com uma variedade significativa de gêneros discursivos, que promova uma constante reflexão sobre aspectos discursivos da língua escrita e falada, não somente incumbindo-se de ensinar aspectos notacionais ou normativos da língua. Ainda nesse sentido, espera-se que os professores de Língua Portuguesa estimulem em sala de aula a saudável convivência entre diferentes falares, sempre apontando e refletindo sobre os diferentes registros e gêneros, mais ou menos apropriados em diferentes atos de fala.

2. 4 Ensino de língua materna, ensino de regras gramaticais... Que é o quê?

Segundo Travaglia (2005, p. 17), existem diferentes formas de se conceber o que seja gramática: como um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente; como um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método.

Uma forma ainda mais adequada de se definir gramática, de acordo com esse autor, é como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado; o conjunto de regras que o usuário de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. (Travaglia, 2005, p. 27-8).

Competência gramatical ou lingüística é, segundo o autor, a capacidade que todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) tem de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como seqüências próprias e típicas da língua em questão.

Embora se perceba, portanto, que não há somente uma forma de se definir gramática, a concepção de gramática como normas e regras a serem aprendidas e seguidas pelos falantes da língua que tem prevalecido nas escolas.

No artigo *Linguagem, escola e modernidade* (1997), o lingüista Carlos Alberto Faraco discorre brevemente sobre a construção das várias concepções de linguagem desde o mundo

antigo, afirmando que a concepção normativa de linguagem foi aquela que “conseguiu se estabelecer com força no senso comum”. A esse respeito, o autor define o normativismo nos seguintes termos:

O normativismo divide maniqueisticamente os fatos de língua em certos e errados; identifica a língua com aquilo que se tem como certo; cristaliza esse conjunto e busca sujeitar os falantes a ele. O normativismo concebe, portanto, a língua como uma instituição pétrea: pronta, fixa, externa aos falantes e à qual eles devem se submeter. (Faraco, 1997, p. 49).

O autor segue dizendo que essa concepção chegou ao Brasil juntamente com o modelo pedagógico dos jesuítas, já no século XVI, “e aqui se consolidou, favorecida certamente pelas características excludentes da sociedade colonial e das suas sucessoras. Tivemos até, dentro do mais puro espírito normativo, famosas polêmicas sobre questões de correção lingüística [...]” (Faraco, 1997, p. 52).

Tal concepção conseguiu firmar-se, tornar-se hegemônica, mantendo-se firme no mundo ainda no século XX. A partir dos anos de 1980, no entanto, uma gama de estudos nascidos nas universidades brasileiras trouxe uma crítica perspicaz ao ensino de Língua Portuguesa, a qual se dirigia especialmente à ênfase no ensino de estruturas gramaticais isoladas, à memorização de aspectos da gramática normativa, nomenclatura metalingüística e regras de exceção e exceções à regra. A esse respeito, leia-se o que está descrito nos PCN (Brasil, p. 31).

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Já se tornara consenso entre os estudiosos de lingüística aplicada que aprender e ensinar (ou favorecer o aprendizado) da língua materna estava muito distante de exigir das crianças classificações e memorização de nomenclatura. Mas, é mesmo necessário ensinar gramática nas aulas de língua portuguesa?

A esse respeito, Faraco e Castro (1999) afirmam ser difícil concordar com a exclusão da gramática da escola,

porque apesar de todas as críticas que possamos fazer à gramática em virtude de suas imperfeições e impropriedades conceituais e empíricas, temos de admitir que ela ainda é a principal fonte de referência da normatização da linguagem-padrão falada e escrita do país. Além disso, a tradição gramatical nos fornece uma metalinguagem bastante útil para tratar das línguas humanas, metalinguagem que a própria lingüística contemporânea pouco alterou.

Um grande número de teses, artigos e livros foram produzidos no Brasil, e tal corpo teórico passou a ser incorporado ao discurso de muitas instâncias públicas oficiais. Divulgadas, tais teses promoveram certa revolução no meio educacional. Segundo Brasil (1998, p. 18),

A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita.

As mudanças, entretanto, são acompanhadas de contradições. Por conta disso, ainda há muito espaço na mídia escrita e falada para incompreensões e confusões acerca de como se aprende língua materna. Programas de televisão e revistas de ampla divulgação debatem, sim, questões sobre linguagem, língua e gramática, mas quase sempre de forma arcaica e dogmática.

Castro (2006) analisa alguns artigos e entrevistas publicadas na mídia impressa brasileira sobre a língua portuguesa. Segundo ele, o que se vê

é um desfile de idéias, um feixe de vários enunciados que, apesar de serem emitidos por diferentes sujeitos enunciadorees em momentos diferentes e de serem, às vezes, lingüística e textualmente diferentes, como dirá Foucault, em sua *Arqueologia*, só fazem esconder um mesmo e único discurso conservador e preconceituoso e em relação à língua, à linguagem e àqueles que a estudam (Castro, 2006, p. 114) (grifo do autor).

Não foge à regra o artigo *Falar e escrever, eis a questão*, publicado na Revista Veja em 7 de novembro de 2001, o qual traz algumas opiniões correntes acerca desse assunto. Segundo o articulista, “expressar-se em português com clareza e correção é uma das maiores dificuldades dos brasileiros” [...]. Ainda nesse texto afirma que

[...] as angústias dos brasileiros em relação ao português são de duas ordens. Para uma parte da população, a que não teve acesso a uma boa escola e, mesmo assim, conseguiu galgar posições, o problema é sobretudo com a gramática. [...] Para o segmento que teve a oportunidade de estudar em bons colégios, a principal dificuldade é com a clareza”.

Artigos com esse fazem o desfavor de difundir o que Sírio Possenti chamou de teses conservadoras e normativas, em detrimento da divulgação de descobertas científicas no domínio da língua (Possenti, 1996, p. 16). Além da falsa generalização de que o brasileiro “que não teve acesso a uma boa escola tem problemas com a ‘gramática’”, artigos com esse revelam um equívoco muito comum, de que para produzir textos bons e compreensíveis o brasileiro precisa dominar a gramática normativa.

Para Castro (2006), as falas desses ilustres cidadãos alimentariam um olhar metonímico sobre as normas gramaticais e contribuiriam para embotar nossa visão sobre os fenômenos da interação verbal. A idéia de que a língua portuguesa está mal das pernas, se despedaçando, é forte e aparece de diferentes formas, na boca de diferentes sujeitos (Castro, 2006, p. 117).

Crer que o ensino e a aprendizagem da língua vão mal porque pouco se sabe-ensina-aprende sobre gramática, é um pensamento absurdamente equivocado, porque apesar das fortes críticas que o ensino normativista vem sofrendo há décadas, é ele que ainda prevalece nas escolas, é ele que ocupa se não todo, quase todo tempo das crianças nas escolas.

De acordo com Faraco (1997),

Essa concepção está entranhada na nossa visão de mundo. Costuma-se dizer, no cotidiano, que ninguém fala bem o português; que as pessoas em geral falam tudo errado. No interior da escola, há uma verdadeira neurose normativista que, incorporada pelos estudantes, vai acompanhá-los pela vida afora, dificultando-lhes o trânsito autônomo nas práticas socioverbais mais complexas. (Faraco, 1997, p. 52).

Segundo Pécora (1986, p. 93), o ensino de temas da gramática normativa, com os quais a escola gasta boa parte de seu tempo, é apenas um dos componentes do quadro das condições específicas da escrita. E prossegue:

Quando muito, esse componente técnico poderia explicar a ocorrência dos problemas relativos ao código da escrita e à norma culta [...] mas, na verdade, se se atentar para a história do aprendizado da escrita, nem mesmo esses problemas iniciais poderiam ser descritos como sendo de natureza exclusivamente técnica; basta ver, por exemplo, que é justamente esse componente técnico das condições de escrita que tem recebido maior atenção por parte da escola. Aliás, é possivelmente o único que tem recebido qualquer tipo de atenção.

Também Ilari (1992, p. 74) considera problemática essa postura tão corriqueira, que ele chama de projeto “da boa expressão como subproduto da gramaticalização”. Segundo o autor,

Primeiro, porque cabe perguntar se uma prática, um hábito, qualquer que ele seja, deve sempre resultar em uma opção consciente; segundo, porque parece claro que o esforço de abstração exigido para adivinhar o que está por trás de certas definições das gramáticas escolares vai além da capacidade do aluno médio (vai além da capacidade de boa parte dos linguistas não-dogmáticos) (!)

Para Ilari (1992), é difícil que uma criança ou adolescente preencha a lacuna entre “aulas de redação” e “aulas de gramática”; segundo ele, essa pessoa acaba ficando “definitivamente marcada pelas distorções de uma prática pedagógica que consiste em assimilar os objetivos de ensino da gramática com a aquisição da nomenclatura gramatical”. E não é isso mesmo que sempre aconteceu conosco nas fatídicas aulas de gramática? Chegamos mesmo, hoje, adultos letrados, a confundir nossa real capacidade de expressão verbal com nossa habilidade de lembrar desse ou daquele tópico de “gramática normativa”, geralmente exceções às regras, concordâncias incomuns e plurais esdrúxulos.

Fica patente aqui a crítica ao trabalho exaustivo feito por escolas no sentido de ensinar gramática normativa, e que, todavia, não têm conseguido formar alunos capazes de se utilizarem da língua escrita com alguma liberdade e desenvoltura. Não obstante a escola gaste muito tempo trabalhando aspectos técnicos da escrita (ortografia, acentuação, pontuação, de forma não reflexiva, memorização de metalinguagem, nomenclaturas), crianças e jovens ainda continuam saindo da escola sem dominar a escrita, e isso decorre, “da concepção de linguagem e escrita adotada pela escola” (Pécora, 1986, p. 93).

Corroborar tal pensamento Possenti (1996, p. 16), para quem “no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola”. Segundo o autor, isso acontece em muitas escolas, “embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga”.

Esse mesmo autor defende que se algumas teses em relação ao problema do ensino de língua materna “fossem transformadas em práticas, muitas das atividades atuais seriam substituídas. Se as teses expressarem verdades, sua aplicação resultará em considerável melhoria do ensino” (Possenti, 1996, p. 17). A seguir estão listadas essas teses.

1. O papel da escola é ensinar língua padrão ou criar condições para que seja aprendida.
2. É preciso haver, por parte de professores, uma concepção clara do que seja uma língua.

3. É preciso que os professores tenham uma boa noção de como seres humanos aprendem.
4. É preciso livrar-se de alguns preconceitos, como aquele que diz que há línguas fáceis e línguas difíceis, línguas civilizadas e línguas primitivas.
5. Todos que falam sabem falar, portanto conhecem a gramática (as regras de funcionamento) de sua língua.
6. Não existem línguas uniformes, ou seja, não existe comunidade ou sociedade onde todos falem da mesma forma; a variedade lingüística reflete a variedade social, diferenças de *status* e de papel entre grupos e indivíduos.
7. As línguas se modificam com o passar do tempo (nenhuma é imutável); portanto, haveria vantagens se a escola assumisse como padrão de língua a ser atingido pelos alunos a escrita de jornais e textos científicos, e não a escrita típica da literatura antiga.
8. Em geral, ao falar e escrever as pessoas acertam mais do que erram; sendo assim, é o percentual de acertos que deve ser considerado na avaliação da escrita do aluno.
9. Assim como aprendem a falar, os seres humanos aprendem a escrever: não por repetição de exercícios, mas por práticas significativas.
10. Não é preciso ensinar aquilo que o aluno já sabe, mas avançar para desenvolver habilidades que ele ainda não domina; para isso, é preciso conhecer o que o aluno ainda não sabe.

Tais princípios resumem, de alguma forma, muitas décadas de pesquisas, e refletem quase que um consenso entre os estudiosos da área. Melhor que isso, resultam de trabalho científico árduo, com profundas discussões teóricas comprovadas por meio de experimentos. A esse respeito, Possenti (1996, p. 53), após desenvolver essa série de teses, faz a seguinte afirmação:

Todas as sugestões feitas nos textos anteriores só farão sentido se os professores estiverem convencidos – ou puderem ser convencidos – de que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, se ficar claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa, e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito “sobre” uma língua, sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais.

Hoje se pode dizer que predomina, entre os lingüistas, o paradigma sociointeracionista, que concebe a língua como atividade interativa que envolve aspectos cognitivos, lingüísticos e sociais, como produção social, fruto de interação intersubjetiva. Enfatiza-se a análise da língua em contextos situacionais autênticos, e é reconhecida a necessidade de se trabalharem, em sala de aula, a maior variedade possível de gêneros textuais.

Isso tudo posto, há que se analisar sinceramente se de fato as sugestões trazidas nos PCN realmente vêm se consolidando como práticas de ensino. Tantas alterações no quadro teórico não deixariam de afetar, de alguma forma, a realidade nas escolas... Ou deixariam? Dia a dia os professores de língua materna deparam-se com novas informações e diferentes propostas metodológicas; são bombardeados com novos conceitos e teorias que, supõe-se, deveriam ajudá-los a obter melhores resultados no ensino da língua escrita.

O grande avanço da lingüística, supunha-se, pressionaria positivamente os professores no sentido de criticar suas próprias práticas de ensino e rever posturas metodológicas, levando muitos deles a voltarem aos estudos em busca de atualização. Ilari (1992, p. 108) e Possenti (2001, p. 17) são unânimes quanto à necessária revolução no ensino de Língua Portuguesa, o que segundo eles passaria pela atualização dos professores, por meio de cursos e formação em serviço. Nas palavras de Ilari (1992, p. 108), “O contato proporcionado por tais cursos parece-me indispensável para que o ensino de Língua Portuguesa e Lingüística que a Universidade ministra possa ser avaliado realisticamente. Entendo que, como consequência natural, viriam muitas reformas oportunas de currículos e programas.”

É verdade que proliferam, em todo território nacional, cursos presenciais e outros transmitidos pela televisão de “formação de professores”. Seminários e congressos, cursos de capacitação, etc. As intenções são sempre oferecer novidades, uma nova abordagem para o tratamento da Língua Portuguesa. Mas, e os resultados disso em sala de aula? Algo mudou? E se mudou, onde mudou? Os avanços da lingüística atingiram os alunos das periferias das capitais brasileiras?

É preciso considerar, ainda, que hoje a legislação vigente em diversos estados e municípios brasileiros prevê a formação de professores em serviço, e atualização constante, bem como estimula a continuidade de estudos. Especificamente no Estado do Paraná, a

preocupação com a formação continuada do professor do Ensino Fundamental é oficial, e o governo oferece com alguma frequência cursos de formação continuada.

Tal esforço teórico também resultou na incorporação dessas idéias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, as quais estabeleceram novos currículos. Esse foi o caso da Secretaria Estadual de Educação no Paraná, que conduziu a produção do Currículo Básico da Escola Pública no Paraná (Curitiba, 1990). Para a produção de tal documento foram reunidos pesquisadores e educadores de diversas áreas de ensino, os quais encabeçavam, na época, as pesquisas no Estado acerca da educação e do ensino de Língua Portuguesa.

Embora seja desejável que todo avanço teórico influencie positivamente o trabalho do professor em sala de aula, há que se considerar que ele não deve ser um mero aplicador de teorias desenvolvidas por algum pesquisador. Após observar de que maneira diversos professores de língua se apropriaram de alguma(s) teoria(s) e como se deu a transformação da teoria em ação pedagógica, Coracini (1998) concluiu que as relações entre teoria e prática são muito complexas, sendo impossível, segundo a autora, “imputar a toda aprendizagem ou reflexão teórica uma mudança radical de comportamento, na exata medida da proposta teórica ou das soluções trazidas pelos lingüistas aplicados e pedagogos”. Ou seja, nem toda reflexão ou aprendizagem dos professores modifica de fato o comportamento ou metodologia desses professores.

[...] O(a) professor(a) pode ter assimilado teoricamente os princípios de uma determinada metodologia e, na prática, procede segundo sua experiência ou suas crenças, ainda que inconscientemente; ou ainda, e é o que parece mais normal, procede de acordo com uma mistura de fragmentos teóricos resgatados aqui e lá (e não teorias completas e coerentes) que lhe chegam através de leituras ou de cursos de formação continuada e se modificam ao se cruzarem, inevitavelmente, entre si e com as crenças e experiências cotidianas que caracterizam sua prática.

Para Coracini (1998), também é simplista crer que é possível buscar respostas para a prática na teoria, e voltar à sala de aula após assimilar propostas metodológicas prontas, pois essa forma de agir pressupõe um sujeito uno, ideal, que não existe na realidade. Para a autora,

à revelia do consciente, os segmentos aqui apresentados apontam para a complexidade da relação teoria-prática, mas não uma complexidade meramente cognitiva. Para entendermos melhor o que isso significa, é preciso lembrar que toda teoria, enquanto abstração, é também interpretação e que toda “prática” já é por si só interpretação. Ora, interpretar é um ato que não se encontra sob o controle total (consciente) do interpretante, mas depende da sua historicidade, dos valores, crenças (socialmente partilhadas), experiências de toda sorte (afetivas,

sociais, intelectuais); enfim, é a vida do sujeito-interpretante que determina a sua maneira de ser, de ver, de perceber, de sentir, de se relacionar e de pensar.

O trânsito entre teoria e prática, de fato, não é simples; mas, embora não seja simples, é possível e desejado pelos professores, que anseiam por participar ativamente dos processos de pesquisa, e que têm muito a aprender e a ensinar em relação ao trabalho em sala de aula. Também os pesquisadores desejam esse diálogo com os professores (e necessitam dele!) para construir a teoria. O trabalho de pesquisa em Linguística Aplicada precisa, como todo conhecimento, ser construído coletiva e socialmente.

Parece certo que o professor precisa deslocar-se de seu lugar de receptor de teorias, às quais obedece (ou não), e portar-se como professor reflexivo. Se isso não ocorre, não pode haver relação teoria e prática, pois o professor que não acredita numa teoria simplesmente não altera suas práticas, seja consciente ou inconscientemente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização do ambiente de pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental, públicas, da prefeitura de Colombo, Paraná. Participaram da pesquisa 16 professores, além de 7 alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, cujos cadernos de Língua Portuguesa foram xerocopiados, lidos e analisados.

As escolas onde aconteceu a pesquisa apresentam 1500 (escola H) e 421 (escola A) alunos de pré-escola e 1ª a 4ª séries, pela manhã e à tarde. Ambas têm turmas para alunos com necessidades especiais, e turma especial para alunos com dificuldades de aprendizagem.

A escola A conta com 19 professores, 1 diretora, 1 secretária, e 2 professores que exercem cargo de coordenadores. A escola contava com aulas de reforço de Língua Portuguesa e Matemática, mas a professora que fazia esse trabalho (no turno regular das aulas) aposentou-se e, não tendo sido substituída, esse trabalho cessou. A escola H tem 65 professores, 4 coordenadores, 4 secretárias, 1 diretor e 1 vice-diretora.

Segundo relato de uma das professoras entrevistadas, em 2006 as equipes docentes de cada escola do município de Colombo estão reformulando seus Projetos Político-Pedagógicos, com auxílio da Secretaria da Educação. No PPP deverão constar os conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano (matriz curricular); com base nele, todo início de ano é feito o planejamento de aulas. A Secretaria de Educação de Colombo encaminha textos de teóricos como Piaget e Vigotski, dá orientações e define datas, e as professoras reúnem-se para discutir e reformular o PPP de suas escolas, a ser implementado em 2007. Em 2006 as professoras ainda estão seguindo o PPP construído em 2002.

Nas escolas pesquisadas, são utilizadas **concomitantemente duas** coleções de livros didáticos de 1ª a 4ª séries: a coleção *Aventura do Aprender*, da editora Base; na 1ª série, a cartilha *Alegria do Saber*, de Lucina Passos, e nas 3ª e 4ª séries, a coleção *Linhas e Entrelinhas*, da Editora Positivo. A escola H utiliza ambas as coleções (*Aventura do Aprender* e *Linhas e Entrelinhas*), de 1ª a 4ª série. Importa salientar que tais coleções têm metodologias e propostas pedagógicas bastante diferentes.

Nas escolas de Colombo prevê-se um trabalho sistemático e contínuo, de 1ª a 4ª série, com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia e

Ciências, além de Educação Física, Arte, Ensino Religioso, Informática e Inglês. Essas disciplinas são distribuídas ao longo da semana, de 2ª a 6ª-feira, conforme grade horária combinada entre os professores e coordenação. Nas escolas pesquisadas, a professora regente de classe trabalha com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia e Ciências, havendo professores que trabalham especificamente com as disciplinas de Educação Física, Arte, Ensino Religioso, Informática e Inglês, em aulas que acontecem uma vez por semana.

3. 2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

As 16 professoras participantes da pesquisa apresentam faixa etária entre 29 e 65 anos, e têm em média 10 anos de atuação no ensino. Aquela que tem menos tempo no magistério já atua há 5 anos. Cinco professoras atuam há um ano na escola pesquisada; dos restantes, a média é de dez anos na mesma instituição. Dez das 16 professoras entrevistadas afirmaram ter feito mais que cinco cursos de formação continuada (graduação, cursos, aulas, seminários, congressos).

Quanto às atividades de Língua Portuguesa promovidas em sala de aula por esses sujeitos, a maioria afirmou que oralidade (8), leitura (10) e escrita (8) ocupam a maior parte do tempo de trabalho nessa disciplina. Apenas um dos entrevistados afirmou ocupar a maior parte do tempo dos alunos ensinando tópicos gramaticais.

Quanto ao nível de envolvimento com as pesquisas a respeito do ensino de escrita, 11 professoras afirmaram ter envolvimento mediano e 4 disseram ter envolvimento muito grande com as novas teorias acerca do ensino e aprendizagem da língua materna. Dez das professoras entrevistadas afirmaram haver uma muito grande preocupação dos professores e da escola em relação ao ensino de escrita. Sete afirmaram ser essa preocupação mediana.

4 COLETA DE DADOS

Os dados para pesquisa foram coletados em questionário semi-estruturado, com perguntas abertas e fechadas, que se encontra no **Anexo 1**. Além do questionário, utilizei-me também de análise documental; as escolas cederam os cadernos de sete crianças de 1ª a 4ª séries, sendo duas de cada série, com exceção da 3ª série, de que obtive apenas um caderno. As atividades realizadas nos cadernos durante o mês de outubro de 2006 foram integralmente xerocopiadas. Em alguns casos, foram incluídas as atividades do último dia de aula de setembro e primeira aula de novembro.

Foi nesses documentos que procedi a leitura e análise das atividades de Língua Portuguesa. A descrição detalhada das atividades por série e escola está tabelada nos **Anexos de 2 a 8**.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

5.1 Entrevistas

Cada uma das perguntas feitas aos professores foi reproduzida a seguir, e todas as respostas dadas agrupadas. Houve o cuidado de reproduzir as falas dos professores exatamente como foram registradas. Nesse sentido, preservou-se o discurso de cada um deles no contexto específico da participação em pesquisa acadêmica.

5.1.1 Melhor experiência no ensino de escrita

Na categoria “melhor experiência no ensino de escrita”, em resposta à pergunta “Descreva a melhor experiência com a escrita na escola que você já teve (como professora)”, obtiveram-se as seguintes respostas.

Foi no ano em que trabalhei com uma 1ª série, pois é muito gratificante ver que os alunos estão registrando o que lhes está sendo ensinado. Mesmo na 2ª série este processo se repete no início do ano, uma vez que é feita uma revisão das famílias silábicas tanto ortograficamente como oralmente. A1

Como professora da 1ª série a maior e melhor experiência, foi quando parte de meus alunos começaram a escrever espontaneamente. A2

Foi quando tinha turma de alfabetização (1ª série) e chegava o final de ano e as crianças produziam seus textos às vezes faltando letras e palavras, mas com o conteúdo riquíssimo. Foi muito gratificante. A3

Foi uma carta que recebi de um aluno que se achava incapaz de aprender. Ele me agradeceu e escreveu eu já sou um cidadão. A4

Tive várias experiências interessantes, mas uma significativa foram produções textuais produzidas a partir de um processo eleitoral realizado com os alunos da escola. A5

Ocorreu no ano de 2004, quando uma aluna abriu a apostila e começou a “juntar as letras” e ler as palavras. Foi muito bom. A6

Gosto muito de trabalhar com produções coletivas e também reescritas individuais. H1

Uma experiência maravilhosa é quando você pede uma produção de texto e ao recolher percebe o quanto seu aluno é criativo e escreve coisas que te surpreendem. H2

Reescrita de texto no quadro com os alunos, eles corrigindo seus erros de escrita. H3

A principal e também a mais importante é rever os conteúdos que o aluno ainda não domina para depois começar a trabalhar, assim ele fica mais motivado. H4

É a reflexão que os alunos são levados a fazer em busca de uma resposta e isso depende e, grande parte do referencial que cada aluno tem sobre o assunto proposto. H5

Reescrita de textos coletivamente, especialmente para trabalhar de forma mais significativa cada grafia em estudo. H6

A minha melhor experiência, é observar o progresso de cada aluno. Crianças que não sabiam fazer frases, atualmente escrevendo bons textos, com poucos erros de ortografia. H7

Produção de texto, descrição, história através de gravuras etc (ditado, auto-ditado). H8

São várias experiências, principalmente quando você atua na 1ª série: algumas crianças iniciam sem saber pegar no lápis, vão se desenvolvendo e quando você vê estão lendo e escrevendo. H10

Observar a escrita e a reescrita de textos pelas crianças, tanto individual como coletivamente, foi considerado pelas professoras como a atividade mais gratificante do ensino de escrita. Em 11 das 15 respostas obtidas para essa pergunta, emergiram termos que remetem a escrita de unidades lingüísticas significativas, como *textos, produção escrita, produções coletivas, carta, descrição, história*.

Também foram citadas expressões como *reflexão dos alunos* (H5), *progresso do aluno* (H7) e *desenvolvimento* (H10). Nesse caso, algumas entrevistadas destacaram o trabalho com 1ª e 2ª séries, lembradas como momentos especiais e marcantes no tocante à aquisição da escrita.

Essas respostas mostram que além de serem produtivas e significativas para a criança, as práticas de escrita e intervenção pedagógica são altamente *gratificantes, motivadoras, interessantes e surpreendentes* para as professoras, que reconhecem nos textos escritos por seus alunos *criatividade e conteúdo riquíssimo*.

5. 1. 2 Tópicos mais relevantes no ensino da escrita

Em resposta à pergunta “Liste os assuntos que você considera mais importantes quanto ao ensino de escrita”, foram obtidas as seguintes respostas:

Para mim a escrita deve se dar pela forma padrão, pelas regras gramaticais, mas é claro que há necessidade de valorizar as “culturas regionais”. Portanto é necessário ensinar o traçado correto, seus sons / fonemas, para que o aluno não cometa as famosas trocas b / p, f / v, c / g e outras. A1

Alfabeto – conjunto próprio da escrita, direção da escrita, correspondência entre grafema e fonema, pontuação e ortografia. A2

É pensar o desenvolvimento da criança e seus processos de aprendizagem, considerando questões como pensamento, linguagem, afetividade, ao gesto, ao jogo, a arte, ao contexto social, as condições de vida e aos métodos de ensino. A3

Produção de texto como forma de comunicação, informação e registros de fatos e ficção, linguagem escrita como forma de se relacionar. A4

Considero importante no ensino de escrita a diversidade de tipologias de texto, formas variadas de leitura e escrita, acesso a livros e outros recursos que possibilitem uma produção escrita contextualizada e significativa. A5

Ter conhecimento sobre assuntos / temas variados; pontuação, entre outros. A6

Construções de textos, sequência lógica, um bom desenvolvimento de idéias; despertar o senso crítico. H1

Correspondência entre grafema e fonema, sequência lógica, concordância nominal e verbal, elementos coesivos, argumentação. H2

Usar dicionário sempre, reescrita coletiva, ditado, cópia etc. H3

Localização e observação do texto; comunicação e registro (cartas, convites, bilhetes, calendário, trabalhar com rótulos; o professor deve atuar como mediador entre a criança e o material escrito, para tanto deverá ter conhecimento do processo de alfabetização). H4

Considerando a função social, o ensino de escrita deve ser o centro do trabalho no processo ensino e aprendizagem, ela é o resultado da vivência e dos contatos que se tem com os diferentes usos sociais. H5

Utilização de exercícios ortográficos inseridos em outros conteúdos da gramática. Ditados de palavras, frases; incentivo à aquisição de novos termos; apresentação de vários tipos de palavras com a mesma característica ortográfica, de modo a acentuar a distinção das grafias em estudo. H6

Rótulos, receitas, assuntos que estejam no conteúdo, cartas, bilhetes, etc. H7

Leitura de textos, usar a ortografia dentro do texto facilita a memorização da criança. H8

Aceitar desenhos como uma forma de registro e comunicação. H9

Leitura, oralidade, significado contextualizado da produção da escrita do aluno. H10

As respostas obtidas mostram que as professoras entrevistadas dão muita importância ao ensino de aspectos notacionais da escrita, citando *traçado de letras, correspondência entre grafema e fonema, direção da escrita, ortografia e pontuação*.

As entrevistadas também citam como importantes vários aspectos discursivos da escrita, tais como *significado contextualizado da produção escrita, construção de textos, sequência lógica, elementos coesivos e argumentação*. Também foram mencionados termos como *contexto social, produção escrita contextualizada, função social, diferentes usos sociais e senso crítico*.

Outros assuntos considerados importantes para o trabalho com a escrita em sala de aula foram *uso do dicionário e aquisição vocabular* (H3 e H6), além do trabalho com diversidade de tipologias textuais, que emergiu nas entrevistas A5, H4, H5 e H7.

Apenas as entrevistadas A1 e H6 afirmaram dar muita importância ao ensino de *regras gramaticais* e à *forma padrão*. Na fala da entrevistada H7 ficou demonstrada preocupação com o cumprimento do conteúdo programático (*assuntos que estejam no conteúdo*).

Talvez por falta de compreensão da pergunta, uma professora mencionou metodologias de ensino, como *ditado e cópia* (H3).

Como se pode notar, as professoras entrevistadas entendem que o ensino de escrita na escola deve equilibrar-se entre o trabalho com aspectos notacionais e discursivos da escrita, e muito da terminologia por elas empregada demonstra que estão em contato com as novas teorias acerca do ensino de língua materna, Língua Portuguesa, leitura e escrita.

5. 1. 3 Definição e função da escrita

Na categoria “definição / função da escrita”, em resposta à pergunta “O que é escrever e qual a função da escrita”, as respostas obtidas foram as seguintes:

A escrita é um meio utilizado na expressão e transmissão de mensagens; é através dela que registramos nosso pensamento e nos comunicamos com outras pessoas. Vale lembrar que a criança mesmo antes de aprender a escrita padrão, registra através de rabiscos e desenhos também proporciona a comunicação, pode-se até dizer que ela desenvolve uma espécie de escrita própria. A1

Escrever é saber o significado e saber que está escrevendo para alguém, propostas de produção de textos devem estar presentes mesmo quando os alunos não dominam totalmente a escrita. A2

Escrever é estabelecer relação entre som, significado e palavra impressa. É um processo de linguagem construindo significado. Sendo um instrumento que permite acesso aos conhecimentos da cultura dominante, tendo uma função social. A3

Escrever é registrar através do código alfabético. Tem a função social de proporcionar e universalizar o conhecimento acadêmico iniciando pela diversidade cultural. A4

A escrita tem a função de comunicação social, assim o ato de escrever é, ou pelo menos deveria ser, uma forma de interação com objetivos diferenciados pela tipologia textual. A5

Escrever é expressar seus sentimentos e seus conhecimentos sobre variados temas. Acredito que uma das funções da escrita é levar o indivíduo a expressar-se com mais coerência. A6

Escrever é dar ênfase ao domínio oral e escrito da língua, e sua função é despertar a reflexão sobre a língua e não deixar de aproveitar a exploração dos textos para enriquecer o universo informativo e crítico dos alunos. H1

Escrever é interagir com o mundo. A escrita tem diversas funções na sociedade, podemos citar a de comunicação ou registro no espaço e no tempo, localização, identificação, orientação, informação, lazer, etc. H2

Representar o pensamento, obra literária, compor por meio da escrita. Escrita é a representação das palavras e idéias por símbolos (sinais). H3

Tanto a leitura e a escrita são práticas complementares e inter-relacionadas, estas práticas permitem ao aluno construir o conhecimento sobre os diferentes gêneros e sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los. H4

É produzir algo que tenha sentido, a língua escrita tem funções variadas e proporciona ao usuário condições de exercer efetivamente sua cidadania. H5

Representar por meio da escrita uma carta, um texto etc. Escrita – sua função é representar as palavras pela grafia, sinais. H6

Escrever é representar por letras. A função da escrita é a de comunicação, informação, lazer, etc. H7

É se expressar através de palavras. H8

Escrever é comunicar-se, expressar-se através da representação gráfica. A primeira função da escrita tem como objetivo permitir a leitura. Refere-se ao signo lingüístico e a atividade da fala. H9

Escrever é expressar suas idéias de forma que as pessoas que estão lendo entendam o assunto que está sendo passado. É importante lembrar que o processo de alfabetização e letramento é contínuo nas séries iniciais. H10

Os professores entrevistados definiram escrita como *representação por meio de letras, palavras, grafia, sinais e símbolos* (A3, A4, H3, H6, H7 e H8). A escrita também foi definida

como *expressão de pensamentos, sentimentos e idéias* (A1, A6, H3 e H10). Emergiu ainda a definição de escrita como *transmissão de mensagens e comunicação* (A1, A5, H2, H7).

Embora apareçam diluídas e mescladas a outras definições, também são citadas expressões que de alguma forma remetem à perspectiva de linguagem como espaço de interlocução, de diálogo entre sujeitos historicamente construídos: *escrever é interagir como mundo* (H2), *o ato de escrever é ou deveria ser uma forma de interação* (A5), *o ato de escrever [...] tem uma função social* (A3).

5. 1. 4 Definição de gramática e tópicos gramaticais mais estudados em sala de aula

Seguem as respostas à pergunta: “Defina teoria gramatical ou gramática”.

A gramática tem como objetivo orientar o aluno a falar e escrever corretamente. Pode-se dizer que a gramática é uma espécie de regra a ser seguida, para que com ela o aluno registre através da escrita, orações coerentes, utilizando-se de concordâncias e pontuações. A1

Conjunto de normas que compõem a língua padrão. A2

Estudo sobre as regras de linguagem e das leis naturais que as regulam. A3

Um conjunto de regras necessárias para a apropriação da escrita. Deve sempre ser trabalhada de forma contextualizada e voltada para o desenvolvimento do aluno. A4

São leis / normas que padronizam a linguagem. A5

Conjunto de regras da linguagem. A6

Regra padrão utilizada para as produções de texto, como: paragrafação, sinais de pontuação, separação de palavras, concordância verbal e nominal, etc... H1

São as regras criadas para a escrita que é socialmente aceita. H2

Gramática são regras da linguagem. Teoria gramatical - é conhecimento relativo à gramática. H3

A gramática na minha concepção tem um papel complementar ao ensino da escrita, levando o aluno ao conhecimento da instituição lingüística, social, que é a língua e de como ela funciona (sua forma e função). H4

É a análise sobre os aspectos da linguagem. Deve ser ensinada através da leitura e da comparação de diferentes textos. H5

Gramática é o estudo dos fatos da linguagem que a regulam (regras). H6

Gramática é o estudo dos fatos da linguagem falada e escrita, regras da linguagem. H7

Gramática é expor regras da linguagem e teoria gramatical é relativo ou conforme a gramática. H8

Está relacionada à arte de escrever e falar corretamente. H9

Trabalhar com fragmentos da escrita, muitas vezes sem contextualiza-lo, porém são imprescindíveis os termos da gramática para que se produza um texto com coerência de idéias e dentro da chamada norma culta. H10

Os professores entrevistados definiram gramática como *regra padrão, regras de linguagem, conhecimento da gramática, arte de escrever e falar corretamente, estudo dos fatos da linguagem, regras necessárias para a apropriação da escrita*. A gramática está

associada, para os professores, ao falar/escrever correto. Chegou-se a definir gramática como *norma e lei natural* (A2, A3, A5), tão forte é a idéia da prescrição, da obrigatoriedade em respeitá-la.

A necessidade de se ensinar gramática contextualizada, a partir da comparação de diferentes textos, com o intuito de se produzirem textos coerentes, para levar o aluno ao conhecimento da forma e função social da língua, emerge nas falas das entrevistadas A1, A4, H4, H5 e H10.

Em resposta à pergunta: “que tópicos de teoria gramatical você trabalha com seus alunos”, as respostas obtidas foram as seguintes:

Artigo, pronome, verbo, sujeito, predicado, conjunção, advérbio, acentuação, pontuação. A1

Alfabeto, ortografia, sinais de pontuação, sinais gráficos, elementos coesivos, grafemas e fonemas. A2

Ortografia, pontuação, escrita e correspondência fonográfica. A4

Substantivos, pronomes, adjetivos, acentuação, pontuação, etc. (todos inseridos num contexto de leitura e escrita). A5

As dificuldades de aprendizagem. A6

Todos os tópicos da gramática, de acordo como aparecem nos textos trabalhados e nas produções dos próprios alunos. H1

Concordância verbal e nominal, plural e singular, masculino e feminino, algumas regras de ortografia. H2

Definições, exemplos. H3

Todos os que vão aparecendo no texto trabalhado e depois um pouco da teoria. H4

Ser capaz de ler e escrever, usar socialmente textos em práticas de leitura e escrita, mas de maneira adequada gramaticalmente e da grafia-padrão para que textos produzidos sejam eficazes. H5

Conceitos através de textos e exemplos. H6

Exercícios de fixação, leitura, recorte de palavras, dramatização de textos. H7

Ensinar as regras da escrita, mostrar lhes um texto, leitura e trabalho a ortografia c/ cada texto, exercícios de fixação, ditado de palavras, auto-ditado. H8

Todos, de acordo c/ a série e com o conteúdo programático da escola. H9

Plural, singular, masculino e feminino, adjetivos e substantivos próprios e comuns. H10

As professoras entrevistadas citaram uma grande lista de tópicos de gramática normativa, especialmente nomenclaturas relacionadas ao tradicional trabalho com morfologia e classes de palavras. Uma professora afirmou trabalhar os tópicos gramaticais *de acordo com o conteúdo programático da escola* (H9), ou seja, a escola dispõe esses tópicos na matriz curricular.

Houve professoras que afirmaram trabalhar os tópicos gramaticais *de acordo com as dificuldades mostradas pelos alunos* (H1 e H4) e também quem afirmasse trabalhar os tópicos *que vão aparecendo nos textos* (A5, H1, H4, H5, H6, H8).

5.1.5 Aspectos da escrita da criança em que ocorre intervenção pedagógica

Para a pergunta “Em que aspectos da escrita do aluno você costuma intervir e como?”, os professores deram as seguintes respostas:

Principalmente quando há falta de concordância na oração escrita por ele. Peço para que ele leia para mim e oralmente perceba o seu "erro" e em seguida ele deverá fazer a reescrita de forma correta. A1

Em todos os momentos, através de correções individuais e coletivas. A2

Na medida em que há dificuldade de aprendizagem apresentada pelo aluno: na cópia, ditado, redação e na leitura. Atuando como coordenadora auxiliando esse aluno com várias atividades diversificadas. A3

Geralmente na organização de textos e pesquisas com o dicionário sempre na presença do aluno. A4

Na hora da reestruturação textual que pode ser individual ou coletiva. A5

Sempre que necessário, questiono-o quanto à pontuação e a coerência da "história" / redação. A6

Na ortografia, nas produções individuais e nos textos. Por meio de perguntas, instigando os alunos a pensarem e reescritas. H1

Geralmente na questão ortográfica e às vezes no sentido, faço a leitura do que está errado para que o aluno perceba o que errou e faça a correção. H2

Escrita errada – corrigindo. H3

Em todos; cópia de conteúdos, e principalmente produção e reestruturação de texto. H4

Nas produções escritas de cada aluno em diferentes momentos para verificação da apropriação escrita. Com base nas informações obtidas, intervir com novas estratégias para que o aluno avance. H5

Nos erros de ortografia, fazendo-os rever seu escrito e corrigir. H6

Fazendo correção individual, reestruturação de texto (individual e coletiva). H7

Eu faço o aluno perceber que escreveu errado mostrando onde errou. H8

Depende da série/turma e da situação, no caso de alunos já alfabetizados cobro muita gramática pois já dominam a língua portuguesa. H9

Ensinando o traçado correto das letras, percebendo diferentes sons da escrita, troca de letras de mesma simetria (p, b, etc.) H10

Segundo afirmam, as professoras costumam intervir em aspectos notacionais da escrita, como *traçado das letras, ortografia e pontuação*. Também dizem intervir em aspectos discursivos, citando no *sentido, coerência, concordância, na organização de textos*.

As professoras demonstram reconhecer a importância da intervenção pedagógica; ações citadas por elas, tais como *questionar, pedir que o aluno leia, corrigir, consultar o dicionário, reestruturar textos, fazer perguntas, ler em voz alta, mostrar onde o aluno errou, ensinar e cobrar gramática*, mostram isso. Expressões relacionadas a “erro” aparecem sete vezes; em nenhuma fala aparece qualquer referência a mostrar onde o aluno acertou.

5. 1. 6 Gêneros textuais trabalhados em sala de aula

Os professores entrevistados afirmaram praticar com seus alunos a escrita dos seguintes gêneros / tipos de texto: 8 professores afirmaram produzir redação no caderno, 10 afirmaram propor redação criativa, 11 deles disseram propor atividades de escrita de tema livre, 10 afirmaram trabalhar reescrita, 7 disseram propor a produção de texto informativo, 3 afirmaram propor debate e registro, e 4, narrativa pessoal. Os professores ainda afirmaram propor aos seus alunos a escrita de:

história em quadrinhos - ditado - cópia - trabalho com dicionário - diálogo - texto coletivo - pesquisas - descrição - codificação - carta - bilhete - histórias contadas pela professora - registro através de desenhos - perguntas - resumo de textos e livros literários - textos coletivos - receitas - construção de frases - palavras - bilhetes - rimas - trava-língua - caça-palavras - cruzadinhas - adivinhas - formação de frases com figuras e recorte de palavras (revista, jornal), escolhidos pelos próprios alunos.

5.1.7 Fatores que interferem negativamente no ensino de Língua Portuguesa

Em resposta à pergunta: “o que dificulta o ensino de escrita na escola”, obtiveram-se os seguintes relatos:

O pouco tempo, e muitas vezes a falta de interesse por aprender a escrita padrão, pois habitua-se a falar “errado” e acabam por registrar errado. Há também o fato de que alguns pais não terem estudado o filho pensa: “Por que eu preciso aprender se meus pais não sabem a escrita padrão (uso correto da gramática)”. A1

Se tratando de classe de alfabetização, o que mais dificulta é falta de pré-requisitos, pois 70% do alunos temos ainda que trabalhar com coordenação motora. A2

Quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem como disortografia, disgrafia, dislexia, dificuldades emocionais etc. Sabe-se que o caminho de uma aprendizagem para elas se tornará mais árduo, e o processo de aprendizagem será mais lento e necessitarão de uma intervenção psicopedagógica e as vezes psicoterapêuticas.

- a mudança de escola em relação aos alunos também é um fator que dificulta o ensino da escrita.

- habilidades não desenvolvida nas séries anteriores que envolvem percepção, esquema corporal, orientação espacial, temporal, coordenação motora global, linguagem oral e muitos outros. A criança não terá subsídios para receber a aprendizagem da escrita.

- As tarefas mecânicas, descontextualizadas e repetitivas que tendem a lidar com a língua escrita como se fosse um recurso meramente instrumental.

- A falta de infra-estrutura nas escolas e das turmas muito grande, há outra dificuldade, talvez a principal. A3

Em relação à teoria não tenho muitas dificuldades. Já com os alunos o ritmo de cada um, o desinteresse por falta de uso no dia a dia, o exodo escolar são desafios que temos que superar. A4

As diferentes visões de ensino entre os professores dificultam o prosseguimento de certas práticas de escrita. A5

A falta de incentivo à leitura (por parte dos pais), pois muitos alunos não tem o conhecimento para produzir textos. A6

O desinteresse de alguns alunos, a falta de comprometimento de alguns professores em atender as necessidades individuais dos seus alunos. H1

O que dificulta o ensino de escrita é a falta de incentivo a leitura por parte da família, porque na escola procuro proporcionar oportunidades de leituras variadas mas não está sendo suficiente. H2

Em relação aos alunos é a falta de atenção dos mesmos. H3

O principal é a falta de hábito de ler pelos alunos, pois se os pais não leem os filhos também não, "e se eu não leio eu não sei escrever". Pois o ato de ler é o processo de construir o significado de um texto mediante a relação entre ele e o leitor, facilitando dessa forma o ato de escrever. H4

Devido aos materiais de leitura oferecidos empobrecidos, principalmente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. E a falta de hábito de leitura. H5

Falta de atenção dos alunos, a indisciplina. H6

Alunos sem interesse em aprender, professores sem motivação em inovar seus métodos de ensino. H7

Eu acho que os alunos lêem pouco e não há muita cobrança por parte dos pais. H8

O sistema escolar. H9

Falta de responsabilidade por parte das famílias. H10

Para os professores entrevistados, entre os fatores que mais dificultam seu trabalho com o ensino de escrita na escola, contribuindo com o fracasso em ensinar a escrever, estão:

1) em relação aos alunos: *desinteresse, a falta de hábito de leitura, falta de atenção, mudanças de escola, falta de pré-requisitos (coordenação motora)*; 2) em relação à família: *falta de estímulo à leitura, irresponsabilidade, pouca cobrança*; 3) em relação à escola e aos professores: *método de ensino, falta de atualização e de motivação do professor, falta de acordo entre os professores, turmas muito grandes, falta de infra-estrutura, materiais de leitura empobrecidos*.

Apesar de inúmeras pesquisas já terem mostrado que o treino motor em nada interfere na aquisição da escrita, houve quem citasse a falta de pré-requisitos, problemas de coordenação motora. Nenhum professor citou mau uso do material didático, condições socioeconômicas dos alunos ou concepção de linguagem da escola como elementos relacionados à dificuldade para se ensinar língua materna.

Na fala da entrevistada A1, revela-se de forma nada sutil o preconceito lingüístico que funciona como explicação para o fracasso escolar; em outra, a justificativa são as tão incompreendidas “dificuldades de aprendizagem”, o que confirma as palavras de Faraco (1997, p. 53) em relação ao preconceito lingüístico:

quando praticado no interior da escola, costuma redundar em justificativa para o fracasso escolar (“essa criança não consegue se alfabetizar porque ela fala tudo errado!”) ou, o que é muito pior, identifica de maneira rasa o falar diferente com patologia, encaminhando a criança assim classificada para classes especiais, o que normalmente vai terminar em evasão, quando envolvendo a criança pobre. (Faraco, 1997, p. 53)

A patologização do erro e a associação entre “falar errado” – “dificuldade de aprender a escrever” estão presentes nas falas das professoras entrevistadas com uma força contundente. Confirma-se o ciclo da repetência, evasão e exclusão, mas a culpa é colocada na criança que “fala errado” nos pais “que não lêem”, analfabetos, que “falam errado”.

Esses enunciados têm sido reprisados pelos professores, apesar das pesquisas, apesar dos cursos de formação, apesar do avanço da Lingüística para além dos muros da academia, apesar dos inúmeros relatos de experiências de sucesso na alfabetização de classes populares quando o professor decide simplesmente mudar seu entendimento do que seja língua, linguagem e gramática.

5.2 Cadernos escolares

*Sou eu que vou ser seu colega,
Seus problemas ajudar a resolver.
Te acompanhar nas provas bimestrais. Você vai ver.
Serei de você confiante fiel,
Se seu pranto molhar meu papel.
Toquinho*

Cadernos escolares podem ser importantes fontes de dados acerca das práticas, metodologias e da cultura escolar. Nas escolas públicas brasileiras, hoje, eles são tão importantes quanto o livro didático, afinal os livros fornecidos pelo governo são obrigatoriamente não-consumíveis, o que significa que mesmo as atividades do livro serão respondidas no caderno. Tal informação é reveladora e relevante, se entendermos que grande parte dos registros escritos das crianças estará no caderno escolar.

Como já foi dito, as escolas de Colombo trabalham de 1ª a 4ª série as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia e Ciências, além de Educação Física, Arte, Ensino Religioso, Informática e Inglês. Considerando-se o tempo de que se dispõe na escola e o tempo dispensado ao trabalho com outras disciplinas, o ensino de Língua Portuguesa deve resumir-se ao que está registrado nos cadernos dos alunos.

Por isso mesmo, nessa pesquisa, os cadernos escolares foram tomados como importantes documentos para coleta de dados. Foram xerocopiadas as atividades realizadas nos cadernos de sete crianças durante o mês de outubro de 2006. As atividades estão organizadas na forma de tabelas, presentes nos **Anexos 2 a 8**. Com base nesses dados foi feita a discussão a seguir, à luz dos teóricos já citados.

As respostas dadas pelos professores a respeito tanto de concepções acerca de língua, linguagem e gramática nas entrevistas foram cotejadas com as práticas de ensino de Língua Portuguesa materializadas nos cadernos das crianças.

5. 2. 1 Tópicos mais relevantes no ensino da escrita

Uma rápida observação nos dados obtidos nos cadernos das crianças de 1ª e 2ª séries aponta um grande volume de atividades repetitivas, de reprodução de sílabas e letras. É o trabalho típico das cartilhas, sistemático, repetitivo com o bê-á-bá. As cópias de textos, o ditado de palavras e de sílabas isoladas são diárias, conforme se pode ver nas **Tabelas 1 e 2**.

Tabela 1 – Atividades presentes nos cadernos de 1ª série

1ª série – Escola H	1ª série – Escola A
4 out. Complete as frases com as palavras. Caça-palavras. 4 out. Cópia de poema “Recreio”. Represente o texto por meio de desenho. Leia e desenhe palavras com ar, er, ir, or, ur. Complete as palavras com ar, er, ir, or, ur. Conte e separe as sílabas. Caça-palavras (palavras com ar, er, ir, or, ur). 17 out. Conte e separe as sílabas. 18 out. Cruzadinha (palavras com ar, er, ir, or, ur). Ditado (palavras com ar, er, ir, or, ur). 19 out. Organize as palavras com ar, er, ir, or, ur Separe-as em sílabas. 20 out. Cópia de texto "A Bruxa Atrapalhada" Cópia de sílabas: pedra - dra, dre, dri, dro, dru braço - ...; cravo - ...; fruta - ... grade - ...; prato - ...; estrela - ...; livro - ... 24 out. Cópia de "poesia": Borboletas Sublinhe as palavras com encontro de consoante com R Copie as palavras com R intercalado e separe as sílabas. 25 out. Leia e desenhe: cabrito, zebra, trem, grilo, vidro, presente, prego, gravata, prancha, dragão, frango, tigre, cobra, cravo, livro, estrela, prato, braço, brinco, praia. 26 out. Ditado de dez palavras (das anteriores). 27 out. Escreva cinco palavras com br; cr; fr; gr; pr; tr; vr. 31 out. Coloque a letra R depois da primeira letra e separe as sílabas. (ex: cavo - cravo - cra-vo) Escreva o nome dos desenhos (10 palavras). Caça-palavras Copie as palavras encontradas no caça-palavras.	2 out. Cópia: nha, nhe, nhi, nho, nhu. Cópia/ditado palavras com esse dígrafo. Procure as palavras no diagrama e copie-as. an, en, in, on, un; as, es, is, os, us. 17 out. Passe para o plural (s, ss, ç). Separe em sílabas (as, es) Forme frases. 18 out. Passe as frases para o plural. Ditado (cantar, andar, anjo, mundo, inveja, sombra, fundo, onda, monta, montanha). 19 out. Cópia: qua, que, qui, quo Separe em sílabas. Dê o diminutivo. 20 out. Ditado (palavras com que, qui). Copie e leia o texto. Responda as perguntas sobre o texto. 24 out. Copie e leia as palavras (H mudo) Separe em sílabas. Complete as frases com uma das palavras do retângulo. 26 out. Copie: al, el, il, ol, ul. Para ler e copiar: máquina, moleque... Separe em sílabas. 27 out. Circule os nomes próprios. Dê os antônimos. Ditado: golfinho, pastel, pulga... Forme três frases com cada palavra. “O alface é bom. O alface é verde. O alface é delicioso.” 30 out. Escrevemos m antes de p e b. Para ler. Separe em sílabas. Circule animais domésticos (imagens). Desenhe os animais nocivos.

Tabela 2 – Atividades presentes nos cadernos de 2ª série

2ª série – Escola H	2ª série – Escola A
4 out. Coletivos (listagem). Dê os coletivos. Circule os coletivos nas frases. Exercício com texto, definindo falas de personagens no texto, nos balões. 9 out. Texto coletivo, informativo, sobre as cigarras. 23 out. Descreva sua professora. Para casa: Descreva a Magali (com base em figura). 26 out. Descreva o Piu-Piu. (com base em figura). Texto informativo sobre a água.	2 out. Passe para o plural (avental, caminhão) Circule os encontros vocálicos. 3 out. [Escreva] frases criativas para o dia da secretária. Passe as frases a seguir para o masculino: “A criança é muito esperta. A criança é muita esperto.” Separe em sílabas. 5 out. Cópia de texto (sem indicação de autor) Desenhe o texto. Responda as perguntas. Cruzadinha. Troque a letra. 9 out. Cópia de texto. Procure o significado das palavras. Perguntas sobre o texto. 19 out. Pronome (definição). Siga o modelo. Troca de substantivo pelos pronomes ele, eles, elas. Trocar "a gente" por nós. Escreva cinco palavras com am, an, ar, al, ss, rr, gue, gui. 20 out. Escreva o nome de ervas medicinais em separe em sílabas. Forme frases com os nomes das ervas medicinais. Escreva sobre a feira de ciências de sua escola. Troque as palavras grifadas por um pronome. Dê o contrário das palavras. Dê o feminino. 24 out. Complete as frases com as palavras do quadro (verbos). Que ação pratica? Complete as frases com os verbos presentes nos parênteses. Continue o verbo andar no presente. Pinte de azul os substantivos e de vermelho os verbos. Recorte palavras que sejam verbos e cole no caderno. 27 out. Adjetivo - definição Escreva um adjetivo para cada substantivo. Pinte de azul os substantivos, de verde os adjetivos e de vermelho os verbos. Leia o texto. Copie os substantivos que estão acompanhados com adjetivos.

Certamente, essas atividades refletem a preocupação genuína dos professores com o necessário domínio, por parte dos alunos, da escrita ortográfica, o que exige alguma forma de memorização (Cagliari, 1998; Faraco, 1997); os professores também sabem que algumas formas ortográficas são menos freqüentes e comumente geram mais dúvidas no momento da escrita (Faraco, 1997). Não é de se estranhar que os cadernos das crianças tragam tais atividades. O que se discute, entretanto, é a prevalência absoluta de atividades de memorização, em detrimento do trabalho reflexivo com a língua.

Nos cadernos não foi possível observar a materialização de qualquer tipo de preocupação com leitura e escrita, tão alegada pelos professores em suas entrevistas. De fato, o forte trabalho com ortografia nas duas primeiras séries, e o trabalho exclusivo com gramática normativa na 3ª e 4ª séries levam a perceber que o que se fala não é que verdadeiramente ocorre nas aulas de Língua Portuguesa.

Na 3ª e na 4ª série, deixa-se de lado o trabalho sistemático com ortografia, o que leva a supor que talvez as professoras considerem que as crianças já dominem o sistema ortográfico da Língua Portuguesa. O trabalho nessas séries passa a basear-se nos aspectos morfológicos e sintáticos da gramática normativa, tais como classes de palavras, conjugação verbal, listas de coletivos, plurais, conforme se pode verificar nas **Tabelas 3 e 4**.

Tabela 3 – Atividades presentes no caderno de 3ª série

3ª série – escola A
6 out. Escreva dez palavras para cada letra do alfabeto, respeitando a ordem alfabética. Escreva cinco palavras com as consoantes respeitando a ordem alfabética. 25 out. Elabore um texto. Escreva n palavras. Desenhe o monstro da floresta utilizando formas geométricas. Faça um texto sobre a floresta negra depois faça um desenho utilizando as formas geométricas. 1º nov. Cruzadinha do H mudo.

Tabela 4 – Atividades presentes nos cadernos de 4ª série

4ª série – Escola H	4ª série – Escola A
29 set. Ditado de texto Ilustre o texto. Para casa: imagine que você está andando e de repente encontra uma onça. Escreva um texto respondendo onde este fato aconteceu. Personagem: quem é, características físicas, como é, ação do personagem... 2 out. Cópia de modelo de carta. Produção de texto: Carta. 4 out. Adjetivos pátrios (cópia de listagem) 9 out. Definição de pronome pessoal. 16 out. Cópia de texto: Vikings (sem autoria) Perguntas sobre o texto. Listagem de pronomes pessoais. Tratamento; demonstrativos; indefinidos; possessivos. Verbos: ontem, hoje, amanhã. Para Casa: conjugue o verbo. 18 out. Ditado de texto 20 out Ditado Reescreva 5 palavras no masculino; 5 no feminino Sublinhe os verbos nas frases. Escreva os sujeitos dessas frases. Para casa: escolha uma figura, recorte e cole no caderno e depois faça um texto. 23 out Sujeito e predicado Observe as frases e depois complete o quadro (classificação de sujeito e predicado) Faça uma frase respondendo quem, quando, onde e porque (SER) Conjugue o verbo ser e o verbo haver (pres./pret. perf./ fut. pres.) 25 out. Observe as palavras e forme frases com os significados diferentes: caixa/caixa-pais/ país-poço/posso Sublinhe os sujeitos das orações. Complete as frases (com o sujeito). 27 out. Substantivo epiceno. Complete com o feminino. Complete com o verbo correspondente (pret. perf. / pres. / futuro Conjugue os verbos olhar, comer, decidir.	3 out. Texto Responda as perguntas sobre o texto. 4 out. Texto. Responda 6 out. Leia as frases sublinhe os substantivos e depois separe-os de acordo com o grau. Separe em sílabas e classifique quanto à sílaba tônica. Reescreva as frases passando as palavras destacadas para o feminino. 9 out. Distribua os substantivos nos locais certos. a) próprios b) comuns. Passe as frases para o plural. Complete as frases com o plural das palavras em parênteses. Passe para o singular as palavras: mão, sacristão, mulher, amável. Passe para o feminino. 16 out. Faça um texto que apresente as seguintes palavras: perdidos na floresta, castelo mal-assombrado, lua cheia, noite de horrores, cadáver no rio. Texto informativo sobre tangram. Responda as perguntas sobre o texto. 27 out. Verbos - conjugações (1ª, 2ª, 3ª) Tempos verbais; Sublinhe os sujeitos das frases. Circule os predicados; Separe os sujeitos do predicado. 30 out. Textos informativos sobre o lixo (3 textos). Responda as perguntas sobre os textos. Escreva um texto sobre preservação ambiental (sem intervenção pedagógica). Definição de conjunção.

A leitura dos cadernos das crianças permitiu ver o trabalho normativista com a língua, e depreender que, de fato, para os professores entrevistados, muito mais importante que o trabalho com textos é a memorização de nomenclatura gramatical, o que se reflete num número muito grande de atividades de memorização e repetição, como listas de verbos, conjugações, listas de substantivos coletivos, gênero e número de substantivos.

5. 2. 2 Cópia e ditado de textos

Os alunos copiaram, ao longo do mês, alguns textos, conforme lista a seguir.

Bruna, 2ª série, escola A

5 out. 2006 – Narrativa – Recreio – sem indicação de autor e fonte

9 out. 2006 – Narrativa – Verde ou Vermelho – sem indicação de autor e fonte

27 out. 2006 – Poema – A Minhoca Malandrinha – sem indicação de autor e fonte

Bernardo, 1ª série, escola H

10 out. 2006 – Poema – Lá no meio do jardim... – sem indicação de autor e fonte

20 out. 2006 – Poema – A Bruxa Atrapalhada – sem indicação de autor e fonte

24 out. 2006 – Poema – Borboletas – sem indicação de autor e fonte

Os textos copiados nos cadernos foram utilizados como “fonte de informações” de cunho gramatical-normativo. Esses textos foram literalmente “usados” para o trabalho com gramática, por exemplo, para o trabalho com plurais, antônimos, sinônimos, ortografia, separação silábica e tonicidade, como se verifica nas **Tabelas de 1 a 4**. Exemplo disso foram as atividades do tipo: “retire do texto três conjunções”; ou atividades de natureza ortográfica, como: “copie do texto três palavras com r intercalado”.

Os textos também serviram de pretexto para conferência de leitura (perguntas de verificação, não de interpretação, nem tampouco de reflexão e opinião). As perguntas sobre o texto são de natureza meramente verificativa. Pode-se afirmar categoricamente que todos os textos copiados ou colados nos cadernos foram destituídos de autoria, bem como não foram citadas as fontes, ou portadores, de onde os textos foram retirados. Daí se pressupõe não ter sido feito nesse mês, com tais textos, nenhum trabalho de leitura que permitisse às crianças alguma reflexão sobre as intencionalidades do autor e como a forma e o conteúdo relacionam-se na construção do sentido do texto.

A análise dos cadernos revelou serem os tópicos gramaticais a principal preocupação dos professores, especialmente na 3ª e 4ª série, ocupando mais espaço que qualquer outra atividade. Apesar de apenas 8 dos 16 professores que responderam à entrevista afirmarem dar muita importância ao ensino de teoria gramatical, durante o mês de outubro de 2006 observou-se nos cadernos das crianças que os tópicos gramaticais foram trabalhados quase todos os dias, em todas as turmas, em detrimento de atividades de produção / reflexão de e sobre a escrita, que predominou em apenas uma das turmas.

Quanto à metodologia empregada, em todas as séries predominaram exercícios de memorização, como cópia e ditado. Na 1ª e 2ª séries, predominam atividades com letras e sílabas, unidades menores e isoladas, e há uma nítida preocupação em fixarem-se conteúdos de ordem ortográfica. Na terceira e quarta série, há uma tendência a valorizarem-se alguns conteúdos gramaticais tidos como mais complexos, como conjunções, conjugações verbais, sujeito e predicado. As atividades não são nada atraentes ou interessantes, mas repetitivas, e parecem tomar algum tempo de professoras e alunos. As conjugações verbais ocupam bastante espaço, as velhas listas de verbos a serem conjugados e recitados ainda estão lá, nos cadernos das crianças.

Em todas as séries parece grande a preocupação em sistematizarem-se regras de concordância verbal e nominal, e as crianças não são poupadas dos muitos exercícios em que se pede para passar (frases e palavras) para o plural, o feminino, o singular... Tais atividades já foram confrontadas à luz das mais recentes teorias lingüísticas, sendo sabido que seu valor, se não é totalmente nulo para ajudar no processo de letramento, chega perto disso. Observe-se, por exemplo, a atividade a seguir:

Passe as frases a seguir para o masculino:

A criança é muito esperta. Resposta: A criança é muito esperto.

Bruna, 2ª série, escola A, 3 out. 2006

Pior ainda que a atividade, é a intervenção pedagógica; ao lado da resposta, um grande C, escrito pela professora, mostrando a concordância dela com a “discordância” da aluna. Um exercício em que essa criança deveria, teoricamente, aprender que o substantivo criança é sobrecomum – sua forma é sempre feminina, mesmo para indicar indivíduos do sexo masculino – acaba levando-a a incorrer em erro, e pior: um erro que ela jamais cometeria em condições normais de fala... Infelizmente, é a própria escola que “desensina”; o contexto de estudo acaba por conduzir ao erro.

5. 2. 3 Gêneros textuais e intervenção pedagógica

As professoras afirmam, em suas falas, valorizar as produções de texto e privilegiar o trabalho com gêneros textuais. Em seus relatos, dizem considerar a observação da escrita individual e coletiva e a reescrita de textos como altamente gratificante. Apesar disso, na prática, a baixa presença de textos escritos pelas crianças nos cadernos revela que a escrita de textos não é uma prioridade no dia-a-dia das crianças que estudam nas escolas de Colombo.

Nos cadernos de 1ª série, em ambas as escolas pesquisadas, não consta *nenhuma* proposta de escrita de texto, coletiva ou individual, durante o mês de outubro. Apesar disso, chama atenção o fato de os alunos dessa série mostrarem desenvoltura na escrita de palavras, inclusive escrevendo ortograficamente termos considerados de difícil grafia. Isso mostra que se tais alunos fossem estimulados a produzir textos num contexto de enunciação não artificial, teriam conhecimento suficiente para produzir enunciados plausíveis.

Lamentavelmente, a escrita de frases proposta é tão descontextualizada que acaba por ter como resultado frases que revelam desinteresse por parte dos alunos, como no exemplo a seguir:

*Forme frases [o aluno deveria olhar um desenho e compor três frases].
O alface é bom.
O alface é verde.
O alface é delicioso.
(Leonardo, 1ª série, escola A, 27 out. 2006)*

A criança produziu enunciados tão saborosos quanto alfaces. E a professora ficou satisfeita com a produção, como mostra um grande C ao lado das frases... Afinal, sua intenção parecia ser mesmo que o aluno escrevesse alface – com l depois do a na primeira sílaba.

Nos cadernos de crianças da 2ª série, ainda é muito forte o trabalho sistemático e repetitivo com ortografia, cópia e ditado. O volume de produções de texto aumenta consideravelmente em relação aos cadernos de 1ª série, apenas em um dos casos, conforme listagem a seguir.

Aluna Paula, 2ª série, escola A

*Proposta 1 (9 out. 2006) – Texto coletivo, informativo, sobre as cigarras.
Proposta 2 (23 out. 2006) – Descreva sua professora.
Proposta 3 (23 out. 2006) – Para casa: Descreva a Magali. [com base em figura recortada de gibi].
Proposta 4 (26 out. 2006) – Descreva o Piu-Piu. [com base em figura recortada de gibi].
Proposta 5 (26 out. 2006) – Texto informativo sobre a água.*

Aluna Bruna, 2ª série, escola H

Proposta 1 (13 out. 2006) – [Escreva] frases criativas para o dia da secretária.

Proposta 2 (20 out. 2006) – Escreva sobre a feira de ciências de sua escola.

Aluna Thaís, 3ª série, escola A

Proposta 1 (25 out. 2006) – Elaboração de texto [o aluno deveria completar frases para formar o texto] O monstro da floresta chamava-se...; Sua aparência era muito...; Os olhos pareciam...; A boca podia ser comparada com...; Seu corpo era...; alimentava-se de...; Era uma criatura...

Aluna Taís, 4ª série, escola A

Proposta 1 (9 de out. 2006) – Faça um texto que apresente as seguintes palavras: perdidos na floresta, castelo mau assombrado, lua cheia, noite de horror, cadáver no rio.

Proposta 2 (31 out. 2006) – Para casa: Escrever um texto sobre “Preservação Ambiental”.

Aluno João, 4ª série, escola H

Proposta 1 (29 set. 2006) – Imagine que você está andando e de repente encontra uma onça. Escreva um texto respondendo onde este fato aconteceu, personagem quem é, características físicas: como ele é forte bonita, ação do personagem; o que está fazendo o que gosta de fazer, do que se alimenta.

Proposta 2 (2 out. 2006) – [Para casa: Escreva uma carta.]

Proposta 3 (20 out. 2006) – Para casa: Escolha uma figura, recorte e cole no caderno e depois faça um texto.

Chama atenção a grande quantidade de textos produzidos pela aluna Paula, da 2ª série, apesar das condições de produção desses textos não serem as mais favoráveis. Privilegia-se a descrição de figuras de pessoas, e a intervenção pedagógica limita-se ao elogio pelo fato de a menina ter cumprido sua tarefa. No enunciado da questão, não se faz menção a um contexto, ainda que artificial, de possíveis leitores ou meio de divulgação do texto. Ou seja: o texto é, como nos velhos tempos, meramente uma tarefa a cumprir. É imperceptível qualquer esforço por parte da professora no sentido de tentar recriar em sala de aula situações enunciativas autênticas e mais bem contextualizadas, nem sequer um desejo de que a criança escreva sobre assuntos de seu interesse.

Nos cadernos de crianças de 3ª e 4ª séries, o número de propostas de produção de texto aumentou consideravelmente. A qualidade das propostas segue a mesma: problemas de clareza – não se sabe ao certo se o professor quer que o aluno escreva um texto informativo ou uma narração, entre outros, nem se sugere ao aluno um contexto de interlocução, quem serão os leitores, ou o destino de seu texto.

Observe-se, por exemplo, a proposta de “redação” feita no dia 29 set. 2006, aos alunos de 4ª série.

Imagine que você está andando e de repente encontra uma onça. Escreva um texto respondendo onde este fato aconteceu, personagem quem é, características físicas: como ele é forte bonita, ação do personagem; o que está fazendo o que gosta de fazer, do que se alimenta.

João, 4ª série, escola H

Deve-se refletir sobre o fato de o professor solicitar que o aluno “imagine que está andando e encontra uma onça”... Espera-se que isso não aconteça com frequência com crianças moradoras de Colombo... Talvez a intenção desse professor fosse desenvolver a criatividade, a imaginação de seus alunos; sem dúvida, essa é uma boa intenção. Mas ao pedir que a criança imagine uma situação assim tão distante da realidade dela, o professor impõe a ela uma dupla dificuldade: a de escrever o texto de forma coerente, apropriada, com informações que façam sentido, e ainda corresponder às expectativas de criatividade do professor (ao menos o suficiente para ganhar uma boa nota....) Seria bom que o professor considerasse que melhor escrevemos sobre fatos que melhor conhecemos.

Embora as professoras tenham afirmado que entendem a escrita como forma de comunicação e informação, não estimulam seus alunos a utilizarem o texto nem sequer como forma de comunicar ou informar. As escritas são tarefas a serem cumpridas com o objetivo mero e simples de avaliar, ocupar o tempo na escola e em casa. As propostas são tão descontextualizadas que denotam descuido mesmo de planejamento; na falta de uma atividade “melhor”, pede-se que o aluno escreva “qualquer coisinha”, como “descreva o Piu-Piu”.

Uma breve comparação entre as respostas obtidas e a coleta de dados nos cadernos dos alunos permitiu verificar que a média de textos escritos pelas crianças ao longo de um mês até que foi razoável (em média, dois textos por mês). O problema que se soma a propostas de redação mal formuladas é a quase inexistente intervenção pedagógica (digo quase, porque houve casos de correção ortográfica). Não há registro de atividade de reescrita. A reflexão sobre a língua se resume a apontar o erro e sugerir a grafia padrão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os sujeitos entrevistados durante essa pesquisa afirmam ter alta participação em cursos de atualização. Todos têm mais de dez anos de atuação no magistério e, ao longo desse tempo, muitos participaram de três, quatro ou cinco cursos de atualização promovidos pela Prefeitura Municipal de Colombo.

Essas professoras participam de cursos de formação continuada todos os anos, nos quais recebem informações acerca das teorias e discussões mais recentes sobre ensino de língua materna. Disso talvez decorra o fato de reproduzirem um discurso no qual talvez não acreditem. Talvez essas professoras, tais como as crianças diante da fatídica prova de redação, dêem a resposta que, pensam elas, seja aquela que o pesquisador quer ouvir, num jogo de imagens e espelhos em que elas preferem esconder suas próprias crenças acerca de como deve ser o ensino da Língua Portuguesa.

As entrevistadas revelaram em seus discursos uma grande fragmentação teórica, e tais fragmentos nem sempre mostraram coerência. Embora em suas falas as entrevistadas valorizassem aspectos discursivos da língua, as atividades propostas nos cadernos demonstraram uma visão de língua e linguagem fragmentária, normativista, que entende a língua como código, uma junção de letras, sílabas e palavras. As atividades propostas nos cadernos deixam nítida uma concepção de língua e linguagem que ignora o sujeito do discurso, suas intenções, sua história e sua cultura. Ignoram-se as construções de sentido e a interlocução.

As discrepâncias entre teoria e prática sugerem muitas possibilidades, que considero nem um pouco animadoras. Uma primeira hipótese: estariam as professoras praticando aquilo em que de fato acreditam, ensinando tópicos de gramática normativa como elas mesmas aprenderam, e no seu íntimo dizendo que assim elas aprenderam, e essa é a forma de se ensinar Língua Portuguesa?... Nesse caso, as respostas ao questionário, muitas delas contraditórias, seriam apenas uma máscara discursiva, a apropriação do discurso de outrem, numa tentativa de agradar ao pesquisador.

Uma segunda hipótese é que as respostas às perguntas representem para essas professoras uma verdade, uma possibilidade, uma teoria plausível, mas ainda não compreendida e, portanto, um terreno movediço onde elas não ousam caminhar. Talvez desejem, mas não consigam, desatar-se das cadeias de uma formação normativista, e de todo

um senso comum difundido na mídia e aprovado pela sociedade acerca da importância de se ensinar “as regras do bem falar e escrever”, para usar as palavras de uma delas, aos alunos.

Muitas dessas professoras não atuam de forma autônoma, tendo que responder a exigências de coordenadores, diretores, bem como ao efetivo cumprimento do conteúdo programático, o que nos leva a uma terceira hipótese: essas professoras talvez desejem pôr em prática tudo o que discutem nos cursos, mas exigências por parte da equipe pedagógica da escola e pressões por parte do grupo de professores no sentido de se cumprir o estabelecido no planejamento anual as impedem de caminhar nessa direção. Uma outra pesquisa poderia buscar a resposta para aspectos como o nível de autonomia e poder de decisão dessas professoras quanto aos métodos e ao currículo que de fato deve ser aplicado em sala de aula.

Todas essas hipóteses me parecem profundamente desanimadoras, especialmente quando olho para aqueles cadernos sem discurso nem interlocução. Embora o caderno pudesse ser um confidente e amigo das crianças, em que estivessem registradas memórias, sonhos, reflexões e diálogos, o que se nota neles é um seqüestro diário da fala e dos desejos; o roubo da voz infantil, que acontece todos os dias, quando elas precisam escrever frases criativas sobre a alface e o dia da secretária. As enunciações reais desses pequenos sujeitos inexistentes se apaga atrás de “florestas negras de figuras geométricas”, enquanto eles mostram e desmontam palavras, copiam textos e decoram (ou não!) que judia é feminino de judeu e criança é um substantivo sobrecomum.

Mas não é somente a voz dos alunos que se apaga nos cadernos. Certamente, a voz dessas professoras também não existe nas atividades que elas mesmas teimam em reproduzir. Apesar de altamente frustrante (seria ensinar, o que fazem? E seria aprender o que fazem as crianças?), elas prosseguem “ensinando” gramática com se fosse Língua Portuguesa e esquecem elas mesmas que poderiam ser mais felizes se realizassem com seus alunos aquilo que as realiza: ver crianças escrevendo narrativas, poemas, trocadilhos, parlendas, lendo piadas, coletando informações e escrevendo e reescrevendo os mais variados tipos de textos... Enunciações reais, onde elas então pudessem enxergar, mais que alunos, sujeitos sobrecomuns.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental / Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 144 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998. 106 p.

CADERNO DO PROFESSOR. Belo Horizonte: Centro de Referência do Professor, n. 11, dez. 2003. SEE-MG.

CASTRO, Gilberto de e FARACO, Carlos Alberto. **Por uma teoria que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)**. In: Educar em Revista.n 15, Curitiba, 1999.

CASTRO, Gilberto de. **O discurso sobre a língua e a lingüística na boca de brasileiros ilustres**. In: SANTOS, João Bosco Cabral dos; FERNANDES, Cleudemar Alves (org.) **Análise do discurso: objetos literários e midiáticos**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

CORACINI, Maria José R. F. **A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula**. *DELTA*. [online]. Fev. 1998, vol.14, n.1 [citado 2 Fevereiro 2006], p.33-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-4450.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Linguagem, escola e modernidade**. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

ILARI, Rodolfo. **A Lingüística e o ensino da Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem). 120 p.

LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl de. DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 98 p.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil). 95 p.

ROJO, Roxane (org.) Brait, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: **A prática de Linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC/ Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada).

ROJO, Roxane (org.) Rojo, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: **A prática de Linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC / Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada). 256 p.

SOLIGO, Rosaura. Dez importantes questões a considerar... In: **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Coletânea de textos. Módulo 2. Brasília: 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário

Identificação do entrevistado

Entrevista n. _____ Data ____ / ____ / ____ Idade _____ Tempo de atuação no ensino _____

Tempo na instituição _____ Série/Ciclo em que atua _____

1. Descreva a melhor experiência com a escrita na escola que você já teve (como professora).
2. Liste os assuntos que você considera mais importantes quanto ao ensino de escrita.
3. Quanto à formação continuada (graduação, cursos, aulas, seminários, congressos), quantos cursos você já fez?
☐ nenhum ☐ de um a dois ☐ de três a cinco ☐ mais de cinco
4. O que é escrever e qual a função da escrita?
5. Defina teoria gramatical ou gramática.
6. Em que aspectos da escrita do aluno você costuma intervir? Como?
7. Qual o nível de importância você dá ao ensino de teoria gramatical?
☐ nenhum ☐ pouco ☐ médio ☐ muito importante
8. Que tópicos de teoria gramatical você trabalha com seus alunos?
9. Quais as práticas de ensino de escrita que você emprega no dia-a-dia?
☐ redação no caderno ☐ redação criativa ☐ tema livre ☐ reescrita
☐ texto informativo ☐ debate e registro ☐ narrativa pessoal ☐ Outras; especifique:
10. Quanto às atividades de língua, qual ocupa a maior parte do tempo de seus alunos?
☐ oralidade ☐ leitura ☐ escrita ☐ tópicos gramaticais
11. Seu nível de envolvimento com as pesquisas a respeito do ensino de escrita é?
☐ nenhum ☐ pouco ☐ mediano ☐ muito grande
12. A preocupação dos professores e da escola em relação ao ensino de escrita é?
☐ nenhum ☐ pouco ☐ mediano ☐ muito grande
13. Na sua opinião, o que dificulta o ensino de escrita na escola? (em relação à teoria; em relação aos alunos; em relação à equipe multidisciplinar de educadores; em relação ao ambiente escolar).

Anexo 2

1ª série – escola H
4 out. Complete as frases com as palavras. Caça-palavras. 4 out. Cópia de pequeno poema Represente o texto por meio de desenho Leia e desenhe palavras com ar, er, ir, or ur. Complete as palavras com ar, er, ir, or ur. Conte e separe as sílabas. Caça-palavras com ar, er, ir, or, ur. 17 out. Conte e separe as sílabas. 18 out. Cruzadinha ar, er, ir, or, ur Ditado ar, er, ir, or, ur 19 out. Organize as palavras com ar, er, ir, or, ur e separe-as em sílabas. 20 out. Cópia de texto "A Bruxa Atrapalhada" Cópia de sílabas: pedra - dra, dre, dri, dro, dru; braço - ...; cravo - ...; fruta - ...; grade - ...; prato - ...; estrela - ...; livro - ... 24 out. Cópia de "poesia": Borboletas Sublinhe as palavras com encontro de consoante com R Copie as palavras com R intercalado e separe as sílabas. 25 out. Leia e desenhe: cabrito, zebra, trem, grilo, vidro, presente, prego, gravata, prancha, dragão, frango, tigre, cobra, cravo, livro, estrela, prato, braço, brinco, praia. 26 out. Ditado de dez palavras (das anteriores). 27 out. Escreva cinco palavras com br; cr; fr; gr; pr; tr; vr. 31 out. Coloque a letra R depois da primeira letra e separe as sílabas. (ex: cavo - cravo - cra-vo) Escreva o nome dos desenhos (10 palavras) Caça-palavras. Copie as palavras encontradas no caça-palavras.

Anexo 3

2ª série – escola H
4 out. Coletivos Dê os coletivos. Circule os coletivos nas frases. Exercício com texto, definindo falas de personagens no texto, nos balões.
9 out. Texto coletivo, informativo, sobre as cigarras.
23 out. Descreva sua professora. Para casa: Descreva a Magali (com base em figura).
26 out. Descreva o Piu-Piu. (com base em figura). Texto informativo sobre a água.

Observação: O caderno de 3ª série cedido para fins de pesquisa pela escola H não era de Língua Portuguesa, mas de Ensino Religioso, por isso as atividades dessa série nessa escola não foram registradas.

Anexo 4

4ª série – escola H
29 set. Ditado de texto Ilustre o texto. Para casa: imagine que você está andando e de repente encontra uma onça. Escreva um texto respondendo onde este fato aconteceu. Personagem: quem é, características físicas, como é, ação do personagem...
2 out. Cópia de modelo de carta. Produção de texto: Carta.
4 out. Adjetivos pátrios (cópia de listagem)
9 out. Definição de pronome pessoal.
16 out. Cópia de texto: Vikings (sem autoria) Perguntas sobre o texto. Listagem de pronomes pessoais: de tratamento; demonstrativos; indefinidos; possessivos. Verbos: ontem, hoje, amanhã. Para casa: conjugue o verbo.
18 out. Ditado de texto
20 out. Ditado Reescreva 5 palavras no masculino; 5 no feminino. Sublinhe os verbos nas frases. Escreva os sujeitos dessas frases. Para casa: escolha uma figura, recorte e cole no caderno e depois faça um texto.
23 out. Sujeito e predicado Observe as frases e depois complete o quadro (classificação de sujeito e predicado) Faça uma frase respondendo quem, quando, onde e porque (SER) Conjugue o verbo ser e o verbo haver (pres./pret. Perf./ Fut. Pres.)
25 out. Observe as palavras e forme frases com os significados diferentes: caixa/caixa-pais/ país-poço/posso Sublinhe os sujeitos das orações. Complete as frases (com o sujeito).
27 out Substantivo epiceno Complete com o feminino. Complete com o verbo correspondente (pret. perf. / pres. / futuro Conjugue os verbos olhar, comer, decidir.
1º nov Cópia de texto. Retire do texto e escreva 7 verbos e 4 adjetivos. Escolha um desses verbos e conjugue.

Anexo 5

1ª série – escola A Leonardo
2 out. Cópia: nha, nhe, nhi, nho, nhu. Cópia/ditado palavras com esse dígrafo. Procure as palavras no diagrama e copie-as. an, en, in, on, un; as, es, is, os us. 17 out. Passe para o plural (s, ss, ç). Separe em sílabas (as, es) Forme frases. 18 out. Passe as frases para o plural. Ditado (cantar, andar, anjo, mundo, inveja, sombra, fundo, onda, monta, montanha). 19 out. Cópia: qua, que, qui, quo Separe em sílabas. Dê o diminutivo. 20 out. Ditado (palavras com que, qui). Copie e leia o texto. Responda as perguntas sobre o texto. 24 out. Copie e leia as palavras (H mudo) Separe em sílabas. Complete as frases com uma das palavras do retângulo. 26 out. Copie: al, el, il, ol, ul. Para ler e copiar: máquina, moleque... Separe em sílabas. 27 out. Circule os nomes próprios. Dê os antônimos. Ditado: golfinho, pastel, pulga... Forme três frases com cada palavra (desenhos de bola, alface) Resposta do aluno: O alface é bom; O alface é verde; O alface é delicioso. 30 out. Escrevemos m antes de p e b. Para ler. Separe em sílabas. Circule animais domésticos (imagens) Desenhe os animais nocivos.

Anexo 6

2ª série – escola A
Bruna

2 out.

Passe para o plural (avental, caminhão)
Circule os encontros vocálicos.

3 out.

[Escreva] frases criativas para o dia da secretária.

Passe as frases a seguir para o masculino:

A criança é muito esperta.

Resposta do aluno: “A criança é muita esperto”.

Separe em sílabas.

5 out.

Cópia de texto (sem indicação de autor)

Desenhe o texto.

Responda as perguntas.

Cruzadinha.

Troque a letra.

9 out.

Cópia de texto.

Procure o significado das palavras.

Perguntas sobre o texto.

19 out.

Pronome (definição).

Siga o modelo. Troca de substantivo pelos pronomes ele, eles, elas.

Trocar "a gente" por nós.

Escreva cinco palavras com am, an, ar, al, ss, rr, gue, gui.

20 out.

Escreva o nome de ervas medicinais em separe em sílabas.

Forme frases com os nomes das ervas medicinais.

Escreva sobre a feira de ciências de sua escola.

Troque as palavras grifadas por um pronome.

Dê o contrário das palavras.

Dê o feminino.

24 out.

Complete as frases com as palavras do quadro (verbos).

Que ação pratica?

Complete as frases com os verbos presentes nos parênteses.

Continue o verbo andar no presente.

Pinte de azul os substantivos e de vermelho os verbos.

Recorte palavras que sejam verbos e cole no caderno.

27 out.

Adjetivo – definição.

Escreva um adjetivo para cada substantivo.

Pinte de azul os substantivos, de verde os adjetivos e de vermelho os verbos.

Leia o texto. Copie os substantivos que estão acompanhados com adjetivos.

Anexo 7

3ª série – escola A
6 out. Escreva dez palavras para cada letra do alfabeto, respeitando a ordem alfabética. Escreva cinco palavras com as consoantes respeitando a ordem alfabética. 25 out. Elabore um texto. Escreva n palavras. Desenhe o monstro da floresta utilizando formas geométricas. Faça um texto sobre a floresta negra depois faça um desenho utilizando as formas geométricas. 1º nov. Cruzadinha do H mudo.

Anexo 8

4ª série – escola A

3 out.

Texto

Responda as perguntas sobre o texto.

4 out.

Texto.

Responda

6 out.

Leia as frases sublinhe os substantivos e depois separe-os (sic) de acordo com o grau.

Separe em sílabas e classifique quanto à sílaba tônica.

Reescreva as frases passando as palavras destacadas para o feminino.

9 out.

Distribua os substantivos nos locais certos. a) próprios b) comuns.

Passe as frases para o plural.

Complete as frases com o plural das palavras em parênteses.

Passe para o singular as palavras: mão, sacristão, mulher, amável.

Passe para o feminino.

16 out.

Faça um texto que apresente as seguintes palavras: perdidos na floresta, castelo mal-assombrado, lua cheia, noite de horrores, cadáver no rio. [O texto não sofreu nenhuma forma de intervenção pedagógica.]

Texto informativo sobre tangram.

Responda as perguntas sobre o texto.

27 out.

Verbos - conjugações (1ª, 2ª, 3ª)

Tempos verbais.

Sublinhe os sujeitos das frases.

Circule os predicados;

Separe os sujeitos do predicado.

30 out.

Textos informativos sobre o lixo (três textos colados no caderno; sem indicação de fonte ou autor).

Responda as perguntas sobre os textos.

Escreva um texto sobre preservação ambiental (sem intervenção pedagógica).

Definição de conjunção.