

AUREDIL FONSECA DOS SANTOS

**O SIGNIFICADO DO APRENDER E DO ENSINAR A
LINGUAGEM ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS
ESCOLARES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE / MS
1999**

FICHA CATALOGRÁFICA

S237p	Santos, Auredil Fonseca dos O significado do aprender e do ensinar a linguagem escrita nos primeiros anos escolares / Auredil Fonseca dos Santos - Campo Grande, MS: (s.n), 1999. Orientador: Antônio Carlos do Nascimento Osório Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. 1. Prática da linguagem. 2. Prática pedagógica. 3. Linguagem Escrita - Pesquisa I. Osório, Antônio Carlos do Nascimento. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. III. Título
-------	---

AUREDIL FONSECA DOS SANTOS

**O SIGNIFICADO DO APRENDER E DO ENSINAR A
LINGUAGEM ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS
ESCOLARES**

Dissertação apresentada como exigência
final para obtenção do grau de Mestre
em Educação à Comissão Julgadora da
Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul, sob a orientação do Professor Dr.
Antônio Carlos do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE
1999**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Vitória Helena C. Esposito

Prof.^a Dr.^a Maria Adélia Menegazzo

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

DEDICATÓRIA

Ao Estalcindo, companheiro solidário, pelo carinho e compreensão com que comigo compartilhou as inevitáveis expectativas, incertezas e ansiedades que marcaram a trajetória percorrida... Seu apoio foi decisivo para a concretização deste estudo.

Aos meus filhos: Adriana, Eliana, Felipe Augusto e Otávio Augusto: incentivo primeiro do meu propósito de interrogar o real significado da linguagem escrita normalmente praticada em sala de aula.

Aos meus netos Daniel e Anderson: ao iniciarem o processo de sua escolarização, de algum modo, hão de colher os frutos deste interrogar... E de outros que, certamente, virão.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Antônio Carlos do Nascimento Osório, pela proficiência com que orientou o presente estudo, levando-me a superar, gradativamente, as dificuldades inerentes ao percurso.

Às Professoras Doutoras Alda Maria do Nascimento Osório, Maria Adélia Menegazzo e Vitória Helena C. Esposito, pela forma criteriosa com que analisaram o meu relatório, por ocasião do Exame de Qualificação, como também pelas sugestões e críticas pertinentes, que reverteram em valiosa contribuição para este meu interrogar.

À Direção e Coordenação da escola tomada como campo de trabalho, pelo pronto acolhimento e, sobretudo, por viabilizarem o desenvolvimento da investigação proposta.

O meu especial agradecimento aos Alunos e às Professoras que tornaram possível a concretização deste estudo.

RESUMO

O presente estudo objetiva discutir, numa perspectiva fenomenológica, o significado do aprender e do ensinar a linguagem escrita nos primeiros anos escolares, tomando como referência alunos e professoras de 1ª à 4ª série de uma escola pública de Campo Grande / MS. Busca, ainda, explicitar algumas razões que poderiam embasar a suposição de que é nesse nível de escolaridade que se tem o ponto crucial do ensino e da aprendizagem dessa forma de expressão. A partir da aplicação de um questionário aos alunos, foram abordadas questões como: a importância de saber escrever, a qualidade do atual desempenho lingüístico (apresentado por eles), o significado do ensino de gramática e, também, as possíveis contribuições dos exercícios gramaticais para um melhor desempenho da linguagem escrita. Através da técnica da entrevista, as professoras dos quatro primeiros anos escolares foram interrogadas sobre o tratamento dado à prática da linguagem escrita, no dia-a-dia da sala de aula. A realização deste trabalho possibilitou o entendimento de que a crise hoje existente na sala de aula decorre, fundamentalmente, de uma crise conceitual, em que os professores demonstram não ter muito clara a concepção que orienta o próprio fazer pedagógico, frente à emergência de uma nova concepção de homem e da relação homem-mundo, iluminada pela ética da modernidade.

Palavras chaves:

Linguagem escrita

Aprender

Ensinar

ABSTRACT

This research has as its aim to discuss, in a phenomenological perspective, the meaning of learning and teaching the written language in the early school years, having as reference, pupils and teachers from an elementary public school in Campo Grande / MS. It also has in view to explain some reasons that could support the supposition that it is this school grade we have the teaching-learning crucial point of this kind of expression. From the application of a questionnaire given to the students, we seek to broach the following questions: The importance of knowing how to write, the quality of the current linguistic performance (presented by them), the meaning of teaching grammar is and, besides, a possible contribution of grammatical exercises for a better performance in the written language. Through the technique interview, the teachers of the early years were inquired about the treatment granted to the practice of the written language, day by day in the classroom. The accomplishment of this work allowed to understand that the crisis we observe in the schoolrooms nowadays results, fundamentally, from the conceptual crisis - the teachers themselves don't understand clearly the conception which guides the own pedagogical performance, due to the emergence of a new conception of man and the relation man-world, guided by the modernity ethic.

Key words:

Written language

Learn

Teach

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Visão da escrita / linguagem escrita-----	108
Quadro 2 - Desempenho lingüístico atual-----	109
Quadro 3 - Significado de ensino gramatical-----	110
Quadro 4 - Contribuição dos exercícios gramaticais-----	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	11
1. EXPLICITANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO-----	15
1.1 “Fotografando” o objeto de pesquisa: uma “imagem” da experiência vivida-	18
1.2 Homem-Linguagem-Mundo: uma relação fenomenológica-----	21
1.2.1 Linguagem: “a morada do ser”-----	23
1.3 O referencial teórico-metodológico: uma construção-----	26
2. A ESCRITA: UMA ATIVIDADE CULTURAL COMPLEXA-----	30
2.1 A escrita: alguns significados-----	30
2.2 A escrita: um instrumento a serviço da linguagem escrita-----	34
2.3 O oral e o escrito: a prática escolar-----	39
2.4 A linguagem escrita: o ensino gramatical-----	41
2.5 Lingüística: possíveis contribuições à prática da linguagem escrita-----	50
3. INTERROGANDO A PRÁTICA DA LINGUAGEM ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES-----	55
3.1 O campo de pesquisa-----	56
3.2 Os sujeitos da pesquisa-----	56
3.3 Preparando o campo de pesquisa: os primeiros contatos-----	57
3.4 Passos iniciais do processo de investigação: o registro das aulas-----	58
3.5 Em busca do desvelamento possível do fenômeno interrogado: o questionário aos alunos-----	60
3.5.1 Outra busca: entrevista com os alunos-----	64
3.6 A interrogação do fenômeno sob um outro ângulo: a “fala” das professoras-----	66
4. APRESENTANDO OS DADOS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA- -----	74
4.1 Uma aproximação necessária: a observação-----	75
4.2 Alguns discursos: as diferentes “falas” dos alunos-----	79
4.3 Outros “discursos”: as diferentes “falas” das professoras-----	90
4.3.1 As “falas” das professoras apontando a reformulação possível do próprio fazer pedagógico-----	97

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	112
ANEXOS-----	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	127

INTRODUÇÃO

Tem sido consenso entre os estudiosos que se ocupam do ensino de língua materna, a persistência de uma crise estabelecida nessa área, nos diferentes níveis do ensino. Particularmente, no caso dos primeiros anos do ensino fundamental, a discussão sobre essa crise tem evidenciado a problemática da “aquisição” e do aprimoramento da linguagem escrita, considerando-se a dificuldade de os alunos utilizarem a escrita enquanto um novo instrumento, necessário ao desenvolvimento gradual da sua linguagem escrita.

Refiro-me à escrita como um “novo instrumento” porque, bem antes dele, a criança tem ao seu dispor outros instrumentos, outros meios para expressar-se: em primeiro lugar, o próprio corpo e, depois, a fala. Sempre que utilizo, neste trabalho, a palavra “escrita”, é no sentido proposto por Goldgrub (1995: 92) que o faço: *um sistema de representação significativa, construído progressivamente e utilizado como um novo instrumento, expressão de experiências próprias, de representação da realidade e de comunicação com o outro*. A escrita é, então, um instrumento que viabiliza a prática da linguagem escrita.

Ao tomar alunos e professoras dos quatro primeiros anos de uma escola pública de ensino fundamental como população-alvo da minha pesquisa, a preocupação foi interrogar o significado do aprender e do ensinar a linguagem escrita, nessa etapa de escolaridade. Tal opção justifica-se pelo entendimento de que, possivelmente, é nos primeiros anos escolares que se tem o ponto crucial do exercício dessa forma de expressão.

Faltando-me, contudo, a explicitação das causas que poderiam estar concorrendo para isso, procurei adotar como princípio que, para uma melhor “revelação” desse fenômeno, somente a experiência vivida por cada um dos sujeitos sociais poderia subsidiar algumas respostas. Decidi, então, que a sala de aula deveria tornar-se o meu campo de trabalho, durante todo o ano letivo de 1998.

Tendo consciência das possíveis dificuldades a serem superadas no percurso, ao circundar o fenômeno interrogado, procurei exercitar uma das orientações fundamentais da fenomenologia hermenêutica, despiendo-me de quaisquer teorias pré-

concebidas que pudessem interferir em minha tentativa de aproximação do fenômeno. Nesse momento, era imprescindível que me deixasse guiar apenas pela percepção, sem emitir juízos a partir de valores pré-estabelecidos.

Segundo orientação do meu aporte teórico, *o fenômeno só se mostra àquele que o interroga*. Essa foi, sem dúvida, a maior dificuldade que precisei superar enquanto pesquisadora - interrogar, numa visão fenomenológica, não se mostrou, a princípio, uma tarefa de simples concretização. Medos, dúvidas e receios começaram a ser exercitados.

Somente então é que me dei conta do quanto podemos ser “marcados” pelo processo de escolarização a que somos/fomos submetidos. Anos 60, 70... período em que vivi a “pedagogia do silêncio”, até concluir o curso Normal. Nós, alunos, apenas “ouvíamos” o que os professores “tinham a dizer”... Ninguém ousava perguntar e, muito menos, duvidar dos ensinamentos que nos eram passados porque, embora não fossem proferidas, as ameaças de punições pareciam sempre “rondar” os nossos passos...

Nesse ir/vir no que foi/é, destaco um trecho do relato de pesquisa de Goldgrub (1995: 86) a qual, reportando-se ao seu tempo de “aprendente”, revela uma experiência que, assim como tantas outras pessoas, também vivi: *Tempo de levantar para saudar a chegada dos mestres e diretores, de sentar e permanecer no lugar, imóvel e em silêncio, por não ter luz, por ser aluno. Observe-se o sentido original do termo: aluno - sem luz*.

Diante dessa volta ao tempo de “aprendente”, senti a necessidade de interrogar, também, a minha caminhada enquanto “ensinante”. Por certo, aos meus alunos sempre foi permitido duvidar e interrogar - ao meu ver, é no diálogo que se estabelece a base de um ensino significativo. Caso queiramos fazer o outro participar da nossa certeza, conforme Gusdorf (1970: 85), *devemos dissecar a dificuldade, a fim de assegurar a aderência, sem ruptura, de um espírito ao outro. Incessantemente, quando o interlocutor não nos acompanha, é necessário voltar atrás e reconduzi-lo novamente*.

Ao trazer à tona lembranças tão marcantes do tempo em que freqüentava a escola de 1º e 2º graus - um tempo tão distante e ao mesmo tempo tão próximo (aliás,

só agora percebo essa proximidade...), não estou simplesmente buscando uma justificativa para a minha timidez inicial na trajetória metodológica em curso, diante da difícil tarefa de interrogar o fenômeno, visando ao seu desvelamento possível. Estou, principalmente, querendo ressaltar a validade de tais lembranças para essa trajetória metodológica, na medida em que, a partir do confronto entre as duas fases (aprendente/ensinante), foi-me possível resignificar uma série de experiências, de vivências... e só então pude, efetivamente, dar início ao processo que, paulatinamente, levaria o fenômeno a mostrar-se e, ao mesmo tempo, explicitando a trajetória desse estudo.

Na primeira parte, o objetivo é situar o fenômeno interrogado como consequência de minha experiência vivida em sala de aula, apresentando algumas considerações gerais acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita nos primeiros anos do ensino fundamental e, também, sobre o significado de “ser alfabetizado”. Ainda nessa parte inicial, ao tratar do referencial teórico-metodológico utilizado na pesquisa, procuro focar a linguagem enquanto elemento mediador das relações homem-mundo, numa perspectiva fenomenológica.

Na segunda parte, a escrita é apresentada como uma atividade cultural complexa, tendo a sua finalidade discutida a partir de diferentes perspectivas de alguns estudiosos da área, destacando o fato de que as múltiplas funções desempenhadas pela escrita determinam a linguagem oral. Discuto, ainda, as implicações de uma hipervalorização do ensino da gramática prescritiva na prática da linguagem escrita, procurando tecer algumas considerações sobre o papel da Linguística no ensino da língua materna.

A terceira parte tem como objetivo relatar os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa - o contato inicial no campo de pesquisa, a observação das aulas, a aplicação de questionário e a realização de entrevistas, enfocando, de modo especial, os procedimentos adotados junto aos alunos, destacando que só foi possível estruturar esta etapa ao término do trabalho de campo.

A quarta parte trata da análise dos dados coletados nas fases distintas da investigação a que me referi anteriormente, caracterizando-se, desse modo, pela compreensão e pela interpretação do que foi registrado junto aos sujeitos da pesquisa,

buscando explicitar a dinâmica do presente estudo, não tendo a preocupação de analisar categorias previamente selecionadas.

Diante das constatações que se estabelecem numa relação contraditória entre o “falar” e o “fazer” das professoras envolvidas na pesquisa, procuro explorar, ainda na quarta parte deste trabalho, alguns trechos dos discursos ouvidos, cujo teor mostra-se particularmente interessante, na medida em que, além de sugerir a possibilidade de reformulação do próprio fazer pedagógico, também sugere algumas pistas que podem indicar pontos de reflexão para outros professores, também responsáveis pelo ensino de língua materna. Com base nos depoimentos dos alunos e das professoras, apresento, na seqüência, os quadros demonstrativos do resultado da minha análise, num agrupamento de motivos “apontados” pelas professoras enquanto também sujeitos deste estudo.

Nas considerações finais, retomo alguns princípios da fenomenologia para explicitar o processo de interpretação dos diferentes significados atribuídos ao fenômeno interrogado, comentando as dificuldades enfrentadas no decorrer da investigação. Retomo, também, as diferentes “falas” dos alunos e das professoras a respeito dos temas geradores trabalhados na pesquisa, procurando estabelecer relação entre as concepções diferenciadas (alunos/professoras) e a *crise* que se anuncia/denuncia na prática da linguagem escrita em sala de aula. Destaco pontos significativos no interrogado que poderão subsidiar futuros estudos na área de língua materna, procurando enfatizar que, diante do que se revelou no presente estudo, a crise em sala de aula não deve ser vista apenas como um *problema relacionado ao fazer docente*, mas, principalmente, como uma grande *crise conceptual* que está a exigir dos professores, particularmente, dos responsáveis pelo ensino de língua materna, algumas rupturas... E as rupturas são sempre muito dolorosas.

1. EXPLICITANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Considera o pesquisador, ao optar pelos recursos próprios à fenomenologia hermenêutica, que aceitar o desafio de compartilhar o mundo com o outro, compreende viver a tensão e os conflitos que nos envolvem pela própria facticidade de nele estarmos existindo; envolve, ainda, descobrir as raízes do 'projeto' que se pretende construir e habitar.

Vitória Helena C. Esposito (1994: 91)

O interesse em desenvolver o presente estudo decorre, basicamente, da minha experiência nos diferentes níveis de ensino: a princípio, enquanto professora dos primeiros anos escolares; posteriormente, assumindo a disciplina Língua Portuguesa no então ensino de 1º e 2º graus e, hoje, atuando na área de Prática de Ensino do curso de graduação em Letras, do Centro Universitário de Corumbá (CEUC) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Posso afirmar, então, que a trajetória profissional, em sala de aula, sempre levou-me a algumas inquietações sobre o *sentido* e o *significado* do ensino da língua, mais voltado para os diferentes processos pedagógicos de construir o conhecimento dos alunos, direcionando, hoje, para as diferentes correlações entre *o conteúdo a ser ensinado, a experiência trazida pelos alunos e o tecnicismo do ensinar por ensinar*.

Todas essas questões, em conjunto, guiaram-me ao propósito de utilizar dessa experiência, nela buscando o aprofundamento da visão de consciência, uma vez que, de acordo com Martins (1992: 29), *somente com uma consciência e fortalecimento da escolha do indivíduo é que a educação autêntica pode ocorrer*.

Mais especificamente, o exercício de mais de vinte anos da atividade docente, bem como os questionamentos sempre presentes no dia-a-dia da sala de aula, levaram-me a elaborar a presente investigação, como resultado de uma longa convivência com as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, não querendo fazer um diagnóstico e posteriores denúncias, mas adentrar nesse processo, situando-me, também, como fruto dessas correlações.

As questões relacionadas com a linguagem escrita têm ocupado lugar de destaque entre os trabalhos desenvolvidos na área da linguagem, nos quais, geralmente, os autores como Araújo (1985), Beltran, (1989), Freitas (1994), dentre outros, expressam suas preocupações ao constatarem as dificuldades de os alunos articularem a linguagem característica da escola com sua experiência cultural que eles constroem na sua história (cultural).

Embora esta seja uma dificuldade também apresentada por alunos situados nos níveis escolares mais avançados, é possível afirmar que o Ensino Fundamental tem merecido especial atenção de alguns pesquisadores - talvez porque, nesse nível de escolaridade, as queixas dos professores com relação à aprendizagem dos alunos sejam mais constantes, até mesmo pelo domínio que o professor representa ter sobre os conteúdos a serem ensinados.

De um modo geral, a expectativa que se costuma ter do ensino dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, enquanto um processo contínuo de alfabetização, é que ele propicie aos alunos as condições necessárias para a construção das aptidões básicas de comunicação, em geral, a cargo da escola: *ler e escrever*, independentemente de suas condições pedagógicas.

Ao longo desse processo contínuo espera-se, então, que se cumpra o requisito básico defendido por Gutschinsky (apud Kato, 1990) para o reconhecimento de pessoa alfabetizada. Segundo o autor, *uma pessoa é alfabetizada ou letrada se, na língua que ela fala, ela pode ler e compreender tudo o que ela compreenderia se a mesma coisa lhe fosse dita oralmente, e ela pode escrever tudo aquilo que ela pode falar*. Dito de outro modo, *o sujeito alfabetizado é aquele que realiza a transcodificação semântico-gráfica*, conforme Martins (apud Vieira, 1996).

O exercício efetivo de uma prática pedagógica capaz de conferir ao aluno o grau de alfabetizado parece ser o grande ausente na maioria das salas de aula. Isso se evidencia nas palavras de Carrijo (1995: 99):

A alfabetização é um tema polêmico porque sempre, e principalmente na década de 1920, buscou-se o melhor “método” para alfabetizar, e nessa busca presenciamos uma sucessão de métodos, estratégias e recursos que não têm impedido a manutenção das nossas taxas de reprovação, retenção e evasão nas séries iniciais do 1º grau durante décadas.

Considero oportuno o destaque a essa análise desenvolvida por Carrijo (1995) acerca da alfabetização, porque ela reflete, exatamente, a atual situação vivida nos quatro primeiros anos do ensino fundamental (no caso específico da escola onde realizei o presente estudo) - apesar da (suposta) eficiência dos métodos utilizados, não se consegue impedir a manutenção das taxas de evasão e de reprovação, conforme demonstram as fichas dos alunos, na secretaria da escola.

Entendo que a busca de significado do “aprender” e do “ensinar” a linguagem escrita implica, necessariamente, algumas discussões de caráter subsidiário, propiciando outras interrogações transversais a esse fenômeno, tais como:

- Qual o significado do ensino de português para falantes nativos dessa língua?

- Até que ponto a oralidade, de um modo geral, pode prejudicar a prática da linguagem escrita em sala de aula?

- Qual o significado do ensino de gramática nas séries iniciais?

- Em que medida pode-se justificar o ensino gramatical desde os primeiros anos escolares?

Enfim:

- Como se traduz na prática pedagógica a ligação histórica entre a modalidade escrita da língua e os procedimentos característicos da chamada língua padrão?

É possível que, neste estudo, a explicitação de algumas concepções básicas, orientadoras do fazer pedagógico dos sujeitos envolvidos, conduza não só ao desvelamento dos limites apresentados pelo aluno na prática da linguagem escrita, como também possibilite a compreensão necessária das implicações desses limites no processo de apropriação da escrita, não apenas enquanto objeto de conhecimento, mas, sobretudo, enquanto objeto social.

1.1 “Fotografando” o objeto de pesquisa: uma “imagem” da experiência vivida

Todo objeto de estudo, num momento inicial da pesquisa - independente da sua autonomia dada pelo pesquisador ou pelos “cortes” e “recortes” feitos em sua delimitação - sempre tem como motivações iniciais as dúvidas regadas por várias expectativas.

Nesse processo transitório, sua vertente vivificadora são as perguntas transcritas por várias elaborações organizadoras, por afirmações ou negações, ambas com verdades construídas a partir de experiências individuais e coletivas, tendo como sensibilidade que todo esse processo é provisório.

Por conta dessa atitude de cunho teórico-metodológico, minha indagação inicial decorre de um tema considerado polêmico:

Se a alfabetização sempre foi a grande preocupação dos educadores, por que fracassamos?

Posso afirmar que essa indagação integra um conjunto de questionamentos que, pela inquietação provocada, contribuíram significativamente para a delimitação do objeto de investigação proposto neste estudo. Devo ressaltar que, nesses últimos anos (sobretudo a partir de 93), essa inquietação vem permeando o meu fazer pedagógico de forma mais acentuada e ainda mais instigante, culminando com o desenvolvimento deste trabalho voltado para as questões da prática da linguagem escrita nos primeiros anos escolares.

É importante que se ressalte a expressão *nesses últimos anos*, até mesmo para que a minha trajetória profissional seja devidamente situada e caracterizada, já que os primeiros anos de docência (particularmente no decorrer dos anos 70) foram marcados por uma prática do tipo “ensaio - erro - tentativa de construção”. Essa “tentativa”, contudo, quase sempre reconduzia-me ao ponto de partida: outros ensaios, outros erros... Faltava-me, ainda, o essencial: o exercício da reflexão sobre a minha prática docente.

De um modo geral, essa prática era sustentada pela crença de que, com o passar dos anos, a experiência pudesse indicar alguns rumos e a intuição até pudesse facilitar alguns passos importantes para a ação docente, no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita.

Ocorre, entretanto, que a busca do “acerto” sempre exige algum tempo e isso acaba levando muitos a desistirem logo de início, o que tende a acarretar enormes prejuízos ao ensino de um modo geral. Isso porque, mesmo desistindo dessa busca de melhoria do seu desempenho docente, mesmo sentindo-se “incompetente” para o exercício do magistério, sobretudo no caso dos quatro primeiros anos escolares, o professor costuma permanecer em sua função, tendo como agravante a tendência a acomodar-se, a tranquilizar a sua consciência diante do próprio fazer docente, como se este fosse o melhor que ele pode fazer.

Zilberman (1991: 79) aponta duas situações que podem justificar uma prática pedagógica deficiente: *ou o professor foi objeto de uma escolarização de menor qualidade ou ele se vê dividido entre o que sabe e não pode ensinar e o que não sabe e deve ensinar*. Tal contradição, complementa a autora, *solapa e impede a virtual eficiência do trabalho no primeiro grau*.

Parece resumir-se aqui - “o que não sabe e deve ensinar” toda uma situação problemática normalmente vivida pelo professor, particularmente, o professor iniciante. *O que ensinar? Como? Por que ensinar determinados conteúdos?* - são questões que vão constituindo lacunas (quase sempre de caráter permanente) no dia-a-dia do professor, em sua prática pedagógica.

Vale destacar o ponto de vista defendido por Osório (1996: 50) a respeito da educação, dado o entendimento de que ele traduz verdadeiramente o atual estado caótico do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, em especial, no caso dos primeiros anos escolares:

A educação, nas últimas décadas, tornou-se palco de denúncias e de elaboração de simples diagnósticos, para os quais uma ação efetiva de soluções sempre foi negada. Todos sabem o que fazer, mas não sabem como fazer, na medida que pautam seus fazeres em uma direção conceitual restrita e de modismo.

Reiterando o que afirmei inicialmente, o interesse em desenvolver este estudo resulta, fundamentalmente, da minha convivência com as dificuldades próprias do “aprender” e do “ensinar” a linguagem escrita. Torna-se importante, então, um breve

relato dessa experiência profissional para que os meus propósitos enquanto professora e pesquisadora possam ser melhor explicitados.

Ainda cursando o 2º ano do curso Normal, portanto, sem qualquer experiência relacionada à sala de aula, assumi uma turma de primeira série. Em parte, concretizava-se, nesse momento, o pensamento de Simon Veenman (apud Garcia, 1992) acerca da “iniciação” no magistério: *o primeiro ano de docência caracteriza-se por um processo de intensa aprendizagem, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência.*

De um modo geral, a distribuição das turmas se dava pelo sistema de rodízio. Assim, a cada ano atribuía-se ao professor uma série inicial de escolaridade diferente, determinando-se, de uma certa forma, a continuidade do processo “ensaio / erro”, uma vez que o professor estava sempre convivendo com o desafio do “novo”, do “diferente”, o que agravava, ainda mais, a sua insegurança no exercício da função docente.

É bem verdade que as razões dessa *continuidade* mostram-se bem mais profundas do que, na época, se faziam supor - implicando, fundamentalmente, mudança de postura em amplo sentido.

Essa mudança de postura implica, conforme Suassuna (1995: 60), *além da busca teórica, redefinir um conjunto de valores que englobam não só a questão da educação, mas nossa forma de pensar o mundo em geral.*

Algum tempo depois (em 1985), assumi aulas de Português para turmas de 5ª à 8ª série e, também, para o curso Magistério. Posso afirmar que todo esse período em que a minha atividade docente esteve ligada ao então ensino de 1º e 2º graus (1973-1992) foi marcado por uma intensa busca de acertar, não me eximindo, contudo, do reconhecimento de muitas falhas pedagógicas que não puderam ser evitadas.

É importante destacar, contudo, que essas falhas até poderiam ser justificadas diante do fato de que o ensino - como hoje ainda ocorre com muitos professores - processava-se por “imitação” aos antigos professores que, aliás, conforme Osório (1996: 78), *eram os que nos obrigavam a escrever cem vezes: ‘não devo esquecer de fazer a tarefa de casa’.* Eram os que não davam aulas e cobravam

conteúdos dos livros, enfim, todos eram professores ... ou melhor: Eticamente professores (grifo do autor).

Evidentemente, essa “imitação” conduzia a um resultado negativo da ação docente exatamente porque, como complementa Osório (1996), *tudo isso não era ser professor. Eram algumas das diferentes formas de estabelecer o ato pedagógico e uma relação professor / aluno.*

É importante ressaltar que essas palavras de Osório, embora sejam referentes a uma ética que norteava o fazer docente há algumas décadas atrás, em alguns aspectos não perdeu sua atualidade, como, por exemplo, o fato de o professor não dar aulas e “cobrar” os conteúdos do livro, como se estes houvessem sido devidamente explicados.

Ingressei no magistério superior a partir de 1993, onde ministro aulas no curso de Letras do Centro Universitário de Corumbá (CEUC/UFMS). Das disciplinas assumidas, duas se destacam pela sua especificidade: Prática de Leitura e Produção de Textos para alunos do 1º ano e Prática de Ensino em Língua Portuguesa para alunos do 4º ano do referido curso. Essas disciplinas destacam-se pelo fato de propiciarem significativas discussões no processo de busca de uma prática pedagógica que priorize a atribuição de significado à linguagem escrita trabalhada nas aulas de português.

No caso específico da disciplina ministrada para os alunos do quarto ano, essas discussões são particularmente significativas na medida em que elas têm como finalidade principal provocar nos alunos / professores uma atitude de reflexão sobre o próprio fazer pedagógico.

De um modo geral, esses principiantes no exercício do magistério sentem-se frustrados em sua atividade docente por entenderem que esta não corresponde às suas expectativas e, muito menos, às expectativas dos seus alunos. Então, juntos, tentamos buscar práticas pedagógicas alternativas que favoreçam a prática da linguagem escrita pelos alunos do ensino fundamental.

1.2 Homem-Linguagem-Mundo: uma relação fenomenológica

Com base no pensamento do filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938), surge e desenvolve-se a fenomenologia. Martins (1992: 50) define essa corrente do pensamento filosófico do seguinte modo:

Fenomenologia é, neste século XX, principalmente, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos.

A idéia de fenomenologia como um novo método, segundo o referido autor, desenvolveu-se gradualmente e continuou a transformar-se de maneira contínua. Enquanto uma corrente do pensamento filosófico, a fenomenologia exerceu significativa influência na pesquisa educacional, na medida em que questiona a adoção da teoria positivista do conhecimento pelas ciências sociais e ressalta a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento.

Isso significa que, ao adotar uma postura fenomenológica, o pesquisador não parcializa o fenômeno, assim como não o explica a partir de conceitos prévios. O fenômeno é entendido não como uma “realidade dada”, mas como algo que aparece no “olhar”. Destacando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento, a fenomenologia busca a compreensão dos seres humanos enquanto pessoas, em sua totalidade e em seu próprio contexto.

Temos em Merleau-Ponty (1908-1961) um eminente representante da corrente fenomenológica inspirada em Husserl. De acordo com Durozoi e Roussel (1993: 321-2), Merleau-Ponty *é um filósofo do vivido porque descreve a relação intencional que une o sujeito - encarnado e em situação histórica - às coisas e ao outro.*

O pensamento desse filósofo foi, durante longos anos, objeto de estudo do professor Joel Martins, cujo interesse maior era a interpretação e a divulgação da fenomenologia. Para Martins (1992: 58),

... o trabalho de Merleau-Ponty constituiu-se na revisão de algumas tendências idealistas que aparecem nas Investigações das Idéias de Husserl, que afastavam a fenomenologia de um enfoque empírico e que

no último Husserl, mais facilmente identificado com a época do Lebenswelt, já contém em germe os temas centrais de uma filosofia existencial.

Em sua análise sobre a busca de novos fundamentos para as ciências humanas, Osório (1997: 6) considera:

Merleau-Ponty dá continuidade à fenomenologia husserliana na linha de consolidar, de maneira mais explícita e precisa, a articulação do método fenomenológico à existência humana, o que vai assegurar à fenomenologia a sua fecundidade enquanto construtora de uma eidética da existência, livrando-a do risco de se reduzir a um logicismo idealista e transcendental.

Com relação à articulação do método fenomenológico à existência humana, Merleau-Ponty (1971: 5) assim se expressa:

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

A noção de intencionalidade é tida como a idéia fundamental da fenomenologia. Segundo Penha (1991: 78), *a intencionalidade estabelece uma nova relação entre o homem e o mundo, o pensamento e o ser, ambos indissoluvelmente ligados*, o que justifica a afirmação do referido autor de que *todos os atos psíquicos, tudo o que se passa em nossa mente, visam a um objeto.*

Além da *intencionalidade da consciência*, outros princípios que orientam a fenomenologia são destacados por Osório (1997: 7): *necessidade da volta às coisas mesmas; importância central da vivência; volta aos fundamentos da subjetividade; primazia da percepção e da intersubjetividade.*

Como um método de pesquisa, a fenomenologia é, segundo Martins e Bicudo (1983: 11), *uma forma radical de pensar: parte de caminhos conhecidos de fazerem-se as coisas, desafia os pressupostos aceitos e busca estabelecer uma nova perspectiva para ver o fenômeno.*

1.2.1 Linguagem: “a morada do ser”

Não se pode perder de vista, no processo de busca de uma prática pedagógica significativa, o que a linguagem representa, enquanto elemento mediador, na relação homem-mundo, eu-nós e eu-outro.

Rocha (1997: 98), com base nos estudos desenvolvidos por Merleau-Ponty acerca da relação homem-linguagem-mundo, faz a seguinte análise:

A linguagem só pode se dar porque o homem busca algo, porque tem a possibilidade de adquiri-la e porque está num mundo lingüístico que lhe desperta a atenção. Há sempre uma troca e uma transformação. A aquisição lingüística não é apenas dialética, mas circular, pois, além de favorecer a transformação desse homem, possibilita-lhe novas formas de olhar o mundo e o torna aberto a novas aquisições de uma língua.

Graças à sua capacidade de se comunicar por meio da língua dos signos, e não apenas mediante sinais e reações provocadas, o homem conseguiu transformar o mundo humano em um universo de designações e de idéias. A possibilidade de operar tal transformação deve-se, ainda, à aptidão do homem para distinguir entre o signo e a coisa que ele significa e, principalmente, porque consegue estabelecer uma relação entre o signo e a coisa significada. É o signo e sua significação.

Gusdorf (1970: 13), apreendendo o significado da linguagem na relação homem-mundo, afirma que *a linguagem é o ser do homem levado à consciência de si - é a abertura à transcendência*. Isso implica em afirmar que a compreensão da existência do homem, e até mesmo da própria condição humana, submete-se a uma efetiva compreensão da linguagem.

Nesse sentido, entendendo a linguagem como o próprio ato de *significar*, Merleau-Ponty (1992: 23) considera:

Falamos e compreendemos a palavra muito antes de aprender com Descartes (ou descobriremos por nós mesmos) que nossa realidade é o pensamento. A linguagem onde nos instalamos, nós aprendemos a manejá-la significativamente muito antes de aprender com a Lingüística (supondo-se que ela os ensine) os princípios inteligíveis sobre os quais “repousam” a nossa língua e todas as línguas.

Essas palavras deixam transparecer a crítica desse autor à ciência, aqui representada pela Lingüística e, também, à filosofia, demonstrando sua rejeição tanto à idéia de que a linguagem seja reduzida a um sistema convencional e econômico de sinais que permite aos homens uma certa coexistência, como à de que ela seja uma tradução imperfeita do pensamento.

Em outro estudo, Merleau-Ponty (1980: 144) considera:

Muito mais que um meio, a linguagem é algo como um ser e por isso pode tão bem trazer-nos alguém à presença: a fala de um amigo ao telefone transmite-nos o próprio, como se estivesse todo nesta maneira de anunciar-se e despedir-se, de principiar e terminar suas frases, de caminhar pelas coisas não ditas.

Rocha (1997) organiza e comenta um conjunto de textos-aula produzido pelo professor Joel Martins, cujo objetivo é o de interpretar algumas idéias de Merleau-Ponty. Dada a especificidade deste estudo, despertou-me particular interesse o texto “O corpo como expressão e a fala” (p. 89) do qual destaco o trecho que expressa a crítica do filósofo à Lingüística:

Se concebermos a linguagem apenas como um sistema convencional de sinais ou como mera convenção, poderemos estar perdendo de vista a essência do humano voltado ao mundo. O surgimento da linguagem repousa na gesticulação emocional. Mas o “sistema natural” de sinais, ao contrário do que se possa pensar, não é em si mesmo natural, no sentido de que é dado na estrutura do corpo humano.

Destaco, também, o trecho referente às emoções como modos de “ser-ao-mundo”, ou seja, os diferentes modos de percepção e de comportamento das pessoas em determinadas situações:

Os japoneses na cólera sorriem, os ocidentais gritam, batem os pés e as mãos. Não é mais natural ou menos convencional gritar na cólera ou abraçar no amor do que dar nome à mesa como objeto. Os sentimentos, assim como as condutas passionais, são inventados como o são as palavras.

Depreende-se, então, que na perspectiva do referido pensador, a ciência e a filosofia não conseguem alcançar a dimensão expressiva da linguagem, ou seja, ambas

não percebem que a linguagem promove a realidade em substância animada, põe-na em circulação, enfim, não a deixa “petrificar-se”.

Compreendendo a linguagem como a possibilidade de *estar-no-mundo*, de *conhecimento do mundo*, Beltran (1989: 26), em seu estudo sobre o significado do ensino de português para alunos de 5ª à 8ª série, faz a seguinte análise:

O problema do ensino da Língua Portuguesa é uma questão de leitura do mundo, para atribuir um significado a esse mundo. A idéia já expressa por um pensador de que “os limites da minha linguagem representam os limites do meu próprio mundo” resume o significado da linguagem para o ser humano: homem-linguagem-mundo. É pela ampliação de sua linguagem que o homem vai se assenhoreando do mundo. Neste aprofundar-se do mundo, o indivíduo principia pelo seu mundo imediato - o mundo do cotidiano, das coisas, dos objetos que estão ao seu redor. A leitura do mundo se inicia pela leitura da palavra.

Evidentemente, o presente estudo não objetiva apontar qualquer solução aos problemas existentes nos primeiros anos do ensino fundamental, no que diz respeito ao processo do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita. Ele se propõe não só a procurar algumas pistas que conduzam a um desvelamento possível do fenômeno investigado, como, principalmente, provocar novas buscas, novos questionamentos em torno desse mesmo fenômeno.

Conforme Ferreira (1994: 164), *é muito bom e importante que outras perspectivas se manifestem e que do intercâmbio delas possamos nos aproximar do real*. Demonstrando concordar com esse ponto de vista, Rezende (1990: 25), assegura que *uma descrição propriamente fenomenológica não se contentará em dizer de que maneira estão sendo dadas as respostas, mas de que outras maneiras elas poderiam ou deveriam ser dadas*.

Não podemos perder de vista que, quando assumimos uma postura fenomenológica, trabalhamos apenas com a compreensão daquilo que vemos, sendo que as formas de percepção variam diante de um mesmo fenômeno: são as diferentes formas do nosso “olhar” que podem determinar as diferentes respostas frente a uma dada investigação.

1.3 O referencial teórico-metodológico: uma construção

A opção pelo aporte teórico que orienta o desenvolvimento do presente estudo sustenta-se, fundamentalmente, em dois princípios.

O primeiro, expresso por Santos Filho (1995: 35), refere-se ao fato de que *a fenomenologia amplia a perspectiva e procura compreender os seres humanos como indivíduos em sua totalidade e em seu próprio contexto*, atendendo, desse modo, ao meu propósito de investigar o significado da prática da linguagem escrita no contexto escolar.

Rezende (1990: 94) lembra que, em algumas situações, *a fenomenologia é uma filosofia do desafio e da possibilidade* - este é o segundo princípio em que procurei buscar apoio para o empreendimento do estudo em questão.

Nesse sentido, é possível afirmar que o desenvolvimento de pesquisa em sala de aula constitui um desafio ao professor/pesquisador, na medida em que a este cabe superar algumas dificuldades próprias desse tipo de investigação. No decorrer do presente estudo, deparei-me com algumas situações que poderiam justificar tal afirmação. Dentre elas, destaco:

- *Professor desmotivado a procurar, no seu próprio fazer, a forma de compreender o fazer pedagógico, sem qualquer interesse em participar ativamente de um processo de pesquisa, perdendo-se, desse modo, a possibilidade de uma efetiva contribuição para o avanço que se faz necessário no ensino de língua materna.*

- *Movimentos de greve que, geralmente, alteram a atividade pedagógica em seus diferentes aspectos e, com isso, além de tornar o professor ainda mais resistente a qualquer reflexão sobre o seu fazer em sala de aula, dificultam e às vezes até inviabilizam uma determinada etapa do processo de investigação.*

Por outro lado, esse método de pesquisa pode representar, também, alguma possibilidade de se reformular a prática pedagógica, a partir do desvelamento possível do fenômeno interrogado, no contexto em que o estudo se desenvolve.

Ao proceder à investigação da prática da linguagem escrita, procurei apoio neste ensinamento básico expresso por Martins e Bicudo (1983: 10): *o inquiridor fenomenólogo dirige-se para o fenômeno da experiência, para o dado, e procura ver esse fenômeno da forma que ele se mostra na própria experiência.*

Desse modo, o que se exige do inquiridor fenomenólogo é que concentre sua atenção nas *coisas mesmas* e não nas *teorias sobre as coisas*, procurando colocar em suspensão qualquer juízo sobre o assunto tratado. É preciso conduzir a investigação a partir do que já é “dado”, ou seja, ela não pode partir de alguma teoria preconcebida, mas, da *coisa-mesma* para chegar ao significado do fenômeno, à sua interpretação.

O passo seguinte do procedimento fenomenológico é a seleção. É a colocação entre parênteses das partes consideradas essenciais para a tentativa de desvelamento do fenômeno investigado - no caso deste estudo, são as “falas” dos alunos e dos professores, atores sociais desse processo.

Ao procedermos a essa seleção, conforme Martins (1992: 59), *desejamos encontrar exatamente as partes da experiência que são verdadeiramente partes da nossa consciência, diferenciando-as daquelas que são simplesmente supostas.*

É importante ressaltar que a resposta que tento buscar, ao interrogar o significado do “aprender” e do “ensinar” a linguagem escrita nos primeiros anos escolares, será apenas uma entre as várias respostas possíveis desse mesmo fenômeno, já que, por ser perspectival, o fenômeno não se doa integralmente a um único pesquisador. A minha preocupação maior, então, é tentar compreendê-lo, guiando-me pelas palavras de Martins (1992: 60) referentes à etapa final do procedimento fenomenológico:

A compreensão fenomenológica, como toda compreensão, envolve sempre uma interpretação espreitando; a compreensão surge sempre em conjunto com a interpretação. Num sentido geral, este momento é uma tentativa de especificar o “significado” que é essencial na descrição e na redução, como uma forma de investigação da experiência.

É nessa etapa da pesquisa que se estabelece a *intersubjetividade*, uma vez que a compreensão daquilo que “vejo” não se prende apenas ao meu “olhar”. Na esfera da intersubjetividade, os sujeitos envolvidos no estudo podem revelar-me a sua

percepção do que está sendo interrogado e é essa troca que vai permitir a elaboração daquilo que poderei interpretar, em termos de desvelamento possível do fenômeno, considerando-se, aqui, a perspectiva adotada para o desenvolvimento do presente estudo.

Bicudo (1994: 19) considera que a intersubjetividade

... é dificultada e ao mesmo tempo facilitada pela linguagem, veiculadora de discursos. Facilitada, porque a linguagem, principalmente a falada e a escrita, é composta por palavras que dizem e por uma gramática que padroniza a forma do dizer. (...) Dificultada, porque as palavras, os signos, não dão conta do vivido.

Daí a importância da hermenêutica, ao possibilitar-me a compreensão e a interpretação do que a “fala” dos alunos e das professoras pode expressar, nesse momento, a respeito do fenômeno interrogado, neste caso específico, da linguagem escrita - seus significados, suas representações, seus diferentes sentidos e movimentos.

2. A ESCRITA: UMA ATIVIDADE CULTURAL COMPLEXA

A escrita é algo com o qual nós, adultos, estamos tão envolvidos que nem nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve, de como a criança encara essas atividades, de como de fato funciona esse mundo caótico e complexo, que nos parece tão familiar e de uso fácil.

Luiz Carlos Cagliari (1995: 96)

Antes de discutir a questão do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, procurei enfocar alguns pontos constitutivos da gênese da escrita - algumas razões que levaram ao seu surgimento, o sentido que lhe foi atribuído inicialmente, bem como as relações com ela estabelecidas, sobretudo na sua origem.

2.1 A escrita: alguns significados

É possível afirmar que a linguagem se faz presente em todas as sociedades humanas, uma vez que, na ordem dos fenômenos sociais, nada pode existir sem ela - a linguagem é coextensiva à realidade social. A escrita, no entanto, não se mostra como um “a priori” da vida dos grupos sociais.

Constatando esse fato, a pesquisadora Maria Thereza F. Rocco (apud Murrie, 1992) afirma em um de seus estudos: *dentre um número aproximado de 3000 línguas que temos catalogadas, apenas 110 possuem escrita e cerca de 78 chegam à literatura.*

É importante destacar que, anteriormente à invenção da escrita, a palavra ligava-se tão somente a um suporte vivo - “palavra de alguém, referida por alguém”. Nessa civilização, de acordo com Gusdorf (1970: 91-2), *a autoridade pertence aos antigos, nos quais sobrevive o tesouro da experiência ancestral, ciosamente*

guardado, mas frágil e ameaçado, porque se aquele que sabe desaparece, já ninguém saberá.

Historicamente, a escrita surge, então, em decorrência de necessidades reais funcionais do homem, estabelecendo desde a sua origem relações bastante estreitas com as diversas instâncias de poder conhecidas pelas sociedades humanas - são os poderes estabelecidos, como os religiosos, simbólicos e econômicos que, segundo Auroux (1998: 68), se ligam a domínios de funcionamento do escrito do seguinte modo:

Poder religioso: Adivinhação, Mitos cósmicos, Astronomia e Ciências.

Poder simbólico: Poemas legendários, Mitos identitários, Literatura e História.

Poder econômico: Peças contáveis, Arquivos, Direito, Geografia e Economia.

A princípio, o homem consegue suprir suas necessidades servindo-se de formas embrionárias que precederam a atual escrita alfabética. A relevância dessas escritas, concebidas como desenhos e ideogramas, é que, através delas, a efemeridade que caracteriza a expressão oral deixou de ser motivo de preocupação para o homem uma vez que *a palavra se fez consolidada pela escrita.*

Gusdorf (1970: 92) vê no surgimento da escrita *a inauguração de uma nova idade mental para a humanidade* - através dela a autoridade da letra passa a substituir o costume. Além disso, em vez de um “suporte vivo” passa a existir um “suporte gráfico” que permite à fala humana subsistir sem a presença do som emissor, superando os limites do tempo e do espaço. Essa é uma das razões por que Auroux (1998: 64) considera a invenção da escrita como *a primeira revolução tecnolingüística na história da humanidade.*

O suposto relacionamento da escrita com as diversas instâncias de poder conhecidas pelas sociedades humanas poderia justificar, de certo modo, os diferentes pontos de vista dos estudiosos a respeito da sua finalidade, do que representa, de fato, o seu surgimento.

Claude Lévi-Strauss, etnólogo francês e um dos promotores do estruturalismo, citado por Dietzsch (1989: 69), demonstra uma visão pessimista da escrita, relacionando sua aparição em determinados momentos da história - desde o Egito à China, até a Europa do século XIX - como sendo *um modo de favorecer a exploração entre os homens, antes de iluminá-los*.

Nessa perspectiva, a escrita estaria, irremediavelmente, ligada à opressão, cuja única finalidade seria a manifestação do poder - estaria associada de modo permanente, sobretudo em sua origem, a sociedades fundamentadas na “exploração do homem pelo homem”.

Dietzsch (1989: 69) lembra que:

Essa visão não parece estar muito distante da concepção assumida por filósofos, sociólogos e educadores, que vêem a escola apenas como um aparelho reprodutor da ideologia dominante (Althusser, 1980; Bourdieu e Passeron, 1975). Desse modo, a linguagem escrita - segundo esses pensadores - é entendida como uma forma de violência simbólica, instrumento de dominação das classes trabalhadoras.

Analisando a relação existente entre a escrita e o poder, Auroux (1998: 69) considera que a escrita deve ser vista *como uma resposta específica a uma série de problemas técnicos, nascidos bem antes dela e parcialmente solucionados pelas técnicas gráficas que a anunciam*.

Diante desses referenciais, a função da escrita já anunciada difere-se da perspectiva assumida por Lévi-Strauss. Enquanto este associa a escrita às possibilidades de se manifestarem os poderes, Auroux (1998: 69) atribui à escrita a responsabilidade de mudanças de toda ordem. Para ele, *a escrita muda qualitativamente a natureza das relações sociais e, porque torna possível a escrita da lei e da ciência, ela faz nascerem novas formas de liberdade humana*.

Gusdorf (1970: 92-3) vê o surgimento dessa atividade sob um outro ângulo, como algo que transformou o primeiro universo humano. Ele assegura que não é exagerado dizer que *a escrita constitui um dos fatores essenciais para o desaparecimento do mundo mítico da Pré-história (...) A invenção da escrita liberta o homem do jugo da tradição e do ‘diz-se’*.

Sem demonstrar a visão pessimista de Lévi-Strauss, mas consciente do papel da escrita em nossa sociedade, Osakabe (1995: 19) faz a seguinte análise:

Salvaguardadas as diferenças que se fazem não tanto pela natureza supostamente democrática das sociedades modernas em relação às sociedades pré-industriais, mas, sobretudo pela imposição da escrita como qualificação necessária ao próprio mecanismo produtivo das sociedades contemporâneas, a escrita persiste de algum modo nesse papel discriminativo. É possível dizer que à escrita se vincula uma necessidade pragmática.

Frente a essa análise, Teberosky (1995: 57) destaca que *o poder da escrita não reside nela mesma, mas no uso que as sociedades fizeram dela*. A referida autora dimensiona as funções desempenhadas pela escrita, na sociedade atual, apontando:

Em nossa sociedade atual, a escrita desempenha múltiplas funções, tendo extrapolado suas funções originais não só em sua manifestação gráfica mas também com efeito sobre a oralidade secundária que escutamos em conferências, debates, rádio, televisão e, enfim, em todos os atos públicos.

Tomando como pontos de referência a Mesopotâmia, o Egito, a China, a Grécia, o Mundo Árabe e a Índia, verificamos que a humanidade experienciou uma diversidade dos sistemas de escrita, dadas as etapas do seu movimento histórico.

André Leroi-Gourhan (apud Dietzsch, 1989) sintetiza o movimento da escrita do seguinte modo:

Ao longo da história, o sistema de representação escrito adquire diferentes níveis, que vão desde a representação figurativa, que reproduz o objeto em referência, até as formas em que as experiências evocadas e recriadas são representadas por símbolos gráficos articulados em elementos convencionais reconhecíveis, identificáveis, expressando um pensamento simbolizador.

Estabelecendo-se um paralelo entre a evolução da escrita na história da cultura humana e o desenvolvimento da escrita na criança, é possível perceber muita semelhança em determinados momentos desses processos de construção. É por isso que Cagliari (1995: 106) observa:

Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa como significação de alguns traços por ela desenhados ... Elas também podem utilizar “marquinhos” individuais ou estabelecidas por um consenso de grupo, para representar aquilo que ainda não sabem escrever com letras.

É importante destacar que, de acordo com Gusdorf (1995: 184), a função docente propriamente dita vincula-se à invenção da escrita:

A invenção da escrita corresponde ao advento de um novo tipo de mestre ... Na sociedade primitiva, basta a formação mútua de cada um por todos, que é completada pela iniciação dispensada pelo xamã. Na idade da escrita, a sabedoria difunde mitos tradicionais, cede lugar a um saber reservado a certos especialistas; estes, possuidores das técnicas de fixação e decifração da palavra, têm igualmente o encargo de comunicar o seu saber às gerações futuras.

Ainda segundo esse autor, é a partir daí que passa a haver *uma matéria própria do ensino e o estudo dos programas mobiliza um pessoal especializado nos lugares consagrados à difusão das técnicas do conhecimento*. Ele destaca, ainda, que, *a partir desse momento em que a cultura falada dá lugar a uma cultura escrita, é que se afirma, pela primeira vez, o par professor/aluno* (1995: 184).

2.2 A escrita: um instrumento a serviço da linguagem escrita

Na área da linguagem, tem-se como um dos objetivos da escola introduzir a criança no mundo da escrita, garantindo-lhe o acesso à cultura letrada. O entendimento de Kato (1990: 7) a esse respeito é o de que:

À escola cabe a função de tornar a criança um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Discutindo a escola como espaço de domínio da leitura e da escrita, Soares (1994: 10) considera que o conceito de domínio da escrita, assim como da leitura, apresenta múltiplos significados. A autora afirma que:

No contexto escolar, esse procedimento é facilitado pelo fato de que as escolas podem trabalhar com diferentes conceitos de domínio da leitura e da escrita, ajustando-os ao ponto do continuum de habilidades, conhecimentos e práticas sociais que estejam considerando, em momentos específicos do processo de escolarização. Dessa forma, as escolas podem trabalhar com várias e diferentes conceituações operacionais de domínio da leitura e da escrita, cada uma sendo utilizada para o desenvolvimento de certas habilidades e práticas em determinados estágios do processo escolar.

A referida autora aborda uma questão que mereceria um amplo debate nas escolas, envolvendo professores dos diferentes níveis do ensino. Observo, contudo, a necessidade de se promover uma discussão, em especial, sobre o significado de “domínio da escrita” a ser assegurado aos alunos dos primeiros anos escolares.

Analisando a problemática da escrita, mais especificamente o modo como ela é tratada no início da escolarização, Cagliari (1995: 97) aponta: *o grande problema, nesse caso, é que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo.*

É fundamental, então, que a criança não seja apenas levada a perceber o quanto nossa vida está impregnada de sentidos diversos da escrita, mas também possa apreender os múltiplos usos desse sistema convencional de notação da linguagem. Essa apreensão, como sugere Tolchinsky (1995: 21), *é que permitirá ao aluno avançar no seu conhecimento, perguntando, verificando e não tendo medo de errar.*

Evidentemente, a aquisição da linguagem escrita de uma determinada língua pressupõe o conhecimento da sua modalidade oral. Trata-se, portanto, de um aparente paradoxo o fato de se ensinar português a falantes nativos dessa língua - na verdade, o que a criança busca na escola é o aprendizado da modalidade escrita da língua já que ela, por suposto, fala português.

Desse modo, o que se espera da escola é que, no mínimo, sejam criadas as condições necessárias para que a chamada língua padrão possa ser gradualmente percebida e apreendida, de modo a possibilitar o esperado diálogo entre a escola e o

aluno. Até porque, de acordo com Vieira (1992: 94), *é o domínio da norma padrão que garante ao indivíduo o acesso à cultura letrada, ao mesmo tempo que o instrumentaliza para uma participação social e política de modo efetivo.*

Ao incluir tanto um “saber formal” (reconhecimento das características formais da escrita) como um “saber instrumental” (saber usar a escrita), a prática da linguagem simbolizada pela escrita mostra-se como uma atividade complexa nos diferentes níveis de escolarização.

É possível que, para muitos professores de português - particularmente, para o professor dos anos iniciais do ensino fundamental - essa complexidade esteja relacionada a uma deficiência (ou até mesmo a uma ausência) de conhecimento teórico acerca da natureza da escrita, do seu funcionamento, assim como sobre o seu uso em diferentes situações, o que acaba fazendo com que o professor “jogue com a criança sem lhe dizer as regras do jogo”, no sentido usado por Cagliari (1995).

Provavelmente, é com uma certa perplexidade que o aluno constata o quanto lhe é difícil transpor sua habilidade de falante para o texto. Falta-lhe, nesse caso, a compreensão básica das razões por que a linguagem escrita não pode ser uma simples transposição da fala, considerando-se que essas modalidades da língua apresentam estruturas e funcionamentos distintos.

Essa concepção de linguagem escrita como transcrição da linguagem oral é definida pelo lingüista inglês Agnus McIntosh (apud Tolchinsky, 1995) como “atitude aristotélica”. Segundo esse autor,

... Aristóteles afirmou, de acordo com Platão, que as palavras faladas são símbolos ou signos das impressões ou afeições da alma e as palavras escritas, signos das palavras faladas (De Interpretatione). Por transcrição, a escrita gera a “palavra escrita” ou a “linguagem escrita”.

Tolchinsky (1995: 145) destaca que, segundo alguns autores, *essa concepção foi radicalizada no início do século XX, quando Ferdinand de Saussure refere-se à escrita como fantasia ou fotografia do real (a linguagem oral).*

Segundo alguns estudiosos, tais como os que destaco logo a seguir, a prática escolar falha por não considerar devidamente o que a escrita representa para o

desenvolvimento cultural da criança, deixando evidente, neste caso, que a escrita mostra-se desprovida de significados.

Vygotsky (1988: 133), em seus estudos sobre a complexidade da linguagem escrita, afirma que *a escrita deve ser algo de que a criança necessite (...) Deve ter significado para a criança*. No entanto, continua o autor, *a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa*.

Smolka (1996: 69) questiona: *Que escrita é essa que a criança aprende na escola que faz com que ela ‘regrida’ quando escreve o que pensa?*

Fiad (1997: 77) considera que o aluno é levado a escrever sem saber que esse aprendizado significa, fundamentalmente, *escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões: é a partir da apreensão do significado de saber escrever que os autores vão se formando e se constituindo*.

Teberosky (1995: 181) insiste na importância teórica e, também, na utilidade pedagógica de se fazer distinção entre *escrita e linguagem escrita*:

Definimos a linguagem escrita como o uso do instrumento escrita em uma determinada comunidade. Em nossa comunidade, as crianças pré-alfabetizadas e os adultos iletrados podem reconhecer e selecionar a linguagem para ser escrita. No entanto, não sabem ir além disso, rumo à exploração de todas as possibilidades do texto, rumo ao manejo da escrita da linguagem.

Nesse sentido, é possível afirmar que há fortes indícios de que a prática escolar tende a considerar mais a *escrita* (enquanto aquisição do código) do que a *linguagem escrita* (enquanto forma de expressão), sobretudo nos primeiros anos escolares. Tanto assim que Vygotsky (1988: 119) afirma que a escrita ocupa um lugar quase que insignificante na prática escolar, onde *ensina-se a criança a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita*. O autor considera, ainda, que *se enfatiza de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal*.

Cagliari (1995: 101) também manifesta o seu descontentamento para com a prática escolar diante do tratamento dado à escrita, fazendo a seguinte crítica: *a*

escola é, talvez, o único lugar onde se escreve muitas coisas sem motivo (...) Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever.

Nessa perspectiva, tem-se o ensino da linguagem escrita baseado no treino artificial. Isso significa que a escrita se coloca para a criança como algo externo que não exige sua participação efetiva, cobrando-lhe apenas a repetição, a simples cópia; portanto, algo sem sentido que se mantém à margem da interação.

A aprendizagem da escrita, segundo Teberosky (1995: 39), *não deve ser concebida como um processo de incorporação direta, mas, como a apropriação do saber por meio de uma série de transformações.*

Reitera-se, desse modo, a importância de uma prática pedagógica que permite à criança, no decorrer do processo de construção da sua linguagem escrita, um procedimento semelhante ao utilizado na construção da linguagem oral, quando ela trabalha por aproximações sucessivas que se traduzem por hipóteses, confrontos, erros necessários e reformulação de hipóteses.

Teberosky (1995: 65) destaca, ainda, que o início do conhecimento sobre a notação escrita bem como sobre a linguagem escrita, não coincide com o início da escolaridade obrigatória:

A relação entre o ensino institucional e o desenvolvimento do conhecimento da criança é de influência, não de determinação, porque a escrita é um objeto social cuja presença e funções ultrapassam o marco escolar e porque a criança é um sujeito ativo e construtivo do seu próprio conhecimento.

Mais adiante, a referida autora considera, contudo, a necessidade de se fazer a seguinte ressalva: *enquanto a primeira razão, a presença extra-escolar da escrita, é um fato que não precisa ser justificado, ainda não parece tão evidente a construção do próprio conhecimento pela criança.*

A afirmação de Teberosky acerca da construção do próprio conhecimento pela criança, leva-me a retomar um ponto discutido no trabalho desenvolvido por Freitas (1994: 126) em que a autora expressa *o que o conhecimento é*, particularmente, para as crianças que iniciam o processo de sua escolarização: **repetição, mera reprodução de modelos** (grifo meu). Para a referida pesquisadora,

o ensino da linguagem escrita, baseado na repetição e na reprodução de modelos, além de não propiciar o desenvolvimento cognitivo da criança, obstrui-o.

A prática da linguagem escrita em sala de aula, dado o modo como vem se apresentando nos primeiros anos escolares, tem merecido a atenção de muitos pesquisadores. Apesar do particular interesse em investigar os problemas específicos da primeira série, alguns desses pesquisadores abordam em seus estudos problemas comuns aos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Destaco, como exemplos desses problemas comuns, dois trechos do estudo desenvolvido por Freitas (1994), onde a autora analisa criticamente o “ensino-aprendizagem” da linguagem escrita em turmas de 1ª série, salientando:

A professora, através da imposição de modelos e da correção da escrita das crianças em termos de “certo” ou “errado”, transmite a idéia de que ela detém o saber, no caso, as regras da escrita (p. 107).

Vimos que, no processo ensino-aprendizagem da língua escrita, a reprovação longe está de ser um resultado final; na verdade, ela é construída, paulatinamente, no dia-a-dia da sala de aula (p. 126).

É importante destacar, nesse ponto, que as pesquisas realizadas em sala de aula, às quais faço referência neste estudo, não foram suficientes para responder às minhas inquietações iniciais, sobretudo, porque, nelas, ao contrário das minhas expectativas, o aluno “mostrou-se” sempre em segundo plano. Ao desenvolver o presente estudo, procurei, então, adotar um procedimento metodológico que, embora valorizando a “fala” e o “fazer” das professoras, priorizasse a perspectiva dos alunos na relação ensinar/aprender a linguagem escrita, nos primeiros anos escolares.

2.3 O oral e o escrito: a prática escolar

Os problemas detectados na escrita, sobretudo no caso dos primeiros anos escolares, costumam ser vistos pela maioria dos professores como uma decorrência do suporte utilizado pela criança para tal procedimento, ou seja, a sua própria fala.

Faz-se necessário destacar que, numa visão fenomenológica, o falar representa a expressão do “ser”. Para Merleau-Ponty, segundo um estudo desenvolvido por Rocha (1997: 98), *a fala pressupõe o mundo, pois é este que desperta a abertura do ser, sem o qual o homem não pode existir.*

Parece-me estranho, então, relacionar as dificuldades na prática da linguagem escrita à própria fala da criança. Se as dificuldades ocorrem, certamente, é porque o “oral” e o “escrito” não estão recebendo o devido tratamento em sala de aula, enquanto sistemas de representação e comunicação considerados complementares, porém, distintamente caracterizados em sua estrutura e funcionamento.

Examinando essa questão, Dietzsch (1989: 69) entende que a idéia da escrita como um código de transcrição, e mesmo como uma redução da oralidade, *pode ser vista como uma interferência na aprendizagem, uma vez que não propicia à criança condições para diferenciação dos dois sistemas.*

De acordo com Silva (1994: 13), o processo de “aquisição” da linguagem escrita torna-se complexo pela inobservância da distinção que existe entre o sistema da escrita e o da oralidade, porque *embora na representação gráfica a fonologia, a morfologia, a sintaxe e o léxico da linguagem oral estejam implícitos, há diferenças estruturais e funcionais entre ambas.*

Vale lembrar uma importante característica que distingue essas modalidades da língua: *a “aquisição” da linguagem oral se dá naturalmente, mediante um modelo lingüístico, representado pela presença do interlocutor.* Nesse caso, além de poder contar com o auxílio de alguém que se coloca na posição de mediador, caso o “modelo” não satisfaça, a criança sente-se livre para elaborar e reelaborar suas hipóteses.

Ao contrário do que ocorre nesse processo, *a linguagem escrita - normalmente adquirida na escola - costuma apresentar-se como imposição de uma ‘nova linguagem’ a ser utilizada pela criança e não como uma forma de registro de sua verbalização* (cf. Araújo, 1985: 190). O que pode ser considerado um fator complicador, nesse caso, é que se nega à criança a possibilidade de trabalhar suas hipóteses, cabendo-lhe apenas repetir e imitar o modelo proposto pela professora.

A distinção existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita, permite a compreensão de que *a fala se caracteriza pela espontaneidade*, tendo a possibilidade de ser reestruturada no momento de sua emissão, não se apoiando apenas em elementos lingüísticos, podendo dispor, por exemplo, de gestos e da expressão facial, enquanto *a escrita tem como sustentação unicamente os elementos lingüísticos*, organizados em torno da norma padrão.

Desse modo, ao permitir-se fugir do controle das regras prescritivas gramaticais, as variações orais tornam-se mais facilmente admitidas do que as variações escritas. Em consequência dessa “fuga”, segundo Kato (1990: 39), *a língua oral distancia-se dessas regras de forma a abrigar subsistemas paralelos não previstos nessas normas*.

Se todos os professores responsáveis pelo ensino da língua materna dispusessem do necessário conhecimento sobre a língua oral e a língua escrita, a prática em sala de aula seria diferente. No caso dos primeiros anos de escolaridade, a preocupação poderia deixar de ser simplesmente com a aparência da escrita, voltando-se mais para o que esta realmente significa e o que pode representar para a criança, nesse momento.

2.4 A linguagem escrita: o ensino gramatical

Estudos recentes, como o de Possenti (1996), sugerem que o ponto crucial do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita reside, em grande parte, na visão equivocada que se costuma ter do ensino gramatical nos primeiros anos escolares, distorcendo-se, assim, o papel da gramática no ensino da língua materna.

Há que se mudar, então, concepções arraigadas que vêm permeando o fazer docente no que diz respeito ao significado não só de “ensinar” como, principalmente, de “saber” gramática. Nesse sentido, é possível que a perspectiva assumida por Possenti (1996: 30) contribua para que o ensino gramatical seja repensado:

Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.

Acredito que o grande “nó” existente no ensino e na aprendizagem da língua materna (particularmente, na prática da linguagem escrita), poderia começar a se desfazer mediante uma prática pedagógica orientada por essa concepção de “saber gramática”. Referindo-se a essa questão, Beltran (1989: 92) considera:

Os docentes iludem-se no seu discurso pedagógico, na medida em que acreditam que, passando as normas gramaticais aos alunos, estarão lhe assegurando a competência lingüística, que se traduz num desempenho fluente da expressão escrita e oral. (...) Não é decorar regras, decorar palavras com seus respectivos significados, memorizar sinônimos, antônimos, locuções adjetivas, termos da oração, classes de palavras, etc., que irá assegurar ao aluno um bom desempenho lingüístico.

É possível que o apego ao ensino da gramática normativa, tal como geralmente se observa em sala de aula, possa ser justificado até mesmo pela “imagem” que se consolidou a esse respeito, através dos séculos.

De acordo com estudos desenvolvidos por Kristeva (1988: 142), já no primeiro século antes de Cristo esboça-se uma teoria normativa da linguagem herdada ainda dos gregos, através de Varrão, que, segundo a autora, considera a gramática como base de qualquer ciência e justifica esse lugar privilegiado através de uma etimologia totalmente inventada: gramática viria de “*Verum boare*”, cujo significado seria “*clamar a verdade*”.

É interessante observar que tal significado, de uma certa forma, vem se refletir na análise feita por Chervel (1990: 180) a respeito do ensino gramatical: *A escola ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos lingüistas, expressa a verdade da língua.*

Mas, a que verdade estariam se referindo Varrão - citado por Kristeva (1988) e Chervel (1990)? Seria à seleção de uma determinada variedade da língua, considerada a “melhor”? Nesse ponto, vale destacar as idéias enunciadas por Dacanal (1985: 28) a respeito da gramática:

A gramática pressupõe uma estrutura de poder mais ou menos definida no qual as normas do escrever - e do falar - tenham curso forçado. É uma evidência histórica que as gramáticas surgem quando as respectivas comunidades - sociedades, nações, Estados ou como se quiser chamá-las - atingem um grau elevado de centralização administrativa e política, em outros termos, uma significativa concentração de poder nas mãos de um grupo que, por suposto, fala a língua correta. E a impõe aos demais.

Tem sido consenso entre os estudiosos da área que, se existe uma necessidade real para o ensino de gramática, é preciso, então, que fique muito claro o que se entende por gramática e, de acordo com cada concepção, o que significaria “saber gramática” nos primeiros anos escolares.

De um modo geral, a noção de *gramática* é tida como bastante controversa. Talvez por extensão, essa controvérsia também se faça presente no seu ensino. É importante, então, que o professor distinga os vários tipos de gramática, entendendo que o trabalho com cada um desses tipos, assim como entende Travaglia (1996: 30), *pode resultar em atividades completamente distintas em sala de aula, atendendo a objetivos bem diversos.*

Ao classificar a gramática em *explícita* (ou teórica), *reflexiva* e *implícita*, Travaglia (1996) estabelece uma relação entre esses tipos de gramática e determinados tipos de ensino. Assim, à *gramática explícita* corresponde um *ensino prescritivo*; à *gramática reflexiva*, um *ensino descritivo* e à *gramática implícita*, um *ensino produtivo*.

Analisando algumas conseqüências desses tipos de ensino, referido autor alerta para o fato de que:

O “ensino prescritivo” tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízo na formação do aluno, em termos do conhecimento lingüístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor (p. 40).

Ainda na perspectiva de Travaglia (1996), os três tipos de ensino mencionados não são mutuamente excludentes. Se ele se coloca em defesa do *ensino produtivo*, é porque o considera mais adequado ao que ele situa como objetivo maior

do ensino de português: *desenvolver a competência comunicativa do aluno*, ou seja, permitir ao aluno a construção do próprio conhecimento.

A relevância desse tipo de ensino decorre do fato de que, através dele, procura-se viabilizar a aquisição de novas habilidades lingüísticas, sem pretender alterar padrões já adquiridos e procurando aumentar os recursos que o aluno possui, de modo que ele tenha ao seu dispor - e para uso adequado - a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.

Quanto aos ensinios *prescritivo* e *descritivo*, Travaglia (1996) considera a necessidade de se redimensionar o lugar que habitualmente eles têm ocupado no ensino de língua materna, até mesmo para se evitar uma prática pedagógica ainda mais equivocada.

Com relação ao ensino orientado pela *gramática normativa* (o chamado ensino prescritivo), Travaglia (1996: 234) observa:

Há uma tendência dos manuais de gramática a verem e apresentarem os fatos da língua como definitivos, ou seja, como não passíveis de alteração. E há uma tendência dos professores de incorporarem esta visão das coisas e de explorarem o conteúdo desses manuais de forma fragmentada e arbitrária, o que, sem dúvida, é outra razão do problema de rejeição do Português como disciplina, sobretudo no que respeita ao ensino de gramática.

Para o ensino denominado “prescritivo”, de acordo com Possenti (1996: 64), *gramática* significa “conjunto de regras que devem ser seguidas”. Essa gramática apresenta-se como uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade, prescrevendo normas para a correta utilização oral e escrita do idioma. Como essa é a definição adotada pelas chamadas gramáticas pedagógicas e pelos livros didáticos, parece ser, também, a que a maioria dos professores conhece.

No ensino descritivo, *gramática* passa a ser definida como “um conjunto de regras que são seguidas” (Possenti, 1996: 65). Esse é o tipo de gramática que orienta o trabalho dos lingüistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas, dentro de uma abordagem sincrônica.

Essas diferentes concepções de gramática fundamentam algumas críticas que lingüistas dirigem a gramáticos e vice-versa, considerando-se que a preocupação dos lingüistas é explicitar as regras de fato utilizadas pelos falantes e não aquelas que “deveriam” ser usada, conforme prescrevem os gramáticos.

O ensino denominado *produtivo* orienta-se pela *gramática internalizada* (ou implícita) que se identifica como “um conjunto de regras que o falante domina” (Possenti, 1996: 69). Nesse tipo de ensino, não se prioriza a explicitação dos elementos de descrição da língua, bem como o seu funcionamento para o aluno.

Tem-se, com isso, que o ensino produtivo passa, necessariamente, pelo redimensionamento do fazer docente com bases prescritivas e descritivas, como propõe Travaglia (1996), uma vez que a opção pelo “ensino produtivo” exige do professor, além de um certo domínio do conhecimento sobre a estrutura e funcionamento da língua, a competência para selecionar e ordenar conteúdos adequados a um determinado nível de ensino, de modo a atender, satisfatoriamente, aos objetivos previstos.

Ainda com relação ao significado de “saber gramática”, Possenti (1996: 31) chama a atenção para o fato de que:

Saber falar significa saber uma língua e saber uma língua significa saber uma gramática. Pode-se dizer que saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases. Quem diz e entende frases faz isso porque tem um domínio da estrutura da língua - mesmo diante de uma frase incompleta, por exemplo, o falante é capaz de fazer hipóteses de interpretação.

Nesse sentido, é o desenvolvimento da gramática internalizada que possibilita ao aluno um certo domínio da estrutura da língua. Observo, contudo, que a prática escolar insiste em desvalorizar essa competência da criança, levando o professor a ignorar o significado de ensinar português a falantes nativos dessa língua. É por isso que Possenti (1996: 53) diz:

Em geral, a tradição é tão forte que não conseguimos ver o que de fato fazemos quando ensinamos uma língua que os alunos conhecem, fazendo de conta que eles não a conhecem. (...) Por que temos que “começar do começo” nas aulas de inglês? Porque nossos alunos não falam inglês,

Mas, por que fazemos coisas semelhantes nas aulas de português, se os alunos falam português o tempo todo? Não seria melhor ensinar-lhes apenas o que não sabem?

Ao considerar inadequado um ensino prescritivo para os primeiros anos escolares, Dacanal (1985) procura alertar para a necessidade de se respeitar o grau de prontidão dos alunos no aprendizado da linguagem escrita. Para esse nível de escolaridade, o referido autor defende um aprendizado que se processe, fundamentalmente, por assimilação, ou seja, ele também defende um ensino pautado em uma gramática internalizada.

Em sua análise a respeito dos problemas decorrentes do tratamento equivocado que tem sido dispensado ao ensino gramatical, Neves (1990: 49) considera:

É a língua em seu funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico, já que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da gramática como disciplina com lugar no ensino da língua portuguesa.

Quando critica os valores da gramática tradicional, a referida autora coloca-se ao lado dos que vêem a necessidade de se repensar o papel da gramática no ensino escolar, bem como a necessidade de uma profunda reflexão por parte dos professores sobre a sua prática pedagógica.

A gramática, assim como entende Ilari (1988: 35), pode ser um instrumento legítimo da vivência da língua, *desde que ela seja tomada não como um ponto de parada, no qual a reflexão sobre linguagem se torna lugar comum, mas, como ponto de partida, no qual a reflexão sobre a língua começa.*

Até porque, complementa o autor:

O mal da gramática tradicional não está na própria gramática, mas, no fato de que, depois que a escola a adotou, se esqueceu de que ela era apenas uma representação da realidade lingüística entre as inúmeras representações possíveis, e passou a confundi-la com a própria realidade.

Complementando esse pensamento, Perini (1995: 30-32) considera que *a mudança a empreender com urgência não está na gramática, mas na atitude geral frente à gramática*. Isto porque, segundo o autor,

... no que respeita à formação de habilidades intelectuais é que os estudos gramaticais têm mais a oferecer e onde eles têm sido, na prática, mais nocivos, porque não conseguem desenvolver no aluno a independência do pensamento, o que se constitui um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo.

Ogden e Richards (1976: 225; 262-3) apontam como o maior erro da gramática *a falta de interesse manifestado pelos gramáticos nas menos áridas e familiares porções do campo que eles professam cobrir*. Ambos consideram absurdo que alguns gramáticos

... ainda considerem a sua ciência como detentora das chaves do conhecimento. Ela converteu-se para eles, com demasiada frequência, num mero exercício técnico de âmbito estritamente limitado, em vez do estudo estimulante dos meios pelos quais a verdade é adquirida e preservada.

No entendimento desses autores, a gramática deveria ter como tarefa *preparar todos os usuários de símbolos para a apreensão destes*. Mas, essa tarefa só poderá ser viabilizada - alertam Ogden e Richards (1976) - mediante o cumprimento a uma prática do que eles consideram “preliminares indispensáveis” a esse caso. Essa prática implicaria:

- *O treino em tradução e, sobretudo, em ampliação de proposições.*
- *O treino na técnica de substituição e o emprego de métodos para evitar e eliminar erros de compreensão em diferentes níveis.*
- *O treino na discriminação entre palavras e locuções simbólicas e emotivas.*
- *O treino no reconhecimento das cinco principais funções da linguagem.*

Desse modo, é a concretização dessa prática que possibilitaria ao aluno a capacidade de construir sentidos adequados a quaisquer enunciados, considerando-se

os contextos em que estes se produzem. Parece suficientemente comprovado que a capacidade de interpretação constitui um dos grandes problemas (senão o maior) do ensino em seus diferentes níveis.

Quanto à necessidade dos métodos para se evitar e eliminar erros de compreensão, Rousseau (apud Ogden e Richards, 1976) já dizia:

A desatenção de nossa parte ao modo real como as palavras são entendidas pelas crianças, parece-me ser a causa dos seus primeiros erros; e estes, mesmo quando eliminados, têm uma grande influência, pelo resto da vida, no desenvolvimento da mentalidade deles.

A referência aos treinos, tanto no que se refere à discriminação entre palavras e locuções simbólicas/emotivas como ao reconhecimento das principais funções da linguagem, destaca a necessidade de se possibilitar ao usuário da língua a devida competência não só no emprego de palavras como simples declarações ou para suscitar certas atitudes, como também na compreensão das diversas maneiras de como as palavras se colocam à disposição dos seus usuários.

Algumas considerações feitas por Chervel (1990: 182), acerca da gramática, tocam no cerne da questão que exponho a seguir, cujo teor tem provocado significativas discussões no meio educacional.

Sabe-se que, em tese, o ensino de gramática tem como finalidade principal possibilitar “a correta utilização oral e escrita da língua aos seus usuários”. Mas, a prática, de um modo geral, não parece refletir o cumprimento de tal objetivo. Dito de outra forma, os professores, com algumas exceções, não estão conseguindo fazer da gramática um eficaz instrumento na melhoria da competência comunicativa do aluno.

Isso sugere, então, que o efetivo domínio de uma língua - neste caso, da Língua Portuguesa - dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Tanto assim, que Possenti (1996: 54) argumenta:

É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas, e sem as quais, evidentemente, não pode haver aulas de gramática como as que conhecemos. (...) Tentemos responder à seguinte pergunta: Que gramáticas do grego consultaram Ésquilo e Platão? Ora, não existiam

gramáticas gregas (a não ser na cabeça dos falantes, isto é, eles sabiam grego); elas surgem no segundo século antes de Cristo (...) Ou seja, os gregos escreveram muito antes de existir a primeira gramática grega.

Buongermino (1980: 43-4) destaca que, *desde a sua origem, a gramática normativa - sobretudo a da Língua Portuguesa - tem por característica misturar critérios e conceitos.* Evidentemente, essa mistura acabou ocasionando as lacunas existentes nessa gramática, resultando em enormes prejuízos ao trabalho docente. Essa pesquisadora explica:

A estruturação da “Gramática Normativa” como disciplina curricular, se deu a partir dos conceitos filosóficos que os gregos tinham sobre os fatos gramaticais. Mas, como a gramática filosófica não correspondia exatamente ao desejo de prescrição da nova gramática que surgia, houve muitos cortes nos conceitos gregos, embora alguns tenham sido mantidos. O que temos hoje é uma gramática normativa que, como tal, prescreve aquilo que é certo e errado, descrevendo o sistema ora segundo um critério sintático, ora por meio de um critério semântico.

O ensino gramatical apresenta-se, desse modo, como uma criação da época helenística, uma época reconhecidamente marcada por confrontos de línguas e de culturas.

Quando se sugere que as aulas sistemáticas de gramática normativa sejam abolidas, ou pelo menos repensadas, nos anos iniciais do ensino fundamental, há quem considere isso um verdadeiro absurdo, resistindo a todo e qualquer argumento, o que revela a força da tradição gramatical.

Há que se pensar, no entanto, sobre o que deve ser priorizado no ensino de língua materna, nos primeiros anos escolares. Deixando-se guiar pelo bom senso, é fácil perceber que a explicitação das regras gramaticais que orientam a linguagem escrita não se constitui tarefa para a criança que inicia o processo de sua escolarização. Parece-me que esse momento exige uma prática pedagógica empenhada tão somente em viabilizar ao aluno o uso adequado dessas regras, sem qualquer complicação teórica.

Evidentemente, não basta uma discussão pró ou contra o ensino gramatical nos primeiros anos escolares. Mais importante que qualquer discussão nesse sentido,

segundo Possenti (1996: 54), *é distinguir o papel da gramática do papel da escola - que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo.*

Silva (1989: 13-4) considera que *a gramática tradicional reforça o dialeto da elite e que o seu ensino (bem ou mal) faz silenciar os outros usos.* Confrontando sua visão da gramática tradicional e a disputa filosófico-política entre a sofística e Platão, a referida autora faz a seguinte análise:

Para os sofistas, a língua, o falar era uma propriedade do indivíduo - falar é ser livre, o poder persuasivo da palavra. Para Platão, o discurso coincide com o ser e não com cada indivíduo como sujeito. Há hoje os que defendem a imposição da gramática prescritiva, segundo as normas idealizadas e propostas por uma tradição já superada e há - acredito que em minoria - os que querem criar condições para que a voz, a palavra, os discursos diversos, diferentes daquele, tenham a sua vez.

Ainda que se atente para o sentido de tais palavras - “O ensino da gramática tradicional faz silenciar os outros usos” - estas não deixam de causar um certo impacto. Entendo, contudo, que a intenção da autora, valendo-se de uma expressão contundente, seja a de alertar os professores, em geral, para sua responsabilidade frente ao ensino de língua materna, levando-os a refletir sobre o papel que vêm desempenhando junto aos seus alunos.

Essa reflexão poderia tomar como base as palavras de Beltran (1989: 182):

Ao professor de português compete um papel muito mais importante do que o de um mero repetidor de conteúdos gramaticais trazidos pelos gramáticos ou pelos livros-textos utilizados. Compete-lhes o papel de organizador de experiências que transcendem os enfoques meramente gramaticais, orientando o aluno para que este se torne um criador e intérprete, seja melhor capacitado a expressar-se oralmente e por escrito.

2.5 Lingüística: possíveis contribuições à prática da linguagem escrita

Uma discussão que vem se mantendo já há algum tempo, no meio educacional, diz respeito à necessidade de uma formação lingüística para o futuro

professor de português e, particularmente, para o professor dos primeiros anos do ensino fundamental.

A argumentação utilizada, nesse caso, é que uma formação lingüística poderia preencher algumas lacunas existentes no ensino da língua materna, considerando-se todas as suas implicações pedagógicas. Conforme Ilari (1992: 6), *o professor de língua materna precisa ser um professor de habilidades e capacidade de expressão e, nesse papel, precisa ser capaz de avaliar as carências das classes sob sua regência.*

Nessa perspectiva, espera-se que o professor de língua materna tenha a competência necessária para avaliar tanto as potencialidades como as limitações que, de um modo geral, caracterizam a comunicação e a expressão dos alunos. Espera-se, ainda, que ele seja competente para analisar criticamente todos os recursos didáticos que lhe chegam às mãos.

Nesse ponto, esbarra-se na questão da formação dos professores. Matencio (1994: 84) considera:

A situação de atraso do Brasil com relação às mudanças nas instituições de formação de professores, assim como o descompasso entre o que a sociedade tem cobrado da formação educacional e o que ela tem podido oferecer dentro desse contexto, são indicadores marcantes de uma crise educacional que se mantém desde o estabelecimento das primeiras escolas no país.

Tentando superar os limites da gramática tradicional, surge a Lingüística que garante o seu lugar entre as ciências, a partir do princípio deste século, com a divulgação das idéias de Ferdinand de Saussure - conforme Durozoi (1993: 425), um lingüista suíço que lançou as bases da lingüística contemporânea com seu curso de Lingüística Geral professado em Genebra, a partir de 1907.

É importante destacar algumas críticas que Saussure (1978: VI) dirige aos gramáticos tradicionais por não considerarem em seus trabalhos fatos relevantes do ponto de vista da Lingüística, tais como:

- As línguas só passaram a ser escritas muitos séculos depois de faladas.
- A criança primeiro fala, depois escreve.

- Desde uma perspectiva histórica, a língua “correta” é apenas o falar próprio de uma região ou de uma classe que, tendo adquirido certo prestígio, tornou-se instrumento da administração, da educação e da literatura.

Percebe-se, aí, a primazia do oral sobre o escrito. Tolchinsky (1995: 148), no entanto, lembra que *embora a lingüística pretenda não estudar a escrita, qualquer lingüística já estará filtrada por ela*. A argumentação utilizada pela autora é a de que *nenhuma pesquisa lingüística pode prescindir de registrar o que se escuta em alguma superfície durável*.

Essa autora ainda argumenta: *se a tarefa da lingüística é construir um modelo de competência lingüística do falante, deverá incluir toda a informação disponível para este, inclusive a informação ortográfica* (1995: 149).

Parece-me, contudo, bastante sensata a observação de que, conforme Lopes (1995: 27), não cabe ao lingüista ser contra a normatividade, ou a favor dela, competindo-lhe insistir no fato de que:

A problemática da gramaticalidade (não confundir com o problema da correção ou do purismo da linguagem) é matéria legitimamente lingüística, porque as línguas são um produto das convenções e dos valores sociais, de onde derivam as regras que tornam compreensíveis as intercomunicações dos indivíduos e asseguram a sobrevivência e coesão das sociedades. E, também, porque qualquer utilização da língua por um falante tem de ser por ele planejada para que sua mensagem atinja determinados objetivos, com exclusão dos outros.

É importante destacar que o advento da Lingüística, bem como a divulgação de seus pressupostos, como entende Suassuna (1995: 60), *contribuíram para um redimensionamento da pedagogia da língua*, uma vez que, até então, os *mesmos compêndios gramaticais que serviam de material didático, eram compilações de descrições lingüísticas dos mais diversos tipos*.

Em seu estudo sobre a formação de professores, Matencio (1994: 88) destaca que *a obrigatoriedade da lingüística nos cursos de Letras, na década de 60, não representou, entretanto, mudanças imediatas na formação dos professores de língua materna*.

Pelo que se observa, ainda hoje as mudanças continuam sendo esperadas... Deve-se reconhecer, contudo, que as falhas apontadas no ensino da linguagem escrita não se vinculam apenas ao desconhecimento, por parte dos professores, de conteúdos lingüísticos ou de teorias da aprendizagem, o que leva Matencio (1994: 83) a afirmar que *as dificuldades vivenciadas nas salas de aula ultrapassam as questões lingüísticas e de aprendizagem, tendo vínculo com as dificuldades encontradas na organização global das instituições educacionais.*

No final da década de 60, de acordo com Ilari (1992), prevalecia a tese de que a Lingüística poderia constituir um fator de renovação do ensino da língua materna, considerando-se a possibilidade de se promover uma maior abertura teórica, imprescindível para a transformação do ensino tradicional. Entretanto, em uma análise mais recente, o referido autor afirma que *qualquer avaliação dos resultados da aplicação da Lingüística no ensino revela-se bastante delicada para os lingüistas* (1992: 94).

Isso é perfeitamente compreensível do ponto de vista desse estudioso, uma vez que a aplicação da Lingüística ao ensino não foi (como não continua sendo) suficientemente ampla, nem suficientemente eficaz para surtir os resultados esperados. E, também, ainda na avaliação de Ilari (1992), a própria noção de lingüística se tornou extremamente vaga, por abranger uma série muito grande de disciplinas e orientações metodológicas.

O fato de a Lingüística ser considerada, na universidade brasileira, *uma ciência de importação recente* e, também, *sem tradição de pesquisa*, conforme Ilari (1992: 95), poderia explicar, talvez, por que essa ciência fracassou na reforma que deveria provocar no ensino de língua materna.

Referindo-se às teorias importadas, Ilari (1992: 95-6) critica o fato de que a universidade brasileira absorveu, de atropelo e superficialmente, métodos e questões teóricas originários de centros de pesquisa estrangeiros. Entre essas teorias, ele distingue três grandes tendências:

- *A estruturalista* (a primeira e a mais antiga dessas tendências), em que se destacam as posições teóricas dos estruturalistas e semiólogos europeus (Saussure,

Troubetzkoi, Martinet, Mounin, Jakobson, Buyssens e Prieto) e onde a língua se apresenta como um *instrumento de comunicação*.

- A segunda, um pouco mais recente, diz respeito à assimilação do pensamento de Chomsky, onde a palavra “língua” assume o sentido técnico de *conjunto de seqüências de expressões que um falante ideal aceitaria como bem formadas*.

- A terceira, de assimilação mais recente, origina-se de uma tentativa de superação da orientação chomskiana, resultando, aqui, grupos de estudo em *Sociolingüística, Psicolingüística e Pragmática*.

Apesar de compartilharem uma postura de compromisso com a verdade empírica de suas afirmações, rejeitando qualquer abordagem prescritiva da língua, essas três linhas, segundo Ilari (1992: 97), *são radicalmente distintas, no sentido de que ilustram teorias científicas antagônicas e desembocam em metodologias incompatíveis*.

O referido lingüista considera os livros didáticos como o mais importante veículo das idéias que tomaram corpo na Lingüística moderna, destacando as diferenças óbvias existentes entre os livros didáticos mais recentes e os editados há vinte anos, por exemplo, sobretudo no aspecto da reprodução de textos.

Nos livros atuais, ao contrário do que se observava nas edições anteriores à influência da Lingüística, são utilizadas modalidades lingüísticas informais, como a gíria e a linguagem familiar. Mas, assim como entende Ilari (1992: 106-7), *é fácil perceber que essas diferenças são, na maioria das vezes, o resultado de uma concessão à moda, o que é prontamente confirmado pelo fato de que o objeto principal continua sendo o ensino da nomenclatura gramatical*.

Concordo com Suassuna (1995: 62) quando afirma não atribuir à Lingüística um papel de “fórmula milagrosa” capaz de sanar os males educacionais brasileiros. O que não se pode deixar de reconhecer, contudo, é que, assim como entendem Possenti e Ilari (1992: 11), uma reflexão crítica sobre a contribuição da Lingüística *nos permitirá elencar alguns princípios que, somados e assimilados à prática, podem resultar numa imagem de professor muito diferente, até mesmo oposta à atual*.

3. INTERROGANDO A PRÁTICA DA LINGUAGEM ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

O mostrar-se ou o expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar o fenômeno, mas paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência, insistindo na procura do característico, básico, essencial do fenômeno (aquilo que se mostra para o sujeito).

Maria Aparecida Bicudo (1994: 18)

Ao interrogar o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, busco, implicitamente, colocar em discussão o ensino de língua materna, como um todo, praticado nesse nível de escolaridade.

A dificuldade demonstrada pelas crianças no aprendizado da linguagem escrita parece refletir a persistência do descompasso entre o “aprender” e o “ensinar”. É possível que uma das razões desse descompasso seja exatamente a concepção equivocada que se costuma ter dessas ações, como se ambas decorressem de processos semelhantes - daí, talvez, a utilização quase que generalizada da expressão “ensino-aprendizagem”.

Na verdade, as referidas ações constituem-se processos distintos. Conforme Matencio (1994: 19), *o processo de ensinar permite uma avaliação explícita porque é feito para o outro, enquanto o de aprender é realizado internamente, sem que se possa categorizar diretamente os processos pelos quais se dá.*

Referindo-se ao significado do “aprender”, Moysés (1995: 82) considera:

Aprender é ser capaz de expressar o conteúdo com as próprias palavras, aplicá-lo a situações concretas da vida; é ser capaz de perceber generalizações e casos particulares; é, enfim, desenvolver a capacidade de se apropriar do conhecimento, usando-o de forma significativa.

Com base no entendimento expresso pelas referidas autoras, propus-me a interrogar as ações de aprender e de ensinar a linguagem escrita nos primeiros anos escolares, buscando desvelar o significado que alunos e professores atribuem a esses

processos distintos, procurando, enfim, discutir o modo como se estabelece a relação aprender/ensinar, no dia-a-dia da sala de aula.

3.1 O campo de pesquisa

Para o desenvolvimento da presente investigação, tomei como referência uma escola pública da rede estadual de ensino de Campo Grande / MS, levando-se em conta que, em se tratando da realidade da etapa inicial de escolaridade, a questão do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita parece apresentar pouca ou quase nenhuma diferença entre as escolas públicas que funcionam no Estado.

Considerando-se, contudo, o fato de ter desenvolvido esta pesquisa em apenas uma escola, a suposição acima mencionada não me permite estabelecer qualquer generalização, ou seja, no que diz respeito ao “aprender” e ao “ensinar” a linguagem escrita nos primeiros anos escolares, as demais escolas da Rede Pública de Mato Grosso do Sul talvez apresentem uma outra realidade, diferenciando-se do que se revelou na escola investigada.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Neste estudo, os sujeitos envolvidos são professoras e alunos dos quatro primeiros anos do ensino fundamental. É importante ressaltar, contudo, que aos alunos do último ano dessa etapa de escolaridade coube um enfoque especial, dado o entendimento de que o suposto “filtro seletivo” (seriam as avaliações ao longo do ano letivo, exames finais, etc.) a que esses alunos já teriam se submetido, e considerados “aptos”, poderia tornar mais significativas as informações buscadas.

3.3 Preparando o campo de pesquisa: os primeiros contatos

Nos primeiros dias do mês de março / 98, procedi ao contato inicial com a diretora e a coordenadora da escola tomada como campo de pesquisa para o empreendimento deste estudo.

Nessa ocasião, ao solicitar permissão para fazer da escola o meu campo de trabalho, procurei ressaltar a intenção de contribuir, de alguma forma, para a melhoria do ensino e da aprendizagem da modalidade escrita da língua materna.

Procurei, ainda, enfatizar a minha experiência profissional nesse nível de ensino (foram mais de dez anos dedicados ao ensino dos primeiros anos escolares), bem como as inquietações que instigaram o desenvolvimento do estudo em questão.

O passo seguinte foi a reunião com as professoras, onde a preocupação maior era promover um clima de respeito mútuo e, sobretudo, de colaboração. Senti, contudo, que a reação inicial a esse primeiro contato não foi exatamente o que eu esperava.

Após ouvirem em silêncio a proposta de trabalho a ser desenvolvido, as professoras entreolharam-se desconfiadas, começando em seguida uma série de perguntas, tais como:

- *O que você vai ficar fazendo na sala de aula?*
- *Quantas vezes por semana você vai ficar na minha sala?*
- *E depois, o que você vai fazer? Vai dar alguma aula também?*

É possível afirmar que essas indagações não se colocam como inesperadas, mas, ao contrário, como questões já esperadas numa situação como essa em que o professor, seja qual for o nível de ensino em que atua, tende a sentir-se “invadido” em seu espaço de domínio pedagógico.

Sem dúvida, este questionamento: “*E depois, o que você vai fazer?*”? induz a uma reflexão e a uma tomada de consciência, dada a cobrança nele implícita. Segundo as professoras em questão, tem sido uma prática comum entre os pós-graduandos em Educação (no caso específico dos que desenvolvem pesquisa em sala de aula), “esquecerem-se” de propiciar qualquer devolutiva à escola, embora também seja

verdade que, quando ocorre a devolutiva, os professores normalmente não concordam com os seus resultados.

As professoras enfatizam que não é muito o que se espera do pesquisador que busca na sala de aula a base para a elaboração do seu trabalho: bastaria uma discussão conjunta acerca dos problemas detectados durante a pesquisa - uma discussão cujo propósito fosse, basicamente, o de conduzir a um repensar da prática pedagógica.

Procurei buscar nas palavras de Martins (1984: 74), o entendimento que se fazia necessário acerca do processo de investigação que se iniciava: *a trajetória de explicitação significativa não é um caminho suave nem contínuo*. Isso porque essa trajetória, segundo o autor, *envolve o passar de um nível para outro pelo salto de pensamento, no qual não há segurança nem certeza de chegada a uma meta predeterminada, mas apenas tentativa*.

Conseguir despojar-se de quaisquer pressupostos ou pré-conceitos que possam interferir no desvelamento do fenômeno investigado, impedindo-o de mostrar-se na sua essência, constitui-se um processo bastante complexo, particularmente para quem se inicia na pesquisa porque, conforme Fini (1994: 27), *ao mesmo tempo que o fenômeno causa certa estranheza ao pesquisador, ele também lhe é familiar, pois faz parte do seu mundo-vida*.

Ainda assim, esse foi o procedimento que procurei adotar durante todo o processo de investigação, na busca de informações que permitissem a compreensão e a interpretação do fenômeno interrogado.

3.4 Passos iniciais do processo de investigação: o registro das aulas

Procurando estabelecer um relacionamento com as professoras e com os alunos, decidi que a observação seria o único instrumento de pesquisa a ser utilizado no decorrer do primeiro semestre / 98. Diante dos propósitos deste estudo, era

conveniente optar pela posição de “participante como observador” porque nessa posição, de acordo com Lüdke e André (1986: 29),

... ao explicar os objetivos do seu trabalho para o pessoal de uma escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação no comportamento dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de técnicos ou os próprios professores. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado.

Assim como ocorre na maioria das escolas de ensino fundamental, na escola selecionada para o desenvolvimento deste estudo, quase todas as disciplinas - excetuando-se apenas Educação Física - são ministradas pela mesma professora. Desse modo, não há uma distribuição por áreas de ensino.

Isso, em parte, gerou algum contratempo ao andamento da investigação, já que não havia um horário determinado para as aulas de português, ficando a decisão a critério da professora. Assim, caso ela achasse conveniente, dividia o tempo todo das aulas de um determinado dia da semana entre matemática e estudos sociais, por exemplo.

Mas, conforme afirmação acima, só em parte esse fato constituiu algum problema porque, na verdade, todas as situações vividas em sala de aula podem ser portadoras de significado, levando-se em conta que a linguagem perpassa a prática pedagógica nos diferentes contextos.

Os dias da semana reservados para o trabalho de observação das aulas variavam de acordo com as circunstâncias, sendo que nas primeiras semanas os dias escolhidos foram as segundas e quintas-feiras. Entretanto, para eliminar qualquer receio de que o conhecimento prévio do dia da minha presença em sala de aula pudesse interferir no fazer das professoras investigadas, os dias da semana passaram a ser escolhidos aleatoriamente, às vezes dias em sequência, às vezes dias alternados.

Para o primeiro semestre/98, elaborei um cronograma com previsão de 32 h/a de observação das quais foram efetivamente cumpridas 20 h/a, sendo priorizado o 4º ano, por razões já expostas anteriormente (vide 3.2). O critério para a elaboração desse cronograma deu-se em função do meu tempo disponível para a pesquisa, uma

vez que ainda restavam-me alguns créditos em disciplinas a serem cumpridos, no curso de mestrado.

A redução da carga horária prevista inicialmente para a observação das aulas pode ser justificada, em grande parte, pelo desconhecimento (por parte das professoras) de quando eu estaria na sala de aula. Por conta disso, vários dias reservados para essa atividade coincidiram com situações em que professoras e alunos estavam fora de sala de aula (no pátio da escola), ocupando-se de outras atividades, como, por exemplo, dos ensaios relativos às festividades programadas pela escola ou, mesmo em sala de aula, porém realizando atividades “silenciosas” de estudos sociais ou ciências, do tipo “marque com um X a resposta certa”.

No decorrer do segundo semestre/98 foram realizadas mais 06 h/a de observação no 4º ano e 08 h/a no 1º ano, perfazendo um total de 34 h/a de observação. Propositamente, o 1º ano foi deixado para o segundo semestre, quando os alunos já haviam cumprido o que se poderia chamar de “período preparatório” e dado início ao processo de “aquisição” da linguagem escrita.

É importante destacar que essa terminologia “período preparatório” não se mostra inadequada, nesse caso, porque a escola em questão não oferecia o ensino pré-escolar. Desse modo, havia um grande número de alunos que precisavam, de fato, “preparar-se” para, então, iniciarem o processo de sua escolarização.

3.5 Em busca do desvelamento possível do fenômeno interrogado: o questionário aos alunos

Reiterando o que afirmei no item 3.2 (Os sujeitos da pesquisa), a professora e os alunos do 4º ano foram enfocados de modo especial, o que não invalida a participação das turmas precedentes, bem como a sua importância para este estudo. Essa avaliação decorre do entendimento de que a compreensão e a interpretação do fenômeno interrogado passariam, necessariamente, pela compreensão do que houvesse se mostrado nos primeiros anos do ensino fundamental como um todo.

Paralelamente à fase final de observação das aulas, objetivando tentar descobrir algumas pistas que conduzissem a uma possível justificativa das dificuldades geralmente apresentadas pelos alunos na prática da linguagem escrita, considerei indicada a aplicação de um questionário.

Era preciso, no entanto, criar um ambiente favorável a esse procedimento; era preciso, sobretudo, que se instalasse uma certa cumplicidade entre pesquisadora e pesquisados.

As salas de aula - não só do 4º ano, mas da escola toda - não ofereciam as condições desejadas; as carteiras, quase emendadas umas às outras, chegavam a dificultar a própria movimentação dos alunos. O que se configurava mais problemático nessa situação era a possibilidade de que os alunos não conseguissem “mostrar-se” através de suas respostas, porque a tendência já observada entre os mesmos, na fase de registro das aulas, era um “copiar” a idéia do outro.

Poderia acontecer, ainda, que não se sentissem à vontade para externar a própria opinião diante da proximidade do colega, já que uma natural curiosidade os impelia a ler o que estava sendo escrito pelo outro, do mesmo modo que costumavam proceder com relação às atividades propostas pela professora em sala de aula.

Não havendo um espaço disponível, considerado necessário para o que eu propunha realizar, a solução encontrada foi improvisar um ambiente propício ao cumprimento dessa nova etapa da pesquisa.

Assim, em uma pequena área que servia de refeitório para as crianças, foram colocadas algumas carteiras, formando um pequeno círculo. É importante ressaltar que essa improvisação só se tornou possível graças à boa vontade das professoras, da coordenadora e das serventes, confirmando-se, agora não mais na teoria e sim na prática, o espírito de colaboração inicialmente idealizado.

Havendo duas turmas de 4º ano (uma funcionando no turno matutino e outra no vespertino), optei por não trabalhar com todos os alunos na fase de aplicação do questionário, dada a precariedade do espaço físico de que se dispunha para essa atividade. Desse modo, foram escolhidos pelas próprias professoras um total de vinte alunos, sendo dez de cada turma e, segundo as responsáveis, não havendo qualquer critério para a seleção - foi uma escolha totalmente aleatória.

Vale ressaltar que, a esta altura, já havia um perfeito entrosamento no grupo. Após cerca de seis meses de convivência, a figura da pesquisadora acabou dando lugar à figura da “tia” (para os alunos) e da “colega” (para as professoras).

Determinei um dia da semana (quinta-feira) e o horário (das 07: 50 às 08: 50 e das 13: 50 às 14: 50) para a reunião com os alunos no ambiente improvisado, não lhes sendo revelado, até então, o motivo de tal procedimento. Evidentemente, isso acabou provocando uma grande agitação entre eles que se perguntavam entre si:

- Será que a “tia” vai dar aula p’ra nós?

- Será que ela vai fazer um teste com a gente?

Desse modo, sob um clima de muita expectativa, deu-se o primeiro dos encontros programados, em que a minha preocupação inicial foi promover um diálogo com os alunos sobre as questões mais “problemáticas” que envolvem o ato de escrever, no dia-a-dia de cada um deles, na sala de aula.

A seguir, procedi à seguinte orientação: algumas perguntas seriam feitas a eles, sendo que as mesmas só deveriam ser respondidas depois de discutidas e eliminadas quaisquer dúvidas a respeito delas, não havendo um tempo predeterminado para a execução dessa tarefa - eles dispunham do tempo que julgassem necessário, desde que, naturalmente, não extrapolassem a 01 h/a que nos era cedida pela professora.

Não houve distribuição de formulário para ser preenchido. Cada aluno recebia uma folha de papel pautado onde eles colocavam nome e data; ouviam com atenção a pergunta e escreviam apenas a respectiva resposta. Só quando todos respondiam a uma pergunta é que eu passava à seguinte, sempre dentro do mesmo procedimento.

O questionário foi composto das seguintes perguntas:

- *Você acha que é importante saber escrever? Por quê?*
- *Agora, na quarta série, você acha que a sua linguagem escrita melhorou?*
- *Qual o significado de ensino de gramática para você?*

- *Os exercícios feitos durante as aulas ajudam você a escrever melhor? Tente justificar.*
- *Se você pudesse escolher entre aula de português e de outra matéria qualquer, qual escolheria? Por quê?*

É importante destacar que não me preocupei em perguntar aos alunos o significado da expressão “gramática” porque, anteriormente à aplicação do questionário, já havíamos conversado sobre essa questão. Embora tenha me esforçado para fazê-los entender que “gramática” é algo que eles usam, ainda que inconscientemente, quando falam ou escrevem (já que ela não se dissocia do nosso repertório lingüístico), pude perceber que, para eles, essa expressão tem o mesmo significado de “decorar coisas que não entendem”.

Enquanto registravam as suas respostas, os alunos queixavam-se: *Por que tem que ser escrito? Não posso responder falando?*

Certamente, eles encontrariam maior facilidade em responder ao questionário utilizando-se da fala, sobretudo porque, através da escrita, não poderiam contar com a espontaneidade que, geralmente, caracteriza a oralidade. E, também, porque eles tinham muito presente o rigor com que a prática escolar costuma tratar a linguagem escrita, em termos de “certo” e “errado”.

Não foi por acaso o procedimento adotado com relação à aplicação do questionário. Era importante observar, em diferentes situações, como os alunos costumavam reagir ao exercício da linguagem escrita.

Evidentemente, procurei tomar o cuidado de tranquilizá-los quanto ao fato de que a professora deles não teria acesso àqueles escritos e, principalmente, de que tal atividade não implicaria qualquer tipo de avaliação. Dada essa “garantia”, os alunos mostraram-se mais à vontade, o que contribuiu para que eles se expusessem de fato, prestando, desse modo, uma efetiva colaboração ao presente estudo.

Na seqüência, mais especificamente na quarta parte deste trabalho, apresento os resultados da aplicação do questionário de forma detalhada e com os devidos comentários.

3.5.1 Outra busca: entrevista com os alunos

Nos encontros seguintes, adotei um outro procedimento já previsto para essa fase da investigação: individualmente, os vinte alunos selecionados anteriormente foram entrevistados, com base nas mesmas questões trabalhadas por ocasião da aplicação do questionário.

Essa entrevista de caráter estruturado teve como finalidade única a complementação, o esclarecimento de alguns pontos que não haviam ficado muito claros nas respostas obtidas anteriormente. Inclusive, a palavra “entrevista”, junto a esses pequenos sujeitos da pesquisa, foi substituída por “conversa”; em particular, “conversei” com cada um deles sobre o que haviam escrito na semana anterior, para que fosse esclarecido algum possível mal-entendido.

No ambiente improvisado para as reuniões com os alunos, livre de qualquer interferência da professora e dos colegas, um a um, os alunos tentavam comentar as respostas dadas. A peculiaridade desse momento reside no modo como alguns alunos se expressaram: ora vacilavam, parecendo “falar por falar”, ora silenciavam (não porque não tivessem o que falar, mas porque, certamente, não sabiam “dizer”), ora faziam algumas queixas ... A questão que provocou uma manifestação mais expressiva foi com relação ao ensino de gramática, conforme procuro demonstrar mais adiante.

Transcrevo abaixo as opiniões manifestadas por alguns alunos no momento da nossa “conversa”, frisando que estas são retomadas, integralmente, na próxima parte deste trabalho (que trata dos resultados da pesquisa), onde todos os dados obtidos nas diferentes etapas desta pesquisa são devidamente analisados.

Para resguardar a identidade dos informantes, utilizei o código DA (depoimento de aluno) seguido dos números 1, 2, 3 ... até o número 20. Essa numeração obedeceu à ordem em que os alunos foram-me encaminhados pela respectiva professora ao ambiente onde nos reuníamos: DA1 (identificação do primeiro aluno selecionado para responder ao questionário), DA2, DA3, etc.

1 - Sobre a importância de saber escrever:

- *Quem não escreve não é ninguém (DA8).*
- *Ajuda no trabalho, no futuro (DA7).*
- *Também ajuda na leitura (DA11).*

2 - Sobre a qualidade da linguagem escrita em relação às séries anteriores:

- *Agora tenho mais idéia para escrever (todos os DAs).*

3 - Sobre o significado de “gramática”:

- *A gramática é necessária (DA5)*
- *A gramática é importante (DA2).*
- *Não consigo entender nada, é tudo muito confuso (DA3).*
- *É a questão do erro (DA8).*
- *É a aula de português (DA11).*
- *Sem a gramática seria difícil escrever um texto (DA4).*

4 - Sobre a contribuição dos exercícios gramaticais para um melhor desempenho da escrita:

Apesar de todos os alunos investigados, sem exceção, terem se colocado favoravelmente a essa atividade quando responderam ao questionário, dizendo que os *exercícios feitos durante as aulas ajudam a escrever melhor*, nenhum deles conseguiu justificar sua resposta, através da fala.

A ausência da “fala”, contudo, não significa ausência de expressão, dado o entendimento de que a “palavra vazia” também é uma forma de alguém expressar-se. Nesse sentido, o silêncio dos alunos poderia estar saturado de palavras que eles não conseguiam exteriorizar.

Na verdade, a resposta dada ao questionário representava apenas uma introjeção daquilo que, provavelmente, costumavam ouvir em sala de aula: “Vocês só vão escrever bem, se fizerem esses exercícios”. Tal suposição não se confirmando na

prática, a única justificativa à resposta dada por eles só poderia ser o “vazio”, o silêncio.

5 - Sobre a opção: aula de português ou de outra matéria qualquer:

- *Eu escolheria matemática porque tem cálculos (DA16).*
- *Português mesmo, porque não exige muito raciocínio como a matemática, por exemplo (DA7).*

Os demais alunos limitaram-se a repetir as respostas já obtidas através do questionário aplicado anteriormente, o que é tratado mais adiante, na quarta parte deste trabalho.

Houve, no entanto, um aluno que, surpreendentemente, aproveitou a oportunidade para fazer uma séria denúncia e que deve merecer alguma reflexão por parte de todos os que optaram pelo exercício do magistério - em especial, o dos primeiros anos do ensino fundamental:

- *Acho muito apressado o modo de ensinar; não dá tempo para entender, fica muito confuso. São muitas as matérias e a professora tem muita pressa em passar todas elas para nós (DA17).*

Talvez isso possa explicar a causa maior dos conflitos vividos em sala de aula, em especial, no que diz respeito aos primeiros anos escolares, onde parece haver uma excessiva preocupação com o cumprimento de um programa, em detrimento de uma aprendizagem significativa, enquanto processo de internalização.

3.6 A interrogação do fenômeno sob um outro ângulo: a “fala” das professoras

Embora a observação das aulas, assim como as conversas informais com as professoras nos horários em que estas se encontravam disponíveis (hora do recreio e de Educação Física), já houvessem propiciado uma expressiva coleta de informações, outras questões mais específicas da prática pedagógica ainda precisavam ser discutidas, visando ao desenvolvimento do presente estudo.

A princípio, pensei em aplicar questionário, tal como procedera com os alunos. Mas, logo essa idéia foi desconsiderada, diante da reclamação constante das professoras: *Há muita papelada p'ra encher a paciência da gente* - parecendo até que elas já desconfiavam da minha intenção.

Um fato particularmente interessante relacionado à atitude das professoras envolvidas na pesquisa é que algumas delas procuravam se esquivar de qualquer manifestação através da linguagem escrita, dizendo sentir-se mais à vontade falando do que escrevendo (a mesma posição assumida pelos alunos!).

Decidi não insistir na aplicação de questionário às professoras, ao contrário do nosso procedimento com os alunos, a partir das seguintes ponderações:

- A não utilização de tal instrumento de pesquisa não prejudicaria o andamento do presente trabalho, uma vez que as informações desejadas podiam ser obtidas através da entrevista.
- Ao contrário da perspectiva assumida junto aos alunos, não havia qualquer interesse em avaliar a linguagem escrita das professoras ou o significado atribuído por elas a essa forma de expressão (o que poderia ser, no entanto, um trabalho interessante...) e, sim, o seu “fazer” enquanto “sujeitos que ensinam”.

Enfim:

- A minha preocupação maior, neste estudo, é enfocar de modo especial os alunos, os “sujeitos que aprendem” a linguagem escrita, cujas razões já foram expostas anteriormente (vide final de 2.2).

O instrumento de pesquisa que se colocava, então, como o mais adequado naquele momento, era a entrevista. Mas, essa opção implicava alguns cuidados relativos ao tipo de entrevista a ser adotado porque, considerando-se o propósito de buscar através desse procedimento o desvelamento possível do fazer pedagógico das professoras envolvidas na pesquisa, percebi que não seria interessante trabalhar com perguntas previamente formuladas (característica da entrevista estruturada), tampouco deixar que a informante abordasse livremente o tema proposto (característica da entrevista não-estruturada).

Diante dessas considerações, resolvi que o melhor a fazer seria trabalhar com a entrevista semi-estruturada, dado o entendimento de que esta possibilitaria a articulação dessas duas outras formas de entrevista.

Mas, a utilização desse instrumento de pesquisa não se mostrava algo tão simples de ser colocado em prática, sobretudo, diante do fato de que não há como fugir à necessidade de se combinar um horário para a realização de qualquer entrevista. E no caso específico desta investigação, era possível contar com algum tempo disponível das professoras apenas dentro do horário que elas cumpriam na escola, ou seja, das 7 h às 11 h e das 13 h às 17 h.

Dada a especificidade deste estudo, havia um certo receio de que uma prévia determinação de horário para a realização da entrevista pudesse acabar envolvendo as informantes em duas situações que poderiam se tornar extremamente prejudiciais à investigação:

- A tendência a se inibirem, não se expondo conforme o esperado e inviabilizando, portanto, qualquer manifestação do fenômeno investigado.

Ou:

- A possibilidade de que essas professoras, aproveitando o momento para uma tentativa de se “redimirem” diante de quaisquer concepções equivocadas que, porventura, estivessem sustentando o seu fazer docente, apresentassem um discurso totalmente dissociado de sua prática em sala de aula.

Havia, ainda, uma outra preocupação: gravar ou não gravar a entrevista, uma vez que as conseqüências de um ou outro procedimento precisavam ser bem avaliadas.

Se, por um lado, a gravação garantiria a totalidade da fala da informante, por outro, ela poderia provocar sua total inibição. A não-gravação, por sua vez, poderia levar à perda de trechos importantes da fala da entrevistada.

Na dúvida, optei pela entrevista gravada. Porém, os resultados obtidos com as primeiras informantes fizeram com que essa opção logo fosse considerada inadequada para a situação, ao constatar que a fala das professoras fugia à proposta

em questão, confirmando-se o receio inicial: em vez de falarem sobre a sua prática pedagógica, as professoras criticavam o fazer da colega, como se estivessem procurando, através das supostas falhas dos seus pares, justificar as falhas do seu próprio fazer.

A alternativa que se colocava, então, era correr os riscos impostos pela entrevista não-gravada, esforçando-me para conduzi-la de modo a minimizar qualquer inibição que pudesse prejudicar e até mesmo inviabilizar a consecução do objetivo proposto, nessa etapa da investigação.

Das várias tentativas para a realização da entrevista, o procedimento que garantiu um resultado positivo foi o seguinte: na sala dos professores, em um horário combinado com pouca antecedência, eu “conversava” com uma determinada professora, cujo enfoque era: *O tratamento dado à prática da linguagem escrita no dia-a-dia da sala de aula.*

É importante ressaltar que as colocações iniciais da entrevistada é que determinavam o encaminhamento de outras questões. Vale destacar, também, que esse procedimento foi adotado em função do esclarecimento prestado por Cruz Neto (1997: 57), acerca da entrevista simplesmente entendida como uma *conversa a dois*: *Essa conversa não é desprestenciosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de dados relatados pelos atores, enquanto sujeitos/objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.*

Nenhum apontamento era feito nesse momento porque, em uma tentativa anterior, observei que tal procedimento quebrava o ritmo da conversa, perdia-se a naturalidade. A informante colocava-se “em guarda” o tempo todo, dificultando e até mesmo impedindo qualquer aproximação mais efetiva do objeto de investigação.

Vi-me, assim, diante da necessidade de registrar mentalmente a “fala” das professoras para uma posterior transcrição, o que era feito logo em seguida à volta da professora para a sala de aula. Desse modo, eu procurava diminuir o risco de perder trechos significativos dos depoimentos.

Sem dúvida, esse procedimento teve o seu lado complicado, mas, posso afirmar que, no todo, ele se revelou muito gratificante, exatamente pelo seu caráter de informalidade, o que favoreceu um diálogo bastante produtivo. É importante destacar

que as professoras não se sentiam “enganadas” porque elas sabiam, o tempo todo, da finalidade daquele diálogo, da importância do depoimento de cada uma delas para o andamento da pesquisa. Elas deixavam claro que não se opunham a falar sobre a sua prática pedagógica - o que parecia incomodá-las, inibindo sua manifestação naquele momento, era a presença do gravador.

Caso se instalasse alguma dúvida no ato de transcrição da fala da informante, eu procurava eliminá-la, retomando o assunto em uma primeira oportunidade. Evidentemente, o método utilizado para quaisquer retificações não se modificava - nada era anotado na presença da informante e, quantas vezes fossem necessárias, era retomada a “conversa” com uma mesma professora.

Foram entrevistadas sete professoras: duas do 1º ano, duas do 2º, uma do 3º e duas do 4º ano. Não houve oportunidade para entrevistar a professora de uma das duas turmas do 3º ano que, aliás, durante todo o período de minha permanência na escola, mostrou-se pouco receptiva, tanto assim que dificilmente eu conseguia observar as suas aulas (as de português).

Sempre que me dirigia à sala da referida professora, ela estava trabalhando outra disciplina, apresentando como justificativa o fato de “estar atrasada” com os conteúdos de matemática, ou de ciências, ou de outra disciplina qualquer. Chegamos a combinar, várias vezes, um horário para conversarmos, o que nunca pôde ser concretizado: ora ela precisava ausentar-se da escola “naquele horário”, ora precisava atender, particularmente, algum aluno, ora precisava “colocar em dias” o diário de classe ...

Valendo-se desses, e de outros pretextos, a professora inviabilizava qualquer tentativa de aproximação de minha parte, deixando muito claro o seu desinteresse em participar do trabalho que estava sendo desenvolvido na sua escola.

Apesar do meu empenho em tornar a entrevista um eficaz instrumento de pesquisa, nem todas as informantes corresponderam a essa expectativa: *Dificuldade de expressão? Dificuldade de compreensão? Dificuldade de interpretação? Falta de domínio do assunto investigado?*

Sem dúvida, essa discussão constitui-se um tema particularmente interessante para estudos posteriores, uma vez que essas professoras, durante todo o processo

desta investigação, reclamavam que *nunca haviam trabalhado com uma turma com tanta dificuldade para se expressar por escrito*. Isto implica afirmar que, embora elas não se dêem conta do fato, expressar-se através da modalidade escrita não se constitui uma tarefa fácil, também, para elas (embora portadoras de certificado de curso superior).

Beltran (1989: 111) apresenta a seguinte explicação para essa “aversão” à linguagem escrita:

No ensino da língua há uma estranha linha de “progresso”. Geralmente, no começo de sua vida estudantil, a criança sente prazer em escrever, em mostrar o que escreveu, em ler para amigos e para os pais as idéias que passou para o papel. À medida, porém, que essas folhas escritas se enchem de correções do professor, sua linguagem é censurada e dela se exige o respeito pelas normas do purismo gramatical, perde a espontaneidade, o gosto pelo escrever murcha como uma flor mal cuidada. Correções desta natureza matam na semente a confiança que a criança poderia adquirir na sua escrita.

É possível afirmar que os reflexos dessa perda da espontaneidade, do gosto pelo escrever, tendem a acentuar-se nos níveis mais avançados do ensino, onde as “cobranças” costumam ser maiores: o aluno precisa estar sempre atento à colocação pronominal, à regência, à concordância, etc., etc., o que acaba levando o usuário da língua (mesmo inconscientemente) à insegurança, à inibição, enfim, à resistência ao ato de escrever.

Com relação ao fazer docente que vem orientando a prática da linguagem escrita, no caso dos sujeitos desta pesquisa, destaco, logo abaixo, alguns trechos das “falas” das professoras. Adotei código semelhante ao dos alunos - DP (depoimento da professora) seguido da numeração correspondente à ordem em que as mesmas foram entrevistadas. Em algumas circunstâncias, por se tratar de alguma “fala” registrada em outra situação (não relacionada à entrevista), usamos apenas P1, P2, etc.

DP5 *Eu uso um pouquinho de cada método de ensino - o chamado tradicional, o construtivismo... eu faço assim: o que eu acho que é bom, eu utilizo.*

DP1 *Trabalho muito com a organização das frases, dou exercícios... assim: começo alguma idéia para eles continuarem. Por exemplo: 'Os dois não se entendiam porque...'. Mas, só alguns conseguem fazer. Às vezes dou uma ou duas palavras para eles criarem uma frase com elas e alguns querem criar até uma estorinha.*

DP4 *A metodologia que eu uso é a tradicional. Faço questão de caderninho para casa, para classe... quero organização. Começo com o alfabeto, depois passo para o silábico até eles irem conseguindo formar palavras e chegar às frases.*

DP3 *Eu, normalmente, não uso o livro didático; ele só me serve como apoio. Quando preciso me ausentar da sala por algum motivo, quando preciso sair mais cedo, aí os alunos fazem atividades do livro. ... As Propostas Curriculares e mesmo a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais dão essa abertura p'ra gente trabalhar de forma mais produtiva. Mas o grande problema é que se a gente não seguir rigidamente os conteúdos gramaticais do livro didático, lá, o professor da 5ª série não quer nem saber... ele trabalha a gramática de forma separada e os alunos acabam sendo muito prejudicados. Eu acho que o que precisa mesmo é uma integração entre os professores da 1ª à 8ª série.*

DP6 *Eu procuro trabalhar com fantoches, com músicas que são textos para depois os alunos interpretarem; procuro sempre motivar as crianças. Eles têm muita dificuldade na escrita porque vêm mal preparados da 1ª série. ... Trabalho a reescrita com eles e as palavras que eles arrumam, nunca mais erram.*

DP2 *Com esta turma não consigo trabalhar do jeito como sempre faço. Aliás, nesses últimos três anos esta é a pior turma que já peguei. Não sabem*

nada. Não sabem ler, não sabem escrever, não sabem interpretar. ... Sabe o que está acontecendo? Os alunos da 1ª série brincam muito ... as professoras confundiram tudo e acabaram se atrapalhando na metodologia. Aí elas quebram o ritmo para as séries seguintes.

DP7 Eu só trabalho mesmo é muito “ditado” porque acho que é disso que os alunos precisam. Eles também fazem muitas cópias, exercícios de gramática ...

Ao dizer “eu acho que o que precisa mesmo é uma integração entre os professores da 1ª à 8ª série” (DP3), a professora consegue, de certo modo, sintetizar a problemática da linguagem escrita no ensino fundamental, particularmente, nos primeiros anos escolares.

É importante destacar que, durante todo o processo de investigação, ficou bastante evidente a falta de integração entre as professoras envolvidas na pesquisa. Aliás, com relação à prática pedagógica desenvolvida, era possível perceber uma certa hostilidade entre as professoras de uma mesma série: o fazer docente da “outra” sempre deixava a desejar...

O grande problema é que essas professoras, como tantos outros professores, parece não serem estimuladas a exercitar a crítica construtiva, com base nas próprias experiências positivas em sala de aula. Nesse sentido, o intuito da crítica seria apenas o de colaborar, o que poderia levá-las à necessária reflexão sobre a própria prática docente.

4. APRESENTANDO OS DADOS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O pesquisador/educador, ao fazer uso da fenomenologia-hermenêutica procurando explicitar o dito no texto, pode e deve pretender 'ir além do texto', para encontrar aquilo que ele não disse e que talvez não pudesse dizer.

Vitória Helena C. Esposito (1994: 88)

Três momentos distintos demarcaram a trajetória do presente estudo, correspondendo, a cada um deles, uma diferente tentativa de desvelamento do objeto de investigação.

O primeiro momento refere-se à fase inicial do processo de investigação, quando a condição de “participante como observador” permitiu-me significativos registros não só das situações rotineiras vividas em sala de aula pelos alunos e respectivas professoras (sujeitos da pesquisa) como, principalmente, das reações dos alunos frente ao modo como determinados conteúdos eram ministrados.

É importante destacar que tais registros foram pensados enquanto uma possibilidade de se estabelecer um paralelo entre a fala dos alunos e a dos professores, na fase final da pesquisa, ao proceder a uma interpretação mais sistematizada dos dados obtidos.

O segundo momento diz respeito à investigação realizada junto aos alunos, através da aplicação de um questionário complementado por uma “conversa” individual, onde os alunos procuravam esclarecer melhor as respostas dadas ao questionário.

O levantamento de dados junto às professoras refere-se ao terceiro momento. Essa foi a fase de busca de informações mais específicas, visando a uma maior compreensão do fenômeno interrogado.

4.1 Uma aproximação necessária: a observação

Em todas as turmas (para cada ano escolar contava-se com duas turmas), as primeiras observações foram marcadas pela “impressão”, logo depois confirmada, de que o procedimento habitual das professoras, em sala de aula, havia sofrido sensível alteração.

Apesar dos cuidados previamente tomados, da preparação toda que antecederia a esse momento, as professoras demonstravam um certo embaraço, preocupando-se, excessivamente, em “justificar” as suas ações, como neste caso em que a professora ditava, com muita lentidão, algumas palavras:

Olha, eu faço assim porque senão eles não conseguem acompanhar (P1).

Ou, então, adotavam um procedimento inesperado em que, de modo consciente ou não, distorcia-se a finalidade da minha presença na sala de aula, como neste outro caso em que a professora não sabia o que fazer diante do desinteresse dos alunos pelas atividades em desenvolvimento:

A profª Auredil está observando vocês... Façam tudo direitinho porque ela vai olhar os cadernos, p’ra ver como é que vocês estão se saindo nos estudos (P2).

Com o passar dos dias, foi se estabelecendo aos poucos uma convivência próxima do nível desejável. Devo ressaltar, contudo, que naquele momento não era possível esperar mais do que isso, porque era inevitável que as professoras se sentissem “vigiadas”, convivendo com o “diferente”.

Com relação à convivência no campo de trabalho, concordo com Cruz Neto (1997: 62), quando destaca que *o objetivo prioritário do pesquisador não é ser considerado um igual, mas ser aceito na convivência.*

De um modo geral, os alunos observados demonstravam pouco interesse pelas aulas de português, sobretudo pelas atividades de linguagem escrita. Mal conseguiam disfarçar o alívio diante da solicitação da professora: “Peguem o caderno de matemática” (ou de outra matéria qualquer) - isso significava que o tempo determinado para a aula de português daquele dia já se esgotara.

O fato de ter sido registrado apenas um tratamento diferenciado (práticas pedagógicas distintas) em turmas de uma mesma série, pode ser um indicador da predominância de uma concepção tecnicista de ensino, embasando o fazer das professoras envolvidas no presente estudo - é o eterno círculo vicioso, parecendo não haver como romper com algumas concepções que constituem as “amarras” da ação docente, tal como foi possível observar no decorrer desta pesquisa e que explico a seguir.

Enquanto em uma das turmas a preocupação era sempre trabalhar a escrita *com significado* (termo usado pela professora), em outra turma da mesma série as atividades de linguagem escrita resumiam-se a cópias e exercícios copiados do quadro de giz.

No primeiro caso, as crianças eram incentivadas a escrever, por exemplo, as letras de algumas canções infantis presentes nas suas brincadeiras, o que fazia com que essa atividade também despertasse um maior interesse para a leitura, uma vez que elas não apenas liam uma dada seqüência de palavras, mas também cantavam, brincavam, divertiam-se, enfim.

Para a professora que privilegiava a escrita “com significado”, a forma das letras, bem como a importância de escrever corretamente, eram aspectos que não se convertiam no centro da sua pedagogia. Conforme Tolchinsky (1995: 37), *a preocupação, nesse caso, é com o conteúdo e com o interesse das informações transmitidas ou produzidas por escrito, não com as combinações de letras ou sons que são mais fáceis para as crianças.*

Em uma outra série, a prática observada mantinha uma certa uniformidade: *por atividades de linguagem escrita entendia-se, simplesmente, as atividades próprias do livro didático.* No dia-a-dia da sala de aula, as ações giravam em torno de um monótono ritual, conforme deixam transparecer as “falas” abaixo:

P1 *Abram o livro na página ...*

Ou:

P6 *Vamos continuar as atividades. Onde paramos?*

Procedimento semelhante era observado nas séries mais adiantadas, onde predominavam as chamadas “atividades mecânicas” que se traduziam por meras transcrições, reproduções e memorizações.

É importante destacar que a priorização dessas atividades, em detrimento da produção de textos espontâneos pelas crianças, podem levar a um obscurecimento da relação sujeito/linguagem. Abaurre (1997: 22-3) considera:

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. É exemplar, nesse sentido, a flagrante diversidade manifesta nos textos espontâneos. (...) Momentos singulares de hipo e hipersegmentações, quando atestam o “vazamento”, para o espaço da escrita, de elementos que por sua natureza pertencem ao espaço da oralidade, constituem belos exemplos do processo de reconstrução da relação do sujeito com a sua linguagem.

Uma das professoras fez questão de registrar que, até mesmo em conversas informais com seus alunos, ela tem como objetivo principal o ensino da *língua padrão*. Desse modo, se algum aluno informasse, por exemplo, que um colega estava doente, ela logo perguntava: Ele foi ‘no’ médico ou ‘ao’ médico? (e aguardava a resposta “correta”). Se alguém pedisse para ir ‘no’ banheiro, ela não autorizava a sua saída da sala - só se pedisse para ir ‘ao’ banheiro.

Evidentemente, não estou, com isso, pretendendo colocar em dúvida a função da escola de *viabilizar ao aluno a aquisição da chamada língua padrão*. Estou questionando, contudo, os meios que se utilizam para atingir essa finalidade - é o “como”, é o “quando” esse nível da língua pode ser cobrado do aluno.

Parto do entendimento de que, agindo dessa forma, a professora poderia estar concorrendo para a instalação de um certo bloqueio na capacidade comunicativa de um aluno que mal começou o processo de sua escolarização. Com muita propriedade, Araújo (1985: 26) faz a seguinte análise:

Parece que há na escola uma pressa injustificada de introduzir a criança, o mais rápido possível, no domínio da estrutura formal da Linguagem e da Metalinguagem, assoberbando-a de informações que, na maioria das vezes, ficam apenas no nível da memorização.

Ocorre, então, que a criança, não lhe sendo possível a compreensão, o amadurecimento em relação ao ensinado, certamente encontrará sérias dificuldades, caso chegue a níveis mais avançados de escolarização.

É importante destacar, nesse ponto, a frustração de uma das professoras investigadas diante da “incompetência” dos alunos que não conseguiam dar conta de algumas atividades propostas. Lamentava-se a professora: *Como isso é possível? Já estudaram todos os pronomes, já conjugaram uma infinidade de verbos e agora não são capazes de empregar corretamente nem a primeira pessoa do plural (P2).*

Com base no tanto que essa professora julgava já haver “ensinado” sobre verbos e pronomes, não lhe era possível admitir o fracasso dos alunos nas atividades propostas, não dando conta do desempenho esperado. Assim como entende Smolka (1996: 35), a não confirmação de pressuposições

... indica que é necessário observar e atentar para alguns “detalhes” e procurar outras “pistas” que geralmente passam despercebidas e são tidas como irrelevantes na análise das relações de ensino. Esses detalhes vão acabar constituindo os próprios indicadores.

Uma atividade bastante solicitada pelas professoras, e realizada com muito desinteresse pelos alunos, era a “cópia”. O fato de se apresentar sempre como uma atividade sem sentido, levava os alunos a considerarem-na uma “perda de tempo”.

E não poderia ser diferente, uma vez que nunca se explicitava a finalidade de tal atividade. Ou será que essa atividade teria como principal finalidade, por exemplo, “circular os verbos” e “sublinhar os substantivos” nela contidos, servindo, com isso, de pretexto para se classificar o aluno como “Bom”, “Regular” ou “Ruim”?

Vale destacar que, em um outro estudo, Smolka (1996: 38) diz: *o fato de mostrar-se desvinculada da práxis e desprovida de sentido, faz com que a escrita se transforme num instrumento de seleção, dominação e alienação.*

Durante o trabalho de campo, pude constatar que o que ocorre no ensino e na aprendizagem da língua materna, em sua modalidade escrita, faz com que se mantenha atual o pensamento expresso pelo ministro da Instrução pública da França, já em 1866, citado por Chervel (1990: 182), que se resume nestas palavras: *O ensino*

gramatical para crianças de dez a onze anos pode ser considerado um puro esforço de memória em prol de inutilidades. Isso equivale a afirmar que a abstração que envolve as questões gramaticais torna esse ensino desprovido de qualquer significado para as crianças nessa faixa etária.

Deve-se ressaltar, contudo, que, assim como há professores que apostam na “aquisição” da linguagem escrita via regras gramaticais, eximindo-se de qualquer responsabilidade frente a deficiências providas dessa forma de aprendizagem, há também (ainda que em número reduzido e muito timidamente) os que buscam, no questionamento do próprio fazer docente, a melhoria pretendida no ensino de língua materna, no que se refere à prática da linguagem escrita.

É importante destacar que, desde o momento de elaboração do Projeto de Pesquisa, ficara decidido que, embora centrando o presente estudo na 4ª série, as séries precedentes não seriam ignoradas, sobretudo, porque entendo que os primeiros anos escolares acham-se (ou deveriam achar-se), de certo modo, interligadas.

Embora no caso específico desta pesquisa o fazer das professoras não tenha confirmado essa tese, não deixo de considerar que a visão do conjunto (os quatro primeiros anos escolares) representou uma efetiva contribuição para o desenvolvimento deste estudo, na medida em que me possibilitou importantes reflexões.

Afinal, a prática da linguagem escrita do aluno que está na 4ª série não pode deixar de ser vista como o resultado do que ele construiu nos anos escolares precedentes. Mesmo que esse período anterior de construção da sua linguagem escrita tenha se dado em uma outra instituição pública ou na escola atual, porém, com outras professoras (que não essas envolvidas na pesquisa), posso afirmar que isso não constituiria uma significativa diferença para os propósitos deste estudo.

4.2 Alguns discursos: as diferentes “falas” dos alunos

A aplicação do questionário, bem como a posterior entrevista, enquanto instrumentos utilizados na segunda fase do presente estudo, tiveram como principal finalidade a busca do desvelamento possível do fenômeno interrogado, sob uma nova perspectiva.

Era preciso ouvir o que os alunos tinham para dizer e até mesmo para “denunciar”, naquele momento. Se existe, de fato, uma “crise” no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita, tornava-se imprescindível, neste interrogar, a manifestação das pessoas diretamente envolvidas nisso que se costuma chamar de “situação crítica vivida em sala de aula” : os *professores e os alunos*.

Neste estudo, conforme já foi mencionado anteriormente, procurei dedicar especial atenção aos alunos - os “sujeitos ensinados” pelo professor (a quem eles costumam “dar a lição”). Esse é um quadro bastante conhecido, uma vez que a abordagem tradicional do ensino ainda é detentora de um certo prestígio, sobretudo, em grande número de escolas públicas de ensino fundamental.

Lembro-me, neste momento, da “fala” da diretora da escola onde este trabalho foi desenvolvido, logo em nossos primeiros contatos: *Nesta escola, o ensino é tradicional*. Porém, das sete professoras ouvidas, apenas uma assumiu essa visão tradicional em sala de aula, afirmando: *A metodologia que eu uso é a tradicional* (cf. DP4).

Uma outra professora mostrou-se bem “ecclética”, como demonstra o DP5: *Eu uso um pouquinho de cada método de ensino. (...) O que eu acho que é bom, eu utilizo*.

As outras cinco, embora não tivessem explicitado a concepção de ensino que no momento embasava o seu fazer docente, mostraram-se , no dia-a-dia da sala de aula, “adeptas” do ensino tradicional, ainda que, às vezes, de modo velado. Tal avaliação fundamenta-se na visão de ensino tradicional exposta por Mizukami (1986:16), segundo a qual, num procedimento metodológico guiado por uma abordagem tradicional, observa-se que:

Usualmente, o assunto tratado é terminado quando o professor conclui a exposição, prolongando-se, apenas, através de exercícios de repetição, aplicação e recapitulação. O trabalho continua mesmo sem a

compreensão do aluno e somente uma verificação a posteriori é que permitirá ao professor tomar consciência desse fato. (...) Há a tendência a se tratar a todos igualmente: todos deverão repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos.

Reforçando essa concepção, Giroux (1997: 69) aponta uma característica marcante do fazer docente orientado pela pedagogia tradicional: *nele, a instrução e algum aprendizado formal esperado, geralmente, começam e terminam em função do tempo correto predeterminado, e não porque um processo cognitivo foi colocado em ação.*

Os pontos de vista acima expressos sugerem que a problemática do ensino tradicional reside, em grande parte, neste procedimento que o professor tende a adotar em sala de aula: *continuar o trabalho mesmo sem a compreensão do aluno.* Se esse aspecto for suficiente para nele resumir-se o que caracteriza o “ensino tradicional”, valida-se, então, a afirmação da diretora a respeito do ensino desenvolvido na escola investigada.

Sobre a *importância de saber escrever*, as “falas” foram as seguintes:

- (DA11) *Ajuda a gente escrever cartas, ler as notícias.*
- (DA12) *É muito bom aprender a escrever.*
- (DA13) *É muito importante escrever certo o nome das pessoas e também o meu.*
- (DA14) *Acho muito importante saber escrever para o nosso amanhã.*
- (DA15) *É importante saber escrever para o futuro da gente.*
- (DA16) *Sem saber escrever você não arruma emprego.*
- (DA17) *Quando eu crescer eu vou estar trabalhando e preciso saber escrever e ler.*
- (DA18) *Para alguém ter o futuro melhor tem que saber escrever.*
- (DA19) *Escrevendo, as pessoas não ficam analfabetas.*
- (DA20) *Ajuda a ser alguém na vida.*
- (DA3) *Escrever é muito bom porque faz você ser alguém na vida.*

- (DA4) *A gente tem que saber escrever, é muito importante.*
- (DA6) *Quando a gente crescer, se não souber escrever, não vai ter um trabalho digno.*
- (DA9) *Melhora o nosso dia-a-dia.*
- (DA7) *Escrever é importante.*
- (DA5) *É melhor para nossa vida.*
- (DA2) *É muito difícil não saber escrever; não pode assinar um documento e não vai saber assinar alguma coisa importante.*
- (DA1) *Para não sermos enganados não podendo ler cartas, etc..*
- (DA10) *Sem escrever não arranjará emprego na cidade, só às vezes.*
- (DA8) *Se não aprender a escrever, nunca vai poder escrever.*

Percebe-se, em algumas respostas, a incorporação (talvez inconsciente) de chavões normalmente utilizados pela maioria dos pais e dos professores: *Tem que estudar para ser alguém na vida* e, também, *Quem sabe ler e escrever não é enganado por ninguém.*

Entretanto, a relação entre o ensino que aí está e a possibilidade de vir a ser *alguém na vida* ainda se revela muito confusa para esses alunos. Aliás, não só para eles... Não são poucos os que, mesmo tendo concluído o curso superior, ainda continuam em busca do significado de “ser alguém na vida”, através do estudo.

Sobre a questão referente a uma possível *melhoria da linguagem escrita*, apesar de ter sido esclarecido o seu sentido (procurei frisar que não me referia à caligrafia ou a questões ortográficas), os alunos mostraram-se confusos no momento de responderem ao questionário, como demonstram as suas respostas, aliás, bastante repetitivas, como que “padronizadas” em sua maioria.

- (DA3; DA5; DA6; DA7) *Eu melhorei muito.*
- (DA1; DA4; DA8; DA9; DA10; DA16) *Melhorei mais ou menos.*
- (DA2) *Melhorei um pouco.*
- (DA11; DA15; DA18) *Minha escrita está bem melhor.*

- (DA12) *Escrevo melhor que nas séries anteriores.*
- (DA13) *Continua assim a mesma letra.*
- (DA14) *Só um pouquinho melhor.*
- (DA17) *Eu escrevo bem.*
- (DA19) *Acho que mudou a letra.*
- (DA20) *Melhorei porque antes eu escrevia muito ruim.*

Ao retomar a questão logo em seguida, por ocasião da nossa “conversa” individual, repeti os mesmos esclarecimentos acerca do sentido atribuído à “melhoria da linguagem escrita” e pedi-lhes que revissem a resposta dada (agora, sem qualquer dúvida). Curiosamente, os vinte alunos não hesitaram em afirmar que a sua linguagem escrita melhorou em relação às séries anteriores, já que agora “têm mais facilidade para colocar no papel as suas idéias”.

Não procurei verificar a validade de tal afirmação, até porque esta se constituiria uma outra tarefa, um outro objeto de investigação. Essa questão foi levantada apenas em decorrência da constante reclamação das professoras de que *nunca ‘pegaram’ uma turma assim com tanta dificuldade para escrever.*

Entendo que as professoras falhavam/falham por não perceberem que a dificuldade dos alunos frente à linguagem escrita - da qual elas tanto se queixavam/queixam - pode ser apenas uma consequência de outra dificuldade maior como, por exemplo, da dificuldade de compreensão, como evidenciou a ocorrência acima comentada, referente à questão sobre o atual desempenho da linguagem escrita. É possível afirmar, então, que as professoras falhavam/falham, principalmente, por não estimularem o aluno a exercitar a capacidade de compreensão e de interpretação, através das diferentes atividades trabalhadas em sala de aula.

O modo como os alunos vêem o ensino de gramática pode revelar algumas importantes pistas para a compreensão dos problemas mais comuns do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita e, conseqüentemente, para uma reavaliação do tratamento dado a esse aspecto no ensino de língua materna. O meu particular interesse pela questão gramatical, nesta investigação, tornou-se mais acentuado ao

constatar o “lugar especial” que o ensino de gramática ocupava, de um modo geral, na prática pedagógica observada.

Sobre o que os alunos da 4ª série investigada entendiam por ensino de gramática, foram registradas as seguintes respostas:

- (DA3) *É saber escrever mais e é uma coisa mais chata e ruim do que interpretação.*
- (DA2) *Acho que é uma coisa boa, você tenta aprender com a ajuda da professora, é muito bom.*
- (DA1) *É mais uma matéria de português.*
- (DA8) *Deve ser uma palavra de não poder errar.*
- (DA16) *Eu não entendo gramática.*
- (DA10) *Uma página de português que ajuda melhorar a nossa capacidade.*
- (DA13) *É o que a professora ensina do jeito dela.*
- (DA11) *É a Língua Portuguesa.*
- (DA12) *Eu não entendo nada de gramática.*
- (DA14) *É igual a português.*
- (DA15) *Eu não sei ...*
- (DA17) *Eu acho que é um exercício que precisamos saber para poder aprender alguma coisa.*
- (DA18) *É para mim todas as palavras do nosso português.*
- (DA19) *Acho que é uma matéria.*
- (DA20) *É muito importante, me ensina um montão de coisas.*
- (DA4) *Eu acho que é um ensino muito bom.*
- (DA6) *É um tom de aprender.*
- (DA9) *Não entendo o que é gramática.*

- (DA7) *É para detalhar seus fatos.*
- (DA5) *Para aprender a ler e escrever.*

Sem dúvida, essas diferentes concepções de ensino gramatical traduzem verdadeiramente a compreensão desses alunos a respeito de tal assunto que, aliás, sempre se mostra bastante polêmico.

É interessante observar como uma mesma prática pedagógica pode resultar em entendimentos tão diversos, a ponto de provocar avaliações divergentes, como as apresentadas no DA3 e no DA2. Enquanto neste o ensino gramatical é visto como *uma coisa boa* (apesar de não ter conseguido expressar sua justificativa a esta resposta), o outro revela verdadeira aversão pelo mesmo ensino, que é visto como uma coisa chata e ruim.

O que me chamou a atenção, é que as duas são consideradas pela professora *ótimas alunas de português*. Isso pode comprovar a pressuposição de que o problema do aluno, em geral, não é com a gramática, mas, com o domínio do texto, porque, ao que tudo indica, *basta decorar algumas regrinhas para se sair bem na avaliação de língua materna*.

O ensino gramatical costuma ocorrer de forma tão descontextualizada que no DA1 esse ensino significa *um desmembramento da disciplina português*. Nessa concepção, o ensino de gramática dissocia-se completamente do que o aluno fala e escreve. É por isso que Beltran (1989: 77) critica: *A gramática dada em aula está divorciada do texto que o aluno escreveu (quando o escreveu): divorciada de suas reais necessidades, divorciada do real vivido pelo aluno*.

O DA8 corrobora a necessidade de se repensar o modo como o ensino gramatical costuma ser praticado, de um modo geral, nos primeiros anos do ensino fundamental. Apesar da sua dificuldade de expressar-se, o aluno conseguiu resumir muito bem a sua concepção de “ensino gramatical”: *Uma palavra de não poder errar*.

O que esse aluno podia estar querendo nos dizer é que, do jeito como o ensino gramatical era-lhe oferecido naquele momento, torna-se muito difícil acrescentar à sua variedade lingüística, a que a escola considera “correta”. É a possibilidade de construção da variedade lingüística privilegiada pela escola que, ao meu ver, precisa ser repensada.

A primeira providência a ser tomada pelos professores, nesse sentido, poderia ser o não bloqueio da gramática que os alunos internalizaram no convívio com seu grupo lingüístico, mas começar, a partir dela, um trabalho com (e não sobre) a linguagem, visando à sua ampliação e dando início, assim, ao processo de “assenhoreamento do mundo” pela criança.

O DA10 apresenta duas concepções distintas. Inicialmente, percebe-se uma tradução fiel do que o ensino de gramática tem significado para a maioria dos alunos em início de escolarização e, provavelmente, para muitos alunos dos níveis mais avançados: Simplesmente, *uma página de português ...*

Quanto à suposição de que essa página *ajuda a melhorar nossa capacidade*, pareceu-me uma “fala” mais ou menos estereotipada, lembrando muito o DA20 sobre a importância de saber escrever: *Ajuda a ser alguém na vida*.

Apesar da minha insistência para que o informante esclarecesse o significado de tal afirmação, perguntando-lhe de que modo ocorre essa “ajuda” do ensino de gramática e que “capacidade” é melhorada, tive, mais uma vez, o silêncio como resposta.

Mas, como já foi destacado em uma outra passagem deste estudo, o silêncio do aluno, frente ao meu questionamento, pode ser um dado bastante significativo. Considerando-se que a “capacidade” a que ele se referiu, fosse a capacidade comunicativa, caberia à sua professora, então, esclarecer-lhe “como” o ensino de gramática pode contribuir para a melhoria da competência comunicativa do aluno.

Aliás, mais importante que apenas falar sobre isso, seria ela preocupar-se em mostrar ao aluno a real contribuição do ensino gramatical, através do seu fazer pedagógico. Desse modo, talvez o DA10 pudesse ser elaborado de forma bem diferente, não havendo referência ao ensino gramatical simplesmente como “uma página de português”, ou seja, como uma parte do livro de português que trata da gramática, a princípio, sem qualquer finalidade prática, o que faz com que o aluno deixe de atribuir significado a esse ensino.

Ao expressar que “não entende gramática”, referindo-se ao ensino gramatical, o DA16 (assim como o DA12 e o DA9) assume um tom de “denúncia”, ou seja, costuma-se praticar o ensino gramatical, no caso dos primeiros anos

escolares, sem que se esclareça ao aluno (talvez porque o professor ainda não tenha conseguido esclarecer para si mesmo) o que é a gramática de uma língua e, principalmente, qual a razão de tal ensino nesse nível de escolaridade.

Conforme estudo realizado por Beltran (1989: 47), entre alunos de 5ª à 8ª série também se observa essa ausência de significado para o ensino de gramática, como demonstra, por exemplo, o depoimento de uma aluna, cuja série não é identificada pelo pesquisador:

A gente estudou substantivo próprio, substantivo comum. Estudei adjetivo, advérbio, essas coisas aí, estudei, mas não sei nada. Minhas colegas também não gostam disso, conjugações, verbos (...) A professora explica bem, mas a gente não aprende ...

Questionados sobre uma possível *contribuição dos exercícios gramaticais para melhorar a própria linguagem escrita*, os alunos responderam:

- (DA11) *Ajuda porque eu já sei aquela coisa.*
- (DA12; DA7; DA1; DA8; DA10) *Os exercícios ajudam muito para eu escrever melhor.*
- (DA13) *Acho que ajuda muito eu escrever mais direito.*
- (DA14) *Os exercícios são todos para nos ajudar.*
- (DA15) *Eles são bons para quem sabe escrever direito.*
- (DA16) *O exercício ajuda mais*
- (DA17) *Eu escrevendo mais, aprendo a escrever melhor.*
- (DA18) *Sem os exercícios eu não conseguiria escrever.*
- (DA19) *Ajuda eu aprender mais a escrever.*
- (DA20) *Os exercícios me ensinam a escrever.*
- (DA3) *Os exercícios tornam a gente alguém na vida.*
- (DA4) *Sem esse ensino, como a gente vai estudar?*
- (DA6) *A gente arruma o que está errado.*

- (DA9) *Os exercícios ajudam ...*
- (DA5) *É bom fazer muitos exercícios.*
- (DA2) *Com os exercícios a gente aprende a escrever palavras corretas.*

Evidencia-se, com esses depoimentos, que todos os alunos reconhecem uma suposta contribuição dos exercícios feitos durante as aulas para uma também suposta melhoria da sua linguagem escrita. Entretanto, os exercícios normalmente desenvolvidas por esses alunos estão longe de se colocarem como um instrumento eficaz na melhoria da sua *linguagem escrita*, aqui considerada como uma *nova forma de expressão* e não como simples *aquisição de um código*.

Todavia, atentando-se para o sentido da maioria das respostas, é possível perceber a incoerência nelas contida. No DA11, os exercícios de gramática são representados como “aquela coisa”, o que sugere algo sem nome, sem significado, tal como os exercícios costumam apresentar-se nas aulas de língua materna.

De acordo com o DA15, “os exercícios são bons para quem sabe escrever direito”. Em outras palavras, “para o aluno que tem algum domínio sobre a norma culta”. Ainda que intuitivamente, esse aluno faz uma análise perfeita da questão enfocada, considerando-se que, na fase inicial da pesquisa, pude observar várias situações em que ele se sentia constrangido porque não conseguia dar conta de algumas atividades propostas nas aulas de português.

Para a professora desse aluno, constituíam-se prioridades do ensino de português: *o trabalho sistematizado sobre conteúdos gramaticais*, em que os alunos deveriam mostrar conhecimento sobre verbos, pronomes, etc. e *a correção dos erros ortográficos e imposição das formas ‘corretas’*, sem discutir a questão da variedade lingüística, sem qualquer preocupação em levar o aluno a entender, pelo menos, por que ele foi “corrigido”.

É importante destacar que não é a mera definição das classes gramaticais que garante a aquisição da chamada “variedade culta” da língua e, além disso, conforme Beltran (1989: 91), *o professor deve estar atento à evolução psicocronológica do aluno, a fim de que os conteúdos mais complexos só lhe sejam levados mediante a constatação de sua capacidade para compreender tais conteúdos*.

Essa compreensão de “saber fazer exercícios” como sinônimo de “domínio da norma culta”, portanto, favorecendo a ascensão social, parece implícita no DA3: Os exercícios tornam a gente alguém na vida.

O questionamento presente no DA4 - *Sem esse ensino, como a gente vai estudar?* - traduz uma preocupação de vários estudiosos da área, dentre os quais cito Marinho (1998: 60) que, em seu estudo sobre as tendências recentes do currículo do ensino fundamental, considera:

Ensinar e aprender Língua Portuguesa, na escola, historicamente, tem sido entendido com ensinar e aprender regras gramaticais. Esta associação, embora tenha sido julgada pelas propostas como prejudicial ao processo de ensino - aprendizagem, ainda se faz presente tanto na prática corrente dos professores quanto numa representação social mais ampla sobre o que seja aprender uma língua.

A avaliação dessa autora fez-me lembrar do período em que ministrei aulas para turmas de 5ª à 8ª série, quando era muito comum os pais queixarem-se da “falta de gramática” para os seus filhos: “A senhora já ‘tomou’ os verbos do meu filho”? ou “Por que na prova não ‘caiu’ conjunções”? etc., etc. Hoje o quadro não parece ser diferente, o que, de um certo modo, contribui para que os professores tranquilizem sua consciência diante de um fazer pedagógico pautado em semelhante visão de ensino.

Com relação à última pergunta (*Português ou outra matéria*), a esta altura da investigação, não me causou qualquer surpresa o fato de apenas dois, dentre os vinte alunos, demonstrarem preferência pelas aulas de português, assim mesmo com uma justificativa pouco convincente.

- (DA10) *Prefiro português porque tudo que aí ensina serve para outras matérias.*
- (DA7) *Eu escolheria português mesmo porque não exige muito raciocínio, como a matemática, por exemplo.*

Apesar da colocação um tanto confusa, na primeira resposta há uma referência, provavelmente intuitiva, à importância do ensino e da aprendizagem de

português, enquanto um suporte, um veículo do ensino e da aprendizagem das demais disciplinas.

Já a outra resposta não permite semelhante interpretação. Na verdade, essa justificativa - *...porque não exige muito raciocínio* - traduz a apatia, o desinteresse do aluno como reflexo do ensino que lhe estava sendo oferecido naquele momento: um ensino que não o estimulava a trabalhar sua própria linguagem.

Essa apatia, em parte, pode ser vista como consequência de uma descaracterização quase sempre imposta ao aluno em seu papel de “sujeito da aprendizagem”. Não sendo visto como tal, ele acaba perdendo a condição própria de um “ser” capaz de, ainda nos primeiros anos escolares, levantar algumas hipóteses sobre a sua própria linguagem ou, pelo menos, de fazer tentativas nesse sentido.

Ferreiro (1997: 47) entende que *é possível aproximar-se da língua escrita sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação*. É preciso destacar, contudo, que essa transformação e recriação passam, necessariamente, pela compreensão da língua escrita.

4.3 Outros discursos: as diferentes “falas” das professoras

Com base nos dados obtidos na fase de observação da prática pedagógica, pude constatar - parecendo não fugir à regra - uma relação contraditória entre o discurso e a prática de quase todas as professoras envolvidas neste estudo. Uma provável explicação para esse quadro poderia ser o fato de que as referidas professoras, em seu fazer docente, não consideraram devidamente algumas questões importantes que perpassam a prática pedagógica, como: a sua visão da língua escrita/linguagem escrita e o sentido que atribuem à escrita, no contexto escolar.

Ferreiro (1997: 20) destaca:

No decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares: precisamente aquelas que, historicamente, deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso.

As professoras entrevistadas, ao se referirem ao ensino de gramática, logo assumiam uma destas posturas: ou faziam alguma referência a esse ensino como se, com isso, quisessem dizer: “Veja, eu cumpro com a minha obrigação de ensinar gramática”; ou procuravam desculpar-se, reconhecendo que não estavam colocando esse ensino “devidamente” em prática, conforme manda a tradição da pedagogia realista ou tecnicista; ou, ainda, enfatizavam a importância do ensino gramatical para a “aquisição” da linguagem escrita.

Com relação a essa última atitude, é importante ressaltar que as professoras sempre responsabilizavam práticas pedagógicas anteriores pelas dificuldades atuais apresentadas pelos alunos. Destaco a “fala” de uma professora, ainda na fase bem inicial deste estudo, referindo-se a essas dificuldades como *um problema do aluno, da falta de acompanhamento em casa* (DP7).

De acordo com essa professora (assim como entendem tantos outros professores), o “problema” nunca é da escola ou de um determinado fazer pedagógico, mas, do aluno e dos seus pais. Tomo emprestadas as palavras de Collares e Moysés (1996: 166) para dizer que *a escola parece ser uma instituição que só consegue dar conta de sua tarefa primordial - ensinar - se a família colaborar, ajudando os filhos em casa, reforçando o que foi ensinado na escola, sendo um tipo de monitor.*

Transcrevo, abaixo, alguns trechos dos discursos ouvidos, seguidos dos comentários pertinentes a cada “fala”.

DP5 *Na primeira série eu acho que não tem condição de ensinar gramática, nem na segunda série. Acho que só a partir da terceira série é que dá p’ra pensar nisso.*

Posso afirmar que, do modo como esse ensino estava sendo praticado nas aulas observadas, não dava para ser “pensado” em nenhum dos quatro primeiros anos

do ensino fundamental. Em outro trecho da entrevista, essa professora fez questão de enfatizar a sua postura diante do ensino de língua materna, dizendo: *Na minha opinião, a leitura é mais importante que a escrita, nesse momento (1ª série). As crianças só começam a fazer parte do mundo quando aprendem a ler.*

Seria preferível, no entanto, que a linguagem escrita não ocupasse um lugar secundário nas atividades trabalhadas nesse nível de escolaridade. O que se espera é que ambas as atividades, *leitura e escrita*, possam receber a mesma atenção, desde o início da escolarização.

Referindo-se a essas duas ações básicas a se desenvolverem na escola, Tolchinsky (1995: 38) diz:

Desde o jardim-de-infância, a criança será colocada em posição de escritora e/ou leitora. Por que em posição de? Porque nem sempre escreverá ou lerá concretamente. Por exemplo, quando dita para um coleguinha, está em posição de escritora, embora não esteja escrevendo concretamente. Quando lê o que acabou de escrever, por um momento assume a posição de leitora, embora esteja escrevendo.

Este depoimento procura enfatizar que:

DP1 *A gramática, eles vão estudar em outras séries também, por isso eu não faço muita questão de ocupar muito tempo com isso.*

Apesar de afirmar que *não faz questão de ocupar muito tempo com isso* (a gramática), essa professora, logo mais adiante, diz: *Eu trabalho os conceitos de gramática: o que é substantivo, o que é verbo, etc.; espero que, até o final do ano, os alunos tenham facilidade para trabalhar com as frases, bem ordenadas, com sentido.*

Evidencia-se, assim, uma concepção em que uma linguagem escrita bem sucedida dependeria, necessariamente, da aprendizagem de conceitos, da memorização de algumas regras gramaticais, deixando-se de considerar, no processo de construção da linguagem escrita, a observação feita por Possenti (1996: 55): *Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua.*

Este “fazer” assim se expressa:

DP4 *Ensino gramática para eles; não trabalho conceitos porque eles não conseguem entender. Eles fazem muito exercícios: plural, singular, aumentativo, diminutivo ...*

De fato, os alunos dessa professora faziam muitos exercícios. É preciso frisar, no entanto, que esses exercícios eram extremamente repetitivos e cansativos, tal como se apresentavam, aliás, para a maioria dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

Esse procedimento, de acordo com Ferreiro (1997: 22), *sugere um ensino apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização.*

Através dessa “fala”, a professora considera:

DP3 *Tentei trabalhar conceitos gramaticais, até tentei porque achava importante, mas os alunos não conseguem acompanhar. A importância da gramática que eu ensino, acho que está no jeito como trabalho. Sempre tenho como objetivo a elaboração da frase e não aceito, por exemplo, frases do tipo ‘A casa é bonita’ - isso, eu digo para os meus alunos, é coisa para a criança da 1ª série. Eu exijo que as crianças trabalhem a frase de outra forma, levando em conta a ampliação, que tenha mais sentido. Trabalho as palavras, o sentido que elas têm, como podem ser substituídas. Ainda com relação à gramática, eu acho importante que o aluno faça distinção entre o ‘a’ artigo e o ‘a’ pronome, por exemplo.*

Pode até ser que a intenção da professora fosse a de levar as crianças a trabalharem a ampliação da frase, a substituição de palavras, atentando para o seu sentido a partir do contexto, o que poderia significar a “grande virada” no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita.

Mas, tudo isso parece ter ficado apenas na intenção ou ela até pode ter ensaiado alguma tentativa a esse respeito. O que foi possível observar, no entanto, é que os alunos, de um modo geral, não conseguiam apresentar essas habilidades.

Com relação à fala final da professora em questão, parece ser ainda prematuro exigir do aluno, nesse nível de escolaridade, qualquer conhecimento sistematizado acerca da língua. Seria mais produtivo, talvez, se os professores dos

primeiros anos do ensino fundamental procurassem seguir o ensinamento de Luft (1985: 103) a esse respeito: *Um mínimo de bom senso nos diz que a meta das aulas de português é conseguir que os alunos, baseados em seu conhecimento intuitivo da língua, desenvolvam e aprimorem sua capacidade comunicativa.*

Das “falas” registradas junto às professoras, a que transcrevo logo abaixo destacou-se, sobretudo, porque ela expressa uma concepção de ensino de português que, lamentavelmente, tende a servir de base para o fazer pedagógico de grande parte dos professores, sobretudo, dos que atuam no ensino fundamental.

DP6 *Os alunos não sabem conjugar verbos (...) Em um texto pequeno eles reconhecem o artigo, o adjetivo, o verbo, etc. (...) Eu sou muito exigente. Não gosto, por exemplo, que eles falem ‘a gente’ - isso, para mim, é ‘espião’ (agente). Têm que saber usar a palavra ‘nós’. Para que existem os pronomes?*

Logo no início, a fala dessa professora já causa uma certa estranheza quando ela reclama que os seus alunos *não sabem conjugar verbos*. Entendo que, em se tratando de alunos que estão iniciando a sua escolarização, não se justifica tal reclamação, até porque parece-me desprovido de qualquer sentido exigir-se que o aluno flexione os verbos de forma descontextualizada, sem que se apresente qualquer finalidade como, por exemplo, a de estimular um desempenho lingüístico satisfatório.

Ao longo da entrevista, essa mesma professora continuou fazendo afirmações curiosas. Vejamos um outro trecho da sua “fala”:

DP6 *Os alunos preferem as aulas de ciências, de matemática. Acho que é porque eles trabalham com material mais concreto e o que eles escrevem não é a mesma coisa que eles trabalham na aula de português. Por exemplo, eles se soltam mais, usam muito “daí”, “daí”, como se estivessem falando. Não se preocupam com os erros da gramática que a gente cobra. Eles lêem melhor do que escrevem. Acho que é porque eles não escrevem muito, é pouco tempo de escrita e a leitura eles fazem a todo momento, na rua, nos cartazes na televisão, é a propaganda ...*

Confirma-se, através desse depoimento, a idéia já bastante arraigada - tanto entre os alunos como entre muitos professores - de que ensino de português tem o

mesmo significado de ensino de gramática e, portanto, “uma coisa chata e ruim”, conforme DA3.

Diante desse quadro, faz-se oportuna esta consideração feita por Beltran (1989: 12):

O ensino de português a nível de primeiro grau ainda hoje guarda ranços que vêm do momento medieval e renascentista, influenciado pela Didática Magna de Comenius, que tratava do ensino do vernáculo como um acervo de regras e normas que devia gerir o processo de falar, ler e escrever bem. Enquanto a aceitação pacífica de tais normas e a crença nos recursos metodológicos se sustentam, o professor de português tranqüiliza sua consciência, acreditando que está fazendo o melhor que pode, Assim procedendo, não interroga a sua ação docente.

Araújo (1985: 19), ao investigar a prática da língua escrita em uma turma de 4ª série, chega à conclusão de que:

Trabalha-se em sala de aula com uma linguagem imposta pela escola, não com uma linguagem aceita (...) Não há uma preocupação com a ampliação e nem com o aprofundamento de idéias, pois quase não se oferece oportunidade para a função espontânea da linguagem do aluno.

É importante destacar, ainda com relação ao DP6, que a expressão “a gente” foi utilizada pela professora em vários pontos da entrevista e mesmo no dia-a-dia da sala de aula - a mesma expressão que, partindo dos seus alunos, ela considerava inaceitável. Avalia-se, desse modo, a confusão que se instalava naquelas “cabecinhas”, diante de uma natural indagação: *por que só a professora pode falar “a gente”?* Aliás, não só a professora, mas todas as pessoas com as quais essas crianças convivem?

Esta referência ao ensino gramatical mostrou-se excessivamente lacônica:

DP7 *Os alunos fazem muitos exercícios de gramática.*

Após essa breve e vaga referência à gramática, essa professora enfatiza:

Eu só trabalho mesmo é muito ditado porque acho que é disso que os alunos precisam. Não adianta esse negócio de redação, se eles ainda nem sabem organizar uma frase.

Desse modo, a “aquisição” da linguagem escrita mostra-se reduzida à aprendizagem de um código, o que leva ao obscurecimento do valor da escrita, enquanto um universo de cognição. Nessa perspectiva, a linguagem escrita deixa de ser vista como uma nova forma de expressão, assumindo o valor de uma “nova linguagem” que se adquire na escola.

Apesar dessa estranha visão, ainda é possível perceber uma certa preocupação da professora com o seu fazer docente. Tanto assim que, em um determinado momento da entrevista, ela reconhece: *Ainda estou tateando, procurando me situar. No próximo ano, sim, vou trabalhar mais redação porque acho que tem que ser por aí. Só que vou procurar ver a melhor forma p’ra fazer isso.*

Outra “fala” que se mostrou bastante resumida:

DP2 *Os alunos precisam estudar mais gramática, trabalhar mais a frase. O estudo da gramática é importante para a introdução ao processo da escrita formal.*

Do ponto de vista dessa professora, parece limitar-se a esta questão “Trabalhar mais a frase” a problemática da linguagem escrita praticada pelos alunos; daí a insistência com que ela procurava apontar a necessidade de se superar essa “deficiência” do aluno.

E por que essa “deficiência” mostrava-se insuperável? *Levar o aluno a trabalhar mais a frase* mostra-se um objetivo aparentemente fácil de se concretizar, não fosse a incoerência sempre presente na relação falar/agir, característica de grande parte das professoras ouvidas.

Embora insistissem na necessidade de se trabalhar mais a frase, as professoras mantinham uma prática de linguagem escrita em que priorizavam atividades com estas orientações: “Siga o modelo”, “Continue”, etc. É possível afirmar que a constante preocupação em “seguir o modelo” provocava muita insegurança nas crianças, quando eram solicitadas a desenvolver outras atividades que poderiam levá-las a, realmente, trabalhar a frase, como no caso da produção de textos espontâneos.

Vale destacar o ponto de vista defendido por Araújo (1985: 191) em seu estudo sobre a prática da linguagem em uma turma de alunos da 4ª série:

É mais importante que a criança coloque no papel seu pensamento ordenado, concatenado em termos de idéias e, a longo prazo, vá adquirindo o manejo da norma culta, da “boa linguagem”, do que deixar de se expressar porque não tem o domínio desta.

De acordo com o DP2, o ensino gramatical é importante “para a introdução ao processo da escrita formal”. No entanto, não seria mais coerente a professora questionar-se sobre o significado de *escrita formal* para as crianças dos primeiros anos escolares? Por acaso essas crianças já dariam conta, nesse momento, da *escrita informal*? Já seriam capazes de escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erros?

4.3.1 As “falas” das professoras apontando a reformulação possível do próprio fazer pedagógico

Cumpridas as fases da constatação, da compreensão e interpretação do fenômeno interrogado, decidi explorar, mais profundamente, determinados trechos dos discursos registrados, à procura de algumas “pistas” que aí pudessem se revelar. Procurei, com isso, vislumbrar uma nova realidade, mais condizente, talvez, com os anseios dos sujeitos especiais desta investigação - os alunos.

Busquei nas palavras de Rezende (1990: 58) o estímulo para esse empreendimento:

Muitas pesquisas em educação têm-se limitado à primeira das três etapas (a constatação), embora nem sempre de maneira significativa, sem atingir a segunda (compreensão / interpretação) e muito menos a terceira (proposta de alternativas). É claro que, dessa forma, a educação e a aprendizagem têm contribuído muito mais para a reprodução do sistema, ou quando muito para a consciência de seu vigor auto-reprodutivo, do que para sua negação revolucionária.

Ao buscar o significado do “aprender” e do “ensinar” a linguagem escrita, procurei atentar para o fato de que os “problemas” que costumam ser apontados na relação aprender/ensinar ultrapassam as questões lingüísticas e de aprendizagem,

remetendo-nos, dentre outros pontos, às condições de trabalho e de formação de professores.

Neste trabalho, interessa-me, particularmente, discutir o descompasso observado entre a aprendizagem e o ensino, na medida em que isso tende a se colocar como um sério problema nos primeiros anos escolares, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem escrita. Esse descompasso já amplamente detectado durante o período inicial da pesquisa, reafirmou-se através da “fala” dos alunos, conforme demonstraram as respostas obtidas durante aplicação do questionário.

Objetivando apresentar propostas alternativas, busquei algumas pistas nas contradições presentes na relação intenção/ação das professoras investigadas, dado o entendimento de que essas pistas, se devidamente exploradas, poderão provocar alguma mudança na realidade vivida nas aulas de língua materna. Observemos esta “fala”:

DP6 Trabalho a reescrita com eles. As palavras que eles arrumam, nunca mais erram.

De fato, a reescrita é considerada uma atividade fundamental para o desenvolvimento, para o aprimoramento da linguagem escrita. Só que, diante da forma casual como costuma ser trabalhada em sala de aula, corre o risco de perder o seu real significado.

A experiência profissional permite-me afirmar que a reescrita constitui-se uma atividade ideal para ser trabalhada no ensino fundamental, como um todo, salvaguardando-se, é claro, a devida gradação. A sua importância maior reside no fato de que ela pode levar o aluno ao exercício de interrogar, de recolocar hipóteses sobre a sua própria linguagem.

Entretanto, o que pude observar neste estudo é que essa “reescrita” correspondia, simplesmente, a uma forma de se proceder à costumeira correção ortográfica e não a uma tentativa de levar o aluno a iniciar um trabalho de reflexão sobre a sua própria forma de se expressar. Como revela o DP6, a visão de reescrita expressa pela professora é a de *levar o aluno a preocupar-se, simplesmente, com a ortografia.*

É lamentável essa visão reducionista apresentada pela professora em questão. Aliás, as evidências mostram que, de um modo geral, essa é uma tendência marcante entre os professores responsáveis pelo ensino de língua materna. Lamenta-se, sobretudo, porque o aluno deixa de ser incentivado a melhorar o seu desempenho lingüístico, uma vez que não se valorizam atividades que incluem, por exemplo, a substituição de palavras, expressões e, de modo especial, a ampliação do pensamento. É preciso salientar, contudo, que essas atividades seriam desenvolvidas criteriosamente, respeitando-se, principalmente, o grau de prontidão do aluno.

Mostra-se um pouco confuso o argumento utilizado pela professora, na seguinte “fala”:

DP7 *Não adianta esse negócio de redação se eles ainda nem sabem organizar uma frase.*

O grande problema, nesse caso, é que esse ponto de vista acaba servindo de pretexto para se eleger o “ditado” uma atividade única, insubstituível. É importante que sejam dadas condições aos alunos de irem se apropriando aos poucos da linguagem escrita, gradualmente, sem atropelos, através de atividades variadas que os estimulem a escrever, a colocar no papel as suas idéias, de modo a se fazerem entender da melhor forma possível.

Certamente, a produção de texto requer algumas habilidades na utilização da escrita. Mas, há que se considerar a grande diferença que existe entre a produção de um *texto espontâneo* e a do chamado *texto escolar*, ou seja, a diferença que existe entre um texto escrito com a finalidade de se exercitar a criatividade na manifestação através da linguagem escrita e o texto escrito tão somente para ser lido e corrigido pela professora.

Não ficou muito clara a concepção de *redação*, nesse caso. Seria *a prática efetiva da linguagem escrita em que se priorizaria a seqüência lógica das idéias*? Se assim fosse, não seria o caso, então, de se empenhar, efetivamente, no treino dessa habilidade?

Evidentemente, esse treino implicaria procedimentos que visassem a tornar a expressão escrita um exercício interessante e motivador. Será que os alunos não gostariam, por exemplo, de contar por escrito fatos comuns do seu dia-a-dia?

A princípio, tal atividade poderia ter como objetivo apenas promover a desinibição, fazendo o aluno sentir-se à vontade nessa nova forma de se expressar, bastante diferente da oralidade a que ele já está habituado. Aos poucos, essas idéias começariam a ser trabalhadas, até atingirem o nível considerado “ideal” na prática escolar.

Sem dúvida, a prática de atividades como as expressas na “fala” abaixo, podem garantir um bom desempenho da expressão escrita:

DP3 Exijo que as crianças trabalhem a frase, levando em conta a ampliação. Trabalho as palavras, o sentido que elas têm, como podem ser substituídas.

No entanto, para garantir um desempenho satisfatório da linguagem escrita, seria preciso que este fosse um trabalho desenvolvido continuamente e não apenas durante um bimestre, por exemplo, como parte de um conteúdo “programado” para ser trabalhado em um determinado período do ano letivo.

Na fase inicial da pesquisa, constatei que as professoras investigadas não procuravam enfatizar as referidas atividades no dia-a-dia da sala de aula, o que pode resultar em sérios prejuízos para o aluno que conseguir chegar aos níveis mais adiantados do ensino, uma vez que não lhe foi permitido cumprir uma importante etapa do seu aprendizado lingüístico: *o trabalho envolvendo o sentido das palavras, o trabalho com a frase, levando-se em conta o significado, a possibilidade de substituição e de ampliação.*

É da mesma professora esta “fala”:

DP3 Eu, normalmente, não uso o livro didático; ele só me serve como apoio.

No caso específico do ensino de língua materna nos quatro primeiros anos escolares, entendo que esse procedimento representaria um avanço, uma ruptura com possíveis práticas equivocadas (desde que se compreenda, que se saiba o porquê disso), considerando-se as críticas dirigidas ao livro didático quando assume a condição de “detentor do ensinamento pronto e acabado”.

Entendo, também, que esse papel, normalmente atribuído ao livro didático, pode levar o professor a se acomodar em sua função, deixando de questionar, inclusive, a adequação dos conteúdos a serem trabalhados em um determinado nível de escolaridade.

Desse modo, a grande crítica que se faz ao livro didático é que ele, diante do que costuma representar para os professores em geral, tende a impedir qualquer reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Ora, se os conteúdos a serem “ensinados” estão todos contidos no livro didático e se não se coloca em dúvida a sua adequação, resta ao professor tranqüilizar a sua consciência, isentando o seu trabalho de uma possível reflexão e afastando, assim, qualquer possibilidade de reformular a própria prática pedagógica.

A “fala” a seguir, ainda da mesma professora, reflete o quanto é difícil rompermos as nossas “amarras”:

DP3 As Propostas Curriculares e mesmo a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais dão essa abertura p’ra gente trabalhar de forma mais produtiva.

Mesmo tendo consciência disso, a professora mostrava-se inclinada a manter um ensino que não condizia com o seu modo de pensar, segundo ela, *em função da prática adotada pelos professores das séries posteriores*. Evidencia-se, com isso, a existência de outras sérias questões subjacentes às contradições presentes na relação “pensar” o fazer/“fazer” em sala de aula que, certamente, mereceriam um estudo à parte.

Segundo Dias-da-Silva (1994: 40),

... cada vez mais é comum que projetos de intervenção na realidade escolar se fundamentem nesta característica do trabalho docente: a reflexão. “Levar os professores a refletir sobre o próprio trabalho, investigando suas contradições e buscando alternativas para o seu dia-a-dia” é objetivo que progressivamente vem substituindo, em projetos educacionais, o mero treinamento de habilidades ou procedimentos previamente estabelecidos pelos especialistas.

É possível afirmar, contudo, que grande parte dos professores, sobretudo no caso dos primeiros anos do ensino fundamental, demonstra não se dar conta da

necessidade de reflexão sobre a própria prática docente. E, nessa reflexão, seria importante que se atentasse a esta observação enunciada por Forquin (1993: 9): *Ninguém pode ensinar verdadeiramente, se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos.*

Quando se discute a validade de um ensino, o que está em jogo não é somente a qualidade da formação docente - essa validade, ao meu ver, implica algo mais... Implica, principalmente, o repensar do próprio fazer pedagógico e da postura assumida diante do ensino. E essa postura não depende, necessariamente, da qualidade da formação recebida porque se constitui uma questão de princípio, de atitude, frente a um dos maiores desafios do meio educacional que é *o de se implementar uma aprendizagem humana e significativa.*

Discutindo algumas estratégias pedagógicas para o século vinte e um, Giroux (1997: 220) alerta os educadores críticos sobre a necessidade de se redefinir a noção de *poder, cultura escolar e conhecimento realmente útil.* O autor ressalta, contudo, que

... tal tarefa não significa desmascarar as formas existentes de escolarização e teoria educacional; significa aperfeiçoá-las, contestando os terrenos nos quais se desenvolveram e construindo sobre eles as possibilidades democráticas inerentes às escolas e às visões que orientam nossas ações. (...) A natureza de tal tarefa pode parecer utópica, mas o que está em jogo é valioso demais para ignorar-se tal desafio.

Revela-se, na “fala” abaixo, uma pressuposição bastante equivocada quanto ao que pode representar, para o aluno, o “domínio da gramática”:

DP2 *Os alunos não sabem escrever, não sabem interpretar. Eles precisam estudar mais gramática.*

Entendo que, se tal aprendizado resultasse em desempenho lingüístico satisfatório, alunos considerados “excelentes” em questões gramaticais não teriam qualquer problema com a expressão escrita.

Posso afirmar que as atividades ligadas à escrita e à interpretação de textos mostraram-se, neste estudo, como as maiores dificuldades dos alunos da 3ª e da 4ª séries. E tudo indica que essas dificuldades serão extensivas aos anos escolares

posteriores, caso se mantenham as concepções que vêm sustentando o fazer pedagógico da maioria dos professores que atuam nesse nível de escolaridade.

Esta “fala” confirma a opinião manifestada por vários alunos que participaram desta pesquisa:

DP6 Os alunos preferem as aulas de ciências, de matemática ...

Isso parece refletir a “crise” denunciada no ensino, de um modo geral, na medida em que as aulas de português, nos primeiros anos escolares, parecem estar fugindo à sua principal finalidade que é a de viabilizar à criança o domínio gradativo das modalidades oral e escrita da língua materna.

Se tal finalidade se cumprisse, se as crianças conseguissem encontrar algum significado para o ensino que recebem nas aulas de português, provavelmente, reagiriam de modo diferente aos ensinamentos recebidos nessa disciplina. O que provoca tamanha rejeição a essas aulas parece ser a monotonia, a rotina, enfim, a “mesmice” que costuma caracterizá-las.

No caso específico deste estudo, pude constatar que, absorvidas nessa “mesmice”, as professoras insistiam em trabalhar a linguagem escrita como se fosse “uma nova linguagem que se adquire na escola”, como se nada tivesse a ver com a linguagem até então utilizada pela criança.

Diante disso, a linguagem escrita deixa de ser trabalhada de modo a atender às expectativas do aluno em início de escolarização, uma vez que, a princípio, essa modalidade da língua deveria ser vista principalmente como uma forma de registro da verbalização; depois, gradativamente, a criança iria adequando a sua linguagem escrita às normas impostas pela língua padrão ou culta.

No entanto, a prática docente, em geral, tem demonstrado ser mais cômodo optar por uma outra forma de trabalho: em vez de priorizar um “fazer” (no caso dos primeiros anos escolares) em que a linguagem escrita represente, antes de tudo, uma forma de registro da verbalização, o professor prefere exigir dos alunos uma linguagem escrita sempre “correta”, rigorosamente obediente às regras gramaticais tidas como “instrumentos indispensáveis” à comunicação e à expressão escrita.

Desse modo, induz-se a criança a acreditar que é impossível escrever sem dominar tais “instrumentos” o que poderia explicar, em parte, o seu desinteresse pela prática da linguagem escrita, uma vez que esse domínio parece inatingível, até mesmo pelos alunos situados nos níveis mais avançados do ensino. O curioso, nisso tudo, é a justificativa da professora diante da preferência dos alunos por outras disciplinas:

DP6 O que eles escrevem não é a mesma coisa que eles trabalham na aula de português; não se preocupam com os erros de gramática que a gente cobra.

No caso dos níveis mais avançados de escolarização, é comum a afirmação (equivocada) de que as questões relacionadas à escrita, de um modo geral, são de responsabilidade única do professor de português. Justifica-se, então, a preferência dos alunos por ciências, geografia, etc., por se tratarem de disciplinas que, ao que tudo indica, colocam o aluno “a salvo” de qualquer cobrança quanto ao modo de se expressar, através da linguagem escrita.

Entretanto, quando todas as disciplinas são da responsabilidade da mesma professora, como é o caso dos anos escolares aqui investigados, fica difícil entender o posicionamento dos alunos e, particularmente, o da respectiva professora. De acordo com esses depoimentos, há perspectivas distintas quanto ao desempenho lingüístico considerado satisfatório em uma e em outra situação, ou seja, com relação ao desempenho do aluno nas aulas de português e nas aulas das demais disciplinas.

Diante do quadro exposto, tão comum na maioria das salas de aula dos primeiros anos escolares, torna-se necessário interrogar os fundamentos da crise que há muito se estabeleceu no ensino de língua materna. A forma diferenciada com que os alunos costumam expressar-se por escrito (aulas de português X aulas de outras disciplinas) é uma questão que, contrariando as minhas expectativas, mostrou-se desprovida de qualquer significado para as professoras interrogadas, em sua prática pedagógica.

No decorrer do presente estudo, observei que as professoras percebiam essa forma diferenciada de expressão escrita apresentada por seus alunos, mas isso não parecia incomodá-las. Que há muitos alunos que não gostam das aulas de português, é um fato comprovado através da pesquisa ora realizada. O que me surpreende,

contudo, é a explicação dada para essa atitude de rejeição, por parte dos alunos, às atividades de linguagem escrita: *o que os alunos escrevem nas aulas de ciências, geografia, etc., etc., não reflete o que eles costumam trabalhar nas aulas de português* (cf. DP6).

Depreende-se, então, que a *escrita* - não só para os alunos como, principalmente, para as professoras, sujeitos deste estudo - não se apresenta, conforme Luria (1988: 181), *como instrumento, como meio, como forma de mediação simbólica*, de modo a favorecer a realização plena da linguagem escrita. Na verdade, a escrita tende a exercer um papel discriminativo dentro e fora da escola.

Não é por acaso que o DA8 afirma: *Quem não escreve não é ninguém*. Essa proposição carrega consigo uma certa conotação de poder da linguagem, sendo que esse poder evidencia-se, particularmente, através do processo mais geral de avaliação escolar: *as provas escritas*. Conforme Veiga-Neto (1994: 236),

... os exames escritos (periódicos ou até mesmo continuados) - diferentemente das grandes provas orais, nas quais os alunos tinham de demonstrar (provar...) sua competência - foram exatamente os instrumentos que colocaram em marcha tanto as técnicas de vigilância (permanente e hierarquizada) quanto as técnicas de julgamento normalizador. (...) Ao tomarmos essa forma moderna de exames como lógica e natural, enquanto instrumento destinado a avaliar o conhecimento dos alunos, não percebemos que ela é, ao mesmo tempo, uma eficiente técnica de poder.

O papel discriminativo exercido pela escrita - dentro da escola - decorre do entendimento de que, enquanto a criança não domina tal instrumento (a escrita), não consegue desenvolver satisfatoriamente a sua linguagem escrita, o que a coloca, em sala de aula, à margem da interação.

Não conseguindo acompanhar o ritmo dos colegas, a criança, geralmente, é vista pelo seu professor como “irrecuperável”, tal como presenciei na fase inicial deste estudo, em uma das turmas observadas. “Rótulos” dessa natureza podem ser considerados uma das razões para o abandono dos estudos, ainda nos primeiros anos escolares, uma vez que o aluno, “estigmatizado” pelo professor, não encontra nenhuma motivação para prosseguir.

Segundo Coulon (1995: 96),

... diferentemente de algumas teorias da educação que procuram fora da escola as causas do fracasso e sucesso escolares - como é o caso, por exemplo, das teorias culturais - a teoria da atribuição de rótulos tem como objetivo encontrar, no próprio interior da escola, as razões de tais fenômenos.

Mais adiante, o referido autor complementa o seu pensamento a esse respeito:

As expectativas manifestadas pelos professores são o suporte que os autoriza a atribuir rótulos que correspondam ao caráter dos alunos: um seria “brilhante”, outro “lento”, ainda outro “aplicado”, “cretino” ou “palhaço”. É assim que são feitas, concretamente, a sinalização e a seleção. Na maior parte do tempo, o aluno conforma-se progressivamente ao rótulo que a instituição procura atribuir-lhe (p. 99).

Para melhor explicitar o papel discriminativo extra-escolar exercido pela escrita/linguagem escrita, retomo alguns autores citados neste estudo:

Kato (1990) afirma que cabe ao sujeito - via escola - **fazer uso da linguagem escrita** para sua necessidade não só de crescer cognitivamente mas também **para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação** (grifo meu).

Vieira (1992) destaca o **domínio da norma padrão na prática da linguagem escrita como algo imprescindível para uma participação social e política de todo e qualquer indivíduo**. (grifo meu).

Osakabe (1995) sintetiza de modo muito claro o porquê desse papel discriminativo exercido pela escrita, dizendo que **à escrita vincula-se uma necessidade pragmática**. (grifo meu).

Não é por acaso que os alunos que participaram do presente estudo reconheceram a importância de “saber escrever”, mesmo sem saber o que isso, de fato, representa. Intuitivamente, essas crianças já se dão conta de que o não cumprimento de tal requisito poderá torná-las excluídas socialmente.

Na sequência, apresento, através de quadros demonstrativos, o resultado de várias leituras do discurso manifesto dos alunos e das professoras, sujeitos desta

pesquisa, sobre os seguintes temas geradores: escrita/linguagem escrita, desempenho atual da linguagem escrita, ensino gramatical e exercícios gramaticais.

QUADRO 1 - Tema Gerador: Escrita/Linguagem Escrita

VISÃO DOS ALUNOS (*)	VISÃO DAS PROFESSORAS (**)	COMENTÁRIO
1. Um requisito básico para a ascensão social: DA 3, 14, 15, 18 e 20. 2. Uma condição essencial para garantia de emprego: DA 6, 10, 16 e 17. 3. Uma condição essencial para o estabelecimento da comunicação entre as pessoas: DA 1 e 11. 4. Para atender a uma necessidade básica da pessoa: DA 2 e 19. 5. Não apresenta um significado claro: DA 4, 5, 7, 8, 9, 12 e 13.	- Objeto escolar, vinculando-se, de modo geral, ao aprendizado da gramática.	Devo ressaltar que a visão da escrita/linguagem escrita como um objeto exclusivamente escolar não me foi revelada através do discurso manifesto das professoras. Implicitamente, contudo, essa concepção sempre se fez presente em todas as suas “falas”, sendo-me revelada, de fato, no dia-a-dia da sala de aula, através do fazer docente de cada uma das professoras.

(*) Informações levantadas através de questionário e entrevista.

(**) Informações levantadas durante entrevista e observação das aulas

QUADRO 2 - Tema Gerador: Desempenho Atual da Linguagem Escrita

VISÃO DOS ALUNOS (*)	VISÃO DAS PROFESSORAS (**)	COMENTÁRIO
Em relação aos anos escolares anteriores, o desempenho atual da linguagem escrita melhorou de modo significativo (opinião manifestada em todos os depoimentos dos alunos).	Desempenho deficiente, muito aquém do que se esperava (opinião manifestada em todos os depoimentos das professoras).	Há uma explicação para essa divergência de opiniões: do ponto de vista do aluno, “melhor desempenho da linguagem escrita”, ao contrário do esperado pela sua professora, é ele ter mais facilidade para externar, através da escrita, as suas idéias. Aos poucos, então, ele irá dando conta da escrita tida como “ideal” no contexto escolar.

(*) Informações levantadas através de questionário e entrevista.

(**) Informações levantadas através de entrevista.

QUADRO 3 - Tema Gerador: Ensino Gramatical

VISÃO DOS ALUNOS (*)	VISÃO DAS PROFESSORAS (**)	COMENTÁRIO
1. Um ensino confuso: DA 8, 9, 12, 16 e 19. 2. Um ensino necessário e bom: DA 2, 3, 4, 5, 10, 17 e 20. 3. O mesmo que ensino de português: DA 1, 11, 14 e 18. 4. Visão indefinida: DA 6, 7, 13 e 15.	- De difícil assimilação por parte dos alunos (opinião geral manifestada pelas professoras).	O que chama a atenção, aqui, é o fato de que os próprios alunos parecem ter a “receita” para se eliminar essa “difícil assimilação” de que as professoras se queixam: <i>basta que esse ensino deixe de ser desprovido de significado e possa, efetivamente, contribuir para o desempenho satisfatório da linguagem escrita praticada em sala de aula. É o fazer pedagógico, então, que precisa ser repensado.</i>

(*) Informações levantadas através de questionário e entrevista.

(**) Informações levantadas durante observação das aulas e entrevista.

QUADRO 4 - Tema Gerador: Exercícios Gramaticais

VISÃO DOS ALUNOS (*)	VISÃO DAS PROFESSORAS (**)	COMENTÁRIO
- São importantes para a melhoria da própria linguagem escrita (opinião geral dos alunos ouvidos).	- São importantes para a melhoria do desempenho lingüístico dos alunos (opinião geral das professoras ouvidas).	No caso específico deste estudo, tal “contribuição” ficou apenas no discurso dos sujeitos. O que parece ter determinado essa “visão coletiva”, foi/é a crença a esse respeito (ainda que equivocada) que as professoras insistem em transmitir aos seus alunos. Essa visão, contudo, só se sustentou/sustenta em tese, porque, na prática, não foi/é possível aos alunos qualquer reconhecimento da importância dos exercícios gramaticais, dado o modo como eles eram/são praticados em sala de aula.

(*) Informações levantadas através de questionário e entrevista.

(**) Informações levantadas durante observação das aulas e entrevista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Premida pela facticidade do tempo cronológico que no mundo-vivido deixa suas marcas, abandono o movimento iniciado no horizonte aberto por minhas interrogações e estabeleço uma síntese, cessando momentaneamente o fluir do pensamento...

Vitória Helena C. Esposito (1994: 193)

Neste estudo, a interpretação dos diferentes significados atribuídos ao fenômeno interrogado foi possibilitada mediante a troca de diferentes “olhares” (eu/nós - eu/outros - outros/eu), numa interação que se explicitou somente a partir da trajetória deste processo.

Para que minhas inquietações fossem sendo explicitadas, foi necessário recorrer a vários elementos subsidiadores do objeto em estudo. Foram “olhar” e “olhares” entre nós - sujeitos envolvidos na pesquisa (eu, alunos e professoras) - ocorridos em diferentes ângulos, tendo como princípio a intersubjetividade, desvelando não só os elementos objetivos “reais” ou “concretos”, mas tentando, na medida do possível, explicitar “o que estava por detrás” das questões que envolvem essas atividades de ensino. Graças a esse intercâmbio de perspectivas, tornou-se possível a revelação das diferentes percepções do que estava sendo interrogado: o “aprender” e o “ensinar” a linguagem escrita nos primeiros anos escolares.

Considerando-se que o fenômeno é sempre perspectival, e que diante de um mesmo fenômeno as formas de percepção variam, é possível afirmar que o inquiridor fenomenólogo tem/terá na busca do significado do fenômeno ora interrogado uma perene fonte de estudos. Por certo, outras perspectivas hão de se manifestar, apresentando outros diferentes significados, outros sentidos e movimentos da linguagem escrita e, quem sabe, outros olhares.

Embora a gramática tenha sido tomada como ponto de partida para este meu interrogar, não posso deixar de reconhecer a contribuição, para o presente estudo, de outras questões que se manifestaram no decorrer da investigação, aliás, questões subjacentes ao fenômeno interrogado, como: formação de professor, interferência da oralidade na escrita, implicâncias do livro didático, ausência de assessoramento

didático-metodológico... Essas são algumas dentre as muitas questões à espera de desenvolvimento de novos projetos de pesquisa, na área de língua materna e, por conta destas interveniências, a totalidade da apreensão do fenômeno torna-se determinante.

Apesar das dificuldades que costumam caracterizar o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, posso afirmar que essa atividade, na medida em que se constitui parte do mundo vivido pelo pesquisador, pode tornar-se algo prazeroso. Como exemplo do que pode dificultar este tipo de pesquisa, destaco o fato de que, ao buscar a compreensão de como se estabelece a relação entre o aprender e o ensinar a linguagem escrita nos primeiros anos escolares de uma escola pública, esbarrei, logo de início, com a resistência das professoras a se “mostrarem”, a exporem seu fazer pedagógico. Isso representou o primeiro e grande desafio a ser vencido, paulatinamente, até mesmo para garantir o andamento da investigação proposta.

Uma outra situação que, de certo modo, interferiu neste estudo, diz respeito às condições do trabalho docente, considerando-se que quase todas as professoras investigadas exerciam sua função em dois períodos integrais, o que resultava em sobrecarga nas suas atividades pedagógicas.

É importante ressaltar que, frente a essa situação, é difícil evitar que pesquisados e pesquisador, no caso da pesquisa em sala de aula, tornem-se limitados em seu campo de ação. A tendência dos pesquisados, por via de regra, é desenvolver uma prática pedagógica aquém do esperado, o que talvez justifique a resistência das professoras em questão a exporem o seu fazer em sala de aula, em particular, a uma professora/pesquisadora, como se demonstrou nesta investigação. Quanto à limitação que se impõe ao pesquisador, nesse caso, é que ele pode ser levado à contingência de obter dados suficientes para a concretização do seu estudo.

Ficou evidente neste trabalho que as professoras estavam sempre muito divididas quanto ao que atender, durante o pouco tempo livre de que dispunham (hora de Educação Física ou hora do recreio): a investigação em curso ou os seus afazeres diários - eram cadernos (de ditado ou de redação) e, às vezes, provas para serem corrigidos, era reunião com a coordenadora ou com a diretora, era atendimento aos pais, chamados à escola para tratar de problemas disciplinares de seus filhos, enfim,

era pouco o tempo de que as professoras dispunham para darem conta de tantas atribuições.

Com isso, algumas atividades específicas da pesquisa quase sempre precisavam esperar uma ocasião mais oportuna, quando as professoras estivessem disponíveis. É importante lembrar, nesse ponto, o fato de se poder contar apenas com o pequeno espaço improvisado na fase inicial deste estudo, onde os funcionários circulavam o tempo todo.

Desse modo, a “ocasião oportuna” nunca se configurava a ideal, dada a inexistência de um ambiente adequado para uma conversa individual com as professoras acerca do seu fazer pedagógico e, sobretudo, para buscar junto aos alunos, um a um, o significado que eles atribuíam ao ato de “aprender” a linguagem escrita.

Devo ressaltar, no entanto, que essas limitações não acarretaram qualquer prejuízo ao desenvolvimento do estudo, até o ponto onde foi possível chegar. Por certo, continuarei em busca de muitas outras respostas porque entendo que ainda há muito a ser interrogado no ensino da Língua Portuguesa. É importante ressaltar, também, que não estou dando por concluída esta pesquisa. É, apenas, hora de fazer uma pausa para refletir sobre algumas importantes questões levantadas e, logo mais adiante, poder retomar o trabalho ora interrompido.

Com relação aos temas geradores, nos quais procurei embasamento para interrogar o significado do aprender e do ensinar a linguagem escrita nos primeiros anos escolares, merecem destaque as concepções quase que “padronizadas” das professoras investigadas.

Conforme demonstra o Quadro I, todas elas vincularam o aprendizado da linguagem escrita ao aprendizado da gramática, considerando deficiente o atual desempenho lingüístico dos alunos (cf. Quadro II). Do ponto de vista dessas professoras, tal “deficiência” assim se justifica: embora sejam considerados “importantes para a melhoria do desempenho lingüístico dos alunos” (cf. Quadro IV), os exercícios gramaticais não conseguem cumprir o seu papel porque o ensino de gramática é “de difícil assimilação por parte dos alunos” (cf. Quadro III).

Ao contrário das professoras, a visão dos alunos, entre si, mostrou-se diferenciada quanto aos Temas Geradores I e III. Contudo, nessas diferentes concepções de linguagem escrita, é possível observar um ponto comum: *a função eminentemente social da escrita* (garantia de ascensão social, de emprego, de comunicação entre as pessoas, de atendimento a uma necessidade básica do ser humano).

Isso faz com que as diferentes “falas” dos alunos deixem transparecer que, embora parecendo contrariar a perspectiva das professoras envolvidas no estudo, *a escrita é importante na escola porque é, de fato, importante fora da escola*, e não o inverso.

Dado esse entendimento (provavelmente intuitivo), os alunos não conseguem associar o aprendizado da linguagem escrita ao efetivo aprendizado da gramática, conforme a visão da sua professora. É possível afirmar, então, que esse ponto constitui o grande impasse que acaba emperrando o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita nos primeiros anos escolares.

De um lado, as professoras que, mesmo reconhecendo a difícil assimilação do ensino gramatical por parte dos alunos, não se dão conta da necessidade de reformulação do próprio fazer pedagógico, para reverter a atual situação vivida em sala de aula. De outro, os alunos que, em consequência de uma prática docente equivocada, não conseguem atribuir qualquer significado a esse ensino - mesmo aqueles que, por ocasião da aplicação do questionário, o consideraram “um ensino necessário e bom”.

Dentre os vinte depoimentos dos alunos, destacaram-se cinco em que o ensino gramatical foi definido como “um ensino confuso” e outros quatro em que os alunos atribuíram ao referido ensino o mesmo significado de “ensino de português”. Embasadas nessas duas concepções, penso que as professoras poderiam iniciar um processo de reflexão que as levaria a uma tentativa de (re)construção do seu fazer pedagógico, procurando apoio nas seguintes perguntas norteadoras:

- *O que torna confuso o ensino de gramática?*
- *O que faz com que o ensino de português seja visto pelos alunos como sinônimo de ensino de gramática?*

É interessante observar que os Temas Geradores II e IV não levaram os alunos a opiniões diferenciadas, exatamente por se tratarem de questões que eles demonstram considerar já resolvidas, ou seja, na visão desses alunos, a cada ano escolar é natural que eles consigam expressar-se melhor através da linguagem escrita, mesmo que isso não seja percebido pelas respectivas professoras, talvez por estarem excessivamente preocupadas com questões gramaticais que ainda não cabem nesse momento de escolarização discutido no presente trabalho, ou seja, nos primeiros anos escolares.

Pelas supostas razões expressas no Quadro IV, os alunos não contestam a importância dos exercícios gramaticais para um melhor desempenho da sua linguagem escrita. O que está em jogo, então, não é a validade do ensino gramatical, mas a forma como esse ensino costuma ocorrer nos primeiros anos escolares.

Através desses quatro temas geradores, percebem-se significativas diferenças entre as “falas” dos alunos e das professoras, as quais destaco não apenas como algo restrito ao plano do discurso manifesto pelos sujeitos, mas, principalmente, como um possível fator determinante da relação conflituosa aprender/ensinar que, geralmente, se estabelece em sala de aula. É nessa perspectiva que reconheço uma certa urgência em se promover mais estudos voltados para os problemas específicos do aprender e do ensinar a língua materna, particularmente, em sua modalidade escrita.

A seguir, destaco pontos significativos acerca do interrogado, através dos quais podem ser explicitadas algumas possíveis causas de se ter nos primeiros anos escolares o “ponto crucial” do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, além da expectativa de que os mesmos se constituam pontos de reflexão para todos os profissionais da educação que tiverem acesso a este trabalho.

- *No decorrer desta investigação, a escrita mostrou-se mais como simples aquisição de um código do que mediadora de conhecimentos, levando a criança a aprender a ‘desenhar’ as letras e a construir palavras com elas, porém, sem exercitar a linguagem escrita, dada a ausência de estímulo ao trabalho da linguagem a partir de transformações e de diversificações de contextos.*

- De um modo geral, os alunos reprimiam qualquer manifestação através da escrita nas aulas de português, o que não se verificava nas aulas de outras disciplinas. Era como se eles praticassem duas formas diferentes de linguagem escrita: uma só para ser corrigida pela professora, portanto, algo desestimulante, passível de rejeição; outra, em que eles podiam, de fato, expressar-se, uma vez que aí não sofriam qualquer tipo de “penalização” diante do não cumprimento de algumas normas gramaticais, principalmente, diante dos erros ortográficos e dos erros de flexões (nominal/verbal)

- A concepção de alfabetização como um processo restrito à 1ª ou, no máximo, até a 2ª série, acabava criando um certo impasse: as professoras da 3ª e da 4ª séries sentiam-se prejudicadas em sua ação docente porque entendiam que, se os alunos apresentavam tanta dificuldade no manejo da linguagem escrita, é porque estavam sendo mal preparados nos anos escolares precedentes. Sentindo-se frustradas por não receberem alunos com um desempenho lingüístico satisfatório e não entendendo a construção da linguagem escrita pelos alunos como um processo contínuo e progressivo, essas professoras eram/são levadas a desenvolver um fazer pedagógico que, em geral, contribui ou para que o aluno seja retido na série atual ou promovido para o ano escolar seguinte, mesmo não atendendo às condições mínimas para isso. E os resultados são bastante conhecidos...

- Havia uma preocupação muito grande com o ensino de regras gramaticais, em detrimento do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. De um modo geral, o fazer docente que orientava/orienta a prática da linguagem escrita era/é sustentado pelo ensino prescritivo. Perde-se, com isso, a oportunidade de se iniciar um trabalho em que a gramática tradicional seja vista como apenas uma entre as várias representações possíveis da realidade lingüística.

• *Ficou evidente que a ausência de uma formação lingüística para o professor dos primeiros anos escolares não inviabiliza a sua ação, mas pode torná-la deficiente, na medida em que, não conseguindo graduar as dificuldades a serem trabalhadas, o professor não define, satisfatoriamente, os procedimentos metodológicos a serem adotados no dia-a-dia da sala de aula.*

• *A maioria das professoras ouvidas queixou-se da falta de assessoramento didático - metodológico, mostrando-se confusas quanto ao modo de ensinar determinados conteúdos e, principalmente, quanto à real finalidade desses conteúdos na prática da linguagem escrita.*

Com base em alguns pontos que se destacaram nesse interrogar, é possível afirmar que a questão crucial do fazer pedagógico das professoras que colaboraram com o presente estudo (assim como de muitos outros professores também...) é exatamente a busca da validade da sua forma de “ensinar”, bem como da legitimidade da “coisa ensinada”. É possível afirmar, também, que a “crise” hoje existente na sala de aula decorre, em grande parte, do fracasso dessa busca...

Retomando a questão discutida no primeiro capítulo deste trabalho a respeito da “imitação” aos antigos professores, e, principalmente, com base no que ouvi das professoras em conversas informais e no que me foi possível observar ao longo desta investigação, pude perceber que, na estruturação da sua prática pedagógica, as referidas professoras demonstraram sofrer maior influência dos “modelos” presentes no decorrer de sua escolarização do que dos “modelos” com os quais mantiveram contato por ocasião do curso de formação de professores.

Ficou evidente, neste estudo, a falta de clareza da concepção que sustenta o próprio fazer docente, o que talvez pudesse justificar uma prática equivocada em sala de aula. É fácil perceber, contudo, que a crise estabelecida no ensino de língua materna constitui-se apenas reflexo de uma crise bem maior, uma crise conceptual que

vem sendo apontada pela ética da modernidade - ética essa que se propõe a iluminar uma nova concepção de homem e de mundo.

Entretanto, a emergência de uma nova forma de representação não implica simplesmente voltarmos as costas ao ensino tradicional, da forma como costuma ser praticado, mas implica uma tomada de consciência no sentido de se tentar analisar e indiciar tanto os fracassos como as deficiências inerentes a essa visão de ensino.

Embora “eticamente moribunda” - expressão usada por Giroux, (1997: 51) em contexto semelhante - a pedagogia realista ainda representa o grande ponto de apoio para muitos professores em seu fazer pedagógico, como nos demonstraram as professoras que colaboraram com o presente estudo.

Torna-se possível compreender, então, por que, ao implicar uma radical mudança de valores e pressupor a inauguração de uma “pedagogia da possibilidade”, a ética que se anuncia acaba provocando esse momento de “desequilíbrio sensível” (ou crise) por que passa a prática da linguagem em sala de aula, mais especificamente, da linguagem escrita.

É importante destacar que muitos professores já começam a ter consciência de que a superação de tal crise implica, necessariamente, algumas rupturas... O professor, tendo o seu fazer iluminado pela ética da modernidade, certamente, não será mais aquele que detém o saber e o transmite aos seus alunos, mas aquele que, dada a sua experiência no campo educacional, coloca-se a serviço do aluno que inicia o processo de construção do próprio conhecimento.

Urge, então, que os professores responsáveis pelo ensino de Língua Materna, sobretudo os que atuam nos primeiros anos escolares, revejam algumas concepções norteadoras do próprio fazer docente, tais como: *concepção de linguagem, de escrita, de linguagem escrita, de ensino gramatical...* O que se espera desses professores é que, a partir do repensar das concepções que embasam o seu fazer docente, seja redefinida a noção de conhecimento realmente útil ao nível de escolaridade discutido no presente estudo, provocando a necessária reformulação da própria prática pedagógica.

ANEXOS

EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS GRAMATICAIS QUE, SEGUNDO A OPINIÃO
DE ALGUNS ALUNOS OUVIDOS NESTA PESQUISA, CONTRIBUÍRIAM
PARA UM MELHOR DESEMPENHO DA PRÓPRIA LINGUAGEM ESCRITA

**ALGUNS EXEMPLOS DOS EXERCÍCIOS GRAMATICAIS
DESENVOLVIDOS PELOS ALUNOS, REGISTRADOS DURANTE A ETAPA
DA PESQUISA DEDICADA À OBSERVAÇÃO DAS AULAS (*)**

1. Organize as palavras em ordem alfabética:

futuro - fumaça - fuxico - fugir - fubá - função - furacão

progresso - prometer - professor - procura - próximo - proteger - prosseguir

2. Você tem boa memória? Leia com bastante atenção:

“O bom de ser criança - de ser menino ou menina - é ser dono do futuro (uma casa que se compra ainda toda na planta, sem saber o seu tamanho, sem saber se chove dentro). O futuro é um brinquedo que se ganha sem saber como o brinquedo funciona, é uma caixa numa caixa - brincar é ir descobrindo. O futuro é esse presente que o menino recebe como brinde, quando nasce”.

Agora cubra o texto com uma folha de papel. Em seguida, observe as palavras seguintes e circule somente as que aparecem nesse texto.

passado - dono - presente - conhecimento - felicidade - moleque - criança -
caixa - eternidade - brinde - esperança - brinquedo.

3. Procure no dicionário e escreva o significado das seguintes palavras:

magnífico:

vaidade:

sonoro:

4. Reescreva cada uma das frases substituindo a palavra destacada por um sinônimo:

a) No **início** da festa, tudo corria bem.

b) As crianças achavam **gozado** a lagartixa não ter sobrelha.

c) Os amigos de Caio, sempre que podiam, davam uma **espiada** no aquário.

d) O pessoal da casa de Caio teve que se **cuidar** porque o garoto andava picotando as blusas.

5. Separe em sílabas as seguintes palavras. Depois, sublinhe os encontros consonantais que estão na mesma sílaba e circule os que estão em sílabas separadas:

admitiu: _____ advertir: _____

plano: _____ agrado: _____

decepção: _____ susto: _____

trouxa: _____ claro: _____

multidão: _____ opção: _____

pregou: _____ livre: _____

6. Forme antônimos acrescentando **in**, **im** ou **i** no início de cada palavra:

útil: _____ quieto: _____ real: _____

imitável: _____ habitável: _____

possível: _____ mortal: _____ legal: _____

7. Circule as sílabas tônicas das palavras. Depois, escreva **O** para as oxítonas, **PA** para as paroxítonas e **PR** para as proparoxítonas:

coração (----) perna (----) escocês (----) brasileiro (----) cachimbo (----)
pássaro (-----) mágica (----) migração (----) dúvida (----) astuto (----) lembrar (----) médico (----).

8. Passe para o singular as frases que estão no plural e vice-versa:

a) O carteiro trabalha para o correio na entrega de carta ou outra correspondência.

b) Atualmente, os telegramas podem ser escritos ou fonados.

c) Os carteiros entregaram as cartas aos moradores dos prédios.

d) O correio é responsável pelo recebimento e pela entrega de correspondência.

9. Pesquise os adjetivos correspondentes às locuções adjetivas apresentadas.

Observe o modelo: de sol: **solar**

do cérebro: _____ de jovem: _____

do dente: _____ de coração: _____

de osso: _____ de pai: _____

10. Complete a frase como preferir, utilizando os graus do adjetivo:

Brincar de _____ é _____ que brincar de _____.

11. Escreva o que significa cada uma das seguintes abreviaturas:

V. _____ V.S^a _____ V.A. _____

Sr. _____ V.S. _____ Sr^a _____

12. Complete as palavras com c / s / ç / sc / sç:

__intura __erviço dire__ão __entavo adorme__eu cre__o flore__er
rejuvene__o a__ensorista incha__o acre__entar __iclista.

13. Complete as frases com respostas pessoais, utilizando corretamente a vírgula:

a) As disciplinas que mais gosto de estudar são: _____

b) As coisas que mais gosto de fazer nos finais de semana são: _____

14. Conjugue o verbo **acreditar** nos tempos pedidos:

Pretérito Perfeito Pretérito Imperfeito Futuro do Presente

Eu

Tu

Ele, ela

Nós

Vós

Eles, elas

15. Continue as seguintes frases, utilizando verbos no futuro do pretérito:

a) Se eu fosse o bisavô Arquimedes e ficassem rindo de mim o tempo todo, eu _____.

b) Se eu fosse um dos parentes de Arquimedes e soubesse que ele havia colocado a dentadura de molho dentro do filtro, eu _____

16. Responda às perguntas e elabore frases com os verbos encontrados nas respostas:

Qual é a 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do verbo **olhar**?

Qual é a 1ª pessoa do plural do futuro do presente do verbo **desculpar**?

17. Classifique os verbos, conforme o modelo:

conheci: verbo conhecer, 3ª conjugação, 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito.

aprenderiam: _____

apareceras: _____

entendíamos: _____

18. Escreva quatro verbos que terminam em **ER**. Atenção: não valem os verbos já utilizados nas atividades anteriores:

Agora, escolha um desses verbos e faça uma frase com ele no tempo presente: _____

19. Faça frases utilizando:

advérbio de dúvida: _____

advérbio de afirmação: _____

20. Descubra, em cada grupo de palavras, a única que está escrita de maneira incorreta. Risque-a e escreva-a corretamente:

supérfluo - prostado - bicarbonato - meteorologia: _____

obturaçãõ - asterisco - friorento - buginganga: _____

driblar - aborígene - camioneiro - destilaria: _____

(*) Esses exercícios constam no livro didático: “De olho no futuro” - 4ª série. Autoras: Cássia L. Garcia, Márcia P. Cavequia e Maria Aparecida Almeida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita - o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, São Paulo: ALB/Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).
- ARAÚJO, I. S. *A prática da linguagem na escola: um estudo de caso, na 4ª série do 1º grau*. São Carlos, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 1985.
- AUROUX, S. *A filosofia da linguagem*. Trad. José Horta Nunes. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998. (Coleção Repertórios).
- BELTRAN, J. L. *O ensino de português: intenção e realidade*. São Paulo: Moraes, 1989.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V. & ESPÓSITO, V. H. C. (orgs.). *Pesquisa Qualitativa em Educação - um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 15-22.
- BUONGERMINO, R. Comentários sobre a Mesa-Redonda: A gramática e o aprimoramento do ensino de português. In: LEITE, C. C. P. & SILVEIRA, R. C. P. (orgs.). *A gramática portuguesa na pesquisa e no ensino*. São Paulo: Cortez, 1980. p. 43-44.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- CARRIJO, S. M. P. Ler e escrever: produção de conhecimento. In: VEIGA, I. P. A. & CARDOSO, M. H. F. (orgs.). *Escola Fundamental - Currículo e Ensino*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. p. 99-110. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre: Pannonica, 1990. p. 177-229. (Teoria & Educação, nº 2).
- COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar - ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP: Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

- COULON, A. *Etnometodologia e Educação*. Trad. Guilherme João de Freitas. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S.(org.). *Pesquisa social - teoria, método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-66. (Coleção Temas Sociais).
- DACANAL, J. H. *Linguagem, poder e ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. F. *Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 39-47. (Cad. Pesq., 89).
- DIETZSCH, M. J. M. *Escrita: na história, na vida, na escola*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 62-71. (Cad. Pesq., 71).
- DUROZOI, G. & ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.
- FERREIRA, M. E. de M. P. Uma escola para o povo. Para quê? In: BICUDO, M. A. V. & ESPOSITO, V. H. C. (orgs.) *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 161-183.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 6. ed. Trad. Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1997. (Atualidades em educação, v. 2).
- FIAD, R. S. (Re)Escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita - o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas, São Paulo: ALB/Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).
- FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que se tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V. & ESPOSITO, V. H. C. (orgs.). *A pesquisa qualitativa em educação - um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 23-33.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, L. B. L. *A produção de ignorância na escola - uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha e outros. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 53-76. (Nova Enciclopédia, 39).

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDGRUB, R. G. A primazia da percepção como fundamento do ato criador e o fazer pedagógico. In: MARTINS, M. A. V. & ESPOSITO, V. H. C. *Pedagogo/artesão: construindo a trama no cotidiano da escola*. São Paulo: EDUC, 1996. p. 74-100. (Série Aluno Autor).

GUSDORF, G. *A fala*. Trad. Dr. João Morais-Barbosa. Porto: Edições Despertar, 1970. (Coleção "Humanitas").

_____. *Professores para quê? - Para uma Pedagogia da Pedagogia*. Trad. M. F. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ILARI, R. Mesa-Redonda: O que significa ensinar língua materna? In: SANFELICE, J. L. (org.). *A universidade e o ensino de 1º e 2º graus*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988. p. 25-37.

_____. *A Lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Texto e Linguagem).

KATO, M. A. *No mundo da escrita - uma perspectiva psicolingüística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1988. (Coleção Signos).

LOPES, E. O problema da normatividade. In: *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 26-29.

- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- LUFT, C. P. *Língua & Liberdade - por uma nova concepção da língua materna*. 6. ed. Porto Alegre: L & PM, 1985. (Coleção Universidade Livre).
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1988. p. 143-189.
- MARINHO, M. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, E. S. (org.) *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, São paulo: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 43-89. (Coleção formação de professores).
- MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. *Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação*. São Paulo: Moraes, 1983.
- MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como Poíesis*. Organização do texto: Vitória Helena C. Espósito. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Método em fenomenologia. In: *Temas fundamentais de fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1984.
- MATENCIO, M. de L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- _____. *O visível e o invisível*. Trad. José Gianotti. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Coleção Debates).
- _____. *Textos selecionados*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

- MOYSÉS, L. *O desafio de saber ensinar*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus; Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.
- MURRIE, Z. F. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática. In: *O ensino de português - do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 65-77. (Coleção Repensando o Ensino).
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- OGDEN, C. K. & RICHARDS, I. A. *O significado de significado - um estudo da influência da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo*. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- OSAKABE, H. O mundo da escrita. In: ABREU, M. (org.). *Leituras no Brasil - Antologia Comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 15-22.
- OSÓRIO, A. C. do N. *A epistemologia fenomenológica: o sujeito e o sentido na construção de uma eidética da existência*. Mato Grosso do Sul: UFMS, 1997. (Texto apresentado no curso de Mestrado em Educação).
- _____. *Ética e Educação - um caminho para a interdisciplinaridade*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- PENHA, J. da. *Períodos Filosóficos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).
- PERINI, M. *A gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: ALB/Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- POSSENTI, S. & ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, E. & KIRST, M. H. B. (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 8-15. (Série Novas Perspectivas, 11).
- REZENDE, A. M. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 38).

- ROCHA, M. A. de C. Fenomenologia da percepção (notas de aula): O corpo como expressão e a fala. In: BICUDO, M. A. V. & ESPOSITO, V. H. C. (orgs.). *Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia*. São Paulo: EDUC, 1997.
- SANTOS FILHO, J. C. A reação dos fenomenólogos e teóricos críticos. In: GAMBOA, S. S. (org.). *Pesquisa Educacional: quantidade - qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995. p.34-36. (Questões de nossa época, v. 42).
- SAUSSURE, F. de. *Textos selecionados*. Trad. Carlos Vogt. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- SILVA, R. V. M. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).
- SILVA, A. *Alfabetização - a escrita espontânea*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Coleção Passando a Limpo).
- SOARES, M. *A escola: espaço de domínio da leitura e da escrita?* Conferência Nacional de Educação para Todos/Simpósio internacional sobre a leitura e escrita na sociedade e na escola. Brasília/DF, 1994.
- SOUZA, M. L. Z. de. A leitura na escola (I). In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem: muito além do português*. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Repensando o Ensino).
- SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa - uma abordagem pragmática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever - perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. Trad. Cláudia Schilling. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. *Aprendizagem da linguagem escrita - processos evolutivos e implicações didáticas*. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995. (Série Fundamentos).

- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VEIGA-NETO, A. J. Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. da (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 225-244. (Coleção Ciências Sociais da Educação).
- VIEIRA, A. Prática de ensino de português: nos domínios da teoria. In: MURRIE, Z. F. (org.). *O ensino de português - do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 89-98.
- VIEIRA, C. de J. A comparação entre a realidade educacional de uma escola tradicional e de uma escola não-tradicional. In: MARTINS, M. A. V. & ESPOSITO, V. H. C. (orgs.). *Pedagogo/artesão: construindo a trama no cotidiano da escola*. São Paulo: EDUC, 1996. p. 121-149. (Série Aluno Autor).
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José C. Neto e outros. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ZILBERMAN, R. O grau zero da comunicação e expressão. In: *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 72-82 (Coleção Repensando o Ensino).