



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**A LINGUAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR: A DINÂMICA INTERLOCUTIVA ENTRE
PROFESSOR E ALUNOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

KAMILA ALVES CAVALCANTE

NOVA CRUZ

2016.2

KAMILA ALVES CAVALCANTE

**A LINGUAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR: A DINÂMICA INTERLOCUTIVA ENTRE
PROFESSOR E ALUNOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

Artigo Científico apresentado ao Curso de Pedagogia, na modalidade à distância, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da professora Mestra. Antonia Costa de Andrade.

NOVA CRUZ

2016.2

FICHA CATALOGRÁFICA

Alves Cavalcante, Camila

A linguagem no espaço escolar: a dinâmica interlocutiva entre professor e alunos nas aulas de língua portuguesa. Camila Alves Cavalcante, 2016, 37 páginas.

Antonia Costa de Andrade

TCC – (Graduação) – UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

Educação. Linguagem. Professor. Aluno

**A LINGUAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR: A DINÂMICA INTERLOCUTIVA ENTRE
PROFESSOR E ALUNOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

POR

KAMILA ALVES CAVALCANTE

Artigo Científico apresentado ao Curso de Pedagogia, na modalidade à distância, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADORA: MESTRA ANTONIA COSTA DE ANDRADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

PROFESSOR CONVIDADO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRNDE DO NORTE

PROFESSOR CONVIDADO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida mãe, Maria Salete, mulher exemplar e iluminada por DEUS. Fostes abençoadas e designadas a gerar bons frutos em todo o teu viver. És uma dádiva em minha vida, além de ter me gerado e colocado no mundo, cuidaste de mim, protegeste-me contra todos os perigos, acompanhaste todos os meus passos e me ensinaste, não só através de palavras, mas com a tua própria vida a ser o que sou. Não mediste esforços para me propiciar sempre o melhor, apesar das adversidades que a vida nos reservou. Por isso, minha mãe, a ti todo o meu amor e a minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, Senhor da minha vida, pela iluminação e incontáveis bênçãos recebidas. E que, por seu amor sublime e incondicional, amparou-me, sustentou-me e me fortaleceu a cada dia. Diante de tantos momentos atribulados, senti a sua presença, pegou-me pelas mãos, levantou-me e me disse: Não temas!

A minha família, minha maior riqueza, pela dedicação, apoio e incentivo constante. Estimáveis companhias, presenças marcantes durante toda a minha trajetória.

A minha amada filha, Kívia Gabrielly, bênção de Deus em minha vida. Razão pela qual encontro forças todos os dias para sempre prosseguir e nunca desistir, buscando tornar-me uma mulher e mãe exemplar.

Aos professores e a orientadora Antônia Costa, que com toda sabedoria e responsabilidade aplicada ao seu fazer docente, refletiram o amor pela arte de ensinar. Mestres, vocês me apoiaram e me ajudaram a trilhar pelo caminho do conhecimento.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigada!

EPÍGRAFE

“Adquire a sabedoria, adquiere o entendimento e não te esqueças das palavras da minha boca, nem delas te apartes”.

Não desampares a sabedoria, e ela te guardará; ama, e ela te protegerá.

O princípio da sabedoria é: Adquiere a sabedoria; sim, com tudo o que possuis, adquiere o entendimento.

Estima-a, e ela te exaltará; se a abraçares, ela te honrará.

Porque melhor é a sabedoria do que joias, e de tudo o que se deseja nada se pode comparar com ela”.

(Provérbios 4:5-8; 8:11)

RESUMO

Diante de tantos anseios que norteiam a sociedade atual, a educação tornou-se a chave principal de combate aos desafios apresentados por este mundo tão moderno e competitivo. Porém, infelizmente, grandes problemas afetam o ambiente escolar, refletindo na má qualidade do ensino e, conseqüentemente, repercutindo no atraso cultural do povo brasileiro. Além de tantos fatores externos que contribuem para tal situação, verifica-se, ainda, um grande abismo e descompasso na relação que as pessoas estabelecem com o conhecimento. Há duas línguas diferentes sendo faladas na escola: a dos professores e a dos alunos. Grandes “conflitos” têm emergido desse desencontro, dificultando a comunicação na sala de aula. Resultado: alunos saem das salas de aula despreparados, mal sabem ler e escrever, algo que é básico e essencial na vida de qualquer cidadão. Portanto, neste trabalho versaremos, principalmente, sobre o ensino de Língua Portuguesa, envolvendo as aulas de gramática, leitura e produção textual, buscando enaltecer a importância de se valorizar a linguagem como ponte dinâmica de comunicação e interação entre professor-aluno (sujeitos do discurso), no âmbito escolar. Com base nesses aspectos, o ensino da língua materna ganha um novo sentido e uma nova realidade; excluem-se os preconceitos linguísticos e procura-se tornar o aluno um poliglota dentro da sua própria língua.

Palavras-chave: Educação. Linguagem. Professor. Aluno.

ABSTRACT

Ahead of as many yearnings that they guide the current society, the education became its main key of combat the challenges presented for this so modern and competitive world. However, unhappily, great problems affect the pertaining to school environment reflecting in the bad quality of education and, consequently, reing-echo in the delay of the Brazilian people. Beyond as many external factors that they contribute for such situation, it is still verified, a great abyss and exaggeration in the relation that the people establish with the knowledge. It has two different languages being spoken in the school: of the professors and of the pupils. Great "conflicts" have emerged of this failure in meeting, having made it difficult the communication in the classroom. Result: pupils leave the unprepared classrooms, badly know to read and to write, something that is basic and essential in the life of any citizen. Therefore, in this work we will turn mainly on the education of Portuguese Language, involving the lessons of grammars, reading and literal production, searching to enaltecer the importance of if valuing the language as dynamic bridge of communication and interaction between professor-pupil (citizens of the speech) in the pertaining to school scope. With base in these aspects, the education of the language materna earns new sensible and a new reality, the linguistic preconceptions are abstained and are looked to become pupilone inside poliglota of its proper language.

Keywords: Education. Language. Professor. Pupil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. A IMPORTANCIA DE TRABALHAR A LINGUA MATERNA COM O ALUNO.....	12
3. PROFESSOR X ALUNOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: VOZES DISSONANTES.....	15
3.1 NAS AULAS DE LEITURA.....	19
3.2 NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	23
3.3 NAS AULAS DE GRAMÁTICA.....	28
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
BIBLIOGRAFIAS.....	35

1. INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam que o fracasso escolar no Ensino Fundamental reside no que se refere à leitura e a escrita. Sendo assim, torna-se necessária uma reestruturação no ensino de língua portuguesa, para poder garantir, de fato, a sua aprendizagem. Muitos trabalhos envolvendo a leitura e a produção textual já foram desenvolvidos, basta agora aplicá-los, para que efetivamente ocorra uma mudança e uma melhoria no ensino de Língua Portuguesa.

Pesquisas mais recentes, no que tange aos dados relacionados ao processo de ensino e aprendizagem das crianças, demonstram que a aquisição da compreensão da leitura, escrita, produção textual e iniciação a gramática ainda acontece de forma precária, Ministério da Educação e Cultura, (2008).

Crianças de 5ª série não sabem ler nem escrever, salários baixos para todos os profissionais da escola, equipes desestimuladas, famílias desinteressadas pelo que acontece com seus filhos nas salas de aula, qualidade que deixa a desejar: professores que fingem que ensinam e alunos que fingem que aprendem. O quadro da educação brasileira está cada vez mais desanimador.

Entende-se que, neste mundo globalizado, muitos são os desafios que norteiam a educação brasileira. Enfrentar esses desafios parece ser, muitas vezes, uma tarefa impossível. Mas a verdade é uma só: a baixa qualidade da educação parece não chocar mais ninguém. As famílias não acordaram para uma das poucas maneiras de ascensão social, que é o estudo eficiente. Então, como resolver esses problemas, se “muitos” não se interessam em conhecer a realidade vivenciada no âmbito escolar?

Tem-se como objetivo principal do trabalho proporcionar a um conhecimento mais profundo sobre o ensino da língua materna em nossas escolas, adentrarmos numa análise sobre os principais sujeitos do discurso envolvidos neste ambiente educacional - professores e alunos, analisando as múltiplas linguagens e relações travadas por eles neste espaço e, por fim, debruçarmo-nos em um estudo sobre o processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa.

Para tal finalidade, torna-se necessário esclarecer o processo de construção desse trabalho, com o intuito de explicitar, de forma sistemática, a composição do mesmo.

A temática explora e apresenta o “encontro de diferentes linguagens” numa sala de aula. Isso aborda toda a complexidade e a diversidade evidenciada no uso da

linguagem presente no espaço escolar. Toda a relação social implica na necessidade do uso da linguagem, da comunicação e interação entre os seres. Ou seja, a sala de aula é um lugar de relações: com o saber, com o outro, consigo mesmo. Portanto, trabalharemos a importância de se estudar a nossa língua materna, tentando esclarecer o porquê de tantos conflitos e desencontros nos discursos de professores e alunos nas aulas de leitura, produção textual e gramática.

Enfim, a proposta da realização desse trabalho visa assessorar o professor no desempenho de sua prática educativa e estimular no aluno o crescimento intelectual, resgatando o gosto pela leitura, pela escrita e pela reflexão sobre sua língua, enquanto instrumento de comunicação e agente construtor de identidade social.

2. A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR A LÍNGUA MATERNA COM O ALUNO

A linguagem é concebida de diferentes formas em cada cultura ou sociedade e em contextos e momentos distintos, podendo distinguir o caráter histórico e social dos indivíduos envolvidos.

Cada momento social e histórico pode ser marcado por uma demanda ou uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua. Bakhtin (1992).

A concepção de linguagem no indivíduo, inicia-se ainda em casa com o processo de iniciação da fala materna. Vê-se então que na mente do indivíduo há uma iniciação da construção da linguagem através da linguagem do cotidiano informal do meio no qual está inserido. Segundo Perfeito (2007).

Percebe-se que o maior problema em ensinar a língua materna é o método como o professor ensina aos seus alunos a sua própria língua. É preciso entender que a escola é o palco das diferenças, totalmente diversificada como a língua, pois, o homem vive em uma sociedade estratificada, em que as condições sociais são responsáveis pelo abismo que ocorre em torno da Língua Portuguesa. Nesse contexto o professor deve procurar conhecer o processo de língua materna de cada aluno ou comunidade. Segundo ICHIKAWA:

É mais uma maneira de integração e de aceitação dos membros que são incluídos de preencheram os requisitos ali apregoados. É um fato que se dá naturalmente e não uma escolha, o indivíduo incorpora sua marca linguística, sobretudo do meio em que vive. (2003, p. 44).

Percebe-se diante do contexto que o estudo e a pesquisa da língua materna dos alunos e o saber prévio pode servir como fonte subsidiária para a construção inicial do processo de leitura e escrita dos alunos.

Assim, a escola deve valorizar as variantes linguísticas diversas em nossos alunos, possibilitando o reconhecimento da rica manifestação oral dos nossos falantes. Que em situações diversas, nas relações dialéticas, em determinados contextos históricos e sociais, desenvolvem sua capacidade comunicativa em cada momento discursivo, principalmente nas mais formais. Segundo os PCN:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (1997, p. 26).

E dentro desse contexto, na busca da interação verbal oral e escrita e na produção de sentido que a linguagem produz é que o trabalho com a língua deve ser explorado em nossas escolas, na perspectiva de que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (Bakhtin, 1986, p. 129).

Promover este exercício vivo, dialético, interacional com a língua é compreendê-la que não a apreendemos de forma regrada, mecânica e puramente normativa, mas na possibilidade de reflexão sobre seu uso e sua funcionalidade nas práticas discursivas da língua no cotidiano. Quanto aos usos reais da língua, Bakhtin afirma:

A Língua Materna, a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical, não aprendemos nos dicionários e nem nas gramáticas, nós adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (1992, p. 301 e 302).

Decorrente das práticas sociais do uso da linguagem, é que nós seres humanos, desenvolvemos a competência comunicativa que nos difere de outros animais, e nos faz compreendermos a nossa existência, a nossa realidade concreta. Nessa discussão, Luria afirma:

As origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com

a realidade em sua história social estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem. (1987, p. 23).

Busca-se no âmbito escolar a reflexão sobre o ensino – aprendizagem da língua materna, e como as práticas orais e escritas estão sendo desenvolvidas nas salas de aula, na relação professor – alunos.

As práticas de leitura, escrita e letramento numa concepção interacional, social e discursiva, não se limita a uma abordagem puramente gramatical da língua. Mas avança e enaltece o uso do texto, dos gêneros discursivos diversos, de estratégias de leitura e produção textual, em um exercício verbal e social, estritamente ligados a vida cotidiana. Enfim, é de fundamental importância privilegiar a funcionalidade do texto oral e escrito no dia-a-dia, constituindo desta forma em um processo que possibilite ao aluno uma maior segurança para que ele interaja adequadamente nas mais variadas situações sociais de sua vida. Nesse sentido, afirma CALDAS:

É papel do professor dever apresentar e trabalhar com os alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano. É fundamental que os estudantes compreendam que texto não são somente aquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na escola – descrição, narração e dissertação – mas sim que o texto é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na oral. (CALDAS, 2005, p. 3).

Portanto, conceber a Língua Materna como um bem cultural de um povo e de compreendê-la como um fenômeno social indispensável nas relações humanas, é acreditar que o processo pedagógico empreendido pelo professor seja em atuar como mediador e um facilitador da aprendizagem da sua própria língua, propiciando ao aluno a capacidade dialética, reflexiva e crítica sobre as diversas situações de interação.

Enfim, que o aluno através do conhecimento do funcionamento da língua seja capaz de entender melhor a sociedade em que vive, possibilitando a sua inserção crítica e participativa cada vez maior em seu meio, levando a sua autonomia social, política e econômica.

3. PROFESSORES X ALUNOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: VOZES DISSONANTES.

Uma das grandes preocupações e lutas travadas pela Educação brasileira é de garantir a todos os seus cidadãos o direito ao acesso a uma educação de qualidade.

Por isso, o art. 205 de nossa Constituição Federal de 1988 é claro: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Porém, essa educação de qualidade que o nosso povo tanto merece ainda está longe de se concretizar. Os dados e a realidade nos mostram que, a cada dia que se passa, os nossos alunos saem das salas de aula despreparados para o futuro, leem mal, escrevem mal, não sabem produzir e interpretar textos simples. Conforme o relatório do SAEB, alunos do 4ºano que se encontram em nível crítico:

Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova, [os do nível crítico] não são leitores competentes, leem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores de nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades. (2003, p.34).

Sabe-se que a grande exigência imposta, hoje, pela sociedade brasileira moderna é de que todos os seus falantes nativos saibam ler e escrever corretamente dentro de uma visão normatizadora. Uma vez que, desprovidos destas necessidades básicas, tornar-se-ão seres incapazes e impossibilitados de lutarem pelo alcance de uma vida melhor. Desta forma, podemos questionar sobre o papel das nossas escolas nesse desafio de educar, assim afirma Nagel:

A escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe afoga. Além do mais, a atitude de esperar “por decretos” [...] reflete o descompromisso de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. A escola tem uma vida interior que, sem ser alterada por códigos legislativos, pode trabalhar com o homem em nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e ação. (1989, p. 10).

Diante desse diagnóstico triste e verídico, surge o anseio de nos aprofundarmos sobre o que está acontecendo, especificamente com o ensino de Língua Portuguesa

em nossas escolas? O que se está ensinando? Como se está ensinando? Para que se dá aulas de Língua Portuguesa?

Cada sujeito é um ser único e diferente, mas, ao mesmo tempo, igual a todos. Apesar de apresentar peculiaridades próprias, deixa-se facilmente influenciar por fatores externos que conduzem o seu modo de viver e ser. Tais fatores fazem-nos seguir o que já está instituído em nossa sociedade, a caminhar na repetição, na mesmice, tão conformados de que o certo é o que se enraizou e o que permanece firme ao longo dos tempos, ou seja, a seguir sempre o que está estabelecido. (1997): Assim vem acontecendo com o processo de concepção da língua, fortemente enraizado por normas, estas puramente gramaticais, minando a capacidade linguística do aluno. Desta forma, afirma Leite:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la (...). Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes (...) (1997, p. 24.)

A história da educação evidencia esta mesmice a que somos submetidos. Ao analisar a instituição escola, observamos que ela é permeada de normas e regras que se estabeleceram e que se fazem presentes em nosso dia-a-dia. Essas normas ditam ordens e fazem com que todos obedeçam, ou seja, sejam dominados (ouvinte seguidor). Mas, quem manda e quem obedece no âmbito escolar?

Ao citar estes termos – mandar, obedecer – concluímos que tratam de uma relação entre sujeitos, relação está baseada na linguagem como meio de interação, comunicação e expressão do pensar e sentir do “eu” com o / para o “outro”. Segundo Sousa (2002, p. 64): “a linguagem é atividade, é lugar de construção de sujeitos que não são oniscientes, nem onipresentes”.

Tais sujeitos – professores e alunos – constroem e necessitam do falar e ouvir para desencadearem conjuntamente a aquisição do conhecimento escolar. Esta busca pelo saber inicia-se através dos discursos, dos dizeres que sustentam esta relação. De acordo com Bakhtin (1976, p.13): “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor”.

Verifica-se no discurso de sala de aula a instalação forte de uma hierarquização do poder, está mantida através da postura do professor, refletida no seu discurso

autoritário. O docente é o organizador do discurso, ele é o responsável em coordenar e pôr ordem às discussões na sala de aula. É aquele que sempre foi e ainda é conhecido como o transmissor do conhecimento, aquele que sabe e ensina, que detém exclusivamente o saber. Em contrapartida, cabe aos alunos assimilar e adquirir este conhecimento acabado, uma vez que nada sabem e estão justamente na escola para aprender. Essa ideologia escolar dominante faz-nos compreender que não só o aluno é vítima deste discurso instituído, e como o próprio professor está condicionado às regras impostas pelas tendências escolares estabelecidas, ele acaba sendo disciplinado e ao mesmo tempo disciplinador.

A esse poder de disciplinador que é dado ao educador, cabe-lhe, em seu pleno exercício, impor limites ao processo discursivo na sala de aula, controlando e regulando o dizer dos alunos. Para Sousa:

O discurso de sala de aula tem-se caracterizado como um discurso que, fazendo uso da fala autoritária, consolidada nas estratégias de um poder disciplinador, pretende ocultar as diferenças, normatizando o comportamento dos sujeitos e instituindo formas de apropriação do saber. (2002, p. 86).

Uma das principais formas de recompensar os alunos nas aulas é atribuir-lhes uma nota. O professor os avalia e os examina. Cabe aos alunos seguirem os padrões instituídos, determinados e já tão conhecidos: se comportar bem, participar (esta seguida pela sensatez e organização), falar quando instigado ou convocado, e um de cada vez, ouvir o professor sempre sem contrariá-lo. Diante destes mecanismos instaurados e tão presentes na instituição escolar, depende de o aluno estar consciente do seu papel e lugar, e aceitá-lo ou não.

Apesar de todas as imposições concebidas ao exercício da linguagem no âmbito escolar, os alunos – sujeitos dinâmicos, criativos e inovadores – ousam e buscam se desvincular deste regimento normatizador e encontrar alternativas para libertarem-se. Surgem brincadeiras, risadas, piadas, enfim, expõem o que pensam verdadeiramente e procuram constantemente “romper” os laços que os dominavam. São estas ações inesperadas e improvisadas pelos alunos em uma dada circunstância que faz com que a relação professor-aluno, ensino-aprendizagem e o próprio processo discursivo se tornem imprevisíveis e cheios de surpresas, ultrapassam os limites determinados e criam novos discursos para a sala de aula. Segundo Sousa:

As condições do discurso na sala de aula apontam não apenas para suas regularidades – um sentido esperado, desejado, previsível – mas também

para sua heterogeneidade, resultante na diversidade e da atividade dos sujeitos envolvidos no processo discursivo. (2002, p. 98).

Cada aluno é consciente da sua função, do seu estar numa sala de aula, do que precisa fazer e dizer para ser considerado um ótimo aluno, este cumpridor das normas estabelecidas pela escola, mas ao mesmo tempo, estrategicamente, ele resiste e reage ao poder estabelecido. Faz o uso de discursos novos e criam novas possibilidades para o funcionamento da diversidade linguística presente nos diferentes sujeitos que formam a escola.

Salientar que cada ser humano adquire uma forma de falar, de se expressar e de agir decorrente da influência que sofreu a partir do meio social em que vive ou viveu. Essas riquezas provenientes da cultura e da realidade peculiar de cada um, sobressaem-se e tornam-se evidentes no relacionamento com outras pessoas.

O ambiente escolar é heterogêneo, recebe diversos e diferentes indivíduos, estes ensinam e aprendem uns com os outros, trocam experiências e crescem juntos. Os alunos conhecem as regras instituídas, mas a partir do velho e ditador discurso, criam com suas peculiaridades e potencialidades novos e dinâmicos discursos. A este respeito, afirma Sousa (2002, p. 117): “É preciso, no mínimo, contemplar as diferenças entre os sujeitos, nesse caso, entre os alunos e os diferentes usos (ou funcionamentos da palavra) por esses sujeitos”.

Sabe-se que as regras e as normas são importantes em qualquer ramo social, pois servem para pôr ordem e organização em tudo que fazemos. Mas as contestamos quando seguem a linha do conservadorismo e do retrógrado. Esperamos que essas leis normatizadoras acompanhem a evolução do mundo, adequando-se à realidade atual. Esperamos que elas não se tornem um entrave para o surgimento do novo e do construtivo, porém sirva como instrumentos de apoio ao livre arbítrio e à participação efetiva e responsável de todos no desenvolvimento da linguagem como pura expressão e interação do “eu” com o “eu”, ou do “eu” com o “outro” ou vice-versa.

Diante das novas e diferentes perspectivas linguísticas que o discurso de sala de aula vem apresentando, cabe ao professor se conscientizar da importância da linguagem como ponte saudável de interlocução entre os sujeitos, não a limitando ou negando-a, mas gerando oportunidades dos seus alunos, democraticamente são cientes de suas responsabilidades, darem seus próprios passos na construção de um prazeroso e espontâneo falar e ouvir. Segundo Sousa (2002, p.167): “Isso porque a

atividade de sala de aula, agora mais precisamente a atividade de ensino e de aprendizagem, é, no que há de mais essencial, uma atividade linguística”.

Espera-se que essas vozes dissonantes e desencontradas, entre professores e alunos na sala de aula, possam ser paulatinamente amenizadas a partir da construção de novas consciências firmadas na democracia, na ética e na valorização do ser humano. Na conscientização de que todos somos partes integrantes e importantes para a viabilização de um espaço de sala de aula mais puro, saudável e livre. Segundo Antunes:

Ser para o aluno seu decifrador de códigos e receptor de suas muitas linguagens significa estabelecer limites e construir democraticamente uma interação onde em lugar da opressão e da prepotência eleva-se a dignidade de quem educa, a certeza de quem planta amanhã. (2002, p. 60).

Precisa excluir essa ideologia autoritária e opressora que permeia o ambiente de sala de aula. Ideia essa que impõe aos alunos um limite ao ato da fala, restringindo-o a um tipo de autorização, que permite ou prevê um tipo de discurso adequado a cada situação. Para Antunes (2002, p. 25): “A verdadeira educação acontecerá, quando a construção desse lugar libertador for edificada democraticamente a partir das linhas do que é, e do que não é permitido”.

Portanto, temos que criar um espaço de sala de aula em que haja o respeito pelo que o outro diz e no reconhecimento que são interlocutores reais que querem falar e necessitam ser ouvidos, assim como devem se assumir como ouvintes, numa construção recíproca e pacífica do conhecimento.

3.1 NA AULA DE LEITURA

O fracasso escolar no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento das habilidades de ler e escrever tem característica de preocupação dos que fazem a educação. O acesso à leitura, hoje, ainda é privilégio de pouca gente, pois a classe desprivilegiada corresponde à maioria da população, a mais sacrificada, tendo como consequência um nível alto de analfabetismo. A falta de acesso à cultura e ao conhecimento científico faz com que a maior parte da sociedade se curve aos primeiros obstáculos que surgem nas conquistas e oportunidades da vida moderna. Para (FREIRE, 1981, p. 15-16): “a concepção crítica, o analfabetismo nem é a ‘chaga’,

nem é a ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”.

A crise da leitura não deve ser tomada como um fenômeno desta década ou mesmo deste século, à medida em que sempre houve, desde o período colonial, discriminação e marginalização no processo de formação de leitores. Bosi (1985, p.13), descreve esse processo como um “movimento que arranca o ser do não ser, a forma de amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos”. Assim, seria melhor falar de um movimento acelerado em direção de um abismo social, que agudiza uma crise que sempre existiu neste país e que, dentro de novas condições econômicas e sociais, permeadas por um clima mais saudável de liberdade de expressão, permite ser pública – e criticamente analisada.

As causas fundamentais da crise da leitura não estão vinculadas à presença e à influência da televisão na sociedade brasileira, como parece explicar o senso comum. Essa crise advém fundamentalmente: primeiro, da participação desigual dos conhecimentos veiculados pela escrita e, segundo, das formas arbitrárias e fetichizadas de se conceber e de se produzir à leitura.

Dentre esses aspectos peculiares, a saber, vale a pena comentarmos a segunda causa, enaltecendo primordialmente as condições em que são concebidas as práticas discursivas nas atividades de leitura em sala de aula, está permeada de imposições, conflitos e contradições. Esta dificuldade intensifica-se devido ao uso de estratégias de ensino inadequadas aos diferentes níveis de aprendizagem numa mesma sala e à evidência de alunos insatisfeitos com este tipo de situação, de acordo com Kleiman:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (1998, p. 16).

O professor, orientado pelas propostas do livro didático – seu “companheiro” inseparável – assume uma postura de porta-voz e de submisso às ideologias por ele repassadas. Essa relação professor x livro didático são marcadas pela presença de uma dependência, esta evidenciada pela insegurança do professor para com o conteúdo de ensino trabalhado. Ou seja, o livro didático passa a ser a autoridade maior da sala de aula, o professor aceita-o e aplica-o ao contexto escolar, sem ao mínimo

analisá-lo e julgá-lo adequado ou não à realidade da turma, cabendo aos alunos seguirem o proposto, afirma Castanheira; Maciel e Martins:

Se a linguagem é uma forma de ação, interação, não há sentido em tarefas que imobilizem os alunos, cassando seu direito à palavra. Obrigar os alunos a copiar o texto do livro didático, ou a preencher extensas fichas de leitura ou questionários que só perguntam o óbvio, ou tornar a leitura/escrita apenas objeto de avaliação é matar no aluno o desejo de ser leitor ou escritor. (2009.p.100).

Verifica-se que uma das principais formas de trabalhar a leitura em sala de aula, orientada pelo livro didático ou não, é utilizando o texto. Ele é, sem dúvida, uma fonte riquíssima de onde se extraem conhecimentos diversos, quando se enaltece a importância de se trabalhar em sua diversidade de gêneros, atentando-se para as suas funções sócio comunicativas. Porém, muitos educadores de Língua Portuguesa utilizam-no em suas aulas com funções bem definidas e conhecidas: estudar as regras gramaticais, para a produção de textos – treinar a escrita e, por consequência, é preciso fazer sua “leitura”. Para Batista:

Na aula de Português, o objeto privilegiado de análise é sempre a gramática normativa, ou seja: mesmo quando se ensina leitura – e a tendência se repete quando se ensina redação ou linguagem oral, o que se ensina é um conjunto de conteúdos ligados à gramática normativa. (1997, p. 104).

Na maioria das vezes, o professor inicia a aula de língua materna pedindo para que os alunos façam uma leitura silenciosa de algum tipo de texto, e que, ao lerem, paulatinamente, devam observar e identificar os elementos estruturais que o formam, no caso: personagens, espaço, tempo, lugar etc. Diante do proposto, o docente elabora algumas questões, conduzindo os alunos a participarem, respondendo às perguntas e aos poucos vão construindo “sozinhos” o sentido do texto.

Fica uma indagação. Será que desta forma os alunos constroem sozinhos o sentido para o texto? Fica evidente que não. Na maioria dos casos, o sentido do texto construído pelos alunos reflete o direcionamento único dado pelo professor, tal direcionamento fundado no próprio entendimento ou leitura feita por ele, ou baseado na ideia que o autor do texto tenta repassar. Segundo Castanheira; Maciel e Martins:

Ensinar a ler não é mandar ler, nem propor perguntas sobre o texto, a serem respondidas no “para casa” e, depois, corrigir apenas as respostas. (...)ensinar a ler é, antes de tudo, formar sujeitos leitores ativos, críticos que descubram a importância do ato de ler. (2009, p.100,101).

O docente, através destas técnicas ou práticas metódicas utilizadas nas aulas de leitura, em que prevalece uma única forma de ver e ler o texto, perpetua um discurso que criou raiz e que vem fazendo história nas aulas de Língua Portuguesa. A perspectiva de leitura para o texto em toda a sua instância é a mesma, predominando um discurso estável, estagnado e, principalmente, alienante, em que o aluno não consegue estabelecer sentido ao que ler e “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido” (KLEIMAN, 1998, p.16).

Agindo dessa forma, muitos educadores tentam, conscientemente ou não, obscurecer e limitar o pensar do aluno, impossibilitando-o de criar e de dar os seus próprios passos na descoberta dos múltiplos sentidos que um determinado texto pode oferecer. A esse respeito, afirma Sousa:

Foi a consagração do método, através da reiteração, da repetição de uma maneira única de ler o texto, o que torna semelhante todos os textos. Ler, nesse caso, equivale a decodificar, a reconhecer e identificar no texto, considerado como transparente, o sentido. (2002, p. 139).

Esse tipo de “modelo” adotado na organização discursiva na sala de aula, em que predomina uma certa regularidade discursiva entre professor x aluno, parece ter por finalidade (intencional ou não) ocultar ou conter a tendência que os sujeitos – alunos – leitores têm de dar suas próprias opiniões a respeito do conteúdo trabalhado e de manipulá-los a seguir, sempre, o que o livro didático dito e o que o professor repassa. Segundo Sousa:

É a concepção de leitura que o professor assume como sua – que, referendada ou não pelo livro didático, se antecipa ao texto a ser lido – que passa a dar o tom da leitura, desenvolvida pelo professor e pelos alunos, durante o processo de leitura de um texto específico. Assim, o discurso da professora, durante a atividade de leitura, funciona no sentido de regular o discurso do aluno e ajustá-lo a sua perspectiva de leitura. (2002, p. 133).

Contudo, nota-se que os discursos nas aulas de leitura superam as regularidades impostas pelo discurso pedagógico instituído, observa-se que ambos – professores e alunos – sujeitos de linguagem têm o que dizer, e que esse dizer muitas vezes se choca e destes contrastes se sobressai o indesejado nesta relação: alunos insatisfeitos, desestimulados, indisciplinados, desordem na sala de aula, professores desmoteados e desgastados.

Diante dessa realidade evidente, intensifica-se um certo tipo de conflito gerado pelos “desencontros” entre o querer, o poder, o fazer e o dizer entre esses sujeitos. De acordo com Sousa (2002, p.167): “O discurso de sala de aula é constituído por uma dualidade: Ser o mesmo – o instituído – e ser o outro, o que abala os alicerces do instituído e conseqüentemente da instituição ESCOLA”.

Dentro deste contexto, conclui-se que problemas existem e dentro de tais constatações, é preciso buscar soluções imediatas. Segundo o senso comum “quem sabe faz a hora, não espera acontecer” - e no terreno da leitura ainda existem muitas coisas a acontecer. Um acontecer que depende de uma visada crítica dos pedagogos e licenciados para dentro dos problemas mais concretos (e às vezes óbvias) presentes na nossa realidade imediata.

Para tanto, espera-se que os professores se proponham a revitalizar, incentivar e inovar no aluno o conceito de leitura no sentido mais amplo, desenvolvendo atividades de letramento, conduzindo-o a construção de uma consciência crítica, que conforme Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-la a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (1986, p. 59).

Portanto, deseja-se que o dizer do aluno e a sua linguagem sejam valorizados e aceitos dentre tantas variedades existentes. Caso essas urgências não sejam pensadas e atendidas, corremos o risco de perpetuar a alienação e produzir a ordem vigente no contexto brasileiro.

3.2 NA AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A sala de aula é um ambiente propício para a arte do diálogo, este construído através da interação professor-aluno, desenvolvida no âmbito escolar. Estes sujeitos, portadores de conhecimentos diversos, unem-se, através de um relacionamento que objetiva a construção de saberes. “A partir do momento que entendermos a linguagem como uma forma de interação humana, estamos assumindo uma concepção interacionista: os falantes se formam sujeitos”. (ZANINI, 1999, p. 85).

Assim sendo, o espaço de sala de aula é um lugar onde são manifestadas ideias, opiniões que muitas vezes são compartilhadas, outras vezes criticadas. Tais diferenças evidenciam-se devido a fatores socioculturais presentes na formação de cada indivíduo.

Sabemos que neste cruzamento de vozes presentes em sala de aula, a palavra oral é mais utilizada, uma vez que é algo mais espontâneo e natural, livre muitas vezes de sanções. Já a linguagem escrita, por ser uma modalidade mais codificada e elaborada, requer uma regularidade e padronização a ser fielmente seguida. Nota-se, assim, diferenças visíveis entre a língua oral e a escrita.

Tem-se evidenciado, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, o incentivo constante para a utilização de textos como forma de estimular esta interatividade e, como consequência, desenvolver nos alunos a competência do domínio de uso da língua (oral e escrita) nos diversos ramos e situações comunicacionais. Bechara afirma que:

A escola não se trata obviamente de 'ensinar a fala', mas mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada – isto é, procurando torna-los 'políglotas' dentro de sua própria língua. (1998, p. 13).

Os alunos são sujeitos ativos no processo da linguagem, eles têm o que dizer, sabem o que dizer e a quem dizer. A escrita serve para que esses discentes manifestem o seu pensar e o seu sentir, procurando repassar com coerência um sentido para o escrito.

Contudo, é notório que este incentivo à produção textual nas escolas está mascarado por uma ideologia dominante e autoritária regida pela própria instituição, pelo livro didático e até pelo professor no qual seguem um modelo padrão-hierárquico tradicional e retrógrado, contribuindo para uma prática mecânica e descontextualizada do ato de escrever. De acordo com Teixeira:

Nas produções de aluno a ideologia se impõe, quer na metodologia das propostas de produção de textos, quer pelo apagamento da heterogeneidade entre a experiência pessoal do aluno e o tratamento dado às temáticas propostas por meio de uma homogeneização de vozes dentro da instituição escolar. (1998, p. 48 e 50).

Percebe-se que muitos educadores centram suas atividades no repasse de conteúdos condicionados às regras da gramática normativa. O texto escrito pelo aluno

é concebido como uma “prova” em que o professor irá analisar e verificar fundamentalmente os erros ortográficos, de concordância, de regência e nada mais, é a chamada higienização do texto, a proposta é a “de corrigir o texto para refletir sobre os erros”, como diz Jesus (1998: p.115). Outros, porém, pior ainda, pedem para os alunos escreverem um texto sobre um tema qualquer, sem nenhum objetivo a que a produção responda, apenas para passar o tempo ou fazê-los ficar quietos. Muitas vezes, o texto nem é lido.

Diante dessas práticas desmotivadoras e mecânicas utilizadas, observa-se, por parte do aluno, um grande desinteresse e descompromisso para com o ato da escrita. Os mesmos são estimulados a construir textos artificiais e sem a presença de interlocutores reais. Segundo Citelli & Bonatelli:

Se escrever, ser lido e ler, é partilhar sentimentos, receber rosas e risos, mostrar nossas margens e oásis; se escrever, ser lido e ler não cabe em “formas” de pura correção gramatical, em camisas-de-força do mero preciosismo vocabular, escrever, ser lido e ler não faz parte da concepção de ensino descrita. Ao aluno – à margem do texto irrequieto, mas sem vazão – resta o silêncio da cópia e da despersonalização. (1998, p. 120).

Dentro dessa perspectiva apresentada, nota-se como as concepções de linguagem e escrita, adotadas nas práticas escolares, estão desvinculadas da realidade. O professor torna-se “cego” diante das orientações propostas pelo livro didático, como se este fosse o único recurso disponível, ou até mesmo tais procedimentos seguidos por ele refletem a formação deficiente, na qual muitos profissionais foram submetidos. Aos alunos, sujeitos de múltiplas linguagens, cabe a homogeneização do dizer e do escrever pelas normas padronizadas instituídas pelo estabelecimento escolar.

Diante deste diagnóstico real e atual, vale a pena ressaltarmos o verdadeiro sentido que a prática escrita/leitura oferece, procurando contribuir para uma pedagogia viva da língua materna. Conforme é dito por Azevedo & Tardelli:

Produzir um texto na escola é, pois, realizar uma atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletivo e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo. (1998, p. 45).

Evidencia-se aqui o caráter significativo do texto escrito e descarta-se a ideologia predominante de que o mesmo serve para registrar a fala, que é “mudo” e “seco” de significação e que não provoca nenhum tipo de impacto para com outros textos, com

os leitores destes textos e até mesmo com o autor do próprio texto. Texto escrito significa interação, envolvimento, prazer e conhecimentos que são compartilhados.

Para Koch, o texto consiste:

Em uma manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural. (2003, p. 31).

É importante notar que um texto escrito é constituído por dizeres de um sujeito que detém conhecimentos adquiridos em sua experiência de vida peculiar e que, somados com os conhecimentos sistematizados apreendidos na escola, constroem algo único, significativo e rico de informações. Desta forma, "antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadas" (CAGLIARI,2009, p.87).

Por isso, é indispensável que os textos dos alunos possam circular pela sala de aula e, porque não, pela própria escola. Que os mesmos se tornem instrumentos de discussões, de críticas, de aplausos, enfim, que, conjuntamente, a partir de trocas de experiências, possam construir o novo.

Agindo dessa forma, os alunos desenvolverão a competência, a aquisição de habilidades e a responsabilidade para com o texto escrito, já que se reconhecem como autor do seu escrito e, ao mesmo tempo, leitor, e adquirem a consciência de que alguém vai lê-lo e comentá-lo. Reconhecerão que o texto é tipo uma "ponte" que liga, que fornece e recebe informações, ou seja, permite a interação autor/leitor com seus interlocutores; contribuindo para a construção de novas possibilidades para a escrita. Segundo Sercundes, (1998, p. 76): "Escrever é, no entanto, um trabalho – "lutar com as palavras" como diz Carlos Drumond de Andrade – que decorre do exercício continuado, da definição de um projeto de dizer e da concentração nesse projeto".

Espera-se que o professor adote uma nova postura no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula e conceba a linguagem de uma nova forma, reconhecendo que "a linguagem passa a ser não apenas um processo da fala, mas também constitutivo do próprio sujeito e da própria linguagem", afirma Sercundes, (1998, p. 94).

Diante dessa perspectiva relacionada ao processo ensino/aprendizagem, cabe ao professor refletir e aceitar que a produção textual é um meio de ação e interação

social; que o mesmo procure agir como auxiliador e mediador no estímulo à construção dos textos dos seus alunos; que desta reflexão possam surgir, na prática, a utilização de novas metodologias que visem à superação dos medos que permeiam o ato da escrita; que tais metodologias permitam integrar a construção do conhecimento escolar com as reais necessidades dos alunos, em um contínuo processo de aprendizagem. São muitos os desafios como cita LERNER:

O desafio é (...) formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. (...) O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como copistas que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz à avaliação por parte do professor. (...) O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino (...) chegar a leitores e produtores de textos competentes e autônomos. (2002, p. 27 – 29).

É inegável que as metodologias utilizadas pelo docente não podem partir do nada, pois é a partir de atividades prévias e motivadoras (leituras, diálogos, discussões, contemplar o vivido pelo aluno, enaltecer a riqueza dos diversos gêneros textuais e sua funcionalidade no dia a dia, e etc.) desenvolvidas na sala de aula é que irá ajudar os discentes a trilharem o caminho da boa escrita.

Assim sendo, o texto nunca é visto como algo acabado, perfeito, pois é na ação e na interação que o autor/leitor cria novas possibilidades de reescrevê-lo e reconstruí-lo, emergindo novas leituras e novos sentidos para a mensagem que se quer transmitir. De acordo com Citelli & Bonatelli:

Os caminhos que levam o aluno a dominar a escrita passam por um compromisso de trabalho com a linguagem... Todos os presentes elaboram seus textos, leem e são ouvidos, revelando-se por meio de um processo de inter-relação via palavra, o prazer de produzir e reproduzir a experiência. Transforma-nos, pois, em produtores e leitores de tendências e estilos de visões e formas de elaborar a experiência. (1998, p. 120 e 121).

Portanto, torna-se necessária a valorização das experiências de vida do aluno expostas no texto, tomando-os como ponto de partida para estimular novas produções, incentivando-o à prática constante da escrita/leitura/reescrita/releitura, procurando desenvolver de tal forma seres reflexivos e cientes que cada sujeito é autor/leitor do seu próprio texto e que a escrita é um trabalho que passa pela compreensão de um todo que forma o seu mundo.

3.3 NA AULA DE GRAMÁTICA

É interessante observar que todo o ser humano, caso não tenha nenhum problema quando criança, aprende com grande rapidez a falar, desenvolve aos poucos uma capacidade inata e espetacular de domínio da língua. As crianças adquirem livre e naturalmente hábitos que os levam a aprender, informalmente, a utilizar a sua língua materna nas situações do seu dia-a-dia. Tudo isso provém ou decorre da convivência familiar e social à qual são submetidas, isto é, da prática usual do falar x ouvir, ou vice-versa, presente na sociedade como forma de interação. Desta forma, Cagliari afirma:

A linguagem é um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas para ela. As pessoas falam da maneira como seus semelhantes e por isso se entendem (2009, p. 16).

Quando se fala em ensino de Língua materna, logo ficamos instigados e curiosos em desvendar as finalidades ou propósitos que este tipo de ensino busca desenvolver em nós, falantes nativos dessa língua. Em outras palavras, Travaglia (2003, p. 17) tenta esclarecer, perguntando: “para que se dá aulas de Português a falantes nativos de português?”

Um dos principais objetivos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas brasileiras está baseado numa perspectiva que vem se perpetuando ao longo dos tempos, na qual se tem valorizado e enaltecido o ensino puro e fiel da gramática normativa. Travaglia (2003, p. 30) conceitua este tipo de gramática como aquela que “estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial”. A gramática normativa passou a ser adotada como a única forma de reger e regular o uso da língua em uma sociedade.

Não se pretende aqui excluir das aulas de língua portuguesa a importância da norma culta e das regras que a compõem, uma vez que ela se faz necessária, pois serve para uniformizar a modalidade escrita da língua e como meio de mobilidade social. Mas, torna-se fundamental observarmos e meditarmos sobre as práticas tão utilizadas nas aulas de língua, aulas estas que se confundem e nos deixam desnorteados sobre o que realmente se está ensinando: ensina-se língua ou ensina-se gramática normativa? Entendemos, assim como Pereira et al. (2006, p. 27), que a metodologia a ser trabalhada na aula de português deve permitir que “o estudo da

língua não se circunscreva a uma abordagem puramente gramatical, mas possibilite a ampliação da competência comunicativa dos alunos”.

Diante disso, o surgimento da linguística, ciência nova, vem contribuindo para reflexão e, conseqüentemente, para o reconhecimento de um ensino voltado para a valorização e o respeito aos diversos e variados dialetos presentes nos falantes da nossa língua materna.

Sabemos que vivemos em um país de culturas diversas e que cada falante expressa o seu pensamento a partir do conhecimento que adquiriu de sua vivência em determinado ambiente e/ou grupo de origem. Por isso, não se pode conceber a norma culta como a única forma de manifestação da língua, mas de reconhecermos que ela é uma modalidade entre tantas outras existentes. Portanto, a linguagem não é uniforme, mas sim, apresenta diversas variedades. Conforme Travaglia (2003, p. 61): “Importa lembrar que todas as formas de variação da língua (dialetos e registros em qualquer dimensão) estão sempre a refletir variações socioculturais de algum tipo”.

As escolas tendem a tratar os seus alunos, como meros desconhecedores da sua própria língua, que é uma grande mentira! A criança, ao chegar à escola, já traz consigo uma gramática internalizada, ou seja, já tem um conhecimento prévio de sua língua. Porém, tem-se insistido e persistido nas aulas de Língua Portuguesa para o repasse de um ensino prescritivo, a pura “gramatiquice”, está baseada em imposições e opressões, que desconsidera e tenta de todas as formas substituir os próprios conhecimentos linguísticos dos alunos por outro. Ou seja, tentam infundir, a partir do “nada”, o ensino de regras gramaticais (morfologia, sintaxe), conceitos e exercícios desconectados da realidade, visando apenas que os alunos aprendam conteúdos, estes fragmentados e descontextualizados. Conforme é descrito nas entrelinhas abaixo por Bagno:

Ensinar português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real, cobrar o conhecimento (ou melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas. Ao mesmo tempo, ensinar português é tentar convencer o aluno de que todas as formas de uso da língua – fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais – divergentes daquelas apresentadas na gramática normativa constituem erros, são “língua de índio”, são “fala estropiada”, ou simplesmente não são português. (2004, p. 9).

A própria sociedade em geral tem a consciência de que o papel da escola e principalmente das aulas de língua portuguesa é de levar os seus alunos a adquirirem e dominarem a língua padrão, de levá-los a falar e escrever corretamente, para que se tornem cidadãos esclarecidos e conhecedores efetivos de sua língua. É inegável que a própria tradição, a nossa história cultural, tem permitido a fixação deste modelo e desta ideologia excludente, que foi repassada e fortemente firmada pela classe privilegiada e dominante de nossa sociedade, esta seguida e adotada como correta por toda a população. E o que foge a este discurso e a esta prática instituída é considerado como um erro. Porém, CAGLIARI explica que:

A língua Portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação a sua estrutura. Com relação ao seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente. (2009, p.30-31).

Infelizmente, verifica-se, principalmente no dia-a-dia escolar e no relacionamento professor x aluno, a exteriorização de práticas seletivas e preconceituosas. Tais discriminações surgem para quem fala e escreve diferente da dita norma culta, onde esse diferente é inaceitável, é jogado no lixo, é descartado, pois está totalmente incorreto, falso, é um “desvio” da língua.

Diante de tantas constatações concretas, percebe-se que muitos docentes não respeitam a fala do aluno, causando-o bloqueios e traumas, impossibilitando uma saudável e livre interatividade em sala de aula. Todas essas práticas excludentes, utilizadas para com a linguagem, criam “desencontros”, “conflitos” entre professor x alunos e vice-versa, refletindo negativamente no percurso do ensino-aprendizagem. Como sugere o documento do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 31):

Muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objeto de avaliação negativa. Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas crenças insustentáveis produzem uma prática de mutilação cultural [...] (1998, p. 31).

Tem-se a esperança de que este sistema escolar vigente, que claramente objetiva alcançar grandes perspectivas para o autêntico ensino de qualidade, possa realmente contribuir para novas posturas construtivistas para o ensino de Língua Portuguesa. Muitas teorias vêm surgindo e se tornando conhecidas por muitos profissionais da educação, aguardamos ansiosamente que estas sejam analisadas e se julgadas adequadas possam ser colocadas em prática e que surjam destes bons frutos. De acordo com Louzada (2001, p. 7): “Não se trata também e somente de mudança metodológica, ou de técnicas de ensino. Trata-se primordialmente, de uma mudança de postura do profissional de ensino em relação à concepção de linguagem e do que é ensinar língua materna”.

Dentro de tais perspectivas para o ensino de língua materna, tem-se como fator primordial o respeito às variedades existentes da língua. Que o professor constantemente se auto avalie e reflita sobre sua prática, estimulando os alunos a se expressarem e interagirem uns com os outros. Segundo Louzada (2001, p. 6): “O ensino da Língua Portuguesa começa pela construção de relações adequadas para uma efetiva interação do professor e dos alunos e dos alunos entre si, para que cada um possa interagir no processo dialógico que é a linguagem”.

Espera-se que estes docentes, a partir de práticas significativas, contextualizadas e de um ensino produtivo, levem seus alunos a refletir e compreender os diferentes usos e funcionamentos da nossa língua, tornando-os seres conhecedores não só de uma única modalidade da língua, mas conscientes das variedades (dialetais e de registros) existentes. E dentro do reconhecimento destas variedades, tornarem capazes de usá-las adequadamente em diferentes contextos sociais. Ou seja, pretende-se que o aluno se torne poliglota dentro de sua própria língua. Segundo Possenti (1996, p. 85; 86): “É no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina”.

É importante deixar nítido que nenhuma variedade da língua é superior a outra, ou melhor/pior, certa/errada, mas que todas, sem exceção refletem a riqueza linguística do povo brasileiro, e como tal devem ser estudadas, exploradas e valorizadas. Conforme é dito por Travaglia (2003, p. 66): “é preciso substituir definitivamente a ideia de uso certo ou errado pelo uso adequado ou não adequado”.

Sendo assim, espera-se que as escolas consigam satisfatoriamente melhorar o desempenho linguístico do seu alunado. E que, da relação entre esses sujeitos constitutivos da linguagem (professor – aluno, aluno – professor, professor – professor, aluno – aluno), possam surgir grandes laços de companheirismo e amizade. De acordo com Travaglia (2003, p. 63):

A norma (cultura, da classe de prestígio) constitui o português correto, tudo o que foge à norma representa um erro. Isso representa um preconceito porque, na verdade, não há português certo ou errado: todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado. O que há na verdade são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza.

Não podemos negar e fechar os olhos para algo que está tão nítido em nossa sociedade: a questão da desigualdade e da hierarquização que privilegiam uns e excluem outros. Assim acontece com as variedades linguísticas existentes em nossa língua materna, infelizmente elas “valem” o que “valem” na sociedade os seus falantes. Ou seja, como um reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a evolução, todo o progresso e as transformações ocorridas na sociedade são resultados das realizações do homem ao longo do tempo, culminando na atual realidade vivenciada por nós.

Ao se analisar a trajetória percorrida pela sociedade, observamos que mudanças significativas aconteceram em todos os ramos: social, político, econômico e cultural. Valores, crenças, costumes foram sendo aperfeiçoados e influenciados por outros, gerando novos. A globalização e a tecnologia fazem-nos estar diante de novos conhecimentos, os mais diversos possíveis.

Esse progresso ou crescimento avassalador abalou as estruturas da educação e principalmente dos que a fazem: professor e aluno.

Antes, o “bom” professor era aquele que detinha o conhecimento e sabia transmiti-lo, mantendo a ordem na sala de aula. Ao aluno, a sua obrigação era ficar calado, “absorvendo” o conteúdo repassado. Hoje, novas concepções e posturas foram adotadas, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. O perfil do “bom”

professor e do “bom” aluno mudou, e as propostas em relação ao ensino também. Até há pouco tempo, o mestre estava acima do educando. Agora o aluno é que deve ser o centro.

Ao se deter primordialmente nas aulas de Língua Portuguesa, observa-se o grau de responsabilidade lançado na mão desse professor. A ele cabe a tarefa precípua e intransponível de ensinar os seus alunos a ler, a escrever, a produzir e a interpretar os mais diversos textos. Além disso, deve ajudar na construção e formação de cidadãos críticos da realidade que os cercam. Que papel difícil, não é?

Ensinar nunca foi fácil e ensinar a nossa língua materna é mais difícil ainda. São muitos fatores internos e externos que interferem e dificultam o ato pedagógico prazeroso e satisfatório. Hoje, os valores são outros, a maioria dos alunos, infelizmente, não respeita e não considera seus professores, sentem-se livres e cheios de direitos. E isso se intensifica quando se chocam com um professor autoritário, retrógrado e despreparado. Desta relação, conseqüentemente, surgem os conflitos e a “indiferença” em sala de aula. Abre espaço para uma relação hipócrita, onde os docentes fazem de conta que ensinam e os alunos fazem de conta que aprendem.

Afinal, qual é o verdadeiro ou real sentido do relacionamento professor x alunos nas aulas de Língua Portuguesa?

Primeiramente, fica um questionamento: o que faz um professor de Língua Portuguesa ser um bom professor?

É essencial que ele goste do que faz e consiga passar isso para a turma, que se debruce sobre o ato educativo com entusiasmo, procurando constantemente refletir sobre sua prática na sala de aula.

Infelizmente, grandes equívocos e distorções permeiam o ensino da gramática, o incentivo à leitura e à produção textual. Na maioria das vezes, eles são trabalhados de forma isolada, descontextualizada e fragmentada. Cria-se, dessa forma, um círculo vicioso que instituiu um “modelo” ou roteiro para as aulas. Há, de certa forma, uma mecanização estereotipada do conhecimento da língua materna. Segundo Xavier (1998, p. 9):

Existem alguns mofos que permeiam o ensino da nossa língua, entre eles - ler apenas para encontrar as respostas completas nos textos; produzir textos somente para a professora ler e corrigir, produzir textos artificiais; privilegiar a maior parte do tempo para o ensino/aprendizagem da gramática normativa...

Diante destas evidências reais, fica nítido que transformações devem acontecer, e que essa mesma, a que essas práticas estão apoiadas, devem ser eliminadas. É preciso direcionar o ensino da língua materna, abordando, de forma contextualizada e interligada, as aulas de gramática, produção textual e leitura, partindo de uma reflexão profunda sobre a linguagem e o que é realmente ensinar a língua. Propiciar a utilização real da linguagem, concebê-la como um meio de comunicação e interação, respeitando, evidentemente, a diversidade linguística presente em seus falantes.

Agir desta forma é direcionar esta prática para o reconhecimento de que é através do exercício constante com a linguagem que se obterá o domínio da nossa língua materna em toda a sua extensão e profundidade.

Essa abertura de incentivo à manifestação do falar, do se expressar, do interagir entre os alunos em diferentes contextos, contribuirá para que os mesmos, paulatinamente, desenvolvam de forma eficaz a arte grandiosa de ler, de interpretar e de produzir diferentes tipos de textos, em função de diferentes propósitos.

Para tanto, se houver esta nova concepção e postura adotada pelos professores de Língua Portuguesa em suas aulas, e em contrapartida não houver o interesse dos alunos pela aprendizagem, nada adiantará.

Por isso, é necessário haver uma consciência coletiva, que professores e alunos construam juntos o seu dia-a-dia, numa visão esclarecedora de que cada um tem seus deveres a cumprirem, e que dentro de determinados contextos devem assumir suas responsabilidades próprias.

BIBLIOGRAFIAS

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho – aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AZEVEDO, Claudinéia B. & TARDELLI, Marlete C. **Escrevendo e falando na sala de aula**. In: CHIAPPINI, Lúgia (org.). **Aprender e ensinar com textos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 4. ed. São Paulo: parábola editorial, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**: São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BATISTA, A. A. G. **Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico**. In: Em Aberto, Brasília, ano 10, n. 52, out/dez. 1997.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** 3ª ed. São Paulo, Ática, 1987.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs. 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados SAEB 2003. Versão preliminar, 2004. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/publicacoes.htm>>

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**/ Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística** - São Paulo: Scipione, 2009.

CALDAS, Lilian Kelly. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética**. IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto. Disponível em:
<[Http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf)> Acesso em 25/09/2016.

CASTANHEIRA, M., MACIEL, F. J. P., MARTINS, R. M. F. (organizadoras). **Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. – 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

CITELLI, Beatriz Helena Morão & BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. **A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades**. In: CHIAPPINI, Lígia (org.). **Aprender e ensinar com textos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 15-16.

ICHIKAWA, C. S. **Variação Linguística e o ensino de ortografia: Uma variação teórica**. Unopar Cient. Cientes. Hum. Educ., Londrina. v. 4, n. 1, p. 43-46, jun.2003.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita**. In: CHIAPPINI, Lígia (org.). **Aprender e ensinar com textos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 6 eds. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986

LEITE, L. C. M. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças**. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LERNER, Delia; trad. Ernani Rosa. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOUZADA, Maria Silvia Olivi. **O ensino da norma na escola**. In: MURRIE, Zulcika de Felice (org.). **O Ensino do português: do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 2001.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. As últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Medicas, 1987.

KLEIMAN, Angela. **Oficinas de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1998.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

NAGEL, Lízia. **Avaliação, Sociedade e Escola: fundamentos para reflexão.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura no Brasil, 1996.

PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção.** In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. 1. 2006, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

PEREIRA, C.C. et. al. **Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula.** In: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Orgs.). Estratégias de Leitura – Texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção.** In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. 1. 2006, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. **Ensinando a escrever.** In: CHIAPPINI, Lígia (org.). Aprender e ensinar com textos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUSA, Maria Ester Viera de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula** – João Pessoa: autor associado/Editora Universitária/UFPB, 2002.

TEIXEIRA, Elisa Duarte. **Sobre o que se escreve na escola.** In: CHIAPPINI, Lígia (org.). Aprender e ensinar com textos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática** – 9. ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2003.

XAVIER, Maria Luísa; ZEN, Maria Isabel H. Dalla (org.). **Ensino da Língua Materna: para além da tradição.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna.** acta scientiarum, v. 21, n. 1, 1999.