



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Loide Leite Aragão Pinto

**Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática: um olhar para
a prática em sala de aula**

Rio de Janeiro

2017

Loide Leite Aragão Pinto

Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática: um olhar para a prática em sala de aula

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: educação inclusiva e processos educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P834 Pinto, Loide Leite Aragão.
Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática: um olhar para a prática em sala de aula / Loide Leite Aragão Pinto. – 2017.
122 f.

Orientador: Luiz Antônio Gomes Senna.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Aprendizagem – Teses. 3. Língua Portuguesa – Teses. I. Senna, Luiz Antônio Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Loide Leite Aragão Pinto

Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática: um olhar para a prática em sala de aula

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: educação inclusiva e processos educacionais.

Aprovada em 09 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Siomara Borba
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Marcos Vinícius Scheffel
Faculdade de Educação - UFRJ

Rio de Janeiro
2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores e estudantes, que a cada dia questionam e estimulam as mudanças na educação, e especialmente aos meus alunos: Alexandra, Ana Manoela, Breno, Felipe, Gabriel Lucas, Henrique, Jhenyffer, João Victor, Júlia, Kalany, Keverson, Lara, Layla, Letícia, Lilian, Luan Lucas, Lucas Daniel, Luckas Manoel, Luis Antônio, Luis Fabiano, Luiza Fernanda, Márcio, Mayan, Rayra, Sophia, Stefanny, Thales, Victor e Wellington,

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e oportunidade a mim concedida de aprender a todo instante. Em seguida, agradeço a meus pais que me guiaram nos primeiros passos da educação e confiaram ao sistema educacional brasileiro minha formação.

Faço um agradecimento especial ao meu marido, Júlio Cesar, que me apoiou, ajudou e participou de todo esse processo de estudo e trabalho. Da mesma forma, agradeço a paciência e carinho de minhas filhas, Carolina e Beatriz, que vivenciaram esse momento singular comigo. Agradeço também a ajuda, em todos os momentos, da minha irmã Cláudia e do meu cunhado Gilberto, que me deram suporte quando precisei, bem como, o carinho dos meus sobrinhos Matheus e João Pedro.

Agradeço a todos os meus amigos e colegas de trabalho do IPUFRJ que compartilhar comigo suas experiências de trabalho e me permitiram tomar parte em seus questionamentos pedagógicos, especialmente Gabrielle, Jucielly e Barbara. Agradeço a todos os meus amigos e amigas que me incentivaram e colaboram de alguma forma com a produção desse material, mas destaco o carinho de Amanda, Kelly, Janaína, Irina e Rosely que me acompanharam ao longo dessa trajetória.

Agradeço a todos os meus alunos por todos os questionamentos que me levaram a esta pesquisa e que, em seus movimentos de aprendizagem, me fizeram refletir a todo instante sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Por último deixo meu especial agradecimento a todos os professores que, ao longo de minha formação, me estimularam ao pensamento crítico, à reflexão e à busca pela compreensão de nossos atos no mundo. Por fim, agradeço a meu orientador, professor Luiz Antonio Gomes Senna, por me indicar os caminhos de reflexão teórica que me ajudaram a compreender melhor minha prática pedagógica e reformular meus preceitos.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!

Eduardo Galeano

RESUMO

PINTO, Loide Leite Aragão. *Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática: um olhar para a prática em sala de aula*. Brasil, 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

O objetivo desse trabalho é analisar a proposta metodológica de ensino de língua portuguesa desenvolvida no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro em Cabo Frio, projeto de extensão da universidade que atuou na região de Cabo Frio de 2008 a 2016. Deste modo, procuramos entender como essas estratégias de ensino se organizaram e seus pressupostos norteadores. Discutimos a questão dos direitos e garantias educacionais estabelecidos na Constituição brasileira (1988), e demais Leis (BRASIL, 1996), Diretrizes e parâmetros (BRASIL, 1997,1998) norteadores do ensino. Dissertamos acerca do que é o ensino de língua portuguesa para a autonomia cidadã e o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na orientação e organização do currículo no ensino fundamental e suas metas e objetivos para o ensino da língua portuguesa. Analisa-se a questão da formação para a cidadania e os objetivos gerais do ensino de língua portuguesa associado às ampliadas gerações de direito, cujo emaranhado de leis visa a uma educação do cidadão que o torne capaz de circular nos diferentes espaços públicos. Trabalhamos com as contribuições de Vygotsky (1993, 2008, 2010) em torno da psicologia cultural, da linguagem e da educação. Com Bruner (1997, 2001), discutimos a relação entre cultura e modos de pensamento paradigmático e narrativo, ampliando o tema com as contribuições de Senna (2000, 2003). À luz desses pressupostos, apresentamos a metodologia de ensino de língua portuguesa aplicada à produção escrita com os alunos da turma de nono ano do ensino fundamental do ano de 2014. Descrevemos como esse instrumento metodológico foi tomando forma ao longo dos anos de atuação do projeto e discutimos de que modo esta proposta de ensino contribuiu para o ensino de língua portuguesa na dimensão do trabalho com o gênero textual relatório, pautada na teoria e pressupostos de Vygotsky (1998 2010 2011) de teoria da atividade, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e trabalho como princípio educativo. Em nossa conclusão, observamos que a promoção da aprendizagem da língua portuguesa, desenvolvida no confronto entre as estratégias de produção de texto escrito, considerando a lógica narrativa e cartesiana de elaboração da mensagem, é o grande mote do ensino cooperativo.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Formação cidadã. Língua Portuguesa. Produção textual.

ABSTRACT

PINTO, Loide Leite Aragão. *Relationship between text production and grammar teaching: a look at the practice in the classroom*. Brasil, 2017, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The objective of this work is to discuss and to analyze the proposal of Portuguese language teaching methodology developed in Polytechnic Institute of Federal University of Rio de Janeiro/ IPUFRJ in the city of Cabo Frio, an extension project of the university that had been developed in the region of Cabo Frio from 2008 to 2016. In this way, we try to understand how these strategies of teaching were organized and their guiding assumptions. We discuss the issue of educational rights and guarantees established in the Brazilian Constitution (1988), and other Laws (BRASIL, 1996), Guidelines and parameters (BRASIL, 1997, 1998). We discuss about the paper of the Portuguese teaching in the promotion of an autonomous citizen and the role of the National Curriculum Parameters (PCN) in the orientation and organization of the curriculum in primary education and its goals and objectives for Portuguese teaching. We analyze the question of the citizenship promotion and the general objectives of the mother tongue in association with the new dimensions of fundamental rights, whose entanglement of laws aims a citizen's education that makes us able to circulate in different public spaces. We work with the contributions of Vygotsky (1993, 2008, 2010) of cultural psychology, language and education. With Bruner (1997, 2001) we discuss the relationship between culture and Modes of Thought: Narrative/Paradigmatic modes, expanding the theme with the contributions of Senna (2000, 2003). In the light of these assumptions, we present the written methodology of Portuguese teaching applied with the students of the ninth grade of second segment of the basic school in 2014. We describe how this methodological instrument was taking shape over the years in the school and we discuss how the teaching proposal contributed to the teaching of Portuguese language in the dimension of textual genre, report. This work was inspired in Vygotsky (1998-2010) activity theory, Proximal Development Zone and in the labor as an educational principle. In our conclusion, we observe that the results achieved in the proposal of Portuguese language teaching was promoted by the collaborative learning, between teacher and students, and by reflection that was developed by the students about the necessity of the uses of different strategies when we are producing texts in different logics of organization.

Keywords: Teaching-learning. Citizen education. Portuguese. Textual production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Um dos primeiros relatórios	75
Figura 2 – Relatório de avaliação 05/10/10	76
Figura 3 – Relatório R26a de 11 de março de 2014	81
Figura 4 – Relatório R26b de 11 de março de 2014	82
Figura 5 – Relatório R301 de 10 de março de 2014	83
Figura 6 – Relatório R141 de 10 de março de 2014	84
Figura 7 – Relatório diário de 01/10/14	92
Figura 8 – Relatório diário de 8/9	104
Figura 9 – Relatório de avaliação 11/12 parte 1	106
Figura 10 – Relatório de avaliação 11/12 parte 2	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho dos alunos no 1º bimestre 2014.....	89
Gráfico 2 – Desempenho dos alunos no ano letivo de 2014	90
Gráfico 3 – Percentual de desempenho dos alunos ao longo do ano letivo de 2014.....	91

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL	16
1.1	As garantias legais do direito à educação e o ensino de língua portuguesa.....	17
1.2	As Garantias legais do direito à educação na constituição e leis complementares	18
1.2.1	<u>O ensino de língua portuguesa e a legislação brasileira</u>	22
1.3	O ensino de língua portuguesa e os PCN	24
1.4	Considerações parciais	37
2	A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E OS OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	39
2.1	Cidadania: pressupostos	40
2.2	O conceito de cidadania no Estado moderno de direito	42
2.2.1	<u>O caminho brasileiro até a constituição cidadã</u>	46
2.3	A construção do sentido de cidadania no Brasil ou o cidadão brasileiro	47
2.4	O direito linguístico e o ensino de língua portuguesa	50
2.4.1	<u>O ensino de língua portuguesa na dimensão do direito linguístico</u>	51
2.5	Considerações parciais	55
3	A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO – ASPECTOS COGNITIVOS	57
3.1	A construção da linguagem e o pensamento	58
3.1.1	<u>Modos paradigmático e narrativo de pensamento</u>	60
3.2.1	<u>Fala</u>	63
3.2.2	<u>Escrita</u>	64
3.3	Brasil – uma análise de desempenho do ensino de língua materna	66
3.4	Considerações parciais	68
4	PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO IPUFRJ – DESCRREVENDO A METODOLOGIA	70
4.1	Uma proposta de ensino pela produção escrita	71
4.1.1	<u>Relatório – instrumento pedagógico de ensino</u>	74
4.2	Aprender a escrever, escrevendo	78

4.2.1	<u>Produção textual orientada à pesquisa reflexiva</u>	84
4.3	Resultados Obtidos	88
4.4	Considerações Parciais	92
5	PRODUÇÃO TEXTUAL E PRINCÍPIO EDUCATIVO	94
5.1	Os princípios educativos de Vygotsky e a questão da aprendizagem	95
5.2	Educação - dialética entre o direito de ser e o direito de vir a ser	98
5.3	Promover a produção de texto dos alunos reais - os sujeitos da pesquisa	99
5.4	Relatório e as propriedades do texto cartesiano	100
5.5	A mediação professor/aluno nos processos de aquisição da escrita cartesiana ..	102
5.6	Considerações Parciais	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

Que importa a paisagem, a Glória, a baía, a linha do ho-
[rizonte?

- O que eu vejo é o beco.

Manuel Bandeira

O objetivo desse trabalho é analisar a proposta metodológica de ensino de língua portuguesa desenvolvida no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro em Cabo Frio, projeto de extensão da universidade que atuou na região de 2008 a 2016. Os problemas reais vivenciados pelo aluno com a estrutura formal da língua portuguesa e com a elaboração de textos, relacionados às diferentes necessidades comunicacionais vivenciadas na escola, mas especialmente com a produção regular de relatórios, motivaram o desenvolvimento de estratégias que contribuiriam para o desenvolvimento satisfatório dos alunos com o texto e para a aprendizagem da língua portuguesa a partir da prática discursiva. Deste modo, procuraremos entender como essas estratégias se organizaram e seus pressupostos norteadores de ensino.

No capítulo 1, discutiremos os direitos e garantias educacionais tanto estabelecidos na Constituição Brasileira, como nas demais Leis, Diretrizes e parâmetros norteadores do ensino. Procuraremos dissertar acerca do que é o ensino de língua portuguesa para a autonomia cidadã e discutir o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na orientação e organização do currículo no ensino fundamental, o que os mesmos definem como metas e objetivos para o ensino da língua portuguesa, seus conteúdos e diretrizes. Para tanto, recorreremos em abundância aos termos da lei, de modo a fundamentar os termos legais que embasam nossa perspectiva de ensino.

Na sequência do capítulo, trataremos as principais recomendações dos PCN sobre o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, discutindo o que se propõe para o ensino da língua portuguesa, dando destaque para a produção textual e nesse contexto a produção do texto escrito. Também procuraremos apontar algumas proposições acerca do que se ponderou sobre o estudo e a relação com a produção de textos e os fatos da gramática trazidos pelos PCN. Somaremos à nossa análise final as críticas em torno da perspectiva de ensino de língua

portuguesa apresentada nos PCN e o que tem se proposto como alternativa e/ou reformulação desta proposta pelos gestores, campo acadêmico educacional e pela comunidade escolar.

No capítulo 2, analisaremos a questão da formação para a cidadania e os objetivos gerais do ensino de língua portuguesa em associação com as ampliadas gerações de direito. Buscaremos entender a construção do ideal de cidadania na perspectiva dos direitos político-sociais, cujo emaranhado de leis visa a uma educação do cidadão que o torne capaz de circular nos diferentes espaços públicos com liberdade para se expressar a favor ou contra os emaranhados de leis, tendo garantida sua identidade cultural, sua dignidade e seus direitos linguísticos. Apresentaremos a origem do conceito de cidadania e cidadão apropriado dos gregos, durante o classicismo e o humanismo da história da Ocidental, aparecendo com grande propulsão na Revolução Francesa.

Em seguida, traremos um aprofundamento sobre as gerações/dimensões do direito e como esse conjunto de direitos se organizou ao longo dos anos e contribuiu para a organização do sentido de cidadania em nossa Carta Magna. Também discutiremos sobre quem é o cidadão brasileiro na perspectiva de Holanda (1995) e Ribeiro (1995), buscando entender de que modo esse comportamento de cidadão brasileiro mestiço dialoga/va com um conceito de cidadania importado do ocidente, cujas leis e própria organização social do Estado se constituíram a partir de um modelo de cidadão clássico Greco-romano, reavivado no classicismo europeu.

Na sequência do capítulo, discutiremos a questão específica do direito linguístico e o ensino da língua portuguesa, dentro de uma nova perspectiva de identidade na pós-modernidade/modernidade tardia (Hall, 2006 Rajagopalan, 2006), que já não concebe modelos únicos e universais, mas o múltiplo e complexo. Nossa intenção é discutir a questão do ensino para a cidadania diante da nova conjuntura identitária. Ao final faremos algumas ponderações sobre a relação entre os direitos humanos, direitos linguísticos, a formação para a cidadania e o ensino de língua portuguesa, diante dessa nova dimensão do sujeito pós-moderno e suas múltiplas relações comunicacionais.

No capítulo 3, discutiremos a relação do ensino de língua materna partindo da perspectiva de que as diferenças entre o texto oral e o texto escrito estão para além das diferenças de suporte material e alcançam tanto uma dimensão cognitiva do desenvolvimento da linguagem quanto de usos sociais. No primeiro momento, com base em contribuições de Vygotsky (1993, 2008, 2010), trabalharemos a questão da linguagem e da formação da mente como elementos sociais. A partir das contribuições de Bruner (1997, 2001) em torno da psicologia

cultural, discutiremos a cultura e os modos de pensamento paradigmático e narrativo, ampliando o tema com as contribuições de Senna (2000, 2003).

Dentro desse tema, discutiremos melhor a questão da escrita e da fala e suas diferenças marcantes. Mostraremos que a evolução da escrita apresentada por Ong (1982), herança semita dos povos gregos, veio carregada de elementos do modo de produzir discurso desse povo. Ressaltaremos que as diferenças entre o texto escrito e o texto oral transcendem o registro gráfico das ideias (MARCUCSHI 2001), especialmente quando está em jogo a escrita cartesiana (SENNA 2000 2003). Nesse, sentido, mostraremos que, no Brasil, a população predominante oral chegou à escola e encontrou no texto escrito marcas e usos do modo de pensamento científico, cuja lógica nem sempre é compartilhada por muitos desses falantes. Reafirmaremos que o ensino de língua materna precisa considerar o papel dos modos de pensamento na construção dos textos o que contribuiria muito para o entendimento das diferenças entre texto oral e texto escrita.

No capítulo 4, vamos apresentar a proposta metodológica de ensino de língua portuguesa a partir da produção textual desenvolvida no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, que se propôs a ser um laboratório de pesquisa educacional e tinha como objetivo preparar professores para atuarem na dimensão da politecnia, tendo o trabalho como princípio educativo, a pedagogia de projeto e a tutoria como metodologias de ensino. Apresentaremos a proposta da escola, sua atuação pedagógica, sua fundamentação político-metodológica e princípios educativos.

Apresentaremos a metodologia de ensino de língua portuguesa aplicada à produção escrita com os alunos da turma de nono ano do ensino fundamental do ano de 2014. Descreveremos como esse instrumento metodológico foi tomando forma ao longo dos anos e discutiremos de que modo tal proposta contribuiu para o ensino de língua portuguesa na dimensão do trabalho com o gênero textual relatório. Buscaremos com nossa análise crítica aprofundar a discussão teórica sobre a questão do gênero textual como protagonista no ensino da língua portuguesa.

No capítulo 5, iremos fazer uma análise mais hermenêutica dos resultados obtidos ao longo da pesquisa de campo com a escrita e o ensino de língua portuguesa com os alunos do IPUFRJ. Nesse sentido, tomaremos como fundamentação teórica os pressupostos vygostkianos (1998 2010 2011) de teoria da atividade, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o trabalho como princípio educativo. Partindo desses pressupostos, discutiremos de que modo o ensino colaborativo pode ser uma ferramenta eficaz quando na produção de sentido entre culturas.

Descreveremos o papel das interações sócias no desenvolvimento dos alunos propostos por Vygotsky (1993, 2008, 2010) e discorreremos melhor sobre os fundamentos da teoria da atividade e a concepção de ZDP em situação de ensino colaborativo em que o trabalho é um princípio educativo (ZANELLA, 2003). Destacaremos a importância de se trabalhar esses pressupostos considerando o papel que Vygotsky dá à cultura em seus estudos sobre aprendizagem (DUARTE 2001).

Em seguida, à luz dos dados obtidos, faremos uma análise mais abrangente da pesquisa de campo, buscando entender o papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem, no qual a teoria da atividade e a ZDP foram pressupostos balizadores tanto do ensino como da avaliação. Discutiremos a importância da educação em cooperação, professor/aluno, em situações de choques culturais, especialmente se tratando dos diferentes modos de saber e de pensar (Bruner 1997, 2001; Senna, 2000, 2003) trabalhos na escola e nos múltiplos ambientes sociais dos alunos. Sendo assim, reforçaremos a necessidade de se trabalharem as teorias de Vygotsky considerando o papel da cultura no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, de modo a não tomá-las de forma reducionistas.

Por último, em nossas considerações finais, traremos nossas ponderações acerca do trabalho desenvolvido e seus postulados teóricos. Em nossas reflexões finais, procuraremos demonstrar os pontos de intersecção dos temas trabalhados e apresentar as estratégias que se destacaram na promoção da escrita dos alunos, objeto desta pesquisa.

1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Álvaro de Campos

A questão da produção de texto no ensino fundamental tem promovido debates de considerável relevância no meio acadêmico e na comunidade escolar como um todo, uma vez que se tem como meta, muito mais que a grafia da mensagem, a intenção de se fazer comunicar e se inserir na arena dos debates sociais. A escola tem sobre si uma grande responsabilidade no desenvolvimento de habilidades que contribuam para uma formação que permita ao aluno inserir-se nos diferentes debates.

As instituições educacionais têm participação conjunta no processo de formação para a cidadania do povo brasileiro, bem como a família e demais instituições sociais. O objetivo é permitir que os brasileiros se apoderem da palavra, tanto de forma oral como escrita, e participem da construção social em seus diferentes modos de organização: civil, político e social. Assim, antes de falar na produção do texto no ensino fundamental, nosso manuscrito apresentará previamente um panorama sobre os postulados das leis e diretrizes que regem o sistema educacional brasileiro.

Em nosso primeiro tópico, discutiremos os direitos e garantias educacionais estabelecidos na constituição brasileira, bem como da Lei de Diretrizes e base da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Discorreremos acerca do que é o ensino de língua portuguesa para a autonomia cidadã. Em seguida, discutiremos o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na orientação e organização do currículo no ensino fundamental, o que os mesmos definem como metas e objetivos para o ensino da língua portuguesa, seus conteúdos e diretrizes.

Por fim fecharemos o capítulo com nossa reflexão sobre as questões observadas na exposição das leis e diretrizes analisadas. Somaremos à nossa análise final as críticas em torno da perspectiva de ensino de língua portuguesa apresentada nos PCN e o que tem se proposto

como alternativa e/ou reformulação desta proposta tanto por gestores, como pelo corpo acadêmico educacional e pela comunidade escolar. Traremos as principais recomendações dos PCN sobre o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, discutindo o que se propõe para o ensino da língua portuguesa, dando destaque para a produção textual e nesse contexto a produção do texto escrito. Também procuraremos apontar algumas proposições acerca do que se ponderou sobre o estudo e a relação com a produção de textos e os fatos da gramática trazidos pelos PCN.

1.1 As garantias legais do direito à educação e o ensino de língua portuguesa

A história de nossa constituição e os direitos conquistados pela educação, ao longo desses quase dois séculos de criação do Estado brasileiro, demonstra bem o quão conflituosa foi à relação de poder entre os interesses hegemônicos da elite brasileira e dos trabalhadores em geral, fossem eles indivíduos marginalizados, escravizados ou excluídos da organização político-social brasileira, como os índios, que de certa forma se produziam e se produzem às margens dos interesses do capital. As nuances entre os governos monárquicos, republicanos e ditatoriais pelos quais o país passou influenciaram muito no modo como foram elaboradas nossas constituições (BRASIL, 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988) e os direitos que elas estabeleciam. As conquistas legais, que hoje alcançamos, foram se concretizando lentamente ao longo desses anos no campo político e se pautaram nos ideais liberais de cidadania, na luta das organizações sindicais, nas demandas dos grupos sociais e das entidades políticas republicanas, socialistas, comunistas, anárquicas, dentre outras.

Cada conquista inserida em nossa Carta Magna era um passo a mais na elaboração de leis que realmente garantissem direitos plenos aos cidadãos e chegassem a assegurar, como acontece atualmente em nossa constituição, a educação como direito subjetivo. Logo, estamos diante de um direito (Brasil, 1988) que levou 164 anos para garantir a educação como elemento de constituição de cidadania e reconhecer as diferenças culturais entre os diversos povos e etnias que constituem o Brasil. Discutir a constituição atual de 1988 é partir do pressuposto de que o que é garantido em nossa Carta Magna foi forjado a partir dos ideais republicanos de liberdade, igualdade e fraternidade.

Nossa constituição, elaborada depois de 24 anos de ditadura militar, após os gritos de diretas já, esteve sobre os olhos e a atenção de um conjunto considerável das organizações

político-sociais do país que, ainda tendo dialogado com os interesses da elite nacional, configurou-se pelas garantias sociais dos ideais republicanos. Como coloca Bobbio (2004 p.13), sem as mudanças históricas e as disputas de poder, não haveria garantia de direito e transformações na lei:

Os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstram suficientemente. O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. (BOBBIO, 2004 p.13)

Se hoje, temos garantias legais de direito à educação básica para todos, é importantíssimo entender que estas se fizeram reais através de conflitos e pela busca de ideais de democracia e de cidadania, que não poderiam mais ficar detidos só no campo das ideias, mas precisavam ganhar concretude na legislação brasileira. Leis não se concretizam sozinhas, é preciso como diz Ramos, que haja uma vigilância constante e ação do povo para que elas se cumpram, entendendo que:

As boas leis de um Estado necessitam de hábitos de civilidade (como a adesão, o respeito e a confiança) e de valores públicos que devem ser interiorizados na consciência do cidadão por intermédio de *ações educacionais adequadas*. (RAMOS, 2011, p 22 - grifo nosso)

1.2 As Garantias legais do direito à educação na constituição e leis complementares

A educação está garantida como direito fundamental, na nossa constituição, promulgada em 1988, listado no caput do artigo 6-º DOS DIREITOS SOCIAIS:

Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

No decorrer do texto constitucional temos mais dez artigos (Art. 205 ao 214) deliberando sobre a competência, os meios e a obrigatoriedade do ensino. Dentre eles destacamos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Propõe-se uma articulação de ensino entre o estado e a sociedade, visando a formação de um cidadão pleno, que se qualifique e se reconheça como trabalhador. Para que isto aconteça:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 1988)

O texto ainda especifica que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
 § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
 § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL 1988)

A seção é finalizada com o artigo 214 indicando as seguintes metas:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
 I - erradicação do analfabetismo;
 II - universalização do atendimento escolar;
 III - melhoria da qualidade do ensino;
 IV - formação para o trabalho;
 V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
 VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988)

Como podemos observar, pelo conjunto de leis listadas, a educação ganha destaque na Constituição Federal brasileira. Estabeleceu-se uma clara garantia ao direito à educação. Contudo, superar as marcadas contradições sociais que nos foram legadas por anos de omissão e descaso é uma luta constante e diária para evitar retrocessos, tendo em vista que as

mazelas e necessidades das populações mais carentes que, apesar de algum modo terem sido abrandadas nesse início de século, ainda têm muito a superar, especialmente no que concerne a garantir uma escola que exerça o papel de formadora de cidadãos plenos, com voz, ação e participação.

A emenda constitucional número 14 (BRASIL, 1996b) ainda acrescentou nova redação aos incisos I e II do artigo 208 da constituição que, além de assegurar a gratuidade e obrigatoriedade do ensino público para todos independente da idade, orienta para uma progressiva universalização do ensino médio gratuito. A mesma emenda também estabelece a responsabilidade das demais entidades federativas com a educação e o financiamento da mesma. Além das modificações do texto da constituição garantidas pelas emendas constitucionais, dois outros dispositivos legais contribuem para a organização do sistema educacional brasileiro, a lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a lei L9394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996a).

No Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990), temos em seu capítulo IV, que dispõe do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, esclarecidas as garantias educacionais constitucionais estabelecidas para esse público no artigo 54, e a obrigação dos pais e responsáveis de matricular (BRASIL, 1990, art. 55) o menor na escola, entendendo que o direito subjetivo à educação não pode ser negado ao ocultado. Os demais artigos do capítulo continuam a reforçar os direitos estabelecidos na Constituição, ressaltando a importância de se respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, como podemos conferir na citação abaixo:

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 1990)

Para suprir a necessidade de legislação específica acerca da educação básica, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), cujo objetivo é reforçar também os direitos à educação firmados na constituição e propor uma organização e sistematização para o programa educacional brasileiro. Vejamos alguns de seus artigos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
[...]

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996a).

Estabelecendo também que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996a)

Mais à frente, no artigo 32, a lei estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental e ressalta a necessidade de uma formação básica do cidadão que garanta ao educando o desenvolvimento pleno da leitura, da escrita e do cálculo:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

[...]

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1996a)

Como podemos ver, há um destaque para uma formação do cidadão que lhe garanta a possibilidade de expressar e dialogar com o mundo através da leitura e da escrita. Tanto a constituição quanto a LDB reconhecem que o ensino da língua portuguesa é uma ferramenta valiosa para a cidadania, demarcada como língua materna, atentando somente para as especificidades dos povos indígenas. No texto da resolução nº 4 de 2010 (Brasil, 2010), temos ressaltado também que todas as ações em torno da proposta curricular devem girar em torno do aluno, a centralidade da escola e da aprendizagem:

“Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela. (BRASIL, 2010)

Logo, o ensino da língua portuguesa como língua oficial encontra no cenário educativo um forte protagonismo, acompanhado de uma complexa discussão acerca do que

ensinar e como ensiná-la, envolvendo gramáticos clássicos, linguistas, filólogos, pedagogos e especialmente os educadores de língua materna e educandos.

1.2.1 O ensino de língua portuguesa e a legislação brasileira

Se nossa Carta Magna especificou a língua portuguesa como meio de comunicação e instrução dos cidadãos brasileiros, não especificou o quê e como se deve dar o ensino da mesma, até porque a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas é garantida no texto da constituição, conforme inciso III do artigo 206 da Constituição de 1988, bem como garantida é a liberdade de aprender e ensinar no território nacional, inciso II do mesmo artigo. No entanto, no Art. 26 da constituição, temos a orientação para elaboração de uma base curricular comum. Ao analisarmos a resolução nº 04, encontramos determinada a base comum a ser trabalhada nas escolas:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, reservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão. (BRASIL, 2010)

Aquilo que se irá propor de conteúdos e metas a serem alcançados em cada uma das disciplinas propostas deverá ser organizado e selecionado de modo a garantir os objetivos expressos no texto da Lei 9394:

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental,

especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III – compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996a)

Ademais do que temos instituído nas LDB, ficam as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais quanto à importância da integração entre o currículo e a vida dos alunos, entendendo que o conhecimento proposto deve garantir uma continuidade no processo de aprendizagem:

Quanto ao planejamento curricular, há que se pensar na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível. Além do que, será preciso oferecer maior atenção, incentivo e apoio aos que deles demonstrarem mais necessidade, com vistas a assegurar a igualdade de acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2013, p.118)

Dentro da discussão de currículo e integração do conhecimento é ressaltada a importância de se estabelecer com um aluno uma relação de ensino que dialogue com seu ambiente sociocultural, cuidando para que este não venha a ficar limitado a este ambiente, entendendo que é necessário permitir acesso a um conhecimento diverso:

Por sua vez, alguns currículos muito centrados nas culturas dos alunos, ao proporem às camadas populares uma educação escolar calcada sobretudo na espontaneidade e na criatividade, terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico. Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na escola têm reservado somente às minorias, mas que é preciso assegurar a toda a população. (BRASIL, 2013, p. 119)

A construção de uma base currículo nacional teve início em 2015, quando o MEC abriu consulta à participação da população, em 30 de julho de 2015, de acordo com a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, para a elaboração do texto. O documento, em fase final de conclusão, ainda não entrou em vigência. O material de que tomaremos como fonte de

orientação curricular para a educação básica será os PCN, sobre os quais nos debruçaremos em nosso próximo tópico.

1.3 O ensino de língua portuguesa e os PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram lançados em duas etapas, com seus dez primeiros volumes voltados para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, em 1997. O objetivo é auxiliar as equipes escolares ao redor do país na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo para esse segmento de ensino da escola básica. Em 1998, são lançados para o público os outros dez volumes voltados para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, cuja proposta é ampliar e aprofundar os objetivos apresentados para os primeiros ciclos.

Todo o volume de introdução dos PCN traz o panorama da educação brasileira que motivou a construção dos parâmetros curriculares, além das metas a serem alcançadas e desafios a serem superados, bem como, o papel da sociedade e da escola na promoção da educação. Nesse sentido, temos reforçada a ideia apresentada no artigo nono das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, de que a proposta curricular da escola de boa qualidade deve ter como centralidade o estudante e a aprendizagem. A proposta objetiva estimular a participação da comunidade escolar na elaboração de currículos e se coloca como contra ponto à ideia de que:

[...] é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem; (BRASIL, 1998 v. 01, p.10)

Na segunda parte do volume de introdução aos PCN, temos ressaltada a importância da elaboração de um documento que sirva de referência à nação, pontuando os objetivos gerais a serem alcançados no ensino fundamental, bem como os objetivos de cada uma das disciplinas elencada na base curricular nacional. Para a língua portuguesa destaca-se a importância de desenvolvimento de conhecimentos discursivos e linguísticos, de modo que o aluno possa:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998, v. 01, p.59)

Como vimos anteriormente, a própria Constituição brasileira reconhece a importância do ensino da língua portuguesa na formação de uma cidadania plena em seu Art. 210, § 2º, e estabelece que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, assegurada exceção às comunidades indígenas. Logo a língua portuguesa é protagonista no ensino. Mas qual deve ser o objetivo do ensino da língua portuguesa na escola, tendo em vista seu papel de protagonista? Segundo os PCN, a primazia do ensino de língua portuguesa deve ser o texto:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (BRASIL, 1998, v. 01, p.59)

Segundo os PCN, é pela aquisição da leitura e pela produção de textos que possibilitaremos aos alunos se integrarem com todo conjunto político-social que envolve sua vida. Entendermos o que se propõe de produção escrita para os quatro ciclos da educação básica é relevante para discutir o que se espera do ensino de língua portuguesa como disciplina escolar. Com isto, o que se deseja é que o ensino promova autonomia para o sujeito aprendiz e lhe dê condições de participação na sociedade de forma plena. Desse modo, o trabalho com a totalidade de significação e produção do texto, ultrapassa em muito os limites da língua portuguesa enquanto disciplina e se espraia para toda a vida social e formativa do aluno.

Cada uma das demais disciplinas e temas transversais, apresentados nos diferentes volumes do PCN, constroem seus conceitos e objetivos tendo como base a língua portuguesa, muitos deles, como as disciplinas de ciências humanas e biológicas, dando primazia ao texto escrito, utilizando a norma culta da língua portuguesa como variedade linguística. Se tomarmos o PCN de *Meio Ambiente Saúde* como exemplo, observamos os seguintes conteúdos:

- alternativas variadas de expressão e divulgação de idéias e sistematização de informações como realização de: cartazes, jornais, boletins, revistas, fotos, filmes, dramatização;
- técnicas de pesquisa em fontes variadas de informação (bibliográficas, cartográficas, memória oral etc.);
- análise crítica das informações veiculadas pelos diferentes canais de comunicação (TV, jornais, revistas, vídeos, filmes comerciais etc.) (BRASIL, 1998, v.10, p. 204)

Como podemos observar há um destaque dado ao texto e a elaboração de produções textuais pelo aluno, focando em diferentes gêneros, de modo que este seja capaz de expressar, divulgar e sistematizar suas ideias. No PCN de Ciências Naturais temos mais dois exemplos de conteúdos destacados, para o segundo ciclo, relativos a fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes, que tem o texto escrito como base para sua concretização:

- organização e registro de informações por intermédio de desenhos, quadros, tabelas, esquemas, listas, textos e maquetes;
[...]
- comunicação oral e escrita: de suposições, dados e conclusões. (BRASIL, 1997, v. 04, p. 62)

Escolhemos apenas esses dois para ilustramos o caráter interdisciplinar do ensino da língua portuguesa na escola ao se preocupa com uma formação ampla e transformadora. O próprio PCN de língua portuguesa do terceiro e quarto ciclos destaca esse caráter interdisciplinar de ensino da língua, quando coloca que:

A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. (BRASIL, 1997, v. 02 p. 31)

A primazia do texto, seja oral ou escrito, para leitura ou produção, é a grande proposta do PCN, que defende um ensino pelo e para o texto nos dois volumes de língua portuguesa. Nos PCN do primeiro e segundo ciclos de língua portuguesa, temos destacado, logo no tópico de apresentação, que o domínio e compreensão da língua são fundamentais na produção de conhecimento do mundo e que “Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.” (BRASIL, 1997, v. 02 p. 15). Na, sequência, mais adiante no texto, reconhece-se que essa responsabilidade ganha um sentido maior quanto menor for o grau de letramentos dos alunos:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramentos das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a

sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, v. 02, p.22)

Assumir a palavra é assumir o discurso em forma de texto, pois:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. (BRASIL, 1997, v. 02, p.22)

O texto segue e ressalta a importância da escola em viabilizar o acesso aos alunos ao universo dos diferentes textos que circulam socialmente, para que possam produzi-los e interpretá-los:

Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (BRASIL, 1997, v. 02, p.27)

Essa primazia sobre o texto, não desconsidera o ensino de gramática, mas exige sua contextualização no ensino:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1997, v. 02, p 31)

E segue pontuando que:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.” (BRASIL, 1997, v. 02, p 31)

No quadro de objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa destaca-se que:

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (BRASIL, 1997, v. 02, p. 33)

Para que tal objetivo seja alcançado os PCN elencam uma lista de objetivos a serem contemplados ao longo de todo ensino fundamental, os quais são:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 1997, v. 02, p 33)

Este conjunto de objetivos precisará estar articulado a um conjunto de conteúdos distribuídos ao longo do texto dos dois volumes dos PCN de língua portuguesa. Contudo o trabalho com esses conteúdos, de acordo com as orientações da proposta curricular, precisa

ser visto, não como encadeamento progressivo de acumulação do conhecimento, mas como um movimento cíclico de construção do conhecimento:

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em função do eixo USO X REFLEXÃO X USO pressupõe um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização. Para garantir esse tratamento cíclico é preciso sequenciar os conteúdos segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens. São eles:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997, v. 02, p.36)

Na sequência do texto, temos sinalizado que esta proposta só se realiza de forma adequada se estiver articulada também dentro do programa de trabalho de conteúdo de cada escola e propõe-se ainda um ensino articulado entre leitura e escrita, entendo que uma contribui para a compreensão da outra. Ressalta-se que o ensino dos fatos da gramática, suas circunstâncias de uso e análise, deveriam ser aplicados no interior da situação de produção de texto, visto que:

É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.

[...]

Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua. (BRASIL, 1997, v. 02, p.60)

Assim, se propõe não uma prática de produção de texto sem gramática, nem uma gramática sem produção de texto, mas um trabalho que promova a compreensão de ambas. Com isto, parte-se da premissa de que os conhecimentos adquiridos sobre a gramática da língua não estão desassociados das práticas de comunicação, pois:

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva.

Sendo assim, ainda que os conteúdos relacionados a esse tipo de prática estejam organizados num bloco separado, eles devem remeter-se diretamente às atividades de uso da linguagem. Mais do que isso, devem estar a seu serviço. (BRASIL, 1997, v. 02, p 60)

Quando adentramos no PCN de Língua portuguesa para o terceiro e quarto ciclos, veremos reforçada a ideia de predileção do texto, sobre a gramática, que não significa substituição, visto que uma contribuiu para compreensão da outra, desencadeando esse processo cíclico:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, v. 02, p.23)

Para tal, temos a orientação de que será preciso criar condições para que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, concebendo-a como elemento vivo e dinâmico, mas que permite ser analisado e repensado, a partir das intenções de quem produz o discurso. Os Parâmetros, ao entrarem nessa abordagem, afirmam ser esta a atividade mais importante do processo de ensino, pois possibilita criar situações para que os alunos:

[...] possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos.” (BRASIL, 1998, v. 02, p.28)

Ainda, nessa primeira parte, o texto ressalta a importância de se conhecer o perfil do aluno adolescente em transformação, bem como a importância da medição do professor no processo de aprendizagem. Em seguida, apresenta os objetivos do ciclo divididos em blocos, dos quais destacamos somente os objetivos para a produção de textos escritos, nos quais se espera que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 - * a continuidade temática;
 - * a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
 - * a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; •

- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, v. 02, pp.51/52)

Apesar da orientação dos PCN para um trabalho articulado da leitura e da escrita, vamos nos ater na discussão dos conteúdos e objetivos propostos especificamente para a produção escrita para os quatro ciclos do ensino fundamental. A proposta de desenvolvimento dos conteúdos apresentada pelos PCN de língua portuguesa está organizada de modo que sejam trabalhos primeiro os conteúdos e conceitos mais simples para, a partir daí, desenvolver discussões e análises mais complexas relativas à leitura e à produção de textos. O ponto de partida é o estudante e o conhecimento que este traz consigo, o qual deve ser ampliado a cada nova etapa de trabalho ao longo de sua relação de aprendizagem na escola, dentro da perspectiva cíclica de aplicação do processo de ensino.

Os verbos que regem as práticas educativas do primeiro ciclo (BRASIL, 1997, v. 02 p. 68) são: compreender, ler, utilizar, participar, produzir, escrever, considerar. Para o segundo ciclo, além de reforçar os objetivos do primeiro ciclo, temos acrescentado o objetivo revisar. Para o terceiro e o quarto ciclos (BRASIL, 1998, v. 02, p.49) os objetivos estão organizados em cinco blocos que englobam os processos de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais, produção de textos escritos e de análise linguística. Com isto, espera-se que o aluno ao longo do processo: amplie, reconheça, utilize, saiba, leia, seja, troque, planeje, considere, monitore e redija, dentro de processos que envolvam a leitura e produção de textos orais e escritos.

Ao analisarmos ambas as listas de objetivos e conteúdos (BRASIL, 1997, 1998), podemos observar que as críticas, em torno de uma proposta esvaziada de conteúdo curricular dos PCN, não se sustentam, pois o plano de conteúdo abarca uma quantidade significativa de tópicos voltados para a escuta e leitura de textos orais e escritos, bem como, a produção de textos orais e escritos. Os conteúdos vão desde “o conhecimento sobre o sistema de escrita em português (correspondência fonográfica)” (BRASIL, 1997, v. 02 p.74) até o desenvolvimento por parte do aluno de uma “Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos formais, discursivos, textuais, gramaticais [...]” (BRASIL, 1998, v. 02, p.65). Logo, temos uma extensa lista de conteúdos a serem trabalhados com os

discentes, de modo que estes alcancem uma capacidade de produção textual com alta qualidade comunicativa, bem elaborada e planejada, dentro da perspectiva da gramática convencional. Este alto grau de elaboração estaria garantindo ao educando a possibilidade de atuar na sociedade de forma complexa, partindo do conhecimento local, de sua comunidade, e se espraiando para diversas fronteiras político-sociais de comunicação em língua portuguesa.

Contudo, observamos no texto dos PCN uma falta de clareza em relação aos objetivos a serem alcançados ao longo do Ensino Fundamental, uma vez que ao propor para o primeiro e segundo ciclos que o aluno seja capaz de: compreender, ler, utilizar, participar, produzir, escrever, considerar, revisar; e para o terceiro e quarto ciclos que o estudante: amplie, reconheça, utilize, saiba, leia, seja, troque, planeje, considere, monitore e redija, deixa uma larga margem possibilidades de trabalhos com os alunos, que permite tanto um trabalho com atividades complexas e produtivas, como atividades simples e irrelevantes para construção de conhecimento pelos educandos.

O quadro de organização de objetivos e conteúdos dos PCN de língua portuguesa é ímpar como proposta de ensino da língua portuguesa. Todos os materiais didáticos, que vieram depois desta proposta, buscaram dialogar com a mesma, contudo, ainda tomando, como ponto de partida, a tradição do ensino conteudista da gramática normativa e sua divisão em morfologia, sintaxe e semântica. Muitas vezes, o texto acabava aparecendo como *pretexto* nas aulas. Santiago, ao analisar a viabilidade dos PCN enquanto política pública de intervenção no currículo escola, infere que:

a) sua contribuição não está sendo significativa na organização dos sistemas de ensino, na medida em que a sua utilização na prática escolar é pouco frequente e influente; b) sua coerência e articulação com o projeto de desenvolvimento do país limita-se ao plano teórico uma vez que não há condições materiais de efetividade da proposta; c) o envolvimento e participação da comunidade na elaboração de propostas locais que incorporem as proposições teóricas e os objetivos dos PCN, segundo os próprios sujeitos envolvidos, não está ocorrendo. Portanto, os PCN somente podem ser considerados *pertinentes* na perspectiva de uma racionalidade instrumental que persegue, apenas, a equidade, “respeitando as diferenças”, sem comprometer-se com as condições de possibilidade dos sujeitos envolvidos na implementação das políticas públicas, ou nos processos de escolarização, para promoverem ou conquistarem o direito à igualdade. (SANTIAGO, 2000, p13)

Há então uma grande fenda que separa a realidade de trabalho proposta pelos PCN e a sala de aula. Por mais coerente e teoricamente embasado que o texto dos PCN seja, o mesmo enfrenta limitações práticas de ação que ora estão no âmbito da força da tradição pedagógica clássica, que vê nos procedimentos arcaicos uma validade de ensino, ora estão na

incapacidade da equipe pedagógica em por em prática proposta que se organize para uma centralidade de ensino focada aluno e na aprendizagem.

O foco atualmente dos debates (2015/2017) sobre o ensino de língua portuguesa está centralizado na avaliação da versão da proposta de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois acredita-se que esta possa dar uma orientação melhor do que trabalhar ao longo dos anos de formação da educação básica, a partir do currículo mínimo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. A elaboração BNCC contou com a colaboração de um conjunto com diferentes entidades educacionais, cujo enfoque da língua portuguesa ficou por conta da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais (p.18), no portal do MEC foram registradas ao todo 12.226.510 contribuições em seu documento preliminar da Base, sendo 5.534.288 de contribuições só na área de Linguagens. O ensino de Língua portuguesa na BNCC em sua segunda versão tem como meta de trabalho que crianças, adolescentes, jovens e adultos:

... aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade (BRASIL, 2016, p.87)

Este objetivo dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem já apontada nos PCN, para os quais o texto é a centralidade da organização dos objetivos da aprendizagem. Na BNCC, o trabalho com a língua portuguesa está estruturado dentro dos seguintes aspectos:

- 1) o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade (identificar, localizar, inferir, comparar, analisar, defender posicionamento, produzir etc.);
- 2) o desenvolvimento de atitudes e valores (apreciar, valorizar, reconhecer a importância);
- 3) o domínio de conhecimentos sobre gêneros/tipos textuais e seus determinantes sociais;
- 4) o domínio de conhecimentos sobre o sistema linguístico, sua estrutura, seus recursos e as funções desses recursos (BRASIL, 2016, p98)

Procura-se oferecer, com isto, um currículo voltado para uma atuação social tendo como eixos os campos de atuação da linguagem desenvolvidos no cotidiano, na literatura, na questão político-cidadã e na investigação (BRASIL, 2016, p.90):

Para que os/as estudantes também tenham a possibilidade de perceber como a Língua se estrutura, varia e atende a múltiplas intenções e propósitos, sendo capazes de ter uma atitude criativa em relação a essa Língua, faz-se necessário que, aliado ao estudo dos usos da língua em situações de leitura, escrita e oralidade, apresentem-se, também, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao conhecimento *das normas que regem a Língua Portuguesa*. (BRASIL, 2016, p.89, grifo nosso)

Visando deste modo uma formação para:

... a atuação em atividades do dia-a-dia, no espaço familiar, escolar, cultural; uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; uma formação para o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles; uma formação estética, na experiência de leitura e escrita do texto literário. (Brasil, 2016, p.89)

Logo, o trabalho com os gêneros não poderá desconsiderar o ensino das normas que regem a Língua Portuguesa, nem o ensino das normas que regem a Língua Portuguesa poderá ser feito fora do trabalho com os gêneros. O que se apresentou acerca do trabalho com a língua portuguesa dentro dessa perspectiva cíclica dos PCN, que propõe o trabalho com o texto, sem desconsiderar o ensino de gramática, ainda vai encontrar muita ressonância em uma proposta cuja centralidade é o trabalho com os gêneros, sem desconsiderar o ensino das normas que regem a Língua Portuguesa. Contudo, o como fazer, é um ato discricionário, ou seja, fica a critério da disposição de conhecimento e aplicação do professor, pois as disposições dos objetivos e conteúdos de cada um dos eixos (leitura, escrita e oralidade, conhecimento das normas que regem a Língua Portuguesa) não são apresentados em um conjunto harmônico entrelaçado, mas distintamente. Vamos tomar como exemplo os conteúdos da escrita e de conhecimento das normas que regem a Língua Portuguesa, para mostrar que não há articulação direta do trabalho. No eixo *ESCRITA*, que trata de *TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO*, temos a descrição dos seguintes conhecimentos a serem trabalhados sobre a língua e sobre a norma aplicados a produção e revisão textual:

- (EF06LP21) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em tópicos e parágrafos.
- (EF06LP22) Reconhecer/Utilizar recursos de coesão referencial: nome e pronomes.
- (EF06LP23) Empregar as regras de concordância nominal – relações entre os substantivos e seus determinantes, refletindo sobre a sintaxe da língua.
- (EF06LP24) Empregar vírgula para separar orações dentro do período.
- (EF06LP25) Empregar as regras de acentuação de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
- (EF06LP26) Escrever corretamente palavras com irregularidades ortográficas (diferentes sons representados pelos grafemas ‘s’; pelo ‘z’; diferentes grafemas que representam o som ‘g’; diferentes sons realizados pelo grafema ‘x’; o uso de ‘h’em início de palavra).

(EF06LP27) Empregar recursos semânticos da sinonímia, antonímia e homonímia em textos diversos. (Brasil, 2016, p.346)

Estes conteúdos precisarão dialogar com as indicações dos *CONHECIMENTOS SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA*, cujos conhecimentos sobre a língua e sobre a norma deverão ser construídos e mobilizados na leitura e produção de textos focando nos seguintes conteúdos (BRASIL, 2016, p366):

(EF06LP43) Compreender a condição social e histórica da língua como polissistema dinâmico e variável.

(EF06LP44) Refletir sobre a variação de registro e sobre a variação regional e social da língua.

(EF06LP45) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da língua padrão.

(EF06LP46) Compreender o sintagma nominal e seus constituintes: relações sintagmáticas entre os substantivos e seus “determinantes”, que contribuem para a compreensão de usos e normas de sintaxe de concordância nominal.

(EF06LP47) Reconhecer a função de palavras e suas flexões (verbos, nomes substantivos e adjetivos).

(EF06LP48) Reconhecer e analisar relações de sinonímia, antonímia, homonímia em textos diversos.

(EF06LP49) Compreender figuras de linguagem, com destaque para a comparação e a metáfora. (IDEM)

Como podemos observar, há uma indicação do que trabalhar, que dependerá muito de um potencial de articulação do professor com esses conhecimentos, para que eles realmente sejam aplicados de forma integrada, uma vez que são poucos os conteúdos que se articulam entre os eixos, como os dos códigos (EF06LP48) e (EF06LP49) que tratam das relações de sinonímia, antonímia, homonímia em textos diversos e das figuras de comparação e a metáfora com o da (EF06LP27) que trata da compreensão dos recursos semânticos da sinonímia, antonímia e homonímia em textos diversos. Todos os demais tópicos podem ser articulados com quaisquer outros conteúdos do programa ou poderão ser trabalhados separadamente ora em aulas de gramática, ora em aulas voltadas para a produção de texto.

Isto nos faz pontuar que determinar os conteúdos do currículo mínimo, sem preparar o professor para aplicá-lo, pode não garantir um trabalho harmônico do ensino de língua dinâmico e entrelaçado entre os quatro eixos como está sendo proposto do BNCC. Logo, continuaríamos diante do desafio de promover uma formação do professor que lhe dê suporte para desempenhar um ensino com a língua portuguesa que cumpra com seu papel para uma formação cidadã ampla e contextualizada, dentro das novas dimensões de direito, ciência e cultura.

Sabemos o quão difícil tem sido um trabalho na escola pública orientado nessa perspectiva. Os ideais dos PCN, principalmente de língua portuguesa, foram formulados

procurando dialogar com uma noção de letramento interdisciplinar não desvinculada da leitura e da escrita, crítica corrente na academia, para a qual:

... as definições de letramento que consideram as diferenças entre leitura e escrita tendem a concentrar-se ou na leitura ou na escrita (mais frequentemente na leitura), ignorando que os dois processos são complementares: são diferentes, mas o letramento envolve ambos. (SOARES, 1999, p.68).

Contudo, mesmo com toda retórica compromissada e fundamentada de seu texto, o ideal de ensino dos PCN esbarra na realidade de ensino da sala de aula e nas múltiplas situações de ensino vivenciadas Brasil afora. A BNCC vem sendo elaborada na busca de fornecer uma proposta de trabalho com as disciplinas do currículo mínimo com um enfoque mais direcionado dos conteúdos, seus objetivos em língua portuguesa estão voltados para a primazia dos gêneros do discurso, bem como a dos componentes de uso da língua e das normas que regem a Língua Portuguesa. Estes objetivos já estão presentes nos PCN, mas passam agora a apresentar um alargamento do sentido de cidadania, incluindo uma formação para a investigação e crítica dos conhecimentos que circulam na sociedade, dialogando com as questões do cotidiano do educando e da produção literária representativa da cultura e das diversas experiências estéticas através dos gêneros textuais. Percebemos que a proposta do BCNN se formula a partir de um novo entendimento do que venham a ser os novos pressupostos da cidadania na contemporaneidade.

Como vimos com Santiago (2000), não houve articulação entre o projeto de ensino desenvolvido no país e os PCN, inviabilizando sua eficácia enquanto política pública, e a questão da falta de envolvimento da comunidade escolar pode ter sido um dos fatores decisivos na inviabilidade de realização dessa proposta. Esta falta de envolvimento da equipe pedagógica da escola com a proposta pode ter se dado pelo que Senna (1997) chama de falta de clareza das políticas educacionais, que, ao serem lançadas no cenário das políticas nacionais para a educação, não encontram aparato na estrutura acadêmica e administrativa da educação e não conseguem mover o professor de sua prática de ensino para outra que não lhe garanta efetividade de ação que justifique a mudança:

Nenhum modelo de ensino subsiste sem uma política de Educação, na medida em que toda ação educativa (seja ela formal ou informal) pressupõe alguma ideia acerca do objetivo daquilo que é ensinado. Entretanto, não raramente, os modelos de ensino aplicados nas redes de ensino público ou (i) não clarificam suas políticas, dando margem a que os professores elejam por si mesmos a finalidade do ensino... cada professor tem sua própria Política de Educação e não abre mão dela até que esteja certo de que isto não vá acarretar em ônus para os alunos[...] (SENNA, 1997, p.02)

A questão da não receptividade dos PCN, por boa parte da comunidade escolar, pode estar no fato de que, o ideal de trabalho proposto pelos documentos oficiais e a realidade de trabalho e formação dos professores ainda serem muito distintas. Há uma necessidade de se oferecer uma revisão nos aspectos teóricos gramaticais dentro da perspectiva dos PCN, que deem sustentação à formação do professor e permitam um trabalho efetivo com os alunos, focando nas diferentes concepções de escrita e categorias gramaticais, bem como, no papel que a cultura desempenha na formação de cada um desses indivíduos.

1.4 Considerações parciais

A partir do que foi exposto, podemos observar que tanto a legislação brasileira, como as orientações curriculares estão em processo de assimilação e concretude pelo corpo educacional brasileiro. Todo o aparato legal apresentado na constituição (BRASIL, 1988), na lei nº 9394 (BRASIL, 1996a), bem como na lei 8.069 (BRASIL, 1990) e demais emendas constitucionais garantem o direito, contudo estes ainda estão em processo de plena efetivação de suas normas e conta com ações integradas de diferentes órgãos e entidades federativas para garantir sua realização pela força da lei. A efetividade de concretude do direito se faz através de ações práticas constantes e educativas para que o mote republicano de liberdade e cidadania se cumpra e possibilite sua retificação ou transformação a partir da ação e participação de diferentes membros que compõem o Estado Republicano.

Como podemos observar, temos muito que caminhar na direção de uma educação que garanta realmente uma formação para a cidadania plena. O conjunto de aparatos legais é uma realidade em construção. O protagonismo do ensino de língua portuguesa para a formação cidadã está no próprio peso que a linguagem tem na constituição do ser humano. Forma cidadãos é capacitá-los para se colarem como agentes e críticos políticos, nos âmbitos de criação, execução e regulação das leis que regem seu ambiente social.

Essa perspectiva contribuiu em grande para o ensino de língua portuguesa orientado às práticas de produção de texto. Contudo, os desafios dos PCN de verem suas diretrizes concretizadas, ainda são grandes, tendo em vista que houve pouca adesão das propostas dos PCN pela comunidade educacional brasileira. Isto foi ocasionado, de certa forma, pela falta de clareza quanto ao que venha a ser um ensino cíclico do ensino de língua portuguesa. No dia a dia de trabalho, nós, professores, acabamos nos deparando com diferentes questões

linguísticas trazidas pelos alunos, principalmente comparando as estratégias de linguagem utilizadas em suas narrativas orais e nos textos escritos trabalhados na escola, as quais não estão presentes de forma clara nos PCN. No próximo capítulo, discutiremos a questão da formação para a cidadania e o papel do ensino de língua portuguesa diante das novas dimensões de direito e cidadania.

2 A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E OS OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pra gente aqui sê poeta
 E fazê rima completa,
 Não precisa professô;
 Basta vê no mês de maio,
 Um poema em cada gaio
 E um verso em cada fulô.

Patativa do Assaré

O objetivo deste capítulo é discutir o conceito de cidadania formulada em associação com as ampliadas gerações de direito e buscar entender como, no Brasil, esse sentido de cidadania é representado a partir do ideal constitucional e na garantia de uma formação educacional para a cidadania. Buscaremos entender a construção do ideal de cidadania na perspectiva dos direitos político-sociais, cujo emaranhado de leis visam a uma educação do cidadão que o torne capaz de circular nos diferentes espaços públicos com liberdade para se expressar a favor ou contra os emaranhados de leis, tendo garantida sua identidade cultura, sua dignidade e seus direitos linguísticos. Discutiremos a questão específica do direito linguístico e o ensino da língua portuguesa, dentro de uma nova perspectiva de identidade na pós-modernidade/modernidade tardia (HALL, 2006; RAJAGOPALAN, 2006), que já não concebe modelos únicos e universais, mas múltiplos e complexos. Nossa intenção é discutir a questão do ensino para a cidadania diante dessa nova conjuntura identitária.

Optamos por trabalhar com uma concepção de cidadania a partir da perspectiva do Direito por entendermos que o que une os diferentes agentes sociais no estado democrático de direito são as leis que estes agentes constroem para a vida em sociedade na busca pelo consenso. Contudo, a dimensão da política educacional de um país, principalmente do ocidente, dialoga com diferentes correntes e perspectivas de pensamento que juntas, ainda que em posições opostas de ideais e de poder, encontram na vertente dos direitos humanos um denominador comum. Logo, ao traçarmos uma discussão na seara do direito, estamos nos permitindo dialogar com diferentes correntes de grupos sociais que propiciaram a formulação de nosso conjunto de leis, fruto de luta e disputa de poder dentro da sociedade, que tem muito a caminhar para ver garantidos os direitos expressos em nossa constituição cidadã.

Primeiramente, apresentaremos a origem do conceito de cidadania e cidadão apropriado dos gregos, durante o classicismo e o humanismo da história da Ocidental, aparecendo com grande propulsão na Revolução Francesa. Em seguida, traremos um aprofundamento sobre as gerações/dimensões do direito e como esse conjunto de direitos se organizou ao longo dos anos e contribuiu para a organização de nossa Constituição. Também discutiremos sobre quem é o cidadão brasileiro na perspectiva de Holanda (1995) e Ribeiro (1995), buscando entender de que modo esse comportamento de cidadão brasileiro mestiço dialoga/va com um conceito de cidadania importado do ocidente, cujas leis e própria organização social do Estado se constituíram a partir de um modelo de cidadão clássico Greco-romano, reavivado no classicismo europeu.

Ao final faremos algumas ponderações sobre a relação entre os direitos humanos, direitos linguísticos e a formação para a cidadania, dentro dessa nova dimensão do sujeito pós-moderno, de identidades múltiplas e fragmentadas. A isso, soma-se a difícil tarefa do professor de educar valorizando a identidade do aluno e ao mesmo tempo apresentando-lhe novas possibilidades de vir a ser.

2.1 Cidadania: pressupostos

O período clássico da história ocidental fez renascer os ideais gregos e romanos, colocando o homem no centro da narrativa e do mundo. Dentre esses ideais, os que mais ganharam força ao longo dos tempos foram as concepções de democracia e cidadania. A palavra democracia vem do grego da junção de dois termos *demos* = povo e *kratein* = reinar, cujo sentido remete ao reinado ou governo pelo povo. A partir desse sentido, passamos a trabalhar com a ideia de que “ocorre a democracia quando as pessoas, em reunião, escolhem os rumos que a coletividade deseja seguir, de forma direta e imediata, sem nenhuma interferência ou intermediação”(TREDINNICK, 2009, p.216).

O cidadão seria esta pessoa apoderada do direito de decisão, de participação. A palavra “cidadania” vem do latim *civitatem* / cidade, cuja semântica remete a expressão grega *polis*, que significa cidade-estado grego, cujo governo era organizado, em seu período mais democrático, não por um representante soberano, mas pelos cidadãos da polis. A cidadania era marcada pelo direito que o cidadão tinha de participar da poder da vida pública da *polis*, tendo garantidos seus direitos de votar e ser votado.

Efetivamente, na vida política ateniense, por mais de dois séculos (de 501 a 338 A. C.), o poder dos governantes foi estritamente limitado, não apenas pela soberania das leis, mas também pelo jogo complexo de um conjunto de instituições de cidadania ativa, pelas quais o povo, pela primeira vez na História, governou-se a si mesmo. (COMPARATO, 2001, p27)

Todavia, esse não era um direito universal, concebido a todos os participantes do mundo social e econômico da polis, mas a uma parcela da sociedade. Em **Política**, de Aristóteles (1998), podemos observar, na passagem sobre os membros da família, o quanto o filósofo destacava a superioridade do homem grego livre em relação aos demais membros dessa organização social, chegando a afirmar que a maneira de comandar não é a mesma do homem livre ao seu escravo, do marido à mulher, do homem adulto a seu filho. Percebemos o quanto o conceito de cidadania herdado dos gregos nasce de uma concepção de sociedade que considerava cidadãos uma parte restrita da sociedade. Logo a noção de democracia, de participação dos cidadãos na polis, era limitada pelo contexto social que também não contava com uma representação do povo em geral, mas alguns representantes.

Contudo, mesmo diante dessas contradições, os ideais de um governo feito pelo povo e que garantissem direitos aos seus cidadãos passou a ser cada vez mais disseminado no período clássico. Tais ideias ganham força, séculos mais tarde, durante o iluminismo, disseminadas principalmente pelos intelectuais da época, uma casta pequena que teve acesso à leitura, aos textos clássicos e à renda.

É a partir do século XVIII, com o debate sobre a questão da cidadania ligada a um regime de obediência cível ao monarca, que a concepção grega ganha espaço na Europa, especialmente na França, como uma proposta mais justa entre os homens. Intelectuais como Jean-Jacques Rousseau, Dennis Diderot, Voltaire, Sieyes, Condorcet e Robespierre (DIAS, 2009), ao questionarem a concepção monárquica de cidadania voltada para a obediência servil ao rei, trouxeram para o debate os ideais gregos de democracia e direitos políticos de participação na polis. Essa concepção de cidadania pautada na participação do povo no governo e na garantia de direitos contribuiu não só para o embate de ideias no cenário social, como foi um dos propulsores tanto para a independência americana como para a Revolução Francesa.

A partir da Revolução Francesa, a humanidade passa para uma nova fase de sua história moderna, engendrando uma nova estrutura governamental. Nosso debate vai focar precisamente a questão da formação do estado moderno de direito, de separação dos poderes, e garantia constitucional de direito, legados pela constituição francesa, agregados aos ideais sublimes de liberdade igualdade e fraternidade. Sabemos que outros fatores políticos e

econômicos de interesse de diferentes setores da sociedade adversários ao sistema monárquico francês congregaram forças para derrubar o governo absolutista. Apesar de a revolução americana ter sido a primeira manifestação popular a romper com o modelo absolutista, esta agiu inspirada nos ideais iluministas franceses, protagonista intelectual do iluminismo, por isso nosso enfoque na revolução francesa.

2.2 O conceito de cidadania no Estado moderno de direito

A declaração de direitos do homem e a Revolução Francesa é um dos principais marcos do novo modelo político estatal dos países ocidentais, sendo a primeira carta de declaração de direito do homem. Este documento de declaração de direito do homem, nos colocou na diante da primeira geração de direito, os direitos civis (BONAVIDES, 2011), que, a cima de tudo, queriam garantir o direito de liberdade do homem. A Declaração de direitos do homem e do cidadão, assinada em 1789, deixava ciente em seu prólogo que “o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos”.

Art.1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 2º. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade a segurança e a resistência à opressão.

Art. 3º. O princípio de toda a soberania reside, essencialmente, na nação. Nenhuma operação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dela não emane expressamente.

Art. 4º. A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei. (1789)

O que temos consagrados são os direitos civis, cujo objetivo principal era proteger o indivíduo enquanto ser único e portador de direitos. Declarava-se para além da liberdade, o direito a propriedade, a segurança e resistência a qualquer tipo de opressão. A nação passa a ser, na vontade de seus cidadãos – portadores de mesmos direitos, a grande protagonista social. Contudo, se ao homem foi garantido o ideal civil, faltaram as condições concretas que assegurassem a todos os membros de uma França pós-revolucionária, gozarem dos mesmos

direitos sociais. O ideal de liberdade e igualdade se espalhou pelos demais países europeus e americanos e encontrou iguais contradições de exercício de cidadania pautada somente nos direitos civis, limitados simplesmente a manifestação de voto e candidatura política. Foram deixadas de lado as questões econômica e social na discussão dos caminhos que pudessem proporcionar a tão almejada liberdade e igualdade. A própria França vê sua história atravessada pela farsa (MARX, 1987-1988, p.7) com o retorno da monarquia diante de uma revolução que assegurou direitos sociais a quem já os tinha, a burguesia.

Não à toa, o mundo presenciou, por conta da fome, da miséria, da ignorância da população em geral, uma sucessão de guerras e revoluções pela disputa de poder que se estenderam até o século XX com o ápice das duas grandes guerras e, de acordo com Hobsbawm:

[...] foi o mais mortífero de toda a história documentada. [...] Se considerarmos 1914 como seu início real, foi um século de guerras praticamente ininterruptas, com poucos e breves períodos em que não houve conflitos armados organizados em algum lugar. [...] O período entre 1914 e 1945 pode ser visto como uma única “Guerra dos Trinta Anos”, interrompida apenas por uma pausa na década de 1920. [...] O mundo como um todo não teve paz desde 1914 [...] (HOBSBAWM, 2007, p. 21-2).

O contexto socioeconômico é o estopim para ampliar a discussão em torno dos direitos humanos, para além dos direitos civis, incluindo nestes os direitos sociais, de modo a proteger os diferentes grupos sociais que moviam o aparelho do estado. Os trabalhadores passaram a se organizar e cobrar um reconhecimento de direitos que se concretizassem na segurança financeira, habitacional, na saúde e na educação, uma vez que se viram ainda mais desprovidos diante dos engenhos da Revolução industrial.

Dentro desse embate social, veremos tanto na constituição mexicana de 1917 como na constituição alemã de 1919, Cartas Magnas que passaram a garantir proteção aos trabalhadores. Vemos ampliados, nesses documentos, o sentido de direitos humanos que, alargados, passam a abarcar a compreensão do valor do trabalho. Os direitos humanos alcançam uma segunda dimensão (COMPARATO, 2001), pois as conjunturas político, econômica e social contribuíram para se produzir um texto constitucional que dialogasse com as exigências dos trabalhadores. Abaixo faremos uso de uma longa citação, de modo a ampliar o contexto histórico que fomentou tal produção e compreender a relação dos textos com os demais acontecimentos daquela época:

A Carta Política mexicana de 1917 foi a primeira a atribuir aos direitos trabalhistas a qualidade de direitos fundamentais, juntamente com as liberdades individuais e os direitos políticos (arts. 52 e 123). A importância desse precedente histórico deve ser salientada, pois na Europa a consciência de que os direitos humanos têm também uma dimensão social só veio a se afirmar após a grande guerra de 1914-1918, que encerrou de fato o "longo século XIX"; e nos Estados Unidos, a extensão dos direitos humanos ao campo socioeconômico ainda é largamente contestada. A Constituição de Weimar, em 1919, trilhou a mesma via da Carta mexicana, e todas as convenções aprovadas pela então recém-criada Organização Internacional do Trabalho, na Conferência de Washington do mesmo ano de 1919, regularam matérias que já constavam da Constituição mexicana: a limitação da jornada de trabalho, o desemprego, a proteção da maternidade, a idade mínima de admissão de empregados nas fábricas e o trabalho noturno dos menores na indústria.

Entre a Constituição mexicana e a *Weimarer _Verfassung*, eclode a Revolução Russa, um acontecimento decisivo na evolução da humanidade no século XX. O III Congresso Pan-Russo dos Soviéticos, de Deputados Operários, Soldados e Camponeses, reunido em Moscou, adotou em 4 (17) de janeiro de 1918, portanto antes do término da 1ª Guerra Mundial, a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado. Nesse documento são afirmadas e levadas às suas últimas conseqüências, agora com apoio na doutrina marxista, várias medidas constantes da Constituição mexicana, tanto no campo socioeconômico quanto no político. (COMPARATO, 2001 p. 107)

Os direitos Humanos passam a trazer em seu bojo uma série de leis que garantiam ao trabalhador maior segurança diante dos anseios capitalistas. O início do século passado demonstrou, contudo, com o final da II Guerra Mundial, que o conjunto dos direitos do homem precisava trazer em seu texto a questão social diante de um mundo que precisava se reconstruir da guerra. Em 1946 é aprovado o estatuto da Comissão de Direitos Humanos, composta de 54 Estados, que elabora a resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas de 10 de dezembro de 1948, adotando e proclamando a *DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*. Seu texto introdutório declara que; “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Logo, percebemos que não se trata só de garantir direitos civis e trabalhistas, é preciso garantir a dignidade da pessoa humana. Os artigos introdutórios deixam claro como a questão social passará a ter destaque na promoção dessas ideias:

Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2. 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4. Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas. (ONU, 1948)

O Brasil também assinou a *DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*, ratificando-a pelo Decreto-lei n. 7.935 em 21 de setembro de 1945. Contudo, os demais pactos que vieram a ser assinados reforçando os direitos fundamentais na dimensão social, como o *PACTO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS* – adotado pela XXI Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas em 1966, e a *CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS* – 1969 conhecida como o *PACTO DE SAN JOSÉ DA COSTA RICA*, por conta da ditadura militar que se instalou em 1964, só foram assinados em 1992, ao longo do *segundo* no governo democraticamente eleito, após um período de vinte e um anos de ditadura militar.

O constitucionalista Bonavides (2006) pontua que as dimensões dos direitos fundamentais já alcançam uma quarta e quinta geração. A quarta guarda a dimensão da dignidade da pessoa humana, do direito das gentes, cujos direitos alcançam:

... o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo. Deles depende a concretização da sociedade aberta para o futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência. (BONNAVIDES, 2006, p. 571)

Na quinta dimensão temos um destaque para o direito a paz, cujas bases estão fundamentadas no direito positivo. O dilema da disputa entre o direito real e o ideal precisa considerar a primazia do Homem enquanto titular e destinatário de todas as regras de poder (BONNAVIDES, 2006), entendendo que o sentido da palavra homem se refere a ser humano, incluindo neste sentido todas as etnias, gêneros, credo, culturas. É importante também ressaltar que as dimensões não se sobrepõem, representam direitos igualmente interligados e valorados, são a bússola das constituições:

Os direitos fundamentais são a bússola das Constituições. A pior das constituições não deriva, porém, da inconstitucionalidade formal, mas da inconstitucionalidade material, deveras contumaz nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, onde as estruturas constitucionais, habitualmente instáveis e movediças, são vulneráveis aos reflexos que os fatores econômicos, políticos e financeiros sobre elas projetam. (Idem, p.600 e 601)

Todavia, como apresentamos até aqui, podemos observar que toda essa ampliação da noção de direito corrobora com a ideia de Bobbio de que os direitos do homem constituem

uma classe variável e que se modificam ao longo do tempo conforme os interesses da civilização:

O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações [...] O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas. (BOBBIO, 2004 p.18)

Qual a relação brasileira com esse conjunto de direitos Fundamentais? Como nosso povo se comporta diante do modelo de cidadania propagado e absorvido por nosso corpo jurídico, político, intelectual? A história da constituição brasileira tem seu texto marcado tanto pelos embates políticos, sócias e trabalhistas, como pelo interesse das elites e pela manutenção do poder em suas mãos. Traremos abaixo uma síntese histórica do desenvolvimento de nossas constituições, a fim de termos uma dimensão de como nosso texto constitucional foi se moldando de acordo com as lutas e as disputas de interesse do corpo social brasileiro.

2.2.1 O caminho brasileiro até a constituição cidadã

Nosso primeiro texto constitucional foi elaborado depois da proclamação da Independência do Brasil de Portugal. Sua promulgação em 25 de março de 1824 “em nome da Santíssima Trindade”, e sob os olhos do rei, limitavam os ideais de liberdade e atuação política ao crivo do monarca. Em 1891, passamos à vigência de um novo texto constitucional, elaborado dois anos depois da proclamação da República, instaurada pelos militares e apoiada pela oligarquia brasileira, sob o título de *CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL*. A República Oligárquica no Brasil prosseguiu até o golpe de Estado de Getúlio Vargas, que suspendeu a Constituição de 1891 e fechou o Congresso Nacional. Com isso uma nova assembleia constituinte foi organizada e formulou-se uma nova Constituição em 1934, inspirada nas Constituições Mexicana (1917) e Alemã (1919), trazendo em seu texto disposições mais voltadas aos direitos sociais. Getúlio Vargas, com o apoio de seus aliados, fez o país passar do Governo Constitucional (1934-1937) para a

ditadura, aboliu os partidos políticos e dissolveu o congresso. Sem o referendo de legitimação da constituição o presidente passou a governar por decretos-lei e elaborou-se uma nova Carta Magna com o apoio do jurista Francisco Campos, que ficou conhecida como “A Polaca”, referência à Carta Magna no golpe militar na Polônia em 1921 (Silva 2008) em 10 de novembro de 1937. A ditadura populista de Vargas tem fim com seu suicídio, devido às pressões externas ao seu governo.

Em 1945, o país elegeu uma nova Assembleia Nacional Constituinte para a elaboração de uma nova constituição, que foi promulgada em 18 de setembro de 1946. Em 1964, o país presenciou o levante de setores conservadores da política brasileira, que se organizaram para destituir o então presidente João Goulart, apoiando o golpe militar. Para garantir a governabilidade diante da ruptura democrática, foram feitos vários anexos ao texto da Constituição e em 24 de janeiro de 1967, que por fim foi suplantada pela emenda número um em 17 de outubro de 1969, impondo o país a um regime de censura e obediência ao regime milita.

A partir de 1980, os movimentos sociais se organizaram na luta pelas eleições diretas e puxaram a campanha das diretas já. Apesar de não ter conseguido o apoio da maioria do congresso na votação da emenda que garantia o retorno à ordem democrática, em primeiro de fevereiro de 1987, foram abertos os trabalhos para a elaboração do novo texto constitucional com a maior participação popular da história das constituições brasileiras, dialogando com a realidade dos anseios republicanos de diferentes ramos da sociedade brasileira e, em 1988, nossa Carta Magna é promulgada.

Como podemos ver uma carta Magna não é um documento sagrado, sobre o qual paira harmonia e santidade, mas um documento forjado na e pela vontade do corpo social de um país. Nossa constituição de 1988 é denominada de constituição cidadã por trazer em seu bojo um texto mais amplo em relação aos direitos sociais, dentre eles o direito à educação. Formar para a cidadania é o grande objetivo educacional a que se propõe nossa nação. No nosso próximo tópico, vamos discutir o que marca a cidadania brasileira e sua relação com o conjunto de leis proclamadas pelo estado Democrático de Direito Brasileiro.

2.3 A construção do sentido de cidadania no Brasil ou o cidadão brasileiro

Darcy Ribeiro (1995 p.453) ao tratar da questão da formação do povo brasileiro ressalta as peculiaridades da mestiçagem dos costumes, das línguas e da organização social

como marca dessa formação. Um sincretismo peculiar em nossa formação. Sérgio Buarque Holanda em seu ensaio sobre as raízes do Brasil, não deixa de focar no sincretismo e pontua que esse amalgamar de experiências contribuiu para uma identidade nacional brasileira cunhada no personalismo e nas relações sociais informais, dando tom ao cordialismo, que, se por um lado abrandava o caráter mais sisudo da estrutura estatal e tornava essas relações mais pessoais, por outro, limitava a concepção mais ampla da democracia Estatal formal.

O homem cordial em Holanda (1995) agia contra a lógica da esfera privada, dos códigos particulares e rígidos do estado democrático de direito, pois se fiava na personalidade, na individualidade:

Em sociedade de origens tão nitidamente personalistas como a nossa, é compreensível que os simples vínculos de pessoa a pessoa, independentes e até exclusivos de qualquer tendência para a cooperação autêntica entre os indivíduos tenham sido quase sempre os mais decisivos. (HOLANDA, 1995, p. 30)

Logo, a criação de um estado laico de direito se alinhava de forma frouxa ao ideal de cidadão herdado da concepção europeia de estado-nação. A crítica de Holanda apontava para o fato de que, apesar do país ter instaurado uma república, aos moldes franceses de divisão dos poderes, e garantia de direitos, o sentido de estado laico e isento de compromisso com o pessoal na esfera pública se misturava aos interesses individuais, das famílias.

A noção de cidadania e cidadão perdia seu sentido mais amplo, diante de um comportamento cordial e personalista, que pouco sofreu mudança com a implantação da ditadura militar de 64, uma vez que o que vimos foi a imposição da vontade de uma elite brasileira sobre os demais grupos sociais, que tiveram suas pautas negadas ao toque na toada da marcha da ordem e do progresso. Os movimentos de resistência foram perseguidos e precisaram se moldar a uma circunstância de censura e repressão, trabalhando no campo das ideias e da luta pelo retorno à democracia. Presenciamos uma movimentação de retomada da democracia que de certo modo encontraram circunstancias históricas favoráveis aos gritos de *Diretas já* puxados pelo grupo intelectual e uma parte da elite brasileira a quem interessava uma nova forma de poder.

Em 1988, passamos a ter uma constituição cidadã, que em seu texto passou a caracterizar um sentido de direito ao cidadão, atrelado aos direitos fundamentais da primeira, segunda, terceira e quarta gerações. O texto constitucional passou a ressaltar importância de uma educação para a cidadania. Alves e Agostinho (2011), ao analisarem o sentido de cidadania no Brasil contemporâneo, ressaltam que:

A cidadania é uma condição complexa, deve ser considerada como um antecedente lógico da democracia. É a aptidão-direito do homem a ter direitos, que deriva da própria condição humana, a qual lhe é ínsita. O fato de não se poder separar cidadania de condição humana, não lhe imprime um caráter de naturalidade. Ela é um construto histórico. Não obstante, chega-se, hoje, a uma aporia, sem resposta aparente: negar a condição de cidadania a alguém é negar-lhe a própria humanidade. Há como uma retomada da concepção aristotélica de homem: ele é um animal político, incapaz de viver sem conexões com a cidade, entenda-se que o homem só adquire humanidade quando lhe é reconhecido um direito fundamental de existência, o direito a ter direitos. (ALVES; AGOSTINHO, 2011, p.263)

Logo, convivemos com distintas concepções de cidadania no Brasil e diferentes sentidos do que venha a ser o homem na pós-modernidade (HALL, 2006). Como mostramos com Holanda (1995), no início do século passado, a esfera pública brasileira estava permeada pelo cordialismo, um fazer cidadão que não se adunava ao geral, mas ao particular. Sérgio Buarque apontava que a cidadania e a democracia no Brasil se formariam dialogando com o pessoal e o geral, bem como com o formal o cordial, típico de nossa condição social, propiciando a criação de um novo modelo de cidadania. O fato é que hoje o fazer político, as relações de poder e econômicas muito mais complexas e engendradas por diferentes interesses, gerou teorias que apontam para a construção do social e das identidades, perpassadas por muitas vertentes e desembocando em diferentes caminhos.

A contemporaneidade não só levanta uma série de questões sobre quem somos, mas também de como podemos viver e usufruir de nossos direitos de forma plena e digna. As diferentes organizações sociais conclamam os direitos de seus associados: negros, índios, homossexuais, feministas, e assim por diante. Todos esses direitos pautados na garantia universais dos direitos do Homem, para todas as diferentes concepções de humanos.

A educação tem um papel importantíssimo na construção desse sentido abrangente de cidadão. O papel da língua materna na construção de nossas identidades está demarcado em nosso conjunto de leis, que garante a todos o direito de se inserirem no debate da dimensão do direito pelo acesso à informação, sua interpretação, reformulações e construções. Com isto, devemos desconsiderar que, em nosso país múltiplo e heterogêneo, temos diferentes seres sociais, que têm garantido seu direito de ser, sua língua, sua cultura. Logo, o ensino da língua já não pode partir do pressuposto da unicidade, mas da multiplicidade. Vamos abordar esta temática na sequência do capítulo, focando especialmente nas questões em torno do direito linguístico e do ensino da língua portuguesa.

2.4 O direito linguístico e o ensino de língua portuguesa

Somente em 1992 foi que o Brasil assinou os demais pactos internacionais que garantiam/em o conjunto de direitos fundamentais do homem, como a declaração de direitos econômicos e sociais e a declaração universal de direitos do homem e do cidadão. Com isso passamos a ter agregados à nossa constituição de 1988 os sentidos de cidadania fundamentados nessas declarações, fortalecendo ainda mais o conjunto de direitos nacionais. Nossa seara de direitos agregou os debates em torno da identidade cultural e o reconhecimento ao direito linguístico. O campo dos estudos das línguas ganhou força na declaração dos direitos humanos ao reconhecer que "todos têm todos os direitos e todas as liberdades", sem distinção "de raça, cor, sexo, **língua**, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição" (1948, art. 02 - grifo nosso). Ora, se há a ampliação e um reconhecimento de direitos universalmente postulados para diferentes atores sociais, é preciso que também se reconheça essas diferenças e se passe a valorizar concretamente o diferente na sociedade.

Por muito tempo, o ensino de língua portuguesa foi ministrado e organizado a partir de uma lógica herdada do que era o ensino de língua do latim e do grego. Ao longo desses anos, o modelo de ensino baseado na gramatização da língua (AUROUX, 1992) partir de um modelo sistemático e canônico herdado do latim e do grego, que "conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguística: a gramática e o dicionário" (AUROUX, 1992, p. 65). Esse processo de gramatização dos vernáculos europeus, nosso caso a língua portuguesa, vem de uma endogramatização do latim e por uma endotransferência cultural dos gregos. Essa transferência de tecnologia linguística vem acompanhada também de uma transferência cultural (AUROUX, 1992, p.74).

Neves (2012) reforça a tese da existência desse legado na sistematização gramatical no Brasil ao afirmar que:

É indiscutível a existência de um legado grego ao modo de organização da gramática portuguesa, como representante que é da gramática ocidental, oriunda da latina, que é calcada na grega. O histórico de constituição de uma terminologia gramatical é de significação notável na evolução do pensamento sobre a linguagem (NEVES, 2012, p.211)

Essa herança de terminologias apropriadas e perpetuadas pouco tinham a ver com a lógica da língua portuguesa e sim com a submissão a um modelo hegemônico e acabado, que foi indiscutivelmente apropriado e menos criticado. Desse modo, o ensino da língua portuguesa se organizou a partir de um modelo de gramática de outras línguas e formas de pensamento. Mesmo hoje, com o discurso de um ensino da língua portuguesa muito mais pautado na dimensão do entendimento da linguagem, ainda nos deparando com um cenário de dualidade de ensino entre o modelo canônico tradicional e as novas dimensões linguísticas baseadas na diversidade da língua e dos gêneros. Nesse sentido, acaba-se vivenciando:

[...] uma situação de mal-estar em sala de aula, uma vez que o professor sabe – ou pelo menos ouviu dizer – que não deve mais se limitar à transmissão da gramática normativa, executada por meio dos exercícios mecânicos de classificação/reconhecimento de palavras/funções de palavras, mas não se sente seguro para substituir essa prática por “outra coisa”. Sabe também que a função primordial da escola, sobretudo nas séries iniciais, é desenvolver as capacidades de leitura e de escrita dos alunos – no entanto, essa consciência não suscita a eliminação das práticas convencionais (e inúteis) do “ditado”, da “redação” e da “separação de sílabas”. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 67)

O ensino de língua portuguesa, entretanto, ao mesmo tempo em que precisa respeitar a língua do educando enquanto marca de sua cultura, seu modo de compreender e pensar o mundo, precisa apresentar-lhe outras formas de ser e estar dessa mesma língua, possibilitando-o diferentes modos de interpretar e pensar o mundo. Para além da noção de preconceito estamos trabalhando com a noção de direito: o Direito de ser. A questão do respeito à identidade linguística do aluno é um direito fundamental, que não pode agir de forma conflitante com os demais direitos, pois os mesmos se organizam para garantir ao homem plenitude de formação. Esse cuidado na formação do aluno vai para além de lhe inculcar o texto da lei e da ciência, precisa garantir respeito a sua origem social, sua cultura e a partir dela, ampliar sua visão de mundo.

2.4.1 O ensino de língua portuguesa na dimensão do direito linguístico

Cada cidadão nasce com o direito de ser e de vir a ser. O direito de ter respeitada sua cultura, sua língua está alienado ao seu direito de vir a ser, quando apresentado às novas possibilidades de conhecimento, de cultura, novas línguas e formas de pensamento. Na declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL), promulgada na Conferência Mundial

sobre Direitos Linguísticos realizada em junho de 1996 na Espanha, temos em sua introdução elencado um conjunto de argumentos que dispõem sobre a necessidade de um documento que garanta ao homem e as comunidades a que este faz parte o direito a língua como um determinante na constituição de sua dignidade, de seu direito de ser. Visto que há uma ameaça a maioria das línguas não soberanas e que é preciso garantir a convivência entre as diferentes comunidades extralinguísticas de modo a assegurar o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas.

Na introdução do texto da DUDL, temos elencada uma lista de fatores que propiciam a homogeneização da linguagem e o desaparecimento e marginalização de algumas línguas, que perpassam fatores econômicos, territoriais, políticos, históricos. No texto do preâmbulo, pontua-se que vivemos em uma: “tendência secular e unificadora da maioria dos Estados para reduzir a diversidade e favorecer atitudes contrárias à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico.” (UNESCO, 1996, p.5).

No Brasil, com exceção das diferentes línguas dos povos indígenas, não se reconhece nenhuma outra língua oficial, para além da língua materna portuguesa. O que se admite são as variedades linguísticas, com uma ênfase no ensino a partir da norma padrão estabelecida. Contudo, os textos, como os PCN (1997, 1998) são categóricos em ressaltar a importância do respeito à língua do aluno que lhe marca enquanto ser. Todavia, precisamos e devemos apresentá-los a outras línguas e possibilidades de linguagem, expressões e textos e formalismos da língua para além de seu ambiente social, que muitas vezes determina seus modos de estar no mundo.

Essa nova dimensão de ensino dá destaque para os postulados da linguística, sua teoria, crítica e proposições metodológicas. Ao analisarmos os PCN de língua portuguesa (1997 v2; 1998 v.2) recolhemos fartas orientações e embasamentos focados em um tipo de ensino que desenvolva no aluno um conhecimento sobre a linguagem, que transcenda o saber da e pela gramática normativa e que reconheça suas subjetividades e identidades, principalmente no diálogo desses estudantes entre sua variedade linguística e o português padrão. Contudo, os próprios críticos da linguística, como Alencar (2006) apontam para necessidade de se: “Trabalhar a questão da identidade – entendendo-a como a negociação de múltiplos sentidos que constroem múltiplas identidades sociais e pessoais” (ALENCAR, 2006, p. 46) e acrescenta ressaltando que trabalhar nessa perspectiva “é enfrentar um projeto de investigação linguística que objetive a desconstrução (ou desnaturalização) de ideologias”. Tal perspectiva exige uma revisão do que venha a ser hoje o fazer científico e o ser racional na pós-modernidade, que mesmo enfrentando uma tensão paradigmática (MORIN, 1992,

2003), ainda se vê amalgamado ao modelo cartesiano de ciência, que deu origem ao atual modelo de se fazer ciência e pensar o homem. Críticos como Rajagopalan ressaltam que:

O racionalismo cartesiano foi erguido sobre a premissa da identidade da pessoa. Essa identidade era algo concebido no “tudo-ou-nada”, sendo a imutabilidade a marcar registrada desse conceito de *identidade*. Uma vez identificado como isso ou aquilo, o objeto jamais pode-se se transformar em algo diferente, a não ser superficialmente ou no que tange à sua aparência. A essência das coisas permanece inalterada, pois ela é dada de uma vez por todas. Isso se aplica também ao próprio pensador: sua identidade é garantida de antemão como algo pronto e acabado, podendo, portanto, ser tomada como questão pacífica. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 65)

No cenário de complexidade tanto das relações sociais como do fazer científico, já não há que se falar em modelo em padrões, mas em multiplicidade e rupturas. Contudo, ainda vivemos nessa difícil passagem de mudança de paradigmas, que flexibiliza entre as antigas doutrinas e os atuais pressupostos. Como afirma Hall:

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. (HALL, 2006, p.17)

Esse novo sentido de estar em sociedade contribui para a formação de um novo tipo de sujeito, que nem é mais, e tão somente, um ser iluminista, cartesiano, nem um ser da sociologia, mas um sujeito pós-moderno que não tem uma identidade fixa, essencial e permanente, mas móvel (HALL, 2006, p.12). A formação do aluno-cidadão precisa reconhecer essa formação em processo, no meio do caminho.

O ensino da língua portuguesa, dentro dessa concepção pós-moderna, da variedade linguística, precisa se dar pelo reconhecimento de que a própria linguística passa por críticas e precisa se repensar. A produção de material teórico e pedagógico, desenvolvida a partir das pesquisas e pressupostos da ciência da linguagem, tem fornecido diferentes materiais teóricos e didáticos para a educação, dentre eles os conhecidos manuais, que propagam a produção de conhecimento produzida em torno do que venham a serem os gêneros textuais, sua estrutura e uso social. Essa produção, ao mesmo tempo em que aparece como suporte para o trabalho em sala de aula, pode ser tomada como um saber prescritivo e definidor dos mesmos gênero que se propõe discutir. Nesse sentido, a linguística pode se ver em um paradoxo quando, “com uma das mãos, defende as formas locais de existência, com a outra – por não levar

inteiramente a sério o tema da identidade – ameaça com tirania essas mesmas formas locais de existência.” (SILVA, 2006 p. 24)

O novo mote do ensino de língua portuguesa dialoga com diferentes vertentes do saber, tanto da dimensão do direito, quanto da ciência e da cultura. Com isso, a nova dimensão de cidadania defendida na contemporaneidade precisa pensar em uma proposta de ensino dinâmica, transdisciplinar e em processo, que dialogue com todo esse amalgamar de preceitos:

O reconhecimento dos diversos direitos linguísticos desses falantes – explicitados na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, assinada em 1996 sob os auspícios da UNESCO – revela não somente a necessidade de ações políticas que visem garanti-los, como também a necessidade de criar, na sociedade mais ampla, uma consciência dessa realidade multilíngue, que deve ser considerada como uma riqueza cultural da nação, e não como um perigo à sua unidade. Essa conscientização tem na escola um de seus promotores naturais, e uma das tarefas da educação linguística para a cidadania tem de ser a formação de uma cultura do respeito à diferença e à pluralidade. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 77)

Garantir o ensino multilinguístico é garantir o direito de ser do aluno, que em contato com os outros estudantes precisa ter garantida a valorização de sua cultura. Por outro lado, reforçamos que o ensino das diferentes variedades linguísticas não pode se dar em detrimento do ensino da língua portuguesa normatizada como língua estatal. Concordamos com Bagno e Rangel acerca de um ensino que reconheça nossa pluriculturalidade, mas reforçamos que um ensino que se proponha a formar para a cidadania tem que ser capaz de ensinar aos estudantes as manhas e entremanhas da norma culta da língua portuguesa, para que este seja capaz de, através dela, se comunicar nas diferentes instâncias sociais de seu país.

Apesar da variedade da norma culta ter sido berço da cultura dominante, não necessariamente atualmente, ela venha a representar hoje um grupo social, nem a totalidade dos grupos dominantes. O português padrão é a língua que rege os sistemas comunicativos da nação, aos quais todos os cidadãos têm direito de acesso, voz da administração nacional que precisa ser compreendida pelo povo, principalmente por aqueles que lutam diariamente, não só para terem seus direitos garantidos, mas principalmente para conhecerem quais direitos lhes são garantidos, como se organizam e como modificá-los. Não fazemos uma exaltação à norma culta, mas pontuamos que é direito de todos os cidadãos brasileiros uma formação para a autonomia, que lhe permita livre expressão nos múltiplos mecanismos de comunicação e com autonomia de leitura e interpretação desde uma lenda até as normas jurídicas, sem a interferência de um terceiro em sua interpretação e tendo garantido seu direito de ser.

2.5 Considerações parciais

Nossas ideias foram formuladas de modo a mostrar que uma formação para a cidadania, como proposto em nossa constituição, é algo amplo e complexo, pois precisa levar em conta as múltiplas concepções de cidadania que circulam nas dimensões do direito positivo, dos direitos sociais, da coletividade, com reconhecimento da multiplicidade do ser humano (BONAVIDES, 2006). Para Bobbio, “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.” (BOBBIO, 2004 p.18)

Os PCN, desde 1997, vêm estimulando para o ensino baseado na concepção múltipla e dinâmica da língua, em detrimento de um ensino prescritivo e normativo de uma língua una e estática. Contudo, a própria ciência da linguagem que embasa tais diretrizes passa por diversas críticas sobre seus pressupostos teóricos e precisa se repensar para não reproduzir procedimentos e práticas que, ratificados por outras estruturas culturais e sociais, principalmente dos países em desenvolvimento, imponham seus discursos sobre a linguagem e seus gêneros discursivos.

O professor em sala de aula está no meio desse caminho, vive o dilema da negociação entre o direito de ser do aluno e o direito de vir a ser. Formar para a cidadania, dialogando para um ensino múltiplo das línguas, é enfrentar o grande dilema da multiplicidade no ensino, para além do modelo cartesiano. Contudo o cartesianismo científico ainda é real e presente no modo de fazer ciência e de expressar esse saber por escrito. As leis, os textos oficiais e tratados que reconhecem a multiplicidade do ser humano ainda não é capaz de produzir sentido fora da lógica cartesiana. E por mais que o discurso seja para a diversidade, o caminho para alcançá-la está em processo.

Se há uma crítica sobre a apropriação de modelo de gramatização Greco-romano da língua portuguesa, também devemos fazer uma crítica sobre um modelo de linguística herdado do estruturalismo Francês de Saussure (1969). A linguística luta entre o reconhecimento do múltiplo, formulando seu discurso a partir da lógica cartesiana, na produção de manuais e de procedimentos para a educação. O professor por sua vez, em sala de aula, busca um ensino que não negue multiplicidade de direitos linguísticos do aluno, e ao mesmo tempo, possibilite a esse aluno apropriar-se de um discurso organizado em outros modos de pensamento, de modo que o aluno venha a ultrapassar os limites de seu ser e alcance outras dimensões de estar no mundo.

A escola é o lugar dos encontros, da interculturalidade, onde os diversos e os diferentes se encontram. A negociação dos sentidos entre os diferentes seres que ocupam o espaço público precisa ser repensado. Hall (2006) chamou esse espaço de formação humana entre os diferentes de formação em *tradução*, fato que percebeu ao analisar a formação de pessoas entre as fronteiras e perceber que:

Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (HALL, 2006, pp.88/89)

O aluno que chega à escola e não pode mais ser visto como aquele que precisa ser iluminado, pois este traz consigo uma chama de saber sobre o mundo, sua existência, sua língua. O processo de ensino aprendizagem precisa se dar no transporte entre fronteiras: de uma língua pra outra, de um modo de pensar ao outro. Fomentar uma aprendizagem que possibilite aos alunos “aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (HALL, 2006, pp.88/89) precisa ser o objetivo concreto da escola.

As novas perspectivas curriculares de ensino de língua portuguesa presentes nos PCN (1997, 1998) e em construção pela BNCC (2016) focadas no ensino do gênero se equilibram na linha tênue do gênero textual enquanto prática social e do gênero textual enquanto conteúdo curricular. A mudança de paradigma de ensino de língua portuguesa proposto pela linguística encontra no conteudismo do gênero um dos maiores empecilhos para o ensino dos gêneros textuais em consonância com as práticas de sociais de comunicação. Transformar os gêneros textuais em conteúdo escolar sem considerar a seu ato comunicativo, tende a reproduzir as falhas do modelo atual de ensino, ao prestigiar o ensino da regra em detrimento da prática e vivência da língua portuguesa em ação.

No próximo capítulo vamos discutir o ensino da produção de texto em língua portuguesa dentro de uma perspectiva que considere, para além da variação linguística, os diferentes modos de pensamento.

3 A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO – ASPECTOS COGNITIVOS

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.

Manoel de Barros

Neste capítulo, discutiremos a questão do ensino de língua materna partindo da perspectiva de que as diferenças entre o texto oral e o texto escrito estão para além das diferenças de suporte material e alcançam tanto uma dimensão cognitiva do desenvolvimento da linguagem quanto de usos sociais. No primeiro momento, com base em contribuições de Vygotsky (1993, 2008, 2010), trabalharemos a questão da linguagem e da formação da mente como elementos sociais. A partir das contribuições de Bruner (1997, 2001) em torno da psicologia cultural, discutiremos a cultura e os modos de pensamento paradigmático e narrativo, ampliando o tema com as contribuições de Senna (1995, 2000, 2003, 2008).

Em seguida, discutiremos melhor a questão da escrita e da fala e suas diferenças marcantes. Mostraremos que a evolução da escrita apresentada por Ong (1982), herança semita dos povos gregos, veio carregada de elementos do modo de produzir discurso desse povo, principalmente no campo científico. Ressaltaremos que as diferenças entre o texto escrito e o texto oral transcendem o registro gráfico das ideias (MARCUCSHI 2001), especialmente quando está em jogo a escrita cartesiana (SENNA 2000 2003).

Por último, mostraremos que no Brasil, a população predominantemente oral chegou à escola e encontrou no texto escrito marcas e usos do modo de pensamento científico, cuja lógica nem sempre é compartilhada por muitos desses falantes. Reafirmaremos que o ensino de língua materna precisa considerar o papel dos modos de pensamento na construção dos textos o que contribuiria muito para o entendimento das diferenças entre texto oral e texto escrita.

3.1 A construção da linguagem e o pensamento

Desenvolver a linguagem é uma capacidade do ser humano. Todo ser humano, desde que não apresente limitações cognitivas graves, desenvolve a linguagem e aprende a língua de seu grupo social. O desenvolvimento do pensamento tem como base a palavra, fenômeno ideológico por excelência (BAKHTIN, 2002), e base necessária para o pensamento humano. Com Saussure (1969) tivemos o primeiro enfoque do estudo da língua como objetivo de pesquisa, que procurava entender as especificidades da linguagem. Esse marco abriu a porta para as futuras pesquisas e teorias de como a língua funciona e seus signos.

Nos estudos de Piaget (1975, 1999), tivemos a primeira grande teoria entre a relação língua e desenvolvimento cognitivo, que encontrou, nos estudos de Vygotsky, críticas em torno da teoria de que a mente era uma rede complexa de capacidades gerais que se desenvolveria de forma homogênea. Vygotsky nos colocou diante da possibilidade de um estudo da mente como algo modelar em constante transformação pelo meio, cuja base é a linguagem.

Para Vygotsky “o pensamento não é outra coisa senão a participação de toda nossa experiência anterior na solução de uma tarefa corrente” (2010 p. 238), e, em seus escritos ressaltava que “O aprendizado é mais do que a aquisição para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VYGOTSKY, 1993 p55).

Vygotsky enfatizava o grande potencial de aprendizagem que a mente possui e sua capacidade de desenvolvimento pelo meio, e afirmava que: “O pensamento ao contrário da fala não consiste em unidades separadas” (VYGOTSKY, 2008 p 128). Logo, entre o que expressamos através das palavras para o exterior, o que dizemos para nós (fala interior) e o que pensamos há uma gama de caminhos que se entrelaçam. A aquisição dessas capacidades “especializadas para pensar sobre várias coisas” apontadas por Vygotsky vão sendo assimiladas pelas crianças em cooperação com os adultos ou com outras crianças pela Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP), que discutiremos de forma mais aprofundada no capítulo 6.

O aluno, ao chegar à escola, traz consigo um conhecimento prévio e uma maneira de ler e interpretar o mundo, que hoje, mais do que nunca, ganhou destaque e valorização nos direitos universais propagados pela ONU. Quanto mais esse modo de pensar estiver em semelhança ao modo de pensar difundido na escola, menor será o custo da aprendizagem para esta criança, visto não precisar assimilar, para além dos conteúdos da matriz curricular, uma

forma diferente de interpretar esse conhecimento. Nesse ponto, podemos juntar as teorias de Vygotsky com as de Bruner, especialmente em torno da questão da psicologia cultural, uma vez que para este: “aprender a usar a linguagem envolve ao mesmo tempo aprender a cultura e aprender como expressar as intenções em congruência com a cultura” (BRUNER, 1997 p 69), além de ressaltar que:

... a mente não poderia existir se não fosse a cultura. A evolução da mente do hominídeo está ligada ao desenvolvimento de uma forma de vida onde a “realidade” é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural na qual uma forma técnico-social de vida é organizada e interpretada em termos desse simbolismo. (BRUNER, 2010 p 16).

Cada cultura construiu pra si um modo de interpretar o mundo e produzir conhecimento e a atividade mental humana precisa estar ligadas a um conjunto de ferramentas culturais. Enquanto seres sociais, a produção de cultura marca nossa diferenciada existência no mundo (LARAIA 1986 p 30 a 53). As especializações chanceladas nas diferenças culturais legam aos seus novos membros o conhecimento e as experiências acumuladas ao longo dos tempos. Junto com todo esse aparato de conhecimento e experiência as culturas também compartilham distintos modos de pensar que:

[..] interferem não apenas no modo como os sujeitos interagem com o mundo, mas também na maneira como o representam. Assim sendo, os modos de pensamento intervêm diretamente no comportamento, no aprendizado, na forma de comunicação, na maneira como os sujeitos estruturam e fazem uso da fala e da escrita. A maior contribuição dos estudos de Bruner sobre os modos de pensamento está justamente na possibilidade de abrir caminho para a compreensão de que os conceitos não são únicos porque não se encerram nos objetos em si. Sujeitos culturais múltiplos apresentam diferentes modos de pensamento e formulam conceitos igualmente diversos.” (MACHADO, 2013 p 109)

Bruner, em suas reflexões sobre cultura, propõe a existência de dois modos de pensamento na interpretação e construção da realidade (BRUNER, 1997, p.12): um modo paradigmático ou lógico-científico e um modo narrativo. A realidade construída pela linguagem por esses mundos, de acordo com Bruner, não estaria na cabeça de quem as formula, mas “no ato de discutir e negociar sobre o significado de tais conceitos” (IBIDEM, p.128). Mais adiante discutiremos melhor cada um dos modos de pensamento propostos por Bruner, ampliando a discussão com as significantes contribuições de Senna sobre o tema.

3.1.1 Modos paradigmático e narrativo de pensamento

De acordo com Bruner, o modo paradigmático ou lógico-científico preenche um ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação (BRUNER, 1997, p.13) cuja:

[...] linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não-contradição. Seu domínio é definido não apenas por elementos observáveis aos quais suas afirmações básicas se referem, mas também pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra os elementos observáveis - ou seja, é conduzido por hipóteses fundamentadas. (BRUNER, 1997, p.14)

Na construção de sentido nesse modo de pensamento levantam-se hipóteses sobre a natureza que são testadas, corrigidas e passam pela análise “sensata” de seus produtores tendo como base a lógica grego-cartesiana. O modo lógico-científico . “emprega a categorização ou conceituação e as operações pelas quais as categorias são estabelecidas, instanciadas, idealizadas e relacionadas umas às outras para formar um sistema.” (1997 p 69). O conhecimento produzido no modo de pensamento paradigmático é feito a partir da capacidade de seus produtores e interpretes de “enxergar conexões formais possíveis antes que se seja capaz de prová-las de qualquer modo formal.”

O modo de pensamento lógico científico é exaltado na figura do sujeito cartesiano e por suas representações simbólicas (SENNA, 2011b, p.247-248). Para Senna o modo científico de pensamento foi abraçado pelos pesquisadores:

[...] tanto por ser constituído à própria imagem e semelhança destes como por lhes apresentar a facilidade de poderem orientar suas investigações sobre uma figura não sujeita a variações de qualquer espécie, sempre capaz de compreender o mundo descrito e representado pelos cientistas e, acima de tudo, de reconhecer o valor de verdade na palavra da ciência (SENNA, 2011a, p. 137).

Contudo, como este discurso se faz em forma de linguagem narrativa, tem-se a percepção de que o modo pensamento científico pode ser depreendido do mesmo modo que o pensamento narrativo. Todavia, Bruner argumenta que a construção narrativa se faz a partir de uma hipótese imaginativa que espera que se coloque em suspenso a descrença e se aceite o narrado como supostamente real. Sua aplicação imaginativa:

[...] leva, na verdade, a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis (embora não necessariamente “verdadeiros” Ele trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e conseqüências que marcam seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da

experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço.(BRUNER, 1997, p 14)

O modo narrativo alcança uma complexidade de explicações e construções. Narrar, ser oral e pensar de forma narrativa são elementos que se imbricam e, como afirma Bruner, são elementos impossíveis de se distinguir pois:

Cada um deles dá forma ao outro, do mesmo modo que o pensamento torna-se inextricável da linguagem que o expressa e que acaba moldando-o [...]. Já que nossa experiência no mundo natural tende a imitar as categorias de nossa ciência conhecida, nossa experiência dos assuntos humanos passa a assumir a forma das narrativas que utilizamos ao contá-los. (BRUNER, 2001, p. 129)

Este modo de pensamento seria um negociador (BRUNER, 1997, p.28) de possibilidades humanas que nos levaria a “conclusões não sobre certezas num mundo primitivo, mas sobre as diversas perspectivas que podem ser construídas para tornar a experiência compreensível.” (BRUNER, 1997, p.40). Para Senna (2003), o modo narrativo de pensamento “reflete exatamente a forma como cada cultura interage com o mundo” e só será equivalente ao **modo científico** “caso a cultura de determinada sociedade tenha as mesmas características da cultura idealizada pela Sociedade Moderna” (SENNA, 2003, p.11). Outro aspecto relevante é entender que o modo de pensamento narrativo terá ressaltada determinadas marcas e características culturais de acordo com a cultura na qual estará vinculado.

Em um país de população de base oral como o nosso, o modo narrativo de pensamento tem como característica, conforme elenca Senna (2003, pp. 16-17): ser centrado na realidade presente e imediata de mundo; Desprezar o futuro e dedicar pouca atenção à análise do passado; Operar sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção; Demandar um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação; Privilegiar esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo; Privilegiar acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato; Centralizar a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado sócio-afetivamente.

Logo, como podemos observar, as bases que modelam os modos de pensamento lógico-científico e narrativo produzem sentido de forma diferente. A lógica da linguagem científica domina as publicações científicas e chega às escolas nos diferentes discursos dos professores e dos livros didáticos. O texto escrito passou a ser o grande difusor do

pensamento paradigmático. O modo narrativo, por sua vez, guarda características da produção de sentido em movimento e se constrói em diálogo e em cooperação com o outro dando privilegio as narrativas e aos acordos orais. A fala será o grande difusor do pensamento narrativo, visto ser o fenômeno que marca nossa relação social. Mais adiante discutiremos melhor a questão da fala e da escrita.

3.2 Fala e escrita para além das diferenças de suporte

Muitos são os teóricos que discutem sobre a produção de textos orais e escrito e suas diferenças. Discutir texto escrito e texto oral é trabalhar no contexto de potencialidade de ambos, pois, tanto a fala como a escrita permitem a construção de textos coesos e coerentes, e, como afirma Marcuschi, “permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.” (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

A partir dos levantamentos de Ong (1982) sobre o desenvolvimento da escrita, podemos observar como essa tecnologia se desenvolveu e o legado que herdou da cultura greco-romana de produção de conhecimento. Para este autor: “Expressão oral pode existir e na maioria das vezes tem existido sem qualquer tipo de escrita, a escrita jamais sem oralidade¹” (ONG, 1982, p.08 – tradução do autor), e acrescenta que “todavia, sem escrita, a consciência humana não pode alcançar seus potenciais mais completos, nem pode produzir outras bonitas e poderosas criações²” (ONG, 1982, p14 - tradução do autor). Contudo, nesse ponto, não concordamos com o autor que a escrita seja uma tecnologia avançada em relação á fala, e sim que ambos são modos de expressões culturais com grande poder de criação.

Sendo assim, nosso caminho em distinguir fala e escrita irá para além dos suportes materiais, visto que as diferenças entrem ambos, transcendem o registro gráfico das ideias (MARCUSHI, 2001; SENNA, 2000, 2003) e entram nos aspectos sociais de produção de discursos. Em nossos dois tópicos subsequentes, apresentaremos as características marcantes do desenvolvimento da fala e da escrita.

¹ O texto em língua estrangeira é “*Oral expression. Can exist and mostly has existed without anywriting at all, writing never without orality*”

² O texto em língua estrangeira é “*Nevertheless, without writing, human consciousnessncannt achieve its fuller potentials, cannot produce other beautiful and powerful creations*”

3.2.1 Fala

Distinguir fala de escrita, como aponta Marcuschi (2001), envolve, para além do suporte, noções de usos da língua. A oralidade está presente na conversa do dia-a-dia, nas narrativas épicas, nas explicações sobre nós e o mundo. Mais do que uma tecnologia desenvolvida pelo homem, a fala é sua habilidade natural. A língua é uma invenção humana coletiva. Falamos porque vivemos em uma comunidade de produz discurso oral. Moldamos nosso aparelho digestório e respiratório para produzir sons carregados de sentido.

Podemos ter sociedades totalmente orais (ONG 1982) ou de oralidades secundárias, que encontram na conversação e nas narrativas coletivas seus primeiros tipos de discurso. Quem não se surpreende com os relatos de Amkoullel das memórias africanas e não se faz a mesma pergunta: “Como é que a memória de um homem de mais de oitenta anos é capaz de reconstituir tantas coisas e, principalmente, com tal minúcia de detalhes?” (BÂ, 2003 p 13). Questionamento que se dá não só pelo potencial da memória, mas pela grande capacidade narrativa.

Na oralidade encontramos tanto as formas mais especializadas de expressão, como nas narrativas do Menino Fula (BÂ, 2003 p 13), quanto os diálogos mais cotidianos, sendo este os mais predominantes. Esse tipo de narrativa há tempos ganhou o registro escrito, mas sua base de construção se forja na oralidade. O discurso oral, baseado no diálogo entre duas ou mais pessoas, se constrói na dependência do outro. Produzir conhecimento em movimento com o outro e em processo, é um dos grandes marcos da oralidade.

A forma de produzir conhecimento na conversação se dá na interação verbal entre dois ou mais interlocutores e, nesta “situação de diálogo, os interlocutores alternam seus papéis de falante e ouvinte, e dessa atividade a quatro mãos resulta o texto conversacional, elaborado em uma determinada situação de comunicação.” (RODRIGUES, 1993, p. 13-32.). Os mecanismos mentais de estruturação da fala nessa situação de interação (Senna 2008) terão “baixo nível de planejamento e pouco controle lógico-sequencial nas relações de coerência”.

Na fala temos nosso diferencial sociocultural e é através dela que recebemos todo conhecimento acumulado da cultura em que vivemos. A oralidade nunca desaparecerá (MARCUSHI, 2001) “e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa”. Contudo, precisamos ter em mente que “a passagem da fala para a escrita não é passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.”(MARCUCSHI, 2001 p47).

3.2.2 Escrita

O que é a escrita? Segundo Ong, mais do que uma marcação semiótica, a escrita se constituiu quando “*um sistema codificado de marcas visíveis foi inventado de modo que um escritor poderia determinar as palavras exatas pelas quais o leitor geraria a partir do texto.*”³ (ONG, p.83, tradução do autor). Passamos a ter em jogo, não só o problema de assimilação da forma, mas também do conteúdo, uma vez que para haver possibilidade de decodificação da mensagem por parte do receptor teria que haver possibilidade de interpretação. Esse modelo de comunicação, segundo o autor, nos colocou diante de um novo mundo sensorial e transformou nosso discurso e pensamento:

Escrever, nesse sentido comum, foi e é o mais importante de todas as invenções tecnológicas humanas. Não é um mero apêndice do discurso. Por causa disso o discurso muda do oral-aural para um novo mundo sensorial, o da visão, isto também transforma o discurso e o pensamento. Entalhes em madeiras e outros auxiliares-memória conduzem à escrita, mas não reestruturam a vida humana como a escrita verdadeiramente faz.⁴ (ONG, p.83, tradução do autor)

A criação do alfabeto fonético, herança semita à humanidade, se constituiu como o grande marco dessa passagem por sua facilidade de aprendizagem em comparação aos outros sistemas ideográficos, “O alfabeto fonético inventado pelos antigos semitas e aperfeiçoado pelos gregos antigos é, de longe, o mais adaptável de todos os sistemas de escrita em reduzir o som à forma visível.”⁵ (ONG, 1982, p.90, tradução do autor). Na antiguidade, o texto escrito impulsionou as tradições religiosas do Budismo, Judaísmo, Cristianismo e Islã. Todavia, gregos e romanos passaram a utilizar o registro escrito na produção de seus discursos filosóficos e científicos (ONG, 1982, p.103). Junto com herança da escrita fonética recebemos dessas duas culturas a retórica da mensagem e o de desenvolvimento do discurso, que tinha como entendimento de que a retórica era o paradigma de toda expressão verbal (ONG, 1982 p 108). Dessa forma, o modelo de gramática grega, tomado pelos romanos, na criação da

³ O texto em língua estrangeira é “*a coded system of visible marks was invented whereby a writer could determine the exact words that the reader would generate from the text.*”

⁴ O texto em língua estrangeira é “*Writing, in this ordinary sense, was and is the most momentous of all human technological inventions. It is not a mere appendage to speech. Because it moves speech from the oralaural to a new sensory world, that of vision, it transforms speech and thought as well. Notches on sticks and other *aides-mémoire* lead up to writing, but they do not restructure the human lifeworld as true writing does.*”

⁵ O texto em língua estrangeira é “*The phonetic alphabet invented by ancient Semites and perfected by ancient Greeks, is by far the most adaptable of all writing systems in reducing sound to visible form.*”

gramática latina, viu seu espraiamento pelas demais línguas que brotaram do tronco latino, entre elas a língua portuguesa.

No renascimento, houve a transferência do saber gramatical circundado pela tradição línguas greco-latina às demais, pelo grande processo de gramatização (AUROUX, 1992):

A especificidade do ocidente se manifestou, muito cedo, na permeabilidade entre dois tipos de saberes, a lógica e a gramática, construídos, um sobre o domínio da enunciação, e outro, sobre o das línguas. (AUROUX, 1992, p. 19).

O desenvolvimento da ciência se deu em torno da herança grega da língua e de sua cultura. A ciência encontrou no texto escrito um caminho para a divulgação de suas ideias. As novas tecnologias de impressão e publicação de textos, permitidas a partir da revolução gráfica, alavancaram esse fenômeno. A obra de Descartes, *Discurso do Método*, publicada em 1637, inaugurou um novo modo de fazer ciência que pode ser compartilhada com o público em geral.

O *Discurso do Método* foi escrito em francês e só no ano seguinte, em 1644, recebeu por Étienne de Courcelles sua versão latina. A nova proposta de método de Descartes se apoiava na razão lógica como algo universal (DESCARTES, 1973, p. 79) e acreditava que através da leitura de seu discurso, todo e qualquer leitor seria capaz de alcançar seu raciocínio.

A quebra de paradigma do método científico não significou a ruptura com o modelo de pensamento herdado dos gregos e a estrutura de seu discurso, mas sua reelaboração. A revolução científica encontrou, no texto escrito, o grande difusor de seu discurso. O marco cartesiano de produção de ciência bebeu direto da fonte clássica. Segundo Battisti (2002 2010), Descartes é um legítimo praticante do método de análise geométrica grega e filia-se a essa tradição metodológica. Descartes mesmo ressalta isto em seu texto do *Discurso do Método*, quando escrever: “Fui nutrido nas letras desde a infância, e por me haver persuadido de que, por meio delas, se podia adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo o que é útil à vida, sentia extraordinário desejo de aprendê-las”. (DESCARTES, 1973, p. 38)

Na primeira parte de seu texto, Descartes prepara o público para receber suas ideias e coloca-se de forma humilde de modesta, como bem analisa Castro (2009 p70). As técnicas de retórica, persuasão e de organização dos argumentos utilizadas por Descartes se deu por conta de seu contato com a produção de conhecimento clássico:

O próprio Descartes estudou Retórica, e é razoável afirmar que, o *Discurso do Método* não seria tão persuasivo se ele não tivesse estudado essa disciplina. A Retórica exerceu influência na sua vida, da mesma forma que a Geometria e a

Medicina. Descartes usou da Retórica para denegrir a Retórica e a argumentação dialética próprias do modo de filosofar escolástico. Sob novos alicerces, diferentes dos que fundamentavam a Escolástica, ele foi edificando um novo modo de fazer Ciência e Filosofia, sendo assim um dos pensadores que construíram o modo de pensar próprio da Modernidade. (CASTRO, 2009, p. 87)

Sabemos que a escrita se alongou para todas as áreas de produção de sentido e hoje tanto propaga a produção científica e tecnológica desenvolvida no mundo, como as narrativas maravilhosas, a literatura autoral, os diálogos e a construção coletiva de sentido. Todavia, a produção científica do conhecimento encontrou no texto escrito o principal suporte para difusão de seu conhecimento, seu modo de pensar e produzir sentido.

Um das mais marcantes características da cultura científico-cartesiana é o privilégio à escrita, não somente como uma tecnologia de construção e veiculação de conhecimentos, mas, sobretudo, como uma resposta ao desejo de idealização do mundo e de sua conformação a parâmetros e regras rigidamente tecidos pela ciência, ou pela cultura organizada em torno da ciência. (SENNA, 2003, p.12)

A ciência ganhou o mundo, mas a forma de interpretá-la não. O homem comum passou a ter acesso ao discurso científico mediado pela escrita. O letramento social vivenciado a cada momento na vida cotidiana, principalmente nas sociedades pautadas no discurso oral, nem sempre se alinha ao forjado letramento científico, uma vez que o que está em jogo, para além da leitura do código, é a interpretação de sentido compartilhado por esses grupos.

3.3 Brasil – uma análise de desempenho do ensino de língua materna

A partir das políticas de universalização do ensino na década de 70, a escola passou a ouvir nos pátios da escola cada vez mais a voz dos excluídos e se viu diante da necessidade de respeitar a origem social do aluno, não por uma vertente ideológica freiriana, mas como um direito universal. O ensino de Língua portuguesa na formação do cidadão em construção terá como desafio preparar um cidadão que dialogue com as múltiplas possibilidades de comunicação e expressão presentes na sociedade, possibilitando estruturar textos claros e adequados nos múltiplos espaços sociais.

Em um país multicultural como o nosso, “O sujeito cartesiano firmou-se entre nós como um arquétipo social, um sobre-esqueleto” (SENNA, 2006, p. 4). Muitos de nossos

alunos, principalmente os advindos de culturas nas quais a oralidade predomina, têm na conversação e na oralidade a base para construção dinâmica do conhecimento. Nossa tradição oral do discurso encontra no texto escrito mais que uma dificuldade na assimilação da forma, na própria lógica de produção e organização desse tipo de texto. O simples registro gráfico de um texto não é condição *sine qua non* para torná-lo um texto escrito cartesiano. O letramento desses alunos na escola, como aponta Senna (2003), precisa ajudá-los a integrar o modo científico de pensamento ao modo cotidiano ou narrativo do pensamento. O que e significaria: “negociar” não somente a aprendizagem da escrita mais de novas alternativas de comportamento, de escuta do outro, de observação dirigida, de atenção e concentração, de postura motora etc. (SENNA, 2003, p. 15).

Hoje, mais do que nunca a comunicação nas redes sociais marca o texto escrito com formas e sentidos tomados das expressões orais. Em uma mistura de símbolos, reduções de palavras e *emoticons* a comunicação flui e se propaga em diferentes discursos. O letramento, feito em movimento constante, vislumbrou novas formas nas trocas rápidas e múltiplas feitas através dos novos sistemas de telefonia mundial que permitem até o cidadão de baixo poder aquisitivo ter acesso a aparelhos de telefonia e seus aplicativos e enviar mensagens em rede de forma instantânea. A sociedade ganhou o texto e o adaptou a seu modo de pensamento.

Toda nossa caminhada por um letramento social mais igualitário vem seguindo sua jornada e vê nas estáticas e pesquisas internacionais o quanto este percurso ainda é longo. Nossa atual taxa de analfabetismo, de acordo com o último senso de 2010, é de 9,6%, o que corresponde a um total de 13.933.173 de pessoas, para quem o discurso oral é o principal meio de obtenção de informação e construção do conhecimento. Todavia, quando nos deparamos com o critério que estabelece que qualquer cidadão maior de quinze anos capaz de “ler e escrever pelo menos um bilhete simples, no idioma que conhece” (IBGE, 2010), é considerado alfabetizado, percebemos o quão distante muitos cidadãos ainda estão da Língua do Estado. Ler e escrever notas simples na língua materna é um dos primeiros objetivos propostos nos PCN e na LDB (BRASIL, 1998, 1996).

Se tomarmos como parâmetro os dados da pesquisa internacional de avaliação de estudantes PISA (Programme for International Student Assessment), cujo objetivo é verificar o desempenho dos alunos dos países participantes ao dialogar com produção de conhecimento de prestígio no mundo, demonstrando seus potenciais de análise e reflexão, veremos que:

O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura

(407 pontos, comparados à média de 493 points) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos) (OECD, 2015)

Segundo os analistas do programa de pesquisa, o Brasil, na área de leitura, vem mantendo sua média desde o ano 2000. E mesmo com a elevação dos pontos de 396 pontos em 2000 para 407 em 2015, isto não possibilitou uma mudança de posição na Escala de avaliação de proficiência em leitura de material impresso, mantendo-se na posição dois da tabela (BRASIL, 2012), que indica que nossos alunos são capazes de localizar uma ou mais informações que podem demandar inferência e outras habilidades básicas de manejo com o texto.

Onde estaria o problema para um desempenho tão baixo, de um povo tão criativo como o brasileiro com esse tipo de teste? A falta de conhecimento de como funciona a cultura dos alunos, seus costumes e diálogos, pode ser uma das repostas a questão. Mattos, em suas pesquisas etnográficas, observou que parte do fracasso escolar e da repetência estavam relacionados ao pouco conhecimento que os professores tinham/têm “sobre a cultura dos alunos” e que isto pode torná-los insensíveis aos problemas “dos repetentes e excluídos”. (MATTOS, 2011, p.102). Logo, os aspectos culturais e modos de construção da realidade entrariam na conta das dificuldades encontradas por muitos alunos na produção de textos escritos, principalmente os textos com estruturas cartesianas.

Nosso aluno real está na escola e a educação passa a encarar a heterogeneidade desses alunos e precisa “enxergar que os sistemas simbólicos empregados pelas diferentes culturas nem sempre são compatíveis com o modelo de representação do conhecimento que nos chegou através da tradição cultural ocidental.” (SENNA, 1995, p. 227). Sendo assim, precisamos superar a tradição social do sujeito ideal cartesiano nos meios educacionais (SENNA, 2007, pp.164-165) e entendermos que a lógica cartesiana, herança grega, não pode ser tomada como uma lógica universal de processamento do conhecimento. Cada cultura constrói pra si modos de pensamento que lhes garante uma interpretação e produção de conhecimento próprios do/no mundo.

3.4 Considerações parciais

Os diferentes modos de pensar se desenvolvem em modos de culturas diferenciadas, que irão negociar tanto os conceitos circulantes nelas quanto com a forma de elaborá-los. Em

nossas escolas, ouvimos mais e mais relatos de dificuldades do aprendiz com a produção textual de conhecimento em áreas, nas quais o modo pensamento cartesiano é marcante. Tal dificuldade não se dá apenas pelo confronto das variações linguísticas, mas pelo próprio modo como a mensagem é construída para gerar uma compreensão do mundo.

Em uma sociedade cada vez mais letrada como a nossa, o texto escrito ganhou destaque no ensino por vincular as ideias e saberes do discurso científico. Escrever, bem mais do que transpor conhecimento da fala para a escrita, é a possibilidade de se ver diante de diferentes modos de produzir sentido (MARCUSHI, 2001, p.47). As diferenças entre fala e escrita ultrapassam os suportes materiais e se espraiam para os modos de uso social da língua. Sendo assim, o ensino da escrita, principalmente a escrita cartesiana, precisa ser entendido como a aprendizagem de outra língua, outra forma de construção de sentido (SENNA, 1995, 2000, 2003), especialmente para os aprendizes de comunidades nas quais o discurso oral é predominante.

Por fim, precisamos desenvolver o entendimento de que a educação escolarizada teria um papel importante nesse processo e que o ensino precisa trabalhar na perspectiva de valorização dos diferentes modos de pensamento e seus inter cruzamentos. Desse modo, o aprendiz estaria diante de múltiplas possibilidades de leitura, produção do conhecimento e especializações, o que favoreceria o entendimento da escrita não em dicotomia com a fala, mas em consonâncias com os usos sociais da língua.

4 PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO IPUFRJ – DESCRREVENDO A METODOLOGIA

Não é nada provável e se o fosse
Ele nasceria por certo fora do lugar.

Bertold Brecht

Neste capítulo, vamos apresentar a proposta metodológica de ensino de língua portuguesa a partir da produção textual desenvolvida no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, projeto da UFRJ inicialmente conveniado com a Prefeitura de Cabo Frio, que atuou de 2008 a 2015/2016 na cidade de Cabo Frio. A escola era um laboratório de pesquisa educacional e tinha como objetivo preparar professores para atuarem na dimensão da politecnia, tendo o trabalho como princípio educativo, a pedagogia de projeto e a tutoria como metodologias de ensino.

No primeiro momento, faremos uma abordagem da proposta da escola, sua atuação pedagógica, fundamentação político-metodológica e princípios educativos. Traremos um breve relato do funcionamento da proposta e um panorama do papel da escrita na formação dos alunos a partir da produção diária de relatórios. Descreveremos como esse instrumento metodológico foi tomando forma ao longo dos anos na busca por um ensino de Língua Portuguesa eficaz.

Em seguida, apresentaremos a metodologia de ensino de língua portuguesa aplicada à produção escrita com os alunos da turma de nono ano do ensino fundamental do ano de 2014. Boa parte da informação apresentada toma como suporte o material de avaliação dos alunos da área de Práticas de Comunicação Social e Artes (PCSA), bem como no relatório de pesquisa elaborado pela professora-pesquisadora ao longo desse ano de atuação.

Ao final, em nossa conclusão, discutiremos de que modo a proposta de ensino contribuiu para o ensino de língua portuguesa na dimensão do trabalho com o gênero textual relatório. Buscaremos, através de nossa análise crítica, aprofundar a discussão teórica sobre a questão do gênero textual como protagonista no ensino da língua portuguesa.

4.1 Uma proposta de ensino pela produção escrita

Ainda são tímidas as iniciativas desenvolvidas nas escolas que foquem em um ensino da língua portuguesa, cuja dimensão seja inter/transdisciplinar, englobe práticas de escrita e o ensino pelo gênero textual. Por apresentar esta característica peculiar com o trabalho diário com a produção de texto, o Instituto Politécnico da UFRJ (IPUFRJ) em Cabo Frio se mostrou um ambiente propício às experiências educacionais pautadas no trabalho como princípio educativo e na dimensão politécnica. Segundo Saviani:

[...] a ideia de politecnicidade envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento. (SAVIANI, 2003, p. 142)

O IPUFRJ foi Criado em 2008, a partir do convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Prefeitura de Cabo Frio, o colégio abriu suas primeiras turmas na Escola Estadual Municipalizada Teixeira e Souza, com uma proposta de ensino baseada em uma visão de educação organizada de forma inter/transdisciplinar, a partir da pedagogia de projetos, buscando uma formação integral em tempo integral (MACIEL, 2014). A escola iniciou sua atuação em fevereiro de 2008 com a oferta de três turmas, sendo duas de sexto ano do Ensino Fundamental e uma da primeira série do Ensino Médio. O Ensino Médio foi organizado de forma a oferecer três cursos politécnicos: *Áudio e Vídeo*; *Cultura Marítima*; *Análises Químicas*. As turmas do Ensino Fundamental foram ofertadas até 2014, quando se formou a última turma do nono ano. As turmas de Ensino Médio Integrado foram ofertadas até 2015, quando o projeto foi encerrado e os alunos foram transferidos para o Instituto Federal de Campos através do convênio firmado entre a UFRJ e o referido instituto federal.

Para por em prática uma proposta dessa dimensão, voltada para o trabalho como princípio educativo, seria preciso capacitar professores que pudessem atuar com este modelo de educação. Por esse motivo, a escola ter sido também um centro de formação de professores, visando promover a:

[...] construção de um modelo educacional inovador, com o qual se torna possível cuidar ao mesmo tempo da formação do cidadão e do trabalhador — de sorte que o conceito de cidadania se construa, desde as primeiras experiências do aluno com o

ambiente escolar, a partir do estímulo a que lide antecipadamente com algumas das questões que lhe serão impostas pela rotina de trabalho, diante das quais ele terá de se posicionar tanto individual quanto coletivamente; e assim, ponte entre o que se põe a realizar e as teorias capazes de explicar sua realização, o aluno sublinha sinais de pertencimento a tradições sócio-culturais e tecno-científicas que dependem também dele para que se perpetuem ou se renovem. (COSTA, 2008, p. 6)

Como o enfoque do trabalho era a construção do conhecimento, tendo o trabalho como princípio educativo na dimensão da teoria vygotskiana, no contexto do ensino de língua portuguesa, em especial da produção escrita e articulado as práticas de linguagem, a preocupação da equipe pedagógica era encontrar caminhos para o desenvolvimento de um ensino que realmente fosse capaz de aproximar os alunos das diferentes práticas de linguagem e em especial da variedade do Português Padrão (PP). Para isso era preciso apresentar-lhes os mecanismos que regem a gramática do português padrão, sem, contudo, tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem, mas questionando o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1998, P. 27).

Em um ambiente escolar pautado no trabalho como princípio educativo e na politecnia, objetivava-se uma proposta de ensino focada nas necessidades de superação reais dos alunos. A produção regular de relatórios seria o primeiro passo para ajudar o aluno a entender as especificidades da língua e seu uso nos diferentes contextos social, bem como colocá-lo em atividade e estimular a produção da escrita autônoma. Essa ferramenta seria um poderoso instrumento de avaliação da escrita dos alunos. Um de seus objetivos seria promover a sistematização do conhecimento trabalhado pelos alunos, pois os mesmo ao escreverem suas atividades, necessariamente refletiriam os conteúdos e conceitos apreendidos e sua relação com a atividade. O ensino de Língua Portuguesa caminharia com a prática de escrita dos alunos.

A matriz curricular do IPUFRJ, desde seus anos iniciais, foi organizada por áreas de conhecimento. Dentre as áreas tínhamos: Práticas de Comunicação social e Artes (PCSA), que englobava as disciplinas de língua portuguesa, literatura, artes, história da arte e língua estrangeira; Relações Sociais (RS) as disciplinas de geografia, história, filosofia, sociologia e psicologia; Práticas desportivas aquáticas e terrestres (PDAT) Educação Física nas modalidades aquáticas e terrestres; Ciências do Ambiente (CA) tinha como enfoque as disciplinas de ciências, biologia, física, química, geografia; Construção Naval e outras tecnologias (CNTEC) as disciplinas de matemática, física, desenho, construção naval, oceanografia e outras áreas afins.

A equipe de professores de cada uma das áreas tinha liberdade para desenvolver os projetos educativos seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no caso do ensino Fundamental, ou, no caso do Ensino Médio, a matriz curricular dos cursos técnicos da escola e suas demandas. A pedagogia de projetos orientava o trabalho da escola e cada área elaborava uma proposta de projeto pedagógico para desenvolver com a turma. Era a partir do projeto que o ensino se orientava. Em 2008, cada área propunha um projeto específico para cada um dos anos/serie de ensino. Depois, em 2009, foi estimulada a elaboração de projetos entre áreas e de 2010 em diante cada turma passou a ter um projeto único articulado entre as áreas de conhecimento.

A partir de 2009, foi criada a orientação por tutoria. Atividade na qual professores das cinco diferentes áreas de conhecimento da escola passaram a ficar responsáveis por acompanhar e orientar determinado grupo de alunos, do projeto/ano do qual estes professores faziam parte, ao longo de um período letivo. Em alguns momentos, houve modelos de tutoria multisseriada e com grupos de alunos por séries/anos, mas com o tempo esse proposta passou a ser aplicada com os professores responsáveis pelo projeto da turma, que ao mesmo tempo acompanhavam os alunos ao longo dos projetos.

A produção regular de relatórios era instrumento pedagógico-metodológico de avaliação e sistematização do conhecimento do aluno, usado por cada uma das áreas de conhecimento. Em seus textos, os alunos deveriam expor suas experiências e relações com as atividades proposta pela área, registrar o que haviam apreendido ou não, finalizando com uma análise crítica sobre o trabalho. É importante ressaltar que o relatório não era o único gênero trabalho pelas áreas, cada área de conhecimento, em seus respectivos projetos, trabalhava e propunha o desenvolvimento do conteúdo a partir de diferentes gêneros textuais como: poemas, resenhas, catálogos, exposições, cartas, cartazes, receitas, conversações.

Escolheu-se o gênero textual relatório como instrumento para o desenvolvimento da escrita, por seu favorecimento ao letramento científico, visto a adequação da linguagem necessária aos diferentes ambientes de construção técnico-científica. Contudo o modo como esse instrumento foi utilizado, ao longo dos anos de desenvolvimento do projeto, passou por diferentes estratégias, as quais iremos descrever mais abaixo.

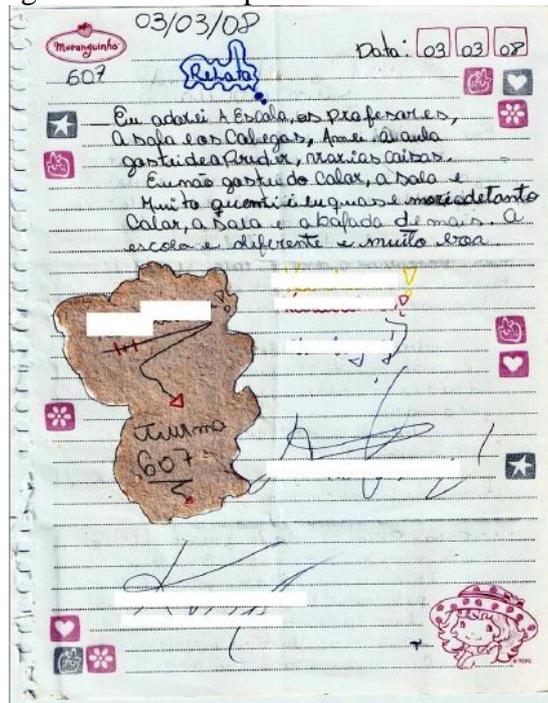
4.1.1 Relatório – instrumento pedagógico de ensino

Em 2008, os alunos escreviam os relatórios ao final de cada atividade proposta pelas áreas do conhecimento. Em seus textos os alunos registravam suas experiências, o conhecimento apreendido e críticas relacionadas ao desenvolvimento das atividades. A língua é um dos elementos que mais nos marca culturalmente e suas variedades linguísticas se multiplicam por todo o país. Por tanto ao entrar na escola e se deparar com o universo da escrita o aluno, e, dependendo de sua variedade linguística, teria maior ou menor dificuldade, tanto com a produção de determinados gêneros textuais, quanto com a estrutura gramatical da norma culta da língua portuguesa:

O grande desafio para os professores de língua portuguesa seria ensinar os conhecimentos específicos da língua dentro desses pressupostos teóricos da escola, tornar o ensino de língua portuguesa algo significativo para o aluno, indo para além da assimilação da técnica de escrita e contribuir para seu desenvolvimento intelectual. Vamos nos ater aqui, exatamente, ao ponto mais difícil vivenciado por nós, colocar o aluno em atividade, não aplicar pseudoproblemas ou fugir dos problemas reais do aluno. Como na teoria da atividade o primordial é a atividade do aluno, tivemos que rever por diversas vezes nossa metodologia, uma vez que não fomos formados para educar de acordo com essa perspectiva. (ARAGÃO; LOYOLA, 2011a, p. 02)

Na figura 1, apresentamos um dos primeiros relatórios de uma aluna do sexto ano de 2008. No texto curto e com desorganização dos parágrafos, a aluna procurou demonstrar como se sentiu com a nova proposta de escola e professores. Três verbos expressam seu sentimento em relação a isto: “*adorei, amei, gostei*”. Na sequência, em apenas um período, ela destaca que aprendeu “várias coisas”, sem apresentar nenhuma delas. A aluna destaca um contraponto: o calor da sala. Em seu relato, lemos: “quase mori detanto calor, a sala e a bafada de mais”. Todavia, a aluna termina seu breve relato ressaltando que a “escola é diferente e boa”.

Figura 1 – Um dos primeiros relatórios



03/03/08

607 Relato

Eu adorei A Escola, os professores,
 a sala e os colegas, Amei a aula
 gostei de aprender, varias coisas.
 Eu não gostei do calor, a sala e
 muito quente e eu quase mori de tanto
 calor, a sala e a bafada de mais. A
 escola e diferente e muito boa.

Fonte: Arquivo pessoal do autor

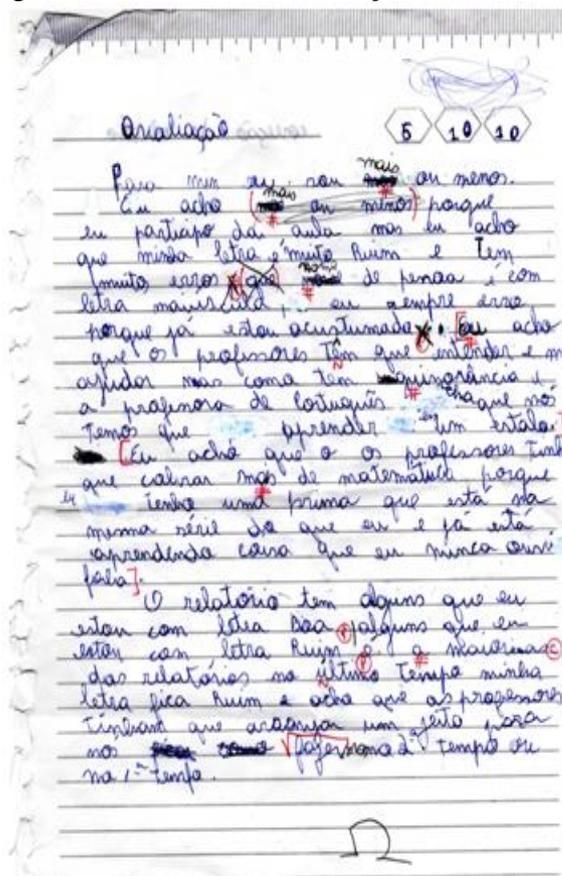
Contudo, nos primeiros bimestres de 2008, os alunos pontuavam que os textos, em alguns momentos, acabavam ficando com análises críticas prejudicadas, uma vez que a produção do relatório era feita ao longo do processo de um bloco de atividades e isto corroborava para o excesso de informação com avaliações parciais. Este grupo de alunos argumentava que, só depois de um bloco de atividades, seria possível fazer uma análise mais contundente de cada uma das etapas do projeto, diluída nas muitas atividades realizadas.

No ano seguinte, 2009, com a expansão do trabalho para uma concepção transdisciplinar, integrando projetos entre áreas, passou-se a propor que os alunos elaborassem relatórios ao final de cada bloco de atividades desenvolvidas no projeto. Contudo passamos a ter uma redução significativa da quantidade de relatórios feitos pelos alunos, principalmente por aqueles que encontravam maior dificuldade na escrita. Com a atividade por bloco, o aluno que deixasse de fazer o registro em determinado momento, dificilmente retomaria o texto em outra etapa do projeto, deixando com isto de desenvolver mais sua produção escrita.

Em 2010 com o aumento do número de turmas e diante das especificidades dos cursos técnicos, a equipe pedagógica da escola foi dividida por projetos das séries/anos de cada turma e cada grupo passou a cobrar diferentes formas de elaboração dos relatórios, pelos alunos. Todavia, predominava a produção de relatório por bloco de atividade. As turmas passaram a ter projetos únicos, integrando todas as áreas. Neste mesmo ano, os professores de

língua portuguesa das turmas de Ensino Fundamental, passaram a propor parâmetros formais para a correção de relatório (ARAGÃO & LOYOLA, 2011), cujo objetivo era ajudar o aluno a reconhecer os problemas de inadequação do seu texto com a norma culta e, a partir de pesquisas orientadas, debruça-se sobre a questão da língua. Na figura 2, podemos observar um dos relatórios corrigidos a partir dessa proposta de correção, que denominávamos de correção de relatório orientada à pesquisa.

Figura 2 – Relatório de avaliação 05/10/10



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Avaliação

5/10/10

Para mim eu sou ~~mas~~ mais ou menos.
 Eu acho (~~mas~~ mais ou menos) porque eu participo da aula mas eu acho que minha letra é muito Ruim e Tem muitos erros, (~~que~~ ~~nome~~ nome de pessoa é com letra maiúscula, eu sempre erro porque já estou acostumado ~~e eu~~. Eu acho que os professores tem que entender e me ajudar mas como têm ~~ingorância~~ e a professora de Português acha que nós temos que aprender em um estalo.

.Eu acho que o os professores tinha que cobrar mais de matemática porque eu tenho uma prima que está na mesma série do que eu e já está aprendendo coisa que eu nunca ouvi fala.

O relatório tem alguns que eu estou com letra boa, alguns que eu estou com letra Ruim e a maiorias dos relatórios no último tempo minha letra fica Ruim e acho que os professores tinham que arranja um jeito para nos ~~para como~~ fazermos no 2º tempo ou no 1º tempo.

Nesse mesmo período, o curso técnico de Cultura Marítima, inspirado no diário de bordo feito pelos marinheiros, sugeriu que a elaboração dos relatórios se fizesse de forma regular pelos alunos, a partir de registros diários da atividade, tendo em conta que aquele seria um registro baseada em uma atividade transdisciplinar. O grupo passou a chamar o caderno de relatório de “Diário de Bordo”. De 2011 até meados de 2012, cada grupo continuou elaborando os relatórios de acordo com suas demanda. Para o projeto do segundo semestre das turmas de primeira série do Ensino Médio, propôs-se a elaboração dos relatórios em cadernos específicos e, inspirados na proposta de Cultura Marítima, reforçando o sentido de

Diário de Bordo. Diante dos bons resultados obtidos com o desenvolvimento da escrita pelos alunos da turma, em 2013, a proposta foi estendida para todas as turmas da escola e os alunos passaram a fazer relatórios diariamente em seus diários de bordo.

Observava-se que a produção de relatório dos alunos sobre as atividades propostas ao longo dos projetos exigia deles mais do que a transposição do conhecimento assimilado para um código linguístico escrito, exigia adentrar em um modo de pensar cartesiano, sistemático, que coubesse em uma estrutura formal de texto delimitada. O objetivo da escola era desenvolver um ensino de língua portuguesa que fosse organizado de forma a não culpar o aluno por suas dificuldades iniciais, ignorando sua variante linguística em detrimento dessa norma-padrão culta (SOARES, 2000). Reconhecia-se o direito do aluno de adquirir o dialeto de prestígio, não para que este substituísse o seu dialeto de classe, mas para que o mesmo passasse a integrar o domínio linguístico do aluno, como mais um instrumento de comunicação. E ainda, segundo Senna, por se reconhecer que:

[...] cabe à escola desenvolver no aluno a habilidade de transitar e operar tanto na esfera do mundo narrativo e suas representações incidentais, quanto na esfera do mundo científico, regido por relações de causalidade mais rígidas e quase nunca incidentais. (SENNA, 2008 p. 215)

Todos esses anos de trabalho com a produção textual dos alunos geraram questionamentos por parte dos professores do IPUFRJ sobre a forma de ensinar e aprender os conteúdos de língua portuguesa. Observava-se que o simples fato de colocar os alunos para escrever como uma atividade em si, sem orientações específicas, não promovia mudanças significativas na produção escrita. Todavia, sabia-se da necessidade de produzir orientações e explicações que realmente possibilitassem aos estudantes a superação dos problemas encontrados em seus textos e gerassem um ensino-aprendizagem pelas práticas de escrita. Deste modo, conforme ressalta Sírio Possenti, promover-se-ia uma aprendizagem da escrita, na lógica do:

Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. É claro que o aprendizado não será muito eficiente se tais atividades forem apenas excepcionais. Mas, se forem constantes, com as cabeças que temos – seja lá o que for que tenhamos dentro delas, ou associado ao que temos dentro delas – certamente seremos leitores e “escrevinhadores” sem traumas e mesmo com prazer, em pouco tempo. Só não conseguiremos se nos atrapalharem, se nos entupirem de exercícios sem sentido. (POSSENTI, 2000 p. 48-49)

Todavia, mais perguntas surgiam: escrever o quê? Por que o relatório foi escolhido como um tipo de gênero capaz de inserir o aluno no campo do pensamento cartesiano e na aprendizagem da norma culta da língua portuguesa? No tópico subsequente iremos apresentar a proposta de trabalho desenvolvida na escola dentro da perspectiva do aprender a escrever, escrevendo.

4.2 Aprender a escrever, escrevendo

Como ressaltamos no tópico anterior, o relatório era usado na escola como um instrumento de avaliação e desenvolvimento do aluno tanto em relação à sua habilidade com a língua portuguesa, quanto ao seu desenvolvimento intelectual. Logo, estávamos operando com um objeto multifacetado, fruto de um processo extremamente complexo de produção de linguagem, que trazia em seu bojo as marcas da interação social (KOCH, 1997, p.75) entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Ao se eleger a produção regular de relatórios como um instrumento metodológico de ensino, a escola objetivava aproximar os alunos de uma tipologia textual que, para muitos não se configurava como uma realidade discursiva. Com isto esperava-se desenvolver a capacidade do aluno de aplicar as estratégias aprendidas com a produção do relatório em outros gêneros.

Como vimos com Bruner (2002), a maneira como construímos a realidade, está associada ao modo como pensamos, modo de pensamento narrativo e modo pensamento lógico-científico. Em Bakhtin (2010) temos os gêneros primários mais ligados ao campo da comunicação verbal mais espontânea, enquanto os gêneros secundários estariam no campo dos enunciados mais complexo produzidos pela sociedade e mais relacionados com a escrita. A produção textual acadêmico-científicas, as composições legais e informacionais do estado pertencem tanto ao campo dos gêneros secundários, quanto ao modo de pensamento lógico-científico. Promover a escrita e o uso do dialeto padrão caminhariam no sentido de instrumentalizar os alunos para serem capazes de produzir discursos que os permitissem dialogar com e nos diferentes espaços sociais, mas especialmente nos espaços de prestígio estatais e científicos, cujo predomínio é dos gêneros secundários

Desenvolver essa capacidade de comunicação, principalmente com os alunos advindos das classes populares, era garantir o empoderamento da cidadania pela palavra, uma vez que, ao se dominar um gênero textual, não se domina só uma forma linguística, mas uma forma de

se realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (MARCUSCHI, 2008, p. 154). No IPUFRJ, o ensino da gramática do português padrão caminharia com o ensino do gênero textual, criando assim condições para que os alunos aprendessem a estrutura da norma culta, pelas práticas de escrita:

A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. (POSSENTI, 2000 p. 17)

Na situação de ensino aprendizagem vivenciada na escola por professores e alunos, envolvidos em pedagogia de projeto e tutoria, estabeleceu-se que o relatório deveria ultrapassar o caráter descritivo-narrativo e apresentar elementos dissertativo-argumentativos, no qual o aluno fosse capaz de apresentar a atividade realizada, os conceitos apresentados e discutido ao longo da mesma, colocando de forma clara os objetivos da proposta e como ele interagiu e reagiu à mesma. Os alunos eram sempre orientados a escreverem no último parágrafo do texto suas avaliações finais sobre a atividade vivenciada.

Diante do que foi exposto, observa-se que o relatório do aluno deveria respeitar a estrutura prosa/paragrafação do texto, ser coerente em suas premissas (tema/rema), coeso e intertextual. Produzir texto é produzir sentido. Avaliar a qualidade da produção dos relatórios dos alunos era avaliar a capacidade que o texto teria de transmitir a mensagem desejada de forma coerente, entendendo coerência não como uma propriedade ou qualidade em si do texto, mas como um elemento compartilhado pelos participantes do discurso. A construção da coerência, compartilhada entre os diferentes atores da escola, alunos e equipe pedagógica, permitia a compreensão/avaliação do texto para além do dito/escrito pelo aluno, visto que “um discurso é coerente somente se for também coerente em um nível mais global, e que esta coerência global se dá enquanto for possível atribuir um tema ao discurso”⁶ (VAN DIJK, 1980, p.45, tradução do autor).

Outro elemento que se esperava do texto do aluno era o da organizar da informação, fazendo uso, quando necessário, de elementos coesivos referenciais, fazendo referência a outros elementos do texto ou inferíveis a partir do universo textual (KOCH, 2007 p.31), ou de elementos coesivos sequenciais, de modo a estabelecer, ao longo do texto, diversos tipos de relações semânticas e ou pragmático-discursivas entre diferentes termos. A coesão seria o

⁶ O texto em língua estrangeira é “um discurso es coherente sólo si es tambien coherente em um nível más global, y que esta coherencia global se dá em cuanto se pueda asignarle um tema o assunto al discurso.”

elemento capaz de ligar os elementos, formando sequências veiculadoras de sentido (KOCH, 2010 p.45). Contudo, ainda nos apoiando em Koch, reconhecemos que a coesão por si só, não seria condição necessária, nem suficiente para estabelecer coerência, mas ambas ajudariam “a constituir as duas faces de uma mesma moeda” (KOCH, 2010 p.58).

Ao escrever sobre sua experiência em uma atividade educativa, os alunos iriam dialogar com outras vozes que colaboravam para a construção dos sentidos compartilhados na atividade proposta. Esperava-se também que o aluno ao produzir seu relatório, desenvolvesse a capacidade de se colocar em relação aos assuntos trabalhados, percorrendo a linha tênue entre a polifonia e a intertextualidade, demonstrando capacidade de dialogar com o texto de outros, sem perder sua voz:

A palavra é o produto de relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o “um” em relação com o outro. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertença. O Eu se constrói constituindo o Eu do Outro e por ele é constituído” (BAKHTIN apud KOCH, 2006, p. 50)

No processo de ensino aprendizagem, perceber a autenticidade do aluno no texto, era percebê-lo na relação intertextual com as outras vozes. Não se esperava uma cópia da fala do professor, dos livros, manuais ou dos colegas, mas a expressão do aprendiz que, em sua condição de construtor do mundo pra si, tem o que falar deste confronto de saberes. Deste modo observava-se de que modo a polifonia estaria presente no texto do aluno, se através da intertextualidade ou se da voz emprestada do outro.

Outro aspecto relevante em relação à produção de relatórios era a exigência do uso da variedade padrão da língua portuguesa. A escolha da norma culta como variedade linguística se justificava, também pela importância dessa variedade oficial no Estado Brasileiro, acrescentando-se a isto o direito do aluno de dominar diferentes variações linguísticas, entre elas o português padrão, variedade de prestígio usada no ambiente acadêmico e na escola. Assim, sendo o relatório um documento de avaliação do aluno, este precisava ter sua linguagem adequada ao rigor desse ambiente escolar:

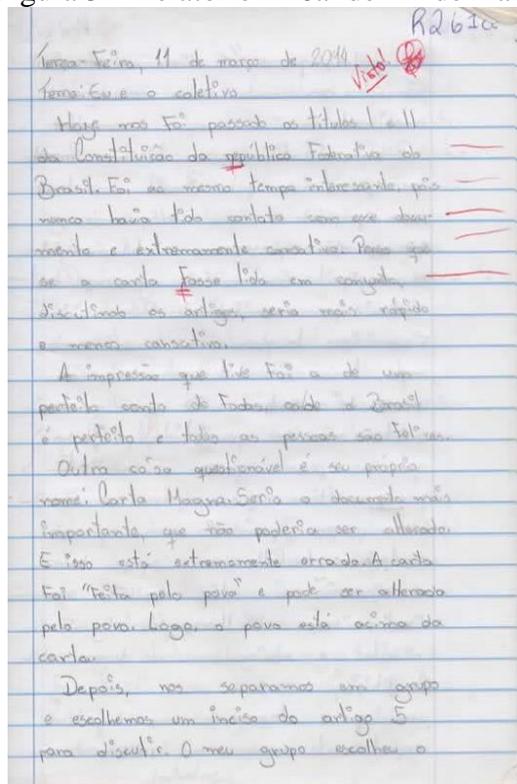
Quando se fala em “usar melhor” [a língua portuguesa], pode-se pensar em ser capaz de usar a chamada norma culta padrão, mas também se pode pensar em eficácia comunicativa. O ensino de língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino da metalinguagem, e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte. (CALLOU, 2014:28.)

Diante do que foi exposto, podemos observar que o objetivo era instruir os alunos a desenvolverem um texto capaz de cumprir sua função de comunicabilidade, tendo como características: ser estruturado em parágrafos, coerente, coeso, intertextual e adequado à norma culta da língua. Na sequência apresentaremos três relatórios produzidos pelos alunos que variam quanto à qualidade de produção textual entre boa, regular e ruim. Esses três critérios de classificação do texto dos alunos foram proposto em 2014, e tinham como objetivo elaborar um mapa diagnóstico da turma para acolher cada um dos alunos em suas dificuldades e dar-lhes suporte no processo de aprendizagem, entendendo que:

A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão". (LUCKESI, 2000, p.172)

Nas figuras 3 e 4, temos a cópia de um relatório feito por um dos alunos do nono ano, elaborados no início do ano letivo de 2014, cuja produção textual foi considerada boa.

Figura 3 – Relatório R26a⁷ de 11 de março de 2014



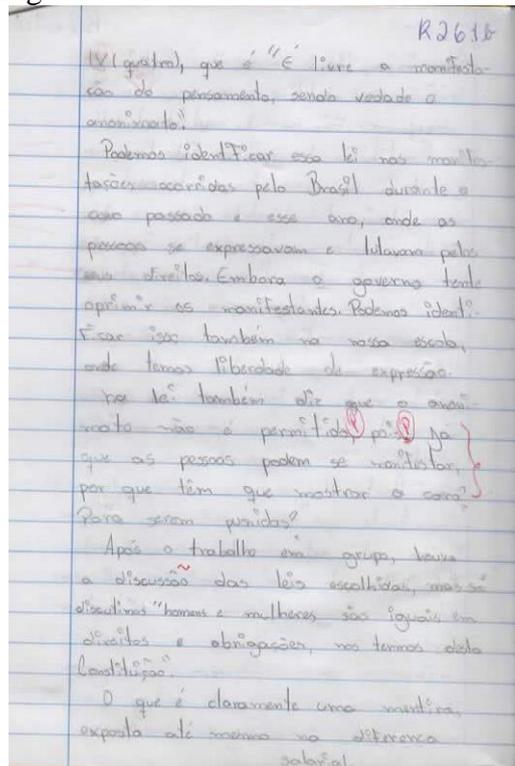
R26 1^a

Terça-Feira, 11 de março de 2014.
 Tema: eu e o coletivo
 Hoje nos foi passado os títulos I e II da constituição da república Federativa do Brasil. Foi ao mesmo tempo interessante, pois nunca havia tido contato com esse documento e cansativo. Penso que se a carta fosse lida em conjunto, discutindo os artigos, seria mais rápido e menos cansativo.
 A impressão que tive foi a de um Perfeito conto de Fadas, onde o Brasil é perfeito e todas as pessoas são felizes.
 Outra coisa questionável é seu próprio nome: Carta Magna. Seria o documento mais importante, que não poderia ser alterado. E isso está extremamente errado. A carta foi "Feita pelo povo" e pode ser alterada pelo povo. Logo, o povo está acima da carta.
 Depois, nos separamos em grupos e escolhemos um inciso do artigo 5 para discutir. O meu grupo escolheu o

Fonte: Arquivo pessoal do autor

⁷ Código de identificação do aluno

Figura 4 – Relatório R26b de 11 de março de 2014



R261b

IV (quatro), que é "É livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato."

Podemos identificar essa lei nas manifestações ocorridas pelo Brasil durante o ano passado e esse ano, onde as pessoas se expressavam e lutavam pelos seus direitos. Embora o governo tente oprimir os manifestantes. Podemos identificar isso também na nossa escola, onde temos liberdade de expressão.

Na lei também diz que o anonimato não é permitido, pois, já que as pessoas podem se manifestar, por que têm que mostrar a cara?

Para serem punidas?

Após o trabalho em grupo, houve a discussão das leis escolhidas, mas só discutimos "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição".

O que é claramente uma mentira, exposta até mesmo na diferença salarial.

Fonte: Arquivo pessoal do autor

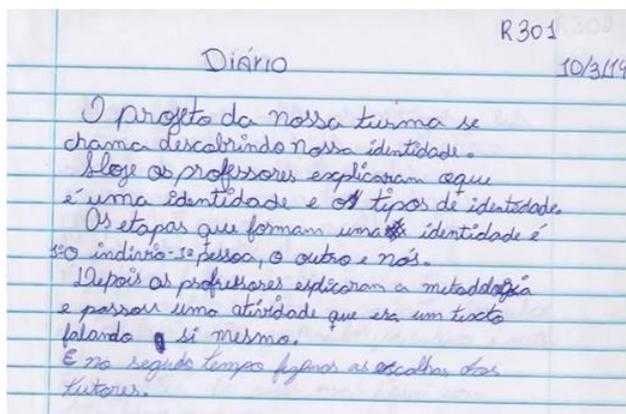
Neste relatório, observamos que, em relação à estrutura do texto, houve divisão dos parágrafos por assunto, seguindo a convenção (prosa/paragrafação), com uma indicação pontual de distanciamento da margem direita; O texto apresentou coerência quanto aos assuntos trabalhados e organização sequencial das ideias, com a coesão interna do texto bem trabalhada. No que tange ao aspecto da intertextualidade, observa-se que a aluna descreve e cita fontes sem deixar de se colocar em relação ao assunto trabalhado. Por fim, percebemos que houve adequação à Norma Culta da Língua com bom emprego dos tempos verbais, das concordâncias nominais e verbais, da conjugação. Houve respeito às regras ortográficas e uma observação pontual quanto à acentuação, mas com bom emprego dos acentos.

Produzir um texto que alcançasse este nível de comunicabilidade era, para alguns alunos advindos de ambientes culturais, nos quais o modo de pensamento narrativo era dominante e o contato com a produção textual e a leitura era escasso, uma tarefa extremamente árdua. Percebia-se que não faltava só domínio da norma culta da língua portuguesa, falta compreensão de como se estruturava um texto cartesiano (Senna, 2000, 2003). Toda a proposta pedagógica de desenvolvimento do texto, ao longo dos anos na escola, se voltava para uma proposta de trabalho que pudesse, não só dar conta de ajudar os alunos na aprendizagem, mas também produzir conhecimento teórico capaz de colaborar na

compreensão desses processos de escrita e ajudar os professores em suas escolhas de estratégias de atuação.

Muitos dos alunos chegavam à escola com um desempenho na produção escrita do texto muito distante do padrão lógico-cartesiano de organização da mensagem. Boa parte do texto apresentava um desempenho ruim na produção escrita, por seguirem a lógica do pensamento narrativo, construindo-se em processo, sem planejamento, o que tornava o texto extremamente confuso e difuso e impedia a promoção de seu objetivo comunicacional. Na figura 5, podemos observar um desses textos, produzidos por um dos alunos do nono ano, no início do ano letivo de 2014.

Figura 5 – Relatório R301 de 10 de março de 2014



Diário 10/03/14

O projeto da nossa turma se chama descobrindo nossa identidade. Hoje os professores explicaram que é uma identidade e os tipos de identidade. As etapas que formam uma identidade é 1º O indivíduo – 1º pessoa, o outro e nós. Depois os professores explicaram a metodologia e passou uma atividade que era um texto falando si mesmo. E no segundo tempo fizemos as escolhas dos tutores.

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Tomamos como exemplo mais um relatório de aluno do nono ano, elaborado no início do ano letivo de 2014, no qual podemos observar a superficialidade da informação no texto, a desorganização da mensagem e a inadequação à norma culta da língua portuguesa, principalmente em relação à grafia das palavras. O trabalho, com os alunos, direcionado ao texto e às práticas de reescritura aos poucos iam promovendo a produção de um texto mais coerente, e coeso, alcançando de alguma forma o objetivo comunicacional e certa adequação à Norma Culta da Língua.

Nesse processo de assimilação da variedade linguística do PP e da lógica do texto cartesiano, os alunos circulavam entre uma qualidade mediana de produção textual que ora alcançava o objetivo comunicacional, mas não se adequava à Norma Culta da Língua, ou que, mesmo demonstrando certa adequação à Norma Culta da Língua, não alcançava seu objetivo comunicacional. Considerava-se de desempenho mediano a produção textual que ora alcançava o objetivo comunicacional, mas não se adequava à Norma Culta da Língua, e/ou

ora mesmo demonstrando certa adequação à Norma Culta da Língua, não alcançava seu objetivo comunicacional. Na figura abaixo, temos um exemplo desse tipo de relatório:

Figura 6 – Relatório R141 de 10 de março de 2014

<p>R141 10.03.14 08T0955</p> <p>Diário de Bordo</p> <p>No 1º dia de aula nós falamos sobre o projeto e dividimos os tutorandos. No 1º tempo nós falamos sobre o projeto e o projeto é "descobrimo nossas identidades". Eu não entendi o projeto e gostaria de mas informações. Eu acho que seria bom nós sabermos o significado da identidade. Durante a discussão nós solbemos como seremos avaliados, nós seremos avaliados pela participação nas atividades, pela pesquisas e trabalhos de campo.</p> <p>No 2º tempo nós dividimos os tutorandos, foi uma bagunça mas nós nos organizamos, tivemos que escolher o tutor e dizer porque queremos ficar com esse tutor, eu escolhi a professora Loide porque ela é a professora que eu tenho mas intimidade para desenvolver a minha escrita. Eu achei isso tudo confuso.</p>	<p>R141</p> <p>10/03/14</p> <p>Diário de Bordo</p> <p>No 1º dia de aula nós falamos sobre O projeto e dividimos os tutorandos.</p> <p>No 1º tempo n[os falamos sobre o projeto, o projeto é "descobrimo nossas identidades". Eu não entendi o projeto e gostaria de mas informações eu acho que seria bom nós sabermos o significado de identidade. Durante a discussão nós solbemos como seremos avaliados, nós seremos avaliados pela participação nas atividades, pela pesquisa e trabalhos de campo.</p> <p>No 2º tempo nós dividimos os tutorandos, foi uma bagunça mas nós nos organizamos, tivemos que escolher o tutor e dizer porque queremos ficar com esse tutor, eu escolhi a professora Loide porque ela é a professora que Eu tenho mas intimidade para desenvolver a minha escrita.</p> <p>Eu achei isso tudo confuso.</p>
---	---

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Em 2014, propõem-se, com a turma de nono ano do Ensino Fundamental, momentos específicos de trabalho com o texto, no qual o foco de ensino passou a ser estruturado a partir da metodologia de produção, análise e pesquisa dos elementos e das estruturas textuais, que iremos descrever no tópico abaixo.

4.2.1 Produção textual orientada à pesquisa reflexiva

O projeto interdisciplinar da turma de nono ano do ensino Fundamental de 2014 foi elaborado de maneira a contemplar os objetivos pedagógicos de cada uma das áreas de conhecimento. As demandas convergiram para o trabalho com a questão da identidade e das identidades brasileiras. O tema do projeto foi "Descobrimo nossas identidades", uma vez que "A temática da identidade cultural e o reconhecimento do multiculturalismo em uma

perspectiva intercultural no mundo globalizado é hoje objeto de estudo e reflexão de diferentes setores da sociedade.” (Projeto Pedagógico da turma do nono ano IPUFRJ/2014). Com uma estrutura mais regular de produção diária de relatórios, passou-se a investir em um ensino de língua portuguesa que, a partir da produção do aluno, pudesse ajudá-lo a superar suas dificuldades com o desenvolvimento do texto escrito.

Na área de PCSA, foi feito um trabalho com a turma em três etapas. Na primeira discutiu-se a questão do ser e do preconceito linguístico; Na segunda etapa, iniciamos as estratégias de adequação da linguagem com a proposta de correção de relatório orientada à pesquisa com os alunos; Na terceira etapa deu-se início ao trabalho de orientação dos alunos a partir de seus textos de modo ajudá-los a entender os problemas que levavam à não compreensão do texto como um todo.

Na primeira Etapa, ao longo do primeiro bimestre, conseguiu-se desenvolver os objetivos do projeto de discutir os conceitos de Língua, variedades linguísticas da Língua Portuguesa e preconceito Linguístico. Muita da aplicação da proposta, bem como seu bom desenvolvimento ao longo desse bimestre se deu por conta do projeto pedagógico da turma, *Descobrimo Nossas Identidades*, que possibilitou abertura para discutir a língua como elemento identificador e formador do ser humano, conseguindo obter boa recepção por parte da turma sobre a temática.

Por um lado, era cobrada a produção diária dos relatórios dos alunos, e por outro, era pedido aos professores da turma que fizessem uma leitura e avaliação dos textos dos alunos, substituindo as tradições correções ou risco no texto pela marcação de símbolos da proposta de correção orientada à pesquisa. Essa correção orientada ajudaria na indicação das inadequações em relação à norma culta. Contudo, houve problemas de adesão dos professores com a correção orientada, pois alguns alegavam dificuldades em se adaptar ao uso dos símbolos e outros professores apresentavam dificuldades em aplicar o símbolo de forma correta as necessidades textuais.

Em nossos primeiros encontros, fizemos os esclarecimentos básicos sobre as marcações e a relação das mesmas com a estrutura da língua apontada e explicamos também, sem aprofundar muito, o uso de alguns sinais de pontuação. Alguns fatores de planejamento do grupo ou de trabalhos na escola nos impossibilitaram de marcar encontros mais específicos com os professores para aprofundamento dos aspectos apontados na planilha de correção do texto e de seus aspectos ligados à Norma Culta Língua Portuguesa. Optamos por seguir com o trabalho e ir orientando conforme as necessidades fossem surgindo. Observamos, ao final do bimestre que um bom grupo de alunos não estava fazendo os relatórios do diário de bordo

com regularidade, por isso decidimos que para o bimestre seguinte reservaríamos um tempo na escola para produção dos relatórios pelos alunos.

Na segunda Etapa, que se iniciou logo no início do segundo bimestre, foi feita a explicação da proposta de correção orientada, contudo, no primeiro momento não houve uma adesão plena de correção de relatório com orientação à pesquisa, uma vez que alguns tutores não estavam utilizando símbolos na correção do texto ou utilizavam-no de forma muito superficial, focando em aspectos mais grosseiros presentes no texto como: concordância verbal com sujeito diretamente mencionado, ou uso mais simples da vírgula e da concordância nominal. Logo, muitos alunos alegavam que não teriam o que pesquisar o corrigir, visto que não havia sinalização por parte do tutor de problemas em seus textos. Entretanto, quando um professor de Língua Portuguesa lia o texto com um olhar mais criterioso identificava problemas que haviam passando despercebidos pelos tutores, por exigir um conhecimento mais técnico da língua.

O caderno de pesquisa, suporte no qual os alunos registravam os assuntos pesquisados a partir das orientações iniciais, foi bem recebido pelos alunos, bem como a proposta de organização e registro da pesquisa, no final do bimestre, depois de discussões sobre escrita e registro da mensagem. Dividiu-se a turma em grupos menores de trabalho, entre cinco e sete alunos. Os encontros regulares ocorriam uma vez por semana, ou no máximo a cada quinze dias. Nos grupos de trabalho o objetivo era o desenvolvimento da produção textual e adequação da escrita dos alunos a norma culta. Nos primeiros encontros, dedicamo-nos à produção coletiva de relatórios sobre as atividades, de forma a ajudar os alunos, especialmente aqueles com mais dificuldade com a produção do relatório, a perceberem os caminhos traçados por seus colegas nesse trabalho de transposição para o texto de suas experiências e reflexões. Também, distribui-se um pequeno roteiro para elaboração do relatório, distinguindo as partes do texto como introdução desenvolvimento e conclusão por parágrafos, pois alguns textos não passavam de um período desorganizado com um amontoado de ideias. A partir da disposição de tempo para a produção de relatórios na escola, observamos um número maior de textos e material para análise.

Na terceira Etapa, o enfoque predominante foi na análise, avaliação e orientação do material escrito dos alunos e aprofundamento nas pesquisas. Contudo percebemos por parte dos alunos uma irregularidade na produção dos textos. Os tempos dedicados à produção do relatório pelos alunos na escola eram aproveitados por alguns alunos para fins outros que a produção do texto, principalmente por aqueles alunos menos afeitos à produção textual. Logo, alguns alunos acabavam produzindo o relatório no momento de aprofundamento, uma vez que

sem texto, não teríamos o que analisar. Muito dessa ausência de registro ocorria pela própria dificuldade de alguns alunos com a produção textual. Outros alunos, como não tinham nem registro das aulas, acabavam se apoiando nos relatórios dos colegas para produzir os deles. Alguns alunos chagaram a questionar se poderiam copiar relatórios de outros alunos, para entenderem como os colegas registravam suas atividades, que era permitido inicialmente, desde que fosse sinalizado que se tratava de uma cópia do registro de outro aluno.

Esses grupos menores de trabalho se mostraram bem eficientes para orientação. Formou-se um grupo heterogêneo com alunos de diferentes níveis de escrita visando a integração e cooperação dos diferentes escritores. Os alunos que apresentavam um desempenho bom na escrita eram encaminhados à pesquisa e compreensão de elementos mais complexos de estrutura da língua para uma adequação mais contundente à norma culta. Os que precisavam de um trabalho específico de organização textual eram acompanhados diretamente pela professora. O grupo com desempenho mediano circulava entre os dois grupos de trabalho, pois ora necessitava realizar pesquisas autônomas sobre a estrutura da norma culta da língua, ora de orientação com a composição organizacional do texto.

Essas duas grandes frentes de trabalho dividiam-se entre os alunos que já apresentavam uma produção textual com potencial comunicativo e precisavam de orientação para adequação da linguagem, e os alunos que precisavam de orientação na elaboração do relatório de acordo com a estrutura lógico-cartesiana, demandando supervisão e orientação mais específica por parte da professora, visando, com isto, promover momentos produtivos de pesquisa e orientação.

Os alunos com desempenho ruim de escrita demandavam um trabalho mais individualizado com a leitura e reconstrução do texto. Nos encontros, o professor sentava com cada um e discutia sobre a diferença entre o texto cartesiano e o texto narrativo, a importância da estruturação da mensagem em etapas para preparar o leitor para a compreensão da mensagem, apresentação da atividade, desenvolvimento e conclusão, bem como, entender a relação do aluno com o assunto trabalhado. A partir do texto inicial do aluno, discutiam-se os problemas que levaram o leitor a não entender o texto, quais adequações poderiam levar a uma melhor compreensão, pensando nesse leitor ideal, representado naquele momento pela figura do professor.

A proposta era dinâmica, uma vez que, cada grupo tinha suas demandas, necessidades, e cada momento não se repetia e, mesmo quando os alunos focavam em um mesmo tema de pesquisa, o enfoque dado acabava sendo diferente, devido ao modo como cada um se comportava diante do conhecimento. Contudo, percebia-se que as pesquisas realizadas pelos

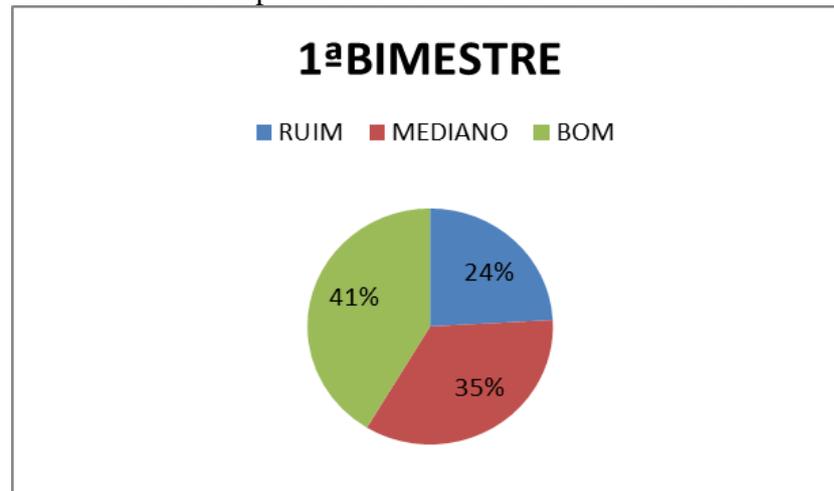
alunos orientados para a investigação de um determinado problema muitas das vezes se direcionava mais com a matéria do conteúdo do que com o problema inicialmente apresentado por ele. Os registros, em alguns casos eram abrangentes e se perdiam nos conceitos e exemplos elencados pelos alunos. Esse tipo de pesquisa reproduzia muito o ensino conteudista que focava na quantidade da informação, que na qualidade da compreensão, uma vez que muitos ainda confundiam pesquisa, descoberta de algo, com registro formal e cópia. Todavia, os resultados gerais se mostraram satisfatórios, como poderemos destacar no próximo tópico.

4.3 Resultados Obtidos

Para analisarmos se a proposta conseguiu ou não alcançar seu objetivo, tomaremos como base de referência a avaliação da área de PCSA feita para cada aluno ao longo do processo, focando especificamente no desempenho da escrita. Para isto, fizemos um recorte do relatório dos alunos retirando da avaliação a parte específica correspondente à produção e avaliação do material escrito dos alunos. Para cada aluno elaboramos uma planilha de desempenho de avaliação, destacando seu desempenho ao longo dos quatro bimestres do ano letivo de 2014, bem como seu desenvolvimento com a pesquisa.

Ao final de nosso primeiro bimestre de trabalho observamos que a turma era heterogênea em relação à produção textual e que percentualmente vinte e quatro por cento dos alunos apresentavam desempenho ruim e necessitariam urgente de orientação para superação dos problemas apresentados. Os demais grupos estavam equilibrados, mas nosso objetivo era levar o maior número possível de alunos a alcançarem um bom desempenho na escrita.

Gráfico 1 – Desempenho dos alunos no 1º bimestre 2014

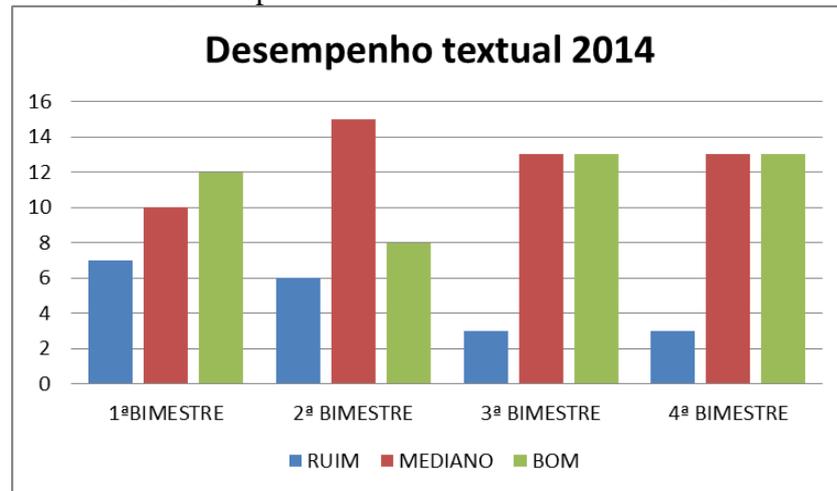


Fonte: Relatório de pesquisa – IPUFRJ 2014

No segundo bimestre, com o início da proposta de orientação à pesquisa, com o enfoque maior na produção textual e na elaboração consistente dos textos, percebemos que alguns alunos, apesar de terem sido classificados inicialmente com um bom desempenho, passaram a integrar o grupo mediano, por não terem apresentado uma melhora na produção escrita, uma vez que houve uma exigência maior por parte da área em relação aos textos, todavia pouca evolução de alguns alunos com a escrita, que repetiam os mesmos aspectos linguísticos ou inadequação a estrutura formal da norma culta. Contudo, observamos que, mesmo com um grau de exigência maior com a produção textual, um aluno do grupo com desempenho ruim apresentou uma melhora na escrita, migrando para o grupo com desempenho mediano. Este grupo acabou se sobressaindo, pois recebeu tanto alunos do grupo de desempenho bom quanto do grupo de desempenho ruim.

No terceiro e quartos bimestres, podemos observar a melhora no desempenho da produção escrita da turma. Ao longo da proposta, conseguimos fazer com que os grupos de alunos inicialmente classificados com um desempenho ruim reduzissem de vinte e quatro para dez por cento da turma, aumentando assim o grupo de desempenho mediano para quarenta e cinco por cento. A passagem dos alunos do grupo com desempenho mediano para o grupo de desempenho bom, que tinha oscilado ao longo dos bimestres, aumentou alguns pontos e conseguimos equilibrar a porcentagem com quarenta e cinco por cento para cada. Em números reais temos os seguintes dados:

Gráfico 2 – Desempenho dos alunos no ano letivo de 2014



Fonte: Relatório de pesquisa – IPUFRJ 2014

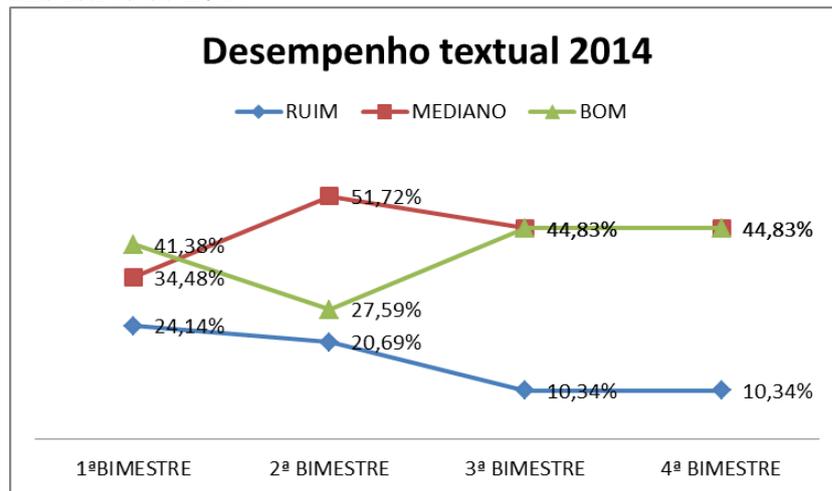
Ao longo do processo, conseguimos diminuir bem o número de alunos com desempenho ruim e equilibrar os alunos com desempenho mediano e bom. A trajetória do grupo com um desempenho ruim foi lenta, uma vez que no segundo bimestre ao aumentar o nível de exigência em relação ao texto, passamos a exigir mais do grupo que já apresentava mais dificuldade, e estes se viram diante de mais desafios. Estes alunos que permaneceram no grupo com desempenho ruim, podem até ter apresentado alguma melhora, mas não tão significativa em relação à produção textual que refletisse isso na produção como um todo. A mudança desse grupo foi mais lenta, contudo, ao final do terceiro bimestre, mais da metade dos alunos do grupo conseguiram melhorar seu desempenho na escrita, passando a elaborar textos com um grau de comunicabilidade maior e mais adequação à Norma Culta.

O grupo com desempenho mediano englobou um maior número de alunos no segundo bimestre, uma vez que os alunos que haviam sido classificados inicialmente com um texto bom, não mantiveram um bom desempenho, diante de uma cobrança maior em relação à qualidade do texto. Contudo, percebemos uma singela melhora ao final do processo. Este grupo oscilou mais na passagem do segundo para o terceiro bimestre, uma vez que as exigências de elaboração de um texto mais correto, claro e conciso, exigiram a compreensão de regras mais complexas e internalização de estruturas e expressões um pouco mais rebuscadas pelos alunos desse grupo. Essa oscilação indicava que as estruturas das distintas variedades linguísticas e modos de pensar o texto estavam em processo de internalização.

Conseguimos um maior sucesso com os alunos com um desempenho ruim, pois muito dos problemas iniciais com a produção textual como desorganização do texto, problemas de clareza e incorreção graves com certos termos e expressões da Língua Portuguesa, puderam

ser sanado a partir das orientações pontuais nos momentos de pesquisas. Isto os ajudava a refletirem mais sobre sua produção escrita e forçava-os a elaborarem produções textuais melhores a cada encontro. Em termos de evolução do desempenho dos grupos, ao longo do ano, observamos os seguintes resultados:

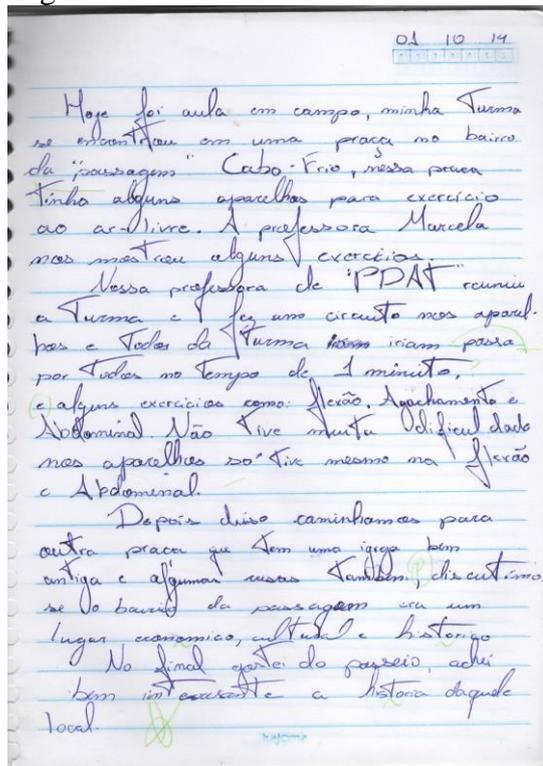
Gráfico 3 – Percentual de desempenho dos alunos ao longo do ano letivo de 2014



Fonte: Relatório de pesquisa – IPUFRJ 2014

Dos sete alunos que inicialmente integravam o grupo, cinco conseguiram melhorar seu desempenho e passaram a integrar o grupo com desempenho mediano. Na figura 7, temos um dos último relatórios escrito por um desses alunos, que passou a apresentar um desenvolvimento mediano com a escrita. Podemos observar que neste relatório, o texto do aluno passou a apresentar um grau de comunicabilidade maior, ser estruturado em parágrafos e ter mais coerência e coesão. Também observamos maior adequação do texto à Norma Culta da Língua e um grau maior de intertextualidade em relação aos temas e atividades vivenciadas durante a atividade, com um nível ainda baixo de reflexão e posicionamento crítico, mas com um fechamento de texto mais conclusivo no último parágrafo.

Figura 7 – Relatório diário de 01/10/14



01/10/14

Hoje foi aula em campo, minha turma se encontrou em uma praça no bairro da "passagem" Cabo – Frio, nessa praça tinha alguns aparelhos para exercício ao ar livre. A professora Marcela nos mostrou alguns exercícios.

Nossa professora de "PDAT" reuniu a Turma e fez um circuito nos aparelhos e todos da turma iam passar por todos no tempo de 1 minuto, e alguns exercícios como: flexão, agachamento e Abdominal. Não tive muita dificuldade nos aparelhos só tive mesmo na flexão e Abdominal.

Depois disso caminhamos para outra praça que tem uma igreja bem antiga e algumas casas também, discutimos se o bairro da passagem era um lugar econômico, cultural e histórico.

No final gostei do passeio, achei bem interessante a história daquele local.

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Os dois alunos que permaneceram com um desempenho ruim na escrita eram muito relutantes na produção escrita e poucos foram os momentos que se colocaram participativos durante os encontros, contudo, nesses poucos encontros, quando faziam o texto em colaboração com o professor ou outros colegas, conseguiam produzir um relatório dentro da estrutura mínima esperada. O terceiro aluno que passou a integrar o grupo com desempenho ruim, migrando do grupo mediano, obteve essa avaliação, pois o mesmo não apresentou melhoras relevantes na produção de seus textos diante da maior cobrança na qualidade da produção textual. Ao analisarmos o envolvimento desse aluno com a pesquisa, observamos que os tópicos abordados, ao longo dos momentos de pesquisa, foram poucos e contribuíram pouco na promoção de mudanças significativas de sua produção textual. No próximo capítulo, discorreremos mais sobre esses casos.

4.4 Considerações Parciais

Diante do que foi exposto, podemos constatar que um ensino de língua portuguesa tendo como base as práticas de escrita, se mostrou eficiente com o grupo de alunos que

normalmente encontram maior dificuldade na escola, devido a fatores ligados à variedade linguística e as dificuldades com os modos de pensamento cartesiano. O contato diário com o gênero textual, através das práticas de produção de relatório, aproximou esse aluno tanto da variedade linguística do português padrão, bem como do modo de organização do texto, a partir da lógica cartesiana.

A prática de ensino-aprendizagem fundamentou-se na relação de aprendizagem cooperativa, entre professores e alunos, na qual ambos foram se construindo pela aprendizagem, os primeiros buscando a eficácia de ensino, os últimos a competência de escrita. Essa cooperação, tendo o trabalho como princípio educativo e a aluno como centro do processo de ensino, conduziu à interculturalidade e a construção de saberes.

Observamos que a proposta buscou desenvolver estratégias de ensino que favorecem uma aprendizagem da língua portuguesa tendo a língua como sistema, não regra. Essa proposta de ensino dialógica se mostrou eficaz por considerar o outro, nesse caso o aluno, como ser em potencial, que apresenta questões em seus textos e falares em movimento com os saberes escolares que precisam ser considerados, pois fazem parte de sua identidade linguística e de seu direito de ser. Ensinar para a cidadania é circular entre uma formação que não negue o que o aluno é, e, ao mesmo tempo, municiá-lo com ferramentas linguísticas que o permitam ser agente no estado de direito, usando a língua do Estado a seu favor e em negociação com os diferentes saberes e discursos produzidos em sociedade.

No próximo capítulo iremos discorrer sobre a importância do ensino cooperativo, dentro de uma perspectiva construtivista de desenvolvimento da aprendizagem, que considera o fator cultural como elemento fundamental do desenvolvimento da linguagem, pois nos permite ver as dificuldades do educando não como deficiência ou incapacidade de aprendizagem, mas como elementos de inadequação da linguagem e de necessidade de recontextualização de sentido. Resgataremos as discussões em torno do ensino para a formação cidadã e o papel do ensino de língua materna nesse processo de formação.

5 PRODUÇÃO TEXTUAL E PRINCÍPIO EDUCATIVO

Uma flor nasceu na rua!
 Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
 Uma flor ainda desbotada
 ilude a polícia, rompe o asfalto.
 [...]
 É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.
Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo, iremos fazer uma análise mais hermenêutica dos resultados obtidos ao longo da pesquisa de campo com a escrita e o ensino de língua portuguesa com os alunos do IPUFRJ. Nesse sentido, tomaremos como fundamentação teórica os pressupostos vygostkianos (VYGOSTKY 1993, 2008, 2010) de teoria da atividade, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o trabalho como princípio educativo. Partindo desses pressupostos, discutiremos de que modo o ensino colaborativo pode ser uma ferramenta eficaz quando na produção de sentido entre culturas.

Primeiramente, descreveremos o papel das interações sociais no desenvolvimento dos alunos como proposto por Vygotsky (1993, 2008, 2010). Discorreremos melhor sobre os fundamentos da teoria da atividade e a concepção de ZDP em situação de ensino colaborativo em que o trabalho é um princípio educativo (ZANELLA, 2003). Destacaremos a importância de se trabalhar esses pressupostos considerando o papel que Vygotsky dá à cultura em seus estudos sobre aprendizagem (DUARTE 2001).

Em seguida, à luz dos dados obtidos, faremos uma análise mais abrangente da pesquisa de campo, buscando entender o papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem, no qual a teoria da atividade e a ZDP foram pressupostos balizadores tanto do ensino como da avaliação. Nessa retomada de análise dos dados, ampliaremos nossa discussão tomando como fonte de informação a experiência preservada em memória pela professora-pesquisadora para compor o quadro de compreensão do trabalho desenvolvido com os alunos.

Por último, em nossas conclusões preliminares, discutiremos a importância da educação em cooperação, professor/aluno, em situações de choques culturais, especialmente se tratando dos diferentes modos de saber e de pensar (BRUNER, 1997, 2001; SENNA, 1995, 2000, 2003) trabalhados na escola e nos múltiplos ambientes sociais dos alunos. Sendo

assim, reforçaremos a necessidade de se trabalharem as teorias de Vygotsky considerando o papel da cultura no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, de modo a não tomá-las de forma reducionista.

5.1 Os princípios educativos de Vygotsky e a questão da aprendizagem

Para Vygotsky todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas (VYGOTSKY, 2010). A partir das motivações de cada cultura, cada indivíduo segue aprendendo, se desenvolvendo e transformando a si e o meio. Como professor, Vygotsky viveu a experiência de sala de aula em uma Rússia pós-revolucionária que discutia e organizava a escola nesse cenário de transformação (FACCI, 2009, pp. 87-106), no qual a escola se voltava para receber e educar uma população para quem, até aquele período, o ensino formal era negado e a cultura da escola era uma nova experiência para os educandos.

Nesse sentido, compartilhamos muitas das reflexões de Vygotsky sobre o ensino em contexto de diferenças culturais. Hoje, a escola brasileira está aberta a todos os múltiplos cidadãos brasileiros, que trazem consigo saberes e forma de produzir sentidos que são próprios de sua cultura. Muitas das nossas reflexões, enquanto professores, sobre os problemas vivenciados com os alunos, como questionamento ao conteúdo da escola, às tarefas cobradas e à forma como são colocadas, foram também postas por Vygotsky. Ele ressaltava que, para muitos alunos, as atividades cobradas não faziam sentido (2010, p.266), pois o trabalho demandado nelas não seria aproveitado para nenhum outro fim além da atividade em si. A educação pelo trabalho ganhou destaque nos estudos de Vygotsky (2010, pp. 247-274) no sentido de ser um ensino que facilitava a compreensão da relação teoria e prática.

Vygotsky defendia o trabalho politécnico, não como pluriartesanato, mas pelo seu poder de juntar os conhecimentos das bases gerais que levaram ao trabalho urbano, incorporando o conhecimento técnico com o científico. Ele destacava que “*o significado educativo desse tipo de trabalho é infinito porque, para dominá-lo plenamente, é necessário o mais pleno domínio material da ciência acumulada por séculos.*” (2010 p.258). Nessa dimensão ideológica, o trabalho passa a ser, como afirma Zanella, o nexos entre o fazer e o pensar e o caminho para o nexos prática e teoria (ZANELLA, 2009, p 290 -291).

A teoria da atividade entra na dimensão educacional estimulando o aprender a aprender, questionando o que viria a ser atividade prática e tarefa na escola. Em suas

conclusões pedagógicas, Vygotsky criticava o ensino facilitador e limitador do conhecimento na escola que, ao oferecer uma tarefa restritiva, limitava a experiência de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o autor propõe uma inversão do trabalho na escola, na qual 90 % da tarefa deveria ser realizada pelo aluno (VYGOSTKY, 2010, p 237), cabendo ao professor a tarefa de organizar e controlar a experiência de aprendizagem.

Ressaltamos, contudo, que os 10%, que caberiam ao professor de orientar a experiência do aluno, são de extrema importância. Se voltarmos aos princípios culturais que embasam a formação humana, discutidos no capítulo quatro, veremos que sem o outro, neste caso, sem o professor na organização e orientação da tarefa do aluno, nossa construção da realidade ficaria limitada ao nosso conhecimento de mundo. O professor daria o suporte para que o educando pudesse compreender o conhecimento trabalhado para além dos limites do aluno, fornecendo materiais e fazendo questionamentos fora do alcance de suas possibilidades. O que Vygotsky propõe não é o abandono, nem a desvalorização do professor, mas a construção de relações de ensino nas quais as trocas ganham um papel de destaque e na qual a atividade do aluno deva ser a motriz do ensino.

Ao trabalhar a dimensão da cultura, Vygotsky observou que a todo tempo, nas interações sociais, nos colocamos em situações de aprendizagem e, na prática, é com o outro que construímos nosso conhecimento sobre o mundo:

“[...] quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso do seu desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 1995 *apud* DUARTE, 2001: 245)

Ao atingir determinado nível de maturidade as crianças passam a realizar sozinha aquilo que antes só faziam em cooperação com os adultos, demonstrando ter atingido certo nível de desenvolvimento real. A zona de Desenvolvimento proximal se cria na:

[...] distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1998 p. 112)

Isso nos permite “determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que produziu, mas também o que produzirá no seu processo de maturação”. (VYGOTSKY, 2010, p.113). Desse modo, “o processo de

desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem” (– ato de aprender-) “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2010, p.116). Sendo assim, temos em Vygotsky que :

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 2010, p. 113)

Em seu desenvolvimento, a criança, ao atingir determinado desenvolvimento potencial, não está limitada a fazer só o que sabe fazer sozinha, mas circula entre zonas de desenvolvimento. Nesse sentido, a criança faria em colaboração com um adulto, aquilo que ainda não seria capaz de fazer sozinha. Logo, para Vygotsky, a aprendizagem útil seria aquela que se movesse à frente do desenvolvimento, puxando sempre o aprendiz em direção à zona de desenvolvimento proximal. Ele ressaltava que “uma correta organização da aprendizagem da criança” conduziria ao desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Para Vygotsky, o único bom ensino seria aquele capaz de atuar no âmbito da Zona de Desenvolvimento Proximal, pois levaria a criança a fazer sozinha o que, no passado, só fazia com ajuda, indicando com isto que houve interiorização e incorporação de determinado conhecimento e habilidade ao nível de seu desenvolvimento atual (DUARTE, 2001, p18). Com Vygotsky, teríamos algumas reflexões que nos orientariam ao desenvolvimento de uma aprendizagem da leitura a escrita, uma vez que para ele, conforme aponta Oliveira (1995, p 13), não bastaria à criança estar inserida em ambiente de escrita para aprender, seria preciso promover processos deliberados de ensino:

Deixada sozinha com a língua escrita a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema e de seus usos e funções. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado. (OLIVEIRA, 1995, p 13)

A relação professor-aluno, ganha, dentro dessa perspectiva de trabalho como princípio educativo, da teoria da atividade e da ZDP, novos aspectos colaborativos. Os alunos chegam à escola e se deparam com formas de produzir sentido que, na maioria das vezes, não

se coaduna com o modo de produzir sentido de sua cultura (SENNA, 2000 2003). Como vimos no capítulo três, dois modos de pensamento marcam as diferenças entre o conhecimento produzido no mundo científico e as demais comunidades não regidas pela cultura acadêmica científica.

Se partirmos do entendimento de que a aprendizagem pode promover o desenvolvimento do modo de pensar, no caso específico do modo de pensar o texto lógico cartesiano, o ensino realizado em colaboração professor/aluno seria uma ponte de diálogo entre esses modos distintos de pensar. No próximo tópico, retomaremos nossas análises de modo a entender de que maneira se organizou a aprendizagem dos alunos objeto deste trabalho em atividades de cooperação.

5.2 Educação - dialética entre o direito de ser e o direito de vir a ser

Sabemos que o simples fato de escrever, por si só, sem orientação, não promove mudanças significativas na escrita. É preciso criar momentos de reflexão e análise pelos alunos de seu material escrito, bem como desenvolver espaços para orientações individuais de modo a realmente ensinar pela diferença e dialogando com o texto do aluno, promovendo um ensino-aprendizagem interligado as novas dimensões de direito. O ato de aprender e de ensinar são atos entrelaçados, reconhecidos como tal, no próprio texto constitucional, ao garantir que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, art. 206).

Deste modo, o diálogo não é uma opção metodológica ao ato de aprender-ensinar, mas sua essência, direito garantido, que precisa se ver cumprido em nossas escolas. Afirmamos a necessidade de se trabalhar nessa perspectiva inclusiva, caso contrário, estaremos, como pontua Senna, “contribuindo para a perpetuação da história social do fracasso escolar e deliberadamente contribuindo para a manutenção da condição de tutelados e interditados, desde sempre imputada aos sujeitos marginais em nossa sociedade.” (SENNA, 2008, p 217).

Conforme pontuamos no capítulo 2, o ensino de língua portuguesa abarca uma dimensão dialética que se constrói entre o direito do estudante de ter respeitada sua língua e sua cultura e ao mesmo tempo o direito de se formar enquanto cidadão a partir da língua do estado. Um direito que não pode anular o outro, todavia, eles precisam se articular para

garantir o respeito à identidade linguística do aluno e, ao mesmo tempo, prepará-lo para estar/ser no estado moderno de direito enquanto cidadão ativo e autônomo diante das leis, documentos, diretrizes, normas, etc.

Holanda (1995) nos mostrou o quanto nossa relação republicada e de cidadania se perdiam/perdem diante de um comportamento cordial e personalista que, travestido com um *sobre-esqueleto cidadão*, engessa-nos e limita-nos, pois não reconhece nossa essência e limitada a cidadania a modelos pré-concebidos. O ensino para a cidadania precisa ser negociado entre o que somos enquanto povo, nossa concepção de cidadania e o discurso cartesiano-europeu de cidadania, direito, república e ciência. Os direitos universais do homem não são ideias conflitantes entre si, mas somam-se para garantir ao homem uma vida plena em sociedade.

Um ensino pautado nas novas dimensões de direito precisa considerar uma formação que, para além da imposição do texto da lei e da ciência, respeite a origem social, a cultura e a língua do aluno para que este, a partir delas, encontre novas possibilidades de ser e estar no mundo. Quanto mais o ensino considerar os reais alunos brasileiros, mais as condições de ensino serão propícias para a construção de conhecimento a partir do diálogo e da troca de experiências. Formar para a cidadania é se entrelaçar no dilema da multiplicidade no/do ensino e permitir que nossos estudantes se formem enquanto cidadãos capazes de ler, produzir e reinventar nossos tipos de ser/estar no estado moderno de direito.

5.3 Promover a produção de texto dos alunos reais - os sujeitos da pesquisa

Conforme apresentado no capítulo anterior, o ensino de língua portuguesa no IPUFRJ era pautado nas práticas de produção textual dos alunos e dos problemas encontrados por eles na produção de textos, especialmente os de base cartesiana. A proposta demonstrou bons resultados, especialmente com aqueles alunos que demonstravam uma dificuldade maior com a escrita. Mais do que transmitir determinado conhecimento sobre a estrutura do texto, passou-se a discutir com estes alunos, cujos traços da cultura oral e do modo de pensamento narrativo eram marcantes em seus discursos, os processos que os levavam a produzir seus textos.

Observávamos, o quão difícil era, para muito desses alunos, produzir textos que se organizassem dentro da estrutura cartesiana de pensamento, cujas bases estruturais marcam a

forma dos textos escolares como redações, relatórios, ensaios, etc. Para este grupo de alunos, o texto escrito era elaborado tomando como base as estruturas da fala, ou melhor, da conversação. Quando fazíamos questionarmos sobre a ausência da informação em seus textos e a desorganização da mensagem, percebíamos que estes alunos eram capazes de complementar a informação solicitada à medida que íamos perguntando sobre o contexto de aprendizagem que motivou a escrita do relatório. Nas demais atividades de avaliação, que se faziam tomando a conversação e a atividade concreta como parâmetro, percebíamos o potencial de cada um dos alunos para a aprendizagem.

Dessa forma, constatávamos que eles detinham o conhecimento sobre o assunto, mas tinham dificuldade em organizá-lo de forma ordenada no texto. Logo, não estávamos diante de alunos incapazes de produzir conhecimento ou de aprender o que haviam estudado, mas diante de alunos que precisavam apreender a organizar a informação apreendida a partir do modo de pensar cartesiano. Foi preciso um trabalho específico com cada um desses alunos para desenvolver uma compreensão de distinção de produção de relatório para além das diferenças de suportes materiais.

Procurávamos ajudá-los a compreender que, para aquele tipo de texto/relatório, a mensagem precisaria se organizar de forma diferente da fala, pois a situação de comunicação e de organização de sentido iria ser apreendida de forma diferente. Contudo, para os alunos com mais dificuldades na assimilação desse novo modo de pensar o texto, o processo foi lento, com apenas um dos alunos conseguindo promover uma melhora mediana na produção do texto no primeiro bimestre do ano letivo.

Nossa análise ficará restrita ao trabalho desenvolvido com o esse grupo de alunos para os quais, produzir um texto escrito, de acordo com o padrão cartesiano, mostrava-se um desafio muito maior a ser superado. Percebíamos que para estes alunos, a teoria em torno dos princípios de organização do relatório precisava ser mais explicitada e focar em estruturas para além de terminologia como leitor ideal, concisão, coerência, paragrafação. Uma vez que, falar em leitor ideal, para alunos cuja realidade de produção de texto é oral, o leitor ideal seria o ouvinte ideal.

5.4 Relatório e as propriedades do texto cartesiano

A problemática da produção do vivenciada relatório por esses alunos estava na compreensão do que viria a ser um texto organizado dentro dos moldes da cultura acadêmico-

científica, que, como vimos anteriormente, traz em seu bojo elementos de seleção e classificação prévia da mensagem, causalidade para assegurar coesão e unidade semântica, bem como a concepção de leitor ideal. O texto cartesiano se caracterizaria pelo controle do autor sobre a informação em sua mensagem e pela antecipação de suas etapas, característica própria do modo de pensamento científico (Senna 2003), no qual se opera sob um esquema de atenção a apenas um foco, desprezando o seu contexto e centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo. Este tipo de texto privilegia esquemas de ação que somente se põem sobre o mundo após planejamento prévio, considerando o objetivo da mensagem, suas proposições e destinatários.

O relatório faz parte do grupo de textos cartesianos, pois essa tipologia textual guarda, como os demais textos escolares, elementos de produção e organização da mensagem elaborada de acordo com os moldes da cultura acadêmico-científica, para os quais o texto precisa apresentar, desenvolver e concluir uma informação. Esses elementos seriam compreendidos no texto, quando suas partes levassem ao todo objetivado pelo autor com a informação. A paragrafação seria um princípio de organização da mensagem se estiver a serviço da seleção da informação e sua classificação. Logo, falar em introdução, desenvolvimento e conclusão faz sentido quando estas funcionam no texto como elementos favorecedores de discriminação da informação.

O texto, organizado dentro destes princípios de seleção e classificação da mensagem, precisa gerar unidade semântica. A coesão e a coerência do texto (KOCH, 2007 2010) ganham sentido quando associadas a elementos maiores de causalidade. A promoção da causalidade é garantida quando o produtor da mensagem, antes mesmo de escrevê-la, é capaz de prever como os elementos selecionados por ele serão capazes de levar ao leitor a informação pretendida. O texto é um todo encadeado porque foi planejado para ser assim.

Planejar o texto é ter consciência de seu objetivo e seus receptores. O texto escrito, principalmente o texto cartesiano, é um registro que se faz para o futuro. A capacidade de abstrair no presente o que se pretende alcançar no devir requer de seu produtor dominar estratégias que o possibilite fazer as amarras necessárias no texto para levar o posterior leitor a comungar do mesmo sentido. Nesse caso, o texto, ao ser produzido, precisa levar em conta a figura do leitor ideal, destinatário de seu discurso, que não está presente fisicamente para ajudar a compor a mensagem, mas que precisa ser considerado a priori. Falar em leitor ideal é trazer, para o campo da abstração, o outro e prever seus questionamentos e dúvidas sobre a mensagem.

Como podemos observar, a produção de um texto cartesiano requer um alto grau de abstração e conta com estratégias de escrita, que exigem de seu produtor uma lógica de pensar própria para esse tipo de texto. Sendo assim, este tipo de escrita se constrói usando estratégias bem distintas do discurso oral, cujo sentido se faz em movimento com o outro. Aqui a dicotomia fala escrita encontra no modo de construção da mensagem o grande divisor de águas.

O trabalho realizado com os alunos tinha como objetivo ajudá-los a compreender quais seriam as principais características de um relatório e favorecer o entendimento deles sobre essas características e a lógica de organização da mensagem por trás desse texto. Colocar os alunos como produtores de texto, no IPURF, fazia parte da avaliação dos estudantes e se mostrou uma ferramenta eficaz no ensino sobre os processos de escrita e usos da língua portuguesa.

5.5 A mediação professor/aluno nos processos de aquisição da escrita cartesiana

Conforme pontuamos anteriormente, observávamos que tínhamos um grupo de alunos que apresentavam fortes traços do modo de pensar narrativo, cuja produção de sentido se construía acompanhada de ações e projeções que se organizam a medida que estes se projetavam sobre o texto. Optar por um trabalho com o próprio texto desses alunos se mostrou uma boa ferramenta, pois nestes textos encontraríamos os elementos que nos permitiriam confrontar as diferenças entre um relatório que foi organizado previamente, cujas informações foram distribuídas de modo a concluir a explanação de algo, daqueles elaborados por um amontoado de informações que se sobrepunham sem encerrar um tema.

Nesse sentido, procurou-se promover junto ao aluno reflexões sobre sua uma postura diante da produção de texto escrito, que o levasse a usar estratégias diferentes das usualmente usadas por ele nos contextos narrativos, para os quais a construção da mensagem se faz em processo, com pouco planejamento e com estratégias próprias para a comunicação nesse tipo de discurso. A partir dessa percepção, o trabalho passou a ser feito no sentido de ajudá-los a organizarem a informação na lógica do modo de pensar cartesiano. Sendo assim, estávamos ensinando, para além das características de produção de um relatório, uma forma diferente de pensar o texto.

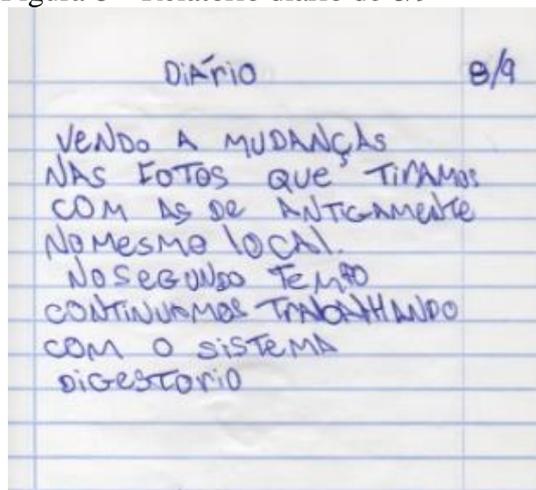
Nos primeiros encontros dedicados a pesquisa do texto, encontramos no caderno de pesquisa de quatro dos sete alunos que apresentavam desempenho ruim na escrita, a predileção por informações relativas à produção de relatórios em seus registros, as características de um relatório e os princípios de produção do texto escrito. Nas anotações pessoais desses alunos encontrávamos os seguintes registros⁸: “*Entendi que o texto deve ter clareza ser objetivo e não ser repetitivo*” (R30); “*Na introdução você explica o assunto que vai ser discutido com a apresentação de uma tese, de um ponto de vista que você vai defender*” (R06); “*Um relatório divide-se em 3 partes introdução, desenvolvimento, conclusão*” (R04); “*Ser claro significa ser facilmente compreendido.*”(R11)

Contudo, essa pesquisa feita em livros e manuais se mostrava de pouca serventia para a compreensão da estrutura do texto sem uma problematização por parte do professor sobre como esses elementos se apresentavam no texto dos alunos. Encontrar o equilíbrio que permitisse ao aluno entender o que caracterizava repetição no texto, sem reducionismo, conseguindo ao mesmo tempo ser facilmente compreendido, dentro dos limites de cada relatório, foi uma experiência única para cada um desses alunos.

A compreensão do princípio de divisão do texto escrito em parte que possibilitassem ao leitor depreender os elementos de apresentação da atividade, desenvolvimento e conclusão, passa pelo entendimento maior de organização do texto como uma trama encerrada em si, com capacidade suficiente para transmitir a mensagem desejada. Quando nos voltávamos para a produção escrita do relatório, observávamos que os textos desses alunos de modo geral não traziam essa paragrafação esperada, ver figura 8, e, mesmo quando havia alguma estrutura de paragrafação, esta não era delimitadora das partes do texto e suas funções, apenas demonstrava que eles haviam entendido a importância do uso da paragrafação, mas não compreendido a função dessa estrutura no todo da mensagem.

⁸ Anotações retiradas dos cadernos de pesquisa dos alunos, parte do acervo pessoal da autora.

Figura 8 – Relatório diário de 8/9



Diário	8/9
Vendo a mudança nas fotos que tiramos com as de antigamente no mesmo local.	
No segundo tempo continuamos trabalhando com o sistema digestório	

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Nos encontros de pesquisa, ao analisarmos com os alunos as informações contidas em seu texto, perguntávamos aos mesmos se aquelas informações contidas davam conta de alcançar o objetivo comunicacional. Muitos diziam que sim. Contudo, observávamos que estes estudantes iam completando a informação ausente no texto à medida que a leitura do texto seguia e as perguntas em torno do assunto surgiam. Alguns alunos, todavia, não enxergavam as lacunas e diziam que o texto guardava as informações necessárias da atividade realizada por eles.

Quando nos deparávamos com relatórios, como o apresentado na figura 8, questionávamos o aluno sobre a ausência de informação, quando esse escrevia: “Vendo a mudança nas fotos que tiramos com as de antigamente no mesmo local”. A partir daí, formulávamos perguntas sobre quais fotos ele estava se referindo, quais mudanças, imagens retiradas de quais locais, quem ou que havia sido fotógrafo, quão antigamente tinha sido, em que momento da atividade e qual objetivo. Ora, se o objetivo do relatório era ser um texto, no qual o aluno fosse capaz de transmitir o que tinha aprendido na atividade vivenciada, seu objetivo, com potencial de criticidade, esse texto estava longe de alcançar o objetivo proposto, pois o que temos são registros pontuais da atividade que nos levam a uma vaga percepção da atividade: a mudança nas fotos atuais com as de antigamente.

O aluno escrevia seu relatório sem idealizar o outro que iria ler o texto e acabava por produzir um texto resumido e cheio de lacunas, que fora do contexto da atividade descrita, não permitiria a outros leitores depreender o sentido da mensagem. Na ausência desse ouvinte, que interpelaria com o aluno/escritor sobre o conteúdo da mensagem, o texto acabava por ficar prejudicado.

Somente ao longo dos questionamentos feitos sobre o texto, os alunos iam se colocando e demonstrando que tinham conhecimento para produzir a informação esperada, mas precisavam de ajuda para organizá-la. O professor discutia a importância que o aluno deveria dar, ao escrever seu relatório, à leitura e à interpretação que o outro iria fazer de seu texto e ser capaz de formular mais ou menos as mesmas perguntas que este faria. Perguntas que comumente eram formuladas ao longo da leitura do relatório do aluno nos momentos de pesquisa. O papel de leitor ideal do texto desses alunos passou a ser representado concretamente pela figura do professor de língua portuguesa, que, ao colocar para o aluno os problemas encontrados enquanto leitor no texto demonstrava a necessidade de um planejamento mínimo do texto antes de sua escrita.

Ao longo do ano letivo, objetivou-se desenvolver com os alunos um entendimento sobre a produção de texto e sua lógica de organização da mensagem que, dentre suas propriedades, está a capacidade de privilegiar “esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio” (SENNÁ 2003. p 16). Assim, precisávamos ajudar os alunos a conseguirem planejar e organizar a mensagem previamente de maneira que eles pudessem produzir um texto cujas partes levassem ao todo.

O papel de professor enquanto mediador da atividade buscava oferecer subsídios para que esses alunos chegassem a produzir sozinhos bons textos. O professor se colocava como colaborador do texto e guia do trabalho do aluno, e cabia ao aluno a tarefa de elaborar o texto e organizar as informações de modo a produzir o entendimento desejado. Esta avaliação nos levou a concluir que estes alunos, que a princípio não apresentavam uma boa produção textual, foram capazes de produzir em colaboração com o professor um texto mais desenvolvido do que quando faziam sozinhos, o que indicava que estes circulavam entre a zona de desenvolvimento real do texto e a zona de desenvolvimento potencial, sendo capazes de produzir com ajuda o que ainda não conseguiam fazer sozinho.

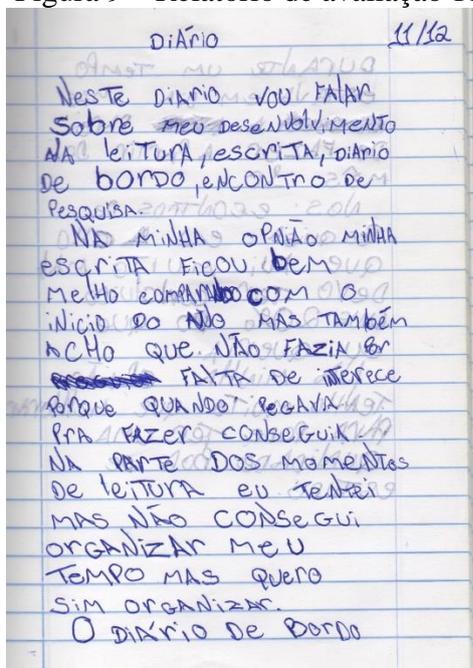
Gradativamente, observamos que os relatórios destes alunos iam incorporando a dinâmica de produção do gênero textual relatório e, ao final do ano letivo, cinco dos sete alunos que haviam sido avaliados com um desempenho ruim da escrita passaram a produzir sozinhos textos mais organizados, com mais clareza na seleção e classificação da informação e certo grau de causalidade, coesão e coerência semântica, relevando que haviam assimilado a estrutura de organização da mensagem nesse tipo de gênero textual. Ao final, esses dois alunos mais um terceiro do grupo mediano demonstraram que, mesmo não tendo alcançado um nível bom de desenvolvimento real da escrita, eram capazes de produzir um texto em atividade de cooperação com o professor ou outros colegas. Isso indicava que eles

caminhavam na direção do desenvolvimento potencial da escrita, uma vez que eram capazes de produzir com ajuda o que ainda não conseguiam fazer sozinho.

Ao analisarmos o último relatório de um desses alunos, Figuras 9 e 10, podemos ver que ele conseguiu alcançar um desempenho mediano na escrita ao produzir o texto em cooperação. Este relatório apresenta um texto bem mais organizado, que o anteriormente produzido pelo mesmo aluno apresentado na Figura 8. No texto, o aluno foi capaz de delimitar o objetivo da atividade no parágrafo de introdução, com tópicos que foram desenvolvidos ao longo do corpo do texto e levaram a um fechamento do tema com certa avaliação conclusiva.

Neste processo de produção, o aluno contou com um roteiro para produção do texto, que o permitiu delimitar em sua introdução o objetivo do relatório que, neste caso, era discorrer sobre como ele percebia seu desenvolvimento ao longo do ano com os processos de leitura, a escrita, a produção do diário de bordo e pesquisa. Esses tópicos elencados na introdução foram retomados no desenvolvimento do texto e geraram quatro parágrafos explicativos e, com isso, o texto não fugiu do assunto a que se propunha discutir.

Figura 9 – Relatório de avaliação 11/12 parte 1



Diário

11/12

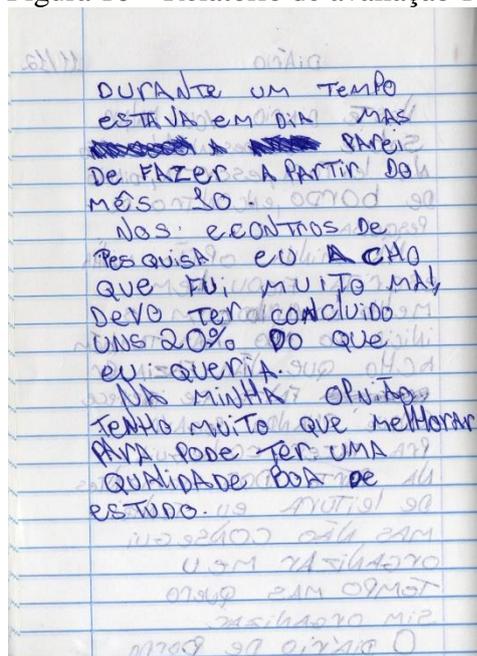
Neste diário vou falar sobre meu desenvolvimento na leitura, escrita, diário de bordo, encontro de pesquisa.

Na minha opinião minha escrita ficou bem melhor comparando com o início do ano mas também acho que não fazia por ~~preguiça~~ falta de interesse porque quando pegava pra fazer conseguia. Na parte dos momentos de leitura eu tentei mas não consegui organizar meu tempo mas quero sim organizar.

O diário de bordo

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Figura 10 – Relatório de avaliação 11/12 parte 2



Fonte: Arquivo pessoal do autor

durante um tempo estava em dia mas ~~comecei a atraz~~ parei de fazer a partir do mês 10.

Nos encontros de pesquisa eu acho que fui muito mal, devo ter concluído uns 20% do que eu queria.

Na minha opinião tenho muito que melhorar para pode ter uma qualidade boa de estudo.

No segundo parágrafo do relatório, podemos ler sobre como o aluno percebia seu desenvolvimento com a escrita e o destaque que deu a melhora na qualidade do texto. O parágrafo destinado a discutir o desenvolvimento que ele teve com a leitura, por conta de problemas com a organização dos períodos e ausência de informações complementares, deu conta parcialmente de explicar os problemas com a leitura, porém ressaltou que a falta de organização do tempo foi um fator determinante para ausência de leitura. No parágrafo seguinte, o aluno tratou de forma muito resumida seus problemas com a regularidade da produção do diário de bordo e não desenvolveu muito a questão. O mesmo se deu com o parágrafo que tratava da questão dos encontros de pesquisa, pois o aluno focou na questão quantitativa do trabalho, sem focar na qualidade do texto. Por fim, no último parágrafo do relatório, nos deparamos com o fechamento do texto, trazendo a avaliação aluno sobre a qualidade de seu estudo, a necessidade de melhora para que este venha a alcançar os objetivos desejados em suas práticas de leitura e escrita.

O papel do professor, ao longo do processo, não foi de produzir a tarefa, esta cabia ao aprendiz, mas de “organizar e controlar a experiência do aluno” (VYGOSTKY, 2010, p 237), fazendo os questionamentos e ponderações necessárias para que o texto se concretizasse. *Fazer com o aluno* não era fazer pelo aluno, ou mesmos ditar o texto para ele, era criar condições para que este escrevesse e organizasse a informação presente em seu discurso oral, na estrutura linear e causal do texto cartesiano.

Ao proporcionarmos esses encontros de atividades colaborativas com este grupo de alunos que ainda não demonstravam um desenvolvimento real do texto, conseguimos observar que eles apresentavam brotos de potencial para a escrita cartesiana. O ensino do e com o texto do aluno buscou promover uma compreensão do texto, para além da problemática da relação fala/escrita, alcançando a dimensão do modo de pensar a mensagem a ser produzida. Enxergar esses brotos de compressão sobre a organização do texto cartesiano desses alunos foi uma das argumentações usada para justificar a aprovação desses alunos na área de PCSA, uma vez que se constatou que havia um potencial de desenvolvimento da escrita.

5.6 Considerações Parciais

A prática de ensino-aprendizagem fundamentada na relação de aprendizagem cooperativa proposta por Vygotsky, vinculada a uma teoria maior de cultura e sociedade (DUARTE, 2001), ganha um dimensão mais relevante nos processos de ensino cooperativos. Em Vygotsky, (1998 2008 2010) observamos a importância que este autor dá à interação social no desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente nos processos superiores de desenvolvimento. Com isto, a aprendizagem teria um papel de destaque, pois bem organizada promoveria o desenvolvimento do aprendiz.

Considerar a ZDP nos processos de desenvolvimento da escrita cartesiana em nosso grupo de alunos abriu caminhos para um trabalho colaborativo professor-aluno na promoção de um ensino focado nas necessidades reais de aprendizagem do educando com esse tipo de texto. Gradativamente, conforme demonstramos, cinco de nossos alunos migraram do fazer com para fazer sozinhos. Isto nos faz, concluir que, muito da problemática de escrita dos alunos, estava ligada mais a compreensão do que era a lógica do texto cartesiano, do que com a assimilação das regras de gramática. Boa parte do tempo de ensino dedicado aos momentos de pesquisa foi usado para discutir as questões de organização do texto, construção de sentido, comunicabilidade e leitor ideal com esses alunos, do que o ensino de regras e estruturas da gramática do português padrão si. Ler e refazer o texto com o aluno, explicando os problemas, fazendo junto para que estes chegassem a fazer sozinhos foi o grande mote da atividade, pois, abríamos um diálogo entre o quê o discente é, em sua forma de construir sentido, e outras possibilidades de ser do texto.

Mesmo aquele grupo que não havia alcançado um potencial real de escrita demonstrou capacidade de elaborar um texto em atividades de cooperação. Deste modo, considerar esses pressupostos vygotskianos, nos permitiu não negar a fala/escrita desses alunos, mas demonstrar para esses aprendizes que em determinados contextos de produção de discurso, como no relatório, a forma como a mensagem é organizada e sua lógica interna de organização são fatores a serem reconsiderados quando na produção de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo,
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muitas vezes desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

[...]

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas
Olavo Bilac

Como procuramos demonstrar ao longo do trabalho, o ensino de língua portuguesa pautado nas práticas de produção de texto traz em seu bojo uma complexa gama de objetivos e atuações. Observamos que tanto a legislação brasileira, como as orientações curriculares (BRASIL, 1997, 1998) estão em processo de efetivação de suas normas e concretude de suas ações pelo corpo educacional brasileiro. Todo o aparato legal apresentado na constituição e demais leis complementares (BRASIL, 1988, 1990, 1996) garantem um gama de direitos aos cidadãos, que depende de ações integradas de diferentes órgãos e entidades federativas para que venha a ser realizada. Formar cidadãos é capacitá-los para se colarem como agentes políticos, natureza dos seres da polis, capazes de criar, executar e regular leis, programas, projetos e ações.

O ensino de língua portuguesa tem destaque na formação do cidadão e suas práticas de ensino são orientadas na direção da produção de texto (BRASIL, 1997, 1998). Os parâmetros estabelecidos nos PCN são um desafio diário de concretude na escola. As questões linguísticas trazidas pelos alunos, principalmente comparando as estratégias de linguagem utilizadas em suas narrativas orais aos textos escritos trabalhados na escola, são realidades pouco abordadas pelo texto dos PCN. Mesmo as formulações presentes na BNCC, texto em finalização para promulgação, traz orientações para o trabalho com o texto e suas estruturas, que nos deixam no meio do caminho entre o fazer e a prática, o real e o ideal teórico.

A questão da formação cidadã e o papel do ensino de língua portuguesa diante das novas dimensões de direito e cidadania, aparece como um objetivo amplo e complexo, pois traz em seu bojo uma multiplicidade de concepção de cidadania que se entrecruzam entre as dimensões do direito positivo. Vive-se o dilema da negociação entre o direito de ser do aluno

e o seu direito de vir a ser. Formar para a cidadania, dialogando com um ensino múltiplo das línguas, é enfrentar o grande dilema da multiplicidade no ensino, para além do modelo cartesiano.

Os PCN, desde 1997, vieram estimulando o ensino baseado na concepção múltipla e dinâmica da língua, em detrimento de um ensino prescritivo e normativo de uma língua una e estática. Contudo, a própria ciência da linguagem que embasa tais diretrizes passa por diversas críticas sobre seus pressupostos teóricos e precisa se repensar para não reproduzir procedimentos e práticas que, ratificados por outras estruturas culturais e sociais, principalmente dos países desenvolvimento, imponham seus discursos sobre a linguagem e seus gêneros discursivos.

As leis, os textos oficiais e tratados que reconhecem a multiplicidade do ser humano, alcançam interpretações diversas. Por mais que o discurso seja para a diversidade, o caminho para alcançá-la está em processo. A crítica feita em torno da apropriação de modelo de gramatização greco-romano da língua portuguesa (AUROUX, 1992), não minimiza a crítica sobre um modelo de linguística herdado do estruturalismo Francês de Saussure (ALENCAR, 2006). Vemos a luta de correntes linguísticas entre o reconhecimento do caráter múltiplo do texto e os subsídios oferecidos á comunidade educacional sobre texto e o trabalho com o mesmo (KOCH, 2005).

As novas perspectivas curriculares de ensino de língua portuguesa presentes nos PCN (1997, 1998) e em construção pela BNCC (2016) focadas no ensino do gênero se equilibram na linha tênue do gênero textual enquanto prática social e do gênero textual enquanto conteúdo curricular. A mudança de paradigma de ensino de língua portuguesa proposto pela linguística encontra no conteudismo do gênero um dos maiores empecilhos para o trabalho com os gêneros textuais em consonância com as práticas sociais de comunicação. Transformar os gêneros textuais em conteúdo escolar sem considerar a seu ato comunicativo, tende a reproduzir as falhas do modelo atual de ensino, quando este prestigia o ensino da regra em detrimento da prática e vivência da língua portuguesa em ação.

O ensino, que não negue a multiplicidade de direitos linguísticos do aluno, precisa, ao mesmo tempo, possibilitar a esse aprendiz condições de se apropriar tanto do discurso hegemónico como do seu modo de elaboração. Deste modo, teríamos um ensino entre fronteiras: de uma língua pra outra, de um modo de pensar ao outro. Considera os diferentes modos de pensar e promover discursos circulantes nas diferentes esferas socioculturais, (BRUNER 1997, 2001; SENNA, 2000, 2003), nos forneceriam respostas para muitas das dificuldades encontradas por nossos alunos com a produção de texto, pois passaria a levar em

contas, não somente o fator da variação linguística, mas o modo como a informação é formulada e organizada. Nesse sentido, as diferenças entre fala e escrita ultrapassariam os suportes materiais e se espalhariam para os modos de uso social da língua. O ensino da escrita, principalmente a escrita cartesiana, precisaria ser entendido como a aprendizagem de outra língua, outra forma de construção de sentido (SENNÁ 1995, 2006), especialmente para os aprendizes de comunidades nas quais o discurso oral/ narrativo é predominante.

Produzir um ensino que trabalhe na perspectiva de que a valorização dos diferentes modos de pensamento e seus intercruzamentos coloca o aprendiz em múltiplas possibilidades de leitura, produção do conhecimento e especializações, é favorecer uma aprendizagem da escrita não em dicotomia com a fala, mas em consonâncias com seus usos sociais. Em uma sociedade cada vez mais letrada como a nossa, o texto escrito ganhou destaque no ensino por vincular as ideias e saberes do discurso científico. Escrever, bem mais do que transpor conhecimento da fala para a escrita, é a possibilidade de se ver diante de diferentes modos de produzir sentido (MARCUSHI, 2001). A educação escolarizada teria um papel importante nesse processo ao promover um “aprendizado adequadamente organizado” que resultasse em desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1993, p. 101).

O trabalho desenvolvido no IPUFRJ se mostrou eficiente, especialmente com o grupo de alunos que normalmente encontram maior dificuldade na escola por conta de fatores ligados à variedade linguística e as dificuldades com os modos de pensamento cartesiano, pois os colocou em contato diário com o gênero textual, através das práticas de produção de texto, aproximando-os tanto da variedade linguística do português padrão, como do modo de organização do texto, a partir da lógica cartesiana. A prática de ensino-aprendizagem fundamentou-se na relação de aprendizagem cooperativa, entre professores e alunos, na qual ambos foram se construindo pela aprendizagem, os primeiros buscando a eficácia de ensino, os últimos a competência de escrita. Essa cooperação, tendo o trabalho como princípio educativo e o aluno como centro do processo de ensino, permitiu que, na relação de interculturalidade, a construção de saberes de produzissem no confronto de ideias, discursos, experiências.

Desenvolver estratégias de ensino que favorecessem uma aprendizagem da língua portuguesa tendo a língua como sistema, não regra, encontrou nos pressupostos vygotskiano, um terreno fértil para o desenvolvimento de um ensino dentro de uma perspectiva construtivista da aprendizagem, considerando o fator cultural no processo. A prática de ensino-aprendizagem fundamentada na relação de aprendizagem cooperativa proposta por Vygotsky, vinculada a uma teoria maior de cultura e sociedade (Duarte 2001) ganharam

dimensões relevante nos processos de ensino, especialmente nos processos superiores de desenvolvimento da linguagem. Considerar a ZDP, nos processos de desenvolvimento da escrita cartesiana, abriu caminho para um trabalho colaborativo professor-aluno na promoção de um ensino focado nas necessidades reais de aprendizagem dos alunos com esse tipo de texto, levando-os, gradativamente, do *fazer com* para o *fazer sozinho* seus textos. Mesmo os alunos que tinham apresentado maior dificuldade com a produção de texto, demonstraram que eram capazes de elaborar melhor um texto em atividades de cooperação.

Ler e refazer o texto com o aluno, explicando os problemas, fazendo junto para que este chegasse a fazer sozinho foi o grande mote da atividade, pois motivou a abertura de debates não só entre a variedade linguística do discente e a variedade padrão, mas também entre o modo de construir sentido do aluno e o modo cartesiano presente nos textos trabalhados na escola. Considerar esses pressupostos vygotkianos, nos permitiu não negar a fala/escrita desses alunos, mas demonstrar para esses aprendizes que em determinados contextos de produção de discurso, como no relatório, a forma como a mensagem é organizada e sua lógica interna de organização são fatores a serem reconsiderados quando na produção de textos.

As estratégias de ensino que promoveram a melhora na produção do texto com os alunos estavam mais relacionadas à compreensão de como elaborar um texto cartesiano, do que com as exposições de regras da gramática. Trabalhar com o aluno na dimensão da organização da mensagem e adequação da linguagem se mostrou, nesse contexto, um ferramenta válida na promoção da escrita. O papel desempenhado pelo professor de leitor ideal estimulou a abertura do diálogo, pois, na conversação, abriu-se a porta para problematização.

Aos poucos, esses alunos com mais dificuldades passaram a compreender a lógica do texto e organizá-lo de forma mais adequada à tipologia textual. Deste modo, concluímos que promover uma aprendizagem da língua portuguesa no confronto entre as estratégias de produção de texto escrito, considerando a lógica narrativa e cartesiana de elaboração da mensagem, foi o grande mote da proposta de ensino. Uma vez que, não se propôs a substituição de um modo de organizar a mensagem pelo outro, mas a adequação da mensagem aos diferentes usos sociais da língua, seja esta pela compreensão da lógica de organização do texto ou pelo uso da variedade linguística.

Promover essa compreensão de uso dos gêneros é capacitar o aprendiz com ferramentas discursivas que o possibilite circular em campos de produção da mensagem para além de seu universo familiar e social, elevando-o ao nível de compreensão de organização

dos textos legais e científicos de seu país. Compreender a lógica do texto é parte do caminho para compreender a mensagem e se colocar criticamente diante dela, retificando-o ou ratificando-a. A promoção para a cidadania, principalmente no campo do ensino língua portuguesa, está atrelada a um ensino que, ao mesmo tempo em que considera a dimensão cultural do aluno, sua variedade linguística e modo de pensamento, prepara-o para adentrar no campo de discurso do moderno estado de direito como agente capaz de, na arena dos debates legais e científicos, usar a língua oficial na produção de seus discursos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Cl. N. Identidade e Poder: reflexões sobre a linguística crítica. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M.(orgs.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006.

ALVES, F. B.; AGOSTINHO, L. O. V. *Breves notas sobre a cidadania no Brasil contemporâneo*; in *Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da Fundinopi*. 2001 (p. 249-265). Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/52>>. Acesso em: 28 de maio de 2016

ARAGÃO, L.L.; LOYOLA, G. A produção textual do aluno como instrumento metodológico para o ensino de língua portuguesa dentro de uma perspectiva da teoria da atividade. *Anais do SIELP*. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. ISSN 2237-8758 483. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_053.pdf>. Acesso em: 02 de junho de 2017

ARISTÓTELES. *A Política*. [tradução de Roberto Leal Ferreira]. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

BÂ, A. H. *Amkoullel, o menino fula*. Trad. Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena, 2003.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2005, vol.5, n.1 [cited 2017-06-06], pp.63-81. ISSN 1984-6398. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 de junho de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>.

BAKHTIN, M, *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo. HUCITE?ANNABLUME, 2002.

_____. *Os gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BATTISTI, C. A. *O método de análise em Descartes: da resolução de problemas à constituição do sistema do conhecimento*. Cascavel/PR: Edunioeste, 2002.

_____. *O método de análise cartesiano e o seu fundamento*. *Sci stud.*, São Paulo, v. 8, n.4, p.571-596, Dec.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662010000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 de março de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662010000400004>.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 8ª reimpressão.

BONAVIDES, P. *As cinco gerações dos direitos Fundamentais*. Palestra proferida no X Seminário de Direito Militar, em 24 de novembro de 2011. Disponível em: , <<http://ibdh.org.br/palestra-do-professor-paulo-bonavides-as-cinco-geracoes-dos-direitos-fundamentais-pode-ser-vista-online/>>. Acesso em 20 de junho de 2017.

_____. *Curso de direito constitucional*. São Paulo, Malheiros, 2006, 18º ed.

BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Império do Brazil* (de 25 de março de 1824). Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

_____. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891*. (1891). Rio de Janeiro, em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>> Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

_____. Constituição (1943). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Rio de Janeiro, 16 de julho de 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

_____. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../constituicao_1937_texto.pdf?>

_____. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

_____. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 25 de maio de 2017

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394/1996a. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 25 de maio de 2017

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 13 set. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2. Acesso em: 25 de maio de 2017

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 volumes.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 volumes.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2017

_____. Censo 2010: cai taxa de analfabetismo no País. *Portal Brasil*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

_____. *Relatório Nacional PISA 2012 Resultados brasileiros*. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 24 de março de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* – segunda versão. MEC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2017

BRUNER, J. *Realidade menta mundos possíveis* / Jceorne Bruner: trad. Marcos A. G. Domingues -- Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

_____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia R.; BRANDÃO, Silvia F. *Ensino de gramática, descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTRO, P, N. *A argumentação cartesiana no discurso do método: uma análise retórica*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009, 94f, Dissertação.

COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

COSTA, Luiz Henrique. Proposta de consolidação do programa pedagógico do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio: uma parceria entre a UFRJ e a Prefeitura Municipal de Cabo Frio, 2008, pp. 165-188. In: MACIEL, C. L. A. *Educação integral em tempo integral: concepção e prática no instituto politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cabo Frio-RJ* / Cosme Leonardo Almeida Maciel – 2014, 195f. Dissertação. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf; Acesso em: 04 de junho de 2016.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO -1789. [S.l.], 1789. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>> Acesso em: 29 de maio de 2017.

DESCARTES, R. *Discurso do Método*. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Jr. Prefácio e notas de Gérard Lebrun. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DIAS, E. F. A cidadania e os direitos humanos. *Anais III Encontro Científico. Dourados: UFGD, UEMS*, 2009. v. 1. p. 15-26. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/cidadania-e-os-direitos-humanos>>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2017.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. *Censo 2010* [online] Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#indicadores>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2017.

FACCI, M. G. D. Para além do escolanovismo de Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra Psicologia Pedagógica. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.). *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação*. Maringá: EDUEM, 2009. pp. 87-106.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomas Tadeu da silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HOBBSAWM, E. *Globalização, democracia e terrorismo*. Trad. José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: retrospecto e perspectivas*. Alfa, São Paulo, 1997, 41: 67-78,

_____. A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna. *Revista de Estudos Linguísticos Veredas*, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 85-94, 2005.

_____. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *O Texto e a Construção dos sentidos*. 9ªed. São Paulo; Contexto. 2010.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. – São Paulo: Contexto, 2006.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.

MACIEL, C. L. A. *Educação integral em tempo integral: concepção e prática no instituto politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cabo Frio-RJ* / Cosme Leonardo Almeida Maciel – 2014, 195f. Dissertação. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

MACHADO, M. L. C. A. *A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação* / Maria Letícia Cautela de Almeida Machado. – 2013. 157 f. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-551-DO.pdf>. Acesso em: 11 de abril de 2017

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez; 2001.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARX, k. *O dezoito brumário de Luís Bonaparte*. In: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987-1988.

MATTOS, CLG. *Imagens da exclusão na microanálise da sala de aula: uma instância interativa de confronto cultural*. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 1 01-115. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7. ed. rev. mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEVES, M. H. M. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. Pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: *Cadernos CEDES* (UNICAMP), v. 35, p. 9-14, 1995.

ONG, W. J. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London, New York, Methuen, 1982.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Results from Pisa Country Note – Brasil*. Paris, 2015 Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em: 24 de março de 2017

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras e Associação de Leitura do Brasil, 2000.

RAJAGOPALAN, K. *Pós-modernidade e a política de identidade*. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. (Orgs.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006.

RAMOS, C.A. O modelo Liberal e Republicano de liberdade: uma escolha disjuntiva?. *Trans/Form/Ação*, Marília, v.34, n.1, p.43-66, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v34n1/a04v34n1>>. Acesso em: 06 de junho de 2017

RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, A.C.S. Língua falada e língua escrita. In: *Análise de Textos Oraís* (Org. Dino Preti). São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

SANTIAGO, A. R. F. A viabilidade dos PCNs como política pública de intervenção no currículo escolar. *23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação.*, 2000 - 168.96.200.17. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0506t.PDF>>. Acesso em: 25 de maio de 2016

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. Tradução de CHELINI, A. & PAES, J. P. & BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SENNA, L.A.G. *O currículo na escola Básica: caminhos para a formação da cidadania*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Duya, 1997.

_____. *Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização*. In: ALFA – Revista de Lingüística. Vol. 39. São Paulo, UNESP. 1995 pp: 221-242.

_____. O planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o Letramento. In: *Educação & Linguagem*, S.J. dos Campos, 7: 200-216, 2003. ISSN 1415-9902.

_____. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a09v38n133.pdf> . Acesso em: 16 de abril de 2017

CEDES nº 35. São Paulo: Papyrus, 1995, 11-18.

_____. Linguagem e aprendizagem: Do mito ao sujeito cognoscente. V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil. Mesa Redonda – Transtornos Múltiplos de Aprendizagem, Rio de Janeiro, 2000.

_____. Categorias e sistemas metafóricos: Um estudo sobre a pesquisa etnográfica. *Educação em Foco*, vol. 11-1, p. 169187, 2006..

_____. O conceito de letramento e a teoria da gramática: Uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. In: *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 23, nº 1, São Paulo, 2007.

_____. Psicolinguística e sistemas gramaticais no campo da psicopedagogia. In: GODOY, E.; SENNA, L. A. *Psicolinguística e Letramento*. Curitiba: Editora IBPEX, 2011a. p. 129-194.

_____. Psicolinguística, letramento e desenvolvimento. In: GODOY, E.; SENNA, L. A. *Psicolinguística e Letramento*. Curitiba: Editora IBPEX, 2011b, p. 195-261.

SILVA, F. L. A tragédia saussuriana: por uma nova mitologia para a ciência da linguagem. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. (Orgs.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª edição. Belo Horizonte:

Autêntica, 1999.

SOARES, M. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TREDINNICK, A. F. A. C. O Ideário Democrático na Interpretação Constitucional: Estudo de Caso. *Revista da EMERJ*, v. 12, nº 47, 2009. pp.215-244 Disponível em: <www.emerj.rj.gov.br/revistaemerj_online/edicoes/revista47/Revista47_215.pdf>. Acesso em: 06 de junho de 2017.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Assembleia Geral. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf; Acesso em: 04 de junho de 2016.

VAN DIJK, T. A. *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI, 1980.

VEIGA, C. Gr. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ZANELLA, J. L. *O trabalho com princípio educativo do ensino*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP. (Tese de Doutorado em Educação). Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000311548>>. Acesso em: 16 de agosto de 2009.