



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO- UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MARIA DO CARMO DA SILVA APOLINARIO

**LINGUAGEM E ENSINO: CONCEPÇÃO E PRÁTICA
NO PLANO DA MEMÓRIA NARRATIVA**

RECIFE-PE
2011

MARIA DO CARMO DA SILVA APOLINARIO

**LINGUAGEM E ENSINO: CONCEPÇÃO E PRÁTICA
NO PLANO DA MEMÓRIA NARRATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Karl Heinz Efken

RECIFE-PE
2011

A6431 Apolinario, Maria do Carmo da Silva
Linguagem e ensino : concepção e prática no plano da
memória narrativa / Maria do Carmo da Silva Apolinario ;
orientador Karl Heinz Efken, 2011.
161 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de
Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem, 2011.

1. Análise do discurso narrativo. 2. Linguística.
3. Língua materna - Estudo e ensino. I. Título.

CDU 801

**LINGUAGEM E ENSINO: CONCEPÇÃO E PRÁTICA
NO PLANO DA MEMÓRIA NARRATIVA**

MARIA DO CARMO DA SILVA APOLINÁRIO

Dissertação de Mestrado, submetida à Banca Examinadora, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Defesa pública em:

Recife, 18 de maio de 2011

Prof.Dr. Karl Heinz Efken
Universidade Católica de Pernambuco
Orientador – Membro Efetivo

Profa. Dra. Maria do Rosário da S.
Albuquerque Barbosa
Universidade de Pernambuco
Examinadora Externa – Membro Efetivo

Profa. Dra. Wanilda Maria A. Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna – Membro Efetivo

“O homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano da existência.”

Mikhail Bakhtin (2006)

Ao meu amado esposo José Olivá Apolinário e aos meus amados Filhos José Oliva Apolinário Segundo e Marcela, Diogo Max da Silva Apolinário e Andrea e Maria Carolina da Silva Apolinário, por me fazerem muito feliz.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me fez existir para a vida com entusiasmo, envolvendo-me de luz e amor.

A Irmã Reuzuyta e a Profa. Evódia Gonçalves pelo apoio ao Mestrado.

Ao professor Dr. Karl Heinz Efken pelo acolhimento e orientação segura

Aos professores do Programa do Mestrado em Ciências da Linguagem como instigadores do conhecimento.

Ao professor Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues, diretor da Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata, UPE, pelo acesso à fonte de pesquisa.

E às professoras, ex-alunas do PROGRAPE, autoras dos Memoriais, pela interação com os seus escritos, que ora deixam as caixas dos arquivos para ocuparem um lugar social na Academia.

RESUMO

Esta investigação linguística tem como objeto de estudo as concepções de linguagem e ensino dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em exercício nas Redes Públicas de Ensino, protagonistas do Programa de Graduação Plena em Pedagogia. Este programa tinha como objetivo atender ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394/96, com a finalidade de melhorar os índices da Educação Básica, qualificando o fazer docente, fundamentado na relação teoria-prática. Diante desse fenômeno, nos voltamos para levantar a hipótese: que concepções de linguagem subsidiam as reflexões dos sujeitos ao narrarem as suas experiências teórico-práticas no Memorial? Tomamos como referencial a Linguagem apoiada nas contribuições de teóricos e autores que discutem o Ensino da Língua Materna, circunstanciado pelas concepções de linguagem que embasam a prática do professor dessa área do conhecimento. Optamos fazer um estudo teórico do Memorial para dar visibilidade a este gênero textual. A amostra se constitui de 24 memoriais selecionados, na Instituição Formadora. Para a consecução dos objetivos tomamos como princípio metodológico a análise qualitativa por possibilitar a interação entre a pesquisadora, os autores e o texto. Efetuamos um corte epistemológico nos memoriais para constituir o corpus. Este foi analisado a partir de quatro categorias que constituem os eixos de ensino da Língua Portuguesa, a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática. Os resultados dessa pesquisa confirmam que as condições de produção dos memoriais foram determinantes para responder à hipótese levantada. Assim, a concepção de linguagem predominante no discurso das narrativas é de abordagem interacionista, pela forma que autoreferenciam a reconstrução da prática de ensino da Língua Materna.

Palavras-chave: concepções de linguagem – língua materna- interação - memoriais
– narrativa

ABSTRACT

This linguistic investigation aims to study the conceptions of language and teaching interiorized by teachers from the first grades of basic education acting in the public teaching networks. They are protagonists of the graduation program in plain pedagogy. The program aims to attend the determination of law, 9.394/96, that has the purpose of improving the basic education rates, qualifying the teaching activity, which is based upon the theoretical-practical relation. Facing this phenomenon, we bring again the hypothesis: what language conceptions subsidize the subject's reflections when they are narrating their experiences theoretical-practical? We take as a referential the language supported by theoretical contributions and authors that discuss the teaching of maternal language, circumstanced by the language conceptions that base the practice of teachers in this area of the knowledge. We also chose to accomplish a theoretical sturdy of the memorial, in order to give visibility in text. The sample is made of 24 selected memorials, which build the corpus. It was analyzed through four categories that constitute the fundamental activities of Portuguese language teaching – orality, writing, reading and grammar. The results of the research confirm that the conditions of the memorials production were decisive in order to answer the raised hypothesis. Thus, the language conception inside the narrative discourses has an interactionist approach, considering the way they auto refer the reconstruction of the practice of maternal language teaching.

Keywords: conceptions of language - mother thongue- interaction - memorials - narrative

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 Considerações sobre a Língua.....	15
1.1.1 Concepções de linguagem	17
1.1.2 Concepção de linguagem como expressão do pensamento	17
1.1.3 Concepção de linguagem como instrumento de comunicação	19
1.1.4 Concepção de linguagem como interação	20
1.1.5 Concepção de ensino da língua materna: uma visão histórica	22
1.2 Eixos organizadores do ensino da língua materna: a oralidade, a escrita a gramática	31
1.3 O lugar do memorial entre o gênero e o discurso: uma abordagem situada.....	34
1.3.1 O memorial um gênero narrativo de itinerário formativo.....	40
1.3.2 A narração: os fios tecem a teia	44
1.3.3 A memória a voz interior do narrador	47
1.3.4 A produção e a recepção do memorial: revisitando os critérios de textualidade	50
CAPÍTULO 2. O PERCURSO METODOLÓGICO	55
2.1 O Interesse da pesquisa.....	55
2.1.1 Caracterização da base empírica	56
2.1.2 Constituição do corpus	56
2.1.3 Categorias e critérios de análise	57
2.1.4 Exploração dos materiais	58
CAPÍTULO 3. INTERSECÇÕES ENTRE A EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ANÁLISE DO CORPUS	60
3.1. 1 Os narradores em cena.....	61
3.1.2 A Opção pelo Magistério	62
3.1. 3 O acesso ao Ensino Superior	62
3.1.4 Experiências Profissionais.....	63

3.1.5 A autorrepresentação dentro e fora do curso	63
3.1.6 Categoria 1 – O trabalho com a oralidade	64
3.1.6.1 Como a oralidade é sistematizada no campo da ação didática.....	67
3.1.6.2 Como as referências teóricas subsidiaram a pratica da oralidade	68
3.1.6.3 Como os gêneros textuais foram inseridos na oralidade.....	72
3.1.7 Categoria 2 – O trabalho com a escrita	75
3.1.7.1 A escrita ressignificada com ênfase na formação	78
3.1.7.2 A escrita como retextualização.....	84
3.1.7.3 A escrita e o desejo de formar bons escritores	87
3.1.8 Categoria 3 - O trabalho com a leitura	91
3.1.8.1 A leitura como representação da experiência	95
3.1.8.2 A leitura crítica associada à leitura estética.....	98
3.1.8.3 A leitura pela leitura: o prazer de ser leitor	100
3.1.8.4 A leitura de outros gêneros textuais	106
3.1.9 Categoria 4 – O trabalho com a gramática.....	107
3.1.9.1 A gramática como descrição normativa.....	110
3.1.9.2 A gramática relacionada ao saber lingüístico do usuário	112
3.1.9.3 A gramática que considera a variação lingüística	116
3.2 Um olhar conclusivo sobre as categorias analisadas.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	133

APÊNDICES

INTRODUÇÃO

O narrador é prisioneiro de suas premissas. Que eventos rememorar? Como lidar com a palavra rompendo a ordem dos espaços e tempos já vividos? Como agarrar o nó das vivências e girar ao seu redor apreendendo-o por inteiro? Como reunir de modo mágico um arsenal de lugares-comuns?

Clarice Nunes

Trago para esse trabalho acadêmico, os meus próprios caminhos como educadora, que me fiz na relação com os meus professores do Curso Pedagógico, como formação inicial para exercer o magistério. Fui para esse curso sem muita vontade de ser professora. Era, porém, um desejo de minha mãe.

Durante a jornada fui constatando que seria possível tornar-me professora, não mais por imposição, mas, por convicção, formação e opção política. Assim, dediquei a minha experiência e vida juvenis e de mulher madura a tantos alunos e a tantas alunas da educação infantil ao ensino superior. Aqui, vou abster-me de narrar outras experiências vividas na área da educação, trago somente para esta cena as experiências de professora, ora de Língua Portuguesa, ora de Pedagogia, uma combinação que se complementou em conhecimento e autonomia.

Dito assim parece que adquiri a senha mágica para a resolução de todos os problemas que a profissão e a experiência exigem. Ainda, não. A caminhada prossegue. Este mestrado é uma evidência de percurso, de investimento necessário. Tardio? Não! O tempo é hoje. Aprendi com Maria Carolina que o tempo é sempre presente. As explicações do passado irão se justificar no presente e é dele que temos de cuidar.

Contraditório para um inventário narrado? Também não. O tempo narrado se condiciona à lembrança do narrador, em um vai-e-vem entre passado e presente de forma que não há precedente, há uma fonte por onde brotam os acontecimentos.

As referências trazidas para este contexto são rostos humanos, atores reais que vão aparecendo, um a um, vestidos em seus papéis sociais para compor esse ato. Cada personagem apresenta um significado ímpar pela singularidade da representação, em cada experiência vivida. Família, Amigos, Professores, Alunos e Autores com seus textos, palavras coadjuvantes nesta intertextualidade.

Nesse auditório social, entre tantas outras, ressoa a voz bakhtiniana a nos advertir que a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Para ele, Bakhtin, essa palavra é de natureza social, mediatizada pela interação verbal e realizada através da enunciação. Neste sentido o **diálogo** (grifo nosso) constitui a forma mais importante da interação verbal.

A relação pedagógica é sobremaneira uma relação dialógica. Freire e Shor (1986, p.69) afirmam que “é um jogo de diálogos inesperados, convergências surpreendentes, violentos embates, resistências silenciosas, frustrações, medos e ousadias”. É assim que cada sujeito social vai ocupando seu espaço nas salas-de-aula e, se constituindo na experiência,

Neste sentido, a experiência nos vai deslocando de lugares e tempos diferentes, não mais em função do espaço e da cronologia, mas, dos acontecimentos que vão marcando a nossa vida profissional, criando oportunidades para observar e questionar a realidade.

E assim, me deparei com um programa de formação para professores que atuavam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A finalidade desse programa é atender a uma demanda reprimida, no Estado face aos dispositivos da LDB (9.394/96) que estabelece a exigência de formação de todos os docentes da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena.

Enfrentei uma seleção pública cujos critérios eram a análise de currículo e uma aula pública, para uma banca de professores universitários. Aprovada, estaria eu experimentando outro fazer, exercitando uma prática interativa no dizer de Tardif (2002) saberes em trocas, relações de pessoas, experiências e histórias de vidas diferentes, inclusive da minha história. Eu estava assumindo o “lugar” de formadora.

À proporção que o diálogo ia sendo aprofundando, revelações iam se descortinando sem prever que poderiam se tornar públicas, fazer história.

Possivelmente, o interlocutor questione, mas que revelações?

- Eram histórias que nasciam do confronto entre o fazer e os novos saberes. Era o obstáculo epistemológico entre o velho e o novo. Para alguns sujeitos a compreensão e a internalização de novos conceitos e procedimentos e a conseqüente necessidade de mudança e, para outros a resistência ou a insegurança, penso ter sido mais esta do que aquela.

O desconforto, daquele momento, de não mais desqualificar as hipóteses de escrita das crianças como “garranchos”, resquício das teorias empiristas dos métodos de alfabetização, mas identificá-las como a representação direta do objeto da relação, segundo as teorias da psicogênese da escrita, são hipóteses elaboradas pelas crianças em fase pré-silábica. Este é um exemplo simples das tensões que se desenvolviam ao longo do percurso.

Ressalto também o incômodo provocado pelas motivações para o ensino da Língua Materna, trazido pelos autores trabalhados, constantes da Bibliografia do programa, a exemplo de Bagno (2001); Cagliari (1997); Geraldi (1999); Soares; (1995), Suassuna (2000) e tantos outros.

Estava assistindo ao embate entre “teoria e prática” que era o modo como as professoras haviam chegado ao curso com suas resistências e conflitos epistemológicos. Conforme os objetivos do programa, a prática seria reconceptualizada, havia ali o jogo entre o velho e o novo.

Uma forma de perceber os avanços e os percalços dos cursistas e do próprio curso, entre anúncios e denúncias, foi lançar mão do memorial, o trabalho de conclusão de curso, no qual os sujeitos se investiram no papel de narradores, relatando suas experiências vividas. Portanto, se esclarece como uma abordagem empírica de caráter documental.

As experiências relacionadas à Língua Materna (doravante-LM-) constituíram o corte epistemológico desta pesquisa cujo objetivo foi investigar no Memorial Acadêmico, que é o Trabalho de Conclusão de Curso produzido pelos professores-alunos do curso de graduação em Pedagogia, no intuito de identificar a concepção de linguagem que sustenta a prática desses professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em seus contextos escolares.

Sabe-se que o resultado positivo do ensino e da aprendizagem da LM está relacionado com a concepção de linguagem que subjaz a prática do professor. Esta é uma problemática que pesquisadores e linguistas tem se debruçado. E é justamente essa premissa que fundamenta a hipótese desta pesquisa.

Para alcançar o objetivo proposto, o texto foi organizado, contemplando no Primeiro Capítulo, da Fundamentação Teórica, Considerações sobre a Língua e questões em torno das Concepções de linguagem e ensino da LM que embasam a prática dos professores de Português, condicionada aos pressupostos teóricos e ideológicos dominantes em cada momento histórico, em nosso país, bem como os

eixos organizadores da língua materna. Apresenta-se também a fundamentação sobre o gênero memorial, situando-o como instância de concepção, teoricamente narrativa e reflexiva e que por isso se constitui como referencial para a análise. No Segundo Capítulo apresenta-se o percurso metodológico, caracterizando a base empírica da pesquisa e a justificativa pelas escolhas dos instrumentos, a constituição do corpus e as categorias de análise definidas. No Terceiro Capítulo, apresenta-se um perfil sucinto dos sujeitos da pesquisa situando-os no corpus e as análises dos memoriais selecionados.

Para finalizar, apresento algumas considerações sobre as conclusões a que chegamos nesta investigação.

CAPÍTULO I

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Considerações sobre a Língua

É de Saussure a seguinte pergunta: “Mas o que é a língua?” O interesse para desenvolver a compreensão acerca da língua e da linguagem é muito antigo. Observamos em Marcuschi (2008, p.24) que os estudos lingüísticos apontam Panini, na Índia, como precursor da história da linguagem. Motivado por questões religiosas, ele desenvolveu um estudo sobre o Sânscrito, no que diz respeito a descrição dos aspectos fonológicos daquela língua.

Ainda em Marcuschi, (2008) vimos que na Grécia Antiga, Platão e Aristóteles já realizavam estudos filosóficos e retóricos da gramática. Isso nos leva a entender que já se buscavam uma explicação para os problemas linguísticos, a nosso ver, um modo de ir construindo as bases epistemológicas para um conhecimento que seria aprofundado no século XIX com o empenho dos comparatistas e neogramáticos que queriam revisitar o passado genealógico das línguas européias e asiáticas, no caso o Sânscrito, o Grego e o Latim.

Mas, é no século XX que os estudos anteriores vão se consolidando para assumir os princípios que levaram Saussure às suas clássicas formulações sobre a língua e que, por conseguinte, vão gerar a dicotomia entre a língua e fala (*langue*) e (*parole*).

A língua para Saussure (1975, p.17)

não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela . [...] é ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Mais adiante ele vai clarificando a sua compreensão sobre a língua desvinculada do falante, interessando-lhe apenas a estrutura e assevera:

A língua é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. É a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, por si só ele nem a cria e nem a inventa. Ela não existe senão numa espécie de contrato. O indivíduo tem necessidade de aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento. Somente pouco a pouco a criança a assimila. Um homem privado da fala conserva a língua contanto que compreenda os sons vocais que houve (p.22).

Saussure faz uma distinção entre a língua e a linguagem: a língua passa a ser compreendida como um sistema imutável, um objeto hegemônico que funciona como um acordo tácito entre um grupo de indivíduos ou uma comunidade e que lhes identifica socialmente.

Já a linguagem como ele mesmo afirma: ela é “multiforme” “heteróclita”, por isso difícil de isolá-la numa unidade, a cada instante ela é uma instituição atual produto do passado (Ibid. p.16).

Porém, as convenções de que fala Saussure, remetem-nos a uma concepção de língua formada ao longo da história como um código convencionado em normas pelo qual o falante se expressa. Sendo assim, a Língua é representativa do grupo social como afirma Câmara Júnior (1973, p.16).

Não obstante, com os desdobramentos dos estudos linguísticos, mais precisamente da linguística da enunciação, considera-se que a língua não é imutável ela se define pelas relações linguísticas que os indivíduos desenvolvem através da linguagem verbal.

Bakhtin (1997, p.91) diz que se fizermos uma abstração da consciência individual e subjetiva e lançarmos um olhar verdadeiramente objetivo, não veremos esse sistema de normas imutáveis. Na verdade, compreendemos que a língua é dinâmica, pois, está atrelada no contexto sócio-histórico dos indivíduos, enriquecida pelas situações de trocas.

Neste sentido, Marcuschi (2008, p. 28) lembra que Saussure não fechou as portas para a enunciação, ele tinha uma visão de língua em uso, muito embora pouco percebida, mas já havia defendido que a linguagem é o discurso.

Câmara Júnior (1973, p.17) enfatiza que os homens passam a compreender o espaço onde vivem e o concretizam ordenando-o através da língua e fazem assunto de comunicação. Desse modo, o nosso discurso vai obedecendo a uma regra natural e ao mesmo tempo cultural de articulação entre os elementos formadores da própria língua.

Nem por isso, a língua não deixa de ser uma instituição social com seus constituintes e funcionamento, o que muda é o ponto de vista adotado, a partir das diferentes fases da história da linguística, determinando as diferentes concepções que são as perspectivas adotadas diante das situações históricas, culturais e sociais.

1.1.1 Concepções de linguagem

Discutir sobre as concepções de linguagem relacionadas ao ensino da LM tem sido tarefa de muitos estudiosos da área, entre eles destacamos os trabalhos de Antunes (2006); Bakhtin (2006); (Geraldi (1999); Marcuschi (2008); (2002) Travaglia (2003); Suassuna (2000) e tomando como referência o trabalho de Geraldi (1999, p.40) observamos que o autor faz suas observações sobre essa questão e ao mesmo tempo indaga sobre o ensino e a aprendizagem da LM com a seguinte formulação: “para que ensinamos o que ensinamos? e a sua correlata para que as crianças aprendam o que aprendem?”

A preocupação do autor é relacionar o ensino e a aprendizagem da LM de modo produtivo e eficaz às concepções teóricas de linguagem que são modelos de interpretação de como a linguagem se realiza, e, que subjaz à prática cotidiana dos professores, independente de que eles tenham consciência disso ou não. Tais modelos, ao longo do tempo, foram concebidos pela experiência e pela formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa.

Deste modo, o objetivo a que se propõe este trabalho, é identificar a concepção de linguagem que sustenta a prática dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, investigada no Memorial. Por esta razão, passaremos a discorrer sobre as concepções de Linguagem, em uma abordagem histórico-crítica.

1.1.2 Concepção de linguagem como expressão do pensamento

O estudo da linguagem de caráter mais científico credita-se à história dos estudos linguísticos, como status de ciência a partir do século XIX. De acordo com Carvalho (2008, p.19) “O que havia era o estudo assistemático e irregular dos fatos da linguagem, de caráter puramente normativo, ou prescritivo”.

No entanto, de posse de uma análise diacrônica dos estudos da linguagem, observa-se que os gregos foram os pioneiros a desenvolver reflexões em torno dessa questão, objetivando uma finalidade prática: legitimar a tradição gramatical greco-latina. De acordo com Gnerre (2003, p.12).

o pensamento linguístico grego apontou o caminho da elaboração ideológica de legitimação de uma variedade linguística de prestígio. Desde o “o legislador” platônico que impõe e escolhe os nomes apropriados dos objetos, até chegar à tradição gramatical divulgada, estruturada talvez na época alexandrina, a elaboração da ideologia e da reflexão relativas à linguagem foi constante.

A tradição voltada para o uso dessa gramática influencia toda a Idade Média, culminando com a Gramática de Port-Royal, de fundamentação puramente lógica, de cunho mentalista. Os fatos linguísticos eram analisados sob um prisma da Lógica. Os eruditos de Port-Royal, segundo Robins (1983) tinham em mente padronizar uma unidade linguística às gramáticas das diferentes línguas, consideradas em função de comunicar o pensamento. Esta corrente via uma preocupação com a língua desvinculada do sujeito. Neste caso, a linguagem é a representação do mundo e do pensamento. Esta concepção condiciona a organização do pensamento às normas da gramática tradicional. É como explica Travaglia (2000, p.21) “A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução.”

Bakhtin (2006, p.270) faz referência a essa concepção, afirmando que a sua essência, se resume na expressão individual do falante. Considera esse aspecto, subestimação da função comunicativa da linguagem. “Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante.” (Idem).

É no século XX, que a Escola de Genebra com a publicação do Cours de Linguistique Générale de Saussure, que a língua (*la langue*) passa a ser concebida como uma instituição social, pertencente a todos os membros da comunidade, porém, ainda, desvinculada das situações individuais (*la parole*) e das situações interativas. Saussure (1975, p.22) justifica a sua teoria:

com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º o que é social do que é individual; 2º o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental.. A língua não constitui, pois, a função do sujeito falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação a reflexão aí só intervém para a atividade de classificação de que nos ocupamos.

Portanto, neste contexto, o código linguístico é o constituinte mais importante nas relações de linguagem, pois, funciona como um pacto estabelecido entre os

membros da comunidade linguística. Sendo assim, a gramática normativa passa a ser o fiel representante e depositário da língua, enquanto sistema convencional.

1.1.3 Concepção de linguagem como instrumento de comunicação

Outro aspecto a considerar é a concepção redutora da linguística frasal, a preocupação é com o estudo do enunciado e seus elementos constitutivos: sintagmas, aspectos morfêmicos e fonêmicos. Esta é a concepção da linguagem como instrumento de comunicação. Para esta concepção a Língua é um código a ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa se estabelecer. Respaldam este postulado os estudos estruturalistas desenvolvidos por Saussure e o transformacionalismo chomskyano. Sobre esta corrente linguística, observamos em Robins (1983, p.186) que

buscavam estabelecer um sistema de regras que representassem a capacidade criadora de todo o falante nativo, capacidade que lhe permite produzir ou gerar e compreender um número infinito de frases (apenas as frases gramaticais da língua), a maioria das quais ele nunca pronunciou ou antes ouviu.

Travaglia (2000:) analisa que essa concepção desenvolveu uma visão “monológica” e “imane” da língua: separa o homem do seu contexto social. A língua é norma indestrutível, cabe ao indivíduo aceitá-la. O código linguístico é remetido por um falante a um receptor, ouvinte que o decodifica e reelabora a mensagem. O primeiro desenvolve um processo ativo no esquema comunicativo. Segundo Travaglia (2000, p.22) “Sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte”.

Nesse caso, o código linguístico compreende um conjunto de signos articulados através de regras que possibilitam a emissão de mensagens ao receptor. Para que se estabeleça a comunicação tanto o emissor quanto o receptor devem ser portadores da mesma convenção linguística.

Segundo Geraldi (1999); Kock (2002) e Travaglia (2000) a concepção de linguagem como instrumento de comunicação centra-se na informatividade da

mensagem, como funciona a estrutura comunicacional, o indivíduo vive a condição de assujeitamento, pois de acordo com Kock (2002, p.14)

ele não é dono do seu discurso e de sua vontade: sua consciência quando existe, é produzida de fora [...] quem fala é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor.

Assim, o indivíduo não se investe como sujeito social, que deveria articular a linguagem, o mundo e os outros comunicantes ao seu entorno. A língua está depositada na cabeça do falante, cuja função é processar a informação para o ouvinte. Essa concepção levou a um ensino de língua calcado em exercícios de seguir modelo e preencher lacunas.

1.1.4 Concepção de linguagem como interação

Uma terceira concepção de linguagem vê o sujeito em condições específicas de interação “na e pela linguagem”. O indivíduo realiza ações de linguagem com os seus pares de forma interativa e comunicativa. E é a partir daí que este indivíduo na relação com os outros, vai se constituindo sujeito. As pessoas no processo de trocas linguísticas desempenham papéis de interlocutores, pois exercitam diversos “atos que vão exigir dos seus semelhantes reações e comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes,” como afirma Koch (2007:9)

Bakhtin (2006, p.271) postula uma teoria da enunciação em que são destacados o sujeito e as condições específicas de produção dos enunciados, e o texto passa a ser visto como unidade interacional e dialógica, refletindo a realidade concreta da língua.

Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta.

Nesta concepção, os sujeitos do processo comunicativo realizam as ações de linguagem de forma ativamente responsiva. Não há como conceber a dicotomia falante/ouvinte, são interlocutores que interagem conforme os papéis sociais que desempenham. Segundo Travaglia (2000) a linguagem é um lugar de interação humana, objetivada pelo efeito de construção de sentido, entre os interlocutores, num evento comunicativo, “e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. Neste sentido, exigem dos interlocutores respostas e atitudes, comportamentos e acordos, motivados pela natureza da ação linguística imediata. É um jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior do seu funcionamento que se procura estabelecer as regras de tal jogo, conforme GERALDI (1991).

Bakhtin (1997, p.123) contribui dizendo que:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de sua interação verbal, realizada através da enunciação. [...] A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Neste caso, a linguagem na concepção interacionista, assume um status social significativo e privilegiado, enquanto elemento vivo e dinâmico na constituição dos sujeitos e da sociedade. Para Beveniste (1995) o interacionismo tem como princípio comum o modo de conceber a relação entre o homem e a linguagem, homem e homem e homem mundo.

Nesta concepção de linguagem os interactantes são sujeitos. Na visão de Kock (2002, p.15) é uma noção de sujeito como entidade psicossocial, de caráter ativo. Esse sujeito, de acordo com os seus esquemas cognitivos em contato com a estrutura social, homem e mundo, mundo e homem produz linguagem e por ela e com ela interage.

A interação assume um sentido amplo de comunicação, pois, ultrapassa o conteúdo verbal da situação comum de produção e toma forma e conteúdo juntamente com a situação ideológica e social de comunicação e das necessidades imediatas do contexto. Bakhtin (1997, p.124) diz que

graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada de atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.) dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.

Uma reflexão mais amíúde sobre os atos sociais e os atos simbólicos deixamos compreender que as ações e trocas languageiras são construídas e reguladas pelo princípio das necessidades imediatas dos interactantes, no contexto em que ocupam. Pensamos que, desde cedo, o desenvolvimento relacional, linguístico entre homens e a sociedade é convencionado por este princípio. Assim é que manifestamos nossas experiências, sentimentos e carências, pois somos dotados dessa capacidade que nos faz humanos que é a linguagem. Linguagem em suas diferentes manifestações de interação.

A concepção interacionista de linguagem é representada pelas correntes lingüísticas que dão sustentação a linguística da enunciação: Linguística Textual, Teoria e Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e a Pragmática, auxiliada por áreas como a Filosofia da Linguagem, a Psicologia e a Psicologia do Desenvolvimento e a Educação.

1.1.5 Concepções de ensino da língua materna: uma visão histórica

Para compreender as concepções que norteiam a prática de ensino da LM é preciso que levantemos historicamente esse processo enquanto concepção de ensino e prática do professor.

Evidentemente, uma teoria de ensino ou, uma prática pedagógica vai obtendo consistência, na comunidade educativa a partir dos pressupostos teóricos e concepções disseminados pela Academia e pelas Secretarias de Educação, nos âmbitos dos Estados e dos Municípios.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que o modelo de ensino ou se podemos chamar de uma pedagogia da LM, reflete empiricamente a concepção de linguagem que dá sustentação a uma determinada prática de ensino.

No início deste capítulo, traçamos uma trajetória histórica das **Concepções de Linguagem** e, aqui, precisamos deixar claro que tais concepções influenciaram e influenciam os fundamentos teóricos e práticos do ensino da LM.

Como fazer esta análise comparativa? Por onde começar?

Iniciamos relatando que o ensino da L M, ou seja, ensino do Português, no Brasil, não ficou distante das explicações lógicas e filosóficas da língua que

objetivavam falar e escrever certo. Acrescenta-se que a habilidade da expressão escrita seria adquirida mediante a leitura e imitação dos clássicos. Observamos isso nas contribuições de Geraldi (1999) e Suassuna (2000).

Suassuna (2000, p. 60) analisa que o ensino do Português no Brasil fora firmado sobre o objetivo de fazer com que os estudantes fizessem a substituição de uma determinada forma por outra mais elegante, literária, correta. O jogo do certo e do errado. O material didático por excelência: a gramática e os livros de exercícios behavioristas, de síntese mnemônica. Treinos repetitivos, frases e textos desvinculados da realidade do aluno, cuja crítica epistemológica já fora tão bem levantada por Freire (1991) para referir-se a noção de contexto, enfatizando que “a cabeça pensa onde os pés pisam”.

Ainda sobre o aspecto das orientações metodológicas, Suassuna (2000, p.32) diz que “aqui no Brasil O Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao sugerir instruções metodológicas para o ensino do Português, recomendou que fossem utilizados, como material de ensino, textos dos melhores escritores portugueses e brasileiros dos dois últimos séculos.” Sobre o professor, este

deve ser guia seguro, muito senhor da língua; se outra for a orientação do ensino, vamos cair na “língua brasileira”, refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e falso patriotismo. Conhecer a língua portuguesa não é privilégio de gramáticos, senão dever do brasileiro que preza sua nacionalidade. É erro de consequências imprevisíveis acreditar que só os escritores profissionais têm a obrigação de saber escrever. Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos. A língua é a mais viva expressão da nacionalidade Almeida (1978, p.7 apud SUASSUNA, 2000, p.32).

Estas ideias correspondem ao chamado Normativismo da Língua como expressão da cultura brasileira e identidade nacional, num contexto de ordem positivista, desde a Colônia e perpassando ao longo da história para a prática dos professores e para as salas de aula. Vejamos que em primeiro lugar a língua foi utilizada apenas como instrumento para a alfabetização e a partir daí era utilizada como acesso a compreensão da gramática latina, da retórica e da poética.

Para corroborar as diretrizes acima, o artigo 6º da lei Geral de 15 de outubro de 1827, Meneses, *et. all* (1999, p.65) diz que já se estabelecia para todo o país a seguinte determinação: “Aos meninos, os professores ensinarão a ler e ensinarão a

gramática da língua nacional”. Foram ideais que perpassaram a história do currículo nacional por décadas. Então, a correspondente ideia de ensino da LM e as habilidades a ela inerentes, como a leitura e a escrita objetivavam a erudição do indivíduo como um ente de espírito iluminado, deslocado do contexto.

Observamos que as diretrizes que fixaram o ensino de 1º e 2º graus, em 1971 em seu parágrafo 2º do artigo 4º: estabelecem “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo a língua nacional, como **instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira** (grifo nosso) conforme Instrução da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Departamento de Normas e Registro (1981, p.11).

Mais adiante, no mesmo documento, o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco acrescenta: “Em Comunicação e Expressão, o cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica da sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual” [...] O conteúdo prescrito para a aprendizagem e o ensino da Língua Portuguesa deverá ser a aquisição das formas de expressão oral e escrita, de formas estilísticas e estruturais e análise de textos literários.” Resolução 8/1971.

Entendemos que a fixação do componente curricular como Comunicação e Expressão normatizada para as escolas não se efetive apenas pelo pressuposto da norma, porém, reflete os pressupostos das ciências, teorias e políticas de interesse, no momento da elaboração, implantação e implementação da lei. Para aquele contexto considerou-se enquanto modelo teórico, as ideias do “Estruturalismo Linguístico, pois este via a língua como instrumento de comunicação e o Normativismo que era a concepção subjacente à língua como expressão da cultura brasileira”. E como opção política, a língua era concebida como um constituinte da identidade nacional.

Possenti in Geraldi (1999, p.9) compreende que os eixos que sustentam as políticas e fundamentos para o ensino são duvidosos. Diz o autor:

até que ponto, efetivamente, tais constructos representam o maior conteúdo empírico possível e até que ponto são restritivos em relação aos fenômenos. As teorias pagam seu preço às ideologias a que se ligam. Por exemplo: o estruturalismo exclui o papel do falante no sistema linguístico, define a língua como meio de comunicação, o que implica que não há interlocutores, mas emissores receptores, codificadores e decodificadores. A Gramática Gerativa só considera enunciados ideais produzidos por um falante ideal. Além disso, concebe a língua como espelho do pensamento, o que implica fazer uma semântica de base lógica privilegiando o valor de verdade dos enunciados.

Haveríamos de perguntar, então, que metodologias e instrumentos as escolas brasileiras utilizavam para firmar os modelos teóricos e os princípios preconizados pelos órgãos normalizadores do sistema de ensino?

Sabendo que os aprendizes deveriam ter contato com os melhores textos em Língua Portuguesa, de escritores portugueses e escritores brasileiros, fica entendido que os instrumentos por excelência são a leitura dos clássicos literários e a aprendizagem da gramática normativa. Em Suassuna, (2000, p.29) encontramos uma afirmação referente aos materiais e metodologias utilizados de acordo com o que expressam esses objetivos

procura ensinar a ler inteligentemente, de modo que o estudante possa apreciar, em toda a plenitude, a beleza encerrada num texto e a forma literária por que foi expressa; procura ensinar a colher nessa leitura, os elementos necessários à estruturação da composição literária.

Por aí se vê, uma educação linguística, sobretudo para a produção escrita, supervalorizada, estimulada pelo modelo da imitação. Era a linguagem “considerada elegante, literária e correta” como afirma Suassuna (2000, p.31). Colaborava para essa metodologia de aprendizagem da LM a utilização das gramáticas, como podemos perceber na análise da autora citada:

as gramáticas passam a ser compêndios estanques em que se registravam os fatos linguísticos e serviram durante longo tempo, como o material didático por excelência a despeito de falhas com excesso de terminologias, tendência logicizante, tratamento da frase e não do texto, orientações para a análise. Além disso, posso também afirmar que foi desse processo que nasceu uma supervalorização da língua escrita (e dos seus problemas ortográficos) e uma visão de língua oral como uma “distorção” do código escrito.

Para ilustrar mais este aspecto encontramos a apresentação de Celso Cunha para a Gramática da Língua Portuguesa (1986, p.5) com as seguintes intenções:

procuramos apresentar as características do português contemporâneo em sua modalidade culta, isto é, a língua como a tem utilizado os escritores brasileiros e portugueses do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores do século XX.

Podemos entender que essa visão de ensino corresponde ao que muitos estudiosos chamam de ensino tradicional. Um ensino prescritivo que leva o estudante a fazer a substituição dos seus próprios padrões linguísticos, avaliados como inaceitáveis por outros, ditos, aceitáveis.

É importante salientar que esta maneira de ensinar o Português resiste ao tempo, incorporada à prática de muitos professores, na organização dos livros didáticos e no imaginário social, em geral.

Contraditoriamente, há que se considerar o desempenho linguístico dos nossos estudantes nem sempre ocupa um lugar privilegiado. Basta analisar as avaliações oficiais, extra-escolares, os desempenhos nas redações dos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM para concordar que ensinar e aprender uma língua são muito mais que uma rede de informações correspondentes entre um emissor e receptor passivo, apático; envolve a compreensão de outras concepções de ensino e aprendizagem e, a partir daí novas metodologias e ações bem como determinações políticas para uma mudança qualitativa. Antunes (2003) observa que não se deve adiar a compreensão de que a participação da pessoa de modo efetivo na sociedade se dá pela interação verbal.

As discussões contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1997, p.19) dão conta que desde a década de 80, o ensino da LM exigia uma mudança significativa, até mesmo, para melhorar a educação brasileira. Considerava-se, naquele momento, o insucesso dos estudantes, sobretudo em relação à leitura e à produção de textos. Menciona o referido documento, que não se tratava apenas das crianças do ensino fundamental, mas, dos outros segmentos da escola, inclusive o baixo desempenho dos estudantes universitários. Diz o documento que “não sabem ler e interpretar os textos propostos e organizar ideias por escrito de forma coesa e coerente.” Daí, conforme esse referencial surgiu a opção por questões argumentativas e a importância conclusiva à prova de redação.

Muito antes, porém, na década de 70 o debate sobre ensino de LM e a eficiência do processo centrou-se em torno dos conteúdos de ensino, com o objetivo de integrá-los e inseri-los à prática dos professores e à sala de aula. Sobre esse assunto, as Secretarias de Educação dos Estados, assessoradas pelas Universidades produziram materiais de apoio ao professor como é o caso de Pernambuco com a Proposta Pedagógica Carlos Maciel (1997).

O que se propunha naquele momento era mudança de paradigma de ensino e de aprendizagem que levasse em conta o aluno inserido em seu contexto geral: sociedade, e regionalidade, faixa etária e grupo social.

Em outras palavras, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008, p. 24) asseveram que

o que se defendia, naquele momento, era uma descoberta dos estudos científicos, de cujos efeitos apenas a Linguística se deu conta: Tratava, especificamente, de promover o debate sobre o fato de que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, não pode furtar-se a considerar tal fenômeno. Ao mesmo tempo assumia-se que era necessário trazer à sala de aula, textos que circulassem na sociedade, não apenas o literário.

A proposta então seria abrir a escola para entrada de uma nova concepção de linguagem e, por conseguinte de ensino e de aprendizagem. E isso causou ameaça aos cânones tradicionais, conservadores. Ameaça ao ensino da Língua, da Gramática e da Arte Literária, compreendida como o “ofício do ourives,” comparação utilizada pelo poeta parnasiano Olavo Bilac, que defendia o culto ao estilo, a pureza da linguagem e a correção formal. Aspectos, naquele momento, considerados dogmas cristalizados nas salas de aula de Língua Portuguesa.

O certo é que o debate sobre a necessidade de mudança se estabeleceu como já afirmamos, conduzido pelos estudos linguísticos desenvolvidos pelas Universidades, influenciaram as políticas de ensino a partir do Ministério da Educação, com a elaboração das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, que apesar da crítica estabelecida, estes documentos foram concebidos à luz da concepção Interacionista da Linguagem. O fato é que essas informações chegarem mais próximas dos professores e da escola através das Secretarias de Educação, como evidenciam as Orientações Curriculares (2008,p.21):

esse período foi marcado, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto. Foi então que ganharam força os estudos acerca da configuração textual, particularmente sobre os mecanismos pelos quais se manifesta a coesão dos textos bem como sobre os elementos que concorrem para a coerência textual.

Notadamente, isso produziu um enorme desconforto na escola e na cabeça dos professores de Língua Portuguesa, desde os docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental ao segmento do Ensino Médio porque tais propostas e discussões não eram entendidas ou eram equivocadas. Isso, talvez, porque a mudança pretendida não tenha sido refletida e internalizada como uma opção política. Geraldi (199, p.40) enfatiza que “toda e qualquer metodologia de ensino

articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade” [...]

Além da compreensão paradigmática e conceitual propriamente dita, outra questão muito forte seria o rompimento epistemológico e metodológico, que, seria a verdadeira compreensão para adotar uma nova prática de ensino da LM compreendendo-a como fator de interação.

Seria, então, a intersubjetividade docente, no sentido mesmo de o professor identificar-se como sujeito, usuário da língua? E, a partir daí, compreender politicamente que toda mudança comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito, como pondera Morin (2001, p.93).

Pensamos que considerar a linguagem como instância de interação, os alunos e os professores são efetivamente interactantes, porque, embora, em posições diferentes experimentam do mesmo jogo linguístico.

Por isso a necessidade de empatia com o processo de transformação, em qualquer momento histórico, em qualquer tempo. Essa é uma condição de fundamental importância. Caso contrário, essa necessidade de transformação passa a ser vista pelo aspecto da imposição, ou pelo aspecto do “legalismo” e nada se tornará realidade.

Naquele instante de ruptura, o professor não era consciente de que, reproduziu por décadas, nas salas de aula um “discurso alheio” falou sobre uma língua que não pertencia a ninguém, reproduziu um saber ideológico.

Mas a proposta dos estudos linguísticos era trazer a Língua Portuguesa para o “coração de uma nova escola,” para a prática dos professores, como dimensão simbólica da nossa constituição plural de linguagem, segundo Miranda, Santos, e Lacerda (1995 p.17).

Ora, se se pretendia uma proposta de ensino e de aprendizagem dos usos da linguagem, mediadas pela concepção interacionista, o meio material de interlocução, de produção e recepção seria o texto, como “unidade básica de interação humana” conforme explica Kock (2006. p.13):

Portanto na concepção interacional (dialógica da linguagem, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e por ele são construídos.

A questão, aqui, vai se aprofundando porque não se trata de considerar o texto “tramado” para ensinar a ler ou, trazê-lo como motivo para aprender a gramática após dissecá-lo em palavras, frases e orações descontextualizadas. No entanto, o texto passa a ser compreendido como um produto da atividade discursiva, oral e escrita, que forma um todo significativo. O texto é o meio pelo qual o aprendiz pode/deve exercitar a reflexão linguística.

Trazer o texto para a sala de aula com esta nova concepção é considerá-lo como produto social, um produto da cultura por onde se manifestam os discursos através dos elementos linguísticos: o pragmático, o semântico-conceitual, e o formal, fornecendo possibilidades para a reflexão e usos da língua.

Neste sentido, estamos evocando o conceito de textualidade, o conceito de gêneros textuais e o conceito de letramento como “forma ampla e legítima para fundamentar o ensino da língua que seja individual e socialmente produtivo e relevante, conforme preconiza Antunes (2003, p.41).

Por sua vez, o ensino produtivo na visão de Travaglia (2000, p.39)

objetiva ensinar novas habilidades linguísticas, quer ajudar o aluno a estender o uso da língua materna de maneira mais eficiente; [...] dessa forma não quer alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.

É por essa razão que o texto configura-se como instrumento catalisador, pois, potencializa os significados entre o sujeito e as práticas sociais discursivas, agregam para a sua composição os constituintes linguísticos e gramaticais de uma língua viva, em uso.

Reconhecer o funcionamento de um língua viva em uso significa mirar o ponto de vista para definir o objeto e seus respectivos objetivos: Reconhecer a necessidade de os estudantes aprenderem a Língua Materna, o Português Padrão, ou seja, a norma de prestígio. Estudá-la não como a única modalidade, porém, aberta a outras variedades. Isto deve ficar claro sob a hipótese de gerar mal-entendidos, devido à crítica estabelecida às práticas tradicionais de uso descontextualizado da gramática normativa.

Retomando o trabalho de análise da LM através dos textos, Marcuschi (2008, p.51-52) aponta algumas alternativas para conduzir o ensino nesta direção,

informando que não há limite para o trabalho de exploração linguística como os textos desde que sejam explorados tanto os textos falados quanto os escritos. Pode-se trabalhar:

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre a fala e a escrita no uso geral da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas fonológicos em seus variados níveis;
- g) o funcionamento e a definição das categorias gramaticais;
- h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos gêneros textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo do texto;
- r) o estudo da pontuação e da ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização.

Percebemos que o objeto e os objetivos, a partir das duas décadas anteriores, foram e continuam sendo reformulados. Concorrem para um ensino fundamentado na concepção interacionista da língua a apropriação e compreensão dos estudos e das pesquisas linguísticas e da área da linguagem pelos professores, pela via da pós-graduação, pela divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e por via de consequência a reformulação dos livros didáticos sob a exigência e avaliação do Ministério da Educação, com a Criação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, no caso do Ensino Fundamental.

Ultimamente a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco organiza um conjunto de propostas para os professores do Ensino Fundamental, incluindo as séries iniciais, denominadas de Orientações Teórico Metodológicas – OTM - da prática do professor de Língua Portuguesa.

Diz o documento:

Através da linguagem como uma atividade de interação social, os interlocutores, atuam por meio de diferentes gêneros textuais, expressando e criando os sentidos que marcam as identidades individuais e sociais de uma comunidade determinada. Sob essa ótica as orientações são vistas como referenciais estruturadores das práticas de ensino da leitura da escrita e da oralidade (OTM, 2008, p.6).

Na prática os números ainda são incipientes para uma constatação das mudanças reais que oportunizam um ensino mais produtivo e eficiente da língua materna. Contudo, já algo em evolução, como os fatos descritos acima. A pesquisa poderá ser um meio eficaz para identificar os caminhos para essa realidade, no exercício dos professores.

1.2 Eixos organizadores do ensino da língua materna: a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática

A partir dos estudos realizados, constatamos que há um esforço conjunto no sentido de promover políticas públicas que viabilizem um ensino mais produtivo de Língua, para que de fato se concretize o objetivo do ensino de Língua Portuguesa para os falantes nativos, como Língua Materna, o que segundo Travaglia (2000, p.17) é desenvolver a competência comunicativa.

Sem dúvida, essa aspiração vai sendo proposta para as escolas, para os professores e para os livros didáticos sendo difundida através dos PCNs, a partir dos anos 90. Na verdade, vai se estruturando uma nova pedagogia para abordar o ensino e a aprendizagem da LM uma vez que ele sempre esteve focado na exploração da Gramática Normativa que intencionava desenvolver nos alunos a habilidade para escrever e falar bem.

Até então, a grande maioria dos professores desenvolvia um trabalho de natureza isolada e fragmentada, os quais ministravam ora aulas de leitura, ora aulas de gramática e exercícios, ora aulas de redação. Assim, o aluno “eficiente,” seria aquele que conseguisse decodificar e escrever um texto de acordo com a norma culta, além de expressar-se nos mesmos padrões.

Em Antunes (2003, p.24-33) há uma demonstração dessa realidade nas escolas, de modo geral caracterizando o trabalho com a Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental a partir dos eixos organizadores como sendo não muito positivo. Esses eixos constituem-se em: **oralidade, leitura, escrita e gramática.**

No que diz respeito à oralidade, esta é tratada como algo próprio da vida da criança, não se constituindo matéria de sala de aula havendo assim uma visão equivocada da fala onde não se distinguem as situações sociais mais formais. Dessa maneira, os textos explorados referem-se aos registros informais, excluindo-

se a possibilidade de serem abordados os gêneros orais da comunicação pública que pedem registros formais.

Em relação à escrita observa-se um processo mecânico de apropriação de sinais gráficos, perfazendo uma prática de escrita para preencher lacunas e formar frases. Esta prática constitui uma escrita destituída do valor interacional, em que o aluno tem apenas um único interlocutor que é o professor para observa-lhe os acertos e os erros ortográficos

Não muito distintamente, a leitura basicamente está centrada nas habilidades de decodificação da escrita num processo em que se busca uma interpretação reduzida, no sentido de recuperar apenas os elementos que estão na superfície do texto, porque este não se configura como o lugar de encontro, ao contrário, é pretexto para a identificação de termos relacionados com a gramática. Surpreendentemente, uma escola sem tempo para a leitura! Certamente o trabalho prescritivo da língua detinha o maior tempo nas aulas de LM.

O trabalho com a gramática de maneira abrangente na maioria das escolas esteve sempre focado na Gramática Normativa que segundo Travaglia (2000,p.30) “baseia-se em geral nos fatos da língua escrita [...] a língua é só a variedade padrão ou culta, as demais formas de uso são consideradas erros ou desvios.”

Isso corresponde ao ensino de regras que historicamente foram consolidadas nas escolas e que ficou conhecido como ensino tradicional. Nele, apresenta-se uma gramática que fala sobre a língua, impõe um uso inflexível, com frases inventadas e irrelevantes, às vezes exemplificadora das excentricidades e refinamentos literários, fora do contexto de uso do aprendiz e que não chega a ser relevante para a comunicação entre os usuários.

Entretanto, vale mencionar que não se postula excluir o trabalho com a gramática, mas este deve ser produtivo para que os aprendizes adquiram as habilidades a fim de desenvolver a competência comunicativa que conforme Travaglia (2000, p.2) “é o desenvolvimento do domínio da norma culta e da variante escrita da língua”.

Para isso, o professor de LM a partir da concepção que lhe é subjacente pode trabalhar com uma gramática que compreenda o mecanismo linguístico como um conjunto de regras que é implícito ao falante, que é a gramática internalizada ou a gramática de uso; uma gramática reflexiva que parte das observações sobre o

funcionamento da língua para estabelecer uma comunicação interativa, tratando dos próprios recursos linguísticos utilizados pelos falantes.

Finalmente, de acordo com os PCNs (1997, p.43)

o estabelecimento desses eixos organizadores parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. [...] a possibilidade de uso da linguagem está relacionada às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Neste caso, para a consecução do objetivo pretendido que é desenvolver a competência comunicativa em ocorrências de oralidade, leitura, escrita e gramática, o que deve ser transformado é a maneira de conceber e desenvolver didaticamente essa organização. Evidente, se pressupõe que, essa maneira de conceber o objetivo de ensino passa a ser norteadada pela concepção de linguagem que orienta a prática do professor de Língua Portuguesa.

Ainda é importante considerar que esses eixos não se estabelecem de forma isolada. Existem sim as características próprias de cada um, mas se inscrevem nas práticas sociais cotidianas integrando-se para favorecer a eficiência do ensino e da aprendizagem. Isso quer dizer que o aluno para produzir um texto oral ou escrito ele terá que desenvolver as capacidades necessárias e adequadas às diversas realizações de linguagem, conforme seja solicitado.

Neste sentido, as diferenças da oralidade para a escrita não devem ser compreendidas como oposição entre uma e outra modalidade, assim como a leitura implica na interação entre os sujeitos, completando os sentidos da escrita. Como afirma Antunes (2003, p.67) “o leitor atua participativamente, buscando recuperar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor”.

Para mobilizar os recursos linguísticos e expressivos no exercício da linguagem verbal, estes passam a ser combinados para que produzam os efeitos pretendidos pelos interlocutores, cuja finalidade é se fazer entender socialmente. Isso implica na aprendizagem de uma gramática na qual inclui o desenvolvimento da norma culta e o da variante escrita da língua como defende Travaglia (2000, p.40).

Não é apenas considerar o sentido restrito do certo e do errado, nas produções de linguagem, mas adequá-las às situações comunicativas, quer sejam formais ou informais, utilizadas no dia a dia.

Enfim, a inclusão do aprendiz na sociedade dar-se-a por meio dos processos de letramento, os quais incluem o desenvolvimento competente da linguagem verbal, que se manifesta através dos gêneros orais e escritos, produzidos adequadamente para as situações de uso e mediados pela ação leitora.

1. 3 O lugar do memorial entre o gênero e o discurso : uma abordagem situada

Considerando o Memorial como um gênero discursivo, produzido por professores-alunos em processo de formação; considerando que esses sujeitos “representam por meio do discurso, experiências vividas, situadas no tempo” como afirma Signorini (2006, p. 54), utilizaremos as contribuições dos teóricos da linguística textual Bronckart (2004);Kock(2004,2006), Marcuschi (2001,2002) e da filosofia da linguagem, Bakhtin(2006) para em seguida, focalizarmos o memorial acadêmico como um gênero textual de predominância narrativa.

Acredita-se que a noção de gênero se confunde com a própria história da humanidade. Desde que o primeiro homem expressou o seu primeiro ato de fala em direção ao outro, com a intenção de buscar o sentido para a interação, origina-se aí o primeiro gênero discursivo, ainda que limitado. Nele, estariam os significados e propósitos humanos que ampliariam os sentidos da existência. É a gênese do enunciado que completa a vida. Ou, ainda, só há comunicação verbal através de um gênero, segundo Bakhtin (2006).

Sobre a origem dos gêneros, Marcuschi (2002) nos diz que eles surgiram de culturas essencialmente orais. No século VII a.C. multiplicaram-se com o aparecimento da escrita alfabética, definindo-se aqueles que são próprios dessa modalidade. No século XV ampliaram-se com o florescimento da cultura impressa, posteriormente, no século XVII, passaram a refletir a era da industrialização e, hoje, com a cultura tecnológica, nos deparamos com uma imensidão de novos gêneros a exemplo do Twitter, um gênero sintético, limitado a 140 caracteres, numa plataforma acessível a 126 milhões de brasileiros, confirmando o pensamento bakhtiniano de

que os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.

O estudo dos gêneros deriva do mundo da literatura e da retórica. A mais ampla divisão ocorre entre prosa, poesia e o drama. Dessa forma, estudar os gêneros textuais implicou por séculos estudar apenas o texto literário, fato que se altera, já que a linguística, a partir da segunda metade do século XX, amplia os estudos e traz significativas informações e outras contribuições. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2006, p.262) menciona que a questão dos gêneros do discurso nunca foi verdadeiramente colocada, somente foram estudados na perspectiva estético-literária ou retórica, e não pela sua natureza verbal.

As discussões teóricas sobre os gêneros do discurso dizem do vasto interesse em esclarecer os objetivos e estratégias linguístico-discursivas, formuladas pelos sujeitos sociais em suas relações interativas, emolduradas pelo meio em que os circunstanciam, ou seja, o lugar que ocupam nas estruturas sociais e institucionais.

Esses objetivos e estratégias se apóiam nas operações cognitivas desses sujeitos e nas estruturas modais representativas das práticas sociais das quais se utilizam. Assim, produzem enunciados que refletem o lugar e as condições de produção, bem como a estrutura esquemática dessas produções.

Por certo, essa estrutura não é um dado inusitado e já está pré-concebida na competência textual e linguística dos interactantes, a partir do modelo social de gênero textual definido pela comunidade discursiva. Assim, no ato de produção e recepção de um determinado gênero discursivo, já são previsíveis pelo produtor e receptor uma convenção linguística, textual e contextual que caracterizam esse gênero, mesmo compreendendo que eles não se prendem a formas fixas, mas evoluem conforme as transformações sociais. Nesse sentido, há uma variedade infinita de gêneros e que ao mesmo tempo sofrem modificações conforme as ações de linguagem a que estão relacionadas, conforme Bronckart (2004, p. 71).

Buscamos em Bakhtin (2006, p.261) uma justificativa para essa afirmação no sentido de encontrarmos um modo que nos permita olhar os gêneros e o discurso numa relação de completude:

Todas as esferas da atividade humana que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua-recursos lexicais e fraseológicos e gramaticais, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. "Assim, sendo, todos os nossos enunciados se baseiam em formas padrão e relativamente estáveis de um todo.

Entendemos o enunciado como produto da linguagem, que é veiculado, numa relação Interacional com o outro, presente ou ausente, expressa um corpus de natureza semiótica, denominado texto. Não há texto sem conteúdo temático e ideológico. Todo conteúdo temático e ideológico se corporifica num texto. É o discurso que concretiza o texto, sendo representativo dos valores e significados de um grupo social e de uma época.

Mais adiante, Bronckart (2004, p.131) afirma que uma das funções da língua é materializar/representar as ações humanas, e logo os textos são "toda e qualquer produção de linguagem situada oral, ou escrita" que concretiza essas ações.

A linguagem compreende uma faceta do mundo humano, da qual um sujeito se utiliza para realizar o encontro verbal com o outro. A linguagem abrange a constituição das atividades sociais, as relações interpessoais e os papéis sociais em contextos específicos. Esse encontro corresponde a um conjunto multifacetado de atos e intenções audíveis, gestuais ou mesmo visuais que, interpretados, realizam um objetivo de acordo com o campo situado de atividade. A noção de campo de atividade é originária de Bakhtin (2006:261), referindo-se aos diversos contextos situacionais ocupados pelos sujeitos. São as práticas sociais organizadas.

Vale acrescentar a contribuição de Koch (2006, p.18) ao afirmar que os eventos comunicativos são modelos sociocognitivamente construídos a partir da vivência em sociedade, representando os conhecimentos, propósitos, objetivos, perspectivas, expectativas, opiniões e outras crenças dos interlocutores sobre a interação em curso [...] e outros fatores situacionais que possam ser relevantes para a realização adequada do discurso.

Então, para cada campo comunicativo existe uma laboração particular e, ao mesmo tempo, um padrão instituído como gêneros do discurso. Dessa forma, ao lançar mão de um memorial acadêmico, de um parecer jurídico, de uma oração bíblica ou de uma escultura ou ainda do punho cerrado com o polegar estendido,

estamos diante de situações múltiplas de interação para eventos próprios aos seus contextos comunicativos.

Destarte, os gêneros discursivos, representam diferentes formas de utilização da linguagem em todas as esferas da comunicação humana. A linguagem não brota livre do pensamento humano; ela se dá pela mediação dos textos que nascem da atividade humana. Os gêneros discursivos são heterogêneos, representam a linguagem de acordo com a necessidade de uso pelo seu conteúdo, forma e estilo, em todas as esferas da vida.

Todas as formas discursivas (orais e escritas) representam essa diversidade de gêneros que vão muito além das clássicas definições da literatura e da linguística antiga como já referimos acima.

Sobre a natureza verbal ou linguística, Bakhtin (2006) traz o conceito de enunciado como uma atividade linguística que reflete as condições específicas e as finalidades de cada referido campo que envolve o conteúdo, o estilo e a construção composicional. Essa tríade linguística representa um todo concreto, comum aos sujeitos interactantes.

Bakhtin (2006) afirma que não se deve minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Há uma diferença entre os gêneros simples, aqueles que são encontrados nas atividades comunicativas diárias, e os complexos, que são formas de comunicação mais elaboradas, romances, dramas, pesquisas científicas, memoriais, pois estes dependem de uma instrução formal.

Segundo Koch (2004) os gêneros surgem das condições de um convívio cultural mais formal, pois incorporam e reelaboram diversos gêneros primários que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata.

A produção e uso social desses gêneros remete-nos a compreender que, os interactantes definem o seu dizer determinados pela dinâmica das relações e das condições sociais, éticas, estéticas, morais e os objetivos da interação, as marcas linguísticas e interativas a que estão submetidos que caracterizam o discurso e o texto. Este expressa um sentido que o ultrapassa a tais significados que estão nos discursos que o integram e o originam, como podemos observar num memorial.

O memorial, por exemplo, é um texto que representa a materialização dos discursos que o constitui. Reflete o conteúdo ideológico, os significados do gênero e a forma como este deve ser dito segundo um padrão de textualidade. Está imbuído

das atitudes comunicativas do dia a dia, já identificadas como simples ou complexas e que acima de tudo são ações de linguagem, funcionando no sistema linguístico conforme as necessidades dos usuários.

Partindo dessa premissa, podemos observar que os textos são entidades que só subsistem no interior das práticas sociais, pois são gerados e ganham forma num sistema de relações onde se entremeiam, de forma dinâmica e articulada, os sujeitos enunciativos e suas escolhas, os seus interactantes, o sistema lingüístico, o aporte cultural e as estruturas cognitivas operantes para a realização do evento comunicativo.

A reflexão sobre os modelos cognitivos pondera todos estes elementos relacionados acima como constituidores do processo da interação comunicativa. Koch (2004) reafirma a compreensão de que um texto é muito mais que o tecido gráfico e particular. O texto interage com as experiências sociais que passam a ser relevantes para a realização adequada do discurso.

São as necessidades dos interactantes com os diversos graus de ritualização da vida social e da cultura que moldam o encaixe. É o agir sobre si, os outros e o mundo e, assim, produzem significados.

Parafraseando Marcuschi (2002, p.24) os gêneros textuais não são entidades naturais, mas artefatos culturais construídos pelo homem conforme as práticas discursivas a que estão submetidos “grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. São essas práticas discursivas que originam os gêneros”.

Enfim, observamos que os estudiosos da Linguística Textual, Filosofia da Linguagem e da Análise do Discurso não desenvolvem um pensamento sobre os mesmos que seja radicalmente oposto, em si, essas entidades estabelecem relações de cumplicidade nas atividades languageiras. Os gêneros do discurso e os gêneros textuais se relacionam num diálogo de completude.

De acordo com o pensamento de Marcuschi (2001) discurso é aquilo que o texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Uma entidade concreta corporificada num gênero textual

Na escrita do Memorial, a utilização da linguagem, seu estilo e funcionalidade são determinados pelas condições discursivas e pelo estilo composicional, segundo Bakhtin (2006, p.262). De forma que tais fatores tornam-se preponderantes para compreendê-lo.

É possível que essa afirmação nos mova para a compreensão dos gêneros e do discurso no sentido das escolhas que fazemos, pois estas vão moldar o nosso discurso ou enunciado em forma de gêneros, conforme a ação comunicativa. Todas as ações de linguagem acontecem com os textos e convencionalizam-se conforme os significados sociais específicos. Sejam eventos simples ou complexos relacionados a um campo próprio do agir humano e podem variar de acordo com a forma, a estrutura, a intenção e o repertório do produtor e a sua audiência.

As ações de linguagem se estruturam a partir das relações humanas através dos textos (orais e escritos) mediados por um sistema de signos, são combinações entre elementos linguísticos.

Neste caso, o memorial como um gênero textual aglutina os elementos linguísticos, textuais, pragmáticos e discursivos que são socialmente compartilhados em contextos recorrentes da experiência humana.

Portanto, os gêneros não podem ser pensados como entidades adversas. Compreendendo a abordagem feita por Marcuschi (2002, p.89) que essa relação é de “complementaridade”, de existência mútua. Todo texto se materializa num gênero e os gêneros realizam as tipologias diversificadas. Assim, é possível compreender que o memorial é um gênero discursivo situado na experiência docente.

1.3.1 O Memorial um gênero narrativo e itinerário formativo.

O memorial é um gênero textual predominantemente de característica narrativa, neste caso, no dizer de Marcuschi (2002) “é uma realização linguística”, produzido pelo exercício da memória narrativa, cujo objetivo, nesta particularidade, é referir-se ao processo da experiência acadêmica de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Kenski (1994) afirma que se estuda a memória em educação com os mais diversos objetivos e em praticamente todos os segmentos da área. Os formatos a serem estudados são, também, diversificados: desde as narrativas e relatos orais, histórias de vida e o texto narrativo que é o Memorial.

Por seu estilo composicional, um memorial combina várias sequências tipológicas, identificadas pelos atos retóricos postos em sua estrutura. Há uma

predominância de narrações, descrições, exposições e argumentações na medida em que, o autor-narrador opera com as condições sócio-interativas de produção desse texto.

Orientando-nos pela definição de Marcuschi (2008, p.157) “os gêneros são formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos”.

Segundo Bakhtin (2006) o domínio discursivo é a esfera da atividade humana, é o lugar social onde os textos são produzidos e circulam. Por isso, deve ser compreendido por sua relação com o contexto imediato, onde acontece a ação comunicativa.

Verificando a proposta de agrupamento de gêneros sugerida por Schneuwly e Dolz (2004), o memorial está inserido no domínio social de comunicação como um gênero de relatar, voltado à documentação e memorização das ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo.

O memorial traz em si uma narrativa de memórias onde se articulam a lembrança e a linguagem escrita para dar sentido aos fatos vividos, experimentados ou presenciados numa história cujo protagonista é o sujeito narrador.

Segundo a exposição de Prado e Soligo (2007) até bem pouco tempo, os textos produzidos por professores não eram valorizados como uma produção legítima, que veicula os saberes produzidos no exercício da profissão.

Neste sentido, o Memorial é um instrumento da linguagem escrita, relevante, porque favorece aos seus interlocutores a referência do contexto narrado, podendo o mesmo ser interpretado conforme a expectativa desejada. É a voz do narrador, através de sua memória que guiará o seu interlocutor na direção do objetivo esperado.

Um memorial relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta as suas memórias, como assevera Prado e Soligo (idem). É um registro do que o autor/narrador considera essencial na sua trajetória, é o que vale a pena ser dito, entre o saber e o fazer, entremeados num contexto social.

A composição textual do memorial acadêmico é a formação e as experiências relacionadas à vida e à profissão. Nele estão narradas as reflexões desencadeadas a partir do curso de formação que contracenam com a experiência prática, sobretudo

aquela experiência que precisou ser transformada e que então, de igual modo, precisou ser contada como uma conquista.

Esse enredo apresenta uma sequência de percurso, que então, lembrada e refletida passa a ser transformada na história de um indivíduo e ao mesmo tempo na história de outros indivíduos, porque é coletiva e expressa um processo de formação de um grupo, envolvendo outros atores, como professores e alunos.

Fujikawa in Prado e Soligo (2007, p.236) pondera que a escrita do memorial oferece uma contribuição significativa para o “processo de revisão, reflexão e avaliação da prática docente e do desenvolvimento profissional.” Ao ser retomado, a qualquer tempo, recupera-se a situação vivida, lançando-se um novo olhar sobre ela. Questiona-se a relevância dos registros, os aspectos narrados e outros que ficaram omitidos.

Desta forma, ainda na visão de Fujikawa, in Prado e Soligo (2007, p.238) num memorial, são consideradas:

As relações estabelecidas com os alunos, os procedimentos utilizados; as atitudes observadas no grupo e a construção de vínculos;
As relações com o cotidiano trabalhado (o que foi significativo para o grupo, os alunos e para o professor. [...])
As concepções de ensino e de aprendizagem presentes na prática descrita e relatada;
A análise dos erros e dos acertos praticados.

Conseqüentemente o resultado da interação leitor-texto-narrador e autor pode permitir o conhecimento de uma realidade construída por vários sujeitos, mediadas por concepções teóricas e pensamentos que se materializam, na escrita, um fazer prático, histórico porque se inscreve numa determinada época e contexto social.

Nesta perspectiva Fujikawa, in Prado e Soligo (2007, p.240) ainda menciona que:

A escrita da experiência quando é lida por outros, leva-nos a sair de nós mesmos para sermos capazes de partilhar os pensamentos, provocando a passagem do implícito para o explícito [...] a escrita para o outro é ao mesmo tempo, formadora de capacidade de partilhar. Inicia-se uma implicação grande, construindo um afastamento. É um movimento formador porque distanciador: nosso olhar recebe um outro reflexo.

Acredita-se que o interlocutor assume um papel importante junto a autoria, no sentido de confrontar o escrito narrado com o sentido do texto. Isto lhe tirará da perspectiva de simplesmente leitor avaliador e o colocará numa posição que o

possibilita ser intérprete das condições de produção e das informações postas ali, como um objeto reflexivo, visto que é uma escrita ativa e pessoal em ritmo próprio.

É importante ressaltar que neste tipo, de composição textual, os aspectos narrados, compreendidos como os mais significativos, resultam de uma ação cognitiva reflexiva, e não como uma mera lembrança mecânica o que resultaria numa produção desarticulada do seu propósito, portanto, seria também uma escrita mecânica.

O memorial articula as experiências da formação docente, problematizadas e teorizadas. É um texto que permite aos interlocutores, professores e pesquisadores transitarem de uma “epistemologia do olhar para uma epistemologia da escuta” de acordo com Canário in Prado & Soligo (2007, p. 13).

Este tipo de memorial exige do sujeito que escreve uma reflexão e envolvimento da sua realidade. Nele, o autor ultrapassa o senso comum porque se apóia em referências teóricas para argumentar e interpretar a sua narração.

Isso quer dizer que, esse texto apresenta e representa, articuladamente, um corpus de saberes, teóricos e vivências de realidades muito específicas como já referimos acima, que é a formação, e a experiência profissional, entrelaçadas à história de vida do autor como sujeito crítico de sua realidade e não um mero coadjuvante de pesquisa. Daí Canário in Prado & Soligo (2007, p.17) conclui que

até bem pouco tempo, os relatos de experiências, as histórias, as reflexões dos educadores, geralmente, não eram feitos de próprio punho, mas, sim, por outros autores–pesquisadores, em sua maioria. Esse movimento vem se revertendo atualmente e a proposta de elaborar memoriais de formação contribui bastante nesse sentido.

Entende-se que um memorial é a escrita de acontecimentos significativos que brotam da memória e de forma narrativa vão compondo um jogo de “plausibilidade e coerência interna” conforme Signorini (2006, p.58). Para a mesma autora significa dizer que

os modos como o narrador/autor apresenta sua história são reveladores de como se posiciona diante dos seus interlocutores e também de como é posicionado por eles no curso da interação. (p.63)

Escrever um texto sobre a experiência, para alguns autores como Vilela (2000), Signorini (2000) significa preservá-la do esquecimento e difundi-la como um produto social discursivo. Uma prática de linguagem, que ocorre em contexto específico, e que visa estabelecer uma comunicação com o outro: “socializar um

conhecimento, uma saber, uma verdade, uma realidade”. É a escuta da palavra escrita preche de significados.

Neste caso a palavra escrita, segundo Oliveira (1995, p.154)

é um dos principais fundamentos do modo letrado de pensamento[...] a escrita favorece também a consciência metalinguística, por consistir em suporte material da língua, sobre o qual o sujeito pode refletir e construir conhecimento explícito, e a consciência metacognitiva, pela possibilidade de verificação do discurso escrito produto de pensamento, de objetivação da experiência pessoal.

É por essa razão que se justifica a escrita dos educadores como um instrumento valioso a serviço da formação e da docência profissional pela via do Memorial de Formação. São vários pesquisadores no Brasil e no exterior que têm se dedicado a essa questão. Essa produção é utilizada por instituições do ensino superior, a exemplo dos trabalhos coordenados pela professora Ignês Signorini da Universidade de Campinas; pelos professores Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo da mesma Universidade. No Nordeste, os trabalhos de Maria da Conceição Passeggi e Maria de Fátima Carrilho, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em Pernambuco, a Universidade de Pernambuco- UPE utiliza o memorial como trabalho de referência da formação e da experiência docente, uma vez que os autores são sujeitos que estão em exercício e em processo de formação.

É importante ressaltar o trabalho de Soares, *Metamemória – Memórias*, seu memorial, publicado em 1991. Constitui-se em uma narrativa que vai tecendo os aspectos da sua trajetória como docente universitária e como pesquisadora. É dela a seguinte observação:

escrevi um memorial [...] tentei não apenas descrever a minha experiência passada: tentei deixar que essa experiência falasse de si, tentei pensá-la, buscando identificar a ideologia que a informava, em cada momento passado. Soares (1991, p.15).

É por esse motivo que o exercício de escrever, narrar e refletir sobre a formação e sobre a prática possibilita ao sujeito reconhecer-se como autor da sua própria história. Descobrir-se agente de construção e reconstrução de saberes. A escrita narrada vai estabelecendo um compromisso do autor com a experiência, não apenas no sentido do contá-la, mas de poder reconstruí-la como um exercício de autotransformação e de reconhecimento.

A escrita de um memorial

resulta de um processo que faz e desfaz, como massa de modelar. Uma exclusividade, um projeto aberto, que permite que possamos consertar nossos erros, mudar do ponto de vista, de opinião, de gosto e de planos, que permite fazer outras escolhas, rever as anteriores [...] Cunha, In Prado e Soligo (2007, p.35).

No caso da escrita de professores, o trajeto narrado constitui, para a posteridade, a história coletiva corporificada através da linguagem. É a revelação do sujeito coletivo que, capturada pela memória, nos dá conta de um processo bem mais amplo, porque envolve diferentes concepções teóricas, diferentes sujeitos (alunos e professores) e diferentes pontos de vista, situados em tempos também diferentes, marcados pelas políticas em curso. É a história individual que se entretetece na história coletiva.

1.3.2 A narração: os fios tecem a teia...

João Cabral de Melo Neto, (1979) metaforicamente, compara o processo de escrever ao processo de tecer, próprio da aranha. A palavra escrita é essa teia cultural, tecida com o intuito de deixar registradas as pequenas e grandes realizações da humanidade. Refiro-me a escrita (categoria conceitual) como atividade de produção textual, independente da gênese tipológica ou do gênero a que pertença. Porém, de modo particular, o que ressaltamos é essa competência transformativa de o homem, desde a antiguidade, se apropriar dos signos gráficos (os fios) para continuar a realizar a narrativa verbal.

Como vemos, narrar é um fato antigo, uma premência histórica do homem. Narrar, também, é um lexema que deriva do latim “narro” verbo que significa “dar a conhecer”, “tornar conhecido” por alguém que conhece, porque vivenciou, experimentou. E, acrescentando conforme Chiappini (2002), o que sonhou o que desejou.

Dissertando sobre o texto narrativo, Silva (1993, p.596) diz que

na vida cotidiana os homens produzem um número indefinido de textos narrativos, isto é textos em que contam, em que relatam sequências de eventos de que foram agentes ou pacientes e/ou que tiveram conhecimento como testemunhas presenciais ou como leitores ouvintes de outros textos. No âmbito da sua vida privada – desde as relações familiares às suas relações com amigos -, como no âmbito de sua vida social e institucionalmente regulada.

Assim, os acontecimentos e a vida narrada vão se inter (tecendo), fios e teia, palavras e narrativa para se constituírem inseparáveis: o enunciado, que nesta ocorrência linguística, é a narrativa institucionalmente regulada, é o texto acadêmico, mesclado de traços da vida privada e da vida social.

Bruner (2001) in Prado e Soligo (2007, p. 48-51) desenvolve um esquema para ampliar a compreensão das narrativas a partir da sua própria estrutura interna, assim organizada:

A estrutura temporal. A narrativa não segue o tempo de relógio mecânico, mas segue o desenrolar dos acontecimentos reconhecidos como mais importantes para o narrador. Ele viola a sequência cronológica organizando-se segundo o que o pensamento expõe/impõe enquanto tempo na narrativa.

Particularidades genéricas. As narrativas tratam de casos particulares, porém como instância de atualização. Os acontecimentos são generalizados a partir do que o narrador supõe ser o repertório do interlocutor/ouvinte. É como se nos reportássemos a pessoas e coisas que nos são familiares.

As ações têm razões. As narrativas não são produzidas por casualidades, nem por causa e efeito. Elas são motivadas por crenças, valores, teorias ou outras razões intencionais, as quais muitas vezes, se podem supor ou alcançar por inferência.

Composição hermenêutica. As histórias têm múltiplos significados – não existe um procedimento racional para determinar se a interpretação é única possível. O objetivo é buscar uma interpretação dos possíveis sentidos do texto, uma leitura que considere os detalhes particulares de sua constituição.

Canonicidade implícita: Para que uma narrativa valha de fato a pena ela deve ser transgressora, em alguma medida, das expectativas. Deve desviar-se do esperado e sim guiar-se pela lógica do narrador e não pelo que é conhecido do interlocutor/ouvinte. Neste caso, o narrador surpreende pelo inusitado.

Ambiguidade da referência: A narrativa está sempre aberta à indagação, por mais que se comprovem os seus efeitos. A referência da narrativa é a realidade narrada que provavelmente pode se fazer ambígua.

A centralidade da problemática. A narrativa se apóia em normas provisórias, os acontecimentos vão sendo sequenciados pela escolha do narrador que joga a problemática no centro da realidade narrada. O modo como o narrador constrói essa problemática não é estático e do ponto de vista histórico-cultural

expressa um determinado tempo histórico e uma determinada circunstância cultural, porém o tempo histórico e as circunstâncias narradas fazem referência a outros tempos e a outras circunstâncias.

Negociabilidade inerente. Uma narrativa transita entre a realidade e a ficção. De modo que o leitor/ouvinte põe em suspense a incredibilidade ficcional transferindo-a para o mundo real. Há uma negociação cultural que estabelece no plano da narrativa para constituir a verossimilhança.

Elasticidade histórica. A vida não é feita de uma história auto-suficiente após a outra, de maneira independente. Os argumentos, os personagens e o contexto tendem a se expandir e a se relacionar com outras histórias.

Acreditamos que esta organização esquemática funcione como recurso didático e epistemológico para a compreensão das características das narrativas memorialísticas, muito mais em função da interpretação do que do que da própria tipologia textual. Neste caso, o interlocutor/ouvinte concentra-se no estilo do narrador, observa como ele se posiciona diante da experiência, ou seja, na maneira como ele lida com a sua história; como ele reelabora os eventos reais e simbólicos que vão dando conteúdo ao texto. De certo, o esquema de Bruner (2000) nos auxiliará como recurso interpretativo acoplado pela linguagem, fonte pela qual os significados ganham sentidos no corpo da narrativa.

Por certo, como já é do nosso entendimento, as narrativas que analisaremos, originariamente não brotaram da sabedoria popular, foram suscitadas por uma exigência acadêmica. Porém, de forma análoga, coube à memória (mnemon) lembrar das histórias pessoais e coletivas para dar testemunho, no tempo, das experiências vividas.

Contraditoriamente, uma passagem em Benjamin (1993, p.98) nos chama a atenção sobre o fenômeno de narrar. Diz:

as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que o seu valor desapareça de todo [...] no final da guerra observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos e sim mais pobres em experiência comunicável.

Serão, então, os nossos narradores mais importantes, mais ricos pelo desafio de escreverem um memorial? Talvez não seja esta a questão fundamental. Mas sim, a superação de uma façanha linguística na qual os próprios narradores são os

pesquisadores. O narrador exprime-se pela consciência mnemônica do autor. Conforme Kenski (1994) é como se estivesse olhando através do espelho a história de um “outro”. A narrativa desloca-se então para a terceira pessoa do singular e outro personagem assume o lugar do narrador, que através desse distanciamento consegue analisar as suas experiências.

1.3.3 A memória: a voz interior do narrador

Chego aos vastos palácios da memória, onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda espécie... Ali repousa tudo o que a ela foi entregue, que o esquecimento ainda não absorveu nem sepultou. Ai estão presentes o céu, a terra e o mar, com todos os pormenores que neles pude perceber pelos sentidos, exceto os que esqueci. É lá que me encontro a mim mesmo e recorro às ações que fiz, o seu tempo, lugar, e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las. É lá que estão também todos os conhecimentos que recorro, aprendidos pela experiência própria ou pela crença no testemunho de outrem. Agostinho (2007:218).

No excerto acima, observamos que a memória funciona como uma espécie de guarda de toda a experiência humana. Aquilo que é vivido, aquilo que é percebido na interioridade do indivíduo e, que, por natureza, num dado momento, é exteriorizado para testemunhar as coisas e os lugares; testemunhar os feitos dos deuses e da humanidade.

Chauí (1997) nos faz recordar os gregos antigos que invocavam *Mnemosyne*, mãe das musas e deusa da memória, para atribuir-lhes o poder de voltar ao passado e trazê-lo para o presente. *Mnemosyne* tinha o poder de immortalizar todos os feitos da humanidade. Por ela, eram inspirados os historiadores e os artistas, estes que com mãos e palavras registraram os feitos memoráveis dos homens.

Le Gooff (1990) em seus estudos sobre a memória nos apresenta a figura do *mnemon*, na Grécia arcaica, que é uma pessoa que guardava a lembrança do passado por uma decisão de justiça. Era o servidor de um herói que tinha por missão acompanhá-lo para lembrar-lhe de uma ordem divina cujo esquecimento traria a morte. Os *mnemon* eram utilizados pelas cidades como magistrados encarregados de preservar na memória tudo aquilo que fosse útil em matéria religiosa e jurídica. Mais adiante, com o aparecimento da escrita essas “memórias vivas” vão se transformando em memórias arquivísticas

Chauí (1997: 126) enfatiza que a memória não só é responsável pela dimensão individual dos sujeitos, mas por uma dimensão coletiva e social, isto é a memória gravada nos documentos e relatos da História de uma sociedade.

A memória pode apresentar-se como a possibilidade de se “acionar” idéias, impressões e conhecimentos passados que, de algum modo, estão disponíveis para serem evocados, segundo Prado (2006, p.52).

Os indivíduos guardam na memória aquilo que é mais significativo na experiência, independentemente da extensão ou da duração do fato ou da circunstância. Esse processo se realiza de forma espontânea, sem que haja necessidade de repetição. Todavia, há outras situações corriqueiras em que o treino é necessário para a fixação de algo em nossa mente.

Recorrendo ainda a Chauí (1997, p.130) ela nos aponta quatro funções da memória do ponto de vista da Teoria do Conhecimento:

- 1 retenção de um dado da percepção, da experiência ou de um conhecimento adquirido;
 - 2 reconhecimento e produção do dado percebido, experimentado ou conhecido numa imagem, que, ao ser lembrada, permite estabelecer uma relação ou um nexos entre o já conhecido e os novos conhecimentos;
 - 3 Recordação ou reminiscência de alguma coisa pertencente ao tempo passado e, enquanto tal, diferente ou semelhante a alguma coisa presente;
 - 4 Capacidade para evocar o passado a partir do tempo presente ou de lembrar o que já não é atualmente.
- Por essas funções, a memória é considerada essencial para a elaboração da experiência e do conhecimento científico, filosófico e técnico.

Neste ponto, interessa-nos tão somente considerar a memória como possibilidade de se fazer ciência pela necessidade de um indivíduo, um grupo, uma instituição ou um fenômeno factual buscarem na anterioridade uma recuperação histórica, religiosa ou sociológica à luz de influências teóricas.

Essa forma de investigação encontra um campo interdisciplinar nas Ciências Humanas, sobretudo relacionadas à História, uma vez que a memória é objeto permanente como observa Kenski (1994). A Educação é outra área do conhecimento em que são explorados os estudos sobre a memória.

A autora citada nos confere um argumento de autoridade, direcionado ao nosso trabalho, que é o memorial, pois, assevera que um dos objetivos fundamentais desses estudos está na reflexão individual ou coletiva, sobre as influências deixadas por vivências marcantes do passado na prática dos

professores: quem são, como fazem e em que acreditam, constituem o campo exploratório que passa a ser ressignificado em função do leitor/ouvinte.

O ato mnemônico se concretiza através do ato narrativo cuja função social é a comunicação a outrem, de uma informação ou de um acontecimento ausente. É nesse movimento que a humanidade presentifica o passado e o transforma em história através daquele que pode “dizer eu vi”, “eu senti”, como exclama Le Goof, (1990). Ou, então podemos pensar como Croce in Le Goof (1990, p.18) “*La Stone cone pensiero e cone azione*”. Toda história é contemporânea.

Contraditoriamente, observamos que vivemos numa sociedade em que a memória pura não em é muito valorizada. Nessa reorientação do novo, impõem-se os registros fundamentados na tecnologia de ponta para satisfazer os requisitos publicitários e consumistas. Porém, o conhecimento científico jamais prescindiu ou prescindirá das fontes testemunhais, seja pela oralidade ou pela escrita.

Nesse sentido, é importante atentar para as palavras de Villela (2000;35) sobre um fenômeno que caracteriza a nossa época: Com a constituição das ciências Sociais a Memória Coletiva passa a se instalar em matéria de campo interdisciplinar, buscando nas palavras, nos gestos, nas imagens as vivências da coletividade.

1.3.4 A produção e a recepção do memorial: revisitando os critérios de textualidade

Produzir um texto pressupõe um diálogo com um leitor distante, uma conversa que afina e desafina para alcançar o sentido que vai se constituindo dentro e fora da escrita.

É um jogo em que cada peça vai sendo puxada, refletidamente, por um e por outro jogador à procura do encaixe mais adequado, nem sempre concorde, mas também, às vezes discorde.

Dessa forma, um texto não preexiste em si mesmo é o resultado de “uma ação linguística cujas fronteiras são, em geral, definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” como observa Marcuschi (2008, p.90). Neste caso, ainda será preciso considerar o co-texto, elementos do próprio texto e o contexto, situações exteriores à produção, que indubitavelmente concorrem para a produção de sentido. Esse sentido não é anterior à produção e nem está no sujeito que produz, ele é construído na relação de linguagem.

Todo texto é o resultado de uma ação linguística em que escritor e leitor interagem e conseguem produzir efeitos de sentido, caso contrário não é um texto, não é portador de textualidade. Este conceito é refratário de Beaugrande & Dressler (1981) que diz ser o texto um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais, e cognitivas.

Esta definição de texto nos direciona a compreendê-lo bem mais do que uma simples cadeia de frases escritas, é um produto da criação humana, assim sendo, é um artefato de natureza histórica, social e política, entendendo que a produção e recepção requerem um conjunto de decisões e negociações entre os interactantes. Portanto, neste processo de produção e recepção de textos, há fatores que contribuem para esta construção de sentido e possibilitam que seja reconhecido como emprego normal da língua. Em Val, (1999) encontramos os elementos que constituem esse processo:

- caráter comunicativo,
- a intenção do produtor,
- a situação,
- o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si mesmo, do outro, e do outro em relação a si mesmo,
- e o caráter estrutural (exigência de regras próprias do nível textual). Estes elementos são também chamados de fatores de textualidade e chamo atenção para o lembrete que nos faz Marcuschi (2008) que não constituem princípios de formação textual e sim critérios de produção de sentido.

Assim, o texto para ser compreendido deve ser visto pelos seguintes aspectos: o pragmático - refere-se ao funcionamento no tocante a sua função informacional e comunicativa; o semântico conceitual, de que depende sua coerência; e o formal que diz respeito à sua coesão. Ainda assim, Beaugrande & Dressler (1981) diz que estes “princípios” centram-se ora no texto, ora no usuário. Vejamos:

Coerência A coerência é o modo como os elementos que se encontram na superfície textual se organizam para a configuração veiculadora de sentidos. Marcuschi (2008:129) diz que a “coerência é o resultado de uma série de atos da enunciação que se encadeiam sucessivamente e que formam um conjunto

compreensível para um todo”. São as relações conceituais, semânticas presentes no texto, mas que são mobilizadas pelo leitor, por meio de processos cognitivos. Segundo Kock (1997, p.13) a coerência corresponde ao princípio da interpretabilidade e compreensão do texto. Isso leva a entender que o conhecimento linguístico e extra-linguístico, que é o conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado entram em operação para o estabelecimento de sentido de um texto.

Coesão A coesão é a manifestação visível da coerência, sendo, portanto, o resultado da organização utilizada para expor as relações intencionais expostas no texto. Ela, a coesão, tece a unidade formal do texto pelo uso de elementos como os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, as correlações entre os tempos verbais e as conjunções. É importante destacar que estes recursos servem para evidenciar as relações não apenas entre elementos no interior de uma frase, mas entre frases e sequência de frases no texto.

Quanto à coesão com os elementos lexicais, esta é feita por três mecanismos distintos, como afirma Val (1999, p. 6): o emprego da **reiteração**, da **substituição** e da **associação**. O primeiro ocorre quando acontece a repetição de uma palavra ou também pela nominalização, ou seja: a retomada imediata do substantivo cognato, o que dá mais força à **reiteração**, como é o caso de reproduzir/reprodução, entre outros

Em relação à **substituição**, esta se realiza pela sinonímia, pela antonímia e pela hiponímia. Nesses três casos, a idéia de aparente aproximação semântica verifica-se pela relação entre o termo substituído, representando uma parte ou um elemento, e o substituidor, no caso, o todo ou a classe, como em roupa/tecido, por exemplo.

Vale aqui colocar também que a hiperonímia com o termo substituído representa o todo ou a classe, e o substituído refere-se a uma parte ou a um elemento, como, por exemplo, em assento/cadeira. Já a **associação** acontece pelo relacionamento de itens do vocabulário pertencentes a um mesmo nível cognitivo e que sejam comandados pelo mesmo sentido, como em **batizado**: pia, água, padrinhos, que levam para um mesmo significado relacionado ao batizado. Enfim, coerência e coesão promovem a interrelação semântica entre as palavras do discurso, resultando na conectividade textual.

Situacionalidade A situacionalidade diz respeito a elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto ao contexto sócio-comunicativo.

Para Koch, (2004) a situacionalidade é considerada em duas direções: da situação para o texto e vice-versa. As escolhas que o produtor seleciona para utilizar em seu texto interferem na produção e recepção do mesmo.

Na primeira concepção, a situação comunicativa, ou seja, o contexto de interação interfere tanto na produção quanto na recepção do texto pelo leitor, devido à necessidade de adequação do mesmo a um determinado momento, pois na construção de um texto, é necessário verificar o que é adequado àquela situação específica.

Na segunda concepção de situacionalidade, do texto para a situação, verifica-se que não existe um texto puramente escrito, o texto não expõe fielmente o retrato da realidade, mas sim, é retratado pelos olhos do produtor a partir de suas perspectiva e intenções. Já o leitor também analisa e interpreta o texto a partir de sua ótica e de acordo com o seu conhecimento de mundo.

Informatividade Refere-se ao desdobramento das ocorrências informativas de um texto à medida que são esperadas ou não pelo receptor, conhecidas ou não no plano conceitual e no plano formal. Se um texto se apresenta ao receptor como inusitado, será mais difícil processar a sua informação. Se, porém, já há um nível mediano de previsibilidade, o texto já se mantém num clima de compreensão do mundo textual. Deve-se aí o cuidado para equilibrar o dado e o novo, no sentido que este encontre ancoragem para o processamento.

Um texto será menos informativo se quanto mais for previsível a informação que traz; se a previsibilidade for mediana, como já citamos, haverá grau médio de informatividade; se a previsibilidade for alta, o texto terá um grau máximo de informatividade, exigindo do receptor um grande esforço para processá-lo. A informatividade refere-se à forma como a informação é veiculada no texto

Intencionalidade. A intencionalidade refere-se à intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística conforme seus objetivos previstos. Realizar as suas intenções. Diz do valor ilocutório do discurso:

A meta pode ser alarmar, convencer, pedir, ofender. É a meta que vai orientar a confecção do texto.

Aceitabilidade Este é o reverso do jogo comunicativo. É a concordância do outro em participar do “jogo” comunicativo de acordo com máximas conversacionais postuladas por Grice (1975,p.41-58) conforme relacionamos abaixo:

Quantidade: Falar somente o necessário. São as informações essenciais apresentadas no texto, indispensáveis ao entendimento.

Qualidade: Dizer somente o que acredita ser verdadeiro, esclarecedor.

Relevância: Ser relevante. O que se espera é que a informação do autor contribua para o esclarecimento dos objetivos. Seja utilitária.

Modo ou maneira: Evite ambigüidade, prolixidade, seja claro.

No caso são estratégias utilizadas pelo produtor buscando a cooperação, mesmo que o texto implique a obstrução dessas máximas, o receptor sela um pacto de entendimento e significação.

Em outras palavras, o leitor/ouvinte, antecipadamente, traça um plano de expectativas para a recepção do texto e ao mesmo tempo estabelece um pacto de cooperação, capaz de adentrar as estratégias estabelecidas pelo autor. Estas estratégias conhecidas pelo receptor ganharão função significativa e resultarão em efeito de sentido importante na troca interativa.

Intertextualidade surge do intertexto quando inserido em um texto produzido e reconhecidamente aceito pela grande maioria das pessoas de uma mesma comunidade linguística. Segundo Kock(2006,p.42) “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.”

A intertextualidade é constitutiva de qualquer enunciado. Surge das relações entre textos como referência de incorporação de um elemento discursivo a outro, podendo-se reconhecê-lo quando um autor constrói a sua obra com referências a textos, de outros autores, como referência ou complemento atribuir sentidos ao texto, conforme Barros e Fiorin (1999).

Todo texto carrega em si outros que lhe deram origem e que vão se constituindo entre duas ou mais vozes, sem perderem a especificidade de cada um. São diálogos que se complementam com a finalidade de ampliar a informação ou até mesmo contestá-la.

Enfim, são estes critérios de textualidade, um conjunto de características que qualificam um texto como uma composição linguística e não apenas um aglomerado de frases ou palavras desarticuladas. A Textualidade é responsável para compor um

bom texto, agrega os elementos linguísticos e conceituais que se estruturam na relação comunicativa e na construção dos sentidos do texto.

Neste trabalho, para compreendermos o processo de produção e recepção do memorial, recorreremos aos critérios de intencionalidade, situacionalidade e aceitabilidade.

CAPÍTULO 2

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma investigação de abordagem qualitativa classificada como pesquisa documental, pois se ampara em fontes primárias que ainda não receberam nenhum tratamento analítico por nenhum pesquisador.

Para esse tipo de pesquisa buscam-se os indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, como afirma Triviños (1987, p.160). Para que possamos interagir com o “corpus” é preciso que aprofundemos a nossa análise para além do conteúdo aparente, mergulhando com profundidade nas intenções dos narradores.

Neste capítulo, descreveremos o percurso desta investigação linguística, identificando o interesse do nosso estudo e a caracterização da base empírica escolhida, as informações a serem categorizadas e analisadas bem como os procedimentos para a elaboração da análise.

2.1 Interesse da pesquisa

O nosso interesse está voltado para a investigação das concepções de linguagem, assumidas pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao narrarem suas experiências teórico-práticas de ensino e de aprendizagem de L.M. Esses professores são alunos concluintes do Programa Especial de Licenciatura Plena em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries, criado pela Universidade de Pernambuco (UPE), em parceria com Municípios e o Governo do Estado, atendendo ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que é a formação dos professores da educação básica em nível superior, pelas Universidades ou Institutos de Educação Superior.

Nesse sentido, a própria LDB instituiu a Década da Educação, que foi iniciada após a publicação, em 1996, a fim de que os professores, através dos sistemas de ensino e suas respectivas secretarias pudessem cumprir o dispositivo legal,

conforme prescrito no § 4º. Art. 87, das Disposições Transitórias: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Os referidos professores já estavam em exercício docente, nas redes oficiais de ensino, há bastante tempo, somente com o curso Médio – antigo curso de Magistério e agora o fazem em nível superior. Alguns, à véspera da aposentadoria. Enfim, todos eles não estudavam há muito tempo. Por conseguinte, essa dupla experiência (prática e formação) é a fonte de produção dos dados que iremos analisar.

2.1.1 Caracterização da base empírica

Constituem-se a base empírica de investigação os memoriais acadêmicos produzidos pelos sujeitos acima referidos. Textos nos quais são narradas as experiências desses sujeitos, portadores de uma concepção mais ampla de produção. Foram escritos conforme a resolução do Conselho Universitário, [CONSUN]1/99, “para contemplar as reflexões sobre as situações experienciadas confrontadas com o conhecimento teórico”.

A escolha desses memoriais (narrativas pedagógicas) como objeto de estudo para o Mestrado de Ciências da Linguagem, explica-se por duas premissas básicas: em primeiro lugar pela importância em debruçar um olhar crítico e reflexivo sobre o ensino e a aprendizagem da LM, respaldado nas concepções linguísticas modernas, as de linha interacionista, em segundo dá visibilidade a esse gênero discursivo, pois é um material de pertinência linguística, não apenas como uma narrativa documental, mas pela construção discursiva e composicional como pensa Bakhtim (2006).

2.1.2 Constituição do corpus

A seleção dos memoriais ocorreu na Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata, unidade da UPE responsável pela formação dos professores-alunos e onde os memoriais estão arquivados. A consecução dos materiais efetivou-

se através da Carta de Aceite, concedida pelo Diretor da Instituição. Para a escolha, definimos apenas o ano e o local de produção.

Estabelecemos trabalhar com 24 memoriais, os quais foram codificados numericamente. Os exemplares são do polo de Nazaré da Mata descentralizado nas cidades do Recife, de Moreno, Igarassu, Jaboatão dos Guararapes, Carpina da Ilha de Itamaracá e da própria Nazaré da Mata, produzidos nos anos de 2002 (3 exemplares) ; 2004 (7 exemplares); 2005 (1 exemplar); 2008 (5 exemplares) 2009 (8 exemplares).

Inicialmente, a nossa intenção seria conseguir uma distribuição mais equitativa por ano de produção, porém, esta foi a concessão obtida da instituição. A estratégia anterior tinha como objetivo conhecer os diferentes contextos de produção e diferentes universos sócio-culturais dos autores, condições que nos permitissem uma visão mais ampla e enriquecedora sobre os elementos da problemática, abaixo descrita.

As experiências teóricas trazidas pelos professores como cenários em suas narrativas são as experiências que foram adquiridas durante a formação acadêmica e nos momentos de formação continuada, esta última, proporcionada pelas redes de ensino a que pertencem os docentes. Muito embora, para este estudo, o mais importante são as contribuições adquiridas no curso superior ou explicitando melhor, o acesso a conhecimentos específicos, desdobrados em disciplinas afins na área da linguagem, conforme aparecem na malha curricular do programa. Língua e Linguagem na Produção do Conhecimento (90h); Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa (120h) Literatura Infantil (75h).

2.1.3 Categorias e critérios de análise

A partir do eixo disciplinar, acima referido, organizamos o trabalho prático dos professores em quatro categorias de análise: a leitura; a oralidade; a escrita e a gramática para encontrar as pistas que permitiram construir os sentidos que estruturam o todo: encontrar os significados de duas experiências (saber e saber fazer) como concepção e prática de ensino de LM.

Para esse estudo, recorreremos aos critérios de textualidade, aqueles qualificam o texto agregando os aspectos linguísticos e conceituais que se

estruturam na relação comunicativa entre leitor-texto e contexto na construção dos sentidos.

Em primeiro lugar recorremos ao critério de intencionalidade que “é o empenho do produtor em construir um discurso coerente e coeso mesmo que, a sua intenção não se realize totalmente. Considerando o Memorial como um evento comunicativo no qual os professores organizam o discurso para dizer das experiências pessoais; dizer das experiências da formação e dizer das experiências docentes, eles o fazem de modo individual, na primeira pessoa, ainda que condicionado pelas normas e técnicas da escrita.

Entendemos que há uma intenção comunicativa para selecionar e narrar os fatos, como também, para esquecer-los ou simplesmente omiti-los. Portanto há uma meta a ser cumprida entre ele e o leitor/ouvinte. Entre ambos se estabelece um jogo de ação comunicativa, conforme assevera Val (1999).

Em segundo lugar a aceitabilidade que é a predisposição do leitor/ouvinte/pesquisador para aceitar o memorial, pois, antecipadamente traçamos um plano de expectativas para a recepção do texto e ao mesmo tempo estabelecemos um pacto de cooperação, capaz de adentrar as estratégias estabelecidas pelo autor.

E em terceiro lugar a situacionalidade (situação ou contexto de uso). Este critério de textualidade refere-se ao lugar histórico e social de produção. As aulas, os professores, as disciplinas, os alunos a família são elementos significativos na cena, uma vez que, esses professores construíram o memorial de acordo com a sua bagagem de vida.

O leitor haverá de observar que nem sempre esses critérios serão nomeados no decorrer de toda a análise, e sim funcionam como pistas de acesso cognitivo para interpretar as estratégias de construção de sentido que agregam o discurso no memorial com base nas interrelações já explicitadas acima.

2.1.4 Exploração dos materiais.

Após a recolha e a identificação numérica dos memoriais, efetuamos uma leitura de cunho exploratório e, posteriormente uma leitura minuciosa, crítica para que pudessemos elaborar o fichamento de cada memorial. Os dados brutos foram

transcritos, na íntegra, para uma ficha que consta no apêndice deste trabalho. As anotações obedeceram às sequências narrativas construídas pelo autor sobre suas experiências na área da linguagem.

Na elaboração da ficha, foi destacado o ano de produção e na transcrição dos dados, também consideramos importantes, outras informações narradas além do ambiente das disciplinas uma vez que, julgamos significativo transcrevê-las para agregá-las à interpretação do estudo.

Do acervo selecionado para análise, encontramos memoriais que não faziam nenhuma referência aos dados de nosso interesse. Estes não foram desprezados, porém considerados como componentes numéricos na população da pesquisa.

A partir dos dados fichados, fomos organizando, em um quadro específico, os conteúdos narrados por categoria específica em relação à oralidade; à escrita; à leitura e à gramática.

A retomada dos dados para a execução da análise não obedeceu ao princípio da ordenação numérica prevista no quadro determinado para cada categoria. O fizemos, agrupando-os por características que os aproximavam, por entender que cada professor/narrador tem uma maneira própria de representar aquilo que lhe é peculiar.

A análise foi desenvolvida com o auxílio da Linguística Textual, uma vez que as interrelações entre os elementos do texto e do contexto; entre a autoria e a recepção pelo ouvinte (a criação do novo texto) vão compondo a textualidade, os sentidos do texto e as suas verdades.

CAPÍTULO III

3.1 INTERSECÇÕES ENTRE A EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ANÁLISE DO CORPUS

O respeito à palavra é fundamental, pois ela é um ato de fundação indispensável à construção da expressão.

Regina Lúcia F. de Miranda

Retomando as posições teóricas re-vistas no capítulo I, equivalente à fundamentação teórica acerca dos memoriais, das narrativas de professores, reconhecemos que este é o momento em que ocorre o processo de interação entre o autor/narrador, texto narrado e o leitor.

São experiências semelhantes, narradas, escritas por sujeitos sociais que ocupam um lugar privilegiado, ora como ensinante, ora como aluno em formação. Neste ponto, a composição vai cumprindo um objetivo que é estabelecer com o leitor/pesquisador vínculos interativos que lhe permita compreender a palavra escrita e inferir sobre aquilo que precisa ser preenchido pelo vazio do não escrito. Pois, “é a palavra que se dirige a um interlocutor”, como assevera Bakhtin (1997, p. 113) e prossegue:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor.

Tomando como referência a ponte e as suas extremidades, nelas estão situados dois sujeitos sócio-históricos, o autor/narrador, o que vai enunciar o texto e o leitor que, agora, se encapsula no papel do ouvinte por que é o pesquisador. Assim, ambos ocupam lugares e direções determinadas segundo Orlandi (1997). Cada um desses sujeitos cria e atribui sentidos que vão se configurando num processo de intersecção, a partir das condições de produção dos memoriais.

São fatores cognitivos, históricos, políticos, sociais e culturais que se agregam ao contexto de produção, levados em conta durante o processo de investigação e análise e, assim, estabelecem os vínculos interativos.

Sobre esses vínculos interativos Koch (2002) assevera que os interactantes desenvolvem estratégias para o processamento eficaz do texto e para a seleção apropriada do contexto. No caso, a investigação de tais estratégias traz subsídios importantes tanto para a produção quanto para a compreensão do texto.

Bakhtin (2006, p.308) ainda coloca “o problema das fronteiras do texto entendido como enunciado: a sua idéia (intenção) e a realização dessa intenção”. Isso é o que vai sendo tecido para constituir a atitude dialógica no sentido específico da produção do memorial, uma vez que o mesmo é produzido para esta finalidade: seja com seu autor/narrador e outras vozes que ele interpela da memória; e seja com leitor/ouvinte que se identifica, reage, confirma e antecipa as respostas. Enfim, é a participação no diálogo em função da tendência e da interpretação da pesquisa.

3.1.1 Os narradores em cena

É sabido que todo o fazer histórico se realiza a partir dos homens, com os homens e na mediação entre eles. Esta idéia justifica que, embora, a pesquisa seja de caráter documental, os dados encontrados pertencem a indivíduos que resgatam o papel de sujeito social, mediante a história que narram e o lugar de onde narram. Entretanto, mesmo optando pelo anonimato dos autores para resguardar-lhes a identidade, observamos que

não se pode pensar em interpretar um texto, sem o conhecimento da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram produzir. Cellard (2008) acredita ser ‘bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não!) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem’ (Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I Nº 1, jul 2009.p.300).

Em termos gerais, as razões a serem observadas estão em função da referenciação que os narradores fazem de si mesmos no contexto de produção: opção por ser professor, experiências anteriores, acesso ao ensino superior e a autorrepresentação como aluno de pedagogia dentro e fora do curso.

Dos vinte e quatro memoriais analisados, todos os autores atuam nas redes públicas de ensino, de cidades que integram o polo de formação de Nazaré da Mata e são professores vinculados às Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios conveniados.

3.1.2 Opção pelo Magistério

Sobre a opção para serem professores, a maioria deles assim o fez por se tratar de um curso que proporcionaria um emprego mais rápido. O imaginário do imediatismo. Alguns se tornaram professores por orientação da mãe, ou de outras pessoas, ou, ainda, por falta de opção para outra carreira conforme os textos(os enunciados) narrados:

S1- “porém minha mãe na sua imensa sabedoria decidiu fazer a minha matrícula no Curso de Magistério, sendo minha escolha ou não, mas me garantiu que eu arrumaria um emprego logo após a conclusão do curso.”

S2- “Só fiz esse curso por falta de estímulo, tinha casado no ano em que me formei, não queria mais estudar, e fui me limitando aos conhecimentos até então adquiridos”

S3- Foi através dos incentivos da esposa do meu tio que eu me decidi. “Entre outros argumentos, ela usou o de que, essa profissão haveria maiores possibilidades de emprego”.

Todavia, outros autores, narram o prazer e o encantamento pelo Magistério.

S4- “Iniciei o Normal Médio com a certeza de me tornar uma educadora, não desisti do meu sonho”

S5- “A cada experiência despertava em mim o amor pela profissão”.

3.1.3 O acesso ao ensino superior

Sobre o ingresso no ensino superior todos os autores, por unanimidade, consideraram a oportunidade significativa, uma vez que poderiam qualificar-se.

S6- “Ingressamos na faculdade através de convênio celebrado ente a Prefeitura e a Universidade [...] foram oferecidas cinquenta vagas preenchidas através de um vestibular simplificado. Percebi que aquela seria uma oportunidade única, então me inscrevi, estudei para a prova e o resultado foi positivo”.

S7- “Através de um convênio entre a Prefeitura e a Universidade de Pernambuco – UPE, tivemos a oportunidade de iniciar o PROGRAPE – Programa de Graduação em Pedagogia, onde iria atender a exigência da LDB- Lei de Diretrizes e Bases, no intuito de dar mais qualidade ao ensino. Felizmente a prefeitura oportunizou para as professoras poderem cursar a graduação em Pedagogia.”

3.1.4 Experiências Profissionais

Sobre as experiências realizadas:

S8- “Fui localizada numa escola mutisseriada com alunos de 2ª e 3ª série do ensino fundamental, a maioria da classe não estava alfabetizada e muitos já eram repetentes.”

S9- “Iniciei minha carreira profissional aos 17 anos no Engenho Caraúbas [...] Na Época era como o Mobral e com Alfabetização de adultos”.

S10- “A escola era carente, porém a comunidade me apoiava fato que me proporcionava muita satisfação. Com relação à metodologia, seguia o método cartilhado, modelo o qual considerava suficiente, pois era o único que conhecia. Eles juntavam sílabas formando palavra quase descontextualizada.” (sic)

3.1.5 A autorrepresentação dentro e fora do curso

À proporção que iam transformando o conhecimento em saberes, iam estabelecendo um olhar crítico sobre a experiência:

S11- “apesar do medo e da expectativa a qual me deparava no início do curso, o mesmo me fez crescer adquirindo uma nova visão. A Universidade modificou o meu modo de agir. Aprendi a ser gente, atuar em público sem temer a indiferença dos colegas e de expor a minha capacidade.”

S12- “o curso me liberta dos métodos antigos ao qual fui educada e passei a educar. Hoje com mais esclarecimento não cometo tantos erros.”

S13- “Fazer o curso de Pedagogia me proporcionou acumular outras experiências, mesmo que ainda tenha muito a construir. Desenvolvo uma nova trajetória”

De um modo particular o que vemos são enunciados que caracterizam o autor/narrador como um personagem da história sócio-cultural. Observá-los por intermédio da linguagem escrita na perspectiva de compreendê-lo, implica ao mesmo tempo, reconhecer que a tarefa de escrever sobre si mesmo, exige esforço cognitivo por ser uma tarefa mental, como qualquer ato de escrever, uma vez, que, a escrita desse gênero permite situar-se entre dois campos objetivos em função do destinatário/ouvinte, a reflexão e os conceitos elaborados.

Neste sentido, Bakhtin (1997) se põe diante do trabalho divino da criação e afasta o narrador da personagem criada, Adão. Diz o filósofo da linguagem que o discurso do narrador se torna palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos. Portanto interpretado e compreendido responsivamente, torna-se revelado pelo narrado.

A organização dos recursos linguísticos está mais em função da própria situacionalidade, o campo da atividade humana onde se situam os interactantes, conforme o pensamento bakhtiniano. Deliberadamente, em todos os planos da ação narrativa, o narrador/autor projeta uma imagem de si mesmo, objetivando selar um pacto de entendimento com o leitor/ouvinte. Ele é sempre protagonista de histórias e de tempos que se interrelacionam, coletivamente. Essa dimensão coletiva é percebida pela recorrência da primeira pessoa do plural. A narrativa vai se retextualizando, entre passado e presente com possibilidades de atribuir significados à experiência.

3.1.6 O trabalho com a oralidade

Estudar a linguagem oral tem sido um viés considerado relevante no meio linguístico e nas propostas educacionais para o ensino da Língua Materna. Sem dúvida alguma, é um trabalho que vem sendo desenvolvido desde que se pode recuperar a “parole” como objeto de análise, considerando-a também como um produto social, e como tal inserido no contexto comunicativo, não havendo, de acordo com as novas teorias linguísticas, dicotomia entre a fala e a escrita.

Sobre essa teoria, Castilho (2000) assegura que se constitui a mudança de um paradigma científico que ainda não fora absorvido, democraticamente, pelas escolas, conseqüentemente pelos professores de Língua Portuguesa.

Podemos considerar que, nos trechos narrados, todas as professoras já abrem espaço na sala de aula para que ocorra a fala do aluno, seja de uma forma espontânea ou sistematizada por um planejamento. Não duvidamos que as suas narrativas estejam preñes das teorias veiculadas no processo de formação e que nesse momento de retomada reflexiva para a escrita do memorial, as autoras buscam no fundo das suas memórias os conhecimentos científicos que puderam guiar a escrita do Memorial.

Entendemos que essa categoria, “oralidade”, presente na sala de aula, como estratégia de ensino e de aprendizagem refere-se à capacidade de o aprendiz construir as competências para utilizar a fala pública nas diversas situações interativas. Essa aprendizagem deve estar consignada ao trabalho com os gêneros ditos orais, formais e informais mediados pela ação pedagógica.

Porém, é necessário intervir para que não se caia apenas na visão simplista de que o trabalho com a oralidade refere-se tão somente ao diálogo coloquial e espontâneo dos alunos. Schneuwly, Dolz (1994, p.36) diz que

a aprendizagem deve se dar sobre atividades complexas nas quais possa intervir um certo controle do sujeito, e que possa ser compreendida pelos alunos e ao mesmo tempo correspondam a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem que não sejam tão abstratos a ponto de não se tornarem inacessíveis a atividade consciente.

Este pensamento reforça a idéia de que domínio da oralidade supõe trabalhar em sala de aula, de forma sistematizada, privilegiando o espaço pedagógico como um lugar de comunicação e interação entre sujeitos reais, Antunes (2006, p.102) aponta algumas orientações pedagógicas que podem ser desenvolvidas na sala de aula, explorando a oralidade e que podemos balizar com os textos em análise:

1. Um trabalho com a oralidade que tenha um caráter interacional, realizado em diversos gêneros textuais que objetivem uma interação norteada por uma unidade temática, coerente, "inclusive, levar os alunos a perceber como a unidade temática do texto assume características bem diferentes nas situações de conversação"
2. Um trabalho que garanta a articulação dos elementos internos do texto, percebendo os conectores e garantindo os critérios de textualidade;
3. Um trabalho que identifique as especificidades (formais e funcionais) em que se apoiam o texto oral e o texto escrito, sem estabelecer a dicotomia fala e escrita;
4. Um trabalho que possibilite o uso de textos orais em situações formais e informais em situação de interação, inclusive sendo ouvinte habilidoso da fala "desprestigiada".
5. Um trabalho que se volte para as expressões do comportamento lingüístico nos momentos de interação, como saber ouvir e fazer interferências;
6. Um trabalho que considere os textos representativos da cultura popular;
7. Um trabalho que esteja atento à recepção e à audiência dos interlocutores.

Quadro 1 Fragmentos do memorial relacionados com a oralidade. Vejamos:

MEMORIAL	
01	
02	
03	“O educador deve ensinar de maneira que o aluno possa utilizar a linguagem oral e escrita nas diversas situações comunicativas, especialmente nas áreas do conhecimento. Realizo entrevistas, debates, seminários, dramatizações de acordo com a realidade do aluno.” p.22
04	“Passei a diferenciar o modo de ler e contar histórias, mostrando o nome do autor, as ilustrações, motivar as crianças com perguntas para desenvolver a oralidade e assim participar e desinibir.” p20
05	
06	“Para que o professor consiga ensinar a variedade lingüística de Prestígio se faz necessário, que haja um profundo respeito pela expressão oral trazida pelo aluno. Por isso é que planejo aulas que os alunos possam se comunicar, compreendendo uns aos outros pela linguagem.” p. 22
07	“O ensino não deve ser um processo mecânico das letras e sílabas e da palavra... mas uma relação pedagógica criativa para o desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem oral” p.4
08	“Observei que a linguagem, falada ou escrita, é o mais poderoso instrumento de intercâmbio e vinculação social [...]” p.5 Grifo nosso.
09	“Através do livro Preconceito Lingüístico de Marcos Bagno, saliento que a variedade lingüística é decorrente da formação do povo seja pela localização geográfica e que não cabe ao ensino da Língua Portuguesa impedir a sua utilização. Mostro que há uma língua Padrão que auxilia o aluno na oralidade e na escrita.”p 8.
10	“É prazeroso ensinar as primeiras palavras, ouvir as perguntas que surgem que é uma troca maravilhosa. Dou importância a esse momento da oralidade, em que eles podem expressar suas idéias e assim vamos formando cidadãos críticos e competentes.” p.9
11	“No início da disciplina Língua e Linguagem muitas vezes disse para mim mesma que eu não sabia ensinar Português, mas, hoje já mostro algo novo aos meus alunos como aprender a falar em público para perder o medo e se expressar corretamente “isso eu trabalho poesias, quando eles recitam, dramatizam as histórias, contos, cantam músicas, etc”. p. 10
12	
13	“é importante uma reflexão sobre a língua portuguesa no que diz respeito ao ler e escrever de nossas crianças. Devem-se criar situações de ensino que se possam ensinar textos orais e escritos, considerando a diversidade dos textos que circulam socialmente” p. 12
14	
15	
16	
17	“No decorrer do estudo dessa disciplina (Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa) voltei para a minha sala de aula com um ótimo aprendizado. Comecei a entender que os meus alunos não falavam “errado”, eles traziam de casa um linguajar diferente, como pude ver no livro A Língua de Eulália. Mas o certo que eles tinham que aprender a falar com outras pessoas na sociedade. Comecei a incentivar a oralidade, fazendo com que eles participassem mais das aulas, debatendo as notícias dos jornais que eles mesmos traziam para a sala de aula.” p.13
18	
19	
20	
21	“Ensino os meus alunos a escrever corretamente porque eles precisam ser no futuro mais qualificados, apresentar boas redações, que não repitam os erros da fala .” p. 11
22	
23	
24	

3.1.6.1 Como a oralidade é sistematizada no campo da ação didática

Iniciamos esta análise pelo mem 4. Nele observamos que a situação didática utilizada pela professora não se restringe apenas a contação de histórias ou a leitura realizada pela docente, há estímulos para que os alunos interajam na ação didática: “Passei a diferenciar o modo de ler e contar histórias, mostrando o nome do autor, as ilustrações, motivar as crianças com perguntas para desenvolver a oralidade e assim participar e desinibir”.

Entendemos que está sendo concreta a abertura para situações didáticas que contemplam o trabalho com a oralidade, como abordagem de ensino, fato que possibilita ao estudante o exercício da “fala”, numa situação comunicativa que, em primeira instância nos pareça espontânea, mas, é uma ação intencionalmente coordenada. Quando a narradora provoca em seus alunos a participação na história, ela também se predispõe a ouvi-los, desenvolvendo aí algumas habilidades interativas, por meio da oralidade.

Essa intenção para desenvolver a oralidade também está contemplada no mem 6: “Por isso é que planejo aulas que os alunos possam se comunicar, compreendendo uns aos outros pela linguagem.” O planejamento das aulas indica a existência de um trabalho que dá espaço para a comunicação oral. Isso é o resultado de influências teóricas trabalhadas no curso de formação, ressignificando a prática da professora para uma concepção de linguagem de cunho interacionista.

Essa afirmação respalda o que narra a professora no mem 11:

No início da disciplina Língua e Linguagem muitas vezes disse para mim mesma que eu não sabia ensinar Português, mas, hoje já mostro algo novo aos meus alunos como aprender a falar em público para perder o medo e se expressar corretamente” (...) “isso eu trabalho poesias, para eles recitarem, dramatizam as histórias, contos, cantam músicas, etc.

É interessante observar a posição de Antunes (2003, p.39) quando diz que não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios sólidos e objetivos. Atente que a narradora se coloca em dois tempos, como se as experiências anteriores tivessem-lhe sido arrancadas, impedindo-lhe de exercer a sua prática. No entanto, retoma a experiência apoiada no corpo de conhecimentos teóricos trazidos pela disciplina referida.

Pondere também que essa narradora inova o trabalho trazendo situações de oralidade, em contextos específicos, que objetivam a construir a competência comunicativa dos alunos em situações reais de linguagem, respaldadas em textos reais que circulam dentro da escola (livros e outros portadores) e fora dela (teatros, shows, praças e oficinas) e que ao mesmo tempo exigem uma reflexão linguística de uso. Está implícito o conceito de letramento que orienta as aulas, em ocorrências de uso tanto do texto didático quanto do texto lúdico.

Observe ainda que no mem 13 a narradora enuncia este propósito, na passagem seguinte: “e importante uma reflexão sobre a língua portuguesa (sic) no que diz respeito ao ler e escrever dos alunos. Devem-se criar situações de ensino que se possam ensinar textos orais e escritos, considerando a diversidade dos textos que circulam socialmente” (grifo nosso).

Desta forma, relacionamos a fundamentação teórica implícita na escrita dos memoriais à situacionalidade, como coadjuvante no fator de produção dos mesmos. Insistimos que as reflexões desenvolvidas respaldam o contexto de formação.

Depreende-se daí que a professora poderá aventurar-se a criar um trabalho mais envolvido com as situações do cotidiano dos alunos, em que a sala de aula esteja aberta para ser o lugar de circulação da palavra como objeto sistemático de aprendizagem.

Marcuschi (2008, p.194) enfatiza que socialmente, a escola é o *locus* privilegiado onde os textos orais, os modelos da ação comunicativa, podem ser trabalhados, uma vez que os comunicantes operam e lidam diariamente com as situações reais, conforme os seus objetivos: relatam ações, seguem procedimentos e contam suas narrativas, levando em conta outros discursos que são exercidos na prática social.

3.1.6.2 Como as referências teóricas subsidiaram a prática da oralidade

A escrita do mem 9 está orientada pelos estudos acadêmicos na qual o marco referencial é a discussão que Marcos Bagno (2001) faz dos fatores que geram o preconceito linguístico, chamando a atenção dos professores para combatê-lo. Assim, narra a professora:

através do livro *Preconceito Lingüístico* [...] saliento que a variedade lingüística é decorrente da formação do povo seja pela localização geográfica e que não cabe ao ensino da Língua Portuguesa impedir a sua utilização. Mostro que há uma língua Padrão que auxilia o aluno na oralidade e na escrita.

No fragmento acima, há evidências de que o trabalho com oralidade requer a aprendizagem da língua padrão, embora não esclareça como isso acontece, porém deixa a questão em pauta. Em termos de ensino e de aprendizagem da LM, os estudos teóricos referendados pela linguística textual, na análise da conversação e nas teorias da enunciação, ambicionam que os aprendizes façam o uso da oralidade em atividades concretas de interação em espaços públicos e privados, estabelecendo-se para a modalidade oral os mesmos objetivos para com a linguagem escrita. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais são enfáticos em afirmar que o aluno deve tomar a linguagem oral e escrita, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino, estudo e aprendizagem, empregando-as nas diversas manifestações de interação.

Mencionamos que a maioria das narrações em análise leva-nos a crer que as professoras podem dar um passo significativo, uma vez que, estão abertas a desenvolver um trabalho pautado em conhecimentos de natureza linguística, os quais foram disponibilizados durante o curso.

Portanto, tais conhecimentos precisam ser enxergados como instigadores para que o aprendiz de LM, das séries iniciais, se aproprie e exercite um discurso que, legitimamente, possa ser construído por ele mesmo, em situações interativas, na atividade social.

Levando em conta o que expressa o mem 10, a autora intenciona trabalhar de modo que as crianças possam expressar ideias para serem críticas e competentes:

é prazeroso ensinar as primeiras palavras, ouvir as perguntas que surgem que é uma troca maravilhosa. Dou importância a esse momento da oralidade, em que eles podem expressar suas idéias e assim vamos formando cidadãos críticos e competentes.

A intencionalidade nesse texto é dar atenção a fala do aluno, considerando a linguagem oral como fundamento para a cidadania e a realização do ser de linguagem, fortalecendo-lhe a competência comunicativa. É um momento em que a expressão flui do eu. É a linguagem como ponte para o “outro e para dentro de si

mesmo” como enfatiza Miranda e outros (1995, p.57). Essas autoras acrescentam que esse trabalho com a expressão oral compara-se como um parto. “É o nascimento de um novo eu, à medida que consegue verbalizar, cada ser que se faz mais dono de si mesmo”. Miranda e outros (*ibid*).

De fato, o trabalho com a LM que se volta para essa realidade, supõe outra concepção de linguagem, uma outra concepção de ensino, que não as aulas tradicionais, de correções de nomenclaturas gramaticais, de exercícios ortográficos mecânicos, de frases ou orações cujo significado nem mesmo a professora compreende, pois, era um discurso reconhecido, subsidiado exclusivamente pelos livros didáticos.

Fundamentada no mesmo paradigma, a autora do mem 07 menciona que “o ensino não deve ser um processo mecânico das letras e sílabas e da palavra... mas, uma relação pedagógica criativa para o desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem oral” . A nosso ver, a ênfase está na relação pedagógica que pressupõe interação, mudança de atitude para trazer a oralidade como parte integrante da aprendizagem. Essa narradora encara a linguagem oral como uma atividade sistematizada semelhante à escrita. Ela concebe a linguagem como uma prática que necessita ser estimulada como possibilidade relacional; entende a professora que o universo discursivo do aluno não se desenvolve de forma fragmentada entre letras, sílabas e palavras desconectadas da produção linguística. Implicitamente, busca na prática social que é a própria situação educativa (alunos e professora) os elementos essenciais para a comunicabilidade.

É interessante observar que a reflexão encontrada no mem 8 é fruto de referências obtidas no processo de formação da narradora, quando a mesma atribui poder a linguagem: “Observei que a linguagem, falada ou escrita, é o mais poderoso instrumento de intercâmbio e vinculação social” [...]

Neste caso, uma variedade de argumentos justifica a relação linguagem e poder. Queremos destacar que a professora não estabelece primazia entre a fala e a escrita, compreende-as como ações de linguagem que, conforme a concepção ideológico-teórica assumida, pode se tornar privilégio de um determinado grupo e não realizar o processo interativo de outro grupo. Este é um jogo que ainda é utilizado em nossa sociedade. Gnerre (2003:21) mostra algumas situações que exemplificam essa abordagem, como as notícias veiculadas por jornais falados ou impressos em que a maioria da população não as compreende, não só pela

utilização da linguagem padrão, mas pelo referente a elas associado; outra ocorrência são as fraseologias do discurso político, ou do discurso jurídico, entre outros, cuja informatividade também, intencionalmente, não é alcançada, igualmente, por todos.

3.1.6.3 Como os gêneros textuais foram inseridos na oralidade

Tendo em vista o conteúdo do mem 3, a autora utiliza conceitos relacionados ao letramento, e diz realizar práticas de linguagem explorando os gêneros orais: “realizo entrevistas, debates, seminários, dramatizações de acordo com a realidade do aluno.” A rigor, os gêneros mencionados pela narradora são sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997,p.48) os quais convidam o professor a refletir sobre a possibilidade de o aluno construir as competências necessárias para a aquisição da fala pública “Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.”

Valendo-nos do critério de situacionalidade, pode-se dizer que a intenção da professora foi buscar no contexto da sua formação as orientações para um trabalho que utilizasse esses gêneros orais, certamente habilitar os aprendizes da LM para experimentarem situações que são exercidas socialmente, mas, sobretudo, precisam ser valorizadas pela escola.

É consenso entre os estudiosos da linguística, especialmente Marcuschi (2008), Castilho (2000) e Antunes (2003) que o estudo da linguagem oral torna-se relevante na escola para adequar-se às necessidades da sociedade letrada, pois os homens produzem os seus enunciados por meio de textos **orais** e escritos.

Historicamente, devido à valorização da língua pelos estruturalistas e gerativistas, a escrita tem se apresentado como uma atividade linguística formal, complexa, enquanto que a fala assumiu um caráter de informalidade. Ainda permanece no imaginário social e em práticas escolares de que a escrita é superior a fala.

A narradora do mem 21 é favorável a essa supervalorização da escrita. Ela não vê a oralidade e a escrita como ocorrências linguísticas implantadas na prática social, realizada através dos gêneros textuais. No entanto, refere-se a “boas

redações”. Não insere em seu discurso os significados das manifestações sociais do letramento. Para essa professora o status linguístico não é visto pelo fenômeno da interação verbal mediada pelos demais textos de que ela e os seus alunos dispõem. Assim ela enfatiza: “ensino aos meus alunos a escrever corretamente porque eles precisam ser no futuro mais qualificados, apresentar boas redações, que não repitam os erros da **fala**..”

Marcuschi (2001) toma a palavra enfatizando que do ponto de vista mais central da realidade humana, o homem pode ser definido como um ser que fala e não como um ser que escreve. A intencionalidade de Marcuschi, aqui, não é estabelecer supremacia à fala, como fez a professora em relação à escrita, mas, assegurar que não há dissociação entre ambas, pois, permitem que os sujeitos desenvolvam raciocínios abstratos e submetam-se a exposições formais e informais, convenientes ao contexto de uso.

A narradora põe a linguagem oral em um patamar de inferioridade em relação à escrita no tocante aos cuidados com a língua padrão, ela pretende um modelo ideal de língua, transfere para o seu texto a concepção de que a fala pode ser “descuidada”, entende-a como espontânea. Existe um conceito de “certo” e “errado”, porém a sistematização didática volta-se apenas para a variedade escrita.

Todavia, a escola deve oportunizar que o aprendiz seja competente em produzir o seu discurso oral e escrito, utilizando os conhecimentos linguísticos e gramaticais, nas situações de interação verbal, nos diversos contextos sociais, optando pela variedade linguística adequada a situação comunicativa.

Vale salientar que essa concepção desvinculada entre a oralidade e a escrita e de que “bons textos escritos” qualificam o estudante para situações práticas da vida, é um grande equívoco. Marcuschi (2008, p.168) diz: que “há textos que ocupam várias posições no continuum tipológico, alguns, ditos orais, bem mais próximos da escrita, como por exemplo, um seminário”. Os bons textos devem ser produzidos em situações interativas, sendo que uns requerem o mesmo grau de formalidade que outros. O que se põe em jogo é a condição de textualidade que o mesmo apresenta. Um texto que faça sentido e que atenda as expectativas dos interlocutores.

Estes conhecimentos não foram produzidos recentemente. De certa forma as Universidades, as Secretarias de Educação têm sido fontes de disseminação da produção acadêmica, quase que na totalidade das escolas brasileiras. Outra

orientação tem sido através dos Referenciais Curriculares, no sentido de auxiliar os professores de Língua Materna a desenvolverem uma Pedagogia da Língua baseada na concepção interacionista da Linguagem.

Acrescente-se às exigências da atual LDB, no tocante a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que gerou, no país afora, programas para atender a uma demanda de docentes que, até então, não possuíam o curso superior. Aqui, não queremos ser redundantes quanto a esta questão, mas tão somente testemunhar que qualquer mudança só poderá advir fundamentada no conhecimento teórico, pois é ele o provocador de instabilidades e novos direcionamentos. Primeiro, o sujeito (aquele que se dispõe e quer mudar) sente-se como se não soubesse fazer mais nada e posteriormente começa a introjetar o novo conhecimento. É o que ocorreu com a narradora do mem 17:

No decorrer do estudo dessa disciplina (Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa) voltei para a minha sala de aula com um ótimo aprendizado. Comecei a entender que os meus alunos não falavam “errado”, eles traziam de casa um linguajar diferente, como pude ver no livro *A Língua de Eulália*. Mas o certo que eles tinham que aprender a falar com outras pessoas na sociedade. Comecei a incentivar a oralidade, participando mais das aulas, debatendo as notícias dos jornais que eles mesmos traziam para a sala de aula.

Este enunciado traz alguns elementos que precisam ser considerados: o primeiro deles corresponde à nossa reflexão sobre o conhecimento. Após as aulas da disciplina em referência é que a professora atentou para alguns pressupostos do ensino da Língua. Um deles é sobre a noção de Variação Linguística. Antes, talvez, atenta à norma culta, baseada apenas nas “correções” gramaticais, em que se pensava ser a escrita o “espelho da fala” a professora não tinha se dado conta de que, as pessoas usam a língua naturalmente, se expressam, adequando-se ao nível de escolaridade e à classe, social. Por certo, os seus alunos não fossem vistos dentro destas particularidades. A questão é que esse problema deve ser enfrentado pela escola, ampliando as possibilidades de uso da fala em situações de aprendizagem e em atividades de reflexão sobre a língua, tomando o texto oral também como unidade de aprendizagem da língua padrão.

Parece-nos que isso é claro para a narradora, pois ela tem certeza da necessidade de os alunos aprenderem a variedade de prestígio “porque precisam se relacionar com outras pessoas na sociedade.”. Muito embora, nós entendamos que a interação verbal processa-se independentes da variedade utilizada. O contrário,

apenas, reforçaria o preconceito. O que se postula, no entanto, é o desenvolvimento da competência comunicativa, garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, para que eles possam ir além da fala cotidiana, particular, para uma fala pública significada pela escola.

Outro elemento a ser considerado pela narradora é o incentivo à prática da oralidade, em sua sala de aula, promovendo o debate, mediado por textos jornalísticos. Nessa sequência didática, favorece-se a interação com os pares e com a professora, pondo em ação outros elementos muito próprios da fala que são os gestos, a prosódia e a própria linguagem para auxiliarem na captação dos sentidos do texto.

Concluindo sobre o que narram as professoras a propósito do trabalho com a oralidade, podemos considerar que a maioria delas evidenciou o contato com as teorias que orientam um ensino de LM voltado para essa particularidade linguística.

Indubitavelmente, tais teorias foram veiculadas durante a formação no curso superior e que possivelmente com o confronto de ideias, essas professoras foram exercendo sua autoria, reconstruindo o seu ofício docente na área da linguagem.

Pelo que narram as professoras sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula, com base nas tendências atuais, deve ser considerado como uma prática de linguagem interacionista. Como exercício da prática social, estimulada pela escola não pode ser algo intuitivo, relaxado, sem um planejamento. Nesse sentido, Antunes (2003, p.27) acrescenta que não tem sentido uma fala apenas como lugar de espontaneidade, do descuido em relação às normas da língua padrão.

A proposta para explorar a linguagem oral, em situações de ensino e de aprendizagem da LM. em muito se assemelha ao trabalho com a escrita, dado ao caráter de orientação teórica cuja finalidade é possibilitar ao educando uma construção discursiva em situações de conversação real, porque toma como referência os gêneros do discurso orais e escritos “apreendidos no curso de nossas vidas como membros de alguma comunidade” conforme o entendimento de Bakhtin (1979).

Portanto, o trabalho com a oralidade é compreendido pelas professoras para ser ensinado, cuidando-se para que não se caia no simplismo da fala espontânea, solta, ou, ainda, concebendo a fala em oposição à escrita.

Nessa categoria, apenas dois sujeitos apresentaram uma visão equivocada da oralidade, em relação aos pressupostos que orientam essa modalidade de aprendizagem de LM.

3.1.7 O trabalho Com a Escrita

As experiências com a linguagem escrita vivida pelas crianças do Ensino Fundamental, nas aulas de LM, historicamente, resumiam-se a “tirar do quadro”, copiar textos diretamente do livro didático, ou ainda produzir redações sobre qualquer assunto, diga-se sem objetivos mais amplos. Era um texto produzido para o professor atribuir uma nota.

Em que se apoiavam estas experiências de uso da linguagem escrita? Quais os objetivos de ordem experiencial? Parece-nos que a função e a utilidade da escrita, na concepção da escola era atender a uma situação que não existe, socialmente. A escrita de textos pressupõe a interação linguística, alguém que tem algo a comunicar a outro, conforme as ideias defendidas por Antunes (2003) Bakhtin (2006), Geraldi (1993), e concebidas pelos PCN (1997). Nesta concepção, o texto é um produto da experiência e do conhecimento dos sujeitos, alunos e professores, pois trocam informações, comungam experiências. Um texto pressupõe algo a ser dito a outrem.

Para Geraldi (1993, p. 135) a escrita, na escola, deve ser o ponto de partida para a aprendizagem da língua, é um marco fundamental, pois é no texto que a língua se revela na totalidade. Por meio da produção de um texto o aluno pode aprender os conhecimentos gramaticais de forma contextualizada, observar a coerência entre as frases e as idéias do autor.

Contudo, o mais importante na escrita é considerar o processo interativo que demanda do ato de produção textual, ou seja o diálogo entre aluno e professor. Para isso, o professor precisa conhecer a função pragmática e social da escrita e ao mesmo tempo os processos didáticos que podem auxiliá-lo como coadjuvante e orientador da escrita dos seus alunos e os mesmos internalizem que, ao tempo em que escrevem, sintam-se donos do seu próprio discurso.

Soares (1991) diz que muitos professores não receberam informações sobre o processo de aquisição da escrita e de ensino e aprendizagem, fazendo com que

nem mesmo ele se conheça como leitor de seus textos. Segundo Soares(1991,p.85) uma criança se torna alfabetizada quando ela se apropria da escrita, faz uso das práticas sociais da leitura e da escrita. Para ela, a criança só atinge o sistema convencional da escrita quando atinge o letramento, desenvolve as práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Quadro 2 Fragmentos do memorial relacionados com a escrita

MEMORIAL 1	
MEMORIAL 2	“Diante da aquisição desses conhecimentos, busquei modificar a forma de ensinar, superando o método tradicional, trazendo para a sala de aula uma diversidade textual, criando situações de escrita que faça sentido para o aluno, ensiná-los a escrever os gêneros trabalhados.” p. 12
MEMORIAL 3	
MEMORIAL 4	
MEMORIAL 5	“[...] A disciplina Língua e Línguaagem ajudaram-me a refletir sobre a minha escrita e como levo os alunos a desenvolver essa habilidade. É aprendendo que procuro aperfeiçoar o ensino da língua falada com base na escrita.” p.16 (sic)
MEMORIAL 6	“Durante o curso os professores e palestrantes sempre falaram de uma língua como abstração em que o falante é o produto da língua, escrever bem é ter o melhor vocabulário. Mas, isso não corresponde ao ideal desejado. Passei a ter uma nova visão em relação ao que está certo ou errado tanto na fala quanto na escrita, passei a trabalhar refletindo com as crianças como elas escreviam.” p.13
MEMORIAL 7	
MEMORIAL 8	“Durante as capacitações fui percebendo a forma de compreender o processo de aprendizagem da criança, especialmente da leitura e da escrita diferente daquela que, tradicionalmente, aprendi. Era uma escrita forçada, muitas vezes apenas para corrigir os erros. A partir do curso aprendi a importância do letramento, trabalhar a língua de forma consciente, baseando-nos nos gêneros, ensinando a ler e a escrever. Ensinar a linguagem padrão que não é apenas para uma elite.” p.21 “ofereço oportunidades para os meus alunos aprenderem a linguagem padrão, respeitando a forma de expressão de origem”. p. 25
MEMORIAL 9	
MEMORIAL 10	
MEMORIAL 11	
MEMORIAL 12	
MEMORIAL 13	
MEMORIAL 14	
MEMORIAL 15	“No ensino do Português é fundamental considerar três tipos de atividades: a fala, a leitura e a escrita. São atividades que parecem ser diferentes, mas estão intimamente ligadas a sua essência que é a língua.” p.18 Os alunos liam e depois produziam os textos (a história que mais gostou, durante a semana) Gostavam muito de escrever gibis...” p.16
MEMORIAL 16	“A apropriação de novos conhecimentos me permitiram ampliar as concepções pedagógicas onde vejo a linguagem como condição para que a criança entre e o mundo.[...] a linguagem é o início da formação infantil, sendo o principal instrumento a escrita, o modo como é valorizada no meio e as oportunidades que se tem para lidar com ela”. p.17
MEMORIAL 17	“Durante o debate nas aulas, pude compreender que para ensinar os alunos a ler e a escrever, deve-se partir de textos que eles já conhecem e podem

	<p>aprender melhor.[...] Peço para os alunos para fazerem sempre a reescrita aproveitando a idéia do outro texto. p.13</p> <p>Utilizo os contos de fadas para estimular a imaginação. Na disciplina Enfim, os conhecimentos adquiridos durante o curso foram de grande importância para a minha formação.” p.17</p> <p>Literatura Infantil ajudou a lidar mais com esse lado imaginativo, resolver problemas, aventuras, mesmos os que estão na quarta – série, aproveitam bastante”. Idem</p>
MEMORIAL 18	
MEMORIAL 19	
MEMORIAL 20	
MEMORIAL 21	<p>“Iniciei profissionalmente muito cedo no Magistério. Hoje, avalio que a metodologia que eu empregava era a mesma que era aplicada pelas minhas professoras antigas. Fazíamos cópia para aprender a escrever ou para consertar os” [...] p.11</p> <p>“Ao longo desses 21 anos de magistério, olho para o passado e lamento não ter a experiência que tenho hoje, oportunizar as crianças que passaram por mim uma aprendizagem mais voltada para o ser crítico” [...]. p.14</p> <p>As experiências comprovam que a criança para escrever já trazem muitas informações, elas só precisam de orientação e incentivo para expressar e registrarem as idéias, <u>produzindo os seus textos.</u>” p. 15</p>
MEMORIAL 22	<p>“a língua deve estar a favor da comunicação em todos os aspectos. Ao vivenciar a disciplina CMLP, abordamos o trabalho com a produção de textos, Utilizo uma ampla variedade de atividades com diferentes finalidades, em atividades de produção de textos, dando ênfase a superar as dificuldades de produção entre tantas o trabalho de coerência e coesão textual.” p. 22</p>
MEMORIAL 23	
MEMORIAL 24	<p>“Fundamental formar crianças leitoras e produtoras de textos desde a educação infantil ao ensino fundamental, é a base para continuarem sendo aprendiz. Valorizo muito a escrita dos alunos, comento os “erros” para que eles melhorem, mas importante para eles escreverem é a idéia que têm na mente. É desenvolvendo o senso crítico, sabendo utilizar diferentes fontes de informações para construir conhecimentos.” p.17</p>

De acordo com o quadro 2 os memoriais apresentam as experiências como a escrita, permitindo-nos que esta análise considere como ponto fundamental o conhecimento das professoras antes e depois da formação. Nas leituras desses memoriais isso tem sido recorrente de forma muito reflexiva.

No mem 10, por exemplo, a professora não faz nenhuma observação à sua prática de ensino da LM, no espaço destinado a abordar as disciplinas relacionadas à área da Linguagem. Entretanto, ela reforça a ideia dos pesquisadores e estudiosos, a exemplo de Travaglia (2000) e Soares (2001) que insistem na formação teórica do professor como o impulsionador para a introjeção de uma concepção interativa de ensino da LM. Segundo a professora

o professor de todos os níveis necessita de uma formação permanente que o faça refletir sobre a prática docente. Nenhuma ação educativa dispensa a teoria. O conhecimento é um processo de construção permanente, portanto vai sempre mudando.

No fundo da minha memória, vou buscando como eu era, desde o início da minha vida estudantil, passando pelo Magistério e agora, a Faculdade. Hoje vejo uma postura correta de todos que fazem uma educação comprometida com a linguagem dos alunos e com a democratização social

A intencionalidade presente nesta narração é ser voz para a necessidade de uma prática fundamentada, como afirma Soares (2001, p. 62):

Muitos professores não receberam informações sobre a aquisição da escrita enquanto processo de ensino e de aprendizagem, fazendo com que nem mesmo ele se conheça como leitor e escritor dos seus textos.

Ao aceitarmos o trecho do Mem 10, que não aborda a problemática da escrita, o faço para reforçar a interatividade que se estabelece entre o produtor e o receptor de um texto. Reforçar a concepção de que o escrevente tem algo a comunicar e que só produz sentido se conectado aos níveis de aceitabilidade do receptor.

Quando se refere ao processo de interação pela escrita, o escrevente desenvolve uma reconstrução do pensamento e por consequência, também, aciona a memória porque reflete o conteúdo a ser escrito com a intenção de ser compartilhado com outrem. Estabelece-se, nesse ponto, o diálogo na visão de Bakhtin (2006, p.272) o “encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente é o texto de dois sujeitos, de dois autores”.

Intervimos no sentido de colaborar com a narradora que, consegue luz em sua reflexão para perceber o esforço que os pesquisadores, estudiosos e teóricos da linguagem, inclusive, a formulação de políticas públicas para que se implemente nas escolas brasileiras essa proposta “nova” de ensino da LM visando melhorar a aprendizagem como um fator de cidadania, de inclusão e participação social, até há poucas décadas atrás, configurado-se como um fator de exclusão, pois “quem não escreve bem e não fala bem tem os seus direitos restringidos”

3.1.7.1 A escrita ressignificada com ênfase na formação

A autora do mem 5, aborda a escrita como sujeito que se beneficia da sua formação e estende essa habilidade, agora, mais aperfeiçoada, aos alunos. Ela diz que “- a disciplina ajudou-me a desenvolver as minhas habilidades na escrita,

aperfeiçoando a forma de ensinar e aprender a língua falada com base na escrita”. Percebemos aí, um equívoco. A escrita aparece como espelho da fala, concebida no plano do “certo ou errado”. Subentende-se que a sua intenção é dizer que, se o indivíduo fala bem, por consequência, escreve bem, ou o inverso.

Equivale lembrar que essa homogeneidade em relação ao grau de formalismo do ponto de vista gramatical, é falsa, não existe. Não se pode pensar produzir textos (orais e escritos) apenas com um determinado grau de formalismo que é “aprender a língua falada com base na escrita”. Segundo (Antunes, 2003, p.52):

Falamos e escrevemos, com maior ou menor espontaneidade e fluência. Há momentos de fala ou de escrita, em que tudo que vai ser dito, pode ser dito sem muita ou sem nenhuma formalidade, como há momentos, em que tudo precisa ser cuidadosamente planejado e controlado.

Conforme a narradora é como se não existisse a diferença entre a fala e a escrita condicionadas a momentos de formalidade e informalidade, a partir de situações em que se defrontam os indivíduos. Por isso, entendemos que a escrita não pode servir de suporte para a fala, dado ao caráter mais específico da mesma. Mesmo que, esta, seja exercida com um alto grau de formalismo, nos deparamos com os recursos paralinguísticos, que são as expressões faciais, os gestos, bem como os recursos supra-segmentais, como a intensidade, o volume, as pausas, entre outros. Estas são ocorrências que não se manifestam no texto escrito. Outro ponto importante a considerar é o extralinguístico, na relação fala - escrita. Na visão bakhtiniana há que se considerar os contextos para que compreendamos a variedade de significações que interferem nessa relação.

Pécora (1983, p. 30 *apud* SUASSUNA, 2000: p.13) diz que a escrita não apresenta as mesmas alternativas de uso da fala “não existe, por exemplo, uma escrita caipira, desenvolvida e utilizada por uma comunidade linguística”.

Talvez a narradora não se ateu as palavras de Freire(1982,p.14) [...] a partir da oralidade, é possível chegar à escrita e, então, você faz a leitura oral do mundo, depois você faz a escrita da palavra com que você leu o mundo e você ler a palavra que escreveu.

Além deste aspecto, não é a escrita que determina a fala. Diacronicamente a fala vai se estruturando ilimitada na comunidade linguística, evoluindo, transformando-se historicamente, conforme as necessidades dos indivíduos seja por contribuição de outros falares, ou, pelas contribuições tecnológicas em evidência na

sociedade. Pensando assim, a escrita não pode ser, de modo generalizado, determinante para a fala, como menciona a autora do memorial 6:

durante o curso os professores e palestrantes sempre falaram de uma língua como abstração em que o falante é o produto da língua. Escrever bem é ter o melhor vocabulário. Passei a ter uma nova visão em relação ao que está certo ou errado ao se escrever, ou quando se fala.

Essa professora traz à memória os processos formativos, vivenciados. Possivelmente, discussões sobre o ensino da LM. No relato está subjacente a concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois alimenta a ilusão de que as pessoas não se expressam bem, também não sabem pensar. Entretanto, no pensamento da professora há uma contraposição: “passei a ter uma nova visão em relação ao que está certo ou errado ao se escrever, ou quando se fala”.

O entendimento do certo ou errado não mais compreendido fora da reflexão das crianças, sem compreender porque escreveram da maneira que escreveram. Isso caracteriza como propõem os PCN (1997:48) um movimento metodológico de ação, reflexão e ação em que progressivamente o aluno tenha a capacidade de monitoramento da sua escrita.

Pensar as atividades da linguagem como atividade mental, interna ao indivíduo, que processada, se externaliza, segundo Bakhtin (2006, p.112) isso é falso porque:

o conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica (...) Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata

Entendemos que manter uma ideologia que conceba a elegância da fala porque o sujeito é possuidor de “uma mente brilhante” é no mínimo uma forma de preconceito, aos menos assistidos social e culturalmente: não aprendem e não falam bem por deficiências cognitivas. Para esse pensamento, o ideal de unidade linguística é que determina o sujeito. Um mito que se estabeleceu e arraigou-se em nossas escolas e que em algum momento, muitos de nós fomos vítimas ou ainda outros continuamos sendo?

Entretanto, entendamos que o objetivo da narradora foi chamar a atenção para um postulado que foi desmascarado e que, nos parece, não será norteador para a sua prática de ensino da LM, como ela afirma: “passou a ter uma nova visão ao que está certo ou errado ao se escrever ou quando se fala.”

Talvez, até nem exista mesmo esta escrita perfeita, mas, o que se deve considerar é uma aprendizagem da escrita como possibilidade de produzir um texto em que outros textos funcionem como mediadores na produção. Processualmente, vai se desenvolvendo a aprendizagem da ortografia, a ampliação do vocabulário e a aprendizagem das normas gramaticais e linguísticas para que o texto escrito ganhe coerência, produza sentido e seja elemento de interlocução com os prováveis leitores.

Segundo o Referencial Curricular de Língua Portuguesa (1979, p.34) para as séries iniciais do Ensino Fundamental

ensinar e escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com outros textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escreve-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender.. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumpre um papel modalizador servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte de atividade intertextual [...].

Assim, no papel de modalizador, o texto vai se constituindo como elemento linguístico, no qual se observa os elementos da textualidade, as normas gramaticais e ortográficas que podem ser levantados, conforme o nível e entendimento dos alunos, como conteúdos de ensino e de aprendizagem para a produção escrita.

Na sequência elaborada no mem 21, há a recorrência de dois temas presentes neste corpus que é a formação do professor e a transformação do fazer, atribuída à experiência formativa como um bem adquirido, Aqui a narradora vai construindo o conteúdo de maneira reflexiva. Nestas digressões memorialísticas, ela encontra-se com as práticas artificiais da escrita que vivenciou, aprendeu a escrever em razão do significante:

[...] Hoje, avalio que a metodologia que eu empregava era a mesma que era aplicada pelas minhas professoras antigas. Fazíamos cópia para aprender a escrever ou para consertar os erros e melhorar a letra. Havia o ditado, a chamada oral para dar a lição. [...]

Esta forma de aprender a língua é característica da concepção estruturalista da linguagem, vê a língua como um código, primeiro precisa ser descoberto, ser dominado, de forma estática, para em seguida, ser utilizado em situações já sabidas. São atividades remetidas para um único destinatário que é a professora.

Desconhecia-se que erros são ocorrências que fazem parte da aprendizagem é por meio deles que as crianças demonstram as suas hipóteses conceituais sobre a escrita e avançam.

É importante salientar que o olhar digressivo da professora impulsiona outro olhar: adianta-se no tempo, uma possibilidade da narrativa, e percebe que a escrita tem essa função de interatividade, porque em todos os tempos a escrita desempenhou por si mesmo, como instituição linguística, a função de dizer algo a outrem. Assim, se refere:

Ao longo desses 21 anos de magistério, olho para o passado e lamento não ter a experiência que tenho hoje, oportunizar as crianças que passaram por mim uma aprendizagem mais voltada para o ser comunicativo e crítico [...] (grifo nosso).

A despeito do ser comunicativo todo ser de linguagem tem essa função pelas trocas interativas que realiza nos jogos discursivos, pois, pressupõem um “eu” e um “tu”, ambos se complementam, e age um sobre o outro. Bakhtin chama esse agir, um sobre o outro, de atividade responsiva, diz ele que toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, todo falante é em potencial um ser de comunicação.

Pensamos que, ao estabelecer um comparativo entre os dois tempos da sua experiência, a professora percebeu a necessidade de uso dos recursos linguísticos para ampliar em seus alunos a competência comunicativa. Isso se dá tanto na escrita, quanto na leitura.

Conceber a escrita como um ato comunicativo é desde cedo refletir, conceitualmente, com a criança que todo texto tem um destinatário, enunciador, que tem algo a dizer a alguém, neste caso, produz um efeito de troca.

Continua a narradora: “as experiências comprovam que a criança para escrever já traz muitas informações, ela só precisa de orientação e incentivo para expressar e registrar as idéias, produzindo os seus textos”.

Entendemos que as informações trazidas pelas crianças devem ser consideradas pela sua idade, e pelo contexto cultural a que pertencem. Alunos

expostos a um maior universo de letramentos terão mais facilidades de se apropriarem das práticas da escrita; enquanto que outras exigem maior orientação. De qualquer forma as crianças precisam saber produzir textos coesos, coerentes e eficazes, como postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (2007 p.65-67)

um escritor competente sabe selecionar o gênero no qual o seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância comunicativa em questão; [...] planeja o discurso e o texto em função do seu objetivo e do leitor, sem desconsiderar as características específicas do gênero; e é capaz de revisar o seu texto para torná-lo inteligível, bem como recorrer a outros textos para ampliar a fonte de informação.

Acreditamos serem estas condições que a narradora, após os seus vinte e um anos de magistério, e apoiada em sua formação, oportuniza aos seus alunos.

No excerto do mem 22 a professora diz que

ao vivenciar a disciplina Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa, abordamos o trabalho com a produção de textos, dando ênfase a superar as dificuldades de produção, entre tantas o trabalho de coerência e coesão textual.

Uma questão que deve ser colocada a partir deste fragmento, sobre a produção textual dos alunos do Ensino Fundamental é a relação de aprendizagem com a língua. Muitas crianças que são treinadas a memorizar regras ou a escrever frases desconexas, dificilmente, de uma hora para outra, não vão produzir textos coerentes e coesos, como pretende a professora ao desejar “superar as dificuldades de produção”. Essa escrita desarticulada não inclui o desenvolvimento das habilidades para produzir textos coesos e coerentes, “juntar e articular palavras, orações períodos, parágrafos” como afirma Antunes (2003, p.62).

Possivelmente, são essas dificuldades referidas pela narradora, incluindo desde a articulação das ideias, aos problemas de estrutura, ortográficos e gramaticais. É preciso que se desenvolva um trabalho de orientação didática e, paralelo a ele, estimular os alunos a produzirem os seus próprios textos, Isso supõe que a escrita de textos não seja algo esporádico, formar um escritor requer um trabalho contínuo de leitura e produção de gêneros de textos. Não se deve descuidar da qualidade, no sentido de sempre apresentar bons textos para os aprendizes, porque é relacionando-se como leitor que serão bons escritores

3.1.7.2 A escrita como retextualização

Considerando o texto como referência para a produção de outros textos, as autoras dos mem 2, 8 e 17 trazem para suas reflexões essa compreensão metodológica e ao mesmo tempo conceitual de que a base para a aprendizagem da LM, será muito mais eficiente se se elege o texto como unidade de ensino.

A autora do mem 2 diz que está superando a sua prática tradicional, impulsionada pelos conhecimentos adquiridos e como inovação leva para a sala de aula os gêneros textuais existentes, não menciona quais, porém, amplia a condição de letramento do aluno, fazendo com que este, use a linguagem escrita para produzir os diferentes gêneros. Uma situação de escrita só faz sentido quando representa uma atividade comunicativa real, daí podermos pensar na produção de uma lista de compras, na produção de um bilhete, de cartaz de vacina e em tantos outros que circulam no ambiente social e atendem as necessidades dos sujeitos diariamente:

diante da aquisição desses conhecimentos, buscamos modificar a forma de ensinar, superando o método tradicional, trazendo para a sala de aula a diversidade textual existente, criando situações de leitura que faça sentido para o aluno, isto é, além do conhecimento sobre as letras, ensinar aos alunos ao mesmo tempo, a linguagem que se usa para escrever os diferentes gêneros.

É possível que a superação do “tradicionalismo” mencionado pela professora seja o abandono da escrita no caderno, sem objetividade real, palavra morta, uma escrita artificializada. Seria o texto escrito para atender a outras necessidades, exceto tornar-se de fato um elemento mediador de interação.

Por outro lado, é preciso compreender que esse modo de tratar a escrita fez parte de uma proposta de ensino, que também fora teorizada, planejada e que apresentou os seus resultados, naquele momento. Porém, a linguagem verbal concebida como uma atividade comunicacional, constitui em si mesma o produto da relação entre os interlocutores. Seja ela, falada ou escrita, este é o postulado expresso nas ideias interacionistas de Bakhtin (2006).

Pensamos que esses “conhecimentos” referidos pela narradora, possam ser compreendidos como orientação para a mudança de postura do professor de LM, em relação ao trabalho com a produção textual, a mudança de uma prática passiva

para uma exigência dinâmica espelhada nos gêneros textuais uma vez que estes contribuem para estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, conforme Marcuschi (2006). Logo, o trabalho com a produção escrita para as crianças deve, desde cedo, considerar os gêneros e os seus possíveis interlocutores.

De maneira semelhante, observamos que a autora do mem 3 valoriza os gêneros textuais como moralizadores para, também trabalhar a escrita. Com relação aos gêneros mencionados, refere-se:

o educador deve ensinar de maneira que o aluno possa utilizar a linguagem oral e escrita nas diversas situações comunicativas, especialmente nas áreas do conhecimento. Realizo entrevistas, debates, seminários, dramatizações de acordo com a realidade do aluno.

Compreendemos que todos esses gêneros apresentam, no *continuum* tipológico, características mais próximas da oralidade, porém nada impede que possa ser ensinada a escrita de tais textos, tendo em vista a aquisição de diferentes capacidades, como por exemplo, a retextualização, a reescrita dessas produções, o conhecimento da macroestrutura desses textos e tantos outros que possam advir pelo viés da escrita.

No mem 8 percebemos que é muito importante reconhecer que professores já buscam outras estratégias para trabalhar o processo de produção da linguagem escrita. Vão abandonando as antigas práticas. No caso da escrita, vão reestruturando os conhecimentos teóricos, saindo da estrutura da frase, quase perfeita, para a escrita de um texto no qual exige uma elaboração mais consciente como autor e produtor de linguagem, cuja finalidade é interagir com outrem, mesmo distante, no caso do texto. Vejamos que o relato abaixo contempla esta reflexão:

durante as capacitações fui percebendo a forma de compreender o processo de aprendizagem da criança, especialmente da leitura e da escrita (grifo nosso) diferente daquela que, tradicionalmente, aprendi. Era uma escrita forçada, muitas vezes apenas para corrigir os erros. A partir do curso aprendi a importância do letramento, trabalhar a língua de forma consciente, baseando-nos nos gêneros, ensinando a ler e a escrever. Ensinar a linguagem padrão que não é apenas para uma elite.

Chamamos a atenção para “uma escrita forçada, muitas vezes apenas para corrigir os erros” uma prática desastrosa, acrescento. Cópia, palavra morta, tinha como objetivo o domínio do código, a aprendizagem por repetição, quando não, o castigo, tantas vezes para memorizá-la e escrever corretamente.

A sua memória, (da professora) em confronto com a experiência, desenvolve uma visão crítica, porque já entende que o aprendizado da língua é dinâmico, e se relaciona com as situações da vida real, através dos textos, diz a professora, ensinando a ler e a escrever.

Aprender a escrever como uma prática inserida no letramento é um exercício social de linguagem que amplia as oportunidades reais de produção escrita dos cidadãos. Nesse sentido, os textos vão adquirindo funcionalidade, adequando-se às necessidades de comunicação no cotidiano da vida individual e coletiva.

No mem17 a professora escreve que ensina a ler e a escrever a partir de textos que já são conhecidos:

Durante o debate nas aulas pude compreender que para ensinar os alunos a ler e a escrever, deve-se partir de textos que eles já conhecem. Peço para os alunos para fazerem sempre a reescrita aproveitando a idéia do outro texto.

Acreditamos que nem sempre o texto já conhecido poderá ser produtivo como se espera. É o caso de textos pobres quanto à linguagem e ao vocabulário, textos curtos, escritos sob encomenda e que não favorecem ao aprendiz e nem se dispõem a interlocução com o leitor. Muitas vezes é um modelo para a escrita de outros textos na sala de aula. O texto de um aluno passa a ser o texto de todos, porque seguiu um padrão. Sobre essa questão do texto padronizado, recorreremos às palavras de Bakhtin (2006:265) que diz ser os gêneros padronizados, as condições menos propícias para a reflexão linguística.

Assim o aluno é assujeitado ao texto e não sujeito do seu próprio texto. Em Kock (14, p.202) observamos que o sujeito “é porta-voz de um discurso anterior que fala através dele”.

É certo que para escrever, explica Antunes (2003, p.45) “é preciso haver ideias, informações, caso contrário faltarão as palavras”. É pertinente que a professora e os seus alunos façam uso de diferentes gêneros de textos, daqueles que estão à disposição dos alunos no dia a dia, nos diferentes campos sociais. São textos que podem diferenciar-se uns dos outros pelo enriquecimento da linguagem, o entendimento de diferentes estruturas textuais, pela pluralidade de informações e pelas significações que podem ser construídas. A narração vai adiante, dizendo: “utilizo os contos de fadas para estimular a imaginação. Na disciplina Literatura Infantil, ajudou a lidar mais com esse lado imaginativo”.

A escrita literária, quando de qualidade, para a criança desempenha uma função sedutora. É por esse lado que ocorre o chamamento para a escrita de outros textos. É comum encontrarmos crianças produtoras de seus próprios textos. São textos que têm leitores, dada a função estética que desempenham, pois, estimulam o imaginário dos escritores.

No entanto, para que esse texto escrito tenha sentido, a professora deve dispensar um cuidado, desde a indicação de bons textos, bem escritos, possivelmente claros e bem estruturados de acordo com os padrões de textualidade. Antes de tudo que seja um texto, capaz de ser recriado pela sua temática ou pela sua estrutura esquemática. É por aí que, se vai formando bons escritores. Somente nestas condições é que podemos aceitar a proposta da narradora, um texto ser provocador para a escrita ou reescrita de outro texto.

3.1.7.3 A escrita e o desejo de formar bons escritores

Formar um bom escritor é tarefa da escola, principalmente, porque atende àqueles alunos que não têm contato com boas práticas de linguagem escrita. A esse respeito, observemos o mem 15:

No ensino do Português é fundamental considerar três tipos de atividades: a fala, a leitura e a escrita. São atividades que parecem ser diferentes, mas estão intimamente ligadas a sua essência que é a língua.

O fragmento em análise está comprometido com as concepções de linguagem mais progressistas. Verdadeiramente são estas atividades de linguagem que “capacitam o aprendiz para exercer as práticas sociais de linguagem e, os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade” afirma Soares (2002)

Em termos de ação de ensino, são as habilidades fundamentais que deveriam ser objetivadas pelos professores do Ensino Fundamental, sobretudo, aqueles que tenham como base conceitual a concepção interacionista da linguagem, através da qual essas práticas são enxergadas como atividades que incluem os alunos no processo de produção e compreensão textual, gerando as condições para a autonomia linguística do sujeito, em outras palavras, desenvolvem a competência comunicativa.

A passagem seguinte diz que “Os alunos liam e depois produziam os textos (a história que mais gostou, durante a semana). Gostavam muito de escrever gibis”. Este já é um entendimento comprometido com as recentes orientações curriculares em favor do ensino e da aprendizagem da LM. A escrita, aqui, não decorre da improvisação, mas, do entrosamento dos alunos com textos (as histórias). Não somente as histórias das narrativas convencionais, mas ressalta a escrita dos gibis.

Provavelmente, a escrita das crianças vai sendo orientada por uma ideia, podemos até dizer por uma imaginação parafrástica, até que elas ganhem a autonomia das suas próprias idéias e possam selecionar os gêneros e conseqüentemente a estrutura ou superestrutura que querem dar a sua ideia. É assim que os meninos e meninas compõem os seus poemas, suas histórias em quadrinhos e outros textos. Ter uma referência, ter o contato com outros textos, é que garante o objetivo de ser bom escritor, queremos dizer, no sentido amplo. Também, não se pode deixar de abordar a funcionalidade que esses textos devam ter, depois de escritos, cumprirem as funções enunciativas: ouvinte, leitor e escritor.

Por estas razões, é válido a professora, do Ensino Fundamental, utilizar o “gibi” como uma atividade que poderá ser reescrita ou retextualizada, devido ao conteúdo atraente e os elementos gráficos que prendem a atenção desse público.

No mem 16, a narradora desenvolve o pensamento, referendando o estudo da linguagem enquanto objeto sobre o qual a criança vai poder agir sobre o mundo, vê a escrita como um artefato de valor que ultrapassa a técnica e se estabelece como um produto da valorização individual e social. Refere-se à escrita como parte do processo de alfabetização, quando a vincula à educação infantil, como um “principal instrumento”. Pensamos que não se pode colocar a escrita num campo isolado, mas, esta, deve estar aliada às habilidades da leitura. São esses processos que impulsionam o indivíduo para a sociedade, considerando, tanto o fenômeno da interação quanto aos usos sociais do contexto, e as oportunidades, como são mencionados no fragmento:

a apropriação de novos conhecimentos me permitiram ampliar as concepções pedagógicas onde vejo a linguagem como condição para que a criança entre no mundo [...] o estudo da linguagem se inicia da educação infantil, sendo o principal instrumento a escrita, o modo como é valorizada no meio e as oportunidades que se tem para lidar com ela

Menciona também que a escrita é o principal instrumento para que a criança conquiste as oportunidades na sociedade. “Por isso a sua importância juntamente com a leitura.” Interfirmos, acrescentando, desde que o trabalho desenvolvido nessa fase, seja de natureza sócio-interacionista, no qual os princípios da escrita sejam apreendidos como necessidades enunciativas. Assim afirmam os Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (1997, p.35)

que é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê.

Entretanto, deve-se acrescentar que atribuir um valor social a escrita, sob outra perspectiva, que não seja a perspectiva da interação, o sentido passa a ser excludente, pois a valoração esta condicionada à aptidão como produto do pensamento iluminado. O aluno ou o indivíduo se expressa de forma clara, para alcançar um status social. Britto (1997, p. 125) defende que

a escrita achou-se e acha-se profundamente marcada pela sua assimilação por parte de camadas sociais que, por condições de privilégio, mais a manipulam [...] escrever é assim, ascender socialmente. Dá status.

No mem 24 observamos que a professora parece ter clareza do trabalho que dever ser empreendido a favor da produção textual dos alunos a fim de desenvolver-lhes essa habilidade. Segundo ela:

é fundamental formar crianças leitoras e produtoras de textos desde a educação infantil ao ensino fundamental, é a base para continuarem sendo aprendiz.
Valorizo muito a escrita dos alunos, comento os erros para que eles melhorem, mas importante para eles escreverem é a idéia que têm na mente. É desenvolvendo o senso crítico, sabendo utilizar diferentes fontes de informações para construir conhecimentos.

Formar alunos produtores de textos requer ensiná-los a serem bons escritores, produzirem bons textos. Para isso, é preciso desenvolver um trabalho sistemático de produção que requer do professor uma mudança de concepção de ensino e de texto que orienta o seu fazer [...] “desde a educação infantil ao ensino fundamental, é a base para continuarem sendo aprendiz”, como afirma a professora.

Chamamos a atenção que comentar os “erros” e ter uma ideia na mente, não são indícios para produzir um bom texto. Escrever um bom texto exige uma interação com um interlocutor que está ausente, pois é o princípio do diálogo posto por Bakhtin (1997). Os elementos citados pela professora contribuem no trabalho de produção, mas, o fundamental é a consciência de que o texto terá destinatários reais. Assim, desde cedo o trabalho com a produção de bilhetes, cartazes, listas de nomes de pessoas e objetos e outros, podem ser exemplos mais claros dessa realização linguística.

Em artigo de Rodrigues (PG-UEM/FAP) publicado na Revista Eletrônica Fp@ciência (2007) o autor apresenta uma discussão sobre a produção de texto segundo a concepção interacionista, propondo romper com a metodologia tradicional da escrita de textos irrealis, somente para atender ao planejamento do professor ou preencher uma situação do livro didático. Segundo ele, pode ter sido importante num determinado momento, contudo, mostrou-se ineficiente para desenvolver escritores competentes.

Neste caso, é na interação entre os sujeitos que se desenvolve o senso crítico e constroi conhecimentos, como declara Kock (2002, p.15) [...] “na medida em que os sujeitos participam ativamente da definição da situação da qual se acham engajados, e que são atores [...] porque o texto é o lugar de encontro”.

Finalmente, após essa análise e observando como as professoras veem a questão da linguagem escrita no ensino da LM, elencamos algumas nuances que merecem destaque: a formação foi considerada por dois sujeitos como condição *sine qua non* para realizarem a ultrapassagem a fim de um fazer distinto daquele que desenvolviam no início da carreira profissional e, ao mesmo tempo, foram influenciados por professores que esses sujeitos tinham como referência.

É possível inferirmos que a maioria está convicta da necessidade de desenvolver o processo de escrita dos alunos em situações reais de produção, tendo como referência os textos que fazem parte da realidade dos leitores. Isso os leva a distinguirem uma produção de texto orientada para uma verdadeira interação, partindo do princípio de que a escrita pressupõe um interlocutor distante.

Não obstante, dois sujeitos supervalorizaram a escrita, imprimindo nesta um caráter modelador para a oralidade, ou até mesmo concebido como algo artificial em que a palavra não está no aluno, mas fora dele: é o código que transmite uma mensagem ao receptor, sob o prisma da correção gramatical.

Mas no geral, como vimos, as professoras compreendem que a escrita é algo que se desenvolve a partir do acesso a outros textos e que a escola torna-se, por isso, responsável para orientar os alunos quanto às reais condições de produção (escrita) dos textos, como afirma a autora do mem 2: “trazendo para a sala de aula uma diversidade textual, criando situações de escrita que faça (sic) sentido para o aluno, ensiná-los a escrever os gêneros trabalhados”.

3.1.8 O trabalho com a leitura

Socialmente, a leitura é considerada como uma das funções principais da escola, nas séries iniciais. Diferentes correntes e concepções geraram seus modelos de ensinar a aprender a ler. O fato comum é que aprender a ler concentrava-se na “identificação alfabética”, nas relações “letras” e “sons” e na construção linear de palavra por palavra.

De modo algum, estas questões podem ser desprezadas, pois colaboram para que o aprendiz de leitura possa descobrir as pistas para elaborar as suas hipóteses e tirar as suas conclusões.

Zilberman & Silva (1995) descrevem que a leitura figurava como uma atividade do professor, convertendo-se em fim em si mesma. Para estes autores tanto a leitura quanto a escrita são atividades que se justapõem desde os primeiros anos da escola, e, que, nem sempre se explicita a sua relação com o que as motiva e possibilita: o texto escrito.

A experiência tem demonstrado que tornar-se leitor é receber do professor as credenciais para desempenhar uma habilidade muito primária, desvinculada do contexto social, é a leitura dos textos, unicamente escritos e restritamente escolares, cartilhas já prontas com textos pobres, de única interpretação. Silva (1995) diz que a maioria são textos contrabandeados pelas editoras, a serem parafraseados pelos leitores para efeito de avaliação e nota.

Por outro lado, é interessante mencionar que, durante muito tempo a leitura servia como modelo para escrita. É possível encontrarmos afirmações nesse sentido, como relatam muitos manuais de orientação ou como fazem equivocadamente os Parâmetros Curriculares Nacionais: “de preferência, textos especialmente bem escritos, de autores reconhecidos, a fim de que, analisando os

recursos que utilizam, possam aprender com eles”. (p.82). Entendemos que isso pode ocorrer, mas não deve ser o objeto de trabalho com a leitura: ler para aprender a escrever. A leitura justifica-se em si mesma: ler para atender às necessidades de interação, de fruição, de informação. Quem lê torna-se competente como leitor e não, necessariamente, como escritor.

Porém, as demandas educacionais contemporâneas exigem um leitor que adquira o conhecimento alfabético e o uso de estratégias e procedimentos de leitura, baseando-se no levantamento de hipóteses e não apenas a decodificação da palavra. Um leitor que seja socialmente engajado, que compreenda a escrita, compreenda o texto e interaja com ele e o mundo e esteja apto a construir significados.

Neste caso, estamos falando em dois processos distintos, o domínio da técnica e o domínio das práticas sociais como defende Soares (2003). São essas aprendizagens que habilitam o sujeito para ser leitor.

A análise dos memoriais relacionados ao trabalho das professoras com a leitura nos permite compreender os diferentes aspectos focalizados a partir das relações que estabelecem com essa prática, quer sejam como leitoras, quer sejam como estimuladoras dos seus alunos.

Quadro 3. Fragmentos do memorial relacionados ao trabalho com a leitura

Memorial 01	<p>“Minha preocupação inicial era fazê-los codificar e decodificar os sinais gráficos, com o objetivo da interpretação da leitura para compreensão do mundo exterior”. p. 26</p> <p>‘Mergulhei no mundo mágico da literatura, conhecendo a importância da leitura para o crescimento intelectual da criança. [...] “Na sala de aula o objetivo é o desenvolvimento da criatividade e consciência dos educandos, já que muitas vezes lhe é reprimido o uso da leitura, por fazerem parte de uma classe social desprivilegiada. Direciono à leitura constante, através de textos que sejam de interesses comuns a eles, afim de proporcionar-lhes o hábito de ler.” p.31</p>
Memorial 02	<p>“O contato do educando com os livros infantis ajuda na compreensão do texto e desperta o interesse pela leitura. Observamos o desempenho do aluno que tem mais contato com os livros... desenvolve com maior habilidade a compreensão textual, leitura escrita, enquanto que o que não tem esse contato sente uma dificuldade para desempenhar sua atividade oral e escrita.”p. 14</p>
Memorial 03	<p>“ Minha relação com a leitura foi dificultosa. Não havia espaço para ler, só tinha os livros didáticos, não conhecia outros livros, outros gêneros.Acredito que isso reflete no meu relacionamento com a leitura” p.10</p> <p>“Cheguei leiga de muitas coisas, nem sabia o significado do curso de Pedagogia [...] Eram muito difíceis os textos estudados, quanto mais lia mais tinha dificuldade de entender os assuntos, depois de ler três ou quatro vezes ia entendendo alguma coisa do texto.” p. 16</p> <p>“Descobri os procedimentos necessários para despertar nas crianças as competências de pequeno leitor de forma prazerosa. Estimulo os alunos à criatividade, conseqüentemente o seu interesse pela leitura.”p.17</p> <p>“Antes revistas, jornais, eram apenas para serem folheados e não como algo auspicioso para a minha posição de educadora. Fui forçada a ler, não era meu hábito, aprendi a gostar de leitura e a incentivar os meus alunos. Hoje começo as minhas aulas com um tipo de leitura”p.idem</p>
Memorial 04	<p>“Uma disciplina que me identifiquei no curso foi a Literatura Infantil. Antes, as histórias eram contadas sem criatividade. Passei a diferenciar o modo de ler e contar histórias, mostrando o nome do autor, as ilustrações, motivar as crianças com perguntas para desenvolver a expressão oral. O mais importante é mostrar a criança desde cedo que ler não é uma atividade mecânica, mas sim uma atividade plena de significação” p.20</p>
Memorial 05	
Memorial 06	<p>“Através da leitura dos Contos de Fada, pude estimular os alunos para a prática da leitura.” p. 25</p>
Memorial 07	<p>“O ensino da leitura não deve ser um processo somente mecânico das letras e sílabas e da palavra... mas uma relação pedagógica criativa para a construção da linguagem escrita e da linguagem oral.” p.11</p> <p>“Relevante a diversidade textual no cotidiano das crianças. Trabalho com lista de compras, revistas, músicas, embalagens, propagandas, jornais e outros.” p. 20</p> <p>“A valorização da leitura desde cedo através das histórias, dos contos de fadas. Essas histórias desenvolvem a oralidade.” Idem</p> <p>“As leituras realizadas durante a disciplina língua e linguagem serviram para enriquecimento da minha prática pedagógica que utilizo”. p.24</p>
Memorial 08	<p>“Como educadora procuro sempre estar estimulando-os à leitura, pois por não ter tido este incentivo no decorrer da minha vida escolar, e após, ter me acomodado, tive grandes dificuldades em interpretar e compreender algo quando lia. Nos dias atuais, isto não é mais permitido. Hoje temos o conhecimento da importância da leitura desde a alfabetização.”p. 19</p> <p>“Nós professores, não podemos deixar de envolver a leitura na sala de aula,</p>

	<p>não podemos cometer as mesmas falhas do passado.” p.19</p> <p>“Durante as capacitações, fui percebendo que existia uma outra forma de compreender o processo de aprendizagem da criança, especialmente da leitura e da escrita, diferente daquele que tradicionalmente era propagado”p. 21</p> <p>[...] “destaquei de positivo para o meu trabalho como docente, a importância do ler e do saber trabalhar a leitura na vida da criança.” p.23</p>
Memorial 09	.
Memorial 10	
Memorial 11	
Memorial 12	<p>“Ler para os meus alunos é uma obrigação de questionar o mundo. Aproveito para fazer isso dentro da poesia, dos textos literários e até músicas para criticar a realidade.” p.23</p> <p>“Mas acho que para os alunos ficarem competentes na escrita tem que ter boa ortografia e conhecimento gramatical.” p.23</p> <p>“Hoje sou beneficiada com as teorias favorecidas pelas disciplinas, fortaleci meus conhecimentos e que me permitiram trabalhar melhor em todas as disciplinas.” p.28</p>
Memorial 13	
Memorial 14	<p>“As aulas de Língua e Linguagem e Comunicação da Língua Portuguesa me proporcionaram desenvolver atividades em minha prática pedagógica, desenvolvendo a leitura e estimulando a gosto pelo que se lê.” p. 11</p>
Memorial 15	<p>“Literatura Infantil foi uma disciplina que enfatizou o quanto é necessário a leitura diária e diversificada em sala de aula. Foi por aí que mudei o jeito de trabalhar com leitura. Passei a levar os alunos para a biblioteca e deixar que eles escolhessem o livro que achassem mais interessantes. Eu não tinha esse costume. Liam, dramatizavam a história e depois eles escreviam a história para que mais gostou para outro colega. Era muita satisfação quando se tratava de texto humorístico, gibi ou contos de fada.” p.19</p>
Memorial 16	
Memorial 17	<p>“[...] nas aulas pude compreender que para ensinar os alunos a ler e escrever deve-se partir de textos que eles já conhecem e podem aprender melhor. Nas minhas aulas peço para os alunos escreverem aproveitando a idéia de outro texto, como uma história ou música, também mando escreverem bilhetes. Enfim os conhecimentos adquiridos durante o curso foram de grande importância para a nossa formação acadêmica.” p.. 15</p> <p>Faço uso dos contos infantis para desenvolver a imaginação. A literatura permite a criança a sonhar e a resolver problemas, mesmo na quarta série eles gostam mais de ler os contos fadas. “p. 19</p>
Memorial 18	
Memorial 19	<p>“[...] Adotei o hábito de trabalhar com pesquisas, leitura de rótulos, textos variados, [...] As leituras de histórias coloridas e bem trabalhadas com as crianças trazem um resultado positivo porque vão se tornando leitores de outros textos.” p.18</p>
Memorial 20	
Memorial 21	
Memorial 22	<p>“A literatura infantil tem uma importância na formação de futuros leitores é a maneira de incentivar a criança a ler proporcionando experiências positivas com a leitura: o vocabulário para melhorar a produção dos textos, interpretar e compreender o texto que está sendo produzido.” p.24</p>
Memorial 23	
Memorial 24	

3.1.8.1 A leitura como representação da experiência

Iniciamos pelo mem 3 no qual a professora traz para a nossa apreciação as suas próprias representações como leitora, durante a sua vida estudantil, e, que, possivelmente, influenciaram a sua vida profissional. São explicações trazidas à reflexão através da memória, que vão se construindo na narrativa:

minha relação com a leitura foi dificultosa. Não havia espaço para ler, só tinham os livros didáticos, não conhecia outros livros, outros gêneros. Acredito que isso reflete no meu relacionamento com a leitura
Fui forçada a ler, não era meu hábito, aprendi a gostar de leitura e a incentivar os meus alunos. Hoje começo as minhas aulas com um tipo de leitura

Vejamos que são situações que estão representadas, permanentemente, em suas lembranças, pois, é aí onde encontramos os dados conceituais da análise.

Antes de considerarmos a narração uma obviedade, pensemos numa constatação recorrente a inúmeros sujeitos que personificam este enredo: meio leitores ou maus leitores? São outros tantos como a professora, que aprenderam apenas a se relacionar com os elementos superficiais do texto e a considerá-lo apenas como uma unidade em si mesmo, ou seja, o texto pelo texto. Neste sentido, menciona que: “antes, revistas, jornais, eram apenas para serem folheados e não como algo auspicioso para a minha posição de educadora”.

Convém assinalar que, as concepções de leitura variaram muito ao longo do tempo, e, evidentemente as pesquisas tem contribuído para disseminar teorias e estratégias de bases conceituais e cognitivas, mobilizando o leitor para uma relação ativa com o texto, expondo-o a um volume considerável de materiais para serem lidos: periódicos, romances, panfletos, teorias, etc.

É provável que esse não foi o contexto da formação inicial da professora, pois afirma não possuir uma competência leitora mais ampla, que pudesse contribuir para a compreensão das suas atividades acadêmicas. É possível que a avaliáramos como uma leitora passiva, abstraída das relações interativas.

Considera-se que um leitor inteligente deva adotar um pensamento estratégico, dirigindo-se e autorregulamentando seu próprio processo. Podemos considerar a nossa narradora como inteligente? Sim, pois no processo da sua formação, houve uma provocação para a sua própria mudança ao se deparar com

os obstáculos funcionais: ler, interagir e interpretar textos teóricos. Além disso, reconhecer as experiências antes do curso “é um o feedback autoproporcionado” como afirma Zabalza (ibid). E isso é constatado pelo relato seguinte:

cheguei leiga de muitas coisas, nem sabia o significado do curso de Pedagogia [...] Eram muito difíceis os textos estudados, quanto mais lia mais tinha dificuldade de entender os assuntos, depois de ler três ou quatro vezes ia entendendo alguma coisa do texto.

Seguramente, as atividades acadêmicas desafiaram-na, encaminhando-a para o exercício de ser leitora.

Acima, referimo-nos ao leitor inteligente, é o leitor que vai se autoconstruindo pela necessidade da interação e de conhecimento. Certamente, essa professora não chegaria a essa descoberta se não fosse, a escrita reflexiva. Por sua vez Carvalho, (2006, p.252), in Prado e Soligo que:

o texto fixado no papel, inerte, torna-se outro para um mesmo leitor, mesmo sendo o seu autor, pois somos transformados a cada experiência, a cada novo conhecimento que construímos. [...] A escrita possibilita que isso aconteça, além de modificar o próprio processo de reflexão durante a produção.

Ao relatar que descobriu os procedimentos necessários para despertar nas crianças as competências de pequeno leitor, de forma prazerosa, a narradora faz essa constatação movida pela experiência da reflexão durante a produção do relato: “Descobri os procedimentos necessários para despertar nas crianças as competências de pequeno leitor de forma prazerosa. Estimulo os alunos à criatividade, conseqüentemente o seu interesse pela leitura.”

Houve aí o distanciamento entre o antes e o depois. Acordemos que nenhuma transformação humana acontece em um plano mágico. O benefício pressentido para a professora e para os seus alunos poderá ser calculado a partir do seu relato. Apostemos nessa probabilidade, pois, a introjeção de uma nova prática ou de novo conhecimento pode ser a recuperação da situação vivida com um novo olhar.

No mem 8 a professora traz para o contexto de produção as mesmas preocupações referidas na passagem anterior que é a pouca experiência com a leitura. Porém, para ela, é uma realidade passada que contracena com a realidade presente, ao rememorar as dificuldades advindas de um trabalho ineficiente, na sua

fase escolar, que não a ajudou a desenvolver as habilidades para ser leitora. No entanto, afirma que:

como educadora procuro sempre estar estimulando-os à leitura, pois por não ter tido este incentivo no decorrer da minha vida escolar, e após, ter me acomodado, tive grandes dificuldades em interpretar e compreender algo quando lia.

Faz parte do exercício narrativo, quando tais realidades foram experienciadas pelos sujeitos e, ao mesmo tempo, reforça a finalidade de se escrever um memorial focado nas experiências da formação e da profissão. E assim, vai desenvolvendo a sua narração.

Nós professores, não podemos deixar de envolver a leitura na sala de aula, não podemos cometer as mesmas falhas do passado. Durante as capacitações, fui percebendo que existia outra forma de compreender o processo de aprendizagem da criança, especialmente da leitura e da escrita, diferente daquele que tradicionalmente era propagada. [...] destaquei de positivo para o meu trabalho como docente, a importância do ler e do saber trabalhar a leitura na vida da criança.

Certamente, não há muito de que nos admirar, pois o sentimento da professora reflete, tão somente, uma concepção de ensino da leitura, cenário das salas de aula, num determinado momento histórico.

Sobre essa questão, Kleiman (1993) explica que essa prática de leitura passa pela decodificação, através de atividades que em nada modificam a visão do aluno com automatismos de identificação e parafraseamento das palavras do texto e exercícios de interpretação que exigem apenas que o aluno responda às informações expressas no texto.

Entretanto, prossegue dizendo que

nos dias atuais, isto não é mais permitido. Hoje temos o conhecimento da importância da leitura desde a alfabetização. Nós professores, não podemos deixar de envolver a leitura na sala de aula, não podemos cometer as mesmas falhas do passado.

Interpela, ancorada pelos fundamentos teóricos compreendidos nos momentos de formação, pois são deles que se abstrai outras concepções que fundamentam o seu trabalho com a leitura, desde a alfabetização. Inferimos que as dificuldades vivenciadas pela professora não se constituem roteiro didático para os seus alunos, ela os prefere leitores que compreendem e interpretem o que leem.

Destacamos no mem 7 uma mesma questão presente neste corpus e refletida por outros sujeitos, que são as leituras realizadas pela professora, durante as aulas da disciplina Língua e Linguagem. “As leituras realizadas durante a disciplina Língua e Linguagem serviram para enriquecimento da minha prática pedagógica que utilizo”.

Segundo essa professora, essas leituras serviram para enriquecer a sua prática pedagógica. Transformaram-se em fonte de informação, daí podermos afirmar que é um resultado já esperado para quem intenciona renovar-se, desenvolver novos procedimentos, compreender novos conceitos.

A intencionalidade do “didatismo narrado”, a explicitação dos conceitos, são consequências das suas leituras efetuadas durante o curso, autorizando o discurso narrado. E é justamente isso que se pretende captar nesta análise.

Na introdução desta seção, “o trabalho com a leitura”, citamos Soares (2003) ao mencionarmos que a aprendizagem da leitura não pode excluir a aprendizagem alfabética, mas também relacioná-la aos usos sociais. É esta a intenção da narradora ao utilizar a expressão “somente mecânico” e ao mesmo tempo em que desenvolve o seu pensamento, vai dando conta de outros conceitos imbricados na prática de ensino da leitura, como por exemplo, os usos sociais de outros textos. Diz: “considero também relevante a diversidade textual no cotidiano das crianças. Trabalho com lista de compras, revistas, músicas, embalagens, propagandas, jornais e outros.”

As pesquisas recentes têm demonstrado que no trabalho do professor, nessa fase inicial de aprendizagem da leitura, é importante a utilização de uma diversidade de textos, incentivando os alunos a buscar a compreensão dos mesmos e vê-los como veículos de interação social, abrindo horizontes de possibilidades para que ocorram mudanças positivas.

3.1.8.2 A leitura crítica associada à leitura estética

No mem 12 a afirmação da narradora leva-nos a entender que a concepção de leitura que assume é de base interacionista, uma vez que posiciona seus alunos entre o texto e o mundo. Ela afirma que “ler para os meus alunos é uma obrigação

de questionar o mundo. Aproveito para fazer isso dentro da poesia, dos textos literários e até músicas para criticar a realidade.”

Mas, essa é uma das dimensões da leitura, realizá-la para conhecer e conhecendo, questioná-la. O leitor, neste caso, desenvolve um papel ativo diante do texto e da realidade.

Convenhamos que, estamos diante de uma concepção de leitura que ascende no contexto da escola, orientada pelas teorias interacionistas. Para essa professora significa ser a influência teórica de que teve acesso durante a sua formação e, agora, ao exercitar a sua memória, é respaldada pelo conhecimento que lhe possibilita expressar um conceito mais amplo de leitura, que ultrapassa a constatação do nível superficial, uma vez que, estimula o diálogo com o texto e o mundo e não é somente a busca de informações ali pontuadas, conforme explica: “hoje sou beneficiada com as teorias favorecidas pelas disciplinas, fortaleci meus conhecimentos e que me permitiram trabalhar melhor em todas as disciplinas.”

O leitor passa a assumir o papel de autor, porque os sentidos que atribui ao texto representa o acervo cultural, informacional e linguístico que possui. Assim, desenvolve a capacidade de fazer inferências, de pronunciar algo que preencha e estabeleça os sentidos que estejam além do texto, para compreendê-lo.

Ler para compreender o mundo também é uma premissa da professora do mem 1. É assim que ela se posiciona: “minha preocupação inicial era fazê-los codificar e decodificar os sinais gráficos, com o objetivo da interpretação da leitura para compreensão do mundo exterior”. Busca em sua memória procedimentos de codificação e decodificação dos sinais gráficos, como iniciação das atividades leitoras que é tornar os signos compreensíveis ao indivíduo.

À primeira vista, o leitor poderia interpretar como um procedimento mecânico que decompõe os símbolos e as palavras, não fosse a sua afirmação em referir-se a interpretação para compreensão do mundo exterior. As atividades de aprendizagem da leitura, durante o processo de alfabetização, se agregam à escrita numa correspondência indissociável, entre os segmentos falados e escritos para que o sujeito, o aprendiz consiga “analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito”. Por sua vez, a leitura nem sempre acontece de forma espontânea como observa Zilberman, (1995, p.1). Segundo a autora, nessa fase da alfabetização a escrita se reveste de um caráter sagrado, com qualidades que a fazem entidade distante do cotidiano, não se insere nas práticas sociais do leitor.

Porém, a intencionalidade da narradora é ressaltar o processo de abstração, aprendizagem e compreensão leitoras pelas crianças e de interação com o texto, e outros sujeitos como impulso para ser de fato leitor.

Note-se que ela faz referência as suas leituras como um aspecto mais subjetivo, relativo às necessidades acadêmicas e profissionais: “Mergulhei no mundo mágico da literatura, conhecendo a importância da leitura para o crescimento intelectual da criança”.

Nesta análise, percebemos que o campo da leitura mencionada pela professora, é a “literatura” ou os “contos de fadas.” Há de se conceber que permanece na sua memória mais próxima o entendimento de que ler refere-se à literatura, o que já é um bom começo, desde que não seja o discurso doutrinador, já superado.

Todavia temos observado que os estudos sobre letramentos e estudos sobre os gêneros textuais vem desenvolvendo uma pedagogia da leitura, que contribui para alargar o trabalho dos professores e o campo de reflexão dos alunos. Neste sentido a professora acrescenta que:

na sala de aula o objetivo é o desenvolvimento da criatividade e consciência dos educandos, [...] “Direciono leitura constante, através de textos que sejam de interesses comuns a eles, a fim de proporcionar-lhes o hábito de ler.

Aqui, já podemos observar que a narradora diversificou o repertório de leitura. Podemos inferir que a mesma possui o conhecimento de que os textos estejam inscritos na prática social e que possam servir como estímulos práticos para a formação da competência leitora, ou ainda estimular a sua atividade de ser leitor porque assim se vê.

3.1.8.3 A leitura pela leitura: o prazer de ser leitor

O desejo da narradora do mem 14 é “desenvolver a leitura e estimulando o gosto pelo que se lê”.

Sabe-se que esta tarefa não é tão simples. Pelo senso comum, haveríamos de convidar as famílias dos alunos à participação no processo de iniciação da leitura, mas o certo é que não podemos desconsiderar o contexto cultural como um

valor agregado à obrigação de educar, sem distinção de classes sociais, principalmente, neste tempo preenchido pelas mídias.

Como essas famílias priorizam o livro? Consequentemente, a tarefa é da escola e nesse sentido, o professor da educação infantil e do Ensino Fundamental assume o papel de formador de leitores bem antes de a criança “aprender a ler”. Então, é preciso seduzir para ser um leitor prazeroso, daí o professor precisa conhecer as condições favoráveis para a prática da leitura – que não se restringe aos recursos materiais, conforme os PCNs (1977, p.58).

Vemos, aqui, que é mais uma experiência narrada que se articula ao processo de aquisição de conhecimentos linguísticos adquiridos pela narradora, durante a sua formação pedagógica. Observamos no trabalho de Lima (2004, p.34) que a preparação do professor para atuar na formação de novos leitores é algo necessário e que deve ser levado a sério nas Universidades e nos Institutos de formação e, até que ele possa participar na produção do conhecimento sobre o seu próprio ofício.

É isso que este trabalho pretende: chamar a atenção, uma vez que compreendemos tais narrativas como a voz do professor, exercendo o papel de ator social nas investigações. É essa voz do narrador que se transforma em escrita do próprio conhecimento, já ressignificado, pois, como afirma Rosaura Soligo, (2007, p.252): “a escrita do memorial possibilita que o sujeito modifique o processo de reflexão durante a sua produção, porque enquanto escreve, ocorre o processo de reconfiguração entre o dado e o novo.”

Os fragmentos dos mem 4 e 6 apontam a Literatura Infantil como ponto de saída para a formação do leitor e, ao mesmo tempo, as narradoras assumem-se leitoras dessa modalidade:

Uma disciplina que me identifiquei no curso foi a Literatura Infantil Antes, as histórias eram contadas sem criatividade. Passei a diferenciar o modo de ler e contar histórias, mostrando o nome do autor, as ilustrações, motivar as crianças com perguntas [...]

Fica claro que foi durante as aulas de literatura infantil que as professoras iam encontrando as pistas e remodelando suas concepções sobre a leitura.

Nos dois fragmentos, vem à tona um aspecto importante, em relação a apropriação de novos conhecimentos e à ressignificação da prática de ser leitor. Isso é recorrente na maioria dos trabalhos analisados, pois, corrobora o fato de que

escrever um memorial relacionado à experiência profissional pode torná-los melhores enquanto sujeitos, inseridos numa prática social que é ser professor.

Concordamos com Larossa (2001) ao afirmar que a experiência é aquilo que nos toca, ou que acontece e, ao passar- nos forma e transforma [...]. É assim que a narradora foi se renovando na relação com a sua formação na área da linguagem e, inclusive, interessada em potencializar seus alunos como autênticos leitores, diz que “o mais importante é mostrar a criança desde cedo que ler não é uma atividade mecânica, mas sim uma atividade plena de significação.” É a partir daí que o leitor vai dialogando com o texto, esmiuçando-o, colocando-se como sujeito, respondendo às questões ali suscitadas, recriando imagens, sendo autor e personagem. A leitura é plena de significação quando preenche o espaço mental, mesmo que provisoriamente, porque a construção de sentido de um texto não preexiste nele mesmo, e nem tampouco em um único momento, ao retomá-lo outras vezes, percorreremos de forma diferente, ampliando outros significados.

Por sua vez o mem 2 também faz referência que o leitor se constitui lendo, em contato com os textos:

observamos o desempenho do aluno que tem mais contato com os livros... Desenvolve com maior habilidade a compreensão textual, leitura e escrita, enquanto que o que não tem esse contato sente uma dificuldade para desempenhar sua atividade oral e escrita.

Esta é a sua concepção de leitura e de leitor. Porém, ainda o seu imaginário conserva a ideia comum de que o “hábito” pela leitura se faz apenas pelos livros infantis.

Não se pode negar essa realidade: o livro infantil (literatura) é importantíssimo para a formação do leitor, porém, não é o único. Por isso, vemos a necessidade de ampliar a leitura para além de outros portadores ou de outros gêneros, considerando a função social destes e os objetivos pretendidos para a leitura: sejam para instruir, para informar, relatar ou mesmo por fruição estética em busca do belo, do imaginário e do prazer de ler como é o caso da literatura infantil.

Por outro lado, afirmar que “O contato do educando com os livros infantis ajuda na compreensão do texto e desperta o interesse pela leitura.” deve-se considerar a questão da qualidade do texto e ao mesmo tempo o respeito pela criatividade do aluno, como observa Marcuschi (1995, p.40) “para não submetê-lo

compulsoriamente a respostas muito estanques como se um texto só tivesse apenas uma leitura.”

Sobre a qualidade, observamos a necessidade de que aos alunos sejam disponibilizados textos escritos, reais, socialmente identificados e portadores de significados. Sejam textos coerentes, preenchidos com os demais recursos da textualidade. Textos que cumpram de fato a sua vocação comunicativa.

É pertinente esta observação reflexiva da professora porque ela foca nas habilidades as quais os alunos devem desempenhar como leitores, se submetidos às práticas de leitura com o acesso à palavra escrita como lembra Antunes (2000, p.71) “a aprendizagem da palavra escrita acontece é no contato com textos escritos”[...] Aí sim, é que o repertório oral e escrito do aluno vai se ampliando, ou melhor, a competência discursiva do sujeito vai se desenvolvendo.

É lendo que o leitor vai penetrando no sentido do texto para compreendê-lo. Cabe à escola, ao professor, desde cedo empenhar-se em propiciar esse contato entre os leitores e os textos próprios de uma sociedade e de uma época determinada. Jolibert (2003, p.37) diz que “se isso não for feito, prejudica-se gravemente as crianças, promove-se o seu subdesenvolvimento, para depois recuperar o que imprudentemente descartou durante os primeiros anos”. Ou como podemos depreender das palavras da narradora que a falta de prática da leitura dificulta o desempenho da atividade oral e da atividade escrita.

A narradora do mem 17 considera o texto como unidade concreta de aprendizagem para a leitura e para a escrita. Ela diz que “para ensinar os alunos a ler e escrever deve-se partir de textos que eles já conhecem e podem aprender melhor”.

A leitura concebida como uma prática social e ao mesmo tempo individual é pertinente que seja ensinada e explorada a partir dos textos que estejam disponíveis no mundo social dos sujeitos-aprendizes, para que, por meio deles, (os textos) possam fazer a interpretação das coisas do mundo real e imaginário. Este é o sentido que justifica “aprender melhor”, pois dessa relação interativa com a leitura o sujeito vai ampliando o conhecimento, modificando-se e adquirindo autonomia para relacionar-se consigo mesmo e com o mundo.

Chamamos a atenção que nesse processo de escrita do memorial o autor-narrador vai se entrelaçando na narrativa e expondo sua condição de sujeito que viveu uma realidade, que lhe permite olhá-la como importante e trazê-la para esse

contexto, afirmando que “os conhecimentos adquiridos durante o curso foram de grande importância para a nossa formação acadêmica”.

Retomando o aspecto individual e social da leitura esses são os significados que respaldam a aquisição de novos conhecimentos e, por conseguinte, a ampliação da sua autonomia para gerir-se como formadora de leitores, pois essa é a função do aspecto social da leitura como ouvimos de Freire (1994, p.20) “a leitura da palavra não é apenas preenchida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de reescrevê-lo quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente.”

Insistindo na função social da leitura, esta possibilita o desenvolvimento de saberes necessários para um fazer consciente que se organiza e se institui para constituir-se em uma competência exigida pelo nosso mundo.

Como afirma a narradora, trazer os textos que estejam mais próximos da criança. Diz utilizar os contos de fadas para desenvolver a imaginação.

Certamente, esta é uma das finalidades da literatura infantil, no sentido estético, para a criança desenvolver o gosto pela leitura e a imaginação, como diz Cecília Meireles (1964, p.30) “só nesses termos interessa falar de Literatura Infantil”.

Observamos que a disciplina Literatura Infantil como possibilidade para estimular a leitura é recorrente, como por exemplo, no mem15: “Literatura Infantil foi uma disciplina que enfatizou o quanto é necessário a leitura diária e diversificada em sala de aula. Foi por aí que mudei o jeito de trabalhar com leitura”. Nota-se a preponderância da formação e o conjunto das disciplinas na área da linguagem como consequência, acredito, para o anúncio das novas atitudes. É assim que enuncia a professora sobre o papel da Literatura Infantil como orientação metodológica para se constituir formadora de leitores iniciantes.

Sem dúvida, é o passo do professor que vai se acertando, construindo novas formas de ler a vida e os textos dentro da sala de aula, como assevera Silva (1995, p.15) e podemos ilustrar com as palavras da professora: “passei a levar os alunos para a biblioteca e deixar que eles escolhessem o livro que achassem mais interessantes”. Não há dúvidas de que se não se amplia o repertório informacional ou teórico, as transformações não ocorrerão para, inclusive, elevar os índices das avaliações sobre a competência leitora dos alunos brasileiros.

Oportunamente, a narradora traz para sua reflexão o sentido da diversidade de textos para serem lidos, diariamente, como uma das condições para estimular nos alunos a necessidade de serem leitores, de forma que não fiquem

condicionados a um mesmo gênero, uma vez que, a leitura como uma prática social preenche as necessidades do nosso cotidiano: texto humorístico, gibis ou contos de fadas. Compreendemos a contribuição das leituras “mágicas” na vida da criança como indutoras do prazer de ler, além do que alimentam a imaginação e incentivam o potencial criativo.

Aliada a essa condição, a biblioteca é o espaço recém-descoberto e, por que não dizer, democrático onde as crianças podem fazer as suas próprias escolhas. Se a narradora assim compreende, está significativamente preenchida de uma concepção interativa de leitura e contribuindo para uma cidadania responsável conforme definiu Silva (1995) em relação ao trabalho do professor nas bibliotecas escolares.

Ainda relacionado à Literatura Infantil como importante fonte para a formação dos futuros leitores, constatamos que o mem 22 também é portador dessa compreensão, como vemos: “a literatura infantil tem uma importância na formação de futuros leitores é a maneira de incentivar a criança a ler proporcionando experiências positivas com a leitura [...]”.

Há uma importância dada a literatura infantil, como suscitadora da leitura pelas crianças. Este tipo de leitura objetiva-se despretensiosa, ler “por pura curtição”, como menciona Antunes (2007, p.83).

O problema é quando o texto literário é tomado como pretexto para apresentar estruturas e vocabulários novos desvinculados da função de ler, interpretar e construir sentidos.

O vocabulário do qual fala é uma consequência natural de quem lê, sobretudo de quem é iniciante, pois é tendo contato com os textos que os alunos vão ampliando a sua visão cultural, ampliando o conhecimento e os saberes do mundo. É nesse sentido que a narradora inclui a ampliação do vocabulário como algo decorrente da leitura infantil: “o vocabulário para melhorar a produção dos textos, interpretar e compreender o texto que está sendo produzido.”

Do mesmo modo, a ampliação do vocabulário pode ocorrer em qualquer gênero textual, o que se considera de mais importante, no entanto, é a qualidade do texto que está sendo lido.

3.1.8.4 A leitura de outros gêneros textuais

Possivelmente podemos comentar que no conteúdo do mem 19 a leitura é guiada pela seleção dos gêneros de que a narradora dispõe para trabalhar com os seus alunos. Inclui, também, em sua proposta de trabalho a leitura de histórias coloridas. Pelo que podemos inferir, o objetivo da professora é formar o leitor para todos os textos. Apela para a “imagem”, a ilustração: “as leituras de histórias coloridas e bem trabalhadas com as crianças trazem um resultado positivo para os alunos, porque vão se tornando leitores de outros textos”.

Sem dúvida, privilegiar um trabalho com a leitura, para as crianças a partir dos gêneros textuais, o aprendiz interage com o mundo de que faz parte, da realidade que está ao seu alcance, seja em casa, na rua, na escola o aluno estará desenvolvendo a sua competência textual, pois saberá identificar as diferentes estruturas com as quais se defrontará e que, ao mesmo tempo, o guiarão durante a realização da leitura.

Conhecer as diferentes estruturas textuais é um determinado conhecimento, que ocorre por ocasião do processamento textual, segundo Koch (2001:49) “conhecer a estrutura dos gêneros permite reconhecer textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social”. Isso, por sua vez, se coaduna com o princípio de que “só se aprende a ler, lendo” segundo os PCN (1997). O leitor somente será experiente na medida em que interage com um número variado de gêneros, pois lhe permitem desenvolver estratégias para a interação por meio da construção de sentidos do texto.

Ressaltamos a ênfase dada pela professora, no colorido das histórias como algo que desperte, no pequeno leitor, um chamamento, pois a imagem atrai e conforme a faixa etária promove o encanto e o desejo, incita a curiosidade. É também uma forma de a criança interagir com as coisas do mundo que a rodeia, mesmo que ainda não saiba decodificar os signos. São imagens que, ao prescindir do verbo criam possibilidades para que haja a interação através dos olhos do autor e ao mesmo tempo com os seus próprios olhos, como explica Abramovich (2001) enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebe a realidade.

Nas abordagens sobre “o trabalho com a leitura” arriscamos dizer que as professoras estão imbuídas de uma compreensão de leitura mais progressista e que

se aproximam da concepção interacionista de linguagem uma vez que as experiências relatadas demonstram que o trabalho com a leitura, desenvolvido em suas salas de aula objetiva a formação do leitor.

Nenhuma delas, em suas narrativas concebe a leitura como técnica, mas como uma forma de questionar o mundo de desenvolver a consciência dos educandos.

No nosso entendimento, estas são habilidades que o sujeito só desenvolve quando ultrapassa a superfície do texto, numa relação dialógica para encontrar as respostas das quais necessita, como por exemplo, mobilizar os recursos para reconhecer as próprias dificuldades e carências enquanto leitor.

O interessante é que esse efeito é instigante, o sujeito não desiste, mas, na relação com os textos vai desenvolvendo essa habilidade, ler para aprender a ler.

As narrativas nos dão a impressão de que as suas autoras fizeram uma projeção de suas práticas enquanto leitoras – narraram suas histórias como um fenômeno que se manifestou no curso pela dificuldade de ser leitora dos textos que lhes eram oferecidos. Observamos um esforço para relacionar o trabalho com a leitura com aos gêneros mais próximos da realidade.

Pelo que analisamos essas professoras ampliam o universo textual dos alunos levando-os a bibliotecas e possibilitando a leitura de diferentes gêneros textuais que estão presentes no contexto desses indivíduos. Para isso, elas utilizam inclusive os textos clássicos como os contos de fadas, certamente objetivando a fruição e o desenvolvimento do senso estético, buscando o prazer de ler, estimulando-os ao desenvolvimento do senso crítico para a construção da cidadania, obtido a partir de textos que circulam no cotidiano.

Enfim, concluímos que as professoras abordaram uma prática de leitura autêntica, que se alia aos objetivos interacionais da linguagem.

3.1. 9 O trabalho com a gramática

O ensino da Gramática não pode ser compreendido apenas pelo ensino técnico da língua: a aprendizagem da nomenclatura das classes e as suas respectivas reflexões. Sírio Possenti in Geraldi (2000, p.38) enfatiza que “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio da metalinguagem”. Para ele é

possível aprender uma língua sem a obrigatoriedade do abstracionismo gramatical. Como?

Diante das teorias linguísticas, como por exemplo, a linguística textual, a linguística da enunciação e a concepção de língua e linguagem como interação, já se compreende que a questão gramatical está inserida nas produções linguísticas dos falantes da língua materna, sob condição necessária para a construção de sentido de quaisquer formas da linguagem verbal.

Sobre o ensino do Português na Escola, Sírio Possenti (op.cit. 32) diz que se não mudar a concepção de língua e de ensino da língua na escola, nada será resolvido. Ora, como poderemos esperar tal mudança a partir dos escritos que ora analisamos?

Já é sabido que, o exercício de produzir um memorial potencializa a prática, pela retomada reflexiva do vivido em direção a uma nova reconfiguração, como já observamos no capítulo da fundamentação teórica deste trabalho, referente ao Memorial. Essas professoras assumem-se como sujeitos históricos do seu tempo, cujas ações poderão ser compreendidas, quando nada, por essa introjeção do novo.

Quadro 4: Fragmentos do memorial relacionados com o trabalho da gramática

Memorial 1:	<p>“A disciplina Língua e Linguagem teve como objetivo a necessidade de percebermos as relações que existem entre concepções de linguagem e sua importância no ensino de Português, para que pudéssemos fazer uma análise da nossa prática diária, aprendendo melhor a linguagem internalizada nos alunos, trabalhando de forma que eles conheçam a língua culta, pois os mesmos precisam dessa realidade” [...] p. 28</p> <p>“Refletindo sobre este aspecto, faz necessário que os professores analisem a linguagem e os textos dos seus alunos numa visão que objetiva mais a compreensão e a interpretação, diminuindo o trabalho mecânico,” p.idem</p>
Memorial 2	<p>“Durante a carreira profissional, encontramos problemas lingüísticos e não os entendíamos, porém ao lermos e desenvolvermos o estudo sobre as variedades lingüísticas encontrada nas regiões brasileiras do livro “A Língua de Eulália”, compreendemos que essas variações não são erros de Português.”[...] “ficou mais fácil compreender a linguagem dos alunos em nossa sala de aula, o que considerávamos erros são apenas variedades lingüísticas. Ensinar as crianças a pesquisar sobre essas variedades e respeitar quando encontrarem alguém com estas variedades” p.12</p>
Memorial 3	<p>“Compreendi que a variedade lingüística que o aluno traz para a escola depende do meio social no qual está inserido e que devemos combater idéias preconceituosas que julgam errado o uso da língua, sem dar oportunidade ao aluno para que ele aprenda a língua padrão.” p. 17</p>
Memorial 4	

Memorial 5	
Memorial 6	<p>“Ao iniciar o curso de Pedagogia, estudando a disciplina Língua e Linguagem compreendi a relação existente entre as concepções de linguagem e o ensino do Português, o conscientemente colaborou para que eu pudesse perceber a língua enquanto prática social” p.20</p> <p>“Após a leitura da novela sociolinguística A Língua de Eulália, de Marcos Bagno, entendi a pobreza Linguística das classes dominadas, decorrem de uma interpretação que não é reconhecida e que os alunos falam diálogos não valorizados”. idem</p> <p>“Para que o professor consiga ensinar a variedade lingüística de Prestígio se faz necessário, que haja um profundo respeito pela expressão oral trazida pelo aluno. Por isso é que planejo aulas que os alunos possam se comunicar, compreendendo uns aos outros pela linguagem.” p.22</p>
Memorial 7	<p>“O componente curricular Língua e Linguagem na produção do conhecimento serviu de alicerce para todo o curso. Relevante foi estudar Variedades lingüísticas, através da leitura do livro a Língua de Eulália de Marcos Bagno, nos leva a refletir sobre a pluralidade linguística [...] o que poderia ser compreendido como uma variação regional ou social se torna exclusão e conseqüentemente, fracasso escolar.” p. 15</p>
Memorial 8	
Memorial 9	<p>“Através do livro Preconceito Linguístico de Marcos Bagno, saliento que a variedade de lingüística é decorrente da formação do povo seja pela localização geográfica e que não cabe ao ensino da Língua Portuguesa impedir a sua utilização. Mostro que há uma língua Padrão que auxilia o aluno na oralidade e na escrita.” p.16.</p>
Memorial 10	
Memorial 11	
Memorial 12	
Memorial 13	
Memorial 14	
Memorial 15	<p>“A linguagem verbal é a forma de comunicação mais utilizada pelo homem. A importância da linguagem está em nosso cotidiano em nossa sala de aula. É lá que podemos refletir com os alunos que as pessoas não falam errado, mas diferente. Foi essa conclusão que chegamos ao ler o livro A Língua de Eulália. p. 19</p> <p>Sempre é tempo de rever posições, idéias, encontrar o jeito de andar e olhar o mundo.” Idem</p>
Memorial 16	
Memorial 17	
Memorial 18	<p>“Além disso, tudo, a disciplina transmitiu-me a compreensão de língua como instrumento de poder. Levo para minha sala de aula textos com diferentes formas “dialetais” para que os alunos possam conhecê-las. Finalizo com uma citação de Bagno. “falar diferente não é falar errado”.p.22</p>
Memorial 19	<p>“No estudo de Língua e Linguagem na produção do conhecimento, uma grande questão foi abordada, a valorização da linguagem que a criança traz consigo. Nesse trabalho compreendi que muitas coisas que eu ensinava, estavam ultrapassadas porque ninguém fala como escreve, gramaticalmente correto.” p.18</p>
Memorial 20	<p>“A gramática normativa estuda as regras do código lingüístico, possibilitando ao aprendiz o domínio do seu funcionamento. No Brasil, a Língua Portuguesa mesmo sendo criativa e original, a forma de combinar regras, não pode fugir do modelo. O objetivo é que os alunos expressem e recebam com eficiência as mensagens, através de textos escritos e verbais, literários, jornais, revista da época, história de quadrinho, cartuns, símbolos e publicidades.” p.11</p>

Memorial 21	
Memorial 22	<p>“Chamou-me bastante atenção o estudo da disciplina Língua e Linguagem na Produção do conhecimento, que foi de suma importância para as questões do dialeto padrão e dos processos alfabéticos. Ao ler Marcos Bagno pude refletir melhor sobre a nossa língua, do dia-a-dia”. p.22</p> <p>“É preciso respeitar a variedade linguística usada por nossos alunos e, a partir daí, ensiná-los a conhecer o padrão para que saibam usar no momento necessário, em qualquer situação de comunicação.” Idem</p> <p>“Nas minhas aulas já coloco a linguagem oral como conteúdo escolar, Em atividades sistemáticas pedir desculpas ou, por favor, faz parte da aprendizagem para ser um cidadão mais educado.” Idem</p> <p>“A língua deve está a favor da comunicação em todos os aspectos, assim utilizo numa ampla variedade de atividades, com diferentes finalidades em atividades de produção de textos, recital e atividades lúdicas”. Idem</p> <p>“Essa trajetória de vida me possibilitou a conscientização de que para ser professor é preciso atualizar-se constantemente. O que escrevi é o resultado dos momentos marcantes que ficaram armazenados em minha memória.” p. 25</p>
Memorial 23	
Memorial 24	<p>“Foi neste curso que eu recomecei a desabrochar. Antes eu transmitia conhecimentos muito limitados aos livros, não questionava. Não cheguei vazia, mas hoje vejo novos horizontes.” p. 15</p> <p>No estudo de Língua e Linguagem, uma grande questão defendida foi valorizar a linguagem que a criança traz de casa, para ir ensinando a <u>linguagem padrão</u> porque é através dela que os homens <u>trocamos a experiência</u>.” Idem (grifo nosso)</p>

Geralmente, em nossas escolas o trabalho com a gramática é desenvolvido pelos professores como um conjunto de regras, baseadas numa certa racionalidade que disciplinam a produção linguística dos sujeitos, com o intuito de expressarem-se corretamente. Isso é verdade. Porém a grande questão é como desenvolver um trabalho com a Gramática para que os aprendizes desenvolvam a competência comunicativa?

3.1.9.1 A gramática como descrição normativa

No entendimento da professora que produziu o mem 20 “a gramática normativa estuda as regras do código linguístico, possibilitando ao aprendiz o domínio do seu funcionamento”.

A leitura deste enunciado nos põe diante de um pensamento guiado pela racionalidade, considerando a posição defendida pela autora. Está subentendida uma concepção de linguagem e de aprendizagem como expressão do pensamento,

pois a regularidade linguística advinda do domínio da norma é que torna o aprendiz competente para desenvolver a comunicação.

Neste sentido, há regras gerais e racionais a serem obedecidas para organizar o pensamento, fato que exige clareza e precisão dos usuários da língua, uma vez que esses devem seguir as regras do bem falar e do bem escrever. E vai mais além quando diz que “no Brasil, a Língua Portuguesa mesmo sendo criativa e original, a forma de combinar regras, não pode fugir do modelo padrão”.

Este é um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Idade Moderna, em que a preocupação seria com a qualidade do que é dito ou escrito. Reforça a idéia de que a expressão é gerada no interior da mente dos sujeitos pela lógica da regularidade, ou seja, o doutrinamento do que é certo ou errado o que para estudiosos da Língua, a exemplo de Bagno (2001), Perini (1997) não passa de um mero equívoco.

Desta forma, na concepção dessa professora há um predomínio de conceitos normativos que se sobrepõem a “criatividade da Língua Nacional” o que muitos autores chamam-na de língua brasileira, diferenciando-a do Português de Portugal. Podemos considerar a adequação proposta pela professora como uma idéia alimentada por uma visão tradicionalista, a-histórica. Segundo Gnerre (2003) uma visão conservadora que elegeu a variedade linguística usada pelos grupos de poder como código aceito oficialmente e representante da identidade nacional.

Mais adiante, Gnerre (op.cit. 28) sobre a perspectiva da imovência da língua, diz que a própria norma é constantemente redefinida e recolocada na realidade sócio-histórica, acumulando assim a própria razão de ser e o consenso (ibid).

Neste sentido, as mensagens dos textos (orais e escritos) não podem ser coisificadas como um artefato mecânico, pois, elas são produtos da realidade humana, sócio-histórica e linguística, representam as interrelações semânticas, discursivas dos seus autores. A compreensão textual concebe uma dialogia entre leitor-texto, contemplando elementos contidos no interior do texto e fora dele (os elementos das práticas sociais) para que se garanta a construção de sentido. Mesmo admitindo a produção de um registro formal ou hiperformal, a norma seria um meio e, não um fim como garantia plena da significação.

No excerto, a professora diz que

o objetivo é que os alunos expressem e recebam com eficiência as mensagens, através de textos escritos e verbais, literários, jornais, revista da época, história de quadrinho, cartuns, símbolos e publicidades.

Entendemos que estes gêneros devem ser considerados como manifestações interativas entre leitor-autor-texto e que os alunos possam aprender com os textos. Este não devem ser levados para a sala de aula apenas como veiculadores de “expressão”. Deve constituir-se em uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem.

3. 1.9.2 A gramática relacionada ao saber linguístico do usuário da língua

A narradora do Mem 1, em relação ao trabalho efetuado com a gramática, inicia o relato, mencionando que

a disciplina Língua e Linguagem teve como objetivo a necessidade de percebermos as relações que existem entre concepções de linguagem e sua importância no ensino de Português, para que pudéssemos fazer uma análise da nossa prática diária, aprendendo melhor a linguagem internalizada nos alunos, trabalhando de forma que eles conheçam a língua culta, pois os mesmos precisam dessa realidade [...]

É possível compreender que ela fez a síntese teoria-prática no momento em que, estabeleceu a conexão entre o ensino e a concepção de linguagem que guia a prática do professor para um trabalho mais eficiente e produtivo, conforme referenciado por Antunes (2003); Geraldi (1999); Suassuna (2000). Evidentemente, a intencionalidade é anunciar que o seu trabalho com a LM propõe uma forma diferente de relacionar-se com os conteúdos, apreendê-los dos alunos e subsidiá-los conforme as suas necessidades.

Nesse sentido, parece-nos que a noção da construção do saber não está fora do aluno, ela traz o conceito da gramática internalizada, em oposição ao que deve ser determinado pela professora ou pela escola como um produto a ser reproduzido socialmente. A narradora interpreta que o aprendiz assume a condição de sujeito da linguagem, pois, as relações na sala de aula são mediadas na e pela linguagem. Presumimos que a intenção da narradora, é afirmar que procura conhecer o capital linguístico dos aprendizes, para a partir do conhecido trabalhar para “que eles conheçam a língua culta, pois os mesmos precisam dessa realidade” Neste

contexto, tal posicionamento se beneficia do arcabouço teórico a que a narradora teve acesso. Vejamos que o diálogo é invertido se considerarmos o ensino puramente metalinguístico. “O que ensinar” passa a ser um produto da interação, mediada por uma opção política, a de ensinar aos alunos, a norma culta, conforme discutido explicado por (Possenti, in Geraldini, op.cit. 53). Este autor é contundente em afirmar que “o objetivo da escola é ensinar o Português padrão, ou, talvez mais exatamente o de criar condições para que ele seja aprendido”.

Neste caso, para a concretização desse objetivo, o que se impõe em primeiro plano é a opção política do professor, mediada por uma concepção de linguagem e em seguida compreender a aprendizagem da língua como um fator de cidadania para os aprendizes. É essa a necessidade posta pela narradora, a de que os alunos precisam dominar a norma culta, refletindo sobre os usos da linguagem nas situações reais de produção:

[...] sobre este aspecto, faz necessário que os professores analisem a linguagem e os textos dos seus alunos numa visão que objetiva mais a compreensão e a interpretação, diminuindo o trabalho mecânico.

Ainda nessa convergência, a narradora menciona a necessidade de o professor adotar o uso da reflexão linguística, em que se analise mais a linguagem de forma produtiva, opondo-se ao trabalho mecânico.

Em outras palavras, trabalhar sobre as considerações do “certo ou “errado”, ou em torno de correções ortográficas e/ou nomenclaturas gramaticais, descontextualizadas, não produz para o aluno os significados e as possibilidades conscientes de uso da língua, nos textos que produz. Assim, a narradora lembra que os professores devem observar a linguagem, como forma de interação entre os alunos como um fator de significações, onde se busca a compreensão e a interpretação.

No entanto, queremos fazer a relação com a reconstrução da prática da professora, autora do mem 19 em afirmar que: “no estudo de Língua e Linguagem uma grande questão foi abordada, a valorização da linguagem que a criança traz consigo”. Mais adiante relata que: “nesse trabalho, compreendi que muitas coisas que eu ensinava, estavam ultrapassadas porque ninguém fala como escreve, gramaticalmente correto.”

O significado do que é “gramaticalmente correto” representa um conjunto de concepções e procedimentos ideológicos que levados ao rigor das palavras, forjariam um sujeito para um auditório social seletivo, constituído de um grupo restrito, contraditório ao conceito de língua e linguagem como interação, uma vez que afasta esse sujeito do que é social e histórico na língua: a língua em uso, como afirma Travaglia (2000, p.22). Ali estariam articuladas as relações lexicais e sintáticas a os suportes paralinguísticos, (gestos, expressões) o que lhe confeririam, no mínimo, ser um “competente” usuário da LM, uma vez que adquiriu os automatismos necessários os quais foram prescritos por uma norma.

Em se tratando da fala, refletimos que essa “gramática correta” comprometeria a relação semântica uma vez que o sentido do texto se constrói na base do significado, por isso nem sempre a fala requer a aplicação metódica de uma gramática “correta.”

Entretanto, cabe ao professor ensinar aos seus alunos a reflexão sobre a língua, uma decisão não arbitrária, porém guiada por objetivos e atividades que lhe permitam desenvolver as habilidades para atender as exigências da fala e da escrita em uso, deve, o aluno, transitar entre todas as formas de linguagem nos diversos contextos, nos quais sejam requeridas.

A escrita do mem 22 inicia-se fazendo uma conexão com o fragmento anterior, pois, a autora afirma em seu texto as mesmas convicções ali comunicadas:

é preciso respeitar a variedade linguística usada por nossos alunos e, a partir daí, ensiná-los a conhecer o padrão para que saibam usar no momento necessário, em qualquer situação de comunicação.

Essa professora traz para a discussão o conceito de linguagem internalizada, a língua em uso no processo comunicativo e a reconceptualização da prática de ensino da língua materna. Admitimos que essas são condições importantes para obtermos uma qualificação cidadã dos usuários da língua, no processo de escolarização. É por essa razão que os professores são os agentes fundamentais para que se alcance esse objetivo e para isso precisam de atualização, que é o acesso a fundamentação teórica.

A reflexão dessa narradora corrobora essa necessidade tematizada e refletida, por ela mesma, ao escrever sobre sua trajetória de aprendiz e de ensinante, como ela mesma afirma:

essa trajetória de vida me possibilitou a conscientização de que para ser professor é preciso atualizar-se constantemente. O que escrevi é o resultado dos momentos marcantes que ficaram armazenados em minha memória

A predisposição para a mudança, que a narradora chama de “atualizar-se” é instigada pelo confronto entre o que disseram os seus professores e as leituras realizadas. Isso é retomado na escrita do memorial, pois foi algo que a memória trouxe à superfície como um aprendizado.

Com base nestes pressupostos, a noção de língua e de gramática concebida pela professora não se prende ao ensino das terminologias e exercícios estruturais de rudimentos de gramática e ortografia, desvinculados da realidade linguística dos alunos, ela apresenta em seu texto outro conteúdo de ensino, como pensa Geraldini (1985, p.46). Ela anuncia que o aluno deve tomar posse da variante Padrão para o uso em situações concretas de interação, ou como escreve: “em qualquer situação de comunicação.”

No mem 24 a autora, inicialmente, nos leva a refletir sobre a escola como *locus* da ação pedagógica, como uma extensão da sociedade e que por isso é refratária da pluralidade linguística. Na concepção dessa professora a escola deve “valorizar a linguagem que a criança traz de casa”. Acrescentamos que significa uma questão de inclusão, construindo um tempo para que os aprendizes amadureçam progressivamente a atividade linguística, sobretudo, tratando-se de uma proposta interacionista de linguagem como afirma Neves (2003: 94):

todas as modalidades têm de ser valorizadas (falada e escrita, padrão e não-padrão), o que, em última análise significa que todas as práticas discursivas devem ter o seu valor na escola.

Entretanto, a narradora comete um equívoco quando afirma que é “através da linguagem padrão que os homens trocam experiência” (grifo nosso). A realidade mostra o oposto, uma vez que a escola centraliza um conjunto de normas que a maioria dos alunos não tem acesso, daí ser inviável estabelecer um padrão interativo em que os homens trocam a experiência, isso equivaleria pensar numa homogeneidade linguística em que os sujeitos haveriam de substituir a genuidade da fala em uso por outra porque tão somente se inscreve reconhecida como culta ou de prestígio.

Não deve pensar que os interactantes só trocam experiências utilizando a língua padrão. O sujeito deve ser preparado para compreender e transitar entre as diversas linguagens, utilizá-las conscientemente conforme as necessidades de uso, trocando as suas experiências sejam na escrita ou na oralidade. Acreditamos que tal equívoco não tenha ocorrido intencionalmente, mas no sentido de mencionar a necessidade de os alunos se transformarem em competentes usuários da LM.

3.1.9. 3 A gramática que considera a variação linguística

A narradora do mem 2 expressa que:

durante a carreira profissional, encontramos problemas lingüísticos e não os entendíamos, porém ao lermos e desenvolvermos o estudo sobre as variedades lingüísticas encontrada nas regiões brasileiras do livro “A Língua de Eulália”, compreendemos que essas variações não são erros de Português.”[...] “ficou mais fácil compreender a linguagem dos alunos em nossa sala de aula, o que considerávamos erros são apenas variedades lingüísticas.

Essa professora traz para o seu relato a problemática dos “erros de Português” associados à questão da variação linguística, fato que tem a ver com a imposição da gramática normativa nas escolas, desde as séries iniciais, frente à linguagem utilizada pelos alunos, sobretudo, por aqueles advindos dos meios sociais menos letrados.

Sobre esse aspecto, Bagno, (2001) autor do livro mencionado no fragmento, vê essa dualidade conflitante e considera prejudicial à educação, uma vez que a escola tenta impor uma norma padrão a todos os brasileiros.

Gnerre (2003, p.06) afirma que “uma variedade linguística “vale” o que “vale” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Neste caso, em se tratando, da variedade linguística utilizada pelas crianças, o que é imposto pela escola é o domínio “correto” da linguagem, substituído muitas vezes, sem que a criança compreenda. É aí o momento da “operação gramatical” que entra em cena, vale a norma reconhecida de prestígio, é o significante que tem domínio sobre o significado.

Compreender o funcionamento da língua e da linguagem pressupõe conhecer os mecanismos que as tornam mais produtivas, aumentando o conhecimento linguístico sem arrancar o que o sujeito já possui conforme afirma Travaglia, (2000). Isso nos leva a esclarecer que não existe a língua sem a sua gramática própria, e, naturalmente, os usuários vão durante as trocas linguísticas aprendendo uns com os outros. Nenhum falante diria “a minha livro é novo”. Os mecanismos de adequação verbal, sintáticos e outros são regularmente comunicados entre os interactantes, naturalmente, para que se façam entendidos e, o discurso produza sentido, independentemente, das normas ortográficas, ou das classificações e subdivisões gramaticais.

Contudo, se o ensino da LM objetiva desenvolver a competência comunicativa do usuário, merece atenção a reflexão sobre a língua, a reflexão sobre as tentativas de “acerto” sobre as produções reais, os textos (orais e escritos) produzidos pelos alunos em situações reais.

É neste sentido, que interessa “ensinar as crianças a pesquisarem sobre essas variedades” como escreve a narradora, e orientá-las a descobrir outras formas de dizer a mesma coisa e, ao mesmo tempo, “respeitar tais diferenças”.

O que parece claro neste fragmento é a retomada reflexiva de um estado de mudança, pelo que podemos inferir, a não valorização do “erro pelo erro”, mas de uma concepção de língua que valoriza a interação pelo princípio da pluralidade.

Entretanto, convém lembrar que esse pensamento não pode ser compreendido como ingenuidade ou passividade diante das necessidades ortográficas e linguísticas, pelo contrário, o que se deseja é que conforme Antunes (2003, p.166)

o aluno possa chegar à experiência comunicativa, inteiramente assumida, com autoconfiança de que somos capazes de exercer, também pelo linguístico, a cidadania que nos cabe por pleno direito

A ideia da professora do mem 3 fundamenta-se na teoria sociolinguística que explica o uso da linguagem mediado pelas relações sociais, pois fazemos parte de uma sociedade composta por grupos sociais e culturais diferenciados. Ela afirma em sua narrativa: “compreendi que a variedade linguística que o aluno traz para a escola depende do meio social no qual está inserido”. Segundo Soares (1999), apoiada nos trabalhos de Bernstein (1979) diz que a estrutura social gera diferentes códigos linguísticos; esses códigos transmitem a cultura e assim determinam

comportamentos, modos de ver e de pensar. Não estamos advogando o determinismo linguístico, que reforça o preconceito e mantém o estigma cultural.

Já enfatizamos que a escrita de um memorial, como uma narrativa reflexiva sobre a experiência, vai configurando uma existência temporal que é a narratividade. Assim, no fragmento, a presença do passado “compreendi”, traz um significado do que “era” e, que, por uma determinada consequência, passou a “ser” de outra maneira. Uma nova prática de ensino da LM, outra maneira para atribuir “certo” ou “errado” às produções de linguagem das crianças.

Certamente, a narradora, na sua reflexão, recorreu ao seu contexto acadêmico imediato para estabelecer esse divisor: de um lado, uma concepção de língua pura, uniforme que deve ser falada e compreendida por todos; de outro, uma concepção de linguagem produto das relações sócio-culturais, porque interativa vai oportunizando, progressivamente, o conhecimento e funcionamento da língua, em comunhão com os seus pares.

Ela não traz explicitamente como realiza o seu trabalho de reflexão sobre a língua, com os alunos, porém, faz uma convocação: “devemos combater idéias preconceituosas que julgam errado o uso da língua, sem dar oportunidade ao aluno para que aprenda a língua padrão”.

Combater o julgamento preconceituoso sobre o “erro” que é a variante coloquial nas diversas manifestações de linguagem, inclusive sem oportunidades para ser competente no uso da língua.

Aqui, podemos fazer um elo complementado com o mem 6 em que a narradora também expressa o respeito pela fala do aluno para a partir daí realizar o seu trabalho como ela mesma afirma: “ Por isso é que planejo aulas em que os alunos possam se comunicar, compreendendo uns aos outros pela linguagem.”

Mais uma vez, utilizamos as palavras de Possenti in Geraldi (1997) para corroborar a idéia de que somente os professores e os seus alunos, instrumentalizados terão condições de encarar esse trabalho de forma mais produtiva, dominar os padrões da gramática de uso, na produção dos textos orais e escritos, em situações concretas de interação.

A Narradora do mem 7 ressalta a oportunidade de ter refletido a respeito do funcionamento da linguagem, através do estudo da variação linguística e revela:

Relevante foi estudar Variedades lingüísticas, através da leitura do livro a Língua de Eulália de Marcos Bagno, nos leva a refletir sobre a pluralidade das normas [] o que poderia ser compreendido como uma variação regional ou social se torna exclusão e conseqüentemente, fracasso escolar.

Em sua reflexão abstrai que a ausência desse saber, torna-se um fator de exclusão e fracasso escolar. O que está posto no pensamento da professora, implicitamente, é a noção do “certo”, e “errado” decorrente das diferenças, no mesmo sistema lingüístico, de acordo com uma determinada concepção de linguagem e de ensino.

Hoje, entendemos que essas diferenças que a escola demorou muito a enxergar, faltava-lhe um lente que lhe fizesse compreender que as ações de linguagem são fruto das ações intersubjetivas, reguladas entre os sujeitos e o meio onde operam. O Referencial Curricular de Língua Portuguesa (1997) conclui esse pensamento dizendo que não cabem atitudes e avaliações que concebam a linguagem como algo exterior ao sujeito que a usa; que a escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas, sem as quais é impossível atuar de forma bem-sucedida, nas práticas sociais e uso da linguagem.

A reflexão da professora do mem 9 gira em torno de aspectos já comentados nesta análise, a exemplo da diversidade lingüística compatível com a localização social e que por determinadas circunstâncias, uma variedade relacionada a uma zona geográfica não prestigiada e desconhecida é vista de forma jocosa e preconceituosa. Diz a narradora que “a variedade lingüística é decorrente da formação do povo seja pela localização geográfica (sic) e que não cabe ao ensino da Língua Portuguesa impedir a sua utilização”.

A convivência entre os seres de linguagem prevê uma pluralidade de discursos entre os usuários da língua, dessa forma o ensino e a aprendizagem da LM devem contemplar o ensino das diversas variedades lingüísticas. Neste caso, o trabalho do professor é objetivar que o aluno adquira o domínio da norma dita de prestígio sem substituir as “expressões erradas”.

Deve o professor ensinar o funcionamento de uma gramática de uso a partir das produções orais e escritas, dos gêneros que estão à disposição dos alunos.

A escrita de um memorial vai cumprindo a sua função lingüística cada vez que o sujeito estabelece uma conexão com o tempo vivido e aquilo que pode ser transformado. Pela narração do mem 15 a sala de aula também está contemplada

como o lugar social, no qual os sujeitos realizam os atos de linguagem de forma espontânea ou sistematizada.

Desejar que o sujeito aprenda o “certo”, em outras palavras, a norma culta, não é garantia de consecução dos objetivos pretendidos socialmente, ou enfim, nem sempre permite o uso efetivo da língua em situações interativas, como afirma a professora: “a importância da linguagem está em nosso cotidiano, em nossa sala de aula. É lá que podemos refletir com os alunos que as pessoas não falam errado, mas diferente.”

Em outra perspectiva, quando não se considera os graus de formalismo da linguagem e a pluralidade dos discursos, o trabalho com a gramática é apenas prescritivo. Segundo, Travaglia (2000) é uma forma de a escola esconder o preconceito entre a língua e os grupos sociais. Para esse autor a escola precisa trabalhar o aluno para que ele perceba a necessidade e a propriedade de determinados usos em situações comunicativas, como diz a narradora: “Sempre é tempo de rever posições, idéias, encontrar o jeito de andar e olhar o mundo.”

No mem 18 a professora aponta uma disciplina vivenciada na graduação como responsável por uma concepção crítica da língua como instrumento de poder. Afirma: “além disso, a disciplina (Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa) transmitiu-me a compreensão de língua como instrumento de poder”.

É possível que essa professora queira relacionar as práticas hegemônicas de ensino da Língua, como resultado de um longo processo, o que ela compreende como “instrumento de poder”, inferiorizando àqueles que não estão nos parâmetros estipulados pela tradição.

Entretanto, diz que: “levo para minha sala de aula textos com diferentes formas dialetais para que os alunos possam conhecê-las”. Pensamos ser uma possibilidade de ampliar o capital linguístico dos seus alunos, conforme o nível de ensino em que se encontram, desde que não sejam, tais textos, trabalhados como folclore linguístico, mas como a necessidade de aprender a Língua para interagir socialmente, conforme as necessidades de uso. Não somente a fala, com as suas características sociais, regionais, mas os diferentes tipos de registros o que consolidam o desenvolvimento da competência comunicativa.

Diante do que foi exposto e analisado sobre “o trabalho com a gramática”, observou-se que o modo como as professoras abordam a questão gramatical está concentrado em três perspectivas conceituais: a gramática normativa, a gramática

de uso e a gramática internalizada. Estas, subsumidas diretamente ao conceito de variabilidade linguística. Notadamente, é por aí que se vai identificando qual é a concepção de linguagem que subjaz ao trabalho docente.

É preciso enfatizar que, surpreendentemente, em nenhuma narrativa apareceu o ensino da gramática direcionado a definições e classificações morfológicas e a estruturas ortográficas, descontextualizadas.

A gramática normativa conforme Travaglia (2000, p.24) “é concebida como um conjunto de regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. Na prática, isso corresponde à concepção de linguagem como expressão do pensamento, é o normativismo linguístico que testifica o falar e o escrever bem dos usuários da língua. Nos relatos, apenas uma professora desenvolve essa concepção, considerando a língua como norma peremptória, invariável.

Nos demais excertos, percebemos que os conceitos relativos à gramática vinculam-se ao conceito da variabilidade linguística como algo inerente à comunicação e que representa a pluralidade na nossa língua. Nessa perspectiva, os encaixamos nos estudos da variação linguística e nos estudos gramaticais que são receptivos de outras diferentes concepções de linguagem.

Desse modo, a gramática de uso postula uma compreensão da linguística da fala, influenciada pelo estruturalismo/gerativista que regula as variações da *parole*, como observamos em Travaglia (2000, p.28) que essa concepção se propõe a fazer uma linguística da fala que considera a variação linguística inserida numa situação de comunicação. O mem 6 pode ser exemplo, pois considera a linguagem como prática social que é adquirida pelo próprio sujeito e diz: “é preciso que haja um profundo respeito pela expressão oral trazida pelo aluno[...].”

Já a gramática internalizada pondera que o saber da língua depende do amadurecimento progressivo da própria atividade linguística. Em outras palavras, é o conjunto de variedades socialmente utilizadas em situações de interação comunicativa. O saber gramatical corresponde ao saber linguístico do falante. Nessa concepção de linguagem como interação não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade utilizada. Esse entendimento pode ser exemplificado pelo mem 22 “é preciso respeitar a variedade linguística usada por nossos alunos, e a partir daí, ensiná-los a conhecer o padrão para que saibam usar no momento necessário em qualquer situação de comunicação”.

3.2 Um olhar conclusivo sobre as categorias analisadas

Dissemos que o objetivo desta pesquisa foi investigar o memorial escrito pelos professores-alunos do curso Especial de Graduação Plena em Pedagogia, para identificar as concepções de linguagem que sustentam a prática de ensino de LM desses professores.

Nessa perspectiva, estabelecemos como categorias de análise o trabalho com a oralidade; o trabalho com a escrita; o trabalho com a leitura e o trabalho com a gramática, considerando que são campos em que se materializa o trabalho do professor de LM, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A essa materialidade que é o desdobramento do quefazer linguístico, subjaz uma concepção de linguagem e por consequência, uma concepção de ensino que caracterizam a prática do professor e qualifica os resultados obtidos.

Assim, apresentaremos essas conclusões numa abordagem qualitativa, descrevendo os resultados e, logo após ao fechamento de cada categoria, faremos uma demonstração quantitativa, através de gráficos, cuja finalidade é proporcionar uma compreensão mais plausível da realidade investigada.

Dos vinte e quatro memoriais selecionados para o corpus, somente 46% apresentaram referências a **Categoria Oralidade** no que tange ao aprendizado da LM, como atividade sistematizada, na escola. Neste universo, 38%, evidenciaram que as autoras fizeram a transposição das teorias linguísticas que discutem a linguagem oral como objeto de ensino. Elas revelaram suas aprendizagens, citaram as orientações formuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que concerne a linguagem oral no ensino da língua bem como os autores lidos durante a formação. Esse conjunto justifica que não apresentaram uma dicotomia entre a oralidade e a escrita. Compreenderam que a linguagem oral deve fazer parte do planejamento do professor e deve ser exercitada sob a forma de diferentes gêneros textuais.

Nesses memoriais há a presença do conceito de letramento, ao anunciarem que utilizam os gêneros da oralidade para desenvolverem nos alunos a competência comunicativa, em instâncias públicas e privadas, em situações reais de linguagem. Isso nos leva a entender que em suas reflexões subjaz a concepção de interacionista da linguagem

Ainda em relação à oralidade 8% apresentaram-se destoante em relação ao conteúdo dos demais. Um deles, o de número 09 (nove), equivocou-se, relaciona o desempenho da oralidade ao domínio da norma padrão. Sabemos que a relevância para trabalhar a linguagem oral independe de o aluno dominar a língua padrão. Isso, ele vai conseguindo paulatinamente, na escola. O mais importante é que o sujeito assuma a palavra.

A autora do memorial 21 (vinte e um) dissociou a fala da escrita, estabeleceu uma tensão entre ambas, dicotomizou “*langue*” e “*parole*” de acordo com os pressupostos teóricos saussurianos, em que a “*parole*”, a fala, está ancorada numa visão espontaneísta e preconceituosa. Sendo assim, estas professoras demonstraram que estão mais preocupadas com a homogeneização da língua, igualando fala e escrita ao modelo de correção prescrita pela gramática normativa.

Neste caso, parece-nos crer que a concepção que assume é a de linha estruturalista, pois em primeiro lugar está à relevância da língua escrita, como primazia para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Oralidade

- Oralidade interacionismo
- Oralidade Estruturalismo
- Oralidade Não Responderam

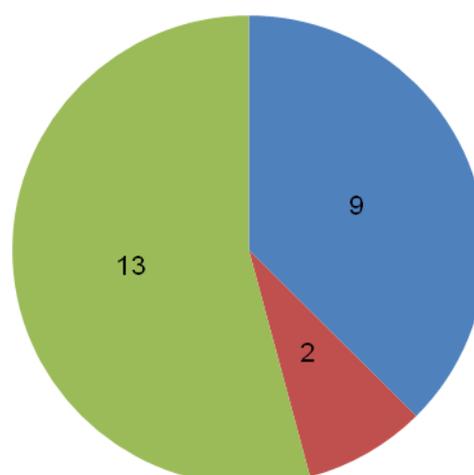


Gráfico 1 - Categoria Oralidade nº absolutos

Oralidade

- Oralidade interacionismo
- Oralidade Estruturalismo
- Oralidade Não Responderam

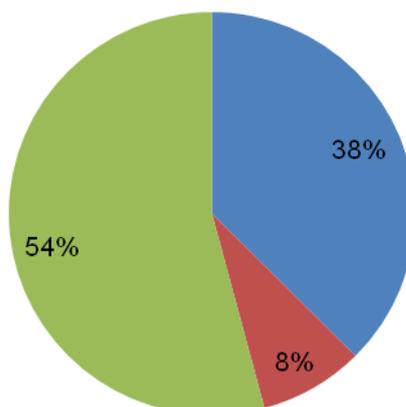


Gráfico 2 – Categoria Oralidade percentuais

Em relação à **Categoria Escrita** a representação encontrada nos memoriais foi de 42%. Apenas 10 sujeitos narraram as suas experiências teórico-práticas sobre a escrita. Desse quantitativo 38% apresentaram uma concepção de escrita, numa perspectiva mais progressista em razão da metodologia de trabalho com o texto. Para eles a escrita é concebida como o trabalho de produção textual que aponta novas características e, que ao nosso entendimento, se aproximam da concepção interacionista. Comprova-se que a formação acadêmica dessas professoras contribuiu para o distanciamento entre o início da carreira e o novo perfil profissional.

É bom lembrar que nos relatos há um saber explícito, uma conscientização sobre a importância e uso dos gêneros textuais, como entidades que dão suporte a produção escrita dos alunos, com o sentido de interação, de que a escrita é uma equivalência de alguém para outrem. Assim, o texto trabalhado e o novo texto funcionam como lugar de interação para os leitores/escritores porque é lá onde os alunos exercitam as condições reais de produção.

A sala de aula apareceu, nos relatos, como cenário em que os sujeitos interagem como suporte para a produção escrita do texto e que cabe à escola possibilitar aos alunos o acesso aos gêneros textuais. Para essas professoras não

faz mais sentido aprender a escrever copiando textos para consertar os erros e melhorar a letra.

Todavia, 4% desenvolveram a reflexão sobre a experiência, que acolhe a Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento. Foi o caso da autora do memorial 5. Ela entende que a escrita deve ser o modelo para a fala. Leva-nos a entender que ela percebe a escrita fora do aluno, o código transmite uma mensagem a um receptor sob o prisma da correção gramatical. Trabalha com a representação da homogeneidade linguística.

Podemos até tomar esse aspecto da formalidade e alçá-lo aos vazios do texto uma vez que 58% não fizeram referência a escrita. É possível que para essas professoras a escrita represente a própria dificuldade de expressão e a forma como lidam com isso no cotidiano. Talvez, seja a elasticidade histórica como uma característica presente na narrativa em que o autor/narrador traz para o contexto atual as lembranças passadas com seus significados presumíveis: ou, aulas não foram suficientemente proveitosas, impedindo-as de teorizar mais sob esse aspecto e resolver suas dificuldades anteriores, ou, porque decidiram não remover o passado.

Escrita

- ESCRITA INTERACIONISMO
- ESCRITA NORMATIVISMO
- ESCRITA NÃO RESPONDERAM

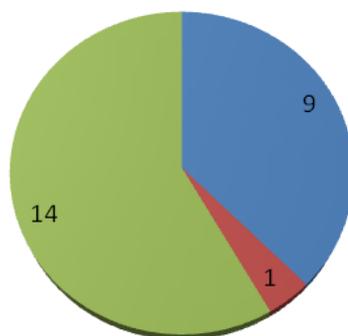


Gráfico 3 – Categoria Escrita nº absolutos

Escrita

- ESCRITA INTERACIONISMO
- ESCRITA NORMATIVISMO
- ESCRITA NÃO RESPONDERAM

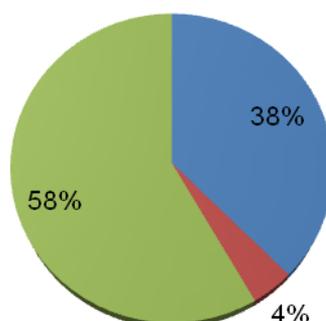


Gráfico 4 – Categoria Escrita percentuais

Os achados concernentes a **Categoria Leitura** estiveram representados em 52%. Nas narrativas das professoras a leitura foi considerada como atividade importante para a sua própria constituição como sujeito leitor, como também os seus alunos.

As discussões contemporâneas sobre o letramento e a ênfase sobre a necessidade da formação de leitores contribui para esse resultado positivo.

Confessaram em muitas passagens que a leitura ampliou a visão de mundo. Ficou evidente a ressignificação da prática leitora por essas professoras no andamento da pesquisa, no momento em que estabeleceram rupturas entre o antes e o depois da formação, concebendo a leitura como um processo em que se atribui sentido, na interação com os textos, por onde se constitui o leitor.

Outra ruptura encontrada na pesquisa sobre a leitura foi o fato de as narradoras apontarem a utilização dos gêneros textuais em sala de aula, nas atividades leitoras com o objetivo de formar o leitor. Falaram sobre a leitura da literatura infantil, mas, não como única possibilidade de leitura, fora do livro didático. A leitura mágica dos contos de fadas foi narrada no sentido de laborar o imaginário numa perspectiva interativa com o texto e com o contexto, na medida em que, a situação leitora seria instigadora para desenvolver a interação entre os sujeitos envolvidos, conforme relatado por uma das autoras.

Leitura

- LEITURA INTERACIONISMO
- LEITURA NÃO RESPONDERAM

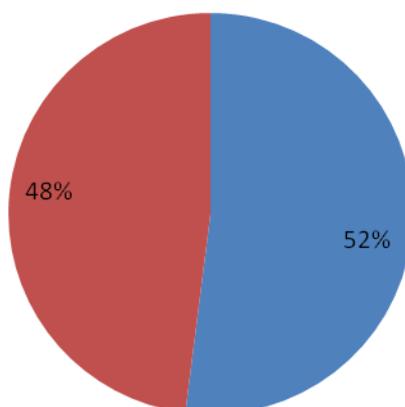


Gráfico 5 – Categoria Leitura – nº absolutos

Leitura

- LEITURA INTERACIONISMO
- LEITURA NÃO RESPONDERAM

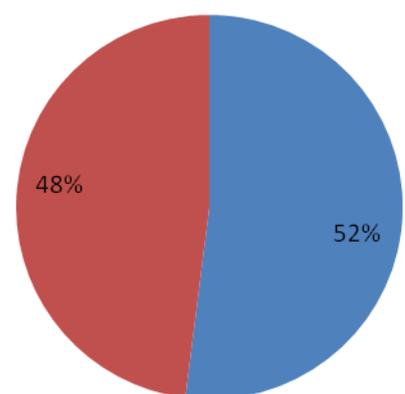


Gráfico 6 – Categoria Leitura- percentuais

Sobre a Categoria **O trabalho com Gramática** houve a representação em 50% no corpus analisado. Ao verificar as concepções de linguagem subjacentes ao trabalho com a gramática, surpreende-nos que em nenhuma narrativa apareceu o

ensino da gramática direcionado a definições de nomenclaturas, classificações morfológicas e estruturas ortográficas, descontextualizadas, que foram e ainda são utilizadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os relatos concentraram-se em três perspectivas conceituais, conforme vislumbrado no corpo da análise: 33% apresentaram o aspecto gramatical, vinculado ao conceito da variabilidade linguística.

A ênfase na variedade linguística levou-nos a entender como um sinônimo de respeito à pluralidade humana e por consequência a pluralidade linguística, uma perspectiva que consideramos portadora da concepção interacionista de linguagem.

Também nessa Categoria 13% apresentaram o conceito de gramática internalizada e ao conceito de língua em uso. Somente 4% utilizaram o conceito de gramática tradicional (o normativismo), como o conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que devem falar e escrever corretamente. Isso justifica que foi a emergência de um conjunto de conhecimentos, advindos da formação que foram transformados em saber reelaborado.

Sobremaneira, prevaleceu a linguagem, independente da forma como a escreveram. Prevaleceu a representação da história pessoal e profissional das narradoras, reconstruída a partir da interação entre a formação e a experiência, e entre o pesquisador/leitor, o que nos levou a qualificar o conteúdo, mesmo em questões não abordadas como esperávamos, de forma significativa.

Dois processos foram recorrentes e concorrentes para essa significação na construção deste corpus: o ingresso no programa de graduação em Pedagogia e a consequente retomada dos estudos que desencadearam outras informações nos sujeitos. Com a palavra a autora do memorial 24: “Foi neste curso que eu recomencei a desabrochar. (sic) Antes eu transmitia conhecimentos muito limitados aos livros, não questionava. Não cheguei vazia, mas hoje vejo novos horizontes.” São novos conhecimentos que funcionarão, ou, possivelmente, já estão funcionando para o redimensionamento do ensino da LM.

Gramática

- GRAMÁTICA L. USO
- GRAMÁTICA VARIABILIDADE LINGUISTICA
- GRAMÁTICA NORMATIVISMO
- GRAMÁTICA NÃO RESPONDERAM

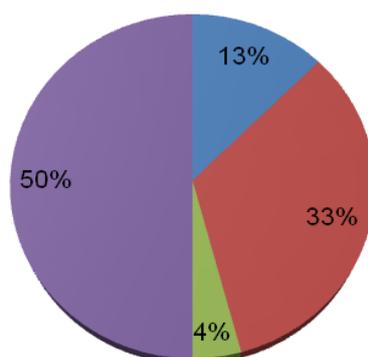


Gráfico 7 – Categoria Gramática – nº absolutos

Gramática

- GRAMÁTICA L. USO
- GRAMÁTICA VARIABILIDADE LINGUISTICA
- GRAMÁTICA NORMATIVISMO
- GRAMÁTICA NÃO RESPONDERAM

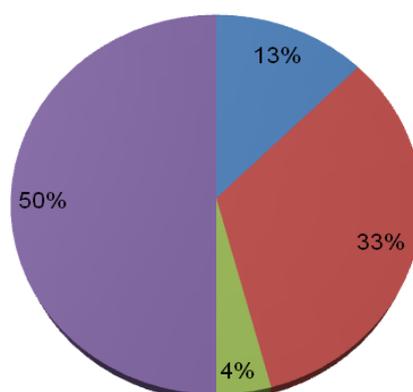


Gráfico 8 – Categoria Gramática - percentuais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentimento que nos invade, nesse momento, é de que provisoriamente, essa pesquisa cumpre apenas uma etapa, entre outras questões que precisam ser respondidas, mas agora é preciso concluir o percurso iniciado.

Construímos um referencial teórico respaldado nos estudos da linguagem, principalmente na forma como os professores do Ensino Fundamental a concebem para desenvolverem o ensino da LM.

Assim, três concepções de Linguagem respaldam a prática de ensino do professor. A primeira concepção, normativista, vê a linguagem como expressão do mundo e do pensamento, orientada pelos postulados da linguística antiga até o final do século XIX. O uso de uma língua excluída do lugar social; a segunda concepção, estruturalista/gerativista, vê a linguagem como instrumento de comunicação, a língua é compreendida como um código, as correntes teóricas desse movimento também não consideram o sujeito inserido no meio social; a terceira concepção, interacionista, vê a linguagem como contexto de interação, o sujeito se constitui na relação interativa com o outro.

Indubitavelmente, os materiais analisados constataram que, os sujeitos, autores dos memoriais, trouxeram como contributo para a produção de seus textos, o arcabouço teórico a que tiveram acesso durante a formação, inclusive, influenciados pelos autores trabalhados por seus professores.

Desta forma 83,4%, correspondentes a 20 memoriais, respondem à hipótese levantada para esta pesquisa de que a concepção de linguagem presente no discurso das narrativas é a abordagem interacionista, pela forma que autoreferenciam a reconstrução da prática de ensino da LM.

Queremos registrar que, de acordo com essa pesquisa, esses docentes estão mais predispostos a desenvolver um ensino de LM condizente com as reformulações, propostas pelas teorias que postulam um ensino produtivo da Língua Portuguesa, pois, se diferenciam, rompendo com o paradigma tradicional posto, há décadas, na escola.

Isso reforça o que constatamos para além das respostas previstas: essas professoras, na área da linguagem, foram signatárias dessas teorias e metodologias que lhes proporcionaram novos saberes e que, possivelmente, na superação dos

seus dilemas, desenvolverão uma prática mais consciente de ensino de LM, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, trabalhando a linguagem verbal, em todas as suas modalidades, para que seja o meio de realização para construção da autonomia do sujeito.

Por conseguinte, não podemos desprezar os 16,6% que concebem a linguagem como expressão do pensamento ou como estrutura, ou seja, o código que está à disposição dos falantes para ser exercitado. Esta também foi uma resposta a nossa hipótese, levando-nos a entender que esses sujeitos ainda não foram convencidos de que o aprendizado da Língua é um fenômeno social e que só se realiza na interação com os pares.

Ainda precisamos esclarecer que uma proposta de ensino da LM subsidiada pela concepção interacionista da linguagem não exclui o domínio dos padrões adequados da linguagem como afirma Antunes, (2003, p. 166). É um direito do aluno saber falar, ler, e escrever de forma competente. Acreditamos que esse objetivo possa ser instigador para a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem da LM, no Ensino Fundamental.

Paralelamente, ao efetuarmos a leitura do corpus e desenvolvermos a análise das narrativas, sempre estivemos apoiada nos critérios pragmáticos da textualidade, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade que se referem a esse movimento interativo entre leitor/texto e o contexto de produção e que, nos deram condições de agregar sentido à escrita das professoras.

Pusemo-nos a ouvir as vozes dos narradores, como destinatários de uma conversa escrita ao desenvolvemos uma relação buscando a interpretação, mesmo quando a palavra se tornava ambígua, carecendo da nossa explicação para constituir-se com significado. Em certa medida, nos tornamos coautores, pois, fomos convidados a preencher os vazios fornecidos pelo texto. Bakhtin (2006, p.294) diz que “a palavra do outro, se transforma dialogicamente, para tornar-se a palavra, pessoal alheia com a ajuda de outras palavras do outro”.

Então, os vazios podem ser entendidos por significados construídos a partir da nossa interpretação. Assim, é possível que o modo como foram trabalhadas as disciplinas, as quais fundamentam o trabalho com a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática, tenha sido insuficiente para que a professora pudesse fazer uma correlação entre a teoria e a prática, no momento da escrita do memorial. Outra possibilidade provável é que o trabalho com alguns dos eixos organizadores do

ensino da LM, por razões subjetivas não chamou a atenção desses sujeitos, para serem refletidos. No momento da escrita não se sentiram ainda em condições de fazer história.

Procuramos clarificar para o leitor o significado do memorial, como um gênero textual, no contexto da formação acadêmica, como um trabalho de conclusão de curso em que os seus autores vão narrando as suas experiências com a formação, o aprendizado com as teorias e o efeito destas sobre a prática.

É preciso acrescentar algumas considerações adicionais sobre o memorial como um gênero narrativo, subsidiado pela memória do professor, tomando como alusão as condições de produção. Ao aceitar as experiências narradas, enquanto pesquisadora tomamos como fonte de conhecimento e de referência coletiva.

Nesse sentido, essa pesquisa traz um significado sócio-político e educativo muito importante na temática da formação docente, sobretudo para esse universo estudado. Foram críticas severas ao modelo adotado pela UPE, especialmente pela condição de aligeiramento do curso e a sua concepção metodológica.

Entretanto, o que se deve considerar é a grandeza social do Programa, pois possibilitou a essas professoras o contato com novos conhecimentos e metodologias o que veio influenciar positivamente na qualidade do ensino, nas escolas públicas e, sobretudo possibilitou a esses sujeitos o aprofundamento nos estudos pela via da pós-graduação e a consequente melhoria na carreira profissional.

Esperamos, também, que outros pesquisadores tenham interesse para explorar o Memorial como um gênero acadêmico, pelas contribuições que o mesmo possa suscitar no âmbito da formação e da experiência docente, de forma que poderá ser encaminhamento para uma gama de estudos que se pretenda desenvolver.

Assim fechamos este texto, situando-o num caráter de provisoriedade, até que outros enredos possam ser re-escritos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGOSTINHO. **Confissões**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- ALMEIDA, M.J. **Gramática metódica da Língua Portuguesa**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 19978.
- ANTUNES, I. **Encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é como se faz**. 8. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARROS, D.L.P., FIORIN, J.L. (Org.). **Dialogismo e polifonia: intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1999.
- BENJAMIM, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense. 1993. Obras Escolhidas.
- BERSTAIN, B. Estrutura social linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M.H.S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Queroz, 1982.
- BEVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In **Problemas de linguística geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação/ Secretaria da Educação Fundamental, 2000.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRONCKART, J. P. MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: EDUEL, 2004.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CANÁRIO, R. Prefácio. In: PRADO, G.V.T. Quando as memórias narram a história da formação. In: **Porque escrever é fazer história**. PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. São Paulo: Alínea, 2007.

CARVALHO, J. A. **Por uma política de ensino da língua**. Porto alegre: Mercado Aberto, 2008.

CASTILHO, A. T de. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAUI, M. **Um convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CHIAPPINI, L. (Org). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos, v. 1)

CROCE, B. **La scoria come e pensiero e come azione**. Bari: Laterza, 1938.

COSTA VAL. M.G **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, C. **Gramática da Língua Portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P., SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 7. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FUJIKAWA, M.M. **O registro como pretexto e como objeto de reflexão da prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo: São Paulo.

GERALDI, J. W.(Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J, W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leituras do Brasil, 1996.

GRICE, P. **Logic and conversation**. In: COLES, P, MORGAN, J. I. Syntax an semantic III: speac acts. New York: Academic preess, 1975.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HAIDER, M. L. M. A educação básica no Brasil. In Meneses. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L.C. **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOLIBERT. J. **Formando crianças produtoras de texto**. Trad. Walkíria M, F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KENSKI, V.M. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **As faces da memória**. Campinas: Centro de Memória - Unicamp, 1998. (Coleção Seminários, 2).

_____. **Memória e ensino**. Cadernos CEDES, Campinas, São Paulo: n.90, p.45-51, ago.1994.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: Teoria e prática**. 8 ed. Campinas. São Paulo: Pontes, 2001.

KOCK, I.V., TRAVAGLIA, L.C. Texto e coerência. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I.V.. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Introdução a linguística textual**. 2, ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006

_____. **Desvendando o segredo do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LARROSA, J. Tecnologia do eu e educação. In SILVIA, T. da (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad, Bernardo Leitão et all. Capmpinas – São Paulo, Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção repertório) Disponível em:<[http://www.pt.scribd.com/doc3082350/História e memória. Jacques Le Goff](http://www.pt.scribd.com/doc3082350/História_e_memória._Jacques_Le_Goff)>. Acesso em 26 de julho de 2010.

LIMA, C.M.G. **História de Leitura de Professores e suas aulas de literatura**. 2004. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. 2004.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: constituição e práticas sociais**. São PAULO: Cortez, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENESES, J.G.C. *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

MIRANDA, R.L.F. SANTOS, P. LACERDA, N. **A língua portuguesa no coração de uma nova escola**. São Paulo: Ática, 1995.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4.ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOTTA-ROTH, D. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**.

Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br>>. Acesso em 14/07/2009.

NETO, J. C. de M. **Poesias completas**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 1979.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN R. & SILVA, E. **Leitura: perspectivas Interdisciplinares**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PECORA, A. A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 2005

PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA E ESPORTES. **Subsídio para a organização da prática pedagógica nas escolas: Língua Portuguesa**. Coleção Professor Carlos Maciel, nº 13, 1993.

PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Orientações teórico-metodológicas**. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 2008.

PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, Diretoria de Desenvolvimento de Normas e Registro. **Legislação educacional**. Recife, 1981

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola: In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PRADO, G.V.T. Quando as memórias narram a história da formação. In: **Porque escrever é fazer história**. PRADO, G.V.T ;SOLIGO, R. São Paulo: Alínea, 2007.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS. Porto Alegre: ANO I, n. 1 jul.2009.p.300.

ROBINS, R. H. **Pequena história da linguística**. Trad. Luiz Martins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983. (coleção linguística e filologia)

RODRIGUES, P.C.Uma reflexão sobre a escrita de textos a luz da concepção interacionista. Artigo publicado na revista eletrônica F@pciência. Disponível em:< [http:// www.fap.com.br/f@ciência/001/edição_2007/005.pdf](http://www.fap.com.br/f@ciência/001/edição_2007/005.pdf)>. Acesso em 5 de fev.2011.

SAUSSURE, F.**Curso de linguística geral**. Trad. Antonio Cheline, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstin 7.ed.. São Paulo: Cultrix, 1975.

SIGNORINI. I. O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora. In **O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2000.

SIGNORINI. I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In SIGNORINI (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA. E. T. da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, V. M. de A. e. **Teoria da literatura**. 8. Ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. **Metamemória-memórias: Travessia de uma Educadora**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 16. ed. São Paulo: Atica, 1999.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <[www.scielo/br.pdf/rbdu/25a01.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbdu/25a01.pdf). > Acesso em: 25/04/2010.

SOLÉ, I. **Compreensão de leitura**. Porto Alegre: Arte Médicas, 2003.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática do 1º e 2º graus. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VILELA, H. **Memorial, memória e educação**. In: Trajetórias de Magistério. LINHARES, C. NUNES, C. Rio de Janeiro: Autêntica, 2000.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Porto: Porto, 2004.

Memorial n.º 01**Ano de Produção: 2002**

“Minha preocupação inicial era fazê-los codificar os sinais gráficos, com o objetivo da interpretação da leitura para compreensão do mundo exterior”. p. 26

“Participar de capacitações e cursos, com o objetivo de estar sempre em dia com as novas tendências, procurando trabalhar com os alunos de forma dinâmica. Nem sempre os planejamentos chegavam aos objetivos desejados”. p. 26

“ A disciplina língua e linguagem teve como objetivo a necessidade de percebermos as relações que existem entre concepções de linguagem e sua importância no ensino de Português, para que pudéssemos fazer uma análise da nossa prática diária, aprendendo melhor a linguagem internalizada nos alunos, trabalhando de forma que eles conheçam a língua culta, pois os mesmos precisam dessa realidade” [...] p. 28

“A disciplina Metodologia da Língua Portuguesa forneceu-nos discussões sobre o uso da língua como forma de expressão, analisando a importância dos alunos compreenderem os diversos tipos de linguagem. Possibilitou-me o entendimento do motivo da valorização da ortografia e da gramática oficial para a vida das pessoas”. p. 31

“Refletindo sobre este aspecto, faz necessário que os professores analisem a linguagem e os textos dos seus alunos numa visão que objetiva mais a compreensão e a interpretação, diminuindo o trabalho mecânico”.

“Mergulhei no mundo da literatura, conhecendo a importância da leitura para o crescimento intelectual da criança. [...] Na sala de aula o objetivo é o desenvolvimento da criatividade e consciência do educando, já que lhe é muita vezes reprimido o uso da leitura, por fazerem parte de uma classe social desprivilegiada. Direciono à leitura constante, através de textos que sejam de interesses comuns a eles,afim de proporcionar-lhe, o hábito de ler”. Idem

Memorial n.º 02**Ano de Produção: 2009**

“Uma experiência que deu certo foi, quando começamos a mostrar aos alunos, que eles poderiam tirar da terra boa parte do seu sustento e que a cana de açúcar não era tudo. Criamos uma horta comunitária onde todos tomavam conta, tirávamos alimento e palavras geradoras para estudo em sala.”

“Foi um sucesso, e todos aprenderam a ler, a escrever e a ver o mundo ao seu redor, com novos horizontes”. p.12

“Iniciamos a disciplina Língua e Linguagem [...] muito do desconhecido. A contribuição da professora foi significativa, principalmente ao que se refere alfabetizar e letrar uma criança. Antes valorizávamos o processo tradicional de ensino da Língua Portuguesa através de pequenas frases e textos cartilhados. Hoje, após a leitura de textos de vários autores passamos a observar que alfabetizar é diferente de letrar, pois a criança alfabetizada é capaz de ler e escrever sobre os princípios da língua padrão, mas a letrada vai além da leitura, sendo capaz de interpretar textos lidos, passando a exercer a criticidade, a competência questionadora”. p.12

“Diante da aquisição desses conhecimentos, buscamos modificar a forma de ensinar, superando o método tradicional, trazendo para a sala de aula a diversidade textual existente, criando situações de leitura que faça sentido para o aluno, isto é, além do conhecimento sobre letras ensinar aos alunos ao mesmo tempo, linguagem que se usa para escrever os diferentes gêneros”. Idem

“Durante a carreira profissional, encontramos problemas lingüísticos e não os entendíamos porém ao lermos e desenvolvermos o estudo sobre as variedades lingüísticas encontradas nas regiões brasileiras do livro “A Língua de Eulália”, compreendemos que essas variações não são erros de Português.” [...] Ficou mais fácil compreender a linguagem dos alunos em nossa sala de aula, o que considerávamos erros são apenas variedades lingüísticas. Ensinar as crianças a pesquisarem sobre essas variedades e respeitarem quando encontrarem alguém com estas variedades”. Idem

“O contato do educando com os livros infantis ajuda na compreensão do texto e desperta o interesse pela leitura. Observamos o desempenho do aluno que tem mais contato com os livros ... desenvolve com maior habilidade a compreensão textual, leitura escrita, enquanto que o que não tem esse contato, sente uma dificuldade para desempenhar sua atividade oral e escrita”. p.14

“O curso de Pedagogia me conduziu na refletir sobre questões nas quais ainda não havia parado para pensar. O conhecimento advindo do referido curso fomentou em mim a necessidade de investigar, teorizar os assuntos que dizem que dizem diretamente a minha prática docente”. p. 22

Memorial n.º 03**Ano de Produção: 2009**

“Minha relação com a leitura foi dificultosa. Não havia espaço para ler, só tinha os livros didáticos, não conhecia outros livros, outros gêneros. Acredito que isso reflete no meu relacionamento com a leitura”. p.10

“Cheguei leiga de muitas coisas, nem sabia o significado do curso de Pedagogia [...] Eram muito difíceis os textos estudados, quanto mais lia mais tinha dificuldade de entender os assuntos, depois de ler três ou quatro vezes ia entendendo alguma coisa do texto”. .p.16

“Descobri os procedimentos necessários para despertar nas crianças as competências de pequeno leitor de forma prazerosa. Estimulo os alunos à criatividade, consequentemente o seu interesse pela leitura. p.17

“Antes revistas, jornais, eram apenas para serem folheados e não como algo auspicioso para a minha posição de educadora. Fui forçada a ler, não era meu hábito, aprendi a gostar de leitura e a incentivar os meus alunos. Hoje começo as minhas aulas com um tipo de leitura”. p.idem

“Compreendi que a variedade lingüística que o aluno traz para a escola depende do meio social no qual está inserido e que devemos combater ideias preconceituosas que julgam errado o uso da língua não padrão”.

“O educador deve ensinar de maneira que o aluno possa utilizar a linguagem oral e escrita nas diversas situações comunicativas, especialmente nas áreas do conhecimento. Realizo entrevistas, debates, seminários, dramatizações de acordo com a realidade do aluno”. p. 22

“Descobri os procedimentos necessários para despertar nas crianças as competências de pequeno leitor de forma prazerosa. Estimulo os alunos à criatividade, consequentemente o seu interesse pela leitura”. p. 25

Ficha n.º 4

Memorial n.º 04**Ano de Produção: 2008**

“Comecei a lecionar numa turma de Jardim II, uma experiência que me ajudou a amadurecer como alfabetização. Nessa série não trabalhava com livro didático o que dificultava o meu trabalho. Os alunos não tinham habilidade de tirar do quadro por serem ainda muito pequenos, eu tinha que escrever nos cadernos as tarefas mimeografadas eram poucas por causa do material que era pouco e nessa batalha passei quatro anos”. p.13

“Ensinei numa 1.ª série alunos reprovados, uma classe heterogênea com grande dificuldade de levar para a sala de aula aquilo que aprendo de renovador, tornando as minhas interessantes e menos cansativas”. p.14

“Uma disciplina que me identifiquei no curso foi a Literatura Infantil. Antes, as histórias eram contadas sem criatividade. Passei a diferenciar o modo de ler e contar histórias, mostrando o nome do autor, as ilustrações, motivar as crianças com perguntas para desenvolver a oralidade. O mais importante é mostrar a criança desde cedo que ler não é uma atividade plena de significação.” p. 20

“A metodologia da Língua Portuguesa me mostrou novas formas de se trabalhar a língua. Ensinar Português deve ser diferenciado, fugindo das aulas monótonas de explicação no quadro, só livros didáticos. O despertar da matéria me fez enxergar o quanto podemos diferenciar o modo de ensinar. Usando também vários gêneros textuais como bulas de remédios, conta de luz, de água e vários outros textos que para mim não tinha (sic) muito significados, mas que na realidade está envolvido no dia a dia do aluno”. p. 20

Ficha n.º 5**Memorial n.º 05****Ano de Produção: 2008**

“No entanto a disciplina Língua e Linguagem ajudaram-me a desenvolver minhas habilidades na escrita, adquiridos novos conhecimentos e aperfeiçoado minha forma aprender e ensinar a língua falada com base na escrita”. p.16

Ficha n.º 6**Memorial n.º 06****Ano de Produção: 2004**

“A escola era carente, porém a comunidade me apoiava, ato que me proporcionava muita satisfação. Com relação a metodologia, seguia o método cartilhado, modelo o qual considerava suficiente, pois era o único que conhecia. Eles juntavam sílabas formando palavras quase descontextualizada”. p.13

“Minha prática também começava a mudar, arriscava a provar do novo, já produzindo alguns textos com meus alunos, os quais começaram a exercitar o ato de pensar”. p.13

“Durante o curso os professores e palestrantes sempre falaram de língua como abstração. O falante é o produto da língua. Escrever bem é ter o melhor vocabulário. Passei a ter uma nova visão em relação ao que está certo ou errado ao se escrever, ou quando se fala. Mas isso não corresponde ao ideal desejado. Passei a ter uma nova visão em relação ao que está certo ou errado tanto na fala quanto na escrita, passei a trabalhar com as crianças como elas escreviam”. p.13

“Ao fazer o diagnóstico verifiquei que precisava fazer um trabalho de alfabetização pois os alunos não conseguiam decodificar nem interpretar textos”. p.19

“Ao iniciar o curso de Pedagogia, estudando a disciplina Língua e Linguagem compreendi a relação existente entre as concepções de linguagem e o ensino do Português, o cão conscientemente colaborou para que eu pudesse perceber a língua enquanto prática social”. p. 20

“Após a leitura da novela sociolinguística A Língua de Eulália, de Marcos Bagno, entendi a pobreza linguística das classes dominadas, decorrem de uma interpretação que não é reconhecida e que os alunos falam diálogos não valorizados”. p.idem

“Para que o professor consiga ensinar a variedade linguística de Prestigio se faz necessário, que haja um profundo respeito pela expressão oral trazida pelo aluno. Por isso é que planejo aulas que os alunos possam se comunicar, compreendendo uns aos outros pela linguagem”. p. 22

“Através da leitura dos Contos de Fada, pude estimular os alunos para a prática da leitura”. p. 25

Ficha n.º 7

Memorial n.º 07**Ano de Produção: 2009**

“Uma vivência enriquecedora foi o estágio no curso de Magistério, percebi o incentivo da professora para que seus alunos se apropriassem da leitura e da escrita, buscando sempre informações, opiniões e temas do interesse da classe”. p. 13

“O ensino não deve ser um processo mecânico das letras e sílabas e das palavras... mas uma relação pedagógica criativa para a construção da linguagem escrita e da linguagem oral”. p.11

“O componente curricular Língua e Linguagem na produção do conhecimento serviu de alicerce para todo o curso. Relevante foi estudar. Variedades lingüísticas, através da leitura do livro a Língua de Eulália de Marcos Bagno, nos leva a refletir sobre a pluralidade das normas [...] o que poderia ser compreendido como uma variação regional ou social se torna exclusão e conseqüentemente fracasso escolar”. p.15

“Relevando a diversidade textual no cotidiano das crianças. Trabalho com lista de compras, revistas, músicas, embalagens, propagandas, jornais e outros”. p.17

“A valorização da leitura desde cedo através das histórias, dos contos de fadas”. p.18
Essas histórias desenvolvem a oralidade. Idem

O componente curricular I (referindo-se a Língua Linguagem) durante as leituras realizadas serviu para enriquecimento da minha prática pedagógica que utilizo. p. 24

Memorial n.º 08**Ano de Produção: 2004**

“A narrativa deste material é uma completa retrospectiva de minha vida acadêmica, onde também faço descrições das disciplinas que vivenciei, livros que li e que me serviram teoricamente para explicar minha prática pedagógica”. p. 9

“Como educadora procuro sempre estar estimulando-as à leitura, pois por não ter tido este incentivo no decorrer da minha vida escolar, e após, ter me acomodado, tive grandes dificuldades em interpretar e compreender algo quando lia. Nos dias atuais, isto não é mais permitido. Hoje temos o conhecimento da importância da leitura desde a alfabetização”. p.19

“Nós, professores, não podemos deixar de envolver a leitura na sala de aula, não se pode continuar cometendo as mesmas falhas do passado”. p. 20

“Durante as capacitações, fui percebendo que existia uma outra forma de compreender o processo de aprendizagem da criança, especialmente da leitura e da escrita, diferente daquele que tradicionalmente era propagando como sendo o único passível. Era uma escrita forçada, muitas vezes apenas para corrigir os erros. A partir do curso aprendi a importância do letramento, trabalhar a língua de forma consciente, baseando-nos nos gêneros ensinando a ler e a escrever. Ensinar a linguagem padrão que não é apenas para uma elite”. p. 21

“[...] destaquei de positivo para o meu trabalho como docente, a importância do ler e do saber trabalhar a leitura na vida da criança. Aprendi a importância que se tem de ler uma história”. p. 23

“A partir do curso, descobri a importância que se tem de trabalhar a língua de forma, consciente. Ensinando-os a escrever a ler, porém, normas feitas para uma elite. Estou sempre conscientizando meus alunos que a maneira como eles falam não podem ser consideradas como erro de português, mas sim de ortografia. O ensino na língua na escola é tradicional, daí a dificuldade que nós educadores, que viemos desta educação opressora, passar este ensino de forma não opressora”.p.25

“Ofereço oportunidades para que saibam utilizar a língua padrão, respeitando sua forma de expressão de origem”. p. 25

“Com o estudo de Língua e Linguagem passei e conhecer que a língua é uma atividade social e está associada à realidade e evolução histórico-social do povo, detectei como é importante fazer uso de diversos textos que envolvam áreas diversificadas, a importância da leitura e a aprendizagem da língua padrão”. p.29

Memorial n.º 09**Ano de Produção: 2009**

“Língua e Linguagem nos trouxe uma nova forma de valorizar a linguagem, o diferente não deve ser considerado errado”.

“Linguagem é a expressão do pensamento construindo culturalmente de modo particular, instrumento de comunicação no processo das relações sociais”. p.15

“Em literatura infantil fizemos uma análise crítica das produções literárias infantis”.

“Pela contação de histórias, os alunos descobrem palavras novas, entra em contato com a frase, por isso não se pode fazer de qualquer jeito”. p.15

“Através do livro Preconceito Lingüístico de Marcos Bagno, saliento que a variedade de lingüística é decorrente da formação do povo seja pela localização geográfica e que não cabe ao ensino da Língua Portuguesa impedir a sua utilização. Mostro que há uma língua Padrão que auxilia o aluno na oralidade e na escrita”. p.16

Memorial n.º 10**Ano de Produção: 2005**

“O professor de todos os níveis necessita de uma formação permanente que o faça refletir sobre a prática docente”.

“Nenhuma ação educativa dispensa a teoria. O conhecimento é um processo de construção permanente, portanto, vai sempre mudando”.

“No fundo da minha memória, vou buscando como eu era, desde a minha vida estudantil, passando pelo Magistério e agora a Faculdade”.

“Hoje, vejo uma postura correta de todos que fazem uma educação comprometida com os alunos e a democratização social”.

“É através da linguagem que o homem interage buscando a participação social”.

Ficha n.º 11

Memorial n.º 11**Ano de Produção: 2004**

“De acordo com as disciplinas em sala de aula inovei, adquirindo novas aprendizagens e segurança. Às vezes questiono o que fazia hoje e o que faço hoje”. p.11

“São vários anos de prática em sala de aula, onde acredito que a experiência não me falta gosto para todas as séries, da educação infantil e do ensino fundamental. É prazeroso ensinar as primeiras palavras, ouvir as perguntas que surgem que é uma troca maravilhosa, Dou importância a esse momento da oralidade em que eles podem expressar suas ideias e assim vamos formando cidadãos críticos e competentes”. p.14

Memorial n.º 12**Ano de Produção: 2004**

Este relato que apresento ganha relevância a medida que descrevo minha experiência como estudante e nos momentos que me foram oportunizados como profissional da educação.

É preciso aprender que a linguagem que todo aluno traz ao chegar à escola precisa ser valorizada na fala. É muito importante que o professor saiba favorecer a aprendizagem de muitas formas. Lendo satisfatoriamente, [...]

Ler para os meus alunos é uma obrigação de questionar o mundo. Aproveito para fazer isso dentro da poesia, dos textos literários e até músicas para criticar a realidade.

Mas acho que para os alunos ficarem competentes na escrita tem que ter boa ortografia e conhecimento gramatical. p. 23

Hoje sou beneficiada com as teorias favorecidas pelas disciplinas, fortaleci meus conhecimentos e que me permitiram trabalhar melhor em todas as disciplinas. p.28

Memorial n.º 13**Ano de Produção: 2004**

“Faz-se importante uma reflexão sobre a língua portuguesa (sic) no que diz respeito ao ler e escrever de nossas crianças. Devem-se criar situações significativas de interlocuções e propostas didáticas de ensino e organizar textos que circulam socialmente, [...]. A proposta é que as atividades sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica para que o aluno possa identificar pontos de vista e eventuais preconceitos neles veiculados” **p 19**

Ficha n.º 14**Memorial n.º 14****Ano de Produção: 2002**

“As aulas de Língua e Linguagem e Comunicação da Língua Portuguesa me proporcionaram desenvolver atividades em minha prática pedagógica, desenvolvendo a leitura e estimulando a gosto pelo que se lê”. p.11

Memorial n.º 15**Ano de Produção: 2009**

“No ensino do Português é fundamental considerar três tipos de atividades: a ficha a leitura e a escrita. São atividades que parecem ser diferentes nas estão intimamente ligadas pela essência que é a língua”. p. 16

“Nesta disciplina vimos que a linguagem possui uma dupla face que é o significante e o significado chamamos de “signo lingüístico”, Não será preciso que as crianças aprendem desta forma mas eles usam uma linguagem que ajudem o seu processo de evolução”. Idem

“As leituras que fizemos dos PCN esclarecem nossas dúvidas em relação a linguagem de nossos alunos e que facilitam a nossa prática[.] “

“A linguagem verbal é a forma de comunicação mais utilizada pelo homem. A importância de linguagem está em nosso cotidiano em nossa sala de aula. É lá que podemos refletir com os alunos que as pessoas não falam errados, mas diferente. Foi essa conclusão que chegamos ao ler o livro A Língua Eulália”. p. 19.

“Literatura Infantil foi uma disciplina que enfatizou o quanto é necessário a leitura diária e diversificada em sala de aula. Foi por aí que mudei o jeito de trabalhar com leitura. Passei a levar os alunos para a biblioteca e deixar que eles escolhessem o livro que achassem mais interessantes, Eu não tinha esse costume. Liam, dramatizamos a história e depois eles escreviam a história para que mais gostou para outro colega. Era muita satisfação quando se tratava de texto humorístico, gibi ou contos de fada”. Idem

“Sempre é tempo de rever posições, ideias, encontrar o jeito de andar e olhar o mundo”. Idem

Ficha n.º 16**Memorial n.º 16****Ano de Produção: 2004**

“A apropriação de novos conhecimentos me permitiram ampliar as concepções pedagógicas onde vejo a linguagem como condição para que a criança entre no mundo [...] a linguagem é o início de formação infantil. Sendo o principal instrumento a escrita o modo como é valorizada no meio e as oportunidades que se tem para lidar com ela.” p.17

Memorial n.º 17**Ano de Produção: 2009**

“ No decorrer dessa disciplina (Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa) voltei para a minha sala de aula com um ótimo aprendizado. Comei a entender que os meus alunos não errava, eles traziam de casa um linguajar diferente, como pude ver no livro A Língua de Eulália. Mas o certo é que eles tinham de aprender a falar com outras pessoas na sociedade. Comei a incentivar a oralidade, participando mais das aulas, debatendo as notícias de jornais que eles mesmos traziam para a sala de aula. p.13

“Também, nas aulas pude compreender que para ensinar os alunos a ler e escrever deve-se partir de textos que eles já conhecem e podem aprender melhor. Nas minhas aulas peço para os alunos escrevem aproveitando a ideia de outro texto, como uma história ou música. Mando escrever bilhetes. p. 13

Enfim os conhecimentos adquiridos durante o curso foram de grande importância para a nossa formação acadêmica. p. 17

Faça uso dos contos infantis para desenvolver a imaginação. A literatura infantil permite criança a sonhar ou resolver os problemas, mesmo no quarto sem eles gostou mais dos contos de fada. Idem

Memorial n.º 18**Ano de Produção: 2008**

“Estou sempre buscando respostas para minhas dúvidas”. Neste memorial reflito que apesar da pedagogia tradicional que desenvolvo desde o Magistério, agora revejo alguns conceitos. Neste momento o meu pensamento vai há dois tempos o velho e o novo. Eu não quero só apresentar conhecimentos mas adquiri-lo. p.18

Além disso, tudo. Muitas coisas mudaram na minha sala de aula, valorizo a importância de comunicação em sala de aula através do processo de leitura de um texto e da escrita, trabalhando também para que o aluno possa entender como um texto pode ter coerência e coesão para ser bem escrito. Foi um aprendizado que muito me ajudou como estudante e como professora. Idem

A disciplina transmitiu-me a compreensão de língua como instrumento de poder. Levo para minha sala de aula formas “dialetais” que eram desconhecidas por mim. Finalizo com uma citação de Bagno. “falar diferente não é falar errado”. p. 22

No decorrer do estudo de disciplina CMLP, detectamos a proposta dos PCN, captei a importância de debates uma visão teórica metodológica sobre o ensino de L.P. no ensino Fundamental, “Cita”.

“O domínio de língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio delas que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”. (PN, Português 1997:15)

Memorial n.º 19**Ano de Produção: 2008**

“A minha professora incentivou-me a gostar de ler despertando-me para um futuro promissor”. p.14

“Comecei a lecionar numa turma mutisseriada em uma escola pública de rede municipal localizada na zona rural”.

Iniciei meu trabalho enfrentando as dificuldades para alfabetizar os alunos que já estavam na 2.º série. Aprendi no Magistério a silabação, decoreba, era ultrapassado este método.

“Guardo em minha memória como eu era limitada com atitudes tradicionais, condicionada a memorização”. p. 18

Aproveitei o surgimento do Progrape em 2001, submetendo-me ao vestibular e vejo como transformei a minha vida de educadora. A partir da faculdade venho compreendendo que não quero mais decoreba de verbos e nem de tabuada, mas desenvolver o raciocínio lógico dos estudantes. [...] Idem

No estudo de Língua e definição na produção dos conhecimentos, uma grande questão foi abordada, a valorização da linguagem que a criança traz consigo, nesse trabalho de estudo compreendi que muitas coisas que eu ensinava, estavam ultrapassadas porque ninguém fala como escreve gramaticalmente correto. – Adotei o hábito de trabalhar com pesquisas, leitura de rótulos, textos variados. Criei condições para que o português seja aprendido. idem

As leituras de histórias coloridas e bem trabalhadas com as crianças trazem um resultado positivo para os alunos, porque vão se tornando leitores de outros textos. Idem

Ficha n.º 20

Memorial n.º 20**Ano de Produção: 2004**

“Escrever esse memorial para mim é importante porque posso relatar a minha carreira profissional”. 11

Passei anos lecionando jovens e adultos. De repente, surgem as exigências na rede de ensino, para os professores fossem cursar Pedagogia, um fato que possibilitou realizar o que mais quem está em sala de aula me habilitando para um futuro melhor. Idem

A gramática normativa estuda as regras do código lingüístico, possibilitando ao aprendiz o domínio do seu funcionamento. No Brasil, a Língua Portuguesa mesmo sendo criativa e original, a forma de combinar regras, não pode fugir do modelo. O objetivo é que os alunos expressem e recebam com eficiência as mensagens. Através de textos escritos e verbais, literários, jornais, revista da época, história de quadrinho, cartuns, símbolos e publicidades. p. 11

Memorial n.º 21**Ano de Produção: 2002**

“Iniciei profissionalmente muito cedo no magistério. Hoje avalio que a metodologia que eu empregava era a mesma que era aplicada pelas minhas professoras antigas, Fazíamos cópia para aprender a escrever, ou consertar os erros, Estudávamos para o ditado e a tabuada”. p.11

Escrevia no quadro e os alunos liam em voz alta, depois faziam o ditado.

Era uma metodologia antiga mas dava certo para alguns alunos.

Ao longo desses 21 anos de magistério, voltei a olhar para o passado e lamento não ter experiência que tenho hoje. Para ter proporcionado a todos os alunos que passaram por mim um aprendizagem, mais voltada para a construção do ser crítico. p.14

“Os conteúdos de disciplina Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa, pode proporcionar uma forma diferente de ajudar a aprender a ler que e interagir com o texto de fato, comparar o conhecimento que se tem e o que é apresentado pelo texto, Estamos acostumados a associar a leitura com a decodificação da escrita. Esquecemos que a leitura é um processo que acontece bem antes da escrita. Freire já dizia a leitura do mundo precede a leitura escrita”. Idem

“As experiências comprovam que a criança para escrever já trazem muitas informações elas só precisam de orientação para expressar e registrarem as ideias , produzindo os seus textos”.

Memorial n.º 22**Ano de Produção: 2004**

“Chamou-me bastante atenção o estudo da disciplina L.L. que foi de suma importância para as questões do dialeto padrão e dos processos alfabéticos. Ao ler Marcos Bagno pude refletir melhor sobre a nossa língua, do dia-a-dia”. p. 22

É preciso respeitar a variedade lingüística usada por nossos alunos e, a partir daí, ensiná-los a conhecer o padrão para que saibam usar no momento necessário, em qualquer situação de comunicação. Idem

Nas minhas aulas já coloco a linguagem oral como conteúdo escolar, Em atividades sistemáticas pedir desculpas ou, por favor, faz parte da aprendizagem para ser um cidadão mais educado. Idem

A língua deve está a favor da comunicação em todos os aspectos. Ao vivenciar a disciplina CMLP, abordamos o trabalho com a produção de textos. Utilizo numa ampla variedade de atividades, com diferentes finalidades em atividades de produção de textos, dando ênfase a superar as dificuldades de produção entre tantas o trabalho de coerência e coesão textual. Idem

A literatura infantil tem uma importância na formação de futuros leitores é a maneira de incentivar a criança a ler proporcionando experiências positivas com a leitura, o vocabulário para melhorar a produção dos textos, interpretar e compreender o texto que está sendo produzido. p. 24

Essa trajetória de vida e esta possibilitou-me a conscientização da que ser professor é preciso atualizar-se constantemente. O que escrevi é o resultado dos momentos marcantes que ficaram armazenados em minha memória. p. 25

Ficha n.º 23

Memorial n.º 23**Ano de Produção: 2009**

“No início tudo era difícil por conta do entendimento, pois parei de estudar por mais 20 anos, sei o que a formação é para ajudar a desenvolver um processo de pensamento mais aguçado para facilitar a construção do conhecimento de tudo quanto foi trabalhado em sala de aula; tendo em vista a melhoria no ensino das crianças, principalmente para quem vive correndo de uma escola para outra.

A disciplina me ajudou a desenvolver um trabalho de compreensão e reflexão sobre a minha prática de ensino e entender as diferentes linguagens que os alunos trazem para a sala de aula.

Pretendi desenvolver as habilidades dissertativas com o objetivo de comunicar ideias. Fundamental formar crianças leitoras e produtoras de textos desde a educação infantil ao ensino fundamental, é a base para continuarem sendo aprendizes.

A literatura infantil tem uma importância na formação de futuros leitores é a maneira de incentivar a criança a ler proporcionando experiências positivas com a leitura: o vocabulário para melhorar a produção dos textos, interpretar e compreender o texto que está sendo produzido. “É uma experiência comunicativa ler e escrever”.