

Universidade de Brasília – UnB
IL – Instituto de Letras
LIP – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

**A prática político-pedagógica do (a) professor (a) de Língua Portuguesa:
um campo em construção**

Mariluce da Costa Almeida Félix
Orientadora: Profa. Dra. Viviane Ramalho

Trabalho apresentado como
requisito parcial para a conclusão
do curso de graduação em Letras-
Português.

Brasília
2012

A prática político-pedagógica do (a) professor (a) de Língua Portuguesa: um campo em construção

Resumo: Este artigo propõe discutir aspectos da prática pedagógica do (a) professor (a) de língua materna, a partir de uma experiência de ensino em estágio docente. A discussão é embasada em reflexões sobre a construção do saber docente, assim como em teorias linguísticas sobre ensino-aprendizagem. Alguns autores me ajudaram nesse percurso: Cagliari, Magda Soares, Marcos Bagno, Marcuschi, Rodolfo Ilari e Renato Basso, como também o material utilizado no curso de extensão “Ler com prazer e escrever sem medo: habilidades linguísticas em leitura e produção de textos”. As conclusões iniciais apontam que o trabalho do (a) professor (a) de língua portuguesa envolve o domínio da estrutura linguística, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a formação de leitores críticos e redatores versáteis que possam lidar com textos cada vez mais complexos.

Palavras-chaves: Prática pedagógica; Língua portuguesa; Ensino; Aprendizagem.

Abstract: This paper aims at discussing pedagogical practice aspects of mother tongue teachers, from a teaching experience in teachers training. The discussion is based on reflections about the knowledge teaching construction, as well as linguistics theories about teaching and learning. Some authors have helped me along the way: Cagliari, Magda Soares, Marcos Bagno, Marcuschi, Renato Basso and Rodolfo Ilari, but also the material used in the extension course "Reading with pleasure and writing with no fear: language skills in reading and text production". The initial conclusions indicate that the work of Portuguese language teachers involves the mastery of linguistic structure, the grammatical knowledge as strategic support for the formation of critical readers and versatile writers who may handle increasingly complex texts.

Keywords: Pedagogical practice, Portuguese Language, Teaching, Learning.

1. Introdução

Neste trabalho discutimos aspectos do processo de formação docente na área de língua portuguesa, com foco na investigação de práticas que contribuem para a construção da identidade do professor (a) dessa área e, conseqüentemente, da sua prática pedagógica.

A escolha da temática “*A prática político-pedagógica do professor (a) de Língua Portuguesa: um campo em construção*” deve-se a algumas razões oriundas de minha própria

experiência. Como professora e formadora de professores do ensino fundamental, constatei que, nessa disciplina, os professores e professoras assim como os alunos e alunas encontram dificuldades significativas de ensino e aprendizagem.

O trabalho discute a maneira como os estudiosos vêm tomando a língua falada e escrita nas últimas décadas para os que estão envolvidos na tão importante tarefa do ensino da língua materna e apresenta ainda algumas reflexões sobre a minha prática pedagógica como professora estagiária e do saber docente na área de língua portuguesa.

O trabalho reflete as dificuldades de sua execução, dada à proposta do ensino compartilhada com todos aqueles que vêm, nos últimos anos, propondo uma concepção de ensino da língua portuguesa fundada no discurso, no texto, num confronto com uma prática pedagógica sustentada pela gramática (PCN, 1998). Por outro, expressa a complexidade das questões relacionadas a um problema que todo formando enfrenta ao profissionalizar-se como professor (a) no curso de Letras/Português: o de desenvolver uma prática pedagógica coerente com a formação que recebeu em seu curso universitário.

Inicialmente, busquei explicitar, através de bases teórico-metodológicas que fundamentaram a prática docente, as principais contribuições e os/as principais autores/as que discutem teorias e metodologias de ensino. O trabalho tem predominância da abordagem qualitativa e baseia-se em pesquisa bibliográfica na área de estudo e na prática do estágio docente realizada em 2011 na Universidade de Brasília. Tendo em vista as ideias de Pimenta e Lima (2004, p.104), de que *"Aprendemos na escola que o ver e o escutar de forma crítica e reflexiva o que estava em nossa volta propicia um novo olhar. Um olhar que escuta, ouve e aprende a ver o outro, a realidade cria e busca a sintonia do outro, do grupo e de outras pessoas"*, realizamos a pesquisa a partir de bases teóricas do Curso de Letras/Português, assim como da prática docente realizada por mim, planejada por todos os alunos/as da disciplina Estágio Supervisionado 2 e posta em prática nas salas de aulas da UnB, com alunos advindos do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal e demais cidades satélites.

Encontramos no estudo uma oportunidade para refletir sobre a nossa prática de sala de aula, para que possamos compreendê-la e assim reestruturá-la, na medida da necessidade.

2. O Ensino do português como língua materna: um campo em construção

¹ Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva e também analítica. Fatores externos e internos motivaram essa tradição. Como fatores externos, temos que, segundo Soares (2001:211-212), a disciplina Português passou a integrar os currículos escolares brasileiros, a partir das últimas décadas do século XIX, depois de o sistema de ensino estar organizado há muito tempo. O que havia antes era o ensino de Português para a alfabetização, após isso, o grupo social que continuava os estudos era o da classe social mais abastada, de elite, que tinha práticas de leitura e de escrita em seu meio social, que falava uma variedade da língua tida como culta, de prestígio, a mesma que a escola usava e queria ver sendo usada. Assim, ensinar Português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio.

Como fatores internos, temos o fato de que a classe abastada, que prosseguia seus estudos, iniciava-se, após a alfabetização, na gramática do Latim, ao lado do estudo da retórica e da poética, e o fato dos estudos do Latim ser gramatical e ter uma longa predominância na história do ensino nas escolas (Soares, 2001:212-213). Com isso, ao se passar a ensinar Português, seguiu-se o modelo conhecido e que atingia os objetivos propostos da época.

Com o avanço dos estudos linguísticos, proporcionados pela Linguística e suas subáreas e de estudos sobre aprendizagem, muitas teorias são propostas para descrever/explicar a língua e para descrever o processo de ensino/aprendizagem.

Inúmeras são as teorias que, de formas variadas e em níveis diversificados, influenciam a metodologia do ensino de Língua Portuguesa. No entanto, nas últimas duas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI, algumas têm se destacado: a teoria sócio interacionista vygotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sócio-políticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/ aprendizagem de uma língua.

A ideia de apropriação por parte dos alunos, por meio da escrita, dos conhecimentos acumulados ao longo da história tem relação com os estudos do letramento, aqui entendido como as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos (Signorini, 2001:10).

Os estudos sobre letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções sobre o indivíduo e a sociedade como um todo. Alguns dos resultados obtidos pelas pesquisas indicam que todos os usos linguísticos são situados no espaço e no tempo e são a sedimentação de práticas sociais longamente desenvolvidas e testadas, as quais,

por sua vez, se sedimentam na condição de estruturas chamadas gêneros (Marcuschi, 20011, p. 43). Isso nos faz ver que o letramento não é único, mas há vários letramentos (Street, 1995, apud Marcuschi, op. cit.) relativos aos vários contextos sociais e culturais das sociedades em que aparecem. Assim é que se tem letramento relativo ao contexto discursivo familiar, escolar, religioso, profissional e outros, e não se pode falar de um sujeito iletrado. Se há tipos diferentes de letramento, só há sujeitos menos ou mais letrados, visto que em algum domínio discursivo ele terá mais práticas de letramento e, em outro/s, menos.

Qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais.

Referindo-nos, agora, às pesquisas sobre texto e discurso, elas têm-nos mostrado concepções e classificações de texto e discurso variadas, com base em múltiplos critérios, que nos fazem ver a diversidade de textos/discursos existente na sociedade e a necessidade de caracterizá-los teoricamente e repensá-los para as práticas de ensino-aprendizagem. Assim, teorias cognitivas consideram esquemas cognitivos globais subjacentes à organização textual, para classificá-los. São tipologias como as propostas por Werlich (1975) e Adam (1993); esse último propõe uma classificação geral de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, que parece contemplar características tipológicas desses textos (ou seja, sua organização textual). Há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais. Entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes.

As tipologias funcionais consideram a intenção de comunicação do produtor do texto. É a tipologia de Vanoye (1979), que distingue textos expressivos, conativos, referenciais, metalinguísticos, fáticos e poéticos, baseando-se no estudo das funções da linguagem jakobsonianas. As tipologias enunciativas consideram a influência das condições de enunciação sobre a organização discursiva. São tipologias como a de Benveniste (1966) e de Bronckart (1985), que, baseando-se em Bakhtin e formando grupo com Schneuwly e Dolz, distingue quatro arquétipos discursivos: discurso em situação, discurso teórico, narração e discurso conversacional.

Essas teorias utilizam conceitos tais como tipo/gênero textuais, de (do) discurso/discursivo, que às vezes se sobrepõem, às vezes se diferenciam. Em geral, são

¹ Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB

chamados gêneros textuais os textos particulares, que têm organização textual, funções sociais, locutor e interlocutores mais ou menos definidos; e gêneros discursivos, aqueles cuja caracterização está baseada em critérios tais como: fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual (Maingueneau, 2001). Dessa forma, esses gêneros são tidos como dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio históricas estão presentes (Maingueneau, p. 61), não podendo ser considerados como formas que encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas (idem, p.65); o que de certa maneira está subjacente à concepção de gêneros textuais, já que as pesquisas analisam os textos empíricos, que circulam na sociedade e que, por isso, são produzidos/determinados no espaço e no tempo.

Aceitando-se o conceito “gênero discursivo” ou “gênero textual”, o que se constata é que a linguística aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isto, os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção). Assim, o gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly e Dolz (no prelo: 1), é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola tende a trabalhar com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para a leitura) ou a preencher (para a escrita). Ou seja, é a repetição pura e simples, sem reconstrução do conhecimento, de que fala Vygotsky, como comentado anteriormente.

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

É nesse quadro de indagações e instabilidade pertinentes ao ensino da Língua Portuguesa e à formação dos/as professores/as dessa área que se inscreve este trabalho. A busca de uma maior compreensão dos processos pelos quais as alunas e alunos dos cursos de licenciatura Letras/Português vêm construindo suas concepções a respeito da língua, e do

papel que exercerão como profissionais docentes, fornecerá elementos significativos para uma reflexão mais aprofundada de minha própria formação.

2.1 Novos rumos do ensino da Língua Portuguesa

Até a independência política do Brasil, em 1822, não havia dúvida quanto ao padrão linguístico que deveria ser considerado modelar. Afinal, o Brasil era uma extensão territorial transatlântica de Portugal e, nessa qualidade, estavam seus habitantes em tudo sujeitos às decisões oficiais da metrópole, inclusive às decisões atinentes à língua.

O mundo mudou. Basta sentar em frente à TV para ver que até o passado não é mais visto da mesma forma. Mesmo o professor (a) mais desatento (a) não consegue ignorar as transformações que sacodem o planeta, o Brasil, seu bairro, sua escola e inclusive a nossa língua.

Com as novas mudanças que a LDB e os PCN provocaram no papel do educador (a), agora, além de informar, devemos orientar nosso aluno na construção do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em seus volumes destinados ao ensino de língua portuguesa, enfatizam a necessidade de incentivar, na escola, a discussão da variação linguística e da heterogeneidade dos usos da língua; a exploração da multiplicidade dos gêneros textuais-discursivos; a reflexão sistemática sobre a língua viva, falada e escrita etc. (PCN,1998).

Durante muito tempo ensino foi um dos responsáveis pela manutenção estrita da norma-padrão como única “língua legítima”, como único capital simbólico valorizado no mercado das trocas linguísticas (Bourdieu, 1996). Os avanços no campo teórico, a revolução conceitual e a mudança no nosso conhecimento sobre as formas e os processos de ler e escrever são enormes. Desde Paulo Freire e seu entendimento da alfabetização como ação cultural, passando pelos estudos da sociolinguística, da sociologia da linguagem e da psicolinguística, chegando à história da leitura e à antropologia, temos discutido questões acerca do preconceito e da variação linguística que nos situam em outro patamar de reflexão, de discussão crítica e de proposição de políticas e de práticas.

Estudiosos da Sociolinguística, como Bagno (2008), apontam meios para a mudança dos paradigmas que ditam os preconceitos dos diversos falares que compõem o português brasileiro. O professor de língua exerce uma função importante nesse aspecto. O ensino da língua materna deve desmistificar a visão da existência de uma variante “mais

¹ Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB

correta”. Porém, de acordo com Bagno, (2008, p. 18):

[...] no campo específico da educação em língua materna, muitos avanços têm sido feitos no esforço de incorporação adequada, ao material didático, de alguns conceitos fundamentais como letramento, gênero textual, discurso, intertextualidade, coesão e coerência, oralidade, condições de produção da escrita, reflexão linguística, etc. No entanto, quando o assunto é variação linguística, o tratamento oferecido pela maioria dos livros didáticos ainda deixa muito a desejar. Isso se deve, provavelmente, à inexistência, entre nós, de boas obras de divulgação dos conceitos básicos da Sociolinguística – para não falar da inexistência de traduções de obras clássicas da área. O que encontramos são bons trabalhos acadêmicos que aplicam, criticam, desenvolvem e reelaboram os conceitos e a metodologia da Sociolinguística, mas nenhum que tente oferecer a um público mais amplo, de não iniciados, uma versão ao mesmo tempo acessível e abrangente dos postulados centrais da disciplina.

W. Lambert afirma que: “*os grupos sociais de mais prestígio social, ou os mais altos na escala socioeconômica, ditam a pauta das atitudes linguísticas das comunidades de fala*” (1967, apud Aguilera, 2008). É exatamente esse atributo social, associado aos valores afetivos que compõem a identidade dos falantes de um grupo, que precisa ser discutida e desmistificada na escola.

Entende-se que é ingenuidade esperar homogeneidade no falar em um meio de expressão que sofre influências do tempo, do espaço e de outros contextos em que seu emprego se manifesta. De acordo com os PCN (1998), para romper o círculo vicioso do preconceito linguístico que ocorre em nossa sociedade, deve-se partir de um ensino produtivo da observação da língua em uso, de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico. A variedade linguística deve ser trabalhada em sala de aula com o objetivo de posicionar um melhor conhecimento sobre a língua com a qual nos comunicamos, de forma a conscientizar de que unidade não significa igualdade.

Estudar a língua em seus aspectos variáveis é aprender a perceber, sem preconceito, que a expressão da linguagem humana é um conjunto variado e mutuamente cruzado de variedades geográficas, sociais e estilísticas; e que entender que essa variabilidade está correlacionada com a vida e a história dos diferentes grupos sociais dos falantes.

2.2. O ensino de língua portuguesa: aprendizagem e competências linguísticas dos alunos

A maioria dos professores (as) se questionam no início da carreira a respeito do papel do professor de língua portuguesa. De acordo com Rodolfo Ilari e Renato Basso, (2009, p. 230-231), “[...] as várias formas de competência com que a criança chega à escola são a matéria-prima com que o professor deverá trabalhar.” Para eles, a criança precisa aprender a usar de maneira compartilhada com vários tipos de interlocutores objetos linguísticos de tipo textual, mais frequentemente textos, que se expressam em formatos/gêneros/variedades linguísticas determinadas.

A preocupação dos autores é compartilhada por outros estudiosos da área, dentre os quais está Cagliari, (2004, p. 28) quando trata dos objetivos de ensino-aprendizagem em língua portuguesa:

O objetivo mais geral do ensino de português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que têm, e como os alunos devem fazer para entenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral em diferentes situações de vida. Em outras palavras, o professor português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas.

Nesse sentido, Bagno (2008, p. 53) afirma que “[...] umas das funções mais importantes do ensino é precisamente dotar os alunos e alunas de recursos que lhes permitam produzir textos (orais e escritos) mais monitorados estilisticamente, textos que ocupam os níveis mais altos na escala do prestígio social”. Para o estudioso, para ensiná-las, no sentido mais literal do verbo ensinar, isto é, permitir que uma pessoa construa um conhecimento que ela de fato não possui nem tem outro modo de adquirir a não ser pela educação formal, sistemática, programada.

Em seu trabalho com a formação de professores na Universidade de Brasília Bortoni (2010), ressalta que “[...] quando nos propomos a ensinar português, temos que ter em mente que o nosso objetivo não é ensinar uma língua que o aluno desconhece, mas sim ampliar os usos do português, como acréscimo aos usos que nossos alunos já dominam”. Para isso, ela propõe quatro habilidades as quais devemos perseguir: saber falar, saber ler, saber

¹ Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB

escrever e saber refletir sobre a língua. São quatro realidades diferentes da vida de uma língua, que são intimamente ligadas em sua essência, mas que têm uma realização própria e independente nos usos de uma língua.

Tal postura converge com a de Rodolfo Ilari e Renato Basso (2009, p.234-235). no livro “O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos” em que afirmam:

[...] o professor de língua portuguesa é alguém que optou por conhecer sua própria língua tanto na teoria quanto na prática, e por compartilhar esse conhecimento com indivíduos em formação. Não se concebe que o curso de Letras/Português passe ao largo desses conhecimentos, ou que eles sejam simplesmente “apagados” no momento em que o licenciado em Letras pisa pela primeira vez como professor (a) numa sala de aula.

Nesse sentido, Marcos Bagno (2008, p. 69-70), no livro “Nada na língua é por acaso” faz um questionamento: “é ou não é para ensinar gramática?”, e ele responde:

Se for para ensinar gramática como uma mera repetição da doutrina tradicional, anacrônica e encharcada de preconceitos sociais, definitivamente não é para ensinar gramática. Se “ensinar gramática” for entendido como decoreba de nomenclatura sem nenhum objetivo claro e relevante, análise descontextualizadas e às vezes até ridículas, definitivamente não é para ensinar gramática.

E acrescenta:

Mas se por gramática entendemos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meios de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar gramática, sim. Na verdade, mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, criativos, relevantes, etc.

A esse respeito, manifesta-se também o PCN+ do ensino médio: “o trabalho com textos supõe etapas bem definidas quanto à gradação de dificuldades e à escolha de atividades ligadas à interpretação, à aquisição e à fixação de vocabulário, bem como à estrutura linguística”. (PCN 1998, p. 106).

Dessa forma,

A exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada. É necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos.

É pela leitura que o aluno será capaz de interpretar estatutos de interlocutores, observar a norma e a transgressão, as variantes dialetais, as estratégias verbais e não verbais, as escolhas de vocabulário, observando assim registros diferenciados e aspectos socioculturais que se podem depreender a partir dos enunciados e de seus produtores.

Do mesmo modo, a competência de compor frases corretas, obedecendo a mecanismos de coerência e coesão, só é possível pelo aprendizado da estrutura linguística em seus aspectos normativos gerais e peculiares. Pela aquisição contínua e gradual de vocabulário, o aluno adquirirá também a habilidade de adequar enunciados a contextos.

Eis então, o responsável, trabalho do professor e da professora de língua portuguesa que, de acordo com os PCN+, deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos.

3. Percorso metodológico do estudo

O trabalho é predominantemente qualitativo, bibliográfico e documental. Realizamos revisão bibliográfica da área de estudo, entre os quais destacamos alguns teóricos que tratam da área em questão como Luiz Carlos Cagliari, Magda Soares, Marcos Bagno, Marcuschi, PCN+, Rodolfo Ilari e Renato Basso, como também o material utilizado no curso de extensão “Ler com prazer e escrever sem medo: habilidades linguísticas em leitura e produção de textos”, ministrado em 2011 como professora estagiária da disciplina no Estágio Supervisionado em português 2, na Universidade de Brasília. O trabalho discute a maneira como os estudiosos vêm tomando a língua falada e escrita nas últimas décadas para os que estão envolvidos na tão importante tarefa do ensino da língua materna e apresenta algumas

¹ Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB

reflexões sobre a prática pedagógica da professora estagiária e do saber docente na área de língua portuguesa.

O estudo tem abordagem qualitativa, do tipo descritiva e interpretativa que, segundo Gil (1995, p.45), (...) tendo em vista que a “abordagem quantitativa tende a destacar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana, enquanto a qualitativa enfatiza os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana”, (Polli e Hungler, 1995).

André (2010, p. 31) define “pesquisa-ação” como uma ação sistemática e controlada, desenvolvida pelo/a próprio/a pesquisador/a, que inclui análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades. Pesquisa que “envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo, recebendo muitas vezes o nome de intervenção”.

Minayo (2008, p. 22), ao discutir o conceito e o papel da metodologia nas pesquisas em ciências sociais, imprime um enfoque plural para questão: “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitem a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”.

3.1 Instrumento e procedimento para coleta de dados

Trata-se basicamente de uma pesquisa-ação em uma experiência de ensino vivenciada por mim, como aluna/estagiária da disciplina “Estágio Supervisionado do Português 2”, do Curso de Letras/Português da Universidade de Brasília e 36 alunos advindos de escolas da rede de ensino do Distrito Federal e cidades satélites matriculados no Curso de extensão “Ler com prazer e escrever sem medo: habilidades linguísticas em leitura e produção de textos”, que teve como orientadora a professora Dra. Viviane Ramalho, no 1º semestre de 2011 da Universidade de Brasília - UnB. Os dados qualitativos foram analisados a seguir.

4. Análise dos dados

Este trabalho tem como tema "A prática político-pedagógica do professor/a de língua portuguesa: um campo em construção" e como objetivo refletir sobre essa prática e do saber docente na área de língua portuguesa. Constitui-se de um caso de ensino que se deu no estágio supervisionado 2 da qual fiz parte como aluna/estagiária. Procuramos oferecer uma

oportunidade para refletir sobre a nossa prática em sala de aula, para que possamos compreendê-la e assim reestruturá-la, caso haja necessidade. Esse caso permite recortes, que são passíveis de discussão.

Neste trabalho foram abordadas algumas questões em relação à atuação da professora estagiária de Língua Portuguesa quanto às habilidades as quais o professor/a deve perseguir em sua prática pedagógica:

Saber falar;

Saber ler;

Saber escrever e

Saber refletir sobre a língua.

Os dados abaixo comentados foram convertidos em resultados, inferências e interpretações e é o produto sucinto de recortes da prática pedagógica do estágio:

No desenvolvimento do conteúdo do primeiro dia de aula, a professora estagiária, informou que o que se objetivava estudar, não são apenas as formas de organização dos elementos que constituem o texto, mas também as formas de instituição de seu sentido, as condições em que o discurso é produzido. De modo que nos tornemos aptos a interpretar os textos que circulam socialmente. Confesso que senti muita vontade de dizer: “gostaria que na escola só circulasse textos, e não houvesse o exercício gramatical e, por favor, não me perguntem nada de gramática!” Se pudesse, eu teria dito isso, mas na posição que me encontrava não poderia dizer algo assim. No entanto, nesse primeiro momento, não considerei aspectos fundamentais do raciocínio dos alunos: desenvolvi o tema, preocupada em respeitar a organização do programa, tal como é concebido no mundo acadêmico. Na pressa em dar conta do conteúdo programático, esqueci-me que a aprendizagem se dá em torno do vivido pelo adolescente e é fundamental que a sua participação seja ativa nesse processo. Assim, por mais que se utilizem recursos metodológicos variados, a experiência direta será sempre ponto de partida e necessariamente ponto de chegada da aprendizagem de qualquer conteúdo.

O plano vivencial do aluno de seu conhecimento prévio deverá ser sempre a primeira referência para o tratamento de qualquer conteúdo. Os alunos interessam-se e motivam-se em conhecer assuntos relacionados às experiências que fazem parte de sua vida. E isso nós professoras estagiárias e a nossa orientadora, procuramos promover desde o início do curso através das escolhas do conteúdo e metodologias.

Durantes as leituras, produções, debates e análises dos vários tipos de textos,

¹ Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB

músicas, poemas entre outros gêneros que fizeram parte das nossas aulas, refletimos sobre a utilização dos verbos do indicativo e imperativo, e os adjetivos usados pelos autores para definir seu texto. O tempo todo os direcionei para que percebessem o texto como um discurso para poder ver quais efeitos são causados com as leituras desses textos, e o que ele, (o texto) provoca ao ser lido.

È claro que antes de tudo ativei os conhecimentos prévios dos/as alunos/as e mostrei-lhes que a partir do texto proposto poderíamos pensar no conceito de língua e suas variedades, a noção de erro e que esta depende de fenômenos sociais e culturais; o conceito de gramática, enfim problematizei a diversidade linguística e suas variações, ressaltai também a questão da oralidade e da escrita sempre a partir dos posicionamentos dos/das aluno/as.

Ao término das leituras, análises e discussões de cada um dos textos, pedíamos para que os alunos em grupo respondessem através da escrita às questões propostas no material do curso. Após um determinado tempo para a realização das questões e consulta ao dicionário, iniciavam-se os questionamentos referentes ao texto - a unidade de sentido. As perguntas norteadoras iam guiando as inferências dos alunos e a participação ativa e concreta no contexto sócio histórico e determinado da sala de aula.

Alguns ficaram no nível das considerações gerais. O que ocorreu certamente, é que os alunos e alunas diante da dificuldade de situar o contexto do texto, abusaram de termos genéricos. Por outro lado, esqueci-me que o texto é o produto de interações concretas de pessoas situadas no tempo e no espaço e não de tarefas. Quando se busca compreender como se processa o sentido, não se pode subestimar o papel do entendedor. É certo que o texto tem suas intenções. Porém, do outro lado, há um outro indivíduo que é também ativo nesse processo. As interpretações não são gratuitas, refletem também a inserção do entendedor em seu contexto sócio-histórico-cultural.

De todo o modo, houve participação ativa dos alunos e alunas mesmo que de forma individualizada e/ou em grupo, compartilharam seus posicionamentos e dúvidas referentes ao texto. Os textos selecionados provocaram alguma inquietação, não apenas pela sua configuração, mas por serem resultado de tarefas escolares, propostas por professores/as que acreditavam estar trabalhando com base nas teorias sociointeracionistas e textual.

Houve participação da turma que me bombardeou com perguntas referentes aos textos, a língua, às quais foram respondidas prontamente, nem sempre com precisão e segurança. Exemplo disso aconteceu quando uma das alunas lança a pergunta: como sabemos identificar se um texto é em prosa ou é um poema? –E prontamente dei uma resposta que no momento acreditei ser do senso comum mais ou menos assim: “muito conveniente sua

pergunta, a prosa é identificada por parágrafos, tem linearidade, e a poesia por estrofes e versos. Observemos a poesia do Patativa e a do Ferreira Gullar (textos que estavam sendo analisados), quais as diferenças vocês percebem entre as duas? Vejam que a primeira é toda dividida em estrofes e a segunda se afasta um pouco desse padrão, a poesia do Ferreira Gullar traz característica do movimento modernista brasileiro que é a ausência de pontuação. Agora observemos as características dos textos em prosa. Aproveitei esse momento também para contar uma história de uma colega fiscal de provas de vestibulares que me disse que um vestibulando não tinha entendido o comando da redação que pedia para escrever um texto em prosa. Não perdi a oportunidade de enfatizar a importância de se entender os comandos pedidos ou a leitura atenta do tipo e gênero textual pedidos nas provas de vestibulares e outras. Houve condução didática efetiva e participação ativa dos alunos e alunas nessa atividade que foi realizada em grupo.

A cada término das tarefas propostas ocorria o feedback de minha parte nas quais lhes respondia às dúvidas e estimulava a participação de todos. Expliquei-lhes que em todas as leituras, eles/elas ficassem atentos a linguagem empregada, a fim de internalizarem as possibilidades de uso da modalidade culta, bem como os outros aspectos exigidos pelos textos oficiais, como impessoalidade e formalidade. Acompanhei de perto cada grupo em seu desenvolvimento da escritura em sala de aula, orientando, dando dicas enfim, fazendo o papel de mediadora da aprendizagem dos alunos.

Não é fácil escrever. O sofrimento, a dúvida aparece em cada gesto, em cada olhar. No processo de criação/recriação do gênero carta, mesmo em dupla e com o modelo de proposta para consulta em mãos – a maioria dos/as alunos/as demonstraram insegurança e receio no processo de escritura, um sofrimento que se imprimiu através das dúvidas e do medo, que não era só deles. Ninguém quer demonstrar que não sabe que tem dúvidas, que erra, o que faz com que o alunos/as procure camuflar suas falhas e queira mostrar apenas seus pontos fortes. Fica uma preocupação mais com a aparência do que com a aprendizagem. E isso fica claro nas produções escritas.

Apresentamos também a diferenciação entre tipos de textos e gêneros textuais. Acrescentei que o primeiro se definem mais pelas características textuais ou traços linguísticos predominantes. Expliquei-lhes que quando se nomeia um texto como narrativo, descritivo ou argumentativo, não se está nomeando o gênero. A partir do gênero carta tentei mostrar que nela continha à narração, a descrição entre outras tipologias, mas que o gênero

continuava sendo carta.

Considerando a organização das ideias e estruturas linguísticas do texto, levei-os a perceber quando um texto, além de explicar também persuade o interlocutor e tenta e/ou modifica seu comportamento, temos um texto dissertativo-argumentativo. Através de inferências pedia-lhes para apontar essas ideias no texto. Esse momento da atividade foi crítico por se tratar de um texto polêmico e controverso e ao mesmo tempo produtivo para a discussão. Houve estímulo e participação por parte dos alunos/as.

Tivemos acesso a uma diversidade de gêneros e tipos textuais, permitindo a produção de sentidos através do acesso a também diferentes portadores textuais. Tratamos dos mecanismos que asseguram a coesão e a coerência textual mostrando que são fundamentais para a abordagem da produção escrita na escola. Isso, porque problemas desse tipo podem passar despercebidos numa primeira leitura, sobretudo se, por força da tradição e da formação, só atentarmos para os erros mais evidentes (como os de ortografia, pontuação, concordância e outros dessa natureza).

Através da escuta, leitura e interpretação, trabalhamos questões relacionadas aos aspectos humanos e sociais e refletimos sobre o nosso papel no mundo. Analisamos a importância de termos um conhecimento extratexto, extralinguístico para poder interpretar os textos. Mostrei-lhes a importância do contexto e dos significados das palavras para entendermos o texto. Dos sinônimos para o enriquecimento do repertório linguístico, mostrando a importância de sabermos conceitos de polissemia, denotação, conotação como ideias semânticas criadas para suprir a noção de que as palavras sugerem mais do que o objeto designado dá a entender. Solicitei a leitura e interpretação de outros pequenos textos, os quais remetiam à apropriação dos conhecimentos elaborados anteriormente.

Por fim, foi realizada uma simulação da prova do ENEM dos últimos anos com a turma. Procurei no primeiro momento retomar algumas considerações/dicas de como escrever um texto dissertativo-argumentativo e a importância do entendimento do comando da questão para o sucesso no desenvolvimento da tarefa. Utilizei alguns exemplos retirados do dia a dia de depoimentos de pessoas conhecidas e de professores experientes. Exemplifiquei com a redação do vestibular do meu filho que pedia a resenha de um filme. Mais uma vez enfatizei o quão importante é se entender os gêneros textuais e suas características, pois sem esse conhecimento é impossível desenvolver o texto com o gênero pedido.

Procurei manter um diálogo com os alunos na correção dos erros, buscando uma relação cooperativa, ou seja, não dizendo claramente que houve erro, mas apresentando argumentos que permitiam ao aluno tomar consciência de possíveis problemas na sua

argumentação; apontando o erro e oferecendo-lhe argumentos que o fizeram tomar consciência dos problemas de seu raciocínio.

Fiz comentários tanto verbais como escritos sobre as atividades dos alunos, ajudando-os a localizar suas dificuldades – que às vezes também eram as minhas, e dando-lhes oportunidade de descobrirem por si mesmos, melhores soluções.

5. Considerações finais

É através da análise, da crítica e autocrítica, das observações e dos resultados apresentados que realidades podem ser conhecidas e, muitas vezes, modificadas para melhor. Não existe uma receita definitiva para uma boa prática pedagógica. Mas especialistas defendem a ideia de que é possível identificar algumas habilidades básicas do bom professor: dominar a disciplina que ensina, conhecer as etapas de desenvolvimento dos alunos e saber lidar com a turma. Com isso em mente, o objetivo do professor/a de língua portuguesa passa a ser a formação de leitores críticos e redatores versáteis, capazes de adequar seu texto a diversas situações e padrões de formalidade, e que possam lidar com textos cada vez mais complexos e profundos.

Percebemos que o conhecimento dos mecanismos estruturantes do texto enquanto unidade interativa é fundamental ao professor que deseje apreciar os textos dos alunos de modo mais funcional, pragmático e produtivo. Na perspectiva sociointeracionista, importa, acima de tudo, que a produção linguística materialize as trocas, diálogos e confrontos simbólicos entre as pessoas. Logo, além de uma competência didática específica, relativa à língua como área de conhecimento, o professor/a de português deve acionar sua sensibilidade cultural e ética, de modo a transformar suas aulas, efetivamente, num espaço de interação e constituição de subjetividades.

Ensinar plenamente, assumir conscientemente o seu papel mediador na interação do/da adolescente com o meio, planejando e promovendo atividades no contexto da aprendizagem e desenvolvimento do/da adolescente, buscando inovações significativas na prática pedagógica é o que esperamos do profissional da educação de qualquer área do conhecimento.

É possível perceber, tanto pelos contatos com educadores, formadores e estudantes que buscam a habilitação nessa área, quanto através da reflexão teórica produzida a respeito, que o momento atual se configura não apenas como de transformações, mas também e, talvez em virtude delas como um momento de crise, uma vez que há atores sociais diversos envolvidos nos processos ligados à construção de um perfil profissional para atuar como professores/as de língua Portuguesa.

Como professores, nosso conhecimento da língua terá importância maior. Primeiro, porque seremos modelo de linguagem para nossos alunos. Com toda certeza, eles vão internalizar muito da nossa linguagem. Depois, porque esses estudos nos ajudarão muito a aperfeiçoar a nossa prática, no que se refere ao ensino da língua. A seleção de conteúdos e de

materiais, a forma de valorizar a linguagem do próprio aluno, a criação de oportunidades de interação, tudo isso tem a ver com o estudo da linguagem e da língua.

Longe de esgotarmos neste trabalho as possibilidades de discussões sobre a formação e as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, esperamos e acreditamos que cada educador poderá nutrir-se de momentos de reflexão para produzir suas próprias ideias e desenvolver estratégias criativas para sua utilização em suas práticas futuras.

6. Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC/SEMTEC, Parte II, 2000.

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

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, Scipione, 2004.

FARACO, C.A. *Por uma pedagogia da variação linguística*. In: CORREA D.A (Org.), *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, UEPG, 2007, p. 21-50.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Marcuschi, L. A. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. In: Signorini I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 23-50.

Signorini, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de letras, 2001.

Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.