

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE

SILVIA APARECIDA MEDEIROS RODRIGUES

ALGUMAS CONTRADIÇÕES QUE ENVOLVEM O ENSINO DA ESCRITA: UMA
DISCUSSÃO COM PROFESSORES DO 5º E DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PONTA GROSSA
2014

SILVIA APARECIDA MEDEIROS RODRIGUES

ALGUMAS CONTRADIÇÕES QUE ENVOLVEM O ENSINO DA ESCRITA: UMA
DISCUSSÃO COM PROFESSORES DO 5º E DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada a Universidade Estadual de
Ponta Grossa, junto ao Programa de Pós-Graduação
Scripto Sensu em Linguagem, Identidade e
Subjetividade como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Dra. Djane Antonucci Correa

PONTA GROSSA
2014

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

R696 Rodrigues, Silvia Aparecida Medeiros
Algumas contradições que envolvem o ensino da escrita : uma discussão com professores do 5º e 6º ano do ensino fundamental/ Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues. Ponta Grossa, 2014.
151 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Djane Antonucci Correa.

1.Ensino fundamental - 5º e 6º anos.
2.Práticas linguísticas diversificadas.
3.Política linguística. 4.Formação de professores. 5.Escrita. I.Correa, Djane Antonucci. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 469.1

SILVIA APARECIDA MEDEIROS RODRIGUES

ALGUMAS CONTRADIÇÕES QUE ENVOLVEM O ENSINO DA ESCRITA: UMA
DISCUSSÃO COM PROFESSORES DO 5º E DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada para obtenção do título de grau de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 15 de julho de 2014.

Profa. Dra. Djane Antonucci Correa – Orientadora
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan
Doutor em Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas

Lígia de Paula Couto
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico este trabalho

**Aos professores da escola pública que como eu
não desistem de ensinar a língua escrita como
prática linguística emancipatória.**

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me permitido chegar até aqui e ser capaz de pensar sobre o mundo.

Aos professores avaliadores do trabalho, Ligia Paula Couto e Kanavillil Rajagopalan, por terem aceitado o convite para fazerem parte da banca de defesa.

À professora Djane Antonucci Correa pela confiança e respeito, e sobretudo, por ter me ajudado a desconstruir algumas crenças sobre linguagem.

Aos professores do Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade que contribuíram imensamente para o meu aprimoramento educacional e profissional.

Ao Marcio e ao Gustavo pelo amor, pela dedicação, pelo apoio e, principalmente, pela compreensão por tantas horas de ausência.

Aos meus pais, Nerci e Osmir, por fazerem parte da minha vida há tanto tempo e por terem me feito acreditar em mim.

À Luzia, Ana Paula e Denise pelo incondicional apoio, pela compreensão e pela amizade.

Às amigas Marta e Elizabeth que dividiram comigo parte de seu tempo ajudando na construção teórica do trabalho.

Às professoras Silvana, Dalmi e Simone que contribuíram com dados significativos para a elaboração da pesquisa.

À Yara e Taís que de alguma forma contribuíram com algumas discussões necessárias para o amadurecimento da pesquisa.

Aos colegas do mestrado que conheci e me aproximei por pouquíssimo tempo, mas que ajudaram nas reflexões realizadas em sala de aula.

RESUMO

RODRIGUES, Silvia Aparecida Medeiros. Algumas contradições que envolvem o ensino da escrita: Uma discussão com professores do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental. 2014, 153. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Subjetividade e Identidade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

Esta dissertação de mestrado tem por objetivo principal analisar alguns atos de fala dos professores de 5º e 6º ano do ensino fundamental, especificamente as que versam sobre práticas escolares de escrita, além de buscar proporcionar momentos de ação reflexiva com eles sobre as práticas linguísticas diversificadas, no sentido de pensarem sobre o conhecimento teórico e prático que permeia a prática pedagógica. Essa proposta não foi uma escolha eventual, nasceu de conversas informais com professores da escola pública, tendo em vista os mais de 20 anos de trabalho com o Ensino Fundamental I. Vários autores vêm insistindo em mostrar o quanto a discussão sobre o ensino de escrita e as políticas linguísticas homogeneizadoras influenciam a escola. Entre eles: FARACO (2007, 2008); BRITTO (1997, 2002, 2003, 2007 e 2009), PINTO (2012,2014) e RAJAGOPALAN (2003, 2004, 2011 e 2013). Dessa maneira, foi observado como os professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sem acesso às pesquisas das ciências da linguagem, cultuam práticas pedagógicas centradas em torno da reprodução de estruturas. Também há que se pensar no vácuo de pesquisas que versam sobre a transição entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, houve a necessidade de ampliar tais discussões no contexto escolar. Como metodologia, a pesquisa qualitativa foi a que melhor orientou o trabalho, tendo como base a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009). Inicialmente, foram feitas entrevistas com as professoras de uma escola municipal e uma escola estadual para, a partir das questões mais relevantes levantadas na entrevista, organizar um grupo de estudos. Posteriormente, foram realizadas observações nas salas de aula dessas participantes. Por meio da análise dos dados foi possível perceber que as participantes não tinham acesso a muitos conhecimentos discutidos no grupo de estudos. Como resultados, pode-se observar que sem se conhecer mais detalhadamente as discussões sobre língua/linguagem não é possível refletir sobre as práticas linguísticas e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. Por fim, a conclusão evidenciou que quando as participantes tiveram acesso ao material coletado durante a entrevista, o grupo de estudos e as observações houve um repensar por parte delas sobre a condução de seu trabalho em sala de aula, ou seja, observaram que há a necessidade de organizá-lo com outros objetivos, a fim de que ele possa ser melhorado e, conseqüentemente, melhore a ação dos próprios alunos. As professoras também apontaram com relevância a dificuldade que elas têm em saber como fazer um trabalho diferenciado em sala de aula. Da mesma forma, pudemos pensar em caminhos para que as professoras participantes pudessem, a partir da formação continuada permanente, estabelecer redes de conversas para tentar reavaliar práticas linguísticas heterogêneas.

Palavras-chave: 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; Práticas linguísticas diversificadas; Escrita; Política linguística; Formação de Professores.

ABSTRACT

RODRIGUES, Silvia Aparecida Medeiros. Some contradictions that involve teaching writing: A discussion with teachers working with 5th and 6th years of elementary school. 2014, 153. Dissertation (Masters in Language, Subjectivity and Identity) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

This Masters dissertation had as its main aim to analyze some speech acts of teachers working with elementary school 5th and 6th years, more specifically those regarding the school practice of writing, besides seeking to create moments of reflection of these professionals on diversified linguistic practices, so that they can think about the theoretical and practical knowledge that permeates the teaching practice. This proposal was not born by chance; it originated from informal conversations with public school teachers, due to the researcher experience of over 20 years working with the early years of elementary school. Some authors have insisted on pointing out the extent to which the discussion about teaching writing and the homogenizing linguistic policies influence school. Among these are: FARACO (2007, 2008); BRITTO (1997, 2002, 2003, 2007 and 2009), PINTO (2012, 2014) and (RAJAGOPALAN 2003, 2004, 2011 and 2013). It was, therefore, observed how teachers working with the early and final years of elementary school, without any access to the language science research, develop teaching practices based on the reproduction of structures. Also, an issue to be taken into consideration is the lack of research on the transition between the 5th and 6th years of elementary school. In order to achieve that, such discussions had to be broadened in the school context. The methodology, based on qualitative research was the most suitable to this study with the development of action-research (THIOLLENT, 2009). Initially, interviews were carried out with teachers from a municipal school and some from a state school, and from the most relevant issues raised by the interviews a group of studies was organized. Later on, observation was carried out in these participants' classrooms. The data analysis revealed that the participants had no access to most of the knowledge discussed in the group of studies. As a result, it was possible to see that without knowing more deeply the discussions about language in general/mother tongue it is not possible to reflect on linguistic practices and, consequently, teaching practices. Finally, the conclusion highlighted that when the participants had access to the material collected during the interview, the group of studies and the observations, they developed a process of rethinking the way their work is conducted in the classroom, that is, when they looked into their own work they observed the necessity to organize it with other objectives, so that it can be improved and, consequently, improve their own students' actions. The participants also pointed out how difficult it is for them to know how to develop some differentiated work in the classroom. It was also possible to think about alternatives for the participant teachers to establish discussion networks to try and reevaluate heterogeneous linguistic practices, through permanent teacher development.

Key-words: 5th and 6th years of elementary school; Diversified linguistic practices; Writing; Language policy; Teacher development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1- UM POUCO DA HISTÓRIA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	12
1.1 A LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL.....	12
1.2 A LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DA ESCRITA NA REGIÃO SUL DO BRASIL.....	17
1.2.1 A língua escrita e o Ensino Fundamental	21
1.2.2 A escrita e o início do processo de escolarização.....	29
2- AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	34
2.1 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO	40
2.2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	45
3- O ENSINO DA ESCRITA.....	53
3.1 O ENSINO DA ESCRITA NO 5º E NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ...	53
3.1.1 A escrita e a identidade do aluno	56
3.1.2 A escrita e a representação para o professor	60
4- ENTENDENDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	67
4.1 PROBLEMA E OBJETO DE PESQUISA	69
4.2 OBJETIVOS	71
4.2.1 Geral	71
4.2.2 Específicos.....	72
4.3 METODOLOGIA.....	72
4.3.1 Pesquisa-Ação	73
4.3.2 Coleta de dados	75
4.3.3 Análise dos dados.....	77
5- CONSTITUIÇÃO DOS DADOS	79
5.1 DA ENTREVISTA	79
5.2 DO GRUPO DE ESTUDOS.....	92
5.2.1 Primeiro encontro	93
5.2.2 Segundo encontro	98
5.2.3 Terceiro encontro	101
5.2.4 Quarto encontro.....	103
5.2.5 Quinto encontro.....	106
5.3 DAS OBSERVAÇÕES.....	107
5.3.1 Observação do 5º ano	108
5.3.2 Observação do 6º ano	111
5.4 REFLEXÕES SOBRE OS DADOS COLETADOS COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	118
5.4.1 Eixo heterogeneidade	119
5.4.2 Eixo Autonomia Pedagógica.....	123
5.4.3 Eixo Papel da gramática normativa.....	127
5.4.4. Eixo Língua/ linguagem – Políticas Linguísticas.....	129
5.4.5. Eixo Avaliação da escrita.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS ...	137
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS.....	148

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é naturalmente marcada pela heterogeneidade, tanto do ponto de vista cultural, como linguístico. Os primeiros colonizadores vindos da Europa e da África chegaram ao Brasil e juntamente com os indígenas foram formando a diversidade cultural e linguística que caracteriza hoje a nação brasileira.

Nesse contexto de diversidade houve, e ainda há, muita luta para cada grupo estabelecer as próprias práticas linguísticas e culturais. As práticas linguísticas e culturais são motivos de batalha por envolver subjetividade e identidade, questões que durante muito tempo foram mantidas afastadas das discussões sociais, e mais ainda, do contexto escolar.

A escola é o lugar em que os diferentes contextos culturais e linguísticos se encontram, é também lugar em que o preconceito e a discriminação são legitimados por motivos diversos. Assim, a pergunta é: Como a escola poderá trabalhar com alunos que pertencem à sociedade naturalmente diversa?

As práticas sociais, bem como as práticas escolares, que envolvem esses diversificados contextos heterogêneos, nem sempre são de simples compreensão. O entendimento dessas relações perpassa ações muito mais amplas, que requerem conhecimento aprofundado sobre cultura e, principalmente, sobre linguagem. Aproximando esses conhecimentos numa direção que de fato esteja a serviço do outro, requer de quem o faz a perspectiva de olhar o mundo com os olhos das minorias ou da maioria pensada como minoria.

Os professores que trabalham com alunos da escola pública, necessariamente, precisam pensar a realidade educacional a partir da heterogeneidade, dos contextos diversificados. Os alunos da escola pública são a maioria da população educacional¹ das cidades brasileiras, por isso sua linguagem e sua cultura precisam ser reconhecidas e respeitadas como parte da formação histórica e social brasileira.

Diante do contexto educacional da escola pública que, inevitavelmente, envolve alunos de diferentes culturas e linguagens, escolhi desenvolver a presente pesquisa na área de linguagem, em duas escolas: uma da Rede Municipal e outra da Rede Estadual da cidade de Ponta Grossa/Paraná.

¹ A população educacional do país é computada a partir dos dados coletados do Censo Educacional realizado anualmente pelas escolas e disponível pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) - <http://www.inep.gov.br/>.

A comunidade escolar das escolas pesquisadas é, basicamente, formada por alunos que moram no entorno da escola, por alunos que pertencem à comunidade russa e alunos da comunidade remanescentes de quilombola, os quais também moram em colônias nas proximidades das escolas.

A motivação por pesquisar essas escolas se deve ao fato de ambas atenderem uma clientela diversificada de alunos, que diariamente se encontram na escola, espaço privilegiado para se pensar as práticas linguísticas. Dessa forma, a proposta é que as professoras pensem o contexto em que estão inseridas com base teórica e prática, no sentido de oportunizar aos alunos melhores condições de apropriação do saber escolar. No caso dessa pesquisa, o foco é linguagem escrita, visto o valor que ela tem para a sociedade brasileira e, também, a importância dos alunos da escola pública se utilizarem dela para resolverem minimamente os problemas que surgem da realidade social.

A linguagem escrita nos últimos tempos tem sido motivo para muitas indagações entre os professores na escola, pois a lógica do trabalho é sempre a do escrever “certo” ou “errado”. A escola enquanto instituição que pretende ser, aberta às diferentes identidades culturais e linguísticas, não pode continuar ensinando conceitos que serviram para a escola do século passado.

Assim, para ensinar a língua escrita é preciso que os(as) professores(as) se apoderem dos conhecimentos que as ciências da linguagem têm trazido para as discussões acadêmicas. A linguagem ensinada na escola não pode ser concebida distante do contexto social, linguístico e cultural dos alunos, pois este contexto é o que caracteriza suas identidades.

As questões sobre identidades linguísticas, por motivos ideológicos, são conhecidas apenas superficialmente tanto no contexto social, quanto no contexto educacional. A escola, por sua vez, mesmo sabendo que tem compromisso social, muitas vezes ignora a linguagem do aluno, inconsciente ou consciente da força que está exercendo. Por isso saliento Freire (2003) dizendo que:

Aceitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los [...]. (FREIRE, 2003, p.136)

A escola, inegavelmente, precisa estar aberta às diferenças culturais e linguísticas e mais do que nunca saber escutar o que a heterogeneidade tem a dizer para contribuir com o processo educacional e social. Por isso, pensar a formação de professores, tanto na formação inicial como na formação continuada, exige dos envolvidos muita reflexão sobre a formação

do sujeito. O trabalho pedagógico do professor, que envolve atos de fala, é um dos fatores principais na formação do aluno reflexivo.

Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa de mestrado, na linha “Pluralidade, Identidade e Ensino”, é analisar alguns atos de fala dos professores do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental, especificamente no que se refere à língua escrita, já que os problemas enfrentados na escola em relação à escrita, normalmente, não são discutidos com os professores na proporção em que deveriam ser feitos, ou então, são tratados como senso comum, apenas na direção do “certo” ou “errado”. Dessa forma, os(as) professores(as) por desconhecerem tais discussões acabam por não organizarem o trabalho pedagógico na perspectiva do reconhecimento da heterogeneidade linguística.

Ainda ressalto como relevante para realização da pesquisa, o fato de se voltar para a transição entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental, pois de acordo com o estudo de Hauser (2007) o vácuo de pesquisas realizadas nesta etapa de ensino é de longa data. Hauser (2007) revisitou trabalhos sobre a temática entre 1987 e 2004 e encontrou pouquíssimas pesquisas sobre a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Assim afirma: “[...] a quantidade de trabalhos desenvolvidos sobre o tema parecem insuficientes para dar conta de tantas questões que ainda se colocam na 5ª série e, mais precisamente, nessa transição, que se estabelece numa ruptura ou descontinuidade pouco pensada e discutida no cotidiano escolar” (HAUSER, 2007, p. 54).

Assim sendo, em 2007 Hauser já apontava que o tema exigia estudos por escassez ou insuficiência de trabalhos, entretanto pouco ou nada se fez até então para minimizar os problemas enfrentados nesta etapa do Ensino Fundamental, os quais vão se avolumando e pouca intervenção ou pesquisa-ação se propuseram a buscar soluções para as dificuldades encontradas pelos professores ou pelos alunos nessa transição.

Para tanto, o trabalho foi dividido em 05 capítulos. No primeiro capítulo acredito ser pertinente localizar o leitor quanto ao histórico da língua portuguesa no Brasil e posteriormente na região sul do Brasil. Para compreender a concepção de língua escrita da escola do presente precisamos entender como ela foi construída no passado. No mesmo capítulo, apresento como o ensino se organizou nos anos finais e nos anos iniciais nas últimas décadas a partir do aparato histórico. E, finalmente, como a escolarização inicial tem ensinado a escrita aos alunos e o que isso representa na formação do sujeito.

No segundo capítulo aponto as políticas linguísticas e sua relação direta com o ensino, bem como sua relação com as políticas públicas. Para efetivação de políticas linguísticas o poder público precisa reconhecê-las como política pública.

No terceiro capítulo indico a língua escrita como mola propulsora deste trabalho, salientando-a no 5º e no 6º ano do Ensino Fundamental, assim como o que ela representa para o professor e para o aluno. Aponto também os discursos hegemônicos que se organizam a partir dela como objeto de poder e de manipulação social.

No quarto capítulo apresento o objeto de pesquisa e o que me levou a pesquisar a escola do ponto de vista da heterogeneidade. Para isso utilizei-me de uma abordagem qualitativa, em que a pesquisa-ação foi o caminho escolhido. Para a coleta de dados usei entrevista, grupo de estudos e observações, bem como o diário de campo de bordo.

No quinto capítulo finalmente apresento a análise dos dados pesquisados e o resultado a que cheguei ao propor pensar como a escrita é entendida no contexto escolar pelos professores e os efeitos de sua compreensão para a formação da identidade individual do sujeito.

Para finalizar o quinto capítulo, aponto como relevante o retorno aos participantes dos dados coletados, o que contribuiu muito para a conclusão do trabalho. Nesta etapa os participantes puderam estar cientes de seu papel enquanto educadores e da importância de estabelecerem relações entre a teoria e a prática desenvolvida em sala de aula, que trabalham o tempo todo com relações contraditórias no contexto escolar.

1-UM POUCO DA HISTÓRIA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 A LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL

Ao me reportar à palavra ensino, automaticamente, também me direciono para o único lugar que se pensa o ensino institucionalizado, a escola. Pensar ensino da escrita sem escola se torna difícil a partir das representações que foram sendo construídas no imaginário das pessoas. Além de que, o ensino da escrita está associado à disciplina de língua portuguesa em qualquer grau de ensino, a qual só tem razão de existir no contexto escolar. Portanto, enfocar o histórico da língua portuguesa no Brasil se deve ao fato do ensino da língua escrita estar relacionada às instituições escolares.

Para se entender a relação entre o ensino da escrita na escola na disciplina de língua portuguesa faz-se necessário atrelá-la à história da educação brasileira entrelaçada ao processo colonizador, visto que a história da educação no Brasil e a história da língua portuguesa sempre estiveram marcadas uma pela outra.

Inicialmente, é preciso esclarecer que quando os Jesuítas aqui chegaram por volta do ano de 1500, não fizeram uso da língua portuguesa que nós conhecemos, essa língua veio fazer parte da história muito tempo depois. De acordo com Soares (2002a):

Nos primeiros tempos de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercuro social [...]. É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro [...]; o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. (SOARES, 2002a, p. 157)

Desse modo, a língua geral era a língua falada entre os portugueses e os indígenas, “foi ela quase sempre a língua primeira das crianças, dos filhos tanto de colonizadores quanto dos indígenas” (SOARES, 2002a, p. 158). A língua portuguesa, por sua vez, era a língua que se aprendia na escola, como instrumento de alfabetização, por isso com o intuito dos jesuítas catequizarem os índios utilizaram para esse ensino uma cartilha, muito parecida com as que foram usadas durante muito tempo e até pouco tempo, para alfabetizar as crianças ao ingressarem na escola. Diante disso, a primeira cartilha utilizada foi assim apresentada:

A Breve instrucção, para ensinar a Doutrina christáa, Ler, e escrever aos Meninos; e ao mesmo tempo os principios da Lingoa Portuguesa, e sua Orthografia é uma

cartilha simplificada, destinada a facilitar o ensino aos índios, não esquecendo as instruções da doutrina cristã, misturadas em meio às regras gramaticais. Obedecendo instruções, adotava-se o "livro de Andrade", isto é, de Manoel de Andrade Figueiredo (1722, 156 p), escrita em 1718 e publicada, depois das devidas licenças, em 1722. A Cartilha foi feita por um padre francês, cujo nome não é declarado, mandada elaborar pelo Governador de Pernambuco.² (FLEXOR, grifo do autor)

Desde o início da história da língua portuguesa no Brasil, havia uma preocupação em ensinar a língua escrita, mesmo que a partir de estruturas como na valorização atribuída à cartilha que apresentasse as letras e as respectivas “famílias silábicas”. Hoje, o ensino não se distanciou dos ideais anteriores, pois ainda se ensina a língua na perspectiva gramatical. Por isso, tanto no Brasil colonial como atualmente, a língua ensinada não é a língua efetivamente falada entre os habitantes das terras brasileiras, mas sim a língua marcada por um ideal.

Retomando, na alfabetização, nas escolas da época da colonização, aprendia-se o latim, como explica Soares (2002a, p.158): “Da alfabetização praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos [...]”. Diante dessa organização proposta pelos jesuítas, a qual formava o que eles denominaram de *Ratio Studiorum*, um programa de ensino da Companhia de Jesus, usado para organizar os estudos no Brasil, ainda não se dava lugar para o português ser considerado como disciplina no currículo de língua portuguesa, como a grande maioria da população hoje imagina que tenha acontecido desde o início da colonização. Essa situação, segundo Soares (2002a, p.158), perdurou até o século XVIII.

No entanto, o ensino no Brasil não manteve por muito tempo o modelo acima citado. Olhando para a história aponto outro fato, que foi marcante para o ensino da língua portuguesa no país, de acordo com os estudos de Soares (2002a):

Coube ao Marquês de Pombal, pelas reformas que implantou no ensino de Portugal e suas colônias nos anos 50 do século XVIII, intervir nas condições externas [...]. Tornou ele obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de quaisquer outras línguas [...]. (SOARES, 2002a, p, 159)

Esse fato histórico veio acompanhado da expulsão dos jesuítas do Brasil, causando muitas controvérsias, tanto entre os intelectuais, como entre as pessoas que habitavam as terras brasileiras. Na direção apontada, cabe ressaltar uma constatação feita por Bagno (2002),

² Documento transcrito e analisado pela Prof^a. Dr^a. Maria Helena Flexor e disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/a_breve_instrucao.htm. Acessado em 04/04/2013.

segundo ele, a decisão do Marquês de Pombal em proibir o ensino de qualquer outra língua em território brasileiro que não a língua portuguesa, foi um dado importante para se compreender as políticas linguísticas que marcaram o que é hoje a língua portuguesa, uma vez que a decisão autoritária é marca de muitas situações de autoritarismos que geram diferentes contradições no ensino do português nas escolas brasileiras.

Os fatos históricos são reveladores para se olhar como a escrita está sendo organizada nas diferentes escolas brasileiras, por isso, após a decisão do Marquês de Pombal, ficou o ensino assim constituído: “além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser ‘componente curricular’. Persistiu também a retórica no sistema educacional[...]” (SOARES, 2002a, p. 161). Por esse viés, e ainda trazendo Soares (2002), até o século XIX o ensino se organizou a partir de duas disciplinas curriculares: a retórica e a gramática. Estudava-se, portanto, a gramática tanto de língua latina, como de língua portuguesa, bem como a retórica baseada em autores latinos, incluindo posteriormente a poética. Dessa forma, prevaleceu o ensino do português no Brasil até o século XX, quando a língua latina foi sendo retirada paulatinamente das escolas brasileiras.

Até a Proclamação da República, ocorrida em 1889, nada se fez de concreto pela educação brasileira e conseqüentemente pela disciplina de língua portuguesa. De acordo com Saviani (2008), posso assim considerar a história da educação no Brasil:

No Brasil a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas que criaram, na então colônia portuguesa, “a primeira escola brasileira” (MATOS, 1958, p. 37). É esse o ponto de partida da história das instituições escolares brasileiras cuja periodização esbocei, a título de hipótese de trabalho, nos seguintes termos: O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759- 1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola. (SAVIANI, 2005, p. 12 *apud* SAVIANI, 2008, s/p)

De acordo com os estudos apresentados por Saviani (2008), os quais se relacionam com o ensino de modo geral e, para nós, especificamente ao ensino de língua portuguesa e ao domínio da escrita, podemos pensar que as regras para a educação nacional sempre foram impostas, da mesma forma que a língua portuguesa. No entanto, para entender que a língua(gem) permeia todas as demais práticas linguísticas e pedagógicas, temos obrigatoriamente que pensar em como a história da língua portuguesa e a história da educação foram sendo pensadas ao longo dos anos, para só assim percebermos como as escolas foram constituídas e como todo esse processo é pensado atualmente.

Ainda de acordo com Saviani (2008), a partir dos anos 50, as escolas passam a ser regulamentadas, e foi também neste período, segundo Soares (2002a, p. 166) que começaram a pensar a disciplina de língua portuguesa pela própria situação política em que o país vivia, já que “[...] uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessas instituições, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares”. A escola começa a ser pensada não mais para uma elite, mas para todas as camadas da população, o processo de democratização³ estava sendo instaurado, e com ele as condições de acesso também, assim há mudanças não só no alunado, mas, sobretudo, nos professores que deixam de ser seletivos.

De acordo com Soares (2002a, p. 167): “É então que a gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado [...]”. Mesmo havendo, naquela época, a preocupação em articular a gramática e o texto, ainda hoje na prática se discute sua efetivação, pois buscar um ensino da escrita que contemple a reflexão da gramática a serviço do que se pretende dizer no texto tem sido uma intensa luta entre os professores que se preocupam e se ocupam com o destino educacional do país. E mais do que isso, entre os professores que desejam que a língua escrita deixe de ser repressora e forte aliada na manutenção das desigualdades e das discriminações culturais e linguísticas.

³ O termo democratização utilizado não corresponde à ideia de que a democracia passou a ser vivenciada no país. Segundo os estudiosos da área, o que houve foi uma explosão quantitativa do número de alunos e consequentemente de professores e de escolas, sem se preocupar com a qualidade do ensino oferecido por essas escolas.

Diante das discussões realizadas pelas ciências da linguagem em torno do texto, a gramática ensinada isoladamente na escola tem prioridade em relação ao texto escolar, talvez por toda tradição que veio desde a época dos jesuítas. A gramática ganha no contexto escolar um pedestal que nunca foi dela, influenciando o ensino da língua escrita e contribuindo para a valorização de exercícios estanques e distantes da heterogeneidade que marca o país. Assim confirma Britto (1997, p. 121): “A crítica maior que se faz à prática de ensino da gramática na escola não é à adoção desta ou daquela taxionomia, mas ao seu esvaziamento e à valorização de exercícios de pura identificação e rotulação de fragmentos da frase”. A realidade social, cultural e linguística do Brasil mostra que é preciso inverter essa lógica: é a educação de qualidade que faz com que os alunos se apropriem do patrimônio cultural e letrado. Assim, ao se apoderarem desse patrimônio, serão capazes de ler e escrever com autonomia, independente do sistema de escrita gramatical empregado pela escola.

Para a educação de qualidade, o professor precisa ser de qualidade, isto é, o professor que esteja em consonância com as mudanças sociais, culturais e linguísticas que a sociedade vive cotidianamente. Portanto, capaz de relacionar a legislação que embasa o ensino de língua portuguesa e conseqüentemente o ensino da escrita, com a realidade educacional.

Historicamente falando, houve um fato que causou mudanças tanto na disciplina de língua portuguesa como nas demais disciplinas do currículo escolar. Em 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692/71). Neste período, vivíamos em pleno governo ditatorial, as normas emanadas de instâncias superiores legislavam ao encontro dos ideais militares e a língua portuguesa não poderia ficar de fora. No artigo 1º e parágrafo 2º, ela aponta a questão que teve início com a reforma pombalina: “§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional”, a própria legislação não oportunizou discussões referentes às políticas linguísticas no país. A legislação pretendia acabar com a heterogeneidade linguística que marcava as comunidades de fala, pois em muitas regiões do país a língua falada nas comunidades não era a língua portuguesa. Com isso, muito do que se efetivou na escola no que se refere à língua portuguesa se legitimou pela lei. A língua escrita serviu, mais uma vez, como instrumento ideológico de poder.

De acordo com a legislação, Soares (2002a, p. 169) aponta com relevância a nomenclatura que passou a ser adotada em relação à disciplina de língua portuguesa. Nos anos iniciais a disciplina ficou denominada de “Comunicação e Expressão”, já nos anos finais do 1º grau ⁴ “Comunicação em Língua Portuguesa” e, finalmente, no ensino médio, denominado na

⁴ Antigo ginásio de 5º à 8º série.

época de 2º grau, de “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”. Todas as mudanças culminaram para a concepção de língua que estava respaldada pela Teoria da Comunicação. Segundo a autora, também foi nessa época que surgiu a discussão em torno do ensinar ou não gramática na escola de ensino fundamental.

Na década 80 havia muitas discussões sobre o ensino, principalmente pelo país estar vivendo o período de redemocratização, contudo tais discussões não chegaram ao âmbito escolar, que continuava pensando a escrita dentro dos objetivos que foram estabelecidos, possivelmente pelos jesuítas. Soares (2002a, p. 171) relata que foram introduzidas nos anos 80 discussões sobre linguística, depois sociolinguística e, mais recentemente, psicolinguística, linguística textual, pragmática, análise do discurso, mas na escola essas discussões acabaram por não acontecer de fato, elas têm se mantido no âmbito acadêmico. Mesmo depois da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), as discussões em torno do ensino da escrita na escola permaneceram as mesmas do século passado e ainda com alguns agravantes, pois muitos alunos não conseguem terminar seus estudos, na sua maioria entre outros fatores, por falta de conhecimento da língua escrita, mesmo sendo obrigados a frequentarem a escola pela legislação.

A disciplina de língua portuguesa no Brasil foi sendo definida por muitas questões que interferem na sua constituição, tanto de caráter histórico, como social, político e econômico, os quais precisam ser considerados dentro da perspectiva educacional.

Pretendo no próximo item balizar o ensino da escrita na região sul do Brasil, visto que, mesmo fazendo parte da história nacional brasileira sobre linguagem, há algumas características que marcaram consideravelmente o ensino da escrita nesta região, principalmente por abordar as relações étnicas, as quais não foram tão pacíficas quanto a grande maioria da população brasileira imagina.

1.2 A LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DA ESCRITA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Nessa etapa não vou retomar todo processo histórico, o qual já fiz referência anteriormente, pois isso tornaria a discussão um tanto quanto repetitiva e enfadonha. Entretanto, vejo como necessário trazer para o debate o processo histórico e, principalmente social, em que a população do sul do Brasil vivenciou por causa da primazia dada ao ensino da língua portuguesa no país em função da população que historicamente se localizou nessa região no início do século XIX. Antes de retratar a disciplina de língua portuguesa e sua

relação com a escrita no sul do Brasil, faz-se necessário mostrar um pouco de como o sul do Brasil se formou a partir da vinda dos imigrantes.

Os imigrantes de modo geral eram iludidos com a promessa de trabalho e vida melhor em terras brasileiras, navegavam por meses e quando atracavam em diferentes regiões do Brasil, na sua grande maioria, eram encaminhados para a região sul. De acordo com os estudos de Gaelzer (2012):

[...] Para o Brasil, a vinda de imigrantes poderia resolver o problema e a falta de recursos humanos para o trabalho, no caso da Região Sul, para o plantio. Os territórios vazios seriam motivo de contínuas disputas e conflitos de fronteira com os vizinhos: Paraguai, Argentina e Uruguai. Na época, o sul era esparsamente habitado por estancieiros e poucos colonos açorianos, e algumas regiões não estavam ocupadas, por isso, esse território significava uma tentação para os vizinhos platinos. (GAELZER, 2012, p. 50)

A história do Brasil, como de outros países da América, se constituiu pela população indígena que aqui já se estabelecia, bem como pelos negros que foram trazidos da África como mão de obra escrava e os próprios colonizadores. No entanto, também fizeram parte da população brasileira no início do século XIX os imigrantes. O Brasil precisava substituir a mão de obra escrava por homens livres, para tanto a vinda dos imigrantes se tornou um negócio bom para o Brasil e para os imigrantes, visto os problemas políticos e econômicos pelos quais passava a Europa nesse período. Nas pesquisas realizadas sobre a imigração alemã, Gaelzer (2012) apontou que:

Por outro lado, para os imigrantes, o Brasil apresentava-se como uma solução para o território que a Alemanha não oferecia para todos os colonos. As províncias de onde procediam os imigrantes achavam-se superpovoadas e as terras não ofereciam perspectivas para esses colonos, e a industrialização, considerada próspera, não seria capaz de absorver todos os colonos empobrecidos diante das guerras. Nesse cenário, a vinda de pequenos agricultores para o Brasil, representava uma solução para o país e para os imigrantes. (GAELZER, 2012, p. 50)

Maciel (2010), que também realizou pesquisas sobre a vinda dos poloneses para o Brasil, cujo trabalho versa, principalmente, sobre a entrada da língua polonesa no espaço brasileiro, relata que:

a partir do século XIX começa uma política de atração dos imigrantes para o Brasil. Naquela mesma época, a situação dos camponeses na Polônia não era muito boa: havia muitos conflitos por falta de terras naquele país (MARTINS, 2008). Como a terra representava o sustento e a oportunidade de prosperar, a América tornou-se um sonho de esperança e renovação. (MACIEL, 2010, p. 19)

Assim como os poloneses e alemães, também vieram os italianos, os ucranianos e muitos outros imigrantes que viviam em situações difíceis em seus países. Todos se sentiram

muito atraídos pela propaganda que estava sendo realizada sobre as terras brasileiras na Europa, o governo oferecia um pedaço de terra e a promessa de recursos públicos para sua sobrevivência, o que representava uma grande motivação para o europeu. A maioria dos imigrantes poloneses que aqui chegaram, por exemplo, estabeleceram-se entre norte e sul do país, entretanto por estarem em terras diferentes das suas começaram a deixar seus costumes de lado, inclusive a língua, “[...] submetidos às políticas de proibição das línguas de imigrantes pelo Estado Brasileiro, na década de 30, abandonar a sua língua era necessário para não sofrer represália por não falar o português” (MACIEL, 2010, p. 23).

O mesmo não aconteceu com os alemães, muitos conflitos viveram, mas como eles mesmos reconhecem “[...] um dos motivos de união entre eles, era a questão da preservação da língua e de sua cultura, por isso se dedicavam à construção e ao funcionamento de escolas” (GAELZER, 2012, p. 57). Enquanto alguns grupos de imigração se rendiam às normas estabelecidas pelo governo brasileiro, outros lutaram pela preservação de sua identidade. Todo esse processo se deu com maior ênfase no sul do Brasil.

A pesquisa em questão coletou dados em uma escola, cuja clientela também é de imigrantes, mas neste caso específico, os imigrantes são russos. A história da língua portuguesa no sul Brasil também teve a presença dos russos. Por isso, acredito na relevância de abordar a Colônia Santa Cruz que se localiza na região dos Campos Gerais no Paraná.

De acordo com Antonelli (2008, p. 31): “De imigração em migração os russos constituíram, em plenos Campos Gerais, a Colônia Santa Cruz”. Segundo os estudos do autor, cerca de 100 pessoas, 22 famílias, entraram em acordo com o governo brasileiro através da ONU e vieram morar em 1958 nessa região.

Antonelli (2008) relata que essas famílias já haviam fugido das terras russas em 1917, desesperadamente migraram para a China, longe das revoluções que estavam acontecendo em seu país, no entanto, também na China a situação não era diferente, pois havia muita luta por poder. As famílias remanescentes russas, alegando perseguição do exército chinês, solicitaram o abandono das terras asiáticas, tendo em vista que outras famílias russas já haviam fugido para Hong Kong e Filipinas. Assim, as famílias russas e seus descendentes que vieram para a América, passaram a morar em outros países além do Brasil, como Bolívia, Canadá, Uruguai e Estados Unidos, aprendendo também outros idiomas.

Na mesma direção, Oliveira (2009) confirma que,

Não só os índios foram vítimas da política linguística dos Estados lusitano e brasileiro: também os imigrantes - chegados principalmente depois de 1850 – e seus

descendentes passaram por violenta repressão linguística e cultural. (OLIVEIRA, 2009, p. 22)

Foi depois da instauração do Estado Novo (1937-1945), que as línguas alóctones, por meio de um movimento conhecido como “nacionalização do ensino”, principalmente no sul do Brasil, lugar em que a imigração alemã e italiana encontraram terreno para a reprodução de suas línguas, aconteceu o maior índice de repressão linguística (OLIVEIRA, 2009).

Diante do reduzido número de pesquisas na área, poucas pessoas conheceram e conhecem a fundo o que se passou com os descendentes de imigrantes. Por isso, o ensino da língua no sul do Brasil, como nas demais regiões, entendem a disciplina de português como uma das mais importantes do currículo, bem como a responsável pelo ensino do falar e do escrever “certo”. A valorização da língua portuguesa pelos brasileiros e também pelos descendentes de imigrantes tem sua raiz em todo esse processo histórico. Os imigrantes e os brasileiros frequentaram e frequentam as instituições escolares em busca do domínio escrito da língua portuguesa, ou melhor, do domínio pleno tanto do português escrito, como do português falado.

A língua escrita surgiu para o registro da fala e não ao contrário como a escola vem apregoando nos últimos tempos. A língua escrita não é mais importante que a fala. Essa suposta ideia está relacionada ao caráter grafocêntrico que a sociedade deu à língua escrita. O domínio pleno do português escrito envolve não só a representação da fala por meio de um código gráfico, mas a representação da fala por meio de um código gráfico de acordo com as convenções estabelecidas ao longo da história.

Assim, desde os tempos mais remotos, o ensino da língua escrita é de responsabilidade da escola, que durante anos vem buscando formas de aprimorar a habilidade de escrever de seus alunos, entretanto, essa tarefa tem sido cada vez mais difícil, pois muitas são as dificuldades que a escola enfrenta para essa árdua incumbência, visto o número de alunos que não sabem ler e escrever. Bagno (2013, p. 57) confirma essa ideia, pois, “[...] 75% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais, mesmo aqueles que frequentaram a escola durante oito anos seguidos”. Talvez o grande problema esteja no desconhecimento dos professores sobre o que as ciências da linguagem falam sobre a linguagem. Tal desconhecimento pode gerar práticas pedagógicas distantes do contexto linguístico e cultural dos alunos.

Todo esse contexto tem contribuído para um ensino de língua escrita caracterizado pelo domínio da língua que prioriza e valoriza quem domina fielmente a gramática, ou quem chega mais próximo desse ideal. Esse viés é muito mais complexo para os descendentes de

imigrantes que já dominam uma língua materna e são submetidos aos mesmos rituais dos alunos brasileiros, cuja língua materna é o português. No currículo brasileiro, não aparece nenhuma indicação para tornar-se menos rígido o ensino da escrita, considerando a pluralidade linguística que marca o país.

Assim sendo, cabe apontar como a escola, mais especificamente o Ensino Fundamental, tem sido respaldado para o ensino. Nesse sentido, vamos retomar os documentos oficiais que embasam o ensino da língua portuguesa escrita no Brasil, tanto nos anos iniciais, como nos anos finais do ensino fundamental, observando que influência tem a disciplina de língua portuguesa nos diferentes segmentos de ensino.

1.2.1 A língua escrita e o Ensino Fundamental

Inicialmente, considero pertinente trazer para discussão o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que corresponde do 1º ao 5º ano. A responsabilidade pela aquisição da escrita tem sido necessariamente atribuída aos anos iniciais, que trazem a preocupação com a alfabetização, desde que a criança ingressa na escola. O acesso ao código escrito tem sido o grande dilema da escola, a inquietação aumenta quando se fala atualmente em letramentos⁵. No entanto, não se tem notícia que de fato a escola reconheça profundamente o que significa alfabetização e letramentos, pela forma que o encaminhamento metodológico para o ensino da escrita se realiza no contexto escolar dos anos iniciais, embora haja várias tentativas de formação continuada nessa direção.

Dessa forma, desde a década 80, tem-se fomentado entre os pesquisadores a necessidade de se pensar o ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, a alfabetização com ênfase na escrita, porém, muito pouco foi reconhecido pela escola como essencial para este processo. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (1998) a perspectiva do trabalho metodológico da escola dos anos iniciais passou a ser

⁵ Neste trabalho letramento se relaciona às questões de escrita: “[...] aprender a escrita supõe o letramento do sujeito – letramento entendido como a condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita. Quanto maior o letramento, maiores serão, entre outras coisas, a manipulação de textos escritos, a realização de leitura autônoma (sem intervenção ou apoio de outra pessoa), a interação com discursos menos contextualizados ou mais auto-referidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento, enfim, maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam monitoração, inferências diversas e ajustamentos constantes. O letramento, mais que a alfabetização ou o domínio das regras de escrita, é um estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (BRITTO, 2003, p. 43-44).

repensada, justamente pela proposta estar relacionada à produção do texto escolar escrito, questão até então muito pouco discutida pela escola.

A ideia de o texto passar a fazer parte do contexto escolar nasceu da 1ª edição do trabalho intitulado “O texto na sala de aula” organizado por João Wanderley Geraldi (1985). O referido livro aponta muitas questões referentes ao ensino, entre elas as concepções de linguagem, as quais transitaram entre os cursos de formação de professores, porém, não causaram nenhum efeito específico nos anos iniciais, uma vez que segundo Geraldi:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – como os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 1999, p. 40).

Desse enfoque, fica claro que mesmo que os professores tivessem interesse em pensar a linguagem, se as secretarias de educação não viabilizassem as discussões, muito pouco chegaria às escolas. Dessa forma, a reprodução dos conhecimentos acabava sendo a mola propulsora do trabalho. A reprodução de saberes está articulada a uma opção política, tanto o é que os professores que não conseguem olhar a realidade com olhos críticos não percebem o quanto os efeitos de suas concepções se refletem no contexto de sala de aula. As concepções dos professores muitas vezes são construídas com base em argumentos político-ideológicos, o que acarreta em práticas também político-ideológicas e os resultados, por sua vez, são desastrosos para o aluno.

Neste sentido ainda, Geraldi publica a 1ª edição em 1991 de “Portos de Passagem”, que novamente aponta para a produção de textos escritos como ponto de partida, afirmando: “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p.135), no entanto, ainda se versa nas escolas o estudo com práticas vazias voltadas para o ensino da gramática como ponto de partida e de chegada.

Em relação à produção de texto escrito como ponto de partida, se ouviu muito nos cursos de formação para professor que tais escritas estivessem voltadas para algumas perguntas básicas retiradas da obra de Geraldi, as quais levariam a uma melhor produção escrita pelas crianças, sendo estas:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137)

Os professores teriam que dar suporte para que o aluno escrevesse, no entanto, o enfoque foi sempre o texto escolar, não a escrita como produção individual, capaz de ser organizada a partir do pensamento. A escrita no contexto escolar parece estar sempre atrelada à produção do texto escolar, isto é, só se escreve quando se produz um texto escolar, em outras práticas a escrita não é considerada como escrita.

Outro pesquisador que foi muito citado nos cursos de formação é Luis Carlos Cagliari, principalmente pela publicação de seu livro “Alfabetização e Linguística” (1989), muitas das suas discussões estavam amplamente voltadas para o ensino dos anos iniciais, porém, o número de professores que tiveram acesso às discussões apresentadas no livro foi quase insignificante. Assim, as práticas se mantiveram voltadas para o reconhecimento do código escrito sem considerar o processo de aquisição da língua escrita, que versa a oralidade, a leitura e a escrita como perspectivas indissociáveis.

Na mesma época em que se atribuiu ao texto escolar certa valorização, também se discutiam as pesquisas teóricas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que focalizavam “A psicogênese da língua escrita” (1985). Na ocasião, muita confusão foi feita em relação à proposta das autoras, por influência dos métodos de alfabetização difundidos na época, muitos professores pensaram que sua teoria se tratava de um método e começaram a utilizá-la como tal. O entendimento errôneo dado à teoria trouxe consequências desastrosas para a alfabetização, o que até hoje influencia o ensino da língua escrita, principalmente nos anos iniciais. Nesse sentido, Ferreiro (2013) afirma que:

Temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas – algumas delas de grande relevância epistemológica - ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar. (FERREIRO, 2013, p. 33)

Talvez a supremacia dada à escrita literária fizesse com que a escrita ensinada na escola fosse pensada como forma de organizar a fala. Então, quanto mais “correto” e próximo da escrita literária o aluno escrevesse, mais “certo” falaria. Com esse feito, as crianças foram tratadas como incapazes de terem pensamentos próprios e com relevância epistemológica, pois somente quem tem a escrita correta, de acordo com a norma padrão, é considerada parte do segmento privilegiado da sociedade.

Assim, o foco do trabalho com a escrita na escola se manteve determinado pelo que diziam os documentos oficiais, os quais foram amplamente divulgados entre os professores, inclusive com distribuição do material para ser implementado nas escolas.

Os PCNs (1998) buscaram retratar a língua escrita e a leitura como práticas complementares, por isso dividem o bloco de língua portuguesa em práticas de leitura e práticas de produção de texto. Ao enfatizar as práticas de produção de texto salientam que essa prática deve formar escritores competentes. Para tanto, dizem que:

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. (PCNs, 1998, p. 65)

A proposta teoricamente parecia interessante aos olhos dos professores, que desejavam um ensino voltado para práticas que de fato ajudassem o aluno a produzir a escrita com mais facilidade. Nessa perspectiva, o aluno era entendido como alguém capaz de ir até o texto e produzi-lo a partir de uma diversidade de textos escritos, mostrando a importância dos gêneros textuais, mas entre os professores dos anos iniciais isso não significou absolutamente nada, tendo em vista que enfatizava a escrita como somente a que nascia da produção do texto escrito, o que caracterizou a busca dos professores por técnicas de produção de texto para que o aluno conseguisse escrever. Assim, a aquisição da língua escrita se manteve sendo ensinada nos moldes dos velhos paradigmas, que se apoiavam na concepção de linguagem voltada para gramática tradicional.

No Estado do Paraná, estado de realização dessa pesquisa, devido às políticas públicas emanadas pelo governo de estado em 2010, foi publicado um documento chamado “Ensino Fundamental de nove anos: Orientação Pedagógica para os anos iniciais”. O documento está dividido por áreas do conhecimento, porém, quando se trata da língua portuguesa, logo nas primeiras páginas aborda a “Alfabetização e Letramento” e, posteriormente, fala do trabalho com a língua portuguesa enquanto disciplina do currículo. Assim, na perspectiva do documento quando retrata a língua portuguesa enquanto disciplina, a língua escrita está fundamentada na ideia de que:

[...] o aluno compreenda que no momento de escrever, o autor dirige-se a um interlocutor preconcebido (real ou virtual), o qual determina parte daquilo que será dito, bem como do modo de dizê-lo. Por sua vez, o professor, ao solicitar a produção de seus alunos não poderá ignorar que o interlocutor é condição necessária para que o texto exista. Além de necessitar do leitor como referência, aquele que escreve precisa ter o que dizer e a razão clara para fazê-lo: informar, reclamar, denunciar,

seduzir, servir de auxílio à memória, determinar algo, emocionar.... (PARANÁ, 2010, p. 147)

De acordo com o documento, embora apareça uma preocupação com o interlocutor, a escrita é explicitada superficialmente e entendida como produção de texto escrito com perspectiva escolar e não de práticas sociais. Também faz referência à proposta de trabalho difundida por Schneuwly e Dolz (2004), cujo enfoque está mais numa proposta didática, do que de produção escrita, propriamente dita. De acordo com os próprios autores: “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito” (2004, p. 97).

Entretanto, mesmo com abordagem de concepções teóricas diferentes para processos complementares no mesmo documento, ao se referir a “Alfabetização e letramento”, a língua escrita é abordada também pelo viés da escrita do texto escolar, principalmente ao dizer que o ensino deve vivenciar na escola um mundo que nem sempre a criança vivencia no seu contexto social, pois, ao falar de textos reais, de qual realidade exatamente o documento se refere? Que textos são esses que circulam no contexto da criança? E qual contexto é esse?

Mas esse ensino não precisa ser, ou melhor, não **deve** ser feito com base em frases e textos (pseudotextos) construídos artificialmente apenas para servir ao objetivo de ensinar a ler e escrever; ao contrário, esse ensino pode e **deve** ser feito a partir de textos reais, textos que circulam no contexto da criança, para que ela se aproprie do sistema de escrita vivenciando-o tal como é realmente usado nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. (PARANÁ, 2010, p. 26)

Diante do explicitado, os professores dos anos iniciais estão muito distantes de uma discussão mais ampla sobre os próprios documentos oficiais, sobretudo no que se refere à língua escrita. Por diferentes fatores, os professores não percebem o que a língua escrita representa para o aluno nos anos iniciais, pois transpor o dito oficialmente para o realizado no contexto escolar é uma tarefa que exige conhecimento teórico.

O conhecimento teórico e científico precisa ser abstraído pelo professor, entretanto a própria língua escrita tem dificultado que o professor se aproprie autonomamente deste conhecimento, pois muitos textos escritos por teóricos que estudam fatos relacionados à escola ou a linguagem, muitas vezes, abordam questões discutidas em âmbito acadêmico sem se preocupar com os efeitos dessas discussões no contexto escolar.

No que se refere aos anos finais do ensino fundamental, que contempla do 6º ao 9º ano, a perspectiva do ensino da língua escrita compete somente ao professor de língua portuguesa. Primeiramente, o documento oficial que embasa o trabalho está referenciado pelos PCNs de língua portuguesa, os quais compreendem a escrita como:

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizos no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso. Bem desigual é a tarefa do aprendiz. Espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos. Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção. (PCNs, 1998, p. 75-76)

O texto produzido para os PCNs de Língua Portuguesa antecipa a ideia de que o aluno não sabe escrever por isso deve passar pela análise de vários interlocutores. O professor já inicia o trabalho partindo do pressuposto que deve corrigir a produção escolar do aluno, que não domina a norma padrão. Esse pré-conceito em relação à escrita colabora para o aluno não querer escrever, pois ele já sabe de antemão que vai ter que refazer, que terá que criar propostas de escrita que nem sempre está preparado para escrever. Novamente, escreve-se por escrever.

A questão anterior se refere aos alunos que se apropriaram do código escrito. Entretanto, os alunos oriundos dos anos iniciais, que não se apropriaram do sistema de escrita, ao ingressarem no 6º ano, já trazem o rótulo de que não sabem escrever, como essa tarefa é supostamente dos anos iniciais o aluno pode estar fadado ao fracasso. Tanto o segmento que atende os alunos dos anos iniciais que não aprenderam a escrever, como o segmento que atende os anos finais e recebe esses alunos, não discutem o verdadeiro motivo que levou o aluno a não se apropriar do sistema de escrita ou a se apropriar minimamente da escrita do texto escolar.

Em relação ao distanciamento entre o ensino da escrita nos anos finais e nos anos iniciais, se para os alunos a distância é praticamente inexistente, para os professores a distância é longa, pois o que separa os dois segmentos do ensino fundamental é nada mais nada menos que dois cursos de graduação. O curso de Licenciatura em Pedagogia, cuja responsabilidade é de formar os professores dos anos iniciais e o Curso de Licenciatura em Letras cuja responsabilidade é formar os professores dos anos finais de língua portuguesa. Nessa direção, uma questão é certa, ambos os cursos têm se preocupado muito pouco com o preparo do professor para trabalhar com ensino da escrita enquanto organização do pensamento.

A utopia que move a escola há séculos entende a escrita como uma construção homogênea, invariável, que não se move no tempo e no espaço. Diante disso, organiza a prática pedagógica da escrita para a produção de textos escolares muito monitorados ou muito próximos da escrita literária. Esse modelo valoriza as gramáticas normativas tradicionais e a escola, que acredita na superioridade da escrita em relação à fala, legitima que a escrita precisa ser “formal”, “rebuscada” e “sofisticada”. O aluno, por sua vez, é quem perde pela ausência de estudo aprofundado sobre linguagem no ambiente escolar.

Da mesma forma que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental se baseiam em um documento oficial escrito para o estado do Paraná, os professores dos anos finais também o fazem. O ensino de língua portuguesa no Paraná se baseia, desde 2008, nas “Diretrizes Curriculares Estaduais”, nesse material a roupagem que se dá à língua escrita está referendada no seguinte alinhamento:

O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas. O que se sugere, sobretudo, é a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente. A possibilidade da criação, no exercício desta prática, permite ao educando ampliar o próprio conceito de gênero discursivo. (PARANÁ, 2008, p. 56)

A proposta de escrita das diretrizes do Estado do Paraná está embasada nas ideias de Bakhtin (1986), cuja influência está no trabalho com os gêneros discursivos, os quais dão voz à produção do aluno. Para que essa proposta se efetive na escola, os professores precisam se apropriar das ideias de Bakhtin, para na sequência transpor para o cotidiano escolar. Os documentos oficiais estão circulando na escola, no entanto, esse material está distante da realidade pensada pelo professor na sala de aula, principalmente no que se refere à passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

O conhecimento do respaldo teórico que embasa a prática do professor em sala de aula é fundamental, no entanto, a articulação entre um segmento de ensino e outro deve ser garantido pela escola e principalmente, pelo professor. Diante disso, o parecer 11/2010, aprovado em 07 de julho de 2010 pelo Conselho Nacional de Educação⁶ estabelece que:

⁶ Entre as mudanças recentes mais significativas, atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. Sobre isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelos esforços da Câmara de Educação Básica (CEB), vem produzindo um conjunto de normas orientadoras para as escolas, seus professores, alunos e suas famílias, bem como para os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino. Em todas essas orientações, o CNE tem insistido que a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração implica na elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico.

A passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental apresenta ainda mais uma dificuldade: o intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou a cisão dessa etapa da escolaridade, levando à concentração da oferta dos anos iniciais, majoritariamente nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes mantidas pelos Estados. O fato requer especial atenção de Estados e Municípios ao planejarem conjuntamente o atendimento à demanda, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos alunos que devem mudar de uma rede para outra para completar o Ensino Fundamental. (PARECER, 11/2010 – CNE, p. 20)

O parecer é bastante enfático ao garantir o atendimento à demanda para acesso de um segmento ao outro, mas a articulação entre os anos finais e anos iniciais do Ensino Fundamental não pode ser somente uma indicação do Conselho Nacional de Educação para garantia de acesso, tendo em vista que uma das grandes vilãs entre a passagem do aluno de um segmento ao outro, é o domínio da língua escrita. A discussão entre os professores tem sido cada vez mais intensa, pois quando os alunos se livram da retenção nos 5º anos, são “presenteados” com ela nos 6º anos, na maioria das vezes pelo não domínio da escrita. Segundo o parecer 11/2010, aprovado em 07 de julho de 2010 pelo Conselho Nacional de Educação:

As maiores vítimas da repetência têm sido as crianças e adolescentes pobres, mestiços e negros, e, mais recentemente, tem-se observado, ainda, que são os alunos do sexo masculino, pobres e negros, os que mais ficam em recuperação e apresentam atraso escolar. Esse dado remete às implicações do currículo com as desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. A despeito do grande esforço feito pelas famílias de baixa renda para manter os filhos na escola, depois de muito repetirem, um grande número deles se evade. (PARECER, 11/2010 –CNE, p. 22)

Frente ao parecer apresentado, não me resta dúvida de que precisamos trabalhar no sentido de oportunizar que todos os alunos tenham acesso à escrita e de forma que os tornem pessoas capazes de produzirem a escrita com autonomia, considerando suas identidades. Entretanto, para que isso aconteça os três primeiros anos iniciais precisam cumprir com o que diz a Resolução nº 7, de 14 de dezembro 2010 do Conselho Nacional de Educação, a qual fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e o parecer 11/2010, aprovado em 07 de julho de 2010 pelo Conselho Nacional de Educação que orienta no que se refere à apropriação do sistema de escrita até o terceiro ano:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental

como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (Resolução nº 7, 2010, p. 8)

O professor de português do 6º ano não pode ficar com a incumbência de alfabetizar seus alunos, pois nem mesmo no 4º e no 5º ano dos anos iniciais se tem conseguido essa tarefa. Não é reprovando o aluno no 5º e no 6º ano que a questão vai ser resolvida, mas ensinando o código escrito nos três primeiros anos do ensino fundamental, e numa ação articulada entre 4º, 5º e 6º anos garantir o domínio da leitura e da escrita como forma de acesso às práticas sociais. A garantia dessa ação proposta pela legislação é o reconhecimento pelos professores do compromisso social e político que temos com a população menos favorecida, e mais ainda, a importância de solicitar ao poder público, através de políticas públicas a efetivação da lei no contexto escolar.

Diante das discussões que tenho apontado, vejo como necessário abordar a escrita no processo inicial de escolarização, por isso na sequência trago algumas considerações sobre o assunto.

1.2.2 A escrita e o início do processo de escolarização

Ao tratar da escrita no Ensino Fundamental direciono, inevitavelmente, o olhar para o início dessa arte no âmbito da escolarização. Inquestionavelmente, os anos iniciais têm conduzido o processo de aquisição da língua escrita, porém essa ação não tem sido vivenciada nem pelos alunos, nem pelos professores como uma empreitada “tranquila”.

O Governo Federal tem oferecido nos últimos anos cursos de formação continuada para os professores alfabetizadores, como: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Programa Pró-letramento e o Pacto Alfabetização na Idade certa⁷, porém essas iniciativas ainda são muito tênues frente à realidade observada nas escolas brasileiras.

As discussões em torno do tema alfabetização e letramento nos anos iniciais sempre foram motivos de conflitos e questionamentos entre os professores, e mais ainda quando o termo letramento foi introduzido pelos estudiosos junto ao processo de alfabetização. O tempo entre o pensado e o realizado no contexto escolar é um dos entraves para a reflexão sobre as políticas que envolvem o ensino da escrita na escola, pois, infelizmente, o professor não tem o hábito de estudo, o que dificulta a compreensão da prática escolar. As reflexões sobre a sua

⁷ Mais informações sobre os programas do governo federal acessar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=811. Ler também sobre o Programa Pró-letramento: ALFERES, Márcia Aparecida e MAINARDES, Jefferson na Revista Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 1-27, jan./abr. 2012.

própria prática poderiam levar esse professor a reconhecer o conhecimento teórico como um caminho para rever o ensino da escrita no processo de alfabetização e letramento.

O reconhecimento da teoria como parte do processo das reflexões sobre a prática está relacionado ao hábito de estudo. A ausência do hábito de estudo pelo professor é resultado de uma série de fatores, entre eles o próprio processo formativo, pois desde que os estudantes ingressam nos cursos de licenciaturas precisam trabalhar e estudar, o que dificulta a realização de conexões importantes entre a teoria e a prática. Mesmo depois, quando o professor está atuando na escola, a não valorização da profissão de ser professor, faz com que trabalhe exaustivamente sem reconhecimento social. Assim confirma Facci (2004):

A crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o *status* que a profissão ocupa no nível social. Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional. O investimento dado à educação é muito pequeno por parte dos governantes. A desvalorização não acontece somente ligada aos recursos financeiros. A própria forma como foram e são elaboradas as políticas públicas da educação mostra o descaso com a educação. (FACCI, 2004, p. 28)

Nesse sentido, aproximar o professor da prática relacionando-a às diferentes formas de pensar a teoria que está sendo revisitada a cada nova pesquisa publicada, requer o entendimento de todo processo educacional que permeia as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Assim sendo, as discussões em torno da alfabetização e do letramento passam por este viés, que indica a educação como prioridade social e política.

Por isso, cabe ressaltar que não pretendo trazer para discussão os diversos conceitos de letramento, cujo tema tem sido abordado por diferentes autores e em diferentes sentidos, cada qual guardando sua relevância. No entanto, vejo como primordial apontar o que Soares (2002b) retrata ao se referir ao termo letramento:

[...] propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. [...] A conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo. (SOARES, 2002b, p. 156)

Para a autora, letramento está associado à ideia de diferentes tecnologias de escrita, as quais geram diferentes condições de acesso aos alunos que fazem uso dela, portanto, a leitura e a escrita precisam ser pensadas numa direção mais ampla do que comumente se observa na escola.

A alfabetização em sentido restrito proporciona apenas apropriação do código escrito, enquanto em sentido pleno poderá possibilitar autonomia na compreensão e interpretação do que se faz com a leitura e com a escrita nos diferentes contextos sociais. Assim, também Mainardes e Alferes (2012) retomam Soares (2002b) dizendo que a aprendizagem em seu sentido restrito não alteraria o estado ou a condição do indivíduo no que diz respeito ao seu aspecto social, psíquico, cultural, político, cognitivo, linguístico e até econômico, como a aprendizagem da leitura e escrita em sentido pleno faria.

O termo letramento associado à alfabetização, como tem sido utilizado nos últimos anos na escola, faria sentido para os professores que trabalham com a alfabetização se estivesse relacionado ao sentido pleno da palavra. Para tanto, os professores precisariam pensar sobre que aluno tem domínio pleno do ler e do escrever numa sociedade capitalista como a brasileira.

Portanto, o não domínio do processo de alfabetização nos anos iniciais de escolarização pelos alunos, não está somente relacionado à complexidade do processo, mas também aos aspectos sociais e políticos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, ainda em Soares (1998),

[...] enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão. (SOARES, 1998, p. 58)

Diante disso, fica claro que a alfabetização e o letramento na fase inicial de escolarização devem ser contemplados de maneira que os professores percebam a influência que esses processos desencadeiam ao serem entendidos erroneamente, pois conforme a interpretação que se atribui aos conceitos de letramento, a escola poderá estar legitimando que o domínio pleno da escrita e da leitura sejam privilégios de poucos.

Isso significa que muitos dos alunos que chegam ao 5º e ao 6º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados é consequência do trabalho realizado nos primeiros anos em que as crianças ingressam na escola. O domínio da língua escrita em sentido restrito tem possibilitado a formação de alunos distantes do contexto social em que estão inseridos. Portanto, é necessário que se pense um pouco não na definição do conceito de letramento e em que contexto ele se direciona, mas no que desencadeia a compreensão do termo num sentido mais restrito, ou num sentido pleno como na direção apontada por Soares (2002b).

Por conseguinte, para ir um pouco mais além, acredito ser fundamental trazer o que Britto (2003) salienta sobre o termo letramento que, como dito, tem sido usado com várias

significações dependendo do uso que se faz dele e o tipo de raciocínio que se pretende fazer. O autor, a partir das diferentes abordagens do termo, explicita a existência de duas tendências: a tecnicista e a política. Essas duas tendências circulam no interior da escola com magnitude, pois a primeira se direciona a negar qualquer relação entre educação e política. Segundo Britto (2003, p.12), “trata-se de construir um aparato técnico, neutro, anti-político [...] um discurso hegemônico, unificador e único, que expressaria o consenso histórico moderno”, essa tendência visa à reprodução de conhecimento, distante da realidade social e muito presente na escola como um poderoso controlador político e econômico. Consegue paralisar o professor que saiu da academia com conhecimentos teóricos minimamente relevantes, torna-o um reproduzidor do que a escola apresenta como significativo.

Na tendência política, segundo Britto (2003, p. 13), “parte-se do pressuposto de que toda ação e conhecimento humanos são políticos. Nesse caso, a noção de sujeito é captada em função de relações histórico-sociais”. Nessa vertente, a educação é considerada a partir da desigualdade, das disputas, das diferenças sociais. Assim, a escola é capaz de olhar o aluno como eminentemente parte do processo, como agente social que precisa de independência intelectual. Quando os alunos conseguem pensar sozinhos, conseguem eles mesmos resolverem os conflitos sociais aos quais estão sujeitos o todo tempo. Dessa forma, ainda em Britto (2003):

Para que o conceito de letramento possa contribuir para a reflexão e a prática educativa – escolares e não escolares-, é preciso enfrentar desde logo uma ameaça muito concreta: nascido no interior dos estudos da linguagem (mesmo que, em muitos casos, associados à educação), *ele tende a ficar limitado à área dos estudos da linguagem, pouco se considerando as questões relativas à produção e circulação do conhecimento.* (BRITTO, 2003, p. 13 grifos nossos)

Enquanto o termo letramento permanecer restrito aos estudos de linguagem será muito difícil ser incorporado ao currículo a partir da tendência política da palavra, pois é somente com a escrita sendo percebida como discurso na escola e nas diferentes áreas do saber, que ela deixará de ser estabelecida como norma única e passará a “[...] organizar o pensamento e intervir no espaço social, o que implica pensar o ensino da escrita e da leitura além do espaço em que tradicionalmente ele tem sido pensado, isto é, a disciplina de língua portuguesa” (BRITTO, 2002, p. 13).

A escrita como prática de letramentos precisa ser pensada além dos muros escolares e das aulas de português, por isso a noção de escrita escolar deverá ser revista pelos professores. A aprendizagem da escrita não é uma prerrogativa apenas da área de linguagem,

pois ela é utilizada nas diferentes dimensões do conhecimento e o termo letramento, por sua vez, também. Nesse sentido, Britto (2003) reafirma:

pensar educação supõe, então, considerar as formas como, na articulação política da prática pedagógica se trabalhar a diferença. Não se trata de negar o planejamento estratégico da ação docente, mas sim de negar as estratégias de cerceamento discursivo e cultural. (BRITTO, 2003, p. 16)

O que Britto (2003) aponta sobre o cerceamento discursivo e cultural é uma discussão que precisa ser feita com os professores, tanto dos anos iniciais, como dos anos finais, pois quando se ensina a língua portuguesa como um único modelo padrão se está impondo um único modelo de comportamento, que reproduz inegavelmente, um modelo hegemônico de sociedade e inevitavelmente, de uma única classe social. O mais grave de tudo isso é que reforça e sustenta privilégios sociais a um grupo dito esclarecido, legitimando, dessa forma, políticas linguísticas estigmatizadoras.

É necessário, portanto, falar sobre políticas linguísticas, pois muitas práticas dos professores que enfatizam a escrita escolar como o único objetivo da escola, advêm de políticas linguísticas que em algum momento histórico sustentaram e valorizaram práticas linguísticas homogêneas, o que coloca a escrita escolar no sentido restrito do termo letramento.

2- AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Diante do levantamento dos principais fatos históricos que ajudaram a contextualizar a disciplina de língua portuguesa no Brasil e principalmente no sul do Brasil, assim como o ensino nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental, devo relatar que todo esse processo, conforme já dito, esteve e sempre está marcado por políticas linguísticas.

Por isso, considero relevante ressaltar que as políticas linguísticas têm relação muito íntima com as “políticas de identidades” (MAHER, 2010). De acordo com os estudos desenvolvidos por Hall (2011), a pós-modernidade é assinalada pelas mudanças, o sujeito que tinha uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado, composto de várias identidades. Portanto, estão sendo construídos novos significados para a sociedade a todo instante e não é só isso, essas construções significativas novas se fortalecem pelas representações realizadas a partir da linguagem.

Assim, quando falamos de identidades estamos falando de representações e somos inevitavelmente levados a pensar em linguagem, em diversidade, em heterogeneidade (FARACO, 2008). Direcionar nosso olhar para esse ponto requer mudanças consideráveis na forma como vemos a realidade a nossa volta, principalmente a realidade educacional.

Nessa direção, faz-se necessário pensar sobre alguns conceitos que permeiam as práticas linguísticas e influenciam nossa relação com as pessoas que circulam entre nós no cotidiano escolar. Para tanto, acredito ser primordial abordar o conceito de língua na perspectiva Saussureana primeiramente, pois tal posicionamento é muito difundido entre o meio acadêmico e talvez pouco compreendido pelos professores, justamente pela forma como representamos os conceitos⁸, os quais passam a fazer parte do universo educacional.

Pareceu-me pertinente pensar sobre a forma como os conceitos vêm sendo construídos na memória do interlocutor. A maneira como essas construções vão se formando determina vários dos posicionamentos assumidos por diferentes pessoas em diferentes segmentos sociais. No caso da escola, o posicionamento dos professores. Então,

⁸ Neste trabalho abordo conceito na perspectiva apontada por Hardy-Vallée em seu livro “O que é conceito”: Os conceitos estão no centro da atividade cognitiva; a *aprendizagem* é uma aquisição de conceitos; a *crença* é uma atitude cognitiva acerca de uma proposição (em que dois conceitos são articulados) na qual o sujeito adere ao conteúdo da proposição; a *inferência* é uma aplicação de conceitos (a objetos, a percepções); enquanto o *raciocínio* é um correlacionamento de inferências. Os conceitos intervêm igualmente no conhecimento: quando uma crença é verdadeira e justificada, podemos considerá-la como um *conhecimento*. Os conceitos e os conhecimentos são organizados habitualmente em taxonomias mais complexas: *teorias*. (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 17-18, grifos do autor).

primeiramente, é preciso olhar para o conceito de língua que foi sendo erguido no meio acadêmico e posteriormente na escola.

A maneira como a escola e a própria sociedade compreendem o conceito de língua influencia e define o trabalho com a língua escrita, principalmente porque o ensino da escrita esteve, no início da introdução da disciplina de língua portuguesa, relacionado à escrita literária, ao ato de bem escrever. Por diferentes motivos se acreditava que a língua falada não tinha regras ou normas e a língua escrita se baseava em regras muito bem construídas, cuja base é a escrita literária. Portanto, manter a fala afastada do conceito de língua era bastante pertinente.

Desde a chegada dos jesuítas, diferentes concepções de linguagem foram sendo implementadas ao ensino da língua portuguesa. Entretanto, ressalto que a grande ruptura à concepção de linguagem como expressão do pensamento⁹ é observada em Saussure (2006), com a publicação no início do século XX do livro “Curso de Linguística Geral”. Embora Saussure tenha contribuído significativamente para o rompimento da concepção de linguagem como expressão do pensamento, ele estabeleceu a dicotomia *Langue/Parole* (Língua/Fala), elegendo a *Langue* como objeto de estudo. Assim diz Saussure (2006):

Para nós, ela não se confunde com linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2006, p. 17)

Ao separar a língua da fala Saussure foi extremamente valorizado, já que sua teoria pode dar suporte às discussões que consideravam a fala separada dos estudos sobre a língua. A escrita pode se manter altaneira e perfeita no pódio do ensino escolar, pois representava o alicerce da gramática tradicional. Contudo, muitos estudos têm questionado a famosa dicotomia.

De acordo com os estudos realizados por Rajagopalan (2003, p. 27), “O que torna o conceito clássico da língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a ideia de autossuficiência, mas também fazem vistas grossas as heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala”. O fato do conceito de língua elencado por Saussure (2006) desconsiderar a fala, faz dele um conceito de certa maneira fracassado e é essa a grande objeção a sua teoria.

⁹ A concepção de linguagem como expressão de pensamento é um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, teoricamente só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969). (GERALDI, 1985)

Também afirma Faraco (2008, p. 34): “O pressuposto forte dessa concepção era o de um sistema único e uniforme, pensado como um nível de grandes relações invariantes que conteria, em potência, todas as possibilidades expressivas materializáveis nos atos individuais de fala”. Isso significa que ao considerar a língua como invariante escamoteando a fala, na qual se materializa fortemente a heterogeneidade, permite-se que uma fenda seja aberta entre o mundo real vivido pelas pessoas e as falsas verdades expressas pela unificação linguística. De modo geral, os contextos plurais são atrelados à fala, mas não necessariamente são expressos por meio dela, podem também ser expressos por meio da escrita.

O modelo apontado por Saussure (2006) não tinha como manter a heterogeneidade expressa pelos falantes, por isso foi necessário rever o conceito de norma, muito utilizado para marcar a língua escrita. Entre os vários autores que o fizeram destaque Faraco (2008) que assim explicita:

O conceito de norma, nos estudos linguísticos, surgiu da necessidade de estipular um nível teórico capaz de captar, pelo menos em parte, a heterogeneidade constitutiva da língua. Como os estudos científicos da linguagem verbal têm mostrado, nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea. Só o é, de fato, nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções políticas de uma sociedade. (FARACO, 2008, p. 31)

No caso do Brasil, quando retomo a história da língua, aponto a língua portuguesa que foi reconhecida como oficial em conformidade à Constituição Federal de 1988, trago como importante ressaltar que as representações sobre língua são construídas e ajudam a legitimar concepções, tanto do ponto de vista linguístico como político. Ao considerar a língua portuguesa como oficial, no seu interior transporta a ideia de que quem a domina do ponto de vista da língua culta, pode determinar padrões de comportamento tanto pela fala como pela escrita.

Rajagopalan (2011, p. 126) retoma um de seus trabalhos de 2009 e reafirma: “Uma das [minhas] principais teses é de que nosso uso da língua contribui para consolidar os interesses dominantes da sociedade, ajudando a oprimir enormes segmentos da população”, fato esse que se confirma quando olhamos o elevado número de alunos que evadem da escola¹⁰ por não dominarem a norma culta, os quais são mantidos às margens de muitas discussões sociais.

¹⁰ Ao consultar o portal do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) na página que publica os dados do Censo Educacional no Estado do Paraná, município de Ponta Grossa, observamos que foram matriculados em 2013 no 1º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais 23.921 alunos, no segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ano) foram matriculados em escolas públicas estaduais 17.353 alunos e no ensino médio em escolas estaduais 12.020 alunos. Esses dados revelam a diferença no número de alunos que ingressam no Ensino Fundamental e os que ingressam no Ensino Médio no mesmo ano. Sendo assim, os 17.353 alunos que ingressaram no segundo segmento do Ensino Fundamental em 2013 são

Pensando ainda pelo viés da norma, Faraco (2008) diz que a situação da norma é ainda mais complexa, pois cada comunidade linguística tem várias normas, e a norma culta passou a ser entendida como a variedade de melhor prestígio, “essa representação os leva, inclusive, a confundir essa norma com a língua, ou seja, a imaginar que a norma mais monitorada é a língua” (FARACO, 2008, p. 71). Assim, a diversidade está muito relacionada com a heterogeneidade, uma vez que quanto mais avançam os estudos sobre heterogeneidade linguística, mais a língua se mostra difícil de ser entendida, de modo que todas as variedades são deturpações da língua tida como verdadeira.

Em outras palavras, a heterogeneidade, para uns “é um dado a ser descrito e compreendido”, para outros, “a ideologia da língua homogênea trata-se de um mal a ser combatido” (FARACO, 2008, p.166-167). Portanto, a sociedade não aceita o óbvio. Assim também ocorre na escola, pois, a diferença, a heterogeneidade, a variação são vistas como uma irregularidade, e por esse motivo, precisam ser corrigidas. Na língua escrita a marca dessa correção é feita pela ortografia, que comumente é confundida com o ensino de língua. Escrever bem, portanto, é escrever corretamente a norma culta.

A escola, enquanto instituição social, valoriza o ensino da escrita, mas da escrita monolíngue, que atribui à gramática tradicional ou à gramática moderna um peso que ela não tem socialmente na fala da maioria da população. Tenho que salientar ainda que não são somente as escolas que valorizam a escrita monolíngue, mas também os cursos de formação para professores, pois essa marca se legitima nos bancos escolares, entretanto, não são somente nas instituições escolares que essa ideia ganha força, mas também em outros espaços que legitimam tal ideia com muito mais precisão.

É inevitável olhar para os dois cursos de formação de inicial, o Curso de Licenciatura em Pedagogia e o Curso de Licenciatura em Letras. Nos Cursos de Pedagogia que formam os pedagogos atuantes em todos os segmentos de ensino, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, o lugar que a ciência da linguagem aparece é quase insignificante e quando aparece valoriza o ato de ensinar a ler e a escrever sem relacioná-lo ao processo mais amplo que envolve a linguagem. Assim confirma Pérez e Sampaio (2012):

Ana Paula, como tantas e tantas outras professoras e professores (e nos incluímos nesse processo), aprendeu a ensinar a ler e a escrever com métodos de alfabetização, ainda hegemônicos no cotidiano escolar, referendados por um modelo idealizado de “língua certa” a norma padrão (Bago, 2009) que, subsidiados por uma concepção mecanicista de produção de conhecimento, compreendem a repetição e a memorização como constitutivas do processo de ensino/aprendizagem. Modos de ensinar a ler e a escrever que não (re)conhecem diferentes lógicas e maneiras de aprender das crianças, pois ignoram histórias, modos de ser e de viver, desejos e curiosidades dos sujeitos – crianças, professores(as), pais e responsáveis –

envolvidos nesse processo. Métodos que buscam a padronização, linearidade, homogeneidade e controle do que deve (e é) ensinado/aprendido e, portanto, investem em processos de tutela (e controle) dos professores e professoras, desconsiderando a autonomia, criatividade e autoria docente e discente. (PÉREZ e SAMPAIO, 2012, p. 400-401 grifos do autor)

O saber fazer do professor dos anos iniciais é pautado, de modo geral, por práticas lineares que valorizam uma única direção para o processo de ensinar e aprender a ler e escrever, muito pouco se vê nas escolas dos anos iniciais práticas diárias de leitura e escrita, que de fato oportunizem a criança a ler e a escrever. As pouquíssimas discussões feitas nos cursos de Pedagogia não estão dando conta de práticas que priorizam a diálogo e o discurso significativamente, isto é não se tem adentrado as discussões teóricas necessárias.

Os Cursos de Licenciaturas em Letras, por sua vez, ao contrário do curso de Pedagogia têm se debruçado um pouco mais nas teorias que envolvem as ciências da linguagem, mas permanecem nas discussões teóricas e pouco se avança na direção da escola. Bagno (2013) confirma essa ação ao dizer que:

Muitos dos profissionais que atuam nos cursos de Letras parecem se negar (consciente ou inconscientemente) a admitir que a vocação natural do curso é a *formação de docentes de português e/ou de línguas estrangeiras*, numa recusa que se contrapõe às diretrizes do próprio Ministério da Educação no que diz respeito à formação docente. Os mestres e doutores que professam nas Letras se comportam como estivessem ali para formar grandes escritores e críticos literários, ou filólogos e gramáticos tradicionalistas. Alguns poucos, bem intencionados, mas iludidos, acreditam que vão formar futuros linguistas, pesquisadores sintonizados com a ciência moderna. Com isso, somos obrigados a ministrar, como professores, e a cursar, como estudantes, disciplinas totalmente irrelevantes para a formação docente e, ao mesmo tempo, deixamos de lado todo um conjunto de teorias e práticas de primeiríssima necessidade para que alguém que se forme em “Letras” possa trabalhar em conexão com o que se espera, hoje, de uma professora de língua. (BAGNO, 2013, p. 26-27, *Grifos do autor*)

As pesquisas realizadas na área educacional, de acordo com Gatti (2014), têm apontado vários problemas que envolvem os cursos de formação inicial das diferentes licenciaturas, pois estes estudos são bem delimitados e não abrangem a superação dos problemas enfrentados na educação básica.

É preciso considerar, no entanto, que são escassas, senão inexistentes, sínteses de conhecimento acumulado sobre temas básicos em educação que sejam acessíveis em sua linguagem e porte, a interlocutores diversos: gestores de diferentes níveis da rede educacional, mídias educacionais ou mídia em geral, associações de pais, de professores etc. Não há grupos de suporte que ofereçam contribuição dessa natureza aos organismos que tomam decisões quanto à gestão pública e pedagógica em educação (o que também ocorre em outras áreas), bem como a outros setores de interesse. Em muitos casos trabalha-se a partir de opiniões formadas no senso comum (mesmo que seja um senso comum “científico”), ou com base em modismos que adquirem forte influência; algumas vezes observa-se que se toma por base um

só trabalho de pesquisa e, é claro, a leitura que dele se faz. Com esse cenário a contribuição das pesquisas na área da educação acaba empobrecida. (GATTI, 2014, p. 28)

Trata-se de pensar os cursos de licenciaturas e mais especificamente os cursos de formação inicial para professores, tanto o Curso de Licenciatura em Pedagogia como o Curso de Licenciatura em Letras, pois são cursos essenciais na formação dos alunos tanto nos anos iniciais quanto posteriormente nos anos finais do Ensino Fundamental. Percebe-se portanto, que os cursos perderam o foco no ensino e na aprendizagem, e sem esse foco não conseguiremos pensar a íntima relação que existe entre o 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental na escola na indissociável relação teoria e prática.

Assim sendo, Monteagudo (2011) salienta que umas das tarefas mais difíceis é oferecer ferramentas para ambos os cursos para a crítica ao prescritivismo, mas uma crítica que reconheça o seu papel e a importância que desempenha, pois segundo ele:

As línguas já não podem ser contempladas como entidades monolíticas _ homogêneas, estagnadas, rigidamente hierarquizadas _ , das quais as variedades cultas seriam as mais qualificadas representantes, enquanto as variantes e variedades vernáculas constituiriam “erros”, “desvios” ou “anomalias”. Se os usos (normas objetivas) variam, a norma (prescritiva) deve variar a seu compasso, evitando uma excessiva distância entre norma culta e usos comuns. (MONTEAGUDO, 2011, p. 44)

Diante disso, posso afirmar que as discussões sobre políticas linguísticas não podem ficar longe do contexto escolar, no sentido de se pensar a heterogeneidade e a homogeneidade como partes do processo educacional. Penso que quem vai aproximar as discussões sobre políticas linguísticas para o professor é a figura do pedagogo, que transita em toda Educação Básica, com ajuda do professor de línguas. O entendimento deturpado do que é língua e do que é norma culta tem dificultado os trabalhos realizados com os professores. Também, é preciso ficar claro que uma “pedagogia que considere a variação linguística” (FARACO, 2008) não pode deixar de considerar os estigmas linguísticos, isto é, sensibilizar professores e alunos no sentido de perceber que parte das exclusões sociais e culturais se fundamentam nas diferenças linguísticas tanto faladas como escritas. Por isso, o Curso de Pedagogia não pode ficar ausente de discussões que abarquem a “pedagogia da variação linguística”.

Isso posto, cabe reiterar que nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. (FARACO, 2007, p. 46-47; 2008, p. 180)

Diante do exposto, pretendo dividir a discussão daqui em diante em duas partes: a primeira falando de políticas linguísticas e o ensino, principalmente de língua portuguesa e mais especificamente de língua escrita e, posteriormente, discuto sobre como as políticas linguísticas se relacionam às políticas públicas.

2. 1 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO

De acordo com os estudos realizados sobre a história da língua portuguesa no Brasil (SOARES, 2002), vimos que, por muito tempo, os estudos linguísticos estiveram atrelados aos estudos literários, entretanto, nos últimos séculos a história da língua se viu desvinculada das questões sociais e Saussure, como citado anteriormente, deu uma importante contribuição nesse sentido. Inicialmente, pela “consagrada concepção Saussureana de linguagem, com o binômio língua e fala, dá prioridade ao estudo da língua” (CORREA, 2011, p.106).

Assim sendo, de acordo com Oliveira (2007),

[...] várias gerações de linguistas, motivados pelos sucessos da física e pela chamada discussão pelo positivismo do século XIX, investiram seus melhores esforços na criação de uma ‘ciência linguística’ com os padrões preconizados pela filosofia de Comte que, nos inícios do século XX, caminhava de mãos dadas com a crença na superioridade da Europa e da raça branca e na sua racionalidade de poder. (OLIVEIRA, 2007, p. 83-84)

Toda essa efervescência que vivia a Europa do século XIX e o auge em que se encontravam as ciências voltadas para a razão, bem como para a estrutura, as quais buscavam o homem capaz de propor a ordem e a organização do sistema, deram aos estudiosos da língua motivos para não deixá-la à margem da discussão. Então, separar língua e fala parecia ser um objetivo certo, tanto que foi o falante que ficou fora da discussão. Isso parecia muito oportuno para o Estado, considerando todo processo político, social e econômico que o Brasil viveu desde a colônia.

Oliveira (2007) afirma ainda que a retórica na época foi desqualificada, no entanto, parte de suas incumbências voltaram na forma de “semântica argumentativa”, pois saber argumentar não perdeu sua relevância e era isso que o professor deveria ensinar, porém, “[...] não foi através de estudos linguísticos desse tipo que os oradores aprenderam a discursar, os escritores a escrever [...]. O recorte realizado contribuiu para nos despotencializar”. (OLIVEIRA, 2007, p. 86). Não foi com estudos isolados de estruturas sobre a língua que se contribuiu para formação de pessoas capazes de discursarem ou capazes de escreverem compêndios literários. O processo que se desenvolveu burlava a realidade linguística do país,

muito oportuno para afastar da discussão quem de fato estava sendo objeto de discussão.

Esse processo interferiu no ensino de língua escrita, principalmente, por ter deixado de olhar a heterogeneidade que movimenta e movimentou o país desde as primeiras notícias que tiveram da sua existência. A demasiada valorização do ensino de português como algo essencialmente estruturalista fez com que os professores e a sociedade fossem obrigados a se esquecerem de que somos um país formado por muitos rostos e por muitos falares, tanto que Oliveira (2009) retrata com relevância que:

Não é por casualidade que se conhecem algumas coisas e se desconhecem outras: conhecimento e desconhecimento são produzidos **ativamente**, a partir de ópticas ideológicas determinadas, construídas historicamente. No nosso caso, produziu-se o ‘conhecimento’ de que no Brasil se fala o português, e o ‘desconhecimento’ de que muitas outras línguas foram e **são** igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um ‘fato natural’, que o ‘português é a língua do Brasil’ foi e **é** fundamental, para obter consenso das majorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias. (OLIVEIRA, 2009, p. 3, grifos do autor)

Ao desconsiderar as questões multilíngues, naturalizou-se a ideia posteriormente expressa por Saussure (2006) que a língua e a fala devem ser pensadas separadamente. A escola, enquanto instituição social, também deu prioridade ao estudo da língua. Ao priorizar a língua, o estudo da gramática normativa isolada do contexto veio se fixar no meio escolar. Assim, a escrita na escola começou a ter um único lugar, ser valorizada apenas na escola, para isso só se escreve os textos solicitados para fins escolares, então ora se escreve para a escola, ora se responde exercícios gramaticais isolados.

A direção que predomina quando pensamos do ensino tão arraigado às questões gramaticais, que não deixam de ser importantes, tem toda uma conotação política, pois desde sempre há uma eterna briga entre linguistas e gramáticos sobre a relevância de uma ou de outra questão, entretanto, não é nessa direção que temos que dedicar nossos esforços. Segundo Oliveira (2007):

[...] o amplo domínio do aparato universitário pelos linguistas, o domínio sobre quase 40 programas de pós-graduação, a existência de associações como a ABRALIN e a ALAB, com milhares de membros, não eliminou a preeminência política dos gramáticos no sistema escolar, na mídia e no imaginário das pessoas. Por quê? Porque a gramática é um instrumento de poder muito melhor, muito mais bem sucedido. Permite-nos controlar mais, classificar mais, excluir mais. Pode ser centralmente administrada pelo Estado, que, através dela, tem instrumentos para controlar a língua escrita e, através dela, indiretamente, a língua falada pela população. (OLIVEIRA, 2007, p. 88)

O direcionamento que temos que dar quando falamos nas questões gramaticais que envolvem principalmente o ensino, é o poder que ela vem exercendo como instrumento de

controle. A briga entre os gramáticos e os linguistas parece-me superficial perto do que vem sendo ensinado nas escolas. A escrita é um instrumento de controle e, portanto, de manipulação, por isso a gramática do jeito que é concebida tradicionalmente exerce o papel político controlador. Britto (2002, p. 135) afirma: “Não tenho como me desenredar da teia das palavras, e de seus sentidos, e de suas implicações. Não tenho como falar delas senão usando elas, e dentro dos espaços em que elas, circulando, têm significações”.

A escola ao se utilizar de metodologias em que a escrita é concebida apenas com valor escolar, impossibilitando o aluno de trabalhar com as palavras e dar sentidos a elas na escrita a partir do ensino da gramática, tem garantido políticas linguísticas homogeneizadoras. A opção política da escola por práticas pedagógicas desarticuladas do contexto social e distantes da realidade educacional oportuniza um ensino de escrita isolado dos discursos proferidos por segmentos sociais que controlam e dominam a sociedade.

Dessa forma, Britto (1997) afirma:

A prática de produção de texto, por sua vez, se relaciona com a apresentação da norma, destaque para a correção dos erros limitados de ortografia, concordância e regência. Efetivamente ensina-se a redação apenas para fixar a norma, ainda que nem sempre se assuma explicitamente esta perspectiva. (BRITTO, 1997, p.108)

A distância entre o que acontece na escola e as discussões acadêmicas têm mantido a escrita longe das questões políticas e sociais. Pensar questões linguísticas é importante, mas não pode ser empecilho para se ignorar a gramática ou vice-versa, principalmente nas reflexões acerca da língua escrita.

Enquanto assistimos os debates acadêmicos entre gramáticos e linguistas, a linguagem tem sido esquecida das conversas entre os profissionais que trabalham diretamente com o ensino. As discussões sobre as políticas linguísticas *in vivo ou in vitro*¹¹ não chegam nem nos portões das escolas, basta olharmos a quantidade de línguas que historicamente foram sendo apagadas, às quais os professores nem de longe tiveram acesso, nem mesmo os professores de língua portuguesa que trabalham diretamente com a língua.

Um exemplo bastante oportuno no que se refere às políticas linguísticas são as línguas ágrafas. Muitos professores desconhecem o número de línguas orais que foram apagadas no Brasil, principalmente as línguas indígenas. De acordo com Maher (2010):

¹¹ De acordo com Calvet (2007) a gestão *in vivo* refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente. A gestão *in vitro* refere-se aos linguistas que analisam as situações de línguas em seus laboratórios, levantando hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas.

Grande parte das línguas indígenas brasileiras encontra-se em estado de extrema vulnerabilidade: estima-se que muitas delas podem desaparecer nas próximas décadas, provocando um empobrecimento significativo no Atlas Linguístico Brasileiro. Segundo Rodrigues (2000), a média de falantes por língua indígena na Amazônia, por exemplo, é de aproximadamente 100. O levantamento feito pelo mesmo autor em 1986 apontou que 24 línguas indígenas brasileiras eram, à época, faladas por menos de 50 falantes, sendo que 09 delas eram utilizadas por apenas 20 pessoas. Não há, portanto, motivos para sermos muito otimistas, como alerta Monserrat (2006), quando pensamos na sobrevivência de maior parte das línguas indígenas brasileiras. (MAHER, 2010, p. 34)

A forma como se ignora as línguas orais é de uma perversidade que chega a cegar as pessoas sobre outros fatores, pois como bem continua afirmando Maher (2010):

[...] foi principalmente devido ao açoite, à ameaça, à intimidação e à depreciação, atos de violência, ora mais, ora menos explícitos, que várias comunidades indígenas brasileiras "optaram por abandonar" suas línguas tradicionais. É, portanto, imperioso, que esse "abandono" seja sempre colocado entre aspas porque uma comunidade de fala não desiste de sua língua livremente. (MAHER, 2010, p. 34)

O ensino no Brasil foi sempre alvo de crítica, principalmente no que se refere à língua portuguesa. Desde a reforma pombalina a valorização do português se deu pela demasiada valorização à gramática tradicional. A língua portuguesa deveria ser ensinada pelo viés gramatical, que segundo Faraco (2008) foi também objeto de condenação, favoreceu na escola a implantação de uma série de “vícios” pedagógicos, inclusive a cristalização da gramática num saber limitado, repetitivo e nada funcional. Até a proibição de se falar outras línguas em território nacional, com medo de que influenciasse os diferentes falares da língua portuguesa que se imaginava basear-se na gramática tradicional.

Nesse sentido, aos poucos o professor, por meio da linguagem, vai inconscientemente colaborando para que os alunos moldem a identidade e a liberdade de expressão e posteriormente, a própria linguagem, uma vez que a escola vem se preocupando exageradamente com questões relacionadas à gramática pura e simples e esquece-se de “[...] ver a linguagem como fenômeno social, com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem [...]” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 35).

Considero relevante, trazer para discussão a questão política, pois muitas decisões tomadas no contexto educacional estão atreladas às decisões políticas. Por isso, aponto o que Rajagopalan (2013) afirma sobre a relação entre a linguagem e a política:

Joseph (2006) declara categoricamente que “[a] linguagem é política de cabo a rabo”, acrescentando que ela “é um construto político-linguístico-retórico” (p. 20). Como aponte numa resenha que fiz do livro: “Para não perder total da ousada tese que Joseph defende, deixemos claro que o autor não está dizendo que a linguagem comporta uma dimensão política em acréscimo a todo o resto que se crê que ela possui; ele está defendendo que a linguagem é *constitutivamente*, e, por

consequente, indissociavelmente, política (Rajagopalan, 2007: 330)!”. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 145)

Até onde podemos perceber, discutir as políticas linguísticas e a prática do professor na perspectiva do olhar sobre a sua própria prática continua sendo um dos caminhos mais sinuosos, pois para essas discussões se faz necessário o rompimento com práticas pedagógicas tradicionais. De acordo com Rajagopalan (2013, p. 145), “[...] a política linguística tem norteado, de maneira escancarada ou muitas vezes sutilmente velada, os objetivos e as prioridades do ensino de línguas”. E assim, retomo a importância de se trabalhar o mais próximo da realidade educacional brasileira, no sentido de nos aproximar das situações cotidianas de linguagem, que, via de regra, não são consideradas importante pelo processo escolar e nem tampouco pela sociedade. Nessa perspectiva, aponta Faraco (2007, p. 48):

O problema está na forma como lidamos com essa diversidade. O problema está na forma como representamos para nós essa diversidade. O problema está nas imagens saturadas de valores que temos de nós como falantes. Aí reside a fonte das imensas dificuldades que temos para reconhecer nossa cara linguística. Por consequência, continuamos a ser uma sociedade atolada em pesados equívocos e estigmas linguísticos. E continuamos a ser uma sociedade com grandes dificuldades para oferecer uma educação linguística de qualidade para seus cidadãos. (FARACO, 2007, p. 48)

Diante disso, é que insisto que uma reflexão mais detida sobre a língua escrita e políticas linguísticas podem trazer maiores avanços aos estudos sobre linguagem(gens) ampliando a visão acerca da realidade social e cultural do país.

A escola supostamente trabalha com a lógica de que só existe uma forma de falar e escrever. De acordo com Faraco (2008, p. 47) “[...] ela seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas”. O fato de a escola não reconhecer as diversidades do português falado no país, impondo a sua norma, independente da cultura, da situação socioeconômica ou do grau de escolaridade da família dos alunos, ignora as práticas linguísticas e as situações sociais da sociedade brasileira, reafirmando a ausência de uma reflexão com os professores em relação à linguagem e seu caráter indissociável do contexto social, que também é heterogêneo.

A escola, na maioria das vezes, salienta para os alunos determinantemente, a língua de maior prestígio como a única, situação essa que contribui fazê-los não encontrar nenhuma razão para compreender os efeitos da língua em muitas decisões tomadas nos diversos contextos em que estão inseridos. Nessa direção, diz Faraco (2008, p.158): “[...] é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o

pensar sobre elas” com os professores, mas também com os alunos, ensinando-os a organizar o seu pensar através da escrita.

Quando falo em realizar ação reflexiva com alunos na escola, não estou pensando somente na escola, mas principalmente nos cursos de formação inicial de professores de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Letras, pois uma “pedagogia da variação linguística” deve ser motivo de discussão na formação inicial, já que é a responsável pela formação dos professores que atuam na escola, assim estaremos pensando numa “escola **das** crianças das classes populares e não numa escola **para** as crianças das classes populares” (PÉREZ E SAMPAIO, 2012, p. 402 **Grifos dos autores**).

Diante disso, as políticas linguísticas devem fazer parte das discussões escolares, no entanto, só discuti-las não é suficiente. É necessário que elas estejam atreladas às políticas públicas, pois quando o poder público também passa a reconhecer as políticas linguísticas, sua planificação se torna menos tensa.

2.2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Em relação a tudo que foi apresentado sobre as políticas linguísticas, não poderia deixar de apontar o que marca esse não reconhecimento da heterogeneidade, principalmente na escola, espaço que reúne crianças diferentes, oriundas de contextos sociais diferentes. São as relações de poder. Então, Gnerre (2009) faz um destaque para uma citação de Bourdieu (1977), a qual retrata que “O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-lo num ato linguístico” (GNERRE, 2009, p. 05). Embora pareça uma questão simples, muitos discursos proferidos em diferentes contextos demonstram a autoridade daquele que fala e o poder que essa palavra tem em legitimar ações, ignorando, principalmente, muitas comunidades de fala.

Parto, assim, do pressuposto de que o ensino da língua nas escolas está relacionado ao poder que a língua(gem) exerce sobre o outro. Desse ponto de vista é que preciso pensar as políticas linguísticas, reconhecer que Calvet (2007) mostrou teoricamente o percurso que as políticas linguísticas e o planejamento linguístico fizeram em diferentes países, salientando questões relativas às relações de subordinação, ou seja, de poder exercido pelo Estado.

O planejamento linguístico visava, “naquela época”, encontrar apenas as soluções ligadas à padronização da língua e, pouco importava o vínculo existente entre a(s) língua(s) e a sociedade. Essas são algumas questões que precisam ser debatidas, pois quando tratamos de

ensino, inevitavelmente, aparece a padronização da língua, a qual está sempre muito distante das práticas sociais.

Dessa forma, Calvet (2007, p. 11), afirma que, “[...] o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”. Esse fato é evidenciado no Brasil desde o apagamento de outras línguas por diferentes formas, o que demonstra o poder exercido pelo Estado.

Esse processo se realizou também na escola, conseqüentemente no modo de como se ensina a escrita, na maneira como estão sendo trabalhados os conteúdos com os alunos pertencentes a comunidades imigratórias e como os currículos escolares e os documentos oficiais tratam a questão das práticas linguísticas. Em se tratando de uma sociedade marcada pela diferença não podemos ignorar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, deveras influenciada por práticas linguísticas.

Na mesma direção também Rajagopalan (2011) diz que:

A política linguística engloba uma vasta gama de atividades que vão desde as políticas locais ou pontuais que envolvem o uso da língua às políticas mais complexas e organizadas pelas autoridades governamentais. Dentre as últimas, está o planejamento linguístico, mais especificamente o assim chamado ‘planejamento de corpus’, que é a subárea do planejamento linguístico que se preocupa em escolher e promover determinada variedade (regional, no nível horizontal e associada a classes privilegiadas do ponto de vista econômico, cultural e político, no nível vertical). (RAJAGOPALAN, 2011, p. 126-127)

De acordo com Calvet (1999), não são os homens que existem para servir às línguas, mas são as línguas que existem para servir aos homens, por isso a importância do trabalho linguístico focar nos falantes das línguas e não na língua propriamente dita. Na mesma direção, Calvet (2007) diz que para proceder as ações planejadas sobre língua,

há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que precede das práticas sociais outra da intervenção sobre essas práticas. A primeira, que denominaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com os que se confrontam cotidianamente [...] a gestão *in vitro*. Em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas. [...] Os instrumentos de planejamento linguístico aparecem, portanto, como a tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* de fenômenos que sempre se manifestaram *in vivo*. E a política linguística vê-se, então, diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático [...]. (CALVET, 2007, p. 69,70 e 71)

Face ao exposto, parece conveniente ressaltar que o planejamento linguístico exige conhecimento em relação à(s) língua(s), o que caracteriza um dado importante para a organização linguística, principalmente quando está relacionada às línguas minoritárias. Por isso Calvet (2007, p. 64) relata que o instrumento de planejamento linguístico, “[...] passa primeiramente por uma descrição precisa da língua; em seguida, por uma reflexão sobre o que se espera de um sistema de escrita [...]”. A partir disso, se pode passar a uma fase prática, na qual poderá, segundo o autor, “[...] divulgar o sistema de escrita selecionado, através de abecedários, manuais, da organização de campanhas de alfabetização, da introdução da língua recém-transcrita no sistema escolar, no meio gráfico etc.”.

Portanto, todo esse processo deve estar também sendo pensado pelo Estado, mas não de forma repressora através do aparato jurídico como comumente tem sido realizado. A lei é de suma importância para o planejamento linguístico e para a efetivação de políticas públicas que, de fato, venham ao encontro das políticas linguísticas.

As políticas públicas se efetivam a partir de decisões que emanam da sociedade, portanto a educação e a sociedade têm relações muito estreitas. Entretanto, a efetivação de políticas públicas a partir de decisões sociais não acontecem de forma clara, de concepções pensadas considerando as necessidades sociais, mas das relações que são produzidas por consensos dos diferentes efeitos determinados por relações de poder. Qualquer prática realizada na escola ou fora dela traz junto às relações sociais e o contexto histórico em que essas relações acontecem. Segundo Severino (2001, p. 72), “[...] há uma relação visceral entre o processo educacional e o da sociedade. Existe uma pulsação no jogo entre as forças sociais e a educação”. Isto significa que a forma com que a educação está organizada reproduz concepções sociais, bem como, a educação pode promover mudanças na sociedade, desde que considere as questões históricas que envolvem os participantes dela.

Por isso, os professores e as professoras precisam pensar nas escolas como as políticas linguísticas podem influenciar a criação de políticas públicas. Assim, a educação poderá ter outra significação na organização das práticas sociais. A educação não se estabelece distante do contexto social e a linguagem é quem caracteriza o próprio contexto social.

Talvez não fosse exagerado afirmar, após a reflexão de Calvet (2007) a respeito dos estágios que fazem parte do planejamento linguístico, que a linguagem continua sendo motivo de discussão entre os professores, causando inquietação sobre a língua, principalmente a aquisição da língua escrita, assim o Estado toma um lugar importante na efetivação das políticas linguísticas.

Correa (2011) aponta para uma distinção importante no que se refere ao estatuto da língua:

Nesse ponto, há mais uma distinção importante a ser considerada: a diferença entre planejamento de *status* e de *corpus* (HAUGEN, 1968; FISHMAN, 2006). O planejamento de *status* está relacionado ao papel da língua, às funções que ela vai exercer, seu *status* social e suas relações com as outras línguas (como língua nacional, língua oficial, meio de instrução, etc.). Por sua vez, o planejamento de *corpus* diz respeito às intervenções na forma ou variedade da língua que vai ser escolhida como modelo para a sociedade e promovida como tal (criação de um sistema de escrita, neologia, padronização). (CORREA, 2011, p. 113, grifos da autora)

A compreensão da linguagem como parte da sociedade, principalmente por envolver a diferença, a fluidez das identidades, aponta a intervenção política na educação como necessária, tanto no planejamento de *status*, como no planejamento de *corpus*. No entanto, para a educação somente a língua culta tem sido objeto de discussão a partir desse contexto. As línguas marcadas pela heterogeneidade, por sua vez, têm sido mantidas como não língua ou afastadas do planejamento de *corpus* e de *status*.

Todos esses dados são extremamente significativos, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 aponta a educação como direito de todos, com o objetivo de dar oportunidades iguais para todos. Entretanto, a escola ao ressaltar a norma culta, isolada das práticas sociais, constitui-se em um processo que interfere profundamente na formação dos alunos que obrigatoriamente passam por ela, pois alguns deles não conseguem se apropriar, minimamente, da língua escrita ensinada.

Enquanto a escola não contemplar a diversidade, a heterogeneidade que a língua reflete, estará marcada pelas relações sociais desiguais. Assim, os professores precisam pensar: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classes, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2000, p. 40), por isso cabe ao professor esse reconhecimento das práticas preconceituosas, incluindo aqui a linguística, para abordá-la na organização de seu trabalho.

As práticas linguísticas que se manifestam na sala de aula, como práticas heterogêneas, são vistas muitas vezes pelo professor como homogêneas, pois na maioria das vezes esse professor é formado para não considerar as características de uma sociedade marcada pela desigualdade social e pela diferença. “É a apropriação dos conhecimentos produzidos pela sociedade que lhe assegura pertencer, enquanto um indivíduo singular, à categoria de ser humano” (FACCI, 2004, p. 226). O professor no curso de formação inicial

não é levado a pensar sobre as práticas culturais que também definem configurações heterogêneas e, dessa forma, os usos da linguagem vêm se tornando um dos instrumentos de fracasso escolar.

O professor e a professora, enquanto docentes, qualquer que seja o nível que atue, deve “ter como meta transmitir para os alunos esse conhecimento científico de forma sistematizada” (FACCI, 2004, p. 228). Dessa forma, o aluno não será impedido de ser agente no contexto social em que vive, ou seja de estar presente mediante as possibilidades de compreender o mundo através da leitura e da escrita. Também é importante que o aluno de qualquer nível de ensino escolar compreenda que “o saber objetivo não deve ser entendido pelo aluno como um conhecimento acabado, como resultado, mas deve sim ser apreendido como um conhecimento que está sujeito a transformações, um conhecimento que pode ser superado pela produção humana” (FACCI, 2004, p. 228).

A prática pedagógica do professor e da professora deve levar o aluno a perceber o mundo a sua volta, isto é, ter consciência do cotidiano de seus alunos. Dessa maneira, “o objetivo é fazer com que os alunos estabeleçam relações conscientes com esse cotidiano de modo que produzam neles necessidades não-cotidianas, pela apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos” (FACCI, 2004, p. 233).

Em torno dessa discussão, o professor poderá problematizar a homogeneidade do grupo de alunos que busca as aprendizagens idênticas e deixam de fora da sala de aula as marcas das diferenças individuais. Assim:

É nesse ponto que residem os estigmas linguísticos mais pesados de nossa sociedade. Poucos se aventuram a mexer nessa ferida. Talvez falte um estudo sistemático mais aprofundado da variação social e uma ampla divulgação dos fenômenos linguísticos brasileiros [...]. (FARACO, 2007, p. 44)

Esse pensar nos leva a um possível, ainda ideal destino, que é discutir com os professores a realidade linguística e cultural do país, discutir a escrita do ponto de vista da pluralidade, que está presente o tempo todo no contexto da sala de aula, mas somente discutir com os professores esses problemas não é suficiente, é preciso a ação do Estado.

Os estudos de Oliveira (2009) enfatizam que é preciso que o Estado brasileiro reconheça a diversidade não só racial, étnica, de gênero, regional, mas também a diversidade linguística.

A década de 1990 viu a formulação da perspectiva fundamental de reconhecer e levar a efeito os DIREITOS LINGUÍSTICOS das comunidades de brasileiros que falam outras línguas - minoritárias e minorizadas - em conformidade com o que reza a DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS apresentada

pela UNESCO na Conferência de Barcelona em 1996 e traduzida e publicada no Brasil apenas em 2003. (OLIVEIRA, 2009, s/p, grifos do autor)

Temos conhecimento de várias investidas de diferentes segmentos para mobilizar o Estado no sentido de viabilizar o reconhecimento das línguas. Um exemplo foi citado por Correa (2011):

No âmbito da categorização do léxico, podemos citar o Livro das Línguas. Reconhecido pelo Estado por meio da Portaria nº 586, de 11 de dezembro de 2006, a elaboração de um inventário para a enorme diversidade própria às culturas existentes no país trata de uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras, publicada em Boletim administrativo Eletrônico do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN nº 330 - Edição Extra, de 09/02/2007. A criação do GT foi uma das resoluções encaminhadas a partir do seminário legislativo sobre a pluralidade linguística no Brasil - Criação do Livro de Registro das Línguas, realizado em março de 2006 pela Comissão de Educação e Cultura (CEC) da Câmara dos Deputados, em parceria com o IPHAN e o Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Política Linguística – IPOL. (CORREA, 2011, p. 115)

Também em 2010 foi assinado o Decreto nº 7.387, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Entretanto ainda não é suficiente. Na verdade, podemos dizer que é necessário e fundamental que essas ações sejam transformadas em políticas públicas, de modo que cheguem ao cidadão comum.

As políticas públicas, segundo Rua (2009), nascem do interesse e da necessidade de um conjunto de indivíduos, as quais envolvem múltiplas possibilidades de cooperação, competição e conflitos, pois geralmente envolvem mais do que uma decisão e requerem diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas.

Dessa forma, as discussões que envolvem a diversidade linguística devem estar na pauta de todas as iniciativas educacionais, que estão em andamento. Um exemplo são as diferentes conferências que estão sendo realizadas em todo Brasil, visando a CONAE/2014¹², no eixo que trata da diversidade, não há nenhuma menção à heterogeneidade linguística.

Essa problemática é deflagrada justamente porque as discussões estão centradas em alguns segmentos da sociedade, muitas delas não chegam nem em âmbito acadêmico. O cidadão comum nem de longe imagina as discussões que estão sendo realizadas em âmbito nacional, nem mesmo consegue perceber quantos conflitos linguísticos foram gerados no

¹² A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Convocada pela Portaria n.º 1.410, de 03 de dezembro de 2012, a CONAE/2014 possui caráter deliberativo e apresentará um conjunto de propostas que subsidiará a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. <http://conae2014.mec.gov.br/index.php/a-conferencia>.

passado com resquício no presente, de não ter havido reconhecimento da diversidade linguística.

Por isso, a discussão sobre a língua(gem) deve fazer parte das decisões escolares e acadêmicas, principalmente nos Cursos de Pedagogia e Curso de Licenciaturas Letras. Para tanto mais uma vez reitero, há que se pensar nas políticas linguísticas, não no sentido isolado de querer ou não, mas de forma que acrescentem elementos importantes ao conhecimento do professor e do aluno, que inevitavelmente trabalham com a leitura e a escrita na prática escolar, para posteriormente se transformar em políticas públicas.

As discussões nacionais sobre a heterogeneidade linguística não acontecem somente por ficar sendo discutida por um grupo seletivo da sociedade, pode ser um dos motivos, mas não é só ele, há muitas outras questões ideológicas que subsidiam esse entendimento. Portanto, a questão ideológica que subjaz o estudo da língua precisa ser aventada. Britto (2002) apontou o caráter ideológico que as palavras possuem dizendo:

É óbvio que as palavras trazem ideias (ainda que de um modo que só fica exato no próprio uso), mas quero pensar especificamente este conceito como marcado por interesses políticos, históricos, sociais, de classe. E direi que a ideologia é mais determinante, é mais violenta, é mais brutal, é mais eficiente, exatamente nesta situação que não é possível nenhum discurso contra-ideológico. O poder coercitivo da ideologia tende a enfraquecer-se na medida em que ela é desmascarada, na medida mesmo em que é percebida, em que é visível. (BRITTO, 2002, p.137)

Então, há que se pensar que as discussões sobre as políticas linguísticas não estão sendo atreladas às políticas públicas, e que as pessoas não estão tendo acesso a esse saber, justamente porque essa discussão não se realiza onde deveria, muitas vezes, timidamente em âmbito acadêmico, o que já desencadeia conflitos. O Estado nesta relação deseja o consenso, pois não mexe nas estruturas, o que facilita quando se tem a reprodução de um modelo de língua ideal. Ainda citando Britto (2002, p. 137) “[...] a língua é um dos lugares em que a ideologia é mascarada, despercebida e, portanto, violenta”.

Por isso, a discussão sobre a língua deve adentrar o contexto escolar, para mostrar que a “língua não é simples instrumento de comunicação, pois ela tem funções práticas e funções simbólicas, o estabelecimento de uma política linguística oficial surge a partir da identificação de um problema de ordem política e cultural” (FIGUEIREDO, 2011, p. 215), somente a partir de uma política linguística estabelecida é que o poder público pode passar para o planejamento linguístico, organizando o necessário para que as políticas linguísticas se efetivem.

Assim, no próximo capítulo aprofundo a relação entre a escrita e o ensino. Também aponto a importância que a escola atribui à escrita escolar sem pensá-la enquanto organização do pensamento e instrumento ideológico de poder.

3-ENSINO DA ESCRITA

Depois de ter abordado as políticas linguísticas, posso falar do ensino da escrita, pois as discussões entre gramáticos, linguistas e outros teóricos da área têm a cada dia se ampliado em relação ao ensino da língua portuguesa. No entanto, muitas das preocupações que os teóricos têm abordado não têm chegado como deveriam chegar ao contexto escolar, por diversos fatores.

Por isso, é relevante pensar sobre o ensino da escrita no 5º e no 6º ano do Ensino Fundamental, mas pensar a escrita não nos moldes que ela tem sido comumente entendida na escola e prioritariamente na disciplina de língua portuguesa inserida no direção do texto escolar. É preciso sair desse emaranhado que nos impede de ver a escrita como algo que nos possibilita ver o mundo além do próprio ato de escrever.

3.1 O ENSINO DA ESCRITA NO 5º E NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Constantemente ouve-se dizer entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental que os alunos que saem dos anos iniciais e passam para o 6º ano do Ensino Fundamental não sabem escrever. Mas, de que escrita estou falando? Não possuem estilo ou não dominam o código para expressar a sua escrita? Ensinar o código é tarefa dos três anos iniciais do ensino fundamental, conforme a Resolução Nº 07/14 de dezembro de 2010 (CNE)¹³. Entretanto, a forma com que o código tem sido ensinado não aproxima o aluno de um estilo de escrita, uma marca identitária, pelo contrário o aproxima da escrita escolar.

A maneira como o professor de modo geral compreende a escrita pode impedir o aluno de buscar seu próprio estilo, de descobrir que “As palavras são uma matéria, sobretudo porosa, aerada com sentidos múltiplos e frequentemente divergentes. O sentido escolhido por um autor pode virar contra ele, pode golpeá-lo em plena face quando ele menos espera [...]” (PICARD, 2008, p. 58). Esse é um fato que precisa ser pensado e analisado com certa urgência pelo professor, as palavras não são só um código escrito, mas elas dizem algo e produzem um efeito em quem as lê.

Por isso, nesse momento é do ensino da escrita no 5º e no 6º ano do Ensino Fundamental que pretendo me aproximar, pois supostamente os alunos deveriam chegar nessa

¹³ Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove (9) anos.

etapa de escolarização dominando o código e começando a refletir sobre sua própria escrita. Aproximando-me da escola, parece que o que tem influenciado consideravelmente o ensino da escrita nessa etapa de escolarização é justamente o que o professor entende por ensino da escrita.

Primeiramente, o que se tem entendido comumente sobre o ensino da escrita está relacionado, na visão de Britto (1997) a dois grandes equívocos:

O primeiro deles [...] é admitir que o objetivo principal do ensino de língua seja levar o aluno ao domínio da norma culta, sob a alegação de que esta se constitui como língua nacional de uso amplo; o segundo decorre exatamente de uma interpretação estreita do que seja a norma culta, bem como das relações entre escrita e oralidade. (BRITTO, 1997, p. 83)

Os dois equívocos trazem a ideia da língua portuguesa como única e absoluta, pois enquanto essa visão de homogeneidade circular na escola, o processo de alfabetização estará sofrendo as suas consequências. A busca por um trabalho de escrita que contemple apenas a escrita versando a norma culta, não direciona a produção como organização do pensamento, pois a gramática deve sempre estar a serviço da escrita e não o contrário. O acesso à escrita deve garantir o domínio de saberes específicos que façam com que o aluno interfira na realidade social, é pensar sobre os diferentes discursos escritos organizados com auxílio da gramática.

Segundo Britto (1997, p. 83): “Em uma primeira aproximação, a escrita é uma espécie de simbolismo secundário, que transpõe para a forma gráfica, estável e perene, a forma da fala, instável e imediata”, evidentemente, que “[...] nem todas as características da fala são mantidas [...] há mais de um modo de representar o fonema [...] e o mesmo símbolo pode representar mais de um elemento”, por isso a escrita não transcreve a fala, mas a representação da oralidade, de acordo com Ferreiro (1985 *apud* BRITTO, 1997).

Britto (1997) diz ainda que:

a distinção entre escrita e oralidade não se reduz à representação. Em primeiro lugar, porque nem tudo o que se fala se escreve; em segundo lugar, porque a escrita, por sua natureza, pressupõe o afastamento espaço-temporal dos interlocutores, o que implica uma reorganização da forma do discurso; em terceiro lugar – e principalmente – porque à escrita, desde sua origem, foram atribuídas funções específicas e diferentes das que couberam à fala. (BRITTO, 1997, p. 82)

Diante disso, é comum observar que a escola trabalha com a lógica de que a escrita é a transcrição da fala, por isso dispensa um tempo excessivo com o processo de decodificação dos símbolos gráficos e com isso muitas crianças são capazes de ler o que está escrito, mas incapazes de interpretar o que leram, esses são os alunos que têm chegado ao 5º e ao 6º do

ensino fundamental. Ainda temos que contar com os alunos que não conseguem, realmente, escrever, por diferentes motivos. Assim, se não conseguem interpretar o que leram também não conseguem organizar o pensamento para escrever, pois “[...] a competência linguística é resultado e não condição de acesso à informação e ao discurso” (BRITTO, 1997, p. 94).

Ainda na visão de Britto (1997), o acesso ao mundo da escrita não pode ser garantido somente com os conhecimentos de regras e convenções, mas prioritariamente, pelo domínio dos sistemas de referência¹⁴ que recobrem os textos escritos e pela convivência com os diferentes discursos, sem isso os alunos continuarão saindo da escola sem saber ler e escrever, no sentido de participar das decisões tomadas socialmente. Dessa forma, o aprendizado da escrita não é um processo de treinamento, mas, sobretudo o passaporte do aluno para o mundo, considerando sua história pessoal e social: sua identidade.

Quando falo de identidade estou também me referindo às escolas que atendem alunos pertencentes diretamente das colônias de imigração, que precisam aprender a falar e a escrever a língua portuguesa. Se para os alunos que nascem no Brasil, que falam português desde a mais tenra idade é difícil, mais complexo ainda é o caso dos imigrantes, que falam outra língua como materna e são treinados através de regras e convenções ao domínio da escrita da língua portuguesa.

As comunidades linguísticas, de hábitos culturais diversificados estão espalhadas em todo território brasileiro. Embora estejam silenciadas pela ausência de políticas que considerem suas especificidades culturais, sociais e linguísticas, elas existem. Oliveira (2009) afirma que, no Brasil, existem cerca de 215 idiomas, sendo eles 180 línguas indígenas (autóctones) e 30 de comunidades de descendentes de imigrantes (alóctones), portanto, o Brasil como a maioria dos países é plurilíngue e multicultural, precisa se preocupar com tal questão. O autor, com esta afirmação, desmantela a imagem de um país que fala somente o português, que não possui variedades, um país que preconiza a unidade linguística e cultural.

Diante disso, Oliveira (2009) também ressalta, relacionado às políticas de integração das comunidades alóctones e autóctones, que somente com a Constituição de 1988, passou-se a reconhecer a cultura e a(s) língua(s) do índio. No entanto, para os falantes de línguas alóctones o Estado não agiu da mesma maneira; não lhes concedeu direitos culturais e linguísticos, e acena para a continuidade da política integracionista.

¹⁴ Britto (1997) chama de sistemas de referência a capacidade que o indivíduo tem de interpretar a informação a partir da sua condição histórico social, isto é a informação *chegadas internacionais*, em uma marquise de aeroporto, só será compreendida se o indivíduo souber o que é um aeroporto, tiver noção de país, perceber que existe alas separadas para vôos domésticos e internacionais.

Essas línguas são ensinadas nas escolas, quando são ensinadas, como língua estrangeira e não como línguas comunitárias e maternas, afastando de certa forma as comunidades indígenas e de imigrantes da língua(gem) que de fato pertencem às suas relações pessoais e sociais. O afastamento dos imigrantes de seus valores culturais e linguísticos contribuiu para a não constituição do sujeito como parte da história nacional, embora tenhamos que considerar que a intervenção seja inevitável, pois um sujeito se constitui ou é constituído não importa o preço que tenha que pagar para fazer parte de um mundo que nunca foi seu.

A relação que se estabelece no contexto escolar entre os alunos pertencentes à comunidade de imigração e os alunos que moram no entorno da escola, se configura, em alguns momentos, bastante conflituosa, o que demanda um trabalho diferente das escolas em relação ao processo ensino e aprendizagem da língua escrita para identidades diversas.

Isso não significa que não se tenha que pensar a língua escrita também nas escolas que não possuem alunos descendentes diretos de imigrantes. Pelo contrário, os problemas com a escrita são encontrados na maioria das escolas e com a maioria dos alunos. Para tanto, trago para o debate no que a escrita se relaciona com a identidade do aluno e como o professor percebe a escrita relacionada ao aluno.

3.1.1 A escrita e a identidade do aluno

Conforme discutido neste texto, a escola da forma que se organizou historicamente não tem oportunizado que o aluno escreva de forma que consiga expressar o seu pensamento, o que o aluno tem feito é escrever textos que circulam apenas em âmbito escolar, isto é, escrevem somente textos escolares. Esse fator não contribui para que as diferenças sejam priorizadas, pelo contrário, se somente o texto escolar é valorizado como o aluno desenvolverá sua forma de pensar pela escrita?

Olhando para as formas individuais de se pensar, a diferença faz parte do contexto social em que estamos inseridos e hoje mais do que nunca do contexto escolar. Segundo Bauman (2005):

Estar total ou parcialmente ‘deslocado’ em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa se ‘sobressaiam’ e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortante, por vezes perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente, ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras. As identidades flutuam no ar, algumas de nossa

própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta [...].
(BAUMAN, 2005, p. 19)

Nessa direção, posso dizer que nas salas de aula, especificamente em algumas regiões do Brasil, como é o caso dos Campos Gerais, encontramos alunos oriundos de diferentes lugares, de diferentes falares, de diferentes etnias, de diferentes famílias, de diferentes religiões, enfim, só nos deparamos com o diferente, porém a escola tem insistido em ensinar apenas em uma única direção, para um único padrão de aluno. Qualquer aluno que foge ao que se estabelece como universal, não pertence ao grupo, nem da escola, nem do mundo social em que vive.

Assim, Bauman (2005, p. 18) estabelece relações entre “pertencimento” e “identidade”, bastante importantes quando o enfoque é a escola; segundo ele, “[...] a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa”. Ou seja, as crianças de classes populares e descendentes de imigração estão na escola, mas é como se não pertencessem à escola, porque ela não institui o conhecimento do universo do aluno e certamente, esse processo influencia na produção escrita deles.

Ainda sobre identidade e pertencimento, aponto Bauman (2005), que enfatiza as identidades como fluidas, deslocadas e em movimento. Para Bauman (2005, p. 26): “A ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a semelhança da ideia”. Diante do que Bauman (2005) escreveu, o fato de a comunidade russa estar no Brasil, assim como outras comunidades de imigração, embora tenham seus descendentes nascidos em território nacional, para a concepção de nação e Estado que circulam na sociedade é como se não pertencessem ao Estado Nacional e, conseqüentemente, à escola.

A ideia de nação e Estado foi sempre apresentada como indissociável, por isso o indivíduo que não estivesse subordinado ao Estado poderia ser excluído de pertencer a sua nação. Assim a “identidade nacional objetivava o direito monopolista de traçar a fronteira entre ‘nós’ e ‘eles’” (BAUMAN, 2005, p. 28). Diante desse fato, as crianças, filhos de imigrantes, estão no meio dessa relação conflituosa, pois os imigrantes, os índios, os negros, os pobres preservam, inconscientemente, a ideia de que para pertencer a uma nação precisam se adaptar aos valores culturais e linguísticos estabelecidos por aquela nação ou por aquela escola. Quando isso não acontece, a tendência é a sobreposição de identidades.

Conforme afirmação de Bauman (2005), fica evidente o poder que o Estado sempre exerceu tentando impor à nação a sua superioridade, por meio da construção do conceito de pertencimento como algo natural, ao qual todas as pessoas deveriam estar subordinadas. Dessa forma, a escola brasileira carrega em seu currículo e na forma com que organiza seu trabalho, o ensino da língua padrão para o aluno padrão.

A instituição escolar deve trabalhar, isso é consenso, com a lógica da língua padrão, o que é necessário, pois se não houver um padrão não se pode estabelecer um planejamento linguístico. De acordo com Milroy, “a padronização consiste na imposição de uniformidade a uma classe de objetos” (MILROY, 2011, p. 51). Entretanto, a ênfase na escola não está na padronização da língua padrão, mas na imposição da norma culta e, ao fazer isso, o faz como medida de todas as demais formas de trabalho pedagógico.

Dessa forma, as ideologias presentes no contexto escolar se tornam mais eficazes acentuando a perspectiva do igual. O prestígio atribuído a uma ou a outra variedade se intensifica quando associada à vida social do aluno. Assim explica Fabricio (2013):

o pressuposto essencialista embutido em teorizações de língua, grupo ou identidades homogêneas, uniforme ou coerente não abarca os múltiplos embates de significado, contradições e jogos de poder verificados nas práticas sociais cotidianas. (FABRICIO, 2013, p. 153)

Portanto, ignorar a linguagem dos alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas ou de comunidades de imigrantes é trabalhar na perspectiva do consenso e consequentemente intensificar as ideologias que servem ao Estado.

Assim, será que os imigrantes têm espaço nessa organização? Será que os alunos de classes sociais menos favorecidas têm “lugar” garantido nos bancos escolares durante toda escolarização? Enfim, será que o diferente dos padrões tem espaço no ambiente escolar?

Da mesma forma, Hall (2011) aponta que

as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação (...) a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. (HALL, 2011, p. 49)

Na fala de Hall, a questão da representação é bastante relevante, pois ninguém nasce como parte desta ou daquela nação, há uma construção a partir da cultura que cerca o indivíduo. Tudo em relação à identidade é produzido na pessoa desde que nasce e convive social e culturalmente com outros indivíduos.

Diante das questões colocadas pelos autores, podemos pensar que a formação da identidade nacional se caracteriza como uma forma de padronização motivada pela ideia de homogeneidade, que contribui para a formação de uma cultura nacional. Tal ação afasta do contexto social e educacional a presença do caráter singular, que constitui a multiplicidade do sujeito. Afastando a singularidade do sujeito, a sociedade e a escola, principalmente, são instituições que podem se desobrigar das responsabilidades com esses alunos no seu contexto. Como ensinar o aluno a organizar seu pensar pela escrita nessas circunstâncias escrevendo apenas para a escola?

Sendo assim, ao trazer para discussão a questão da “identidade nacional” posso associá-la à identidade das comunidades de imigração, as quais não vivem nem como pertencentes ao Brasil, nem aos países dos quais são originários, pois segundo Bauman (2005) estão “deslocadas”, bem como os demais alunos que fogem aos padrões sociais, econômicos e políticos. Para tanto, precisamos primeiramente compreender como se caracterizam as identidades neste mundo marcado pela diferença e pela instabilidade.

Se o sujeito moderno é composto de várias identidades (BAUMAN, 2005), quem são os alunos que frequentam a escola? Quem são os alunos oriundos da comunidade de imigração, por exemplo? Muitos desses alunos filhos de imigrantes falam a língua que aprenderam com a família em casa e na escola somente com os colegas da mesma comunidade de imigrantes. Assim, fica muito difícil sua interação com a escola na tentativa de mostrar a cultura que vivenciam em suas comunidades, inclusive no que se refere a hábitos alimentares, pois quase não falam a língua portuguesa. E os demais alunos da escola que falam a língua portuguesa, mas não com a convenção estabelecida historicamente. E em casa a família fala uma língua que nem passa perto da norma ensinada na escola, a qual exige um comportamento padrão que ele nem sabe qual é?

Dessa forma, como os alunos das comunidades de imigração conseguem aprender a língua portuguesa, sendo ela também tão disforme? As crianças falam outras línguas em casa e entre os alunos da mesma comunidade e têm que aprender a escrever a língua portuguesa que está na gramática, mas que não é a língua que aprendem a falar. Por esse fato, hoje compreender o Brasil como um país multilíngue é um desafio significativo, notadamente, quando se trata de ensinar a língua portuguesa. De acordo com Honório (2009, p. 87), “[...] a escola aparece como lugar de domesticação das singularidades”, pelo fato de que “[...] essas línguas, no processo de construção de uma identidade nacional, foram de certa forma, também silenciadas ou passaram a ser faladas somente em espaços restritos”, dando a impressão de que a língua portuguesa era a única língua existente no território nacional e, portanto, a única

língua a ser ensinada nas escolas. Por esse prisma, fica muito difícil compreender o processo de construção identitário que se forma no contexto educacional.

Além dessas discussões, cabe lembrar que Honório (2009), ao falar da homogeneização dos saberes ensinados na escola, aponta um caminho. Para ela, “[...] o nosso papel, no ensino de línguas, seria o de, ao invés de simular a igualdade, fazer emergir, pela escuta, as diferenças como lugar de trabalho e não de suspensão e adequação”. Dessa maneira, “[...] a língua imaginária ao ser encarada de frente, estará absolvida, entregue ao movimento de vozes dos sujeitos que falam e a tornam histórica[...]” (HONÓRIO, 2009, p. 94).

A observação feita pela autora nos direciona, mais uma vez, para o desafio de compreender a língua dentro de um processo heterogêneo, que não poderá nunca estar dissociado da sociedade. Pelo contrário, o discurso se constitui socialmente. Para tanto, precisa fazer sentido para o aluno, por isso a importância da escuta da língua falada pelo outro.

A partir dessas observações, constatamos que a escuta, capacidade do professor em conhecer a fala dos alunos, é um exercício a ser feito cotidianamente, com objetivo de rever o conceito internalizado de identidade nacional, que colabora para a formação de um sujeito baseado nos ideais iluministas, para o qual tudo está posto e não poderá ser deslocado. A escola trabalha o tempo todo com as relações identitárias, por isso negligenciar a escuta do outro é colaborar para perpetuar o processo de exclusão.

3.1.2 A escrita e a representação para o professor

Considerar a identidade do aluno no processo de escolarização não é uma questão simples e fácil, pois segundo Bauman (2005, p. 84), ela é ambígua, uma faca de dois gumes. “Talvez possa ser conscientemente *descartada* (comumente o é, por filósofos em busca de elegância lógica), mas não pode ser *eliminada* do pensamento, muito menos *afastada* da experiência humana” (Grifos no original). Visto que as intenções que a escola tem em incluir o aluno se misturam com suas intenções de excluir, o que gera “estados de alta ansiedade.” (BAUMAN, 2005, p. 89).

A ideia predominantemente aqui, reitera o que Silva (2009) afirmou ao dizer que a identidade e a diferença estão relacionadas aos sistemas de significação, isto é, ao sistema de representação. Para o autor, “[...] a representação tem-se apresentado em duas dimensões – representação externa, por meio de sistemas de signos como a pintura [...] linguagem; e a representação interna ou mental- a representação do ‘real’ na consciência” (SILVA, 2009, p.

90). A representação é entendida, primeiramente, como marca de traço visível, depois como forma de atribuição de sentido. “Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2009, p. 91). Dessa forma, é possível entender que as identidades se constituem pela representação.

Pode-se ir um pouco além, tendo em vista que a representação é um sistema linguístico, portanto relacionado à língua(gem). Assim, não poderia deixar de pensá-la no espaço que ela ocupa da realidade escolar. A escola exclui e inclui também pela língua e, sobretudo, pela língua escrita. A língua que tem espaço definido e obrigatório no ambiente escolar está legitimada pelo Estado. Segundo Bourdieu (2008):

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc), esta língua de estado tornou-se norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei linguística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho linguístico dos sujeitos falantes. (BOURDIEU, 2008, p. 32)

Podemos dizer que não somente o Estado pode legitimar uma língua, também os seus falantes, por meio daquilo que realizam, daquilo que acreditam como verdade, oficializam a língua e são subordinados a ela. A escola, por sua vez, silenciosamente, participa de um longo processo de cumplicidade e submissão passiva. Primeiro, pela concepção Saussureana de linguagem, que influencia o ensino da(s) língua(s) até os dias atuais. Depois, pela visão estruturalista que subsidia o ensino em muitas escolas. A discussão sobre a pluralidade linguística que reside na fala e até mesmo em algumas práticas de escrita fica sempre do lado de fora. Na mesma direção também Bourdieu (2008, p. 23) expõe que:

Aceitar o modelo Saussuriano e seus pressupostos é o mesmo que tratar o mundo social como um universo de trocas simbólicas e reduzir a ação a um ato de comunicação que, como a fala Saussureana, está destinado a ser decifrado mediante uma cifra ou código, uma língua ou uma cultura. (BOURDIEU, 2008, p. 23)

Na mesma direção Bourdieu (2008, p. 40) afirma que os erros são corrigidos pelos professores, principalmente quando “[...] reduzidos ao estatuto de jargões idiomáticos ou vulgares, igualmente impróprios em ocasiões oficiais, os usos populares da língua oficial sofrem uma sistemática desvalorização”. O fato levantado pelo autor ajuda a afastar o aluno da instituição escolar, principalmente, pelas correções feitas nos textos escolares dos alunos.

Dessa forma, ao afastar o aluno do contexto escolar, por um trabalho pedagógico, eminentemente voltado para práticas isoladas a partir de uma língua homogênea, o professor pode negar a singularidade deste aluno. Ao negar a sua singularidade, a escola é levada, pelos mesmos fatores que afasta o aluno dela, a recusar-se a ver a heterogeneidade linguística como parte do espaço escolar, reconhecendo a diferença.

Todo esse processo teve suas raízes na história e principalmente no que a língua escrita representa. Segundo Bourdieu (2008, p. 48):

[...] Na verdade, o paradoxo de toda pedagogia institucionalizada reside no fato de que ela pretende instituir enquanto esquemas funcionando em estado prático regras extraídas pelo trabalho dos gramáticos da prática dos profissionais da expressão escrita (do passado) por um trabalho de explicitação e de codificação retrospectivas [...]. (BOURDIEU, 2008, p. 48)

Nos escritos de Britto (2009, p.18), ele se refere à escrita como um meio que ajuda na atividade metacognitiva, pois segundo o autor a escrita é fundamental “[...] no processo de constituição da consciência, de estabelecimento de valores e nas formas de intervenção no tecido social”. Sendo assim, a escrita é responsável pelas diferentes formas de exercício intelectual, em que se controla seu início e seu fim.

Entretanto, a instituição escolar, infelizmente, se utiliza, em muitos casos, da escrita escolar como uma atividade mecânica, que dispensa a reflexão e valoriza a “cópia” como atributo indispensável ao aprendizado escolar.

A escola, sendo eminentemente a principal responsável pelo ensino da escrita, tem um papel primordial na relação de ensino e aprendizagem, portanto, não pode desconsiderar, de acordo com Britto (2007, p. 58), que existe na educação escolar “um processo intenso de reprodução das estruturas sociais mais gerais, em particular no que diz respeito à reprodução da ideologia e da manutenção das relações de poder”.

A escrita se torna, portanto, um instrumento primordial, em que numa sociedade dividida como a nossa, o domínio da escrita está nas mãos de poucos.

Quem mais domina e faz uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. (BRITTO, 2009, p. 19)

Diante do exposto, temos que ter clareza da importância que a escrita, não a escrita escolar, representa no mundo social e cultural, pois ela é, inegavelmente, condição para participação social. Assim, para pensar a escrita, precisamos nos orientar no que se refere ao caráter grafocêntrico da sociedade ocidental. De acordo com Britto (2009, p. 18) “[...] a

escrita permite um nível de controle da atividade intelectual que não se verifica em outras formas de registro”; com essa constatação, olhar para a escrita é não esquecer o quanto a escrita interfere no processo de ensino e aprendizagem, pois a escola exclui também e, principalmente, pelo domínio escrito da língua.

Dessa maneira, para compreender a forma como a língua falada é hostilizada nos contextos que são o foco desta discussão, é necessário entender como a língua escrita colabora para tal hostilização desde os tempos mais remotos. A língua escrita tem para a sociedade uma importância ímpar, “mostrando que nossas crenças a respeito da escrita misturam fatos com suposições [...] uma visão seletiva dos fatos que não só justifica as pretensas superioridades dos letrados como atribui as falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo” (OLSON, 1997, p.19). Na sociedade ocidental, o valor que a escrita representa favorece os interesses de alguns e mantém outros distantes desse domínio, tanto que muitas pessoas acreditam não fazer parte do grupo de pessoas que sabem escrever e por isso não podem determinar alguns valores sociais.

De acordo com os estudos realizados por Olson (1997), saber escrever é muito importante, mas não pelos motivos que temos tradicionalmente acreditado. Segundo o autor, os diferentes insucessos para chegar a uma teoria geral da língua escrita estão atrelados a dois motivos, primeiro por estar associado à alfabetização e não aos sistemas de notação, depois a escrita foi relacionada à gramática e à lógica, em vez de representar a gramática e a lógica da fala comum. Os dois motivos elencados por Olson (1997) estão muito relacionados ao mundo escolar, pois vislumbramos, nas escolas, a alfabetização como o grande entrave de todo processo, desde os anos iniciais até os anos finais, assim como a ideia de que para escrever bem devemos conhecer todas as regras gramaticais, que não se usa nem na língua falada, nem na língua escrita.

Ao olharmos um pouco para a história da escrita alfabética, podemos pensar que desde a época de Aristóteles tem-se as crenças de que a escrita é transcrição da fala, como já comentado no início do capítulo, tanto que, o alfabeto é entendido como um sistema possível de apontar os elementos fonológicos presentes na fala. Nessa direção, Olson (1997, p.83) aponta que “a escrita é uma tentativa de representar os padrões sonoros da fala”.

Da mesma forma, Olson (1997, p. 83) cita o trabalho de Harris (1986) e Gaur (1987) dizendo “que os sistemas de escrita foram criados não para representar a fala, mas para comunicar informações. Sua relação com a fala é, na melhor das hipóteses, indireta”. Esses dados contribuem para entendermos a teoria de Olson (1997, p. 84) quanto ao fato de que

“[...] os sistemas de escrita proporcionam os conceitos e as categorias para pensar a estrutura da língua falada, e não ao contrário”.

Para Olson (1997, p. 105) a escrita busca um modelo para a fala mesmo que distorcido, tendo em vista que a escrita alfabética pode transcrever o que é dito, no entanto ela não representa explicitamente o que o falante emite, assim “a forma gráfica não determina completamente a interpretação”. Essa questão não é pensada no contexto escolar e muito menos na sociedade, que considera a escrita a base de toda organização das estruturas sociais.

A dominação da língua escrita por alguns nos faz retomar Bourdieu (2008) quando diz:

[...] embora seja legítimo tratar as relações sociais - e as próprias relações de dominação - como interações simbólicas, isto é, como relações de comunicação que implicam o conhecimento e o reconhecimento, não se deve esquecer que as trocas lingüísticas - relações de comunicação por excelência - são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre locutores ou seus respectivos grupos. (BOURDIEU, 2008, p.23-24)

Assim demonstrado, a escrita é um importante meio de atividade intelectual, mas ainda não é assim entendida pela população que não teve acesso à cultura escrita, então estes acabam entendendo-a como um meio de comunicação, que de fato reproduz a fala. A língua escrita é muito mais que isso, pode se usada pela minoria dita esclarecida, “como forma de violência simbólica”. Todo esse processo precisa ser pensado na escola, cuja responsabilidade é garantir que todos os alunos tenham acesso à escrita e principalmente aos discursos que circulam socialmente e se conjecturam a partir dela.

Nessa perspectiva, citamos Pinto (2012) para evidenciar que da forma como a língua portuguesa é concebida pela grande maioria dos professores gera discursos que passam a circular entre eles e outros profissionais da escola como consensos, isto é verdades padronizadas e inquestionáveis, “os consensos operam o contexto prévio da ideologia nacionalista e monolíngue, articulada tanto com aspectos plurais dos usos e políticas linguísticas durante a formação do Brasil quanto com aspectos comuns às experiências coloniais” (PINTO, 2012, p. 17). Assim, os discursos que se tornam consensos na escola estão vinculados, inevitavelmente, aos discursos hegemônicos.

Dessa forma, cabe ressaltar que os discursos hegemônicos “[...] não são estáticos e nem soberanos sobre seus efeitos. Eles circulam em contradição uns com os outros, e experimentam tanto cumplicidade quanto resistência na sua atualidade local” (PINTO, 2014, p. 62). Portanto, os discursos exercem certas relações de poder no contexto escolar e são essas relações que exercem certa força, as quais precisam ser reconhecidas pelos professores, principalmente quando envolvem práticas linguísticas de escrita.

As hegemonias que sustentam os discursos que circulam na escola e que passam a ser entendidos como consensos pelos professores e professoras, são muito bem fundamentados por outros discursos hegemônicos que circulam socialmente, principalmente os que envolvem língua. Sendo assim, Pinto (2014) aponta três hegemonias principais sobre a língua.

os enunciados sobre língua no Brasil, atos de fala reiterados, compõem três hegemonias principais sobre nossa língua: a unidade linguística (ou variação monolíngue), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição. E essas três hegemonias remetem a três modelos interpretativos que fincam raízes no século XVIII, ou seja, na consolidação da Modernidade colonial: o modelo romântico alemão de língua (uma língua, uma cultura, um povo), o modelo filológico de estudos das línguas (a escrita como fonte privilegiada de conhecimento sobre as línguas) e o modelo evolucionista de escrita (a escrita como ícone de evolução/civilização). (PINTO, 2014, p. 68)

Das hegemonias enunciadas por Pinto (2014), todas elas são sustentadas pelos próprios professores e professoras, amparados por atos de fala (AUSTIN, 1962), na realidade escolar. A maneira como a linguagem age na escola produz efeitos e esses efeitos é que precisam ser avaliados pelos professores e professoras.

Entretanto, ainda na direção apontada por Pinto (2014) os modelos hegemônicos são fortemente influenciados por duas contradições, que coexistem em perversa harmonia operando na interação escola-sociedade. Os alunos precisam lidar, tanto dentro como fora dela com muitas situações adversas que envolvem o ensino da escrita, questões essas muito próximas das concepções de identidade vigentes.

A primeira contradição ocorre no contexto de mudanças centrais no projeto do sistema mundo/moderno e confronta os modelos interpretativos que sustentam as hegemonias sobre língua. Por um lado, a ênfase nos grandes centros mercadológicos atua em direção oposta ao controle nacionalista do modelo romântico alemão, na medida em que torna transnacional qualquer ação (econômica, social, cultural, política, linguística); por outro lado, as forças de subjetivação do consumismo contemporânea (satisfação imediata, provisoriedade, insegurança e fragilidade) e da textualidade digital (rapidez, fragmentação, excesso e lacunas) atuam contra os modelos filológico e evolucionista da escrita, na medida em que ameaçam a estabilidade e a linearidade da escrita e sua articulação interpretativa hierárquica em instituições modernas (Estado, Escola, Universidade). Esse contexto trabalha no sentido oposto às hegemonias [...] A segunda contradição ocorre no contexto da silenciosa e anônima perseverança do projeto moderno, a *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003) que mantém a concepção temporal linear e hierárquica e, assim, os mesmos três modelos consolidados no século XVIII como parâmetros discursivos para se falar de língua. [...] A persistência simbólica da escrita monolíngue padronizada como espaço privilegiado de expressão da cognição é prova dessa perseverança [...]. (PINTO, 2014, p. 69. *Grifos da autora*)

Nesse contexto, portanto, a escola tem um importante papel diante, principalmente das contradições que se estabelecem cada uma a sua maneira na sociedade brasileira. Aproximar-se da heterogeneidade linguística parece ser o grande desafio da escola nesse início do século XXI. Para isso acontecer os professores e professoras precisam pensar sobre as questões elencadas e outras que se desdobram a partir dessas de forma a possibilitar que os conhecimentos teórico e prático sejam revisitados por eles nas formações continuadas.

No próximo capítulo, pretendo apresentar como se desenvolveu a pesquisa, desde as primeiras aproximações com a escola. Posteriormente, mostro os objetivos e a metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho.

4- ENTENDENDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A busca por resposta tem feito as pessoas se movimentarem rapidamente tentando entender e definir o mundo a sua volta, para de alguma forma tentarem manter-se preso a ele, como se tudo que transitasse sobre ele fossem verdades indiscutíveis. No início da primeira parte do livro “A sombra do caos” de Britto (1997, p.15-16), ele faz referência ao romance de Milan Kundera, “A imortalidade”, para dizer que a sociedade, mesmo rodeada de tecnologia, sabe como fazer o mundo funcionar, mas infelizmente não sabe como funciona, perde o controle das situações mais comuns.

Toda essa visão nos arrasta para as instituições que formam o que chamamos de sociedade, e inevitavelmente a escola é uma delas. No mesmo livro citado, novamente Britto (1997, p. 17) aponta duas opções para o excesso de informações, primeiro reestabelecer o domínio aparente sobre as coisas ou segundo admitir a dispersão como parte do universo, dizendo que: “A escola tem optado, com evidente respaldo do senso comum da sociedade, pela primeira opção. Com um programa essencialmente enciclopédico e uma perspectiva conteudística [...]”. Por trás dessa opção, prevalece a ideia de que a escola é suprema e absoluta, capaz de pensar que tem em seu currículo respostas para as demandas educacionais que a cercam.

Partindo dessa premissa é que escolhi a escola, motivo de muitas indagações, tendo em vista as diferentes relações que se constituem e são constituídas diariamente nela, para a realização da presente pesquisa. Dessa forma, busco neste ambiente tentar entender como ele vai se formando e como as pessoas que o formam constroem e são construídas a partir de práticas linguísticas diversificadas em um mundo que se modifica e é modificado a todo instante.

Nessa direção, a escola foi o lugar em que aprendi a conhecer e a conviver com diferentes situações contraditórias dignas de serem pesquisadas e relatadas, para ao serem pensadas e reconstruídas a partir de um referencial teórico, contribuir com o professor no seu cotidiano escolar. Assim sendo, me aproximo da realidade escolar de diferentes pontos, tanto pela formação inicial acadêmica na Licenciatura em Pedagogia como na Licenciatura em Letras, ambas relacionadas ao contexto escolar, o que me permite transitar pelas duas áreas com certa intimidade.

Nos primeiros tempos de docência, desenvolvi o trabalho como professora e, nesse espaço, conheci a escola de dentro da sala de aula. Depois, como pedagoga, pude conhecer as contradições escolares de fora da sala de aula e, mais tarde, como diretora na Rede Municipal

de Ensino em Ponta Grossa, pude vivenciar o processo de gerir o espaço escolar, o que me permitiu ver a sala de aula de outro ponto.

Entre os anos de 2009 a 2012 estava na Secretaria Municipal de Educação, vendo não mais uma escola ou algumas salas de aula, mas muitas escolas, muitas salas de aula e, principalmente muitos professores, cada um pensando a partir de um ponto de vista. Todo esse envolvimento com o contexto escolar e a possibilidade ímpar de ver a escola funcionando de diferentes lugares me direcionaram para as práticas linguísticas que “por trás da aparente unidade reina o caos” (BRITTO, 1997, p. 26), que normalmente não se vê e não se pensa.

O interesse por estudar o contexto escolar e sua relação com as práticas linguísticas e principalmente com a escrita, se fortaleceu quando em 2011, recebi na Secretaria Municipal de Educação, a presença desesperada de uma mãe que pedia ajuda para seu filho que tinha 13 anos e não queria mais frequentar a escola.

Na ocasião, me encontrava trabalhando na função de superintendente. Cada superintendente tinha como parte do trabalho acompanhar 12 escolas da Rede Municipal de Ensino, entre elas estava a escola em que o filho dessa mãe estudava. Ela contou-me que era de origem russa e que havia mudado para esse município há pouco mais de dois anos e que sempre havia morado no Uruguai. Disse que seu filho aprendeu a falar a língua portuguesa aqui no Brasil e que tinha muita dificuldade para escrevê-la. Como já estava com 13 anos não queria mais ir à escola, pois segundo a mãe, sentia-se incapaz de aprender a escrever a língua portuguesa e, como estava entrando na adolescência, sua altura já não condizia com o tamanho das demais crianças. Isso estava preocupando muito a mãe, que queria ajudá-lo.

Ao dirigir-me à escola para discutir a situação com o corpo docente e administrativo, comecei a me perguntar o que poderia ser feito, será que eu teria “respostas” para as preocupações da mãe? Naquele momento não sabia o que fazer ao certo, tinha um problema e não tinha como resolvê-lo, teoricamente não tinha o que dizer. Quando nos reunimos na escola, muitas perguntas foram feitas e nenhuma resposta veio à tona, talvez porque não estávamos procurando respostas. O problema do menino por ora foi resolvido, mas e os demais alunos russos que estudavam na escola? E os alunos que não eram russos, mas brasileiros que também não aprendiam a escrever dentro dos padrões estabelecidos para o ensino da língua em outras escolas do município?

Diante de tantas perguntas que foram surgindo do inconsciente, numa conversa informal com os professores dessa mesma escola em que o menino russo estudava, surgiu a

ideia de estudar mais sobre os problemas que têm aparecido na realidade educacional, para pararmos de camuflar os problemas reais.

Na oportunidade, perguntei às professoras se fizéssemos um grupo de estudos elas participariam, responderam afirmativamente à questão e ainda sugeriram que também fosse convidada a professora de português da Escola Estadual que ficava ao lado, para que juntas refletíssemos sobre as dificuldades que enfrentavam.

Naquele ano, era apenas uma ideia que não tinha nenhuma perspectiva futura, pois tínhamos que tomar várias providências burocráticas que envolviam ambas as secretarias, tanto Municipal, como Estadual. Entretanto, a ideia se manteve presente no meu consciente durante algum tempo, quando resolvi entrar no programa de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa: “Linguagem, Subjetividade e Identidade” com a proposta de reflexão sobre a língua escrita com professores da Rede Municipal e da Rede Estadual do Município de Ponta Grossa.

Constantemente pensava na seriedade e na importância da etapa de escolarização denominada ensino fundamental, a qual exige daqueles que têm essa tarefa educativa muita competência e comprometimento, o que me levava a pensar sobre as oportunidades de aprender a ler e a escrever, que são diferentes para cada indivíduo. A partir dessas considerações, pesquisar as práticas linguísticas do professor que trabalha diretamente com a linguagem se fez relevante, uma vez que essa prática está entrelaçada por diferentes maneiras de compreender o mundo.

4.1 PROBLEMA E OBJETO DE PESQUISA

Considero que é papel da escola formar leitores e escritores capazes de responder às exigências sociais com autonomia. Sabendo que a instituição escolar ainda não desenvolve esse propósito com plenitude, pois ao analisar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB¹⁵, verifiquei, que o Município de Ponta Grossa, no que se refere ao Ensino Fundamental nos anos iniciais, aparece em 2005 com 4.7, em 2007 com 5.0 e em 2009 com 5.4; os anos finais aparecem em 2005 com 3.7, em 2007 com 4.0 e em 2009 com 4.2.

¹⁵ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é uma combinação de dados que considera tanto as informações de desempenho em exames padronizados pelo Ministério da Educação como as de fluxo escolar. O indicador proposto é o resultado de dois indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries/ 5º e 6º ano) e 3º ano do ensino médio; e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino.

Quando se olha apenas para os dados quantitativos, vemos comprovadamente que há resultados razoáveis, no entanto, ao aproximarmos um pouco mais dos resultados podemos perceber que os alunos que, em 2005, concluíram os anos iniciais com média 4.7 são os mesmos alunos que aparecem concluindo os anos finais, em 2009, com média 4.2.

Nesta direção, os indicadores apontados podem confirmar que não houve um avanço significativo, embora os critérios de avaliação sejam diferentes e o índice de desempenho desses alunos em Língua Portuguesa na Prova Brasil¹⁶, em 2005, tenha sido (183.80) e, nos anos finais (Saeb), em 2009 (249.01), aparentemente superior, os problemas com a linguagem continuam existindo, principalmente quando se analisa o número de alunos que são matriculados anualmente pelo Censo Escolar nos anos finais do ensino fundamental e o número de alunos que são matriculados no ensino médio.

Todos esses dados são reflexos da realidade educacional brasileira que, na maioria das vezes, não tem sido motivo de reflexão no contexto escolar. O ensino da língua portuguesa, por exemplo, sempre foi razão de discussão entre os teóricos da linguagem, no entanto, seus questionamentos estão distantes dos professores que estão realmente envolvidos na prática escolar.

Dessa forma, surgem alguns questionamentos que merecem ser elencados, primeiramente como o professor, utilizando-se da língua definida apenas por critérios linguísticos, ensina a escrita da língua portuguesa, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental, frente aos diversificados contextos de práticas linguísticas? Depois, como pensar em uma “pedagogia da variação linguística” Faraco (2007, 2008) para a escola, com políticas linguísticas que não consideram a pluralidade e a diversidade? E ainda, como pensar nas práticas linguísticas de sala de aula tendo o português como língua oficial durante toda a história, sem nos preocupar com a representação do valor simbólico da língua unificada e seus efeitos nas práticas sociais?

Nessa perspectiva, optei em realizar a pesquisa na escola, com professores que vivem cotidianamente a realidade. Para isso, foram escolhidas duas escolas, uma escola da Rede Municipal, que atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e outra escola da Rede Estadual, que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, a pesquisa se deteve nas turmas finais dos anos iniciais e nas turmas iniciais dos anos finais, cujo processo

¹⁶ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). O objetivo dessas avaliações é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados. As médias de desempenho dessas avaliações que subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

intermediário de ensino da escrita é motivo de inquietação entre os professores de língua portuguesa.

O processo intermediário entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, que envolve o ensino da escrita, merece ser discutido amplamente não só pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, cuja licenciatura de formação inicial é o Curso de Licenciatura em Letras, mas prioritariamente, os professores dos anos iniciais, cuja licenciatura de formação inicial é o Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois ambos têm responsabilidades não só educacionais, mas sociais com essa etapa do processo educativo.

Assim, a hipótese é que as reais causas dos problemas enfrentados pela escola, no que se refere ao ensino da escrita, não são trazidas para serem discutidas com os professores no contexto escolar, que distantes de tais reflexões cultuam práticas pedagógicas centradas em concepções de linguagem que giram em torno de reprodução de estruturas. Também, acredito que os professores desconhecem as discussões que envolvem a língua(gem) realizada em torno das políticas linguísticas, como elemento essencial no trabalho docente com as práticas linguísticas e, principalmente, na repercussão que esse desconhecimento causa na prática social dos seus alunos.

Nessa direção, discuto neste trabalho a necessidade de ampliar a discussão referente às práticas linguísticas necessariamente no contexto escolar, pois considero a escola um espaço privilegiado, em que a heterogeneidade está presente em todos os seus aspectos, no entanto, muitas discussões sobre o assunto são realizadas na academia, mas não chegam até a escola como deveriam chegar, afastando-a ainda mais da possibilidade de pensar a realidade em que trabalha.

4.2 OBJETIVOS

4.2.1 Geral

Analisar alguns atos de fala dos professores, especificamente os que versam sobre práticas escolares de escrita, em turmas de 5º e 6º ano do Ensino Fundamental;

4.2.2 Específicos

- Identificar os efeitos que a noção de língua(gem) do professor podem causar no contexto escolar;
- Investigar o quanto a concepção sobre língua escrita do professor de 5º e 6º do Ensino Fundamental interfere no processo de ensino e aprendizagem;
- Discutir com os professores as políticas linguísticas, que favorece a padronização da língua portuguesa e o seu distanciamento das práticas sociais;
- Proporcionar momentos de ação reflexiva com os professores de 5º e 6º ano sobre as práticas linguísticas diversificadas, bem como sobre os dados coletados no sentido de encaminhar os resultados da pesquisa;
- Estabelecer algumas relações entre os conhecimentos teóricos estudados pelos professores e a prática desenvolvida em sala de aula.

4.3 METODOLOGIA

Diante dos objetivos elencados, para a realização dessa pesquisa a metodologia de trabalho baseou-se na pesquisa qualitativa, pois de acordo com Oliveira (2007, p. 37), a abordagem qualitativa pode ser pensada como “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Assim, pretendo analisar o contexto de práticas linguísticas, em relação à escrita na escola, com o intuito de me aproximar da realidade, abordando o contexto educacional no espaço e no tempo em que os professores e alunos estão constituindo a realidade.

Na perspectiva adotada, o contexto educacional é de suma importância, tendo em vista que na abordagem qualitativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34): “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Assim, pude diagnosticar com mais profundidade a realidade educacional pesquisada, no caso específico da língua escrita inserida em um contexto linguístico diversificado.

Desse modo, a presente pesquisa se desenvolveu de 2012 a 2014 sendo voltada para

o Ensino Fundamental, com 02 professores unidocentes das classes de 5º ano dos anos iniciais de uma escola municipal e 01 professor de língua portuguesa do 6º ano dos anos finais de uma escola estadual do município de Ponta Grossa- Paraná, através da abordagem qualitativa. A escolha pelas escolas se deu em função de sua localização e da clientela atendida, tendo em vista que ambas atendem alunos da região, isto é, do entorno das duas escolas e também alunos oriundos de uma colônia de russos que se localiza nas proximidades, bem como alunos remanescentes de quilombola que moram próximos à colônia russa.

Nesse sentido, optei pela escolha de duas escolas, as quais são frequentadas por alunos de diferentes culturas, o que caracteriza um ambiente bastante heterogêneo, que poderá oportunizar um trabalho de discussão e reflexão marcado pela riqueza de diferentes identidades.

A localização das escolas próximas à colônia russa pode possibilitar o contato com diferentes situações no que se refere ao ensino da escrita, com alunos de realidades sociais diversas. Para tanto, durante a pesquisa busquei

[...] dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. (THIOLLENT, 2009, p. 10)

Olhar para as escolas com realidade linguística tão diversificada oportunizou-me, assim como às participantes, a possibilidade de pensar a realidade no próprio contexto e assim propor ações que possam desencadear um pensar sobre a língua escrita de forma real.

4.3.1 Pesquisa-Ação

Partindo desse enfoque, a investigação que se pretende, pautada pelo estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzida por meio de diferentes caminhos. O caminho escolhido é um estudo do tipo pesquisa-ação. De acordo com os estudos de Thiollent (2009):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16)

A pesquisa-ação, por se tratar de um tipo de pesquisa que não está separada da prática, veio ao encontro dos objetivos da pesquisa, uma vez que desejava trabalhar com

questões referentes às práticas linguísticas no contexto escolar. A referida pesquisa pode ajudar a avaliar e a resolver problemas em sala de aula no que tange aos diferentes usos da linguagem, também à reflexão sobre a teoria e a prática do professor do Ensino Fundamental, por isso o engajamento do professor foi de vital importância. Nessa direção, aponta Engel (2000):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como ‘independente’, ‘não-reativa’ e ‘objetiva’. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 182)

Como o objetivo da pesquisa era analisar as práticas linguísticas na escola, não pude fazê-lo sem aproximar as professoras participantes da pesquisa da realidade em que estão inseridas, isto é, sem pensar o conhecimento teórico e prático como indissociáveis, e analisando essas duas vertentes tentar intervir no processo educacional como parte da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que oportuniza ao professor e à professora a pensar sobre a realidade na qual está intervindo, portanto foi um instrumento importante para a formação continuada das professoras que participaram da pesquisa. Por isso, a escolha pela pesquisa-ação no contexto de realização da presente pesquisa, além de fazer as professoras participantes olharem para a própria prática, também oportunizou a elas relacionar o conhecimento teórico estudado no grupo de estudos com o trabalho realizado em sala de aula.

O professor muitas vezes deseja fazer um trabalho diferenciado, entretanto não consegue pensar sobre a própria prática, uma vez que não tem subsídios para isso. Nesse sentido, a pesquisa-ação no momento que une a pesquisa com a ação, propriamente dita pode favorecer a compreensão deste embate vivido pelo professor, pois ao olhar para o trabalho prático referendado pelo estudo teórico encontra explicações científicas para fenômenos que julgava existirem apenas no senso-comum.

Quando as professoras participantes da pesquisa puderam pensar mais detidamente sobre alguns aspectos teóricos estudados no grupo de estudos associados à prática desenvolvida em sala de aula, os objetivos respaldados pela pesquisa-ação fizeram sentido e ajudaram as professoras a verbalizarem possíveis hipóteses do que vem acontecendo com as práticas linguísticas no cotidiano escolar.

4.3.2 Coleta de dados

A proposta para a coleta de dados da pesquisa considerou 03 fases. Primeiramente, os professores participantes responderam uma entrevista escrita semi-estruturada com o objetivo de fazer uma sondagem sobre a concepção de língua/linguagem escrita que permeava o trabalho dos professores no contexto escolar e seus efeitos no processo ensino e aprendizagem, bem como, que ideia as professores tinham a respeito das políticas linguísticas. Também busquei pontuar outras questões que considero relevante para a escolha do material a ser estudado no grupo de estudos. Também durante a entrevista procurei evidenciar para as professoras o que seria uma pesquisa-ação, no sentido de mostrar a elas o que pretendia fazer.

O objetivo das professoras participantes terem clara a concepção de pesquisa-ação se dá em função desse tipo de pesquisa necessitar da participação do professor, pois “Os pesquisadores não podem pressupor uma mudança sem a boa vontade ou o consentimento dos interessados” (THIOLLENT, 2009, p.121). Partindo desse pressuposto, entendo que, conforme Ludke e André (1986) a entrevista é um instrumento básico para coleta de dados, uma vez que permite a captação imediata e corrente da informação desejada. Na pesquisa em questão, optei para que as professoras escrevessem suas respostas de forma que fosse preservada a fidedignidade das suas respostas.

Outro fator apontado por Ludke e André (1986) em relação à entrevista se refere à liberdade para iniciar um diálogo entre entrevistado e entrevistador e, neste caso, a entrevista semi-estruturada ajudou a manter o esquema básico, sem uma aplicação rígida de perguntas e respostas, permitindo adaptações, o que facilitou uma aproximação que favoreceu a coleta de dados. No caso da pesquisa em questão, organizei um esquema com questões pré-estabelecidas para conversar com o professor e, durante a conversa, o professor participante foi realizando os registros escritos.

Num segundo momento, propus às professoras participantes da pesquisa um grupo de estudos de 20 horas, com o objetivo de discutir as práticas linguísticas que se relacionam com a escrita. Os temas que foram trabalhados durante o grupo de estudos nasceram da entrevista inicial elencados pelos professores participantes da pesquisa.

Destaco que, durante a realização do grupo de estudos, os professores escolhidos para o corpus da pesquisa escreviam no final de cada encontro um relato reflexivo sobre as discussões realizadas. Para tanto, ao final de cada encontro, foi proposto para os professores

um momento em que pudessem emitir parecer sobre os estudos realizados.

O grupo de estudo foi uma forma de trazer para a discussão questões fundamentais, que poderiam influenciar o ensino e aprendizagem da língua escrita, sem que o professor tivesse consciência de tal fato. Também saliento que, na abordagem que trabalha com a pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2009, p. 72), a aprendizagem deve estar associada ao processo de investigação, “[...] as diversas categorias de pesquisadores e participantes aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos”.

Dessa forma, o grupo de estudos se compôs como um processo sistemático de aprendizagem organizada, favorecendo a colaboração entre as professoras participantes e a pesquisadora. A pesquisa tem o intuito de intervir na realidade oportunizando momentos de reflexões entre os professores, sobre o ensino da língua(gem) escrita. Também foi um importante momento de aproximação com questões teóricas fundamentais para a compreensão da prática.

A terceira fase da pesquisa teve a duração de 60 horas de observação não participante nas salas de aula em que os 03 professores estavam inseridos, sendo 20 horas em cada contexto escolar. O objetivo da observação das aulas se justifica por se tratar de um momento rico para verificar na prática em sala de aula como as discussões de alguma forma tiveram repercussão. As observações se pautaram no registro escrito. A escolha pela observação se deu em função de que:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26, *Grifos do autor*)

A escolha por fazer a observação após o grupo de estudos foi para garantir uma aproximação com as professoras participantes e, assim, tentar analisar aspectos novos do problema que foi apontado, isto é, observar a partir de certa fundamentação como o professor estava se movimentando na prática.

Outro ponto relevante que merece destaque se refere ao uso do diário de campo, com objetivo de registrar questões relevantes que aconteciam durante o desenrolar da pesquisa para futura discussão.

Assim, a escolha por utilizar para coleta de dados de um diário favoreceu a possibilidade em fazer anotações durante a pesquisa, as quais foram úteis na hora de fazer a

análise dos dados, pois considerando os objetivos da pesquisa, os registros ajudaram a compreender como as práticas linguísticas diversificadas são entendidas na escola, bem como os efeitos que determinadas falas causam em quem as ouve, pela forma que são proferidas.

4.3.3 Análise dos dados

Para a realização da análise dos dados da pesquisa utilizei da análise interpretativa, tendo em vista que segundo Bortoni-Ricardo (2008):

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42)

A análise baseada na interpretação dos dados nos direciona para a possibilidade de poder refletir sobre os dados coletados, e assim assumir a postura do professor que pesquisa sua prática, tornando-se um professor pesquisador.

A partir das diferentes formas de coleta de dados pudemos proceder à conclusão da pesquisa, se configurando a triangulação dos dados que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), “é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” e, assim, finalizar a análise dos dados da pesquisa.

Por conseguinte, para atingir os objetivos explicitados nesta pesquisa utilizo alguns instrumentos para analisar os dados. Assim sendo, quando propus identificar alguns efeitos que a noção de língua(gem) do professor podem causar no contexto escolar e investigar o quanto a concepção sobre língua escrita dos professores do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental interferem no processo de ensino e aprendizagem, utilizei primeiramente a entrevista escrita, depois o grupo de estudos e a própria observação para consolidar esses objetivos. No grupo de estudos, discuti com as professoras as políticas linguísticas, que favorecem a padronização da língua portuguesa e o seu distanciamento das práticas sociais, buscando, proporcionar momentos de ação reflexiva com esses professores durante o grupo de estudos.

Depois da entrevista, grupo de estudos e observações foi possível cumprir com o objetivo que versa sobre oportunizar aos professores participantes momentos de reflexão

sobre os dados coletados, no sentido de encaminhar os resultados da pesquisa. Este objetivo se cumpriu durante um encontro realizado após a análise dos dados coletados no qual os dados foram apresentados e rediscutidos. E ao encaminhar os resultados da pesquisa foi possível que os professores participantes relacionassem o conhecimento teórico estudado e a prática realizada em sala de aula propondo alguns caminhos.

5-CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

5.1 Da entrevista

Este capítulo analisa o que se constituiu os dados coletados durante o trabalho realizado, os quais se dividiram entre entrevista, grupo de estudos e observações, com três professores do Ensino Fundamental.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 33), a entrevista realizada com os professores participantes¹⁷ foi importante no sentido de criar interação, possibilitando uma atmosfera de influência recíproca entre a pesquisadora e os professores participantes. Diante disso, a entrevista permitiu de imediato saber o que cada professor pensava sobre determinados assuntos e permitiu que fossem retomadas as perguntas quando os professores não compreendiam. Ainda em relação à entrevista, as autoras defendem que

[...] mesmo quando se tem que seguir um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem, tem-se a uma situação muito próxima da aplicação de um questionário, com a vantagem óbvia de se ter o entrevistador presente [...]. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34)

No caso da entrevista realizada, a qual deveria ser escrita pelos professores participantes, foi seguido um roteiro de perguntas, tendo em vista que precisava ser feita uma comparação entre as respostas, principalmente no momento da escolha dos temas para o grupo de estudos.

O objetivo da realização da entrevista, no primeiro momento, era buscar uma aproximação com os professores participantes, para que eles se sentissem seguros para falar sobre as práticas linguísticas que realizam, no entanto, a partir do que foram respondendo na entrevista, foi possível elencar alguns pontos que seriam relevantes para serem discutidos no grupo de estudos.

A entrevista possibilitou-me escutar o que os professores participantes pensavam sobre seu trabalho no contexto escolar, principalmente no que envolvia a diversidade linguística. Para uma análise do que de fato interessava e a partir da leitura das entrevistas, foram separados alguns fragmentos que possibilitaram dividir as discussões em 05 eixos: Heterogeneidade; Autonomia Pedagógica; Papel da gramática normativa; Língua/Linguagem (Políticas Linguísticas) e Avaliação da escrita.

¹⁷ Optou-se em utilizar, durante a análise dos dados, participantes 1, 2 e 3, pois o que os professores disseram durante a pesquisa poderia ter sido afirmado por qualquer professor, não sendo necessária a identificação dos mesmos com pseudônimos.

Durante a realização da entrevista, foi possível identificar na fala dos professores participantes e, posteriormente na escrita, o quanto estavam interessados em participar dos trabalhos, demonstrando que as pesquisas devem apontar o que as pessoas comuns têm a dizer, por isso comungo das ideias de Rajagopalan (2004), de que as pesquisas devem cada vez mais ter contato com o mundo real. Os professores são os responsáveis pelo ensino da escrita, tanto nos anos iniciais, com os professores alfabetizadores, como nos anos finais na pessoa do professor de língua portuguesa, mas será que os professores têm tido oportunidade de dizer o que de fato está acontecendo no interior das escolas e, depois, pensar teoricamente sobre essa realidade e intervir?

Antes de apontar alguns fragmentos das entrevistas que levaram aos temas sugeridos para o grupo de estudos, penso ser importante explicitar a formação acadêmica das três professoras participantes da pesquisa. Duas delas têm graduação em Letras, Português/Inglês ou só Português e uma tinha graduação em Pedagogia. A graduação dos professores participantes em áreas de formações diferentes enriqueceu muito o trabalho, no sentido de ouvir a posição de cada um desde o início da pesquisa, sem responsabilizar os cursos de formação inicial como o único responsável pela ineficiência do aluno na língua escrita.

Ao iniciar as entrevistas, antes de propor que as respostas fossem feitas de forma escrita, uma das professoras participantes indagou: “*Mas você vai gravar a gente falando?*”. Da forma com que ela fez a pergunta parecia estar muito preocupada com o que iria dizer e como as pessoas iriam interpretar o que estava falando. Então disse que não gravaria, mas que faria as perguntas e que as professoras participantes teriam um tempo para fazer o registro do que disseram por escrito, dessa forma ela suspirou e completou seu pensamento “*ai que bom assim não preciso me preocupar em falar bonito*”. Em tom de brincadeira, ela apontou um fato bastante importante, pois existe a crença de que os discursos importantes e com conteúdo são proferidos por quem fala bem. Quem não sabe se expressar oralmente não tem nada para contribuir. A fala da professora já deflagra a superioridade que a escrita tem em relação à fala.

Início a discussão a partir do relato das professoras participantes no momento das entrevistas com o eixo heterogeneidade. Durante as entrevistas, os professores participantes foram abordados de diferentes modos sobre a questão, tendo em vista a comunidade escolar a que as escolas atendem, já explicitada anteriormente, eminentemente com contexto sociocultural e linguístico diversificado que inclui os alunos russos. A pergunta se referia à dificuldade dos professores em trabalhar a escrita com os alunos russos.

“Percebe-se que na escrita eles apresentam dificuldades, tanto ortográficas como gramaticais, pois eles escrevem do jeito que falam, talvez por falarem somente a língua russa dentro da família, bem como na colônia em que vivem.” (participante 1)

“Os alunos russos às vezes não sabem ler o que escreveram, peço para traduzirem. Eles apresentam muita dificuldade para escrever e também para entender as ideias passadas em sala de aula.” (participante 2)

“A diferença que eu notava em relação à aprendizagem da escrita dos alunos é mais cultural do que linguística, então nunca trabalhei de modo diferente com eles.” (participante 3)

Diante do que as professoras escreveram, tenho alguns pontos para serem analisados. Primeiro: o fato de a escola atender a uma realidade tão diversificada nos direciona para a necessidade de reflexão sobre a heterogeneidade e o multilinguismo, que parece ser uma questão mal explicada na maioria das escolas, mas no caso especificamente das escolas pesquisadas essa situação é explícita.

Quando a professora participante 1, esta diz que os alunos apresentam dificuldades ortográficas e gramaticais na escrita, pois escrevem do jeito que falam. Este não me parece ser um problema somente dos alunos russos, também os alunos cuja língua materna é o português passam pelas mesmas dificuldades em relação à língua oral e escrita em sua maioria. O fato se confirma no relato da participante 3 ao dizer que os alunos russos poderiam ter problemas de escrita por causa de sua cultura, já os que falam português deveriam ser peritos na escrita da língua portuguesa. Essa situação acontece por fatores diferentes. Primeiro, pelo entendimento que se tem sobre pluralidade linguística, que só é pensada quando se trata de outras línguas, segundo, pela ideia que paira sobre as escolas e academias, de que a língua portuguesa é autônoma e única, sem mencionar que para uma grande parcela dos professores, o entendimento que possuem é de que a escrita é transcrição da fala. Nessa direção Correa (2011) afirma:

Por outro lado, referenciar a língua como um objeto homogêneo, passível de definição autônoma, instaura uma contradição que alimenta, confunde e, muitas vezes, promove o descrédito dos estudos linguísticos, por deixar à margem elementos cruciais para a compreensão da complexidade que envolve a criação dos ambientes linguísticos, com seus contextos de realização de práticas de linguagem segundo situações específicas e pela dificuldade de discutir o porquê do estabelecimento de regras que estruturam a língua, chamadas, comum e genericamente, de gramática. E assim, fortalecem-se as dificuldades e os obstáculos para se trabalhar em sala de aula. (CORREA, 2011, p. 111)

A situação em relação à compreensão da heterogeneidade é tão complexa que os professores participantes, ao serem entrevistados pela primeira vez sobre o que entendiam por contexto sociocultural e linguístico diversificado, disseram que não sabiam responder ou que não entenderam a pergunta. Conseguiram falar sobre a questão quando foi enfatizada a língua russa, justamente por ser muito forte o discurso sobre a língua portuguesa como língua única. Para elas, os contextos diversificados só são visíveis quando se trata de outras línguas.

O professor normalmente não entende os contextos que envolvem a língua portuguesa como heterogêneos, e não o fazem porque não querem pensar sobre o assunto, mas porque, segundo Faraco (2007, p. 42), “[...] temos que reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado”.

Outra questão atrelada à anterior é em relação às dificuldades ortográficas e gramaticais. O grande problema enfrentado em relação à escrita se relaciona a essas duas vertentes, como se escrever dependesse apenas do domínio dessas exigências da norma. De acordo com os estudos realizados por Antunes (2002):

Falar ou escrever não é apenas uma questão de gramática, de morfologia ou de sintaxe, não é apenas uma questão de executar, certo ou errado, determinados padrões linguísticos [...]. Falar ou escrever é ativar sentidos e representações já sedimentados, que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico; é, antes de tudo, agir, atuar socialmente; é, nas mais diferentes oportunidades, realizar atos convencionalmente definidos, tipificados pelos grupos sociais [...]. (ANTUNES, 2002, p. 130)

A professora participante 2 quando não entende a escrita dos alunos russos, pede para eles traduzirem o que escreveram, mas algumas vezes nem eles conseguem ler. Esse fato pode estar relacionado à aprendizagem da grafia da letra e à oralidade do aluno russo. A escola se preocupa tanto que as crianças russas aprendam o português do ponto de vista gramatical, que nem sempre se preocupam com a oralidade desses alunos, muitas vezes eles misturam na escrita do português à língua falada russa, da mesma forma os alunos que não são russos e não se apropriaram da aprendizagem da escrita do português no tempo certo, normalmente sua escrita é confusa como a dos alunos russos.

A professora participante 2 relatou durante a entrevista que, no ano anterior, teve uma aluna russa que não falava o português, falava o russo e o inglês, então a professora conseguiu que ela copiasse em português e respondesse em inglês para sua irmã, que sabe ler em português e inglês, depois a irmã traduzia as respostas para a professora participante 2. O que essa criança russa vive em sala de aula é impossível de ser imaginado. No entanto, o

mesmo se passa com alunos que falam português, mas não escrevem ou leem a língua portuguesa. O problema não está no domínio ou não das regras gramaticais ou ortográficas, mas nos efeitos dessa não compreensão da língua para os alunos imigrantes, bem como para os demais alunos. Segundo Silva (2004):

Esse tipo de realidade linguística, que é muito mais extensa e complexa do que à primeira vista se pode pensar, não é um ‘perigo’ para a língua oficial do Brasil, mas é, sem dúvida, um prejuízo não só para os indivíduos que constituem esses grupos, mas também para a sociedade que a eles negando um processo acumulativo simétrico e equilibrado, nega-se a si mesma quando pretende ser igualitária e democrática. (SILVA, 2004, p. 66-67)

A professora participante 3 afirma que os alunos russos já entram para os anos finais dominando o código em língua portuguesa, e os que não dominam têm os mesmos problemas de escrita dos alunos que não são russos. Segundo ela, os russos que não dominam a língua portuguesa não são indisciplinados, enquanto os alunos brasileiros que não aprenderam a escrever são bastante rebeldes e incomodam muito.

Neste aspecto, parece oportuno retomar que os russos sempre foram reconhecidos na escola como diferentes e tratados como tal, todos os professores os elogiam, pois são educados e calmos. Quase não se misturam com os demais alunos, conversam praticamente somente com os russos, o que faz deles alunos muito amáveis para a escola que deseja o aluno ideal. Então as diferenças linguísticas desses alunos nunca foram reconhecidas como um problema, suas dificuldades passam despercebidamente no universo escolar, o multilinguismo, embora não reconhecido pelo Estado, é parte da nossa sociedade, tanto no que se refere aos alunos russos como aos alunos brasileiros. A forma como foi construída a ideia de língua homogênea em toda a sociedade tem impedido de olhar a heterogeneidade como parte da sociedade, assim afirma Silva (2004):

Índios e imigrantes são parte da nossa sociedade. Contudo, a história fez com que se tenha de lutar para que isso seja reconhecido. E é na escola, é no treinamento do uso da língua portuguesa, que essa realidade afronta a ideologia dominante da homogeneidade. A língua portuguesa não é a língua de berço, não é a língua da família nessas situações. (SILVA, 2004, p. 66)

Contudo, nosso olhar precisa ser ainda mais rápido, pois temos na escola um exército de alunos que saem do anos iniciais sem dominar a língua portuguesa, ou melhor, dominando na maioria das vezes apenas o código, e não são russos, falam a língua portuguesa desde que nasceram em solo brasileiro. Evidentemente, que a discussão precisa ser revista e discutida

com os professores, conforme já apresentado, os quais estão em sala de aula tanto nos anos iniciais como nos anos finais.

Ainda de acordo com Silva (2004, p. 75): “[...] encontramos hoje nas universidades, nos cursos de letras, estudantes que dizem não saber português, bloqueados que foram pela sociedade e pela escola. Assumem como patologia sua a patologia da sociedade que os produziu”. Essas questões precisam adentrar os muros escolares e serem pensadas pelos professores.

O segundo eixo a ser abordado a partir da entrevista é Autonomia pedagógica. Mas o que entendemos por autonomia pedagógica? De acordo com o dicionário Houaiss (2009), etimologicamente, a palavra autonomia significa “gr. autonomia 'direito de reger-se segundo leis próprias’”, reger-se é a capacidade de decidir por vontade própria. Mas na escola o professor tem a autonomia necessária para desenvolver o trabalho pedagógico? Essa me parece ser uma questão difícil, pois adentramos em um contexto complexo, tendo em vista que o professor não poderá ter autonomia fundada no vazio, no senso comum de seus conhecimentos.

Diante do termo autonomia precisamos compreender que de acordo com Freire (2000):

[...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2000, p. 120-121)

Em que momento da ação docente o professor pensa sobre sua autonomia, se a academia muitas vezes não o leva à autonomia, mas à reprodução de conhecimentos que julga serem as únicas verdades a serem ensinadas e quando o aluno começa a desenvolver formas próprias de trabalho acaba sendo impedido antes mesmo de explicitar o que pensa? Dessa forma, como ter autonomia pedagógica, se autonomia se constrói no amadurecimento da organização do pensamento, como diz Freire?

O conhecimento teórico é fundamental para o professor ter autonomia. Para que o professor saiba o que está desenvolvendo em sala de aula e onde pretende chegar com esse ou aquele conteúdo depende de estudos teóricos a respeito. Vejamos a fala dos professores quando foram indagados sobre o fato de se ter conhecimento teórico sobre a linha pedagógica ou teórica que seguem e, depois, quais os tipos de formação continuada têm realizado.

“Não sou conhecedora profunda de teorias e descrições linguísticas, embora acredito ser importante estudá-las.” (participante 1)

“Devido às inúmeras questões que temos que pensar para organizar as aulas, fica difícil aprofundar o conhecimento que temos. Acabamos por ficar com o que aprendemos na universidade.” (participante 2)

“Na escrita, por exemplo, precisamos de ideias para trabalhar com leitura e com a produção de textos e nem sempre as teorias são lembradas.” (participante 2)

“Acredito que alguns alunos precisam de técnicas diferentes para começarem a produzir. Sempre que conheço uma teoria nova e interessante aplico em sala de aula.” (participante 3)

“Estou sempre em busca de ideias novas para aplicar em sala de aula, mas nem sempre elas resolvem os problemas que tenho enfrentado com o ensino.” (participante 3)

Quando a professora participante 1 diz que não é conhecedora de teorias e descrições linguísticas, embora saiba de sua importância, ficaram visíveis as deficiências de formação inicial do Curso de Pedagogia. E por decorrência, para o curso de formação inicial em Letras, bem como para a formação continuada permanente. “O professor, no processo de ensino-aprendizagem, faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, levando este a resolver os problemas escolares, utilizando os conhecimentos da prática, mas relacionando-os com as teorias expostas sobre o assunto” (FACCI, 2004, p. 236). Diante disso, se a professora não conhece as teorias e descrições linguísticas, que podem auxiliá-la na construção do próprio conhecimento e da própria autonomia, como acontecerá essa mediação entre os conhecimentos dos alunos e as práticas sociais? Além disso, a professora tem uma tarefa bastante importante ao relacionar o conhecimento teórico e o prático, tanto para ela como professora como para os alunos. Trata-se da tarefa de “estabelecer uma programação de ensino, uma sistematização de conhecimentos que sirva de base para a formação de um verdadeiro desenvolvimento mental” (FACCI, 2004, p. 237).

Outro ponto importante trazido pela professora participante 2 diz respeito às condições de trabalho dela, que por falta de tempo para organizar as aulas, fica com o que aprendeu na universidade. Esse dado é fundamental ser explicitado, pois se a escola não proporcionar momentos de formação continuada permanente com essa professora e a formação inicial não der conta de fazê-la pensar nas relações teórico/prática, quem vai fazer?

De acordo com Facci (2004, p. 249), “quando o sentido pessoal do trabalho do professor se separa do significado dado socialmente, pode-se considerar esse trabalho

alienado e este pode descaracterizar a prática educativa escolar”. Assim sendo, o professor, no seu imaginário, vai precisar que outros profissionais lhe concedam ideias para o trabalho ser realizado, não percebe que quanto mais envolvimento teórico ele tiver, relacionando-o com a prática, não precisará de ideias prontas, ele próprio terá consciência das necessidades de seus alunos. As ideias decorrem da reflexão teórico/prático do professor.

De acordo com as considerações dos professores, vemos o quanto a situação é caótica. O mundo se transforma cotidianamente, o que considerávamos verdade ontem, hoje já não é mais, portanto, aquilo que aprendemos na academia pode estar sujeito a indagações e, se não seguimos em processos reflexivos, acabamos vendo como verdade única. Toda essa busca do professor por novas formas de ensinar dentro do contexto de sala de aula, distante de posições teóricas, está atrelada à forma de conceber o sujeito e, principalmente de conceber a língua escrita no processo de ensino e aprendizagem.

A ideia predominante aqui, reitera o que Hall (2011) fala sobre o sujeito pós-moderno, o professor como todo ser humano busca a unidade completa, segura e coerente do sujeito iluminista. No entanto, ao fazer isso se afasta da multiplicidade de identidades que fazem parte de sua sala de aula, com isso inevitavelmente fica atrelado a uma única forma de verdade, o que o impossibilita de ver as discontinuidades. Quando o professor está interessado na busca apenas por técnicas isoladas de trabalho, não está pensando no homem pós-moderno, que é deslocado, mas talvez numa tentativa de unificar o que faz. Essa tentativa de unificação está muito próxima do processo de alienação, pois quando o trabalho docente se separa das práticas sociais, afastando-se do processo educativo, descaracterizando-se, emerge a alienação. De acordo com Facci (2004):

na formação do indivíduo é alienador todo processo que não efetivar, individualmente, as possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal. Portanto, a escola não pode reduzir-se à vida imediata do indivíduo e ao que ele é, mas deve conceber, como parte dessa concreticidade, as possibilidades de vir-a-ser de sua formação. (FACCI, 2004, p. 249)

O desconhecimento de diferentes teorias faz com que o próprio professor não pense sobre a influência desse desconhecer em sua prática pedagógica. Ao não lembrar nenhuma delas, se faz reprodutor de estruturas prontas e acabadas, próprias do iluminismo. Como ter autonomia desconhecendo o sujeito com quem trabalha, que inevitavelmente tem se modificado?

Assim, “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2011, p. 12). Os professores que não possuem, por vários fatores, autonomia intelectual não percebem as diferenças que marcam as salas de aula, por isso trabalham pela homogeneidade acriticamente.

A questão é mais séria quando o assunto são os cursos de formação continuada, os quais são oferecidos aos professores pelas secretarias de Educação Municipal e Estadual, sem falar que os professores saem da academia, muitas vezes, sem saber exatamente o que pretendem pesquisar e buscam respostas em várias direções, basta olhar os cursos de especialização que os professores escolhem fazer. Observemos o que os professores colocaram sobre o curso de especialização que fizeram e posteriormente os cursos de formação continuada.

Educação Patrimonial, Turismo, Letramento, Cultura Afro. Especialização em Psicopedagogia. Para tentar entender o porquê que certos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. (participante 2)

Informática, Turismo e Letramento, todos oferecidos pela secretaria de educação. Especialização em Gestão Escolar. (participante 2)

Sempre faço os cursos ofertados pela própria SEED, principalmente os da área de leitura e escrita. Especialização em Educação de Jovens e Adultos. (participante 3)

Isso significa que a autonomia pedagógica acaba sendo mais um item entre os quais o professor não consegue nem pensar. Como o professor organiza seu próprio pensar diante de formação inicial acadêmica de certa forma incapaz de o aproximar do mundo real e uma formação continuada nitidamente distante dos reais problemas enfrentados em sala de aula? Isso acontece pelos cursos de formação continuada serem pensados por pessoas que nem sempre estão no espaço da sala de aula.

Os cursos de formação continuada realizados pelas professoras participantes são cursos importantes também, entretanto, os problemas enfrentados em sala de aula são muito mais amplos, e esse me parece ser o grande problema. “Quando as condições objetivas de trabalho – recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidades de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários etc – não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico” (FACCI, 2004, p. 250). Dessa forma, os problemas que surgem

da sala de aula não serão refletidos, as formações continuadas e iniciais devem estar dispostas a tentar solucionar os problemas reais, ou pelo menos mostrá-los.

O terceiro eixo que acredito ser essencial para ser abordado da fala dos professores a partir das entrevistas tem a ver com o papel da gramática normativa em seu trabalho com a língua portuguesa, tendo em vista o lugar que ela assume principalmente nas relações escolares. De acordo com Britto (1997):

[...] a primeira coisa que vem à cabeça quando se fala em saber português, particularmente em ambiente escolar, é a ideia do domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como é que se deve falar e escrever. Daí porque a frase *eu não sei português* só faz sentido, quando dita por um falante nativo de português, tornando-se por referência a gramática da escola. (BRITTO, 1997, p. 30, *Grifos do autor*)

Vamos primeiro ver o que as professoras participantes disseram sobre o trabalho que realizam com a gramática normativa nos contextos escolares:

“A gramática não garante o ensino da escrita com precisão, porém é na escola que temos que ensiná-la.” (participante 1)

“O texto é a melhor forma para ensinar gramática.” (participante 2)

“Trabalho com várias atividades de gramática a partir do texto.” (participante 2)

“Gostaria de saber trabalhar a gramática de forma mais contextualizada, mas na minha rotina de trabalho eu mesclo o ensino da gramática por meio dos textos com exercícios isolados, de fixação.” (participante 3)

Na fala da professora participante 1 aparece que a gramática não garante o ensino da escrita, mas é na escola que a ensinamos. De fato, a escola é que tem a responsabilidade em oportunizar ao aluno o acesso a esse conhecimento e portanto, às normas vigentes exigidas de todos nós. Entretanto, somente o ensino da gramática não garante a escrita, se o aluno não for levado a refletir sobre a escrita considerando os aspectos gramaticais, pois o domínio da escrita necessita de sistema de referência específico (BRITTO, 1997).

Outra questão levantada pela professora participante 2 se refere ao uso do texto como referência para o trabalho gramatical, mas o que se considera hoje como trabalho com o texto no contexto escolar não se aproxima de uma reflexão mais aprofundada sobre as questões gramaticais. “A prática da produção de textos, por sua vez, se relaciona com a apresentação da

norma, com destaque para a correção dos erros limitados de ortografia, concordância e regência” (BRITTO, 1997, p. 108). Nessa perspectiva, fica evidente que o texto é trabalhado em sala de aula, ou para retirar dele questões gramaticais, ou para apresentar a norma culta. Sendo assim, a fala da professora participante 3 é bem oportuna, pois demonstra o desejo em descobrir caminhos que possam levá-la ao ensino mais contextualizado, ou seja, voltado para a construção de sentidos e conhecimentos próximos do aluno, e mesmo que não sejam, que procurem seguir nessa direção. Para tanto, um trabalho permanente de formação continuada, refletindo teoricamente sobre a própria prática poderia ser um caminho.

Diante do que os professores falaram, não nos resta dúvida acerca da importância que a gramática normativa tem para o ensino da língua, e principalmente da língua escrita para estes professores. Mas precisamos olhar o ensino da gramática normativa a partir dos estudos de Antunes (2002):

[...] a gramática, se é necessária, se é imprescindível, se é constituinte da linguagem, não chega, no entanto, a ser suficiente, a bastar, a preencher todos os requisitos para a atuação verbal adequada. Aqui está a raiz de todo o equívoco a que nos referimos: a crença numa ‘gramática’ onipotente, capaz de exaurir as exigências de funcionamento da língua e de garantir o êxito de qualquer atuação verbal. A concepção de língua como sistema que só se realiza sob forma de textos pode, de fato, deslocar de ensino no para o texto [...]. Mas ainda, [...] implica a inclusão de outras regularidades para além daquelas restritas ao domínio das frases [...] Não se instaura um texto sem uma função comunicativo-social [...] A linguagem não é usada em função de si mesma. (ANTUNES, 2002, p. 131)

O modo como o ensino da gramática normativa se fixou na sociedade tem gerado no contexto escolar muitos equívocos, pois a compreensão que os professores têm sobre esse trabalho não tem gerado reflexões, pois ou se ensina gramática isoladamente, ou se retira do texto questões gramaticais, que continuam afastadas de sua função social, como colocada por Antunes (2002), de sua função comunicativo-social. Para que serve de fato o ensino da gramática se não for pensada pelo aluno e pelo professor dentro de um contexto social? Dessa forma, fica claro que o professor não foi e não é levado a pensar sobre essas questões na escola e passa a ensinar seguindo padrões altamente distantes da realidade social em que seus alunos estão inseridos. Para que serve a gramática distante do mundo real e distante das reflexões dos alunos no momento da escrita?

Outro eixo que enfatizo como relevante para ser discutido com os professores se refere ao conhecimento que eles têm sobre língua e linguagem, sobretudo políticas linguísticas. Durante a entrevista, perguntei primeiro o que entendiam por ensino de língua, depois por linguagem e, posteriormente, se já tinham ouvido falar em políticas linguísticas. Vejam o que as professoras responderam:

“Língua é ensinar os alunos a falar bem a nossa língua e a linguagem é ensinar a leitura e a escrita.” (Participante 2)

“A língua é a articulação das palavras e a linguagem é a leitura regular da realidade.” (Participante 1)

“Língua é o uso que fazemos em determinadas situações e a linguagem é a utilização que o aluno faz em seu benefício próprio.” (Participante 3)

“Políticas linguísticas é o uso da língua em determinadas situações.” (Participante 3)

Pelas respostas apresentadas pelas professoras, parece que um estudo sobre língua e linguagem e, principalmente, em relação as políticas linguísticas seria o que de mais importante teríamos para estudar com eles no grupo de estudos. Pensando no que responderam, observei o quanto a noção de língua explicitada por Saussure (2006) influenciou e tem influenciado o ensino ainda hoje. Outro fator que precisa ser estudado pelos professores está relacionado às políticas linguísticas e os professores nunca pensaram sobre o assunto.

Os conceitos sobre língua, linguagem e até políticas linguísticas são, segundo elas, conhecimentos distantes da realidade que estão inseridas. Para as professoras participantes da pesquisa, mesmo as que possuem formação na área de linguagem, não conseguem abstrair as relações necessárias para pensar sobre os conceitos citados. As políticas linguísticas são estudos primordiais, tanto no curso de formação inicial de Pedagogia, quanto de Letras, mas essas discussões têm acontecido, muitas vezes e por diversos motivos, apenas nos cursos de pós-graduação que se preocupam com essa discussão. Sobre esse assunto Fraga (2014) faz uma importante exposição:

chegamos à conclusão de que a discussão sobre políticas linguísticas em formato de disciplina que se dedica sistematicamente à temática ainda é rara e, quando acontece, é mais comum que ela se dê em âmbito de pós-graduação (não apenas em programas da área de Letras e Linguística, mas também de outras áreas, como Educação). (FRAGA, 2014, p. 54)

O fato de as professoras participantes nunca terem ouvido falar em políticas linguísticas demonstra o quanto essas discussões estão distantes dos muros escolares, e ainda, distantes da própria academia, que tem tentado de forma incipiente apontar discussões sobre o assunto. Nessa direção, o Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa tem buscado abrir espaços para falar de políticas linguísticas:

Posso dizer que, nesta instituição, o movimento de abrir espaço para a discussão sobre políticas linguísticas se inicia pela revisão da ementa da disciplina de “Introdução aos Estudos Linguísticos”, revisão essa que se baseia, dentre outras coisas, na percepção de que os modelos tradicionais simplesmente não davam/dão conta de oferecer aos professores em formação oportunidades de trazer para a discussão os conhecimentos que eles (já) tinham sobre o que seja língua, linguagem, norma, gramática, dentre outras questões. (FRAGA, 2014, p. 57)

Finalizando o levantamento que fiz a partir das entrevistas, considero ser relevante discutir a avaliação da língua escrita no contexto escolar. Para tanto vejamos o que as professoras responderam quando indagados sobre a forma com que fazem avaliação da escrita em sala de aula e como têm trabalhado com ela no contexto escolar.

“A escrita dos alunos apresenta problemas ortográficos, falta de criatividade e também um vocabulário muito pobre.” (Participante 1)

“Os alunos não sabem as regras gramaticais por isso sua escrita é muito falha, sem nenhuma argumentação.” (Participante 1)

“Os alunos não treinam a leitura por isso não escrevem, não sabem ler. Na escola é impossível o tempo para leitura.” (Participante 2)

“As dificuldades vão desde a adequação ao tema solicitado até dificuldades de coerência e coesão, clareza de ideias.” (Participante 3)

“A quantidade de alunos em sala de aula é um problema para trabalhar a escrita, os professores querem que todos os seus alunos cheguem ao mesmo nível no final do ano.” (Participante 3)

A avaliação é uma questão fundamental para ser discutida, pois está relacionada à forma como o professor tem concebido os demais eixos explicitados anteriormente, por isso a questão de como o professor tem avaliado a escrita dos alunos, não está longe da concepção que tem sobre língua e linguagem, por exemplo.

Ao indagar as professoras sobre a avaliação, elas apontam a relação que a escrita tem para elas, apenas vinculada à produção de textos escolares. Os alunos usam a escrita o tempo todo, mas somente são avaliados nos textos escolares escritos, na aula de língua portuguesa.

A professora participante 1 argumenta que, em relação à escrita os alunos apresentam problemas ortográficos, não têm criatividade e o vocabulário é pobre, bem como os alunos não sabem as regras gramaticais. Queixas como estas, atos de fala reiterados, estão rodeando o ensino de língua portuguesa nas escolas. Porém, de acordo com Britto (2009):

Para escapar da armadilha normativa e avançar os referenciais de ensino de Língua Portuguesa, é preciso ainda uma vez indagar as razões e as finalidades de seu ensino escolar. Desde logo, cabe reconhecer que, assumindo que só faz sentido ensinar o que o outro não sabe e que qualquer falante nativo do Português sabe Português, há sim conhecimentos significativos a serem explorados. Em outras palavras, faz todo o sentido tomar a língua como objeto de investigação e conhecimento numa perspectiva que permita a ampliação da percepção do fenômeno da linguagem, *independentemente do uso prático e cotidiano*. (BRITTO, 2009, p. 23 *Grifos do autor*)

Cabe ressaltar ainda que a professora participante 2 ao dizer que a escrita é resultado de treino na leitura aponta outro equívoco no ensino de Língua Portuguesa, pois a leitura não é pré-requisito lúdico para se escrever bem, como têm pensado alguns professores. Ao contrário, tanto a leitura quanto a escrita, segundo Britto (2009), exigem rigor e perseverança e, portanto, são atividades penosas, que diferem de atividades lúdicas ou de processamento automático, por isso o aluno deve buscar satisfação no exercício intelectual ou na ação disciplinada. Assim, o prazer não se confunde com lazer, pois é fruto de trabalho.

Os processos que envolvem o ler e o escrever devem ser entendidos pelo professor como resultado de trabalho intelectual, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental. As dificuldades encontradas pela professora participante 3 em relação à avaliação dos textos dos alunos, dizendo que muitas dificuldades são em relação à coesão, à coerência e clareza de ideias e ao número de alunos em sala, são bastante pertinentes. Entretanto, se a professora reconhece os problemas é preciso ampliar a capacidade de “interpretação da realidade” (Britto, 2009), para problematizá-la como condição para o professor e a professora atuarem sobre ela e não mais reproduzir ou transferir conhecimentos acriticamente, ignorando os obstáculos.

5.2 DO GRUPO DE ESTUDOS

De acordo com o levantamento dos eixos elencados na entrevista selecionei o material para estudar com os professores participantes nas 20 horas de grupo de estudos. Devo dizer de antemão que a carga horária foi insuficiente frente à problemática que nasceu da entrevista. Tinha muito que discutir com os professores participantes, principalmente, ao escutar o que pensavam sobre as práticas linguísticas, percebi o quanto os conhecimentos acadêmicos estavam afastados do conhecimento dos professores, por isso certamente a proposta de 20 horas de grupos de estudos foi insuficiente, porém como já havia combinado com os professores procurei manter a proposta inicial.

Para essa etapa escolhi os seguintes materiais: para o primeiro dia, discutimos o texto do Luiz Percival Leme Britto, intitulado “Educação linguística escolar: para além das obviedades”. No segundo dia, levei o texto do Gilvan Müller de Oliveira intitulado “Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico”. No terceiro encontro, abordei o texto de Carlos Alberto Faraco com título “Por uma Pedagogia da Variação Linguística”. No quarto encontro, discutimos o texto de Djane Antonucci Correa intitulado “Políticas linguísticas e Ensino: Um convite à discussão” e, finalmente para a última discussão, abordei um texto da Joana Plaza Pinto denominado “Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil”.

5.2.1 Primeiro encontro

Para o primeiro encontro, já havia enviado o texto com antecedência para a leitura pelas professoras, mas para garantir que a discussão não perdesse o foco resolvi organizar algumas questões para permear o trabalho que foi realizado.

Os professores estavam muito animados e ansiosos para participar do encontro, tinham realizado a leitura prévia do texto, estavam apreensivos, com medo que tivessem que explicar o que leram. Ao chegar a professora participante 1 foi logo afirmando: “*Achei o texto muito difícil, nós não vamos ter que explicar, ou vamos?*”. Disse que não teriam que explicar, que faríamos uma discussão. Expliquei que havia trazido algumas questões para organizar o trabalho, distribui as questões a elas e logo começamos a reflexão. As questões foram norteadoras apenas do primeiro encontro, pois observei que as participantes ficaram muito presas à tentativa de respondê-las verbalmente, o que impedia que a discussão avançasse em alguns momentos. Durante o grupo de estudos as participantes poderiam ir escrevendo o que consideravam mais relevante da discussão.

Os encontros foram realizados a cada quinze dias nas dependências de uma das escolas, o que facilitou a participação dos professores. Dessa forma, para o primeiro dia discutimos o texto do Luiz Percival Leme Britto, intitulado “Educação linguística escolar: para além das obviedades”.

No primeiro encontro, a discussão inicialmente se pautou na citação de Geraldi apontada por Britto (GERALDI, 1996, p. 28 *apud* BRITTO, 2009, p. 16), que versava sobre o caráter da língua, a qual nunca pode ser ensinada como produto acabado, pronto fechado em si mesmo. A professora participante 3 trouxe o fato de nunca ter pensado sobre essa questão

dizendo: “para mim a língua sempre foi uma só, depois que li o que Geraldi escreveu fiquei em dúvida”. Ela fez ainda o seguinte registro:

Fomos ensinados a pensar em nossa língua como algo pronto e acabado. Na oralidade até consigo trabalhar com o conceito de diferente, não cobrar o ‘certo’ e o ‘errado’, mas na escrita ainda não consigo nem imaginar as diferenças que cada aluno traz, não sei trabalhar. Gostaria muito de aprender, mas minha impressão ainda é de que o aluno só vai conseguir aprender se dominar a língua padrão, embora saiba depois que li o texto que é impressão, que o aluno pode aprender a partir da língua e não da língua padrão. (participante 3)

A professora participante 3 durante o grupo de estudos apontou a questão de não cobrar o certo ou errado na oralidade, que aprendeu a respeitar as diferenças na fala dos alunos, mas que na escrita para ela é uma questão complexa, pois para o aluno escrever bem, segundo ela, precisa dominar a língua padrão. Mesmo depois de ter lido o texto, ainda continuava sendo muito difícil para a professora assumir que pode ensinar os alunos a escrever sem que precise necessariamente de um padrão de escrita.

Durante as considerações, a participante 2 faz a seguinte afirmação:

“A preocupação com a linguagem, com o ensino da língua, não resulta da existência da escola dos anos iniciais, mas pelo contrário, que a escola que trabalha no 6º ano pode ter surgido para atender a uma preocupação muito específica com a linguagem.” (participante 2)

De certa forma, para ela, os anos iniciais não precisam se preocupar em ensinar a linguagem especificamente, pois esta tarefa é dos anos finais, porém da forma como os alunos estão chegando no 6º ano em relação à escrita, não permite que o professor faça esse trabalho.

Assim, quando Britto (2009, p. 16-17) faz uma exposição no texto sobre o caráter grafocêntrico da sociedade ocidental, dizendo que o domínio da escrita é fundamental para a participação social, além de resultar no pensar escrito, as professoras concordam com Britto que a escrita é fundamental. Porém, quando as professoras são questionadas sobre qual deve ser o procedimento com os alunos que não sabem escrever no 5º e no 6º, afirmando que eles estão à margem do processo de participação social, não sabem o que o que dizer. Assim, é sugerido que façam a leitura do seguinte fragmento do texto de Britto (2009):

[...] a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que

veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas [...]. (BRTTO, 2009, p. 19)

As professoras participantes concordaram verbalmente que quem domina a escrita de fato é quem detêm o poder, entretanto ao fazerem o registro escrito parece que essa responsabilidade não é do professor, é da escola, que é responsável pela organização curricular da disciplina. Os professores de português passam pela academia sem que a eles seja oportunizado pensar o currículo, esse papel é da escola. Mas o currículo de língua portuguesa na escola é pensado exatamente por quem, se o professor que deveria ser o mentor não o faz? E o pedagogo, que supostamente é quem direciona a proposta pedagógica na escola, que formação em linguagem possui para orientar o professor de português? Parece óbvio, mas não é, tanto que o professor participante 3 no grupo de estudos fez o seguinte registro:

“Além de ser uma importante ferramenta de registro, a escrita é uma forma de poder. Quem domina a escrita domina aos outros.”

“A escola da forma como está organizada, não consegue fazer com que o aluno perceba o poder da escrita e não consegue fazer com que ele a manipule.”

“A disciplina de língua portuguesa é trabalhada para não proporcionar aos alunos essa percepção do poder, pois ficamos tão alienados em relação ao trabalho com texto que esquecemos de que a escrita está em todo lugar e que fazemos uso dela o tempo todo.” (participante 3).

Em relação aos registros seguintes, parece claro que as professoras sabem do poder que a escrita exerce em nossa sociedade, porém acreditam que a aprendizagem do ler e do escrever deve ser do ponto de vista do poder dominante, sobretudo pela própria soberania da língua portuguesa, quem sabe falar e escrever “bem” do ponto de vista da língua culta, determina o que a sociedade deve pensar.

“O objetivo principal deve ser a orientação para que o aluno desenvolva o melhor possível a capacidade de ler e escrever bem.”(participante 2)

“Sempre o grupo mais forte tem o domínio da fala, e acredito que não poderia ter uma desigualdade, pois todos necessitam de uma forma ou outra, ter o seu domínio da escrita, com ajuda de quem sabe mais.” (participante 1)

Durante esse primeiro encontro de estudos, a professora participante 1 perguntou o que era a língua legítima, disse que não tinha entendido o que significava. Retomamos o que Britto (2009) falou a partir de Bourdieu (1998):

A correção linguística sistemática é ‘eficiente’ não porque defende a língua contra as ‘agressões do idioma’, mas sim porque reproduz uma concepção de língua e um valor linguístico. Bourdieu (1998) percebeu com exatidão esse fenômeno quando elaborou o conceito de *língua legítima* – aquela que, para determinado Estado, aparece como língua do poder e que é (e assim deve ser na lógica da dominação) muito mais *reconhecida* do que *conhecida*. (BRITTO, 2009, p. 25, *Grifos do autor*)

Durante a discussão do assunto, os professores participantes falaram sobre a necessidade de repensar a ideia de que a língua legítima é a língua que privilegia alguns em detrimento de outros, que é a língua do poder, no entanto, ao fazerem o registro escrito, alguns dos participantes não compreenderam o que significava a língua legítima.

“A língua legítima é a língua padrão, a língua da gramática normativa que é reconhecida como língua usada pela sociedade de prestígio, pela elite, mas que não é conhecida pela massa. Ela é bonita, porém não retrata nossa realidade.” (participante 3)

“A língua é mais reconhecida, porém não é conhecida, é considerada como um “todo” é mais poderosa, só que na verdade todos deveriam conhecer e se aprofundar mais.” (participante 2)

Outro ponto que merece ser destacado aqui e que gerou muita discussão no grupo se refere à parte que Britto (2009) fala sobre a leitura. A professora participante 3 falou que nunca pensou o trabalho com leitura da perspectiva que Britto colocou, pois pensava que desenvolver o trabalho com leitura era a busca do prazer, nunca fez referência ao fato de que a leitura exige trabalho dos alunos.

A professora participante 2 fez referência ao uso de diferentes formas para o aluno expressar o que leu, porém ressaltamos novamente que a leitura “[...] é muitas vezes penosa, sendo distinta de atividades lúdicas ou de processamento automático, características da vida cotidiana. O estudante deve aprender a encontrar satisfação e realização no exercício intelectual e na ação disciplinada [...]” (BRITTO, 2009, p. 26). Os anos iniciais têm essa questão lúdica muito presente, entretanto o lúdico deve ser fruto de intencionalidade e, muitas vezes, não é assim que é visto. Para os professores dos anos finais, a questão lúdica da leitura é praticamente inexistente, o que acarreta graves problemas, pois enquanto para os alunos dos anos iniciais a concepção de leitura caminha em uma direção, nos anos finais o caminho é outro. Assim as professoras registraram:

“Para ele a leitura é uma atividade trabalhosa, que exige rigor e perseverança, ela não está associada ao prazer, mas ao desenvolvimento intelectual. A escola precisa se desvincular da ideia de que a leitura esteja associada ao lazer, os alunos e o professor precisam entendê-la como trabalho.” (Participante 3)

“A partir do momento em que é realizada uma leitura em sala de aula, devemos oportunizar ao aluno falar de suas conclusões de maneiras bem diversificada.” (Participante 1)

A professora participante 2 fez um registro bastante interessante sobre a cultura do outro. No texto do Britto (2009, p. 27), ele fala que o “[...] objeto artístico na sociedade capitalista é, ao mesmo tempo, expressão de cultura e objeto de consumo”, pois os objetos de arte são entendidos como mera mercadoria, sem valorizar o que o outro produz, a arte não é valorizada e da mesma forma a cultura que o outro possui.

“Devemos estar muito atentos ao fato de que o aluno chega à escola com conhecimentos linguísticos anteriores e que estes devem ser respeitados. Posso citar como exemplo os alunos russos que vem estudar na escola, eles trazem toda uma cultura diferente da nossa, mas que ao mesmo tempo vamos adequando os conteúdos e assim eles vão aceitando o que temos para ensinar, sem mesmo que eles precisem deixar de lado a sua cultura.” (participante 2)

Quando a professora afirma que os alunos russos têm uma cultura diferente da nossa e que vamos adaptando os conteúdos e eles vão aceitando sem deixar de lado a sua cultura, parece que não nos resta dúvida que valorizamos a cultura do outro impondo a nossa. O que construímos em nós sobre a cultura do outro tem movimentado as ações das pessoas, mas principalmente, tem determinado a maneira como concebemos o outro nas relações cotidianas. Assim, Honório (2009) confirma:

Embora as novas diretrizes para a educação no Brasil, legitimadas pela Constituição Federal de 1998, e textualizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), legitimem o reconhecimento da diferença, colocamos em suspense o modo como esse discurso tem significado em defesa da igualdade de direitos, e no que nos interessa, o direito de o sujeito falar sua(s) língua(s) no espaço escolar [...]. (HONÓRIO, 2009, p. 83)

A escola é um espaço em que as diferenças aparecem com mais relevo, para o professor reconhecer essas possibilidades e trabalhar com elas, é o desafio da escola, pois exige a compreensão e muitos conceitos que envolve a relação teórico/prática da ação docente. E para se construir isso, precisamos de formação inicial e formação continuada articuladas.

5.2.2 Segundo encontro

Para o segundo encontro, os professores já tinham o material para estudar, era o texto do Gilvan Müller de Oliveira intitulado “Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico”. Nesse encontro não havia questões prévias para direcionar o trabalho, observei que na discussão anterior ficamos muito presas às perguntas, o que tornou a discussão rica, mas extremamente cansativa.

Iniciei o trabalho perguntando o que tinham percebido de importante no texto. A professora participante 3 respondeu: “*Eu nunca pensei sobre o que está escrito nesse texto, no poder que a língua tem e que senti muita dificuldade para assimilar que a língua portuguesa não é única*”; a professora participante 2 comentou que “*Sabe que eu pensei que tinha ouvido de tudo, mas gente morrendo por causa de língua, eu nunca vi*”. A professora participante 1 complementou “*Eu não sabia dessa questão que muitas pessoas não poderiam falar a língua de suas comunidades em Santa Catarina, aqui tão perto de nós*”. A professora participante 2 indagou perguntando: “*Onde você teve acesso a esses materiais? Queria ler mais sobre esse assunto*”. O texto provocou um deslocamento nos professores, apontou fatos que nunca ouviram falar, o que trouxe para discussão uma outra perspectiva, principalmente que tanto a formação inicial em Letras como em Pedagogia não abordaram a questão como deveria. Os professores pareciam muito entusiasmados para as discussões que seguiam.

Durante a discussão muitos fatos foram surgindo, vou apontar alguns que julgo ser importantes para os objetivos da pesquisa. O texto de Oliveira (2000) versava sobre o número de línguas indígenas que eram faladas no Brasil desde a vinda dos portugueses, afirmando que não fomos um país plurilíngue e multicultural, mas que somos um país pluricultural e multilíngue pela diversidade de línguas faladas nesse território, mais ainda pela diversidade interna da própria língua portuguesa. Também salientou as políticas linguísticas de estado que sempre foi a de reduzir o número de línguas, políticas linguísticas homogenizadoras. Esses dados levaram os professores a pensar sobre o que são as políticas linguísticas, bem como o que é ser um país multilíngue. Assim se pronunciaram:

“Pensar a língua na perspectiva apontada pelo texto é algo que eu nunca tinha feito. Mesmo quando trabalho com os alunos russos (ou de outras culturas) nunca parei para pensar na violência que é impor uma nova língua (uma nova cultura). Acredito que nossa discussão sirva para pensar em como nossos alunos estão recebendo essa língua imposta, tão diferente da que eles utilizam em casa, cheia de regras e de normas e muitas vezes sem sentido.” (Participante 3)

“Difícil entendermos nos dias de hoje que por causa de uma língua veicular, milhares de pessoas foram assassinadas, até mesmo os imigrantes que aqui chegaram, passaram por violenta repressão linguística e cultural. Poderíamos conviver com todas elas, quem sabe todos nós falarmos outros idiomas.” (Participante 2)

“Na sala de aula, há muita dificuldade de se trabalhar principalmente com alunos russos, nômades, pois os professores não estão preparados para atender culturas diferentes.” (Participante 1)

Durante o trabalho a professora participante 1 lembrou-se de sua família, que era descendente de imigrantes e que de fato só se falava em casa a língua alemã, ela pensava que isso era natural, nunca pensou que era uma imposição. Também apontou na discussão que talvez fosse pela forma com que se impôs a língua portuguesa, que temos tanta dificuldade hoje de priorizar outras línguas que não a portuguesa, até de aceitar a língua do outro. Assim ela fez o registro:

“Um exemplo notório que posso citar é que meus avós paternos eram de origem polonesa, eles falavam em casa só o polonês. Meu pai conversava em polonês, porém não escrevia. Meus avós maternos de origem alemã, também só falavam em casa. Minha mãe aprendeu a falar somente algumas palavras. Isso tudo com o passar das gerações foi se perdendo, porque o que foi imposto para nós é o falar bem o português. E hoje quando se fala em aprender uma língua estrangeira, já se pensa no inglês ou até mesmo o espanhol, mas poderia ser muito bem uma das línguas faladas no nosso território, já que somos um país pluricultural e multilíngue. Seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor.” (Participante 1)

A professora participante 3 lembrou-se de seus alunos, diz sentir muita dificuldade com a indisciplina e são justamente dos alunos que não dominam a escrita e a leitura. Contou ao grupo que têm muitos projetos que vão para escola e que sempre é o professor de português que deve desenvolver, não entende porque os professores das demais áreas não podem trabalhar com o projeto do jornal, por exemplo. Ela explicou ao grupo que tem 05

aulas de 50 minutos com os alunos do 6º ano durante a semana, que não consegue trabalhar o currículo, mais os projetos e ainda olhar para os problemas de aprendizagem de leitura e escrita. Os professores de outras áreas cobram que os alunos não sabem escrever, dizem que não têm aula de português na escola, alguns até debocham, mas para ela é muito difícil. Disse que gostaria de trabalhar diferente, mas não sabe como. Vejamos o registro escrito que fez.

“Com a discussão sinto que devo trabalhar com mais cuidado, pensando na história do aluno, nos saberes que já traz consigo, principalmente os russos. A discussão traz muitas indagações sobre o que ensinar, como ensinar. Se deixarmos a gramática de lado, com o que vamos trabalhar com nossos alunos? Se deixarmos de prepará-los para o vestibular, estaremos sendo bons professores? A impressão que tenho é de que nós não sabemos como ensinar, de que não aprendemos como ensinar e de que não temos nem ideia do que é importante ensinar aos nossos alunos. “(Participante 3)

O relato da professora participante 3 aponta suas preocupações, principalmente no que se refere ao ensino da gramática. Porém, as forças que a linguagem exerce na escola estão relacionadas, segundo Bourdieu (2008), as forças de mercado, sabendo-se que o produto linguístico só tem razão de ser se for interpretado dentro da lógica daqueles que orientam a produção, “por meio desses efeitos, inevitáveis, o mercado contribui para formar, não só o valor simbólico, mas também o sentido do discurso” (BOURDIEU, 2008, p. 25). Aquilo que se deve ensinar, não nasce somente na escola, mas no lucro que esse valor simbólico tem para o mercado. O ensino da gramática atrelada ao vestibular.

A fala da professora participante 3, também é bastante reveladora, pois deflagra sua angústia quando se vê diante do problema de não saber como trabalhar. O drama que a professora deixa emergir é o drama de muitos professores, que desejam pensar sobre a escola, querem uma escola diferente, mas são imobilizados por cursos de formação inicial que não estão preparando para a formação profissional e humana, ou ainda, o drama de professores que quando estão nas salas de aula são cobrados por diferentes segmentos, para que realizem um bom trabalho sem formação continuada que os ajudem a (re)pensar a prática escolar. Nessa perspectiva Garcia e Alves (2012) apontam:

Nosso pensamento sobre formação de professores e professoras tem sido articulado com a compreensão de que ela se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que *prácticamente*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação. (GARCIA E ALVES, 2012, p. 490, Grifos das autoras)

O processo de formação do professor seja de que licenciatura for é interminável, sem isso o professor se sentirá incapaz, sozinho e por certo, movido por um processo de alienação fará apenas aquilo que aprendeu superficialmente, sem nenhuma perspectiva de mudança nas práticas sociais.

5.2.3 Terceiro encontro

Para o terceiro encontro selecionei o texto do Carlos Alberto Faraco com título “Por uma Pedagogia da Variação Linguística”. Segundo as participantes, o texto era mais difícil que os demais e que precisaram se concentrar mais para entender. Os professores apontaram que o texto tinha uma linguagem mais complexa.

A professora participante 1 disse que quando leu o texto parecia que não tinha aprendido nada na universidade, tanto que relatou os seus sentimentos ao fazer o registro.

“Ao ler o texto, me dei conta de que o que aprendi na universidade sobre Linguística, foi meramente cumprimento de grade curricular. Por quê? Porque hoje em dia ao ler estes textos me sinto desprovida de argumentos para debater o assunto.” (Participante1)

Nessa etapa da discussão estava muito nítido nos professores a indignação e a ausência de acesso a essas discussões, ao mesmo tempo em que mostravam nas discussões as dificuldades que enfrentam diariamente no cotidiano da sala de aula. A professora participante 3 trouxe para discussão o que Faraco (2008) apontou:

O que suas descrições efetivamente mostram é que os falantes variam sistematicamente (e não aleatoriamente) sua expressão e tomam como baliza não um padrão absoluto de correção, mas critérios de adequação às circunstâncias. Nesse sentido, os fenômenos linguísticos não são relativos, mas relativos às circunstâncias. (FARACO, 2008, p. 166)

A participante 3 fala que ela mesma nunca se atentou para esse problema, nessa crença de que a língua é absoluta e o que está nas gramáticas é o certo, tanto que na produção escrita dos alunos a última coisa que observa é o que ele escreve, vem antes a correção gramatical ou ortográfica. Ela contou ao grupo que ficava indignada com tantos erros de escrita, às vezes ela tinha acabado de dar aula sobre pronome, por exemplo, e no texto escrito os alunos repetem palavras sem parar como se ela nunca tivesse falado em pronome. A professora participante 2 diz: “Eu que sempre achei que tinha que corrigir os erros primeiro”. Ao fazer o registro, assim elas escrevem:

“Os professores dão mais importância às questões gramaticais e acabam esquecendo da produção, do que o aluno tem a dizer. Isso faz com que o aluno sinta-se desmotivado. Ele não entende a construção do texto (as regras gramaticais) e acaba perdendo sua capacidade de dizer, de produzir.” (Participante 3)

“O aluno deve refletir sobre aquilo que produz, partindo da necessidade de cada um, além disso, o professor também em sala de aula deve estar preparado em saber o que trabalhar com os alunos, não dar conteúdos por dar, mas sim valorizar esse aluno, onde ele possa alcançar os seus objetivos para um futuro melhor.” (Participante 2)

Durante a discussão aparece uma preocupação das participantes em como trabalhar com a variação linguística. No texto, Faraco (2008) deixa claro que avançamos na construção de uma pedagogia da produção de textos, numa pedagogia de leitura, mas não avançamos na construção de uma pedagogia da variação linguística. Parece óbvio que os professores participantes procurem modelos prontos, na verdade eles não existem sem uma discussão séria no contexto escolar que considere a heterogênea realidade linguística, como afirma Faraco.

Os professores reconhecem a necessidade de se trabalhar com as questões heterogêneas que envolvem a língua, mas não sabem exatamente como devem fazer, pois até então só o que sabiam sobre a variação linguística estava relacionada aos estereótipos das tirinhas do Chico Bento. Assim se expressa a professora participante 1: *“Sempre pensei que trabalhando com o Chico Bento já estava trabalhando com a variação linguística, mas depois que li esse texto, começo a achar que não”*.

“É realmente difícil trabalhar a variação linguística, pois sempre há o medo de só gerar confusão, já que não sabemos como inseri-la de forma que realmente signifique algo para nossos alunos. Mesmo no trabalho com os alunos russos, existe o medo de se expressar mal e acabar fazendo com que o próprio aluno seja alvo de preconceito. Na nossa formação acadêmica isso foi somente discutido, mas não aprendemos como devíamos trabalhar com as variações na prática.” (Participante 3)

“A produção de texto deve ter funcionalidade e acontecer em ambiente cooperativo. O texto coletivo vem beneficiar o trabalho com a variação linguística muito mais, porque é naquele momento que muitas dificuldades da escrita vêm à tona.” (Participante 2).

As discussões realizadas na academia sobre “variação linguística”, tanto no que se refere ao curso de Pedagogia como no curso de Letras, são tão superficiais que uma das

professoras quando se depara com a realidade educacional acredita que casos de variação só existem nos gibis do Chico Bento.

Essa constatação é resultado de formação deficitária, as professoras desconhecem formas que as ajudem a resolver os problemas oriundos da prática. De acordo com Sforzi (2012):

A formação docente exige domínio teórico da matéria de ensino, aliado ao domínio dos processos envolvidos na aprendizagem. Esses conhecimentos são essenciais na formação docente, constituindo-se em mediadores do professor na sua interação com a prática. A prática profissional também se constitui em uma instância de formação, mas a qualidade dessa formação depende do repertório teórico já adquirido pelo professor, o qual pode ser adaptado ou até reelaborado diante das condições singulares encontradas em seu exercício profissional. Como afirma Núñez (2009, p. 130): “[...] a teoria traz em si as possibilidades no sentido de orientar a prática pedagógica numa relação dialética, na qual a própria teoria se configura nos contextos específicos dessa prática”. Quando se revelam seus limites, ela pode ser aperfeiçoada ou superada, mas, para isso, é preciso que a atividade de ensino esteja fundamentada em conhecimentos teóricos e não apenas empíricos. (SFORZI, 2012, p. 485)

Diante do que foi explicitado, a formação docente que não proporciona a relação entre aspectos teóricos e as condições práticas, pouco ou nada contribui com a formação do professor. O professor precisa de conhecimentos sólidos para dar significação à prática docente. Para o professor trabalhar com questões relacionadas à variação linguística, o tema precisa ser tratado pelo professor como essencial, isto é, não pode ser uma tirinha do Chico Bento no final do livro didático. Se o professor conseguir relacionar a teoria com a prática como aspectos indissociáveis, tanto na formação inicial, como na formação continuada, o próprio professor conseguirá fazer as abordagens necessárias considerando os diferentes contextos sociais, reelaborando-as conforme as necessidades.

5.2.4 Quarto encontro

No quarto encontro os professores participantes estavam mais cansados, ressaltaram que estava mais difícil de entender os textos, precisam ler mais vezes e que mesmo assim acabavam por não entender a essência do texto. O texto escolhido para essa discussão era o da professora Djane Antonucci Correa intitulado “Políticas linguísticas e Ensino: Um convite à discussão”.

Acredito que não precisava ter avançado com os textos, poderia ter permanecido nos três primeiros e aprofundado as discussões iniciais. Entretanto, essa compreensão só foi possível depois de finalizar as discussões. O fato das professoras apresentarem dificuldade no entendimento do texto revela o quanto as questões teóricas estão distantes da prática delas. A

carga horária para o grupo de estudos não comportava a ampliação das discussões. Esse dado é relevante no sentido de futuras discussões com professores, ou seja, considerar as condições de apropriação demonstrada pelo grupo.

Por isso, a discussão com esse texto foi mais difícil, os professores não conseguiram abstrair do texto o suficiente para a discussão. Desde o início a fala era mais minha do que do grupo. O grupo optou pela leitura do texto, mesmo assim havia muita dificuldade na compreensão do material. A primeira vez que a professora participante 3 fez uma intervenção foi quando Correa (2011, p.106) afirma que: “[...] a consagrada concepção saussureana de linguagem, com seu binômio língua e fala, dá prioridade ao estudo da língua [...]”. A professora lembra que já estudou sobre Saussure, mas que não lembra muito a teoria que ele defende, diz apenas: *“Estudei Saussure quando estava na universidade, mas não me lembro o que ele escreveu, agora de tudo que a gente leu tem a ver com língua falada”* (Participante 3). A professora participante 1 interfere: *“Eu nunca ouvi falar nele e em nada do que está escrito no texto”*.

Continuei a leitura movida por um silêncio, bem diferente das discussões anteriores, ouvi novamente a voz do grupo quando Correa (2011, p. 108) fala sobre a realidade linguística “[...] o conceito de língua camufla a ideia de homogeneidade [...]”. A professora participante 3 fala dos russos: *“Na sala de aula quando ensinamos os russos à língua portuguesa, nós ignoramos a língua russa, é a ideia de que todos devem falar português sem nenhuma diferença”*. A professora participante 1 toma a palavra e diz: *“Mas nós só podemos ensinar o português, eles estão no Brasil e nós não sabemos russo”*. A preocupação dos professores era com os alunos russos, estavam querendo encontrar um jeito menos agressivo para ensinar os russos, mas não conseguiam associar a sua preocupação aos alunos brasileiros que não aprendem a escrever a língua portuguesa.

Quando (e não quanto) começaram a ler o fragmento que ressaltava as políticas linguísticas, tiveram muita dificuldade para assimilar o que seria a gestão das situações linguísticas *“in vitro”* e *“in vivo”*, além da compreensão de que isso se relaciona com as políticas linguísticas. A professora participante 1 comentou que *“Pensei que havia entendido o que era política linguística quando a língua portuguesa passou a ser ensinada obrigatoriamente, mas agora eu não sei o que pensar”*. Na verdade, ela entendeu sim o que são as políticas linguísticas já que a obrigatoriedade da língua portuguesa foi uma planificação *in vitro*. A participante 2 complementou essa discussão ao fazer o relato afirmando:

“Percebo que a nossa língua dificulta muito, e aí que nós deveríamos estar preparadas, mas nós não estamos, este processo de política linguística ainda continua, e nós como professores temos muito que aprender, então nós precisamos estudar mais”. (Participante 2)

A professora participante 1 ao fazer o relato ficou muito presa ao que dizia o documento, pois a discussão estava muito longe do que estão acostumadas a pensar e assim relatou:

“Os estágios apontados por Calvet (a escrita, o léxico e a padronização), são partes do planejamento linguístico que passam por uma descrição precisa da língua e por uma reflexão sobre o que se espera dessa língua”. (Participante 1)

A participante 3, assim como as demais, escreveu muito pouco sobre as discussões, pois o texto trazia questões de suma importância para discussão, mas os professores não tinham conhecimento prévio suficiente para ampliar a discussão e mesmo compreender a dimensão do que estava escrito. Nos relatos apareciam dois extremos: ou o grupo copiava do documento ou escrevia aleatoriamente sem pensar sobre o que estava escrevendo. Vejamos alguns registros:

“O que tenho percebido com as discussões é que temos trabalhado na escola e para a escola, que nossos ensinamentos fogem da realidade quando desconsideramos o que o nosso aluno traz para sala de aula, que nossas escolas serão mais ricas se aproveitarmos o que as outras culturas têm a nos oferecer”. (Participante 3)

“Eu como professora tenho dificuldade em trabalhar alguns tipos de textos, mas acredito que com essas aulas, pude aprender algumas coisas que pretendo colocar em prática para os meus alunos, de uma maneira diferente, fazendo com que os próprios alunos apresentem suas ideias, escrevam aquilo que eles gostariam de escrever, que argumentem seus conhecimentos, suas ideias”. (Participante 2)

“É interessante a citação de o “O Livro das Línguas” que dá visibilidade ao fato de que, no Brasil, há aproximadamente 230 povos indígenas, que falam cerca de 200 línguas; há múltiplas comunidades linguísticas que falam cerca de 20 línguas de imigração, presentes no país desde o século XIX, como o alemão e o italiano, ou desde o século XX, como o japonês; há, ainda, as línguas das comunidades afro-brasileiras. Enfim, política linguística está na base da ação dos Estados a respeito das línguas, já que a presença e os usos das línguas em cada situação é uma questão política e constantemente permeada de conflitos e negociações”. (Participante 1)

Durante todo grupo de estudos neste dia, o envolvimento do grupo se manteve o mesmo, ora questionavam pequenos fragmentos, ora mantinham a leitura em silêncio. Quando se ampliava a discussão, o retorno às crenças baseadas no senso comum eram inevitáveis.

5.2.5 Quinto encontro

O texto escolhido para o último encontro também trazia discussões complexas que nesse momento ainda seriam difíceis para os professores, mas mesmo assim manteve a discussão. O texto trazia fatos que seriam necessários para o conhecimento dos participantes. Para esse dia abordei um texto da Joana Plaza Pinto denominado “Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil”.

Desde o início a discussão estava difícil, novamente a leitura do texto foi sugestão do grupo. A professora participante 2 afirmou; *“para mim esse texto é completamente distante de tudo que já li, eu não entendi o que a autora quis dizer”*. A professora participante 1 complementou: *“acho que não temos base para falar desse assunto”*. Completei o que diziam falando que se relacionava com os textos que já havíamos estudado e que ninguém estava ali para saber o que o texto queria dizer, mas para juntas estudarmos o material.

A professora participante 3, então tomou a palavra e falou: *“Entendi que discurso hegemônico é querer colocar a língua que trabalhamos na escola como superior às outras línguas”*. Mesmo que a participante tenha tentado definir o que significava o discurso hegemônico, ela ainda ficou muito distante do que Pinto (2012) apontou. Durante a discussão, os professores participantes não perceberam que “[...] os discursos hegemônicos são dinâmicos e relacionais, dependentes de uma conjunção de vetores de força que disputam os sentidos da vida comum na construção performativa de consensos e coerções” (PINTO, 2012, p. 172). O texto de fato era difícil para os professores participantes, mas para uma primeira leitura é natural, tendo em vista a forma como os conhecimentos vão sendo construídos no contexto em que as pessoas estão inseridas.

Também não relacionaram durante as discussões que os discursos hegemônicos estão atrelados aos atos de fala, citados por Pinto (2012):

Atos de fala reiterados têm construído hegemonias (consensos e coerções) sobre língua no Brasil, sendo as principais hegemonias a unidade linguística (variação monolíngua), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição. (PINTO, 2012, p. 173)

A professora participante 1 escreve em seu relato que *“a unidade linguística está forçadamente na fala dos professores de todas as disciplinas: que a língua que o aluno deve usar é a ensinada na escola”*, reconhece a hierarquia para a língua portuguesa na escola. Essa concepção de língua, inevitavelmente, produz efeitos no contexto escolar. Tais efeitos é que devem ser discutidos com todos os professores, no sentido de repensar o pedestal que língua tem ocupado na sociedade brasileira.

A professora participante 3 escreveu que: *“É importante que se tenha um cuidado em pensar sobre todas as línguas faladas em nosso país. Seria muito benéfico se começássemos a mostrar aos nossos alunos a importância de todas essas línguas que formam nosso país”*, acredito que o fato de a professora ter reconhecido a importância de trazer para sala de aula as diferentes linguagens que formam a sociedade brasileira é um dado relevante, pois o “[...] continuum linguístico nacional é interpretado como variação monolíngue, ou seja, uma enorme pluralidade de práticas linguísticas é subsumida como sendo a mesma língua apesar das diferenças regionais”. (PINTO, 2012, p. 174)

Os relatos produzidos no final desse dia do grupo de estudos se mantiveram voltados para reprodução do que estava no texto, isso mostra o quanto precisamos discutir sobre esse assunto com os professores. Percebi que os professores têm muito interesse em aprimorar seus conhecimentos, mas quando se deparam com textos escritos com uma linguagem distante de seu cotidiano, a discussão fica comprometida e, naturalmente, os avanços são sempre muito lentos.

5.3 DAS OBSERVAÇÕES

As observações foram iniciadas depois da conclusão do grupo de estudos. Realizei 60 horas de observação, sendo 20 horas em cada classe. O intuito não era diagnosticar se o que estudamos no grupo de estudos era possível verificar no contexto da sala de aula, até porque as discussões eram teóricas e precisaria de mais tempo de estudo para avaliar o retorno na escola, tendo em vista que os professores só tiveram acesso a muito do que se discutiu através do grupo de estudos.

Dessa forma, o objetivo da observação era de aproximar-me do contexto de sala de aula em relação ao ensino da escrita, compreender como o professor pensa o trabalho que realiza diante das discussões teóricas que vêm sendo realizadas pelos teóricos. A observação não teve a conotação de participante, pois os professores tinham conhecimento do que eu estaria observando, e a ideia era ver como a língua escrita é trabalhada tanto no 5º como no 6º ano.

Para melhor organizar o trabalho, relatei as observações realizadas no 5º ano e, posteriormente, as observações realizadas no 6º ano. Não vou descrever todos os dias de observação, somente o que foi relevante para os objetivos da pesquisa.

5.3.1 Observação do 5º ano

Nos 5º anos, os alunos são acompanhados por uma professora durante todo período letivo, essa professora trabalha com todas as disciplinas do currículo: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia (Conhecimentos Sociais), Ciências (Conhecimentos Naturais) e Artes. Também é desenvolvido nessas turmas pelas professoras, o projeto sobre trânsito com apostila própria e um projeto com jornal.

Observei que as professoras do 5º ano conseguem mais facilmente a disciplina das crianças, pois ficam mais tempo com eles, mesmo assim, se torna difícil trabalhar individualmente com alunos que chegaram ao quinto ano sem estarem alfabetizados, e nas salas observadas havia pelo menos dois em cada turma. Isso sem contar com os alunos que decodificam o escrito, mas não conseguem expressá-lo com facilidade.

Para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências havia um livro didático, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático. No 5º ano, os livros não são consumíveis, por isso as crianças precisam copiar as atividades antes de resolvê-las. A professora participante me informou que tentou fazer com que as crianças registrassem apenas as respostas, mas os alunos copiam faltando partes e os pais cobram pela confusão nos cadernos, então ela prefere que copiem tudo, principalmente de português e matemática. Quando o conteúdo é das demais disciplinas, as crianças fazem a leitura e depois só copiam as atividades.

Observei que algumas crianças até copiam, mas não resolvem as atividades no caderno, copiam e ficam esperando a professora corrigir no quadro para depois responderem. Como não é possível a professora corrigir individualmente todos os cadernos, alguns alunos não se preocupam em resolver, apenas reproduzem. Para os alunos não há diferença entre copiar e escrever.

Na escola uma das professoras participantes trouxe para a sala de aula uma proposta de produção de texto, leu um livro de história e depois pediu para as crianças reescreverem. Quando as crianças terminavam levavam o texto para ela ver. Fazia correções ortográficas e devolvia para arrumarem. Essa atividade foi realizada antes do recreio, depois do recreio saíram para a educação física.

No último horário, a professora participante entregou o livro de Geografia para realizarem uma atividade, alguns alunos copiaram outros ficaram brincando sem nenhuma motivação para realizarem a proposta. A professora circulou entre as carteiras, mas os alunos fingiam que iriam fazer e continuavam brincando com os materiais escolares ou com o colega mais próximo. As atividades de escritas estão relacionadas com a produção de texto escolar, outras atividades que exigem igualmente a escrita a professora nem olha, apenas corrige no quadro. Fica evidente que a escrita só é trabalhada na aula de português quando é solicitada a produção textual.

Em outro dia na mesma sala, a professora participante passa no quadro um poema de Vinícius de Moraes e pede que as crianças copiem, circula entre as carteiras pedindo que arrumem a letra, avisando que copiaram uma estrofe embaixo da outra e que precisam pular linha, solicita que apaguem e copiem novamente.

Ao observar que todos copiaram, anuncia que vai começar a leitura, primeiro ela faz a leitura, em seguida pede que cada aluno leia uma estrofe. A primeira fila começa a leitura, ao chegar a uma das alunas que levanta para ler a professora me olha e diz: “*Essa tem muita dificuldade*”, a menina começa a ler pausadamente, a professora vai lendo junto um pouco mais rápido.

Quando a menina termina, a professora me olha novamente e diz “*me surpreendeu*”. Os alunos continuam a leitura, novamente levanta uma criança e ela diz “*tem dificuldade também*” e vai para o quadro para ler com ela. A professora lia mais do que o aluno e diz para a turma “*vejam o jeito que a Talita estava e agora está bem melhor*”. Quando chega a vez das crianças russas fazerem a leitura, a professora participante diz, “*eles não vão fazer a leitura*”. Também não permite que faça a leitura um aluno que não saber ler e escrever, mas sabe copiar bem.

Todos terminam de ler individualmente, e então, solicita que todos leiam juntos. Depois que todos fizeram a leitura, ela pede que as crianças comentem o texto oralmente, saem para o recreio e, no retorno, ela distribui uma folha e pede que escrevam um texto sobre o seu melhor amigo. As crianças escrevem e levam para ela ver e corrigir os erros de ortografia. Em seguida pede que cada criança leia seu texto, no entanto, não são todos os alunos que levantam para ela ver o texto, dos russos, por exemplo, apenas um levou o texto para a professora ver. As crianças iniciam a leitura, mas não concluem. Bate o sinal da saída.

Na aula de artes, as crianças recortavam e pintavam os símbolos da Páscoa, as crianças russas também, perguntei a uma criança russa se eles comemoravam a páscoa, ele disse que sim, mas não do jeito dos brasileiros e não era no mesmo dia. A professora

participante então complementou dizendo: *“A páscoa e o natal eles comemoram em datas diferentes, mas eles se adaptaram muito bem a nossa cultura e fazem tudo na escola. Faltam nos dias que é feriado russo”*.

As aulas de História, Geografia e Ciências se organizam em torno do livro didático, a professora explica e em seguida as crianças fazem a leitura e resolvem as atividades no caderno.

Na sala de uma das professoras participantes, em um dos dias de observação, ela levou um poema que fala das coisas que nós gostamos, as crianças fazem a leitura silenciosa do poema, em seguida cada criança lê uma estrofe do poema. A professora participante não interfere na leitura de nenhum aluno, os russos leem com muita dificuldade, mas todos respeitam e aguardam, assim como os demais colegas que leem com dificuldade.

Uma aluna pergunta o que é entonação, a professora lhe dá o dicionário e pede que faça a consulta, a menina diz que não encontrou, a professora pega o dicionário e diz que entonação vem do verbo “entoar” e pede para a aluna ler em voz alta o que significa. Depois começa a explicar o que é rima e pede para as crianças colarem o poema no caderno e em seguida responderem a interpretação.

Quando as crianças terminam levam para a professora corrigir a ortografia, depois faz a correção coletiva no quadro. Em seguida pede para as crianças criarem uma estrofe para o poema usando rimas, percebe que as crianças sentiram dificuldade, vai para o quadro para fazer coletivamente, mas a professora teve que escrever as rimas, as crianças não tinham entendido ainda. Bate o sinal para o recreio. Após o recreio, as crianças saem para educação física e na última aula, ela distribui um desenho para pintarem, disse que era para colocar no painel.

Na sala de aula de uma das professoras participante, ela ensaiava a música para apresentação do dia das mães. Perguntou aos alunos russos se a mãe viria na apresentação, eles responderam que sim. Em seguida diz que continuam o ensaio no final da aula. Pede que peguem o caderno de português e começa a escrever o nome da escola e a data. Todos copiam, em seguida começa a falar sobre o amor de mãe e pede que as crianças façam uma lista de palavras que lembrem a mãe. Alguns alunos ficam olhando para o nada tentando lembrar de alguma palavra, um aluno russo escreve com caneta preta e erra, risca e muda de página e começa a escrever com a caneta verde.

Depois, pede aos alunos que escolham uma palavra e façam um frase, em seguida devem escrevê-la no quadro. Cada aluno na sua vez se dirige à lousa, o primeiro escreve

nascimento, mas sem o (SC), um aluno corrige e o aluno escreve novamente sem o (S), o grupo de alunos reclama e dizem para prestar atenção. A professora arruma para ele.

Outro aluno escreve harmonia sem o H, mas as crianças não percebem e a professora pergunta o que falta na palavra, ninguém sabe dizer, a professora completa dizendo, qual a letra que não faz diferença quando pronunciada, todos respondem que é o H. O aluno arruma. Várias crianças escrevem palavras com erros ortográficos, algumas passam despercebidas pelas crianças, outras elas gritam e dizem para prestar atenção.

A professora participante fala que no quadro há várias palavras que lembram mãe e explica o significado de cada palavra. Bate o sinal para o recreio. No retorno, a aula é de matemática e devem resolver vários problemas, que são copiados do livro e resolvidos no caderno. No final da aula a professora corrige coletivamente. Para casa deveriam escrever um texto com as palavras que qualificavam a mãe.

Perguntei se a professora trabalhava a gramática ela disse que seguia o livro didático para interpretação de textos e para trabalhar a gramática, quando é produção de texto que ela procura trazer outras atividades.

Os professores participantes de ambas as salas tinham conhecimento dos objetivos da pesquisa e na tentativa de na aula de português trabalhar com atividades de escrita que fossem diferentes do que propõe o livro didático, elas acabaram por enfatizar a concepção de escrita que têm. Acreditam que somente o texto produzido na escola pelos alunos é a escrita e que é só na aula de português que deve ser pedido o trabalho escrito, nas demais disciplinas não se utiliza a escrita.

5.3.2 Observação do 6º ano

Nas observações realizadas no 6º a organização do trabalho teve uma perspectiva diferente, a professora participante atendia na escola três turmas de 6º ano, então optei em acompanhá-la nas três turmas.

Seu horário de trabalho com essas turmas foi alterado pelo menos umas três vezes enquanto estava na escola. Na primeira semana, na segunda feira, a professora tinha aulas geminadas em algumas turmas, o que facilitava a continuidade do trabalho. Na última semana que estive na escola, seu horário tinha sofrido alterações e em uma classe tinha a 1º e a 4º aula, isso dificultava seu trabalho.

Além do tempo, em cada turma normalmente a professora ministra por semana cerca de 05 aulas de 50 minutos. A professora participante demora pelo menos de 5 a 10 minutos

para acalmar os alunos do intervalo que fazem por vontade própria, depois começa a aula e nunca é possível aprofundar o assunto, pois o sinal indica o final da aula. O tempo é extremamente limitado.

Nas três turmas observadas a professora participante aplicava o mesmo planejamento, mas o comportamento dos alunos mudava consideravelmente, tinha uma turma muito apática, outra extremamente agitada e tumultuada e a terceira bastante falante, os alunos quase não ouviam o que a professora falava. Vou descrever detalhadamente os dois primeiros dias, depois vou abordar questões relevantes para não ser tão repetitiva.

Nesta primeira turma que entrei estavam cinco alunos russos sentados no fundo, copiaram as atividades, mas não resolveram. Observei que não conversam com os demais alunos, apenas com os colegas russos. Quase não são percebidos em sala de aula.

No início da aula a professora participante retomou a aula perguntando em que poema de Vinicius de Moraes tinham parado de copiar, continuou passando no quadro os poemas que faltaram. Os alunos demoraram para pegar o caderno. Brincavam um pouco, depois silenciaram para copiar. Todos parecem estar copiando. Ao terminar, a professora pergunta aos alunos se conhecem os poemas, alguns erguem a mão, ela continua explicando as características dos poemas.

Depois passa algumas atividades sobre um dos poemas pedindo aos alunos que retirem artigos do poema e depois classifique-os. Senta-se para fazer a chamada, enquanto as crianças continuam copiando. Pergunta se fizeram a atividade sobre o jornal, que era para fazer em casa, alguns levam para ela ver. Depois pergunta quem fez a pesquisa sobre o animal, também alguns levantam e levam para ela ver. Avisa o grupo que não pode repetir os animais e escreve no quadro os animais já pesquisados.

Começa a corrigir as atividades no quadro, depois passa no quadro mais um exercício sobre rima. Anda na sala para ver quem realizou a atividade, muitos copiaram, mas não fizeram, ela escreve um bilhete no caderno, mas eles parecem nem se importar. Os alunos estão em silêncio, mas também não estão na aula.

Um aluno copiou tudo, mas não sabe ler e escrever e pergunta ao colega o que deve fazer, a professora vai ajudá-lo, mesmo assim o que ele escreve não tem sentido, as letras estão postas aleatoriamente no papel. Logo, o aluno desiste de fazer e também de copiar e começa a agitar a sala conversando com uma colega que está longe de sua carteira. A professora passa por mim e diz: *“Essa turma é bem quieta, mas não participa da aula, não consigo saber quem sabe e quem não sabe, eles não fazem as atividades”*. A professora participante chama os alunos no quadro para fazerem a atividade com as rimas, alguns

debocham, outros dizem que não vão ao quadro, dizem que não sabem fazer. Bate o sinal, mudamos de sala.

A turma é mais agitada, os alunos estão em pé quando entramos, a professora de inglês tinha acabado de deixar a sala, no quadro estava escrito os números em inglês do zero até cem. Um aluno pede para apagar, a turma reclama, pois não copiaram ainda, o aluno nem se importa e apaga. A professora participante começa a passar os poemas no quadro sem dizer nada, os alunos aos poucos vão sentando e pegando os cadernos, começaram a copiar e silenciam.

Um aluno quebra o silêncio dizendo: “É para copiar à caneta?”, a professora diz que sim, ele diz que gasta, a professora manda copiar a lápis, ele responde gasta também e a risada toma conta da sala. A professora pede uma caneta emprestada para o aluno, ele responde “Não precisa, eu tenho” e ri com deboche, alguns alunos também acham graça.

Quando todos estão em silêncio ela faz a chamada e pergunta sobre a atividade do jornal e também da pesquisa sobre o animal, alguns alunos levam o caderno para ela ver. Escreve no quadro os animais que não podem ser repetidos na pesquisa. A professora continua passando atividades no quadro. Chama os alunos para corrigir no quadro os dois primeiros exercícios, um aluno reclama que ela não disse de qual poema era para retirar os artigos e que não retirou do último, e sim do primeiro, a professora manda arrumar, ele diz que não vai arrumar, porque a professora não explicou e guarda o caderno dizendo que não copia mais nada, gera risada na sala.

Outro aluno diz que não tem rima para pretas, a professora diz que tem, então ele pergunta para um aluno do outro lado da sala, que diz não saber, o aluno volta para professora e diz “*viu nem o bonzinho da sala sabe, para que eu vou saber*”, também fecha o caderno e diz que não vai mais fazer. A turma já está bem agitada, falam uns com os outros, reclamam, dão risadas debochadas dos colegas. A professora avisa: “*Sexto H, se não pararem vou tirar nota, [...] depois tiram nota vermelha e não sabem o motivo*”.

Os alunos param de falar, mas não fazem o que ela propõe. A professora anda na sala. Os alunos não se importam com os bilhetes que ela escreve no caderno, muito menos com as marcas que faz no livro de chamada. Quem não copiou nem corrige, quem só copiou espera a correção para copiar do quadro as respostas, são poucos os alunos que fizeram as atividades.

A professora participante passa uma tarefa com o poema “O Pato” de Vinícius de Moares, os alunos começam a cantar, há tumulto na sala novamente. Pede para um aluno entregar os livros didáticos, enquanto isso escreve no quadro as páginas que devem ser feitas.

Os alunos reclamam, mas fazem silêncio para fazer, enquanto isso a professora senta ao lado do aluno com Síndrome de Down para ajudá-lo. Alguns alunos copiaram, mas não fizeram, outros nem copiaram. Um aluno recolhe os livros. Bate o sinal, saem desesperadamente para o recreio.

Depois do recreio ela volta para a turma em que deu a primeira aula, termina de corrigir mesmo sem os alunos terem feito, passa a tarefa e distribui o livro didático, os alunos copiam em silêncio. Mas a maioria só copiou e não resolveu a atividade. Os alunos russos permanecem fazendo silêncio e copiando como os outros. Bate o sinal.

Para a última aula a professora participante me avisa: *“É a turma mais agitada que tem e que não vai ser fácil dar essa aula”*. Quando entramos na sala a turma estava em pé, um aluno me olha e diz *“Veio ver se serve para ser professora”*, depois dá uma risada debochada sem esperar resposta. A professora começa a passar os poemas no quadro, sem dizer nada. Alguns alunos sentam, outros continuam passeando pela sala. O aluno sentado na primeira fila provoca o aluno da mesma fila sentado na última carteira, os dois dizem palavrões um para o outro. A professora manda sentar, mas pouco adiante os dois continuam. O último aluno chama o primeiro de piolhento, o menino da frente levanta e recomeça a confusão. A professora ameaça com a nota. Por um instante, fazem silêncio.

Outro aluno levanta e vai mostrar a letra para a professora que está passando atividades no quadro, a professora diz que está boa. Ao voltar para o lugar diz *“Será que rato escreve”* e a turma recomeça com as risadas. Outro fala de formigas e as risadas aumentam. Um aluno reclama que a porta está na sua frente, a professora diz que já fecha, mas ele fica irritado e diz *“Já que não vai fechar eu não vou fazer”*. A confusão recomeça.

A professora não consegue fazer chamada devido à confusão gerada pelos dois alunos, chama o que está sentado na frente para conversar do lado de fora da sala, enquanto isso todos levantam e fazem piadas, dão risadas.

O aluno do fundo circula na sala fazendo pose de vencedor e é aclamado pelo grupo. A professora pede que sentem, alguns alunos provocam o aluno que entra na sala e ele chuta as carteiras da frente. A professora começa a correção das atividades, mas na sala muito pouco dos adolescentes tinham copiado, muito menos realizado a atividade. O aluno da frente resolve ir até o lixo apontar lápis e vai provocando o aluno do fundo, a professora não consegue corrigir as atividades, chama um aluno no quadro. O aluno que vai ao quadro escreve errado e é vaiado, mas a professora não consegue chamar a atenção.

A professora continua passando atividades no quadro, então os alunos dizem que vai bater o sinal e que não vão copiar. Bate o sinal, os alunos saem correndo sem esperar a

professora dizer que a aula terminou. Ao finalizar a aula, a professora estava bastante cansada e então fala *“Eu não sei o que fazer com essa turma, é sempre assim”*. Contou-me que um dia levou um aluno para a coordenadora, mas ela não tomou nenhuma posição, apenas disse que chamaria o pai. *“Agora eu não levo mais. Quando a aula com essa turma é no começo da tarde ainda consigo dar a aula, mas essa última é impossível”*.

Combinei com a professora participante que acompanharia as aulas dela na segunda-feira, por isso só retornei na escola, na semana seguinte.

Naquele dia o sinal bateu, a coordenadora veio receber os alunos, fizeram fila, ela gritou no microfone que estava proibido brinco para as meninas e, se ela visse, as coisas iam ser bem diferentes. Pediu silêncio para a oração, também gritando. Quando terminou disse *“Até que fizeram silêncio para uma segunda-feira”*, um aluno teve a infeliz ideia de dizer que *“é porque está para chuva”*, a coordenadora pegou o microfone e chamou a atenção do aluno, que foi vaiado pelos demais.

Os alunos entraram na sala e o horário da professora tinha sido alterado. A primeira aula era com a turma que teve a segunda e a terceira aula, na semana anterior. A turma estava menos agitada, a professora começou a passar no quadro uma lenda Chinesa.

Um aluno chegou atrasado e senta atrás de mim, mas não retira nenhum material, apenas deita na carteira. Viro para trás e pergunto se não vai fazer, ele não me responde. A aluna ao lado diz: *“Professora não fale com ele, ele é louco”*, o aluno manda a menina calar a boca, mas fica com a cabeça erguida. Pergunto novamente se não vai fazer, ele diz *“Eu não copio nada nas aulas, não tenho nem caderno”*. Perguntei: *“como faz para fazer as provas, você não estuda?”* Ele responde dando risada, *“Eu não escrevo nas provas, não sei escrever desse jeito que eles escrevem, então não escrevo”*. Ficou por um instante em silêncio, depois continuou contando que faz 05 anos que está no 6º ano, já foi expulso de várias escolas, disse que não sabe escrever, ler ele sabe, quando está com vontade lê o que as professoras escrevem no quadro.

A professora começa a falar do animal que tinham que pesquisar, que iria esperar até a próxima semana e hoje ela daria os animais para quem não trouxe ainda. Por ordem alfabética foi chamando os alunos e dava o nome de um animal que começava com a letra do nome para quem não fez.

Quando chegou a vez do menino que estava atrás de mim, seu nome começava com a letra R, foi a professora falar que a turma gritou: *“professora, para ele é rato”*, ele não gostou e voltou a abaixar a cabeça, a professora passou para o nome de outro aluno. Perguntei se ele tinha o nome de um outro animal, ele disse que não, mas queria pesquisar raposa, seu avô

caçava raposa, disse para ir até a mesa da professora e falar o nome do animal. Quando levantou, um aluno colocou o pé na sua frente e ele caiu. A turma debochou do menino. Voltou para sentar e abaixou a cabeça e cobriu com a blusa. A professora veio até seu lugar e ele falou que era raposa seu animal.

Na lenda que a professora passou no quadro deixou espaços para os alunos completarem com os artigos definidos e indefinidos. A maioria dos alunos copiou apenas uma parte. A professora passa nas carteiras vendo quem fez a atividade do jornal: “*Uma aluna disse que não fez porque não sabia*”, disse a professora, e escreveu um bilhete em seu caderno. A professora lê o texto completando com os artigos, mas só alguns respondem, embora a sala esteja em silêncio a maioria não tinha feito. Em seguida, passa uma interpretação sobre o texto.

Ao corrigir a interpretação abre uma discussão sobre tolerância, mas os alunos participam pouco, o aluno que chegou atrasado e está atrás de mim bate a caneta na carteira irritantemente.

A professora solicita que cada aluno faça um poema com o animal que escolheu, e que deve ter no mínimo 8 versos, como os poemas de Vinicius de Moraes que estudaram. Poucos alunos fizeram e sem muito interesse. Bate o sinal.

A terceira aula é na turma que ministrou a última aula na semana anterior. Entra na sala depois da professora de matemática, o quadro tem exercício em todas as letras do alfabeto. Os alunos estavam em pé. Ela começou a passar a lenda Chinesa. Os alunos reclamam da mudança de horário, e que eles não foram avisados. A professora pede silêncio e que esqueçam do horário. O aluno do fundo que tumultuou a aula passada circula na sala vendo quem das meninas está de brinco, ameaça que vai entregar para a coordenadora.

Os alunos copiam a lenda, mas não completam com os artigos, alguns dizem que não sabem o que é artigo. A professora diz que a definição está no caderno, é só ler. Alguns reclamam. Voltam a falar da mudança no horário de aula. A professora faz a chamada e pede a pesquisa dos animais e também do jornal. Corrige os artigos no texto. Pede que façam o poema em casa e tragam de tarefa. Os alunos do fundo nem prestaram atenção no que a professora falou. Bate o sinal.

As duas últimas aulas foram na sala da turma que ministrou a primeira aula na semana anterior, a turma dos russos. A professora propôs as mesmas atividades das turmas anteriores, os alunos não fazem, não participam, não respondem. Na produção do poema foram poucos os alunos que fizeram, a professora foi corrigindo, mas faltava rima e eles não sabiam fazer. Quem foi terminando pegou o livro, a professora passou as páginas que

deveriam ser feitas. O silêncio chega a ser intrigante nesta turma, a professora participante consegue explicar, mas os alunos não respondem aos seus questionamentos. A turma tem muita dificuldade para escrever as atividades que a professora propõe.

Na semana seguinte, nesta mesma turma a professora contou a lenda da “Perigosa Yara” da Clarice Lispector, pediu aos alunos que reproduzissem o texto e na sequência fizessem a interpretação. A maioria dos alunos não escreveu nada e quem escreveu não se deteve nos detalhes ou inventou outra história. Pediu alguns cadernos para ler, mas não tinham feito. Observei que os alunos que não faziam nada eram os alunos que tinham mais idade que os alunos daquela série, ou que fazia alguns anos que estavam sendo retidos. Eles não copiavam, não faziam os textos e tumultuavam as aulas. Os alunos russos copiavam do quadro, mas raramente respondiam sozinhos.

A professora manteve sempre a mesma sequência de atividades, passava um texto no quadro com atividades do texto envolvendo gramática e depois se reportava ao livro didático. As turmas é que modificavam o comportamento. No entanto, o não escrever era a marca de todas elas. A cultura da cópia é que imperava.

Em uma das semanas a professora resolveu trabalhar com o livro didático e tinha uma atividade que usava o dicionário. Por isso pegou na biblioteca os dicionários, no entanto, seu horário de aula tinha sido alterado, ela tinha uma aula em cada turma nos primeiros horários e depois do recreio repetia a aula em duas delas.

Na primeira aula ela teve que distribuir os dicionário e anotar o código ao lado do nome do aluno, para isso foram pelo menos uns 10 minutos da aula, enquanto isso, a turma fazia piadas com os colegas mais tímidos, debochavam uns dos outros, quando não estavam discutindo e brigando. No final da aula tinham que recolher para levar para outra sala, se não fizesse isso os dicionários não voltavam para a caixa. Foi assim durante toda à tarde. Alguns alunos nem abriram o dicionário.

Os professores na hora do recreio reclamavam muito das turmas, eram categóricos em afirmar que os alunos não sabem escrever, são indisciplinados. Um dia uma professora disse: *“Eu encho o quadro de exercícios se estão calmos eu explico, caso contrário que se virem”*. Na sala dos professores havia muita reclamação dos alunos, os professores falavam que os alunos tinham que vir mais preparados, que a maioria não sabe escrever e nem ler, pois não conseguem ensinar em função desse despreparo.

A professora participante ouvindo essas críticas sente que é um peso ensinar os alunos a escrever somente nas aulas de português, ela comenta que: *“não acho justo esses comentários, as outras professoras de outras áreas poderiam pelo menos desenvolver alguns*

projetos. Veja o projeto do jornal, poderia ser utilizado em qualquer disciplina, mas fica para a língua portuguesa. O concurso de poesia, a professora de português que deve fazer e ainda sou responsabilizada pela não aprendizagem escrita dos alunos”.

Os alunos russos no contexto observado não fazem nenhuma diferença em relação aos demais alunos da classe em que estão inseridos, são até elogiados por seu bom comportamento. A presença deles não apresenta nenhum problema para a escola, a sua cultura não é nem citada, sua escrita é igual à escrita dos alunos que não aprenderam a língua portuguesa no tempo certo.

5.4 REFLEXÕES SOBRE OS DADOS COLETADOS COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Um dos objetivos da pesquisa-ação é a possibilidade de o pesquisador se aproximar de um problema o suficiente para coletivamente propor uma solução. Assim, tanto a pesquisadora, como as professoras participantes tinham o interesse em desenvolver conhecimentos para a compreensão da prática, para isso foi proposto um encontro entre a pesquisadora e as professoras participantes da pesquisa para juntas analisarem os dados coletados.

O encontro foi realizado no Laboratório de Estudo de Texto (LET)¹⁸, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para esse encontro organizei um quadro abordando os eixos elencados a partir da entrevista: heterogeneidade, autonomia pedagógica, papel da gramática normativa, língua/linguagem (políticas linguísticas) e avaliação da escrita. No referido quadro, foram apontados dados coletados tanto da entrevista, como do grupo de estudos e também das observações. Esse quadro foi levado para o encontro com os professores.

Na sequência analisei cada eixo e suas respectivas relações com os dados coletados e a discussão realizada com os professores quando tiveram acesso ao material.

¹⁸ O “Laboratório de Estudos de Texto” (LET) é um Programa de Extensão aprovado na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) pela Resolução CEPE N.º217, de 3/12/2007 com espaço próprio. Por meio de atividades de leitura, escrita e análise de textos dos mais diversos gêneros, neste espaço acontecem: a) oferta de cursos e minicursos; b) projetos de pesquisa que desenvolvem também trabalhos de extensão e ensino (basicamente, grupos de estudos que envolvam acadêmicos de iniciação científica e fomentem as linhas de pesquisa dos Cursos de Letras e do Mestrado Linguagem, Identidade e Subjetividade); c) projetos de ensino e pesquisa que contemplam a formação de professores; d) trabalhos com leitura e escrita que atendam a demandas de estratos sociais para os quais essas atividades sejam relevantes.

5.4.1 Eixo heterogeneidade

EIXO 1	ENTREVISTA	GRUPO DE ESTUDOS	OBSERVAÇÃO/DIÁRIO DE PESQUISA
HETEROGENEIDADE	Percebe-se que na escrita eles apresentam dificuldades, tanto ortográficas como gramaticais, pois eles escrevem do jeito que falam, talvez por falarem somente a língua russa dentro da família. (participante 1) Os alunos russos às vezes não sabem ler o que escreveram, peço para traduzirem. Eles apresentam muita dificuldade para escrever e também para entender as ideias passadas em sala de aula. (participante 2) A diferença que eu notava em relação à aprendizagem da escrita dos alunos russos é mais cultural do que linguística, então nunca trabalhei de modo diferente com eles. (participante 3)	Fomos ensinados a pensar em nossa língua como algo pronto e acabado. Na oralidade até consigo trabalhar com o conceito de diferente, não cobrar o 'certo' e o 'errado', mas na escrita ainda não consigo nem imaginar as diferenças que cada aluno traz, não sei trabalhar. (participante 3). “Devemos estar muito atentos ao fato de que o aluno chega à escola com conhecimentos linguísticos anteriores e que estes devem ser respeitados. (participante 2) Os alunos russos trazem toda uma cultura diferente da nossa, por isso vamos adequando os conteúdos e assim eles vão aceitando o que temos para ensinar, sem que eles precisem deixar de lado a sua cultura.(participante 2) Mesmo quando trabalho com os alunos russos (ou de outras culturas) nunca parei para pensar na violência que é impor uma nova língua (uma nova cultura). (participante 3) Na sala de aula, há muita dificuldade de se trabalhar principalmente com alunos russos, pois os professores não estão preparados para atender culturas diferentes. (Participante 1)	- Alunos russos e alunos brasileiros dividem as mesmas salas de aula. Os professores dos anos iniciais têm dificuldades em trabalhar com essa diversidade, no entanto, nos anos finais a diversidade não é percebida; - Nas classes há alunos que falam russo e inglês e não falam português. Alunos que já dominam a língua portuguesa, mas têm dificuldade na escrita; - Nas classes os alunos brasileiros também têm dificuldade para escrever; - As dificuldades para ler ou escrever de alguns alunos são verbalizadas pelos professores para todos os alunos;

		<i>Com a discussão sinto que devo trabalhar com mais cuidado, pensando na história do aluno, nos saberes que já traz consigo, principalmente os russos. (participante 3)</i> <i>Na sala de aula quando ensinamos os russos à língua portuguesa, nós ignoramos a língua russa, é a ideia de que todos devem falar português sem nenhuma diferença. (participante 3)</i>	
--	--	---	--

Quadro 1: Eixo Heterogeneidade

É possível dizer que representar a heterogeneidade no contexto escolar tem sido uma grande dificuldade, não só dos professores, mas do contexto educacional como um todo. O reconhecimento de que tudo é diferente e de que é impossível termos alunos iguais, tira do professor aquilo que sustentou seus conhecimentos até então, trabalhar para que todos os seus alunos estejam no mesmo patamar de aprendizagem no final do ano. Conceber a heterogeneidade como parte do processo é um desafio para escola, que trabalhou durante séculos pela homogeneidade dos alunos.

Para a organização dessa etapa do trabalho foi entregue a cada professor participante uma cópia do material coletado. Primeiramente, lemos cada um dos eixos e durante a leitura a discussão foi surgindo.

A ideia que sustenta o conceito de homogeneidade ainda é muito forte entre os professores, por isso durante esse último encontro quando retomei a heterogeneidade como parte do processo a professora participante 2 relata que : *“Eu sempre pensei que existisse heterogeneidade na maneira de ensinar, mas na língua passei a pensar depois dos estudos que fizemos. Por isso que era tão difícil aceitar o que estava sendo estudado. Ainda é, mas agora parece que é mais tranquilo”*.

A professora participante 2 colocou que depois dos estudos que fizeram foi mais tranquilo pensar a heterogeneidade relacionada à língua, não é um mero acaso, havia a intenção de que os professores comesçassem a perceber a heterogeneidade linguística de forma consciente. Durante o grupo de estudos a participante 3 já havia trazido a questão de que *“Fomos ensinados a pensar em nossa língua, como algo pronto e acabado”*. A questão é

simples, enquanto não pensamos sobre alguns questionamentos, acreditamos que eles sejam verdadeiros e somente quando refletimos sobre eles é que eles começam a fazer sentido. Assim, é muito mais “tranquilo” pensar o assunto. A partir do que as participantes trouxeram fica claro como a política linguística tem determinado os rumos dos estudos sobre ensino de língua no Brasil.

Aponto ainda uma colocação feita por Rajagopalan (2004, p. 213) que parece ser de suma importância para as discussões que vem sendo realizadas aqui: “Em política, o fato sobre o qual temos que trabalhar não está em como as coisas realmente são, mas em como elas são percebidas”, para perceber o mundo precisamos estar no mundo, escutando, pensando e dialogando com as pessoas comuns que ajudam a construir a sociedade.

A professora participante 3 depois que leu o documento, relatou que percebeu o quanto elas estavam equivocadas em algumas questões que foram abordadas na entrevista e que durante o grupo de estudos foi evidenciando um crescimento, mesmo que depois, nas observações ainda não tenha aparecido as discussões. Elas sabem que houve um amadurecimento. *“Gostei de ler o trabalho porque percebi o quanto conseguimos mudar através das reflexões”* (participante 3).

Quando as professoras participantes leram o que a participante 3 relatou na entrevista, dizendo que a diferença que notava era mais cultural do que linguística nos russos, por isso não havia feito nenhum trabalho diferenciado com os alunos russos, a própria professora participante 3 diz: *“eu pensava que os russos eram alunos que teriam dificuldade a vida toda e como eram alunos quietos a escrita não era um problema, até porque os alunos brasileiros que não sabiam escrever e incomodavam era para mim um grande problema, foi com o grupo de estudos que comecei a ver os russos diferente e mais do que isso comecei observar que os alunos brasileiros que não sabem escrever e incomodam, possuem problemas linguísticos na fala”*.

O relato citado anteriormente feito pela professora participante 3, primeiro oralmente e depois pedi que ela escrevesse, sobre o entendimento que tinha a respeito do trabalho com os russos e posteriormente, a associação que começou a perceber nos alunos brasileiros que não conseguem escrever, mostrou o quanto a dicotomia língua e fala, apregoada por Saussure (2006) e não discutida com as professoras, está reforçando o trabalho uniforme no contexto escolar.

Também nesse relato, a participante 3 diz que pensava que os russos teriam dificuldade a vida toda e como eram quietos a escrita não era um problema. O fato dos alunos

russos serem quietos já é um problema, eles não falam justamente pela sua fala ser marcada por questões linguísticas, o que é motivo de risos entre os colegas.

Assim, podemos dizer que o prestígio de uma língua, no caso a língua portuguesa, que colabora para sua ascensão em relação a outras línguas, ou como afirma Gnerre (2009, p. 07) “[...] quando confrontamos variedades de uma mesma língua”, sua legitimação se configura pela agregação ao sistema de língua escrita, sempre relacionado ao poder exercido por certos grupos sociais. O silêncio dos russos demonstra o poder exercido pelos demais alunos.

Embora a professora participante começasse a observar a heterogeneidade que marca as comunidades de fala (RAJAGOPALAN, 2003), isso é essencial que o professor faça, ainda é necessário observar as diferenças culturais que se mesclam às diferenças linguísticas na sala de aula. Mesmo que na prática ainda não houve mudanças, os professores estão pensando sobre os alunos, estão escutando o que eles têm a dizer (HONÓRIO, 2009).

Outra questão que a professora participante 1 retomou se refere ao relato feito pela professora participante 3 no grupo de estudos em relação ao fato de os professores ignorarem a língua russa falada pelos russos, para ensinar a língua portuguesa: *“Poderia usar mais o russo em sala de aula, os alunos russos poderiam falar mais sobre sua cultura para os brasileiros e os brasileiros também sobre a sua”*. Abordaram que desde que começaram a estudar sobre as diferenças, se sentem motivadas a tentar olhar as diferentes culturas e língua(gens) nas salas de aula em que trabalham.

Esse é um fator importante, entretanto, o cuidado que se deve ter é em relação ao professor trabalhar as diferentes culturas e linguagens, pois não significa ser na perspectiva do bilinguismo, mas pelo contrário, do multiliguísmo e do multiculturalismo. A cultura e a linguagem russa devem ser abordadas necessariamente, mas não só elas.

Os próprios professores participantes perceberam essa relação ao dizer no grupo de estudos que *“é uma violência impor uma nova língua e uma nova cultura”*, porém só o reconhecimento não é suficiente.

Ao se proporem a pensar mais sobre seus alunos já é um passo para rever o trabalho com a heterogeneidade linguística, assim poderão propor trabalhos que estejam a serviço da produção do aluno. Sobre isso Silva (2004) afirma:

O professor, que é a peça essencial no processo, terá de ser evidentemente muito bem preparado tanto na formação linguística [...] como na formação pedagógica geral para atender essa complexa problemática que envolve a diversidade dialetal falada e a relativa homogeneidade que se apresenta na escrita. (SILVA, 2004, p. 76)

Quando o professor reflete o contexto da escola é muito mais fácil organizar o trabalho com alunos. Um trabalho pensado e organizado é capaz de motivar o aluno a descobrir o prazer da leitura e, conseqüentemente, querer escrever, sem o estigma da diversidade oral. A desvalorização do aluno pela sua forma de falar deve ser abolida da escola. Portanto, o professor deve trabalhar para o reconhecimento do multilinguismo como parte da heterogeneidade que marca o contexto escolar.

5.4.2 Eixo Autonomia Pedagógica

EIXO 2	ENTREVISTA	GRUPO DE ESTUDOS	OBSERVAÇÃO/DIÁRIO DE PESQUISA
AUTONOMIA PEDAGÓGICA	<i>Não sou conhecedora profunda de teorias e descrições linguísticas, embora acredito ser importante estudá-las". (participante 1).</i>	<i>Os imigrantes que aqui chegaram, passaram por violenta repressão linguística e cultural. Poderíamos conviver com todas elas, quem sabe todos nós falarmos outros idiomas. (participante2)</i>	<i>- Os professores querem que seus alunos escrevam com autonomia, mas não sabem exatamente qual caminho devem seguir.</i>
	<i>Devido às inúmeras questões que temos que pensar para organizar as aulas, fica difícil aprofundar o conhecimento que temos. Acabamos por ficar com o que aprendemos na universidade. (participante 2).</i>	<i>E hoje quando se fala em aprender uma língua estrangeira, já se pensa no inglês ou até mesmo o espanhol, mas poderia ser muito bem uma das línguas faladas no nosso território, já que somos um país pluricultural e multilíngue. Seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor. (participante 1)</i>	<i>- Os conhecimentos que os professores adquiriram na universidade nem sempre estão respondendo às angústias que vivem em sala de aula.</i>
	<i>Na escrita, por exemplo, precisamos de ideias para trabalhar com leitura e com a produção de textos e nem sempre as teorias são lembradas. (participante 2).</i>	<i>A impressão que tenho é de que nós não sabemos como ensinar, de que não aprendemos como ensinar e de que não temos nem ideia do que é importante ensinar aos nossos alunos. (participante 3)</i>	<i>- As práticas desenvolvidas nas escolas estão muito próximas da reprodução do que da produção, justamente pelo professor estar ausente de reflexões continuadas que os levem a pensar o aluno real no contexto escolar real. A cópia tem sido a mola mestra do trabalho pedagógico.</i>
	<i>Acredito que os alunos precisam de técnicas diferentes para começarem a produzir. Sempre que</i>	<i>Ao ler o texto, me dei conta de que o que aprendi na universidade sobre Linguística, foi meramente cumprimento de grade curricular. Por quê? Porque hoje em dia ao ler estes textos me sinto desprovida de argumentos para debater o</i>	<i>- Os professores desconhecem as teorias que podem subsidiar as práticas em sala de aula.</i>

	conheço uma teoria nova e interessante, aplico em sala de aula. (participante 3). Estou sempre em busca de ideias novas para aplicar em sala de aula, mas nem sempre elas resolvem os problemas que tenho enfrentado com o ensino. (Participante 3)	assunto. (participante1) Esse texto é completamente distante de tudo que já li, eu não entendi o que a autora quis dizer. (participante 1)	
--	---	--	--

Quadro 2: Eixo Autonomia Pedagógica.

Ao retratar a importância de um professor formado linguisticamente e pedagogicamente, tanto na formação inicial como em serviço, estaríamos trabalhando para ajudar os professores a se tornarem pessoas autônomas, capazes de mudar o destino educacional desse país.

Por isso, durante a discussão deste eixo muitas indagações foram surgindo sobre o que é ter autonomia. Inicialmente, quando as professoras participantes leram as questões elencadas na entrevista, perceberam o quanto elas estavam buscando “receitas”, queriam receber ideias diferentes para trabalhar com os alunos de maneira igualitária. “*Sempre busquei ideias novas para trabalhar com os alunos, nunca havia pensado de que adianta ter as ideias e não saber como aplicar para alunos tão diferentes*”. (participante 2). “*A universidade precisava fazer mais cursos voltados para os professores que já se formaram, se você não tivesse trazido os textos para estudarmos não teríamos pensado sobre esses assuntos*” (participante 1).

Entretanto, se as participantes não buscarem as receitas, saberão o que devem fazer? Embora, reconheçam que buscam receitas, elas mesmas dizem não saber como ensinar. “*A impressão que tenho é de que nós não sabemos como ensinar, de que não aprendemos como ensinar e de que não temos nem ideia do que é importante ensinar aos nossos alunos*. (participante 3)

O professor sai da universidade muitas vezes com a formação que não o aproxima da realidade educacional, ao se deparar com as contradições que formam o contexto escolar se vê sem possibilidades de resolver os conflitos. Estudam diferentes teorias no universo acadêmico, mas na prática não sabem o que devem fazer com elas, por isso buscam por “receitas prontas” que os ajudem a resolver os problemas que surgem. Os professores

participantes desejam trabalhar de forma que consigam realizar um trabalho eficaz e eficiente em suas salas de aula.

A discussão que Perez e Sampaio (2012) apontam como relevante, nos mostra uma pista para tentar resolver parte dos problemas enfrentados pelos professores.

No que tange à formação da(o) professor (a), em especial a formação *continuadapermanente*, ressaltamos a importância e apontamos a necessidade da reflexão na/sobre e para a ação. Entendemos que é no diálogo com a situação mais imediata e, a partir da prática cotidiana, que vai sendo tecida uma competência coletiva indispensável para a (trans)formação da (o) professor (a) como pesquisador (a) de seu próprio *saberfazer*. (PEREZ E SAMPAIO, 2012, p. 396 *Grifos do autor*)

As escolhas que os professores participantes fazem por ideias diferentes são marcadas pelas concepções que, de alguma forma, foram construídas pela própria universidade e fora dela também. A escola, por sua vez, está tão presa às questões burocráticas exigidas pelo sistema que, ao fazer cumprir o currículo, não vê o quanto ele não serve para os alunos que estão hoje na escola. Tanto o é que as observações realizadas nas salas dos professores e retomadas nesse último encontro com os professores participantes indicam o quanto eles reproduzem e pouco produzem com seus alunos. “*Sáímos da universidade sem saber trabalhar a realidade dos alunos e por isso acabamos ensinando aquilo que está mais próximo de nós*” (participante 3).

Por isso, que não vejo outro caminho que não seja o da leitura. O professor necessariamente, precisa se envolver no universo leitor. Assim, retomo Britto (2003):

Ler é uma maneira de estar informado e, neste sentido, de participar do espaço público; é um instrumento intelectual importante, articulando o domínio de discursos e formas de pensar bastante específicos; é uma ação tipicamente metacognitiva, já que o momento em que lê, a pessoa não apenas explora um conteúdo como reflete sobre o texto que o apresenta de maneira muito mais intensa do que ocorre com outros meios; é uma situação que favorece o pensamento reflexivo e analítico, já que supõe monitoramento ativo e consciente da atividade intelectual; é uma possibilidade aguda de experiência estética sobre um objeto cultural intensamente elaborado e reelaborado. (BRITTO, 2003, p. 134)

Os professores participantes compreenderam que quanto mais conhecimentos eles adquirem, mais autonomia para organizar suas aulas eles possuem: “*o que aprendemos durante o grupo de estudos, principalmente sobre políticas linguísticas, me fez rever os meus conceitos e minha postura em sala de aula, embora ainda não saiba o que devo fazer de diferente, sei que devo ouvir mais os meus alunos*” (participante 3).

Outra questão que merece ser trazida para o trabalho se refere à colocação da participante 1 no grupo de estudos, ao dizer que o texto estava muito distante de tudo que ela já leu e que não entendeu o que a autora queria dizer no texto.

Na última discussão, a participante 2 completou dizendo que a linguagem de alguns textos era difícil mesmo, mas que era porque não haviam nunca lido sobre esses assuntos e que depois das discussões os textos ficavam mais fáceis de serem entendidos. Também a professora participante 3 disse que se tivesse oportunidade, gostaria de retomá-los para estudá-los melhor. Neste momento, coloquei para o grupo que elas podem fazer a releitura do material e que esse seria mais um indicador para a autonomia pedagógica.

As concepções teóricas que formam o professor são indiscutivelmente adquiridas na academia, com isso passam a pensar o universo que pretendem trabalhar. Se aquilo que aprendem teoricamente não consegue dar conta da realidade educacional, suas concepções equivocadas começam a influenciar a sua prática pedagógica. Nessa direção, Bagno (2013a, p. 31) tem razão ao afirmar que: “Só na faculdade é que a maioria dos estudantes de letras vai ler, talvez pela primeira vez na vida, um romance inteiro ou um texto teórico mais complexo”. Complemento dizendo que em outras faculdades não é diferente, o estudante que faz pedagogia, por exemplo, da mesma forma só tem acesso às teorias educacionais na faculdade.

Há ainda que se considerar o que Bagno (2013a) continua dizendo e que interfere consideravelmente no professor que está atuando na maioria das escolas:

As pessoas que atuam em nossos cursos superiores de Letras, porém, fazem de conta que esses estudantes são ótimos leitores e redatores e despejam sobre eles, logo no primeiro semestre, teorias sofisticadas, que exigem alto poder de abstração e familiaridade com a reflexão filosófica, junto com textos de literatura clássica, escritos numa língua que para eles é quase estrangeira. E assim vamos nos iludindo e iludindo os estudantes. O resultado, volto a insistir, é que grande parte das futuras professoras e professores de português saem diplomados sem saber linguística, sem conhecer a tradição gramatical, sem saber teoria e crítica literária e sem conseguir escrever adequadamente um texto de qualquer gênero mais monitorado. (BAGNO, 2013a, p. 31)

O professor com formação adequada pode ter maior autonomia pedagógica e condições de interferir no processo de formação de seus alunos. Bagno (2013a) retrata o curso de letras, mas os demais cursos superiores fazem o mesmo, esperam que os alunos cheguem às faculdades “prontos” para serem ensinados homogeneamente. Evidentemente que ao sair da faculdade os futuros professores também querem alunos que respondam igualmente às suas propostas. O aluno real que está hoje adentrando a academia é fruto do ensino médio e fundamental deficitário, portanto, poderá ser resultado de formação superior comprometida.

Ainda tenho que salientar que mesmo se o professor tiver a formação inicial na área de atuação, a compreensão do processo é difícil e afeta a escola, entretanto, isso não é tudo. Temos ainda os professores que atuam sem formação específica no Ensino Fundamental II e

Ensino Médio. Segundo Gatti (2014) o número de professores com formação específica na sua área de atuação é bastante reduzida em todas as licenciaturas, há uma carência de formação específica. O que aponta para a necessidade de uma política de ação dirigida para os cursos de licenciatura, no sentido de sua valorização.

5.4.3 Eixo Papel da gramática normativa

EIXO 3	ENTREVISTA	GRUPO DE ESTUDOS	OBSERVAÇÃO/DIÁRIO DE PESQUISA
PAPEL DA GRAMÁTICA NORMATIVA	A gramática não garante o ensino da escrita com precisão, porém é na escola que temos que ensiná-la. (participante1) O texto é a melhor forma para ensinar gramática. (participante 2) Trabalho com várias atividades de gramática a partir do texto. (participante 2) Gostaria de saber trabalhar gramática de forma mais contextualizada, mas na minha rotina mesclo o ensino da gramática por meio de textos e exercícios isolados para fixação. (participante 3)	O domínio dos recursos da escrita se adquire no uso e na reflexão sobre o uso. Para isso ensinar a ler e escrever não pode ser regido por regras e normas do bem falar, desrespeitando os conhecimentos prévios do aluno. (participante 3) A língua legítima é a língua padrão, a língua da gramática normativa que é reconhecida como língua usada pela sociedade de prestígio, pela elite, mas que não é conhecida pela massa. Ela é bonita, porém não retrata nossa realidade. (participante3) A língua é mais reconhecida, porém não é conhecida por todos os nossos alunos e penso que nem pelos professores. (participante 2) Se deixarmos a gramática de lado, com o que vamos trabalhar com nossos alunos? Se deixarmos de prepará-los para o vestibular, estaremos sendo bons professores? (participante 3) Os professores dão mais importância às questões gramaticais e acabam	- Na prática dos professores há muita preocupação em ensinar a gramática, mas os alunos não a compreendem pelos métodos utilizados para ensiná-la. - A preocupação da escola é com os textos escolares, no entanto a forma em que está organizada demonstra que há muito pouco tempo para a reflexão dos alunos sobre suas produções escritas. - Na prática escolar o texto acaba sendo usado para retirar a gramática, porém os alunos não refletem sobre a gramática no contexto textual. - Os conhecimentos que os professores têm sobre gramática não são suficientes para levar os alunos a refletirem sobre ela, por isso é mais fácil trabalhá-la isoladamente.

		<i>esquecendo da produção, do que o aluno tem a dizer.</i> (participante 3)	
--	--	--	--

Quadro 3: Eixo Papel da gramática normativa

A gramática normativa não poderia ficar longe da discussão, pois é a mola mestra do trabalho com língua portuguesa na escola. Dessa forma, desde o momento da entrevista esse tema foi para os professores participantes motivo de muitas indagações, pois reconhecem a sua importância, mas seu trabalho acaba por permanecer somente fixo nas regras gramaticais. Durante a leitura do eixo sobre gramática, o professor participante 2 retoma o fragmento da entrevista em que o professor participante 3 fala que gostaria de saber trabalhar contextualizado com a gramática e diz: “ *Pensava que só pelo fato de trabalhar com o texto já estava trabalhando com a gramática contextualizada, mas depois que estudamos comecei a pensar que eu não trabalho a gramática, muito menos a gramática no texto dos alunos*”.

A professora participante 2 demonstra o quanto é equivocada a concepção de escrita e de trabalho com texto na escola. Por isso, nas observações realizadas nas escolas, o exercício que enfatiza o “retire do texto” a gramática é muito intenso tanto no 5º como no 6º ano, pois acreditam que ensinando o aluno a encontrar a gramática no texto pronto conseguiriam transpô-la para a produção de texto escolar.

A professora participante 3 volta durante a leitura do eixo ao fragmento escrito na coluna do grupo de estudos que fala das dificuldades em saber que conteúdos trabalhar se não trabalhar com a gramática, demonstra sua angústia falando: “*Sei que ensinar a gramática do jeito que ensinamos não é o mais certo, mas como vou trabalhar com texto dos alunos se não consigo corrigir e mais tenho medo que a sala de aula vire bagunça, são muitos alunos*”. As salas de aula dos 6º ano e mesmo do 5º ano são muito agitadas e numerosas, a professora tem razão em se preocupar, pelo menos quando o ensino se volta para a gramática tradicional e isolada, as professoras garantem disciplina.

Nessa direção, o trabalho com a escrita, que está além do texto escolar, exige que o professor esteja acompanhando individualmente cada aluno, mas como o professor no contexto escolar que está inserido poderá fazê-lo? Neste caso pouco ou nada adiantam estudos teóricos que não respondam à realidade da escola, por isso essa pesquisa, que teve como propósito estabelecer um diálogo com o professor.

É evidente que a maneira que a escola encontrou para trabalhar a gramática não é a mais adequada, no entanto, não é o caso de deixar de fazer o trabalho com a gramática

normativa. Entretanto, é fundamental ultrapassar a visão estigmatizada construída da língua materna desde os anos iniciais de escolarização. Portanto, pensar o papel da gramática na escola é passar a entender a linguagem como Britto (1997, p. 43) propõe: “[...] não é possível compreender o funcionamento pleno da linguagem sem que se considerem as circunstâncias em que ocorrem os enunciados e as funções e a eles atribuídas”, isto é, estudar a linguagem só faz sentido se estiver sendo pensada a partir da produção escrita dos alunos.

Dessa forma,

[...] se os conteúdos gramaticais não podem desaparecer do ensino, também não podem simplesmente permanecer arrolados e repassados como no ensino tradicional [...] só existe sentido em estudar gramática, se esses conteúdos estão claramente subordinados ao domínio da leitura e da escrita [...]. (FARACO, 2008, p. 158)

Por isso, há a necessidade de pesquisas e estudos que apontem os problemas enfrentados na sala de aula no que se refere à língua, para propor uma pedagogia que vá ao encontro da “história dos diferentes grupos sociais que a utilizam” (FARACO, 2008, p. 160). Nesta direção, a presente pesquisa pode ser um caminho para o professor pensar a sua prática pedagógica e iniciar um trabalho que esteja de acordo com os problemas enfrentados nas salas de aula.

5.4.4. Eixo Língua/ linguagem – Políticas Linguísticas

EIXO 4	ENTREVISTA	GRUPO DE ESTUDOS	OBSERVAÇÃO/DIÁRIO DE PESQUISA
LÍNGUA/LINGUAGEM (POLÍTICAS LINGUÍSTICAS)	<i>Língua é ensinar os alunos a falar bem a nossa língua e a linguagem é ensinar a leitura e a escrita.</i> (participante 2) <i>A língua é a articulação das palavras e a linguagem é a leitura regular da realidade.</i> (participante 1) <i>Língua é o uso que fazemos em determinadas situações e a</i>	<i>- Tenho a impressão ainda de que o aluno só vai conseguir aprender se dominar a língua padrão, embora saiba depois que li o texto que é impressão, que o aluno pode aprender a partir da língua e não da língua padrão.</i> (participante 3) <i>A preocupação com a linguagem, com o ensino da língua, não resulta da existência da escola dos anos iniciais, mas pelo contrário, que a escola que trabalha no 6º ano pode ter surgido para atender a uma preocupação muito específica com a linguagem.</i> (participante 2)	<i>- Os professores acreditam na homogeneidade linguística e na existência de uma única língua portuguesa.</i> <i>- Os alunos russos tanto quanto os brasileiros pensam que existe uma única maneira de se falar a língua portuguesa e devem aprender na escola.</i> <i>- Os professores, por sua vez, também foram levados a pensar na padronização da língua, por isso seus discursos são assimilados pelos alunos durante as aulas como verdadeiros.</i> <i>- Desconhecem a existência de</i>

	<i>linguagem é a utilização que o aluno faz em seu benefício próprio. (participante 3)</i> <i>Políticas Linguísticas é o uso da língua em determinadas situações. (participante 3)</i>	<i>A língua nunca pode ser ensinada como algo pronto. A preocupação com a linguagem deve ser ponto de partida. (participante 2)</i> <i>É realmente difícil trabalhar a variação linguística, pois sempre há o medo de só gerar confusão, já que não sabemos como inseri-la de forma que realmente signifique algo para nossos alunos, principalmente os russos. (participante 3)</i> <i>Pensei que havia entendido o que era política linguística quando a língua portuguesa passou a ser ensinada obrigatoriamente, mas agora eu não sei o que pensar. (participante1)</i> <i>Percebo que a nossa língua dificulta muito, e aí que nós deveríamos estar preparados, mas nós não estamos, este processo de política linguística ainda continua, e nós como professores temos muito em que aprender, então nós precisamos estudar mais. (participante 2)</i> <i>Entendi que discurso hegemônico é querer colocar a língua que trabalhamos na escola como superior às outras línguas. (participante 3)</i> <i>A unidade linguística está forçadamente na fala dos professores de que a língua que o aluno deve usar é a ensinada na escola. (participante 1)</i> <i>Seria muito benéfico se começássemos a mostrar</i>	<i>políticas linguísticas, por isso não reconhecem a heterogeneidade como parte do processo escolar.</i>
--	--	---	---

		<i>aos nossos alunos a importância de todas essas línguas que formam nosso país.</i> (participante 3) <i>Mas nós só podemos ensinar o português, eles estão no Brasil e nós não sabemos russo.</i> (participante 1)	
--	--	---	--

Quadro 4: Eixo Língua/Linguagem (Políticas Linguísticas)

Desde a entrevista, o entendimento que os professores participantes tinham de políticas linguísticas era muito limitado ou nulo. Foi o grupo de estudos que mais oportunizou que olhassem a realidade de outros lugares. A professora participante 2 disse durante a última discussão: *“Ainda é muito difícil para mim conseguir assimilar que a língua portuguesa não é uma só”*, mesmo reconhecendo a sua dificuldade em compreender a língua portuguesa como heterogênea, elas sabem que conseguem pensar a língua portuguesa diferente do que pensavam ao ouvir o termo pela primeira vez na entrevista.

É muito tempo entendendo a língua portuguesa como homogênea e invariável, seria ingenuidade pensar que conceitos tão amplos como de língua e linguagem e a própria política linguística fossem internalizados pelos participantes no grupo de estudos em um período tão curto, mas elas estavam muito entusiasmadas para continuar estudando o assunto.

A professora participante 3 comentou que : *“passamos muito tempo pensando que só existia uma única língua que ao ensinarmos acabamos por fazer com que os alunos pensem isso também. Os russos, queria a todo custo que aprendessem o português padrão, agora vejo o quanto isso era difícil para eles”*. O fato de a professora perceber que os russos têm dificuldade para entender esse padrão e, conseqüentemente, os brasileiros, deixa transparecer o quanto esses momentos de estudos em grupo com os professores é fundamental.

Dessa forma, para se pensar uma “Pedagogia da variação linguística”, na fala de Faraco (2008), é preciso que os professores tenham acesso às discussões sobre políticas linguísticas para posteriormente transformar discursos hegemônicos em práticas heterogêneas. Assim confirma Correa (2009):

Por sua vez, as pressões exercidas pelo discurso hegemônico, defensor obstinado do ensino da norma padrão, definida como homogênea e idealizada, ainda exercem

extrema influência nas atividades em sala de aula e acabam por deixar o futuro professor em uma situação bastante confusa diante das informações que obtém no período de formação e das escolhas, ou melhor, das exigências que lhe são feitas do ponto de vista pedagógico. (CORREA, 2009, p. 73)

O que parece ser um dos grandes entraves para as discussões sobre políticas linguísticas, língua e linguagem são as influências dos discursos hegemônicos, pois fazem parte do cotidiano da escola e conseqüentemente influenciam as práticas pedagógicas. Diante do que Pinto (2012) diz, fica claro que a forma como a língua portuguesa é concebida pela grande maioria dos professores, gera discursos que passam a circular entre os professores e outros profissionais da escola como consensos, isto é, verdades padronizadas e inquestionáveis. “Os consensos operam o contexto prévio da ideologia nacionalista e monolíngue, articulada tanto com aspectos plurais dos usos e políticas linguísticas durante a formação do Brasil quanto com aspectos comuns às experiências coloniais” (PINTO, 2012, p. 17).

A questão parece ser como são interpretados os consensos entre os professores. E ao não serem pensados e questionados passaram a fazer parte do cotidiano educacional. O aluno que sabe escrever a norma culta, que ao ser considerada o padrão, é tido como o civilizado, enquanto quem não pertence a esse grupo é considerado menos capaz. Esse discurso ao ser proferido por quem tem autoridade para tal, a partir dos atos de fala, determina o modo de pensar da humanidade.

Por isso, para as professoras participantes a compreensão desses conceitos elencados no eixo é um desafio, pois se pensados isolados dos discursos hegemônicos não poderão contribuir para a construção de uma “Pedagogia da variação linguística” e isso não foi possível que os professores participantes abstraíssem neste momento do trabalho. Diante disso, seria necessário que essas discussões fossem retomadas em outros momentos, para que as professoras participantes de forma autônoma construíssem outra direção para o seu pensar.

5.4.5. Eixo Avaliação da escrita

EIXO 5	ENTREVISTA	GRUPO DE ESTUDOS	OBSERVAÇÃO/DIÁRIO DE PESQUISA
	<i>A escrita dos alunos apresenta problemas ortográficos, falta criatividade e também um vocabulário muito</i>	<i>Ficamos tão alienados em relação ao trabalho com texto que esquecemos de que a escrita está em todo lugar e que fazemos uso</i>	- Os professores se preocupam com a escrita ortográfica. - A preocupação é com o texto escolar; ver se os alunos sabem

AVALIAÇÃO DA ESCRITA	<i>pobre. (participante 1)</i> <i>Os alunos não sabem as regras gramaticais por isso sua escrita é muito falha, sem nenhuma argumentação. (participante 1)</i> <i>Os alunos não treinam a leitura por isso não escrevem, não sabem ler. Na escola é impossível o tempo para leitura. (participante 2)</i> <i>As dificuldades vão desde a adequação ao tema solicitado até dificuldade de coerência e coesão, clareza nas idéias. (participante 3)</i> <i>A quantidade de alunos em sala de aula é um problema para trabalhar a escrita, os professores querem que todos os seus alunos cheguem ao mesmo nível no final do ano. (participante 3)</i>	<i>dela o tempo todo. (participante 3)</i> <i>A escola da forma como está organizada, não consegue fazer com que o aluno perceba o poder da escrita e não consegue fazer com que ele a manipule. (participante 3)</i> <i>A escrita é uma forma de poder. Quem domina a escrita domina aos outros. (participante 3)</i> <i>A produção de texto deve ter funcionalidade e acontecer em ambiente cooperativo. (participante 1)</i> <i>O que tenho percebido com as discussões é que temos trabalhado na escola e para a escola, que nossos ensinamentos fogem da realidade quando desconsideramos o que o nosso aluno traz para sala de aula, que nossas escolas serão mais ricas se aproveitarmos o que as outras culturas têm a nos oferecer. (participante 3)</i> <i>O objetivo principal deve ser a orientação para que o aluno desenvolva o melhor possível a capacidade de ler e escrever bem. (participante 2)</i> <i>Sempre o grupo mais forte tem o domínio da fala, e acredito que não poderia ter uma desigualdade, pois todos necessitam de uma forma ou outra, ter o seu domínio da escrita, com ajuda de quem sabe mais. (participante 1)</i>	<i>fazer paragrafação, pontuação, se possuem clareza para escrever.</i> <i>- A escrita como produção individual e com marcas de autoria a escola não consegue fazer pela maneira que organiza o ensino.</i> <i>- Os professores precisam refletir sobre copiar e escrever.</i> <i>- A escrita na escola é tida como prática de textos escolares, somente na disciplina de língua portuguesa.</i> <i>- A dificuldade que os russos têm para escrever também são dificuldades dos alunos brasileiros que não se apropriaram da escrita no tempo certo.</i> <i>- A cópia é garantia de disciplina.</i>
------------------------------------	--	---	---

Quadro 5: Eixo Avaliação da escrita

A discussão deste eixo também gerou expectativas entre os professores participantes, pois revelou o quanto a língua escrita é uma preocupação entre eles. A professora participante 1 assim se expressou: *“Quando li o material sobre a escrita, pensei o quanto na entrevista estávamos preocupadas com a ortografia e com os erros dos alunos”*. O que as professoras apontaram na entrevista é o que a grande maioria dos professores pensa, os alunos escrevem para alguém corrigir, sendo assim escrever é algo ruim e penoso. Reconhecem que é penoso e difícil, entretanto continuam repetindo esse padrão de aprendizagem.

Nesta etapa da pesquisa, os professores olharam para o resultado da coleta de dados como alguém que quer pensar sobre o seu trabalho, então não foi difícil elas concluírem o quanto é artificial o texto produzido na escola. A professora participante 3 colocou que: *“o aluno escreve, o professor corrige e o que fica no texto são as ideias do professor”*, complementou o que disse contando que em muitos textos de seus alunos ela altera tanto o que escrevem que o texto perde a originalidade. Em uma ocasião para um concurso, eles escreveram o que ela desejava que fosse escrito e quase não conseguiu selecionar um texto para enviar, com exceção de uma aluna que fugiu a tudo que ela orientou e foi o único texto que foi possível enviar.

A professora participante 1 aponta o que a professora participante 3 escreveu no grupo de estudos sobre estarmos trabalhando na escola e para escola, *“os textos que os nossos alunos escrevem só servem para nós professores corrigirmos os erros, pois onde poderão usar esse tipo de texto?”* A escola se preocupa muito com a escrita de textos que são utilizados apenas no contexto escolar, o que faz com que o aluno não queira escrever, por isso a professora participante 1 colocou que *“o aluno escreve e geralmente eu reprovo o que ele quis dizer, quero que ele escreva o que eu considero como certo”*.

As professoras participantes reconhecem que se preocupam mais com questões ortográficas do que com a escrita do aluno tanto que assim se manifestam: *“sempre pensei que os erros deveriam ser corrigidos nos textos dos alunos, nunca me preocupei com a escrita em si do aluno”* (participante 2). Cabe retomar o que Bagno (2013b) diz: “[...] a ortografia não faz parte da língua. Saber ortografia é como tocar piano, dançar balé, atirar com arco e flecha, manejar um programa de computador – são atividades que exigem treinamento, prática constante, memorização consciente” (BAGNO, 2013b, p. 83).

Por isso, o texto escrito é muito mais do que ver apenas os erros dos alunos, mesmo no texto escolar, é pensar sobre o que se escreve.

A professora participante 2 coloca que *“na parte da observação está escrito que a escrita como produção individual e com marcas de autoria a escola não consegue fazer pela*

maneira que organiza o ensino, eu acredito que o currículo tinha que ser diferente”. Os professores participantes reconhecem que precisam cumprir com os conteúdos e a gramática normativa é parte dos conteúdos, de fato o currículo precisa ser revisto e os conteúdos trabalhados também. Porém, a gramática não pode deixar de ser ensinada, mas precisa ser ensinada como motivo de reflexão no texto escrito. Quando a professora fala que o currículo deveria ser diferente, o faz empiricamente, pois parte das propostas feitas nas DCE-PR não foram discutidas com essas professoras.

Dessa forma, a produção individual, que ultrapassa o texto escolar, que tem marcas de autoria, começa a emergir. De acordo com os estudos de Picard (2008), a escrita está relacionada com o pensar, assim ele afirma:

Para mim que considero a palavra embaraçada, habitualmente hesitante, excepcionalmente explosiva e excessiva, um pensamento rico ou sutil não pode encontrar uma forma adequada fora da escrita. Como muitos, eu poderia até mesmo defender que é a escrita que convoca, estimula e formaliza meu pensamento. Escrever para pensar, mais que pensar para escrever: estranha inversão de prioridades nos domínios didáticos, mas, me parece, um posicionamento natural em literatura [...]. Leio, logo, penso, mas meu pensamento é uma intermitência depois da outra. A prova da escrita me parece crucial para quem quer ser claro consigo mesmo, para quem quer saber do que seu próprio pensamento é realmente capaz [...]. (PICARD, 2008, p. 14-15)

A ideia exposta por Picard (2008) direciona para um único lugar, que a escrita é a capacidade individual de organizar aquilo que se quer dizer. Dessa forma, escrever é sempre provisório, tendo em vista a intermitência do pensar, por isso o que se escreve pode ser modificado a qualquer tempo, nada do que se escreve pode ser considerado definitivo, a menos que o próprio autor o diga. Assim, a escrita que não é a escrita do texto escolar compromete o autor de imediato, é a possibilidade de o pensamento ser reescrito, de ser reformulado e retomado a qualquer momento.

A gramática é essencial no sentido de subsidiar as escolhas que se faz ao escrever quando se quer dizer algo a alguém. Isso, porém, não significa ajustar o aluno a uma língua que só existe no imaginário das pessoas, tornando-o reproduzidor da sociedade tradicional, mas a escola deve dar condições para que o aluno utilize a língua portuguesa reflexivamente nas suas produções escritas.

Diante do que os professores colocaram, fica evidente a necessidade de rever a produção de texto com ênfase escolar, pois de acordo com Britto (1997):

O que se constata desta análise é que a produção de textos com finalidades explicitamente didáticas conduz a uma confusão conceitual, a uma vivência empobrecida do fenômeno linguístico e a uma concepção equivocada de linguagem e conhecimento. Curiosamente, ao mesmo tempo, mantém o preconceito linguístico,

valorizando, em sua retórica, uma forma de linguagem ideal que não corresponde sequer a que se manifesta nos próprios textos escolares. Enfim, as concepções de língua e de gramática predominantes nas produções didáticas conformam-se às necessidades de mercado e são marcadas pelo senso comum, pela banalização e pela confusão conceitual e teórica. São marcadamente normativistas e redutoras, já que não se coloca a questão do discurso, mas sim e apenas a norma. (BRITTO, 1997, p.276).

Nessa direção, uma visão empobrecida do fenômeno linguístico não colabora para que os alunos queiram escrever, principalmente quando uma concepção equivocada de língua circula na escola. Se o aluno tiver a oportunidade de reconhecer a dinamicidade que envolve a linguagem, a escrita teria outra direção. Certamente, as questões baseadas no senso-comum, em crenças construídas a partir de atos de falas (PINTO, 2012), as quais geram concepções errôneas de homem, de sociedade, de linguagem seriam revisitadas pelos próprios professores e em formação continuada.

Portanto, a escrita se pensada apenas na direção do texto escolar, é equivocada e distante da realidade social e econômica das crianças. Assim, os professores participantes puderam de alguma forma pensar sobre isso, mas ainda precisaria que outras discussões fossem feitas para que se materializassem os conhecimentos que timidamente foram sendo construídos. Entendo que os cursos de formação para professores, tanto do curso de Licenciatura em Letras como o curso de Licenciatura em Pedagogia deveriam incluir discussões mais aprofundadas sobre linguagem, na perspectiva do professor-pesquisador, na perspectiva de estabelecer relação teórico/prática e do saber fazer, que estivessem mais próximas da realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da constatação, ao longo de mais de 20 anos como professora, depois como pedagoga e mais recentemente como pesquisadora de que a maioria das práticas pedagógicas e ligadas ao ensino e aprendizagem de língua podem ser mais produtivas se forem mais bem compreendidas, inicialmente, aponte nesta dissertação que muitos dos problemas enfrentados pela escola não são discutidos com os professores e com as professoras e diante disso eles acabam por perpetuar práticas pedagógicas e linguísticas distantes da realidade social e das necessidades de seus alunos.

Esse fato ficou evidente tanto na entrevista quanto no grupo de estudos e, posteriormente, nas observações, pois os conhecimentos adquiridos pelos professores e pelas professoras na academia nem sempre oportunizam a eles/elas olharem para realidade educacional do seu espaço de trabalho. Da mesma forma muitas discussões são desconhecidas pelos professores e pelas professoras que estão nas salas de aula, como é o caso das políticas linguísticas. Esse desconhecimento leva a pensar em como podemos vislumbrar que os professores e as professoras tenham visões de mundo diferenciadas com discursos globais sendo internalizados a todo instante?

O que nos causa preocupação e parece bastante pertinente é o fato de os discursos que são produzidos decorrerem de visões de mundo que priorizam um determinado modo de pensar, e que intencionalmente é a forma com que determinadas camadas da população orientam o mundo. Assim sendo, o mundo globalizado trabalha com a lógica do mercado e a língua, por sua vez, também está relacionada a essa lógica; tanto as línguas que são consideradas as línguas que darão acesso ao mundo globalizado, como a língua que é ensinada na escola, que ao ser considerada “correta” diante da sociedade, acaba orientando o modo de agir de certos segmentos sociais e institucionais, entre eles a própria escola.

Nesse sentido, tanto a globalização quanto o próprio mercado linguístico estão atrelados aos organismos sociais que formam a sociedade, por isso a escola não pode ser mantida distante dessas discussões e muito menos as diferentes áreas do conhecimento, pois todos estão muito envolvidos no direcionamento de todas essas políticas. Principalmente, por serem conectadas aos atos de fala, que no mundo globalizado têm produzido efeitos nos diferentes segmentos do mundo real privilegiados e, principalmente, não privilegiados socialmente. O professor precisa de autonomia intelectual para compreender cotidianamente o mundo que o cerca e a partir disso, levar seus alunos a criarem autonomia para enfrentar relativamente sozinhos os problemas que surgem das e nas práticas sociais. Por outras

palavras, é preciso (re)construir cotidianamente as relações sociais, com todos os benefícios e, principalmente, os conflitos que advêm das práticas sociais, culturais e linguísticas diversas, buscando sempre a adaptação aos desafios que surgem no dia a dia.

Por isso, observo as práticas de leitura, escrita, oralidade e a própria abordagem gramatical desenvolvidas, ainda hoje, na sala de aula muito próximas daquelas apontadas pelas ciências linguísticas, que valorizam a língua do ponto de vista do “sujeito cartesiano”, que, como vimos com Hall (2011, p.27) é o “sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento”. Como se existisse apenas um centro de conhecimento.

Com essa fala, Hall (2011) nos alerta para o excesso de zelo ao centro do conhecimento linguístico, que aponta as regras gramaticais como a única verdade para uma língua tida como homogênea, que valoriza demasiadamente a norma culta, perpetuando a ideia de que na escola, principalmente, não se pode errar quando se fala ou quando se escreve, tendo em vista as relações de poder simbólico. A escola, nesse sentido, é responsável pela domesticação das singularidades.

Diante disso, percebo o quanto a escola é objeto de manutenção do *status quo* ficando distante de discussões mais amplas sobre linguagem, prioritariamente ao se fechar a práticas linguísticas e pedagógicas que ampliam seu modo de ver e conceber o mundo. Tal discussão, ao ser mantida distante do contexto escolar, impede o professor de reconhecer como o mundo globalizado interfere na maneira como vemos e percebemos a linguagem, que permeia todos os atos de fala produzindo inúmeros efeitos nos seres humanos.

As políticas linguísticas *in vivo* são práticas que podem ajudar a pensar os contextos linguísticos heterogêneos, juntamente com as políticas públicas. Entretanto, da forma como a escrita é valorizada no contexto escolar, advém inicialmente de políticas linguísticas planejadas *in vitro* que em algum momento histórico sustentaram e valorizaram e, paradoxalmente, ainda sustentam e valorizam práticas linguísticas homogêneas. Isso coloca a escrita escolar distante das práticas sociais, não favorecendo, hoje, pensar a escrita como organização do pensamento e produção individual com marcas de autoria. Uma escrita desse porte seria capaz de pensar sobre o mundo globalizado e intervir sobre ele.

Entretanto, intervir no mundo depende de muitos fatores que se entrelaçam no cotidiano das salas de aula. E não é somente o espaço que conhecemos das escolas do Ensino Fundamental, mas as salas de aula da própria academia. Para pensar o contexto escolar, principalmente a transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, transição que tem causado muitas polêmicas, é preciso rever alguns contextos.

Os problemas que envolvem a escrita dos alunos nesta etapa de transição estão muito relacionados com a formação inicial e com a formação continuada permanente desses professores e professoras, pois quando eles e elas não se apropriam coerentemente dos conhecimentos teóricos que envolvem a linguagem, por certo não conseguiram transpor esses conhecimentos para a prática desenvolvida em sala de aula.

Da mesma maneira, professores e professoras reiteram atos de fala produzidos por discursos fundamentados em concepções baseadas em discursos hegemônicos, os quais não permitem “a evidente entrada de padrões globalizados e multimidiatizados em espaços diversos de interação linguística, incluindo a escola” (PINTO, 2014, p. 71).

A recusa de profissionais da educação em reconhecer o lugar em que atuam, percebendo o falar e o escrever em língua portuguesa ou qualquer outra língua, os impede de olhar para além das aparências. Essa resistência faz com que cursos de formação continuada sejam pouco produtivos, pois o professor e a professora dizem e escrevem aquilo no que acreditam, do lugar onde estão em determinado momento histórico, social ou econômico. E ao dizerem o que querem dizer, influenciados por diferentes concepções hegemônicas, produzem efeitos, no caso do professor e da professora em diferentes alunos e alunas e em todos os que estão no seu entorno, inclusive os colegas. O efeito do que o professor e a professora dizem aos seus alunos, por atos de fala, principalmente quando envolve língua escrita é, muitas vezes, para manter o termo utilizado por Pinto (2012, 2014), bastante perverso.

Em suma, para investigar de maneira mais detida todas essas questões, este estudo visou, primeiramente e de forma geral, analisar alguns atos de fala dos professores, especificamente as que versam sobre práticas escolares de escrita, em turmas de 5º e 6º ano do Ensino Fundamental. Os atos de fala produzem efeitos nos diferentes contextos em que são proferidos, na escola não seria diferente, porém esses efeitos envolvendo práticas escolares de escrita com alunos numa fase de transição entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental, a situação pode levar a resultados desastrosos.

Esses resultados são imensuráveis, pois quando não há compreensão das práticas linguísticas de escrita pelo professor ou pela professora, eles/as reproduzem os discursos hegemônicos e os alunos do 5º e do 6º ano são responsabilizados por não conseguirem escrever dentro dos padrões estabelecidos como corretos. Assim, esses alunos são impedidos precocemente de olhar para a escrita como uma das ferramentas imprescindíveis para intervir nas práticas sociais a sua volta.

Para investigar mais especificamente como os atos de fala interferem no contexto escolar, a proposta foi identificar os efeitos que a noção de língua(gem) do/a professor/a

podem causar no contexto escolar. Quando uma pessoa escolhe um curso de graduação relacionado às licenciaturas, deveria ter em mente que o lugar de atuação é a escola. Entretanto, nem sempre isso acontece, o acadêmico se insere em uma licenciatura com uma gama de conhecimentos, que já tem construído a partir das relações com mundo que o cerca.

Dessa maneira, a noção de língua(gem) do acadêmico e da acadêmica faz com que compreenda certos conhecimentos adquiridos como verdades. Essas verdades continuam a acompanhar o acadêmico depois, enquanto se constitui professor, na escola. Por isso, se os cursos de formação inicial não contemplam discussões sobre as ciências da linguagem, o professor e a professora produzem na escola, por atos de fala, efeitos da noção de língua(gem) que permeiam sua prática pedagógica. Então, identificar nos conhecimentos teóricos e práticos do professor e da professora como percebem a língua(gem), os ajudam a perceber os efeitos de seus atos de fala na relação com os alunos.

Assim, quando aproximo o professor e a professora de conhecimentos teóricos de forma reflexiva, também investigo o quanto a concepção sobre língua escrita do professor de 5º e 6º do Ensino Fundamental interfere no processo de ensino e aprendizagem, pois inevitavelmente, a concepção de escrita do professor está relacionada com a sua concepção de língua(gem). Por isso, se fez como primordial discutir com os professores as políticas linguísticas, que favorecem a padronização da língua portuguesa e o distanciamento das práticas sociais.

Retomando Rajagopalan (2013, p. 145), “a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente a tomada de decisões no que tange às políticas educacionais”, ou seja, as políticas linguísticas estão muito associada com a grande maioria das ações desenvolvidas na escola, principalmente as ações políticas. Portanto, elas favorecem e fortalecem a concepção do professor e da professora em relação ao conceito de língua(gem), prioritariamente ao conceito de língua escrita, ao conceito de escrita escolar que insiste em manter seu vigor.

Dessa perspectiva, o estudo em questão proporcionou momentos de ação reflexiva com os professores de 5º e 6º ano sobre as práticas linguísticas diversificadas, bem como reflexões sobre os dados coletados no sentido de encaminhar os resultados da pesquisa. Quando o professor e a professora pensam sobre suas ações práticas no que se refere às práticas linguísticas diferenciadas, conseguem ver que são os atos de fala que podem permitir refazer ou não o caminho. Por isso, foi tão importante devolver para as professoras os resultados coletados, pois puderam, por ora, olhar para seus atos de fala e reavaliar o caminho que estavam traçando.

Nessa direção, o espaço para o grupo de estudos foi uma alternativa de formação continuada pensado para que as professoras pudessem estabelecer algumas relações entre os conhecimentos teóricos estudados e a prática desenvolvida em sala de aula, de modo que os conhecimentos teóricos e práticos fossem entendidos como indissociáveis quando o assunto é a sala de aula.

Por fim, entendo o que Perez e Sampaio sugerem como um caminho para tentar resolver os entraves que surgem das conflituosas relações que se travam na escola. “As ações de formação *continuadapermanente* que vimos desenvolvendo há mais de vinte anos apostam na conversa como metodologia de pesquisa de formação” (PEREZ E SAMPAIO, 2012, p. 396, *Grifos das autoras*). Assim sendo, um desses caminhos poderiam ser as conversas, como dispositivo para escutar o que o professor tem a dizer e a propor. O diálogo, juntamente com metas comuns a serem alcançadas podem se tornar uma direção produtiva de todo trabalho. As respostas não estão prontas, e não existem dessa forma, mas se o pedagogo da escola souber conversar com os professores e com as professoras, enquanto articulador do trabalho docente, muitas ressignificações e reconstruções podem ser feitas no sentido de potencializar diferentes modos de pensar a linguagem, compreendendo melhor as exigências e adaptações das práticas linguísticas e dos atos de fala na organização da vida escolar.

REFERÊNCIAS

ANTONELLI, Diego. **Em domínio Russo**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008.

ANTUNES, Irandé. Costa. No meio do caminho tinha um equívoco. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 127-134.

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. London: Oxford University Press, 1962.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a.

_____. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b.

_____. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Língua, História & Sociedade: Breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 179-199.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico da Ciência da Linguagem. 3 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**: O que Falar Quer Dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

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, 174 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Lei 5692**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto. 1971.

_____. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. LDB. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun 2013.

_____. Decreto nº 7387, de 09 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de dez. 2010. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2010/12/10>>. Acesso em: 12 de nov. 2013.

BRITTO, Luis Percival Leme. Língua e Ideologia: A reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos (Org). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 135-154.

_____. **A sombra do caos**: Ensino de línguas x tradição Gramatical. Campinas, SP: Mercado das letras, 1997.

_____. Educação Linguística Escolar: para além das obviedades. In: Djane Antonucci CORREA; Pascoalina Bailon de Oliveira SALEH (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo de letras**: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: EDUEPG, 2009, p. 15-29.

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. São Paulo: Mercado das letras, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CALVET, Louis Jean. **As políticas linguísticas**. Prefácio Gilvan Müller de Oliveira. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

_____. **La guerre des langues et le politiques linguistiques**. Paris: Hachette Littératures, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7, de 14 dezembro de 2010: **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 07 julho de 2010: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

CORREA, Djane Antonucci. Políticas linguísticas e ensino: Um convite à discussão. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela.(Orgs.) **Língua e linguagens**: perspectivas de investigação. Pelotas: EDUCAT, 2011, p. 105-124.

_____. (Org.). **Política Linguística e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-Ação. In: **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FABRICIO, Branca Falabella. A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: LOPES, Luis Paulo da Moita (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 144-168.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores)

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.), **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2007, p. 21-50.

_____. **Norma Culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução: Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FRAGA, Letícia. Políticas Linguísticas na Formação do Licenciado em Letras: Uma discussão introdutória. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 47-60.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GAELZER, Veiane. **Construções imaginárias e memória discursiva de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul**. 2012. 319 f.: Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p.489-512.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e Políticas Educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1985.

GERALDI, João Wanderley et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARDY-VALLÉE, Benoit. **O que é o conceito**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2013.

HAUSER, Suely Domingues Romero. **A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica (1987-2004)**. 2007. 62f.: Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HONORIO, Ceci-Maria Aparecida. Ensino de língua(s) e identidade: entre o real e o imaginário. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2009, p. 81-97.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles, FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Luis Paulo da Moita (Org). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.

MACIEL, Myrna Estella Mendes. **Língua de imigrantes: a língua polonesa na região sul do Brasil**. 2010. 97 f.: Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2010.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, p.33-48, Jan/Jun 2010.

MAINARDES, Jefferson e ALFERES, Marcia Aparecida. Formação Continuada de professores Alfabetizadores: uma avaliação do programa Pró-Letramento. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 1-27, jan./abr. 2012 .

MILROY, James. Ideologias Linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Carlos Xoán; BAGNO, Marcos (Orgs). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Tradução Marcos Bagno), p. 49-88.

MONTEAGUDO, Henrique. Variação e norma linguística: Subsídios para uma (RE) visão. In: LAGARES, Carlos Xoán; BAGNO, Marcos (Orgs). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-46.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A relevância social da**

Linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007, p. 79-93.

_____. **Pluralismo no Brasil:** repressão e resistência Linguística. Synergies Brésil. n° 7, p. 19-26, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

OLSON, David Richard. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

PARANÁ, Secretaria do Estado. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações Pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversas sobre aprenderensinar a ler e a escrever: (nos) alfabetizando com as crianças e sem cartilhas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 395-432.

PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever:** a escrita como disciplina do pensamento. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PINTO, Joana Plaza. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas Vozes,** Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 171-180, 2012.

_____. Hegemonias, Contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 61-74.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica:** linguagem, identidade, e a questão ética. Volume 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, Fábio Lopes da & RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs.). **A linguística que nos faz falhar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 11-38.

_____. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, Carlos Xoán; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, 121-128.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: LOPES, Luis Paulo da Moita (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-161.

RUA, Maria da Graça. **Políticas Públicas.** Florianópolis: CAPES, UAB, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História da História da Educação no Brasil**: Um balanço prévio e necessário. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SFORNI, Maria Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 469-488.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2002^a, p. 155-176.

_____. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 15-19, dez. 2002b.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

ANEXOS

ANEXO I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA PRELIMINAR

- 1- Qual o seu nome completo?
- 2- Quanto tempo trabalha nessa escola? Para que séries?
- 3- Você fez Graduação? (Em quê?/Onde? Quando terminou?)
- 4- Fez outros cursos de formação continuada? Quais?
- 5- Você fez/faz algum curso de pós-graduação? (Por quê? Se fez, em que área?)
- 6- Como é o envolvimento dos alunos com a escrita?
- 7- De acordo com suas observações, você acredita que seus alunos gostam de escrever? Por quê?
- 8- Que dificuldades os alunos encontram com a escrita? (texto escrito)
- 9- Você acredita que as teorias (pedagógicas, linguísticas) podem ajudar o professor na solução das dificuldades que encontram na sala de aula? Por quê?
- 10- Você segue alguma linha teórica pedagógica ou linguística? (Qual?/ Por quê?)
- 11- Você conhece os documentos oficiais atuais que orientam o ensino de Língua Portuguesa na escola? (PCNs e DCEs) (Como teve acesso?)
- 12- E você, gosta de escrever? (O quê? Quando? Com que frequência?)
- 13- Por que você se tornou professora dos anos iniciais ou de Língua Portuguesa?
- 14- O que você acha necessário para que o aluno escreva?
- 15- O que para você é uma política linguística?
- 16- Como você entende que seja língua?
- 17- Como você entende que seja o trabalho com a linguagem?
- 18- Como você trabalha a escrita com esse contexto sociocultural e linguístico diversificado próprio dessas escolas?
- 19- Quais as dificuldades que encontra?

ANEXO III – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE ESCRITA COM PROFESSORES DO 5º E DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Djane Antonucci Correa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 11503612.7.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 172.983

Data da Relatoria: 13/12/2012

Apresentação do Projeto:

O projeto versa sobre um convite à reflexão sobre escrita com professores do 5º e do 6º ano do ensino fundamental. O tema é pertinente e a pesquisa está adequadamente apresentada, permitindo a análise em termos éticos. Entretanto, há necessidade que alguns componentes do projeto sejam melhorados e outros providenciados.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as práticas linguísticas, especificamente a de escrita, no contexto escolar nas turmas de 5º e 6º ano do ensino fundamental

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão estabelecidos e de acordo com o propósito da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa tem pertinência. O delineamento metodológico está bem definido e não fere aspectos éticos envolvendo seres humanos. Foi apensado ao projeto as duas declarações referente a autorização da escola permitindo a execução do projeto em suas dependências, . Os custos serão de responsabilidade dos próprios pesquisadores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está bem definido.

Recomendações:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12

Bairro: CEP: 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42-)3220-3108

Fax: (42-)3220-3102

E-mail: seccoep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PONTA GROSSA, 14 de Dezembro de 2012

Assinador por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12
Bairro: CEP: 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42-)3220-3108 **Fax:** (42-)3220-3102 **E-mail:** seccoep@uepg.br