

A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPASSES, DESCONSTRUÇÕES E PERSPECTIVAS

SOUZA, Gloria Maria Anselmo de - FME

SILVA, Márcia Maria e - FME

SILVA, Leda Marina Santos da - FME

GT: Educação Fundamental /n.13

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

Este texto pretende aprofundar reflexões no que diz respeito aos entraves enfrentados por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em seus diferentes momentos da trajetória escolar: da alfabetização às séries finais do Ensino Fundamental. Em diferentes momentos de nossa atuação, vemo-nos desafiadas por afirmações e questionamentos sobre o que sabem e o que devem saber os alunos em relação à aquisição e à utilização do código escrito, tais como: *“Ele não sabe escrever. Como chegou até aqui nestas condições? Sequer consegue ler!”* Ou ainda: *“Isto é problema de alfabetização. Já tinha de ter sido resolvido. O que acontece que esses meninos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber nada? Como resolver um problema que já deveria ter sido solucionado?”*

Tais indagações iniciam-se no 2º ano de escolaridade e atravessam todo o Ensino Fundamental, adentrando o Ensino Médio e até mesmo o Ensino Superior, num processo vicioso de desculpabilização e transferência de responsabilidades. Desse ponto desdobram-se outras questões: o problema está na aprendizagem ou no ensino da língua materna? Estaria em ambos? A quem culpar por este “deslize”? Adotar a perspectiva da culpa ajuda no tratamento destas questões?

Buscamos ultrapassar as dicotomias que se colocam diante da prática pedagógica e, ainda, procuramos encontrar, através de um processo de reflexão coletiva, caminhos, que não sendo os melhores, nem os únicos, apontem alternativas para o ensino da leitura e da escrita em uma outra dimensão.

O trabalho pedagógico, desenvolvido dentro da mesma instituição, mas de diferentes lugares, tem nos inquietado. O que acontece com alguns alunos que, após uma trajetória de no mínimo nove anos de escolaridade, chegam ao final do Ensino Fundamental

apresentando sérias dificuldades em se expressar por escrito? Não estamos nos referindo somente àquelas crianças e adolescentes confinados em uma vida carregada de dificuldades, com pouquíssimo acesso à escrita. Estamos também nos referindo a estudantes que, de alguma maneira, interagem constantemente com essa e tantas outras formas de expressão, são acompanhados por professores e professoras defensores de concepções pedagógicas diversas, variando das posturas mais tradicionais até as mais progressistas. São alunos que, teoricamente, deveriam concluir o Ensino Fundamental escrevendo com fluência. O que acontece com a aprendizagem desses alunos entre o primeiro e o último ano dessa etapa de escolarização?

A dimensão do problema parece bastante ampla. Por isso, torna-se necessário fazer algumas escolhas. Uma delas é focalizar nossa atenção naquele grupo de profissionais que, de alguma forma, vêm buscando outros caminhos através da reflexão sobre a prática pedagógica, mas que ainda assim enfrentam dificuldades, compreendendo que isso implica um processo de auto-reflexão e também, de autoconhecimento. À medida que situações são postas em observação, acabamos entrando em contato com barreiras que estão em nós. Por isso o resgate da própria história e a reflexão sobre ela favorece a compreensão do outro a partir de pontos de vista diferenciados. Trata-se de um deslocamento necessário ao movimento de ruptura que a situação exige.

A outra opção é trabalhar com textos produzidos por alunos de diferentes anos de escolaridade do Ensino Fundamental que freqüentam escolas da Rede Municipal de Niterói. Percorrer diferentes momentos do processo de aprendizagem da escrita nos possibilita identificar gradações na aquisição do código, recorrências, recuos e avanços, além de podermos levantar algumas hipóteses e possíveis estratégias de enfrentamento das dificuldades. Queremos aprofundar a discussão sobre o processo de construção de conhecimentos lingüísticos e sobre as intervenções pedagógicas necessárias em toda a trajetória do Ensino Fundamental.

A escolha pela Rede Municipal de Educação de Niterói se deve ao fato de reconhecermos um empenho da instituição em oferecer aos seus professores oportunidades de formação continuada e acesso a materiais pedagógicos diversos, inclusive disponibilizando nas escolas um acervo bibliográfico e literário atualizado para professores e alunos, referendado pelas instituições oficiais de Educação. O investimento parece

significativo, no entanto, pelo fato de o problema ter implicações de outra ordem evidencia a necessidade de investigarmos outros fatores que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita.

A questão das relações é lacunar. O processo de interação pedagógica instituição-rede-instituição fica submetido a um tempo controlado, gerando restrições para as ações pedagógicas, na troca, na continuidade e consequência permanente das intervenções. Trata-se de uma organização de tempo/espço que demora a responder, e nem sempre pode, às exigências da prática, do imediato e também das diferenças de perfil dos que movimentam esses processos, tanto no cotidiano das escolas, como nas atividades desenvolvidas na Fundação Municipal de Educação.

Apesar do esforço observado, deparamo-nos com situações de aprendizagem que nos fazem indagar: Quais conhecimentos sobre a língua escrita acumulamos? Como tratar os conhecimentos metalingüísticos para que sirvam de suporte a essa aprendizagem? Como a escolarização da literatura pode tornar-se um recurso favorável à aprendizagem da leitura e da escrita?

O ensino da língua materna na escola e sua relação com o processo de alfabetização enquanto aquisição do código guardam implicações que resolvemos trazer à tona de modo que nossas reflexões sejam enriquecidas na troca. Trataremos mais especificamente do processo de aquisição da escrita, embora saibamos o quanto é importante nele a atividade de leitura. O que se coloca em jogo neste momento é a insistente afirmação de que muitos alunos da Rede não conseguem se comunicar por escrito da forma socialmente esperada.

A atitude dos professores em geral é direcionar para o primeiro segmento do Ensino Fundamental essa responsabilidade. As crianças carregam consigo problemas básicos que teoricamente deveriam corresponder a uma fase anterior aos objetivos do ensino de 3º e 4º ciclos. Professores de outras disciplinas, que não Língua Portuguesa, também sofrem com isso, porque não consideram ações de sua responsabilidade a atuação pedagógica para enfrentar determinados problemas presentes em alguns textos. É fato que essa postura não deve ser considerada extensiva a todos os profissionais, mas em geral, a questão sobre como se devem tratar os problemas da língua em outras disciplinas ainda é atual. Na maioria dos casos, fica o professor de Língua Portuguesa com a responsabilidade, muitas vezes isolada, de assumir essa tarefa.

No primeiro segmento também ocorrem questionamentos quanto às falhas no processo inicial de aquisição da escrita e uma certa insistência em responsabilizar o alfabetizador por tal situação. Este, como o professor de Português, passa a ser visto como alguém que “falhou”, não correspondendo às expectativas nele depositadas. Como uma bola de neve, as dificuldades de escrita atravessam todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental, chegando ao 6º ano, consolidando-se, lamentavelmente, até o final dessa etapa.

As produções a seguir são textos produzidos ao longo do ano letivo de 2003 por alunos¹ do nono ano de escolaridade, que estudam na Rede Municipal de Niterói.

1ª SITUAÇÃO :

Texto de Paulo

Ne um dia de tarde eu estava pasando enfrente a uma casa com um quintal jeio de flores linda mas eu reparei que tinha uma moça dentro da casa me olhando pela janela e fui atela condo xeguei perto da janela ela se escondeu e eu xeguei e falei cauma não vou te fazer mau so quero te ajudar.

— *Mas eu naõ quero ajuda não presizo sai logo daqui anda.*

— *Eu vin te ajudar.*

— *Tabom.*

— *Cau e o seu nome*

— *Meu nome e Natalha*

— *E o meu e Eduardo*

— *Vamos dar uma vouta*

— *Não eu não poso*

— *Porque*

— *Porque eu nunca sai daqui desta casa depois que eu perdin a minha mão e o meu pai condo dinha 4 anos*

— *A intendo meus pesamos*

— *Tabom vamos modar de assunto.*

¹ O nome dos alunos que produziram os textos são fictícios. Tal opção visa à preservação da identidade dos sujeitos que contribuíram para esta pesquisa.

— *Tabom mas amanhã continuaremos a conversar Porque já esta anoitesendo.*

— *Tabom*

Se pasaram 2 anos e eu e ela agora somos colegas e eu conseguimos fazer ele sair de casa para poder ir a praia e assim ela foi saindo e agora ele e uma menina livre e comprou uma casa em outro lugar e vendeu aquela e agora ela tem uma nova vida

Texto de Luiz

Eu Luiz quero estudar muito para ser um advogado de direito, e quero defender as pessoas, É ser bom para todas as pessoas, mas para isto preciso estudar muito para mim mesmo. Mas quanto isto eu vou agudando meus pais e trabalho com meu tio.

Seu não consegui ser advogado eu quero ser arquiteto e trabalha com carteira assinada e ter direito a tudo.

Esses textos são parte integrante do trabalho do professor de Língua Portuguesa. A proposta é auxiliar os jovens a avançar em duas questões básicas e cruciais relativas ao domínio da língua materna: a produção textual com vistas à comunicação de idéias e ao aperfeiçoamento dos aspectos ortográficos e sintáticos da escrita.

O texto de Paulo é significativo do ponto de vista da sua produção. Expressa certo domínio na progressão de fatos narrados e construção do diálogo. Valoriza as interações sociais e a busca de aceitação dos pares. Entretanto, sua estrutura geral é precária se levarmos em conta a trajetória escolar de quem o produziu: um adolescente que, senão mais, frequenta a escola há nove anos, interagindo quase que diariamente com a leitura e escrita, vivenciando concomitantemente, situações informais de leitura de mundo. Apesar disso, o texto guarda traços marcantes da oralidade e caracteriza-se acentuadamente por uma *escrita alfabética*, referendada nos *níveis de aprendizagem* defendidos por Ferreiro (1986).

O texto de Luiz manifesta um desejo de ascensão social através da escolha profissional. Esta sustenta-se no grupo de profissões que supostamente favoreceriam a aquisição de bens materiais, além do reconhecimento público do ponto de vista econômico e social. Tal atitude denuncia uma leitura clara de mundo através aspectos da realidade e já incorporados ao universo cultural e lingüístico do estudante. O discurso marca-se por uma acentuada dificuldade no desenvolvimento das idéias, caracterizando-se por uma circularidade viciosa, fechada em si mesma, restringindo as possibilidades de enriquecimento do texto. Considerando tratar-se também de um aluno do nono ano de

escolaridade, sua produção apresenta problemas bem próximos à primeira produção: marca da oralidade, questões ortográficas repetitivas e também ocasionais, trocas de fonemas (/j/ por /ch/, /t/ por /d/, /f/ por /v/) e a segmentação equivocada de palavras.

Essas produções carregam consigo e revelam, até certo ponto, as condições sócio-econômicas e aspirações daqueles que os escreveram. A legitimidade a ser conquistada nos processos de interação entre pares que garante a aceitação do sujeito, bem como o anseio por melhores condições de vida manifestam-se neles. Os textos indicam ainda dificuldades típicas dos primeiros anos de escolaridade. O que faz com que esses problemas próprios do 1º ciclo, cheguem ao 2º segmento do Ensino Fundamental? Que postura pedagógica devem adotar os professores diante desses problemas? Qual a função do professor de Língua Portuguesa neste caso?

Compreendemos que tratar destas questões exige algumas considerações sobre a formação desses profissionais em geral e, especificamente, dos professores de Português, sobre a concepção de linguagem com a qual trabalham, marcando a opção político-pedagógica à qual estão vinculados. Nem sempre o professor de língua portuguesa está à vontade, dada a sua formação mais lingüística do que pedagógica(?), mais lingüística do que política(?) para atuar no enfrentamento dos problemas específicos apresentados pelos alunos. Nesse sentido, agora da perspectiva política e pedagógica, como poderíamos pensar sua formação e ação docente?

Durante muito tempo, o ensino de Português sustentava-se predominantemente na transmissão da gramática normativa. As aulas tratavam da identificação e memorização de conceitos gramaticais. Baseavam-se e ainda hoje se baseiam, na maioria dos casos, no treino ortográfico, cuja contextualização em alguns casos é marcada basicamente pela origem da palavra, o que em termos práticos pouco contribui. *O ensino de ortografia a partir de regras do tipo “ a palavra se grafá com j e não com g porque é de origem tupi-guarani ” não diz absolutamente nada para o aluno (e também para mim que desconheço tal origem (Geraldi, 2000:78)* Sustentavam-se e ainda hoje se sustentam na classificação de palavras em substantivos, pronomes, advérbios, assim como dos termos do período simples e das orações do período composto. No que diz respeito à alfabetização, o ensino da língua orientava-se por processos mecânicos e fragmentários a partir de pequenas unidades da palavra, superpondo-se até constituírem um texto que, de modo geral,

organizava-se a partir das necessidades ortográficas e fonéticas em jogo num dado momento, desprezando o sentido e o significado do material a ser estudado.

As limitações produzidas nesses processos eram ignoradas pelos demais professores das séries iniciais. Estes atribuíam à incapacidade do aluno a dificuldade de superação de tais problemas. Desse modo, sempre recaiu sobre os ombros dos alfabetizadores e professores de língua portuguesa a responsabilidade pelo insucesso dos alunos. Tanto os professores do 1º segmento quanto os do 2º nem sempre conseguem compreender o ensino da língua numa perspectiva emancipatória, valorizando mais o estudo das *“relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”* (Geraldi, 2000:42).

As reflexões do autor nos auxiliam a argumentar acerca da concepção que tem norteado os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas subjacentes a esse modelo de ação educativa. Ele nos alerta para o fato de que um tratamento dispensado ao ensino da língua portuguesa, sustentado estritamente em sua função instrumental e que não considere os processos de interação, dialogicidade e comunicação pouco tem a contribuir para que a relação dos alunos com a escrita se construa em uma perspectiva competente e criativa. Caberia a pergunta: É maléfica à aprendizagem da língua a abordagem dos aspectos morfológicos, sintáticos e outros gramaticais? Não, nós diríamos. Eles oferecem contribuições para a compreensão da estrutura lingüística. Os conhecimentos gramaticais facilitam o uso da língua em situações de escrita e de fala. Esses, contudo, devem apresentar funcionalidade em diferentes situações de produção. Um dos problemas que dificulta essa aprendizagem, porém, é o fato de ser conduzida de modo descontextualizado. Em geral, a escola tenta ensinar conteúdos gramaticais sem relacioná-los a situações reais de uso da língua.

Desde os primeiros anos de escolaridade, a gramática ganha um espaço predominante nos processos de ensino e aprendizagem. A escola, amparada em uma concepção de ensino propedêutico, adia demasiadamente o contato das crianças com os textos em seus diferentes gêneros, reforçando a crença de que é preciso aprender a ler, escrever e dominar a gramática primeiro para depois interagir com os textos (idem).

Além disso, a idéia de que a verdade absoluta está no ensino faz com que a questão da aprendizagem seja secundarizada ou sequer considerada.

O aprendizado que deveria ser marcado pela aproximação entre língua e linguagem materializa-se em formas confusas e dissonantes, perdidas em inúmeras informações que são apropriadas pelos alunos e aparecem, com certa freqüência, em produções como as de Paulo e Luiz. Tão importante quanto a gramática, é a expressão, a interação, o contexto, e ainda, a capacidade aprimorada de expressar-se socialmente, de constituir-se na linguagem com fluência, em diferentes situações de interlocução.

Defendemos a posição de que as interações pedagógicas como reflexo de determinadas opções/concepções políticas nem sempre respondem ao diálogo necessário entre o que se ensina e como se ensina. Em determinados momentos, o discurso progressista confronta-se com as marcas de uma prática mais conservadora e tradicional. Destacamos que, para além de uma contradição que é própria de quem se expõe a um conjunto de concepções teórico-metodológicas, tal realidade confirma a transição de paradigmas anunciada por Santos (1987).

A falta de diálogo entre professores do primeiro segmento com seus pares e entre estes com os de segundo segmento (que pouco refletem coletivamente sobre suas práticas) e de conhecimento do que compete ao outro, pode dificultar a aprendizagem dos alunos, cristalizar problemas, perpetuar lacunas e desprezar determinadas etapas. Compreendemos ser necessário uma profunda reflexão dos docentes envolvidos, no sentido de repensar o papel e a tarefa que nos cabe diante deste delicado problema. Não cabe, a nosso ver acolher a culpa ou aceitar a naturalização da omissão dos professores e do fracasso dos alunos.

Mais importante neste momento seria assumir *humildemente* (no sentido freireano do termo) as limitações, procurando compreender os limites impostos pelo desconhecimento de questões teórico-metodológicas e epistemológicas que envolvem a temática, para enfrentá-las com determinação e sapiência (Morin, 2002). Alfabetizadores, professores das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, são todos professores de linguagem e não podem ignorar a posição que lhes cabe. Isso implica investir em mudanças de concepções teórico-práticas no trabalho com a língua portuguesa a partir da alfabetização de forma mais efetiva.

Nossa intenção é aproximar dois grupos histórica e politicamente fragmentados e campos de saberes aparentemente distintos. Trata-se de uma aproximação que, do nosso ponto de vista, existe na própria natureza do trabalho, mas que, na prática, mostra-se insuficiente. Isto decorre das prioridades, das especializações, e diríamos até devido às compreensões políticas em torno da importância da alfabetização, além dos conhecimentos psicogenéticos, sociolingüísticos, psicolingüísticos e outros acerca do conhecimento, sobretudo no que se refere à construção e aquisição do código escrito.

A língua é instrumento de poder. Pesquisando-a nas suas possibilidades de dizer, através da leitura e da escrita, construímos um aperfeiçoamento para além dela mesma enquanto código. É na língua, na linguagem que encontramos muito de nosso potencial de realização, de compreensão do mundo e de redimensionamento da vida. A escola tem muito a fazer nessa direção, desde que se permita repensar concepções e investir em outra forma de compreender como se dá a relação anteriormente mencionada. É urgente focalizarmos atentamente o problema do ensino de língua portuguesa para que este se constitua num recurso funcional à participação dos sujeitos nesta sociedade que tem como uma de suas principais referências a escrita.

Concomitantemente a esta situação, evidencia-se na Rede Municipal de Educação de Niterói, um movimento de professores que atuam nos anos iniciais de escolaridade, buscando aperfeiçoamento em relação aos processos de construção de conhecimentos sobre a escrita no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os textos dos alunos, com características econômicas, sociais e culturais próximas aos primeiros estudantes considerados neste trabalho, anunciam um investimento significativo em atividades que procuram romper com a dimensão instrumental e mecanicista do uso da língua materna, o que pode ser observado nas produções a seguir:

2ª SITUAÇÃO:

Texto de Daniel

as borboleta estavam voado no jardim e veio um menino e pegou a borboleta e a borboleta ficou triste ai o menino vil que estava erado e resovel soutala

Texto de Ana Clara

Ontem eu vi

Ontem eu vi um mercado sendo invadido por 27 pessoas pobres.

O mercado era em Niterói. Era numa noite de 11 de setembro de 2003. E não parou mais...

O texto do Daniel, 6 anos, matriculado no primeiro ano de escolaridade, demonstra riqueza de idéias, coerência, coesão e um certo domínio de aspectos estruturais da língua. Ao utilizar-se da expressão *soutala*, Daniel parece já começar a compreender diferentes usos de pronomes oblíquos na construção formal da escrita. Como ele aprendeu a usar tais pronomes? Pelo que observamos não foi a partir de listas de pronomes, mas a partir das leituras proporcionadas pela professora, do contato com textos literários. Apesar de a ortografia ainda ser um desafio para ele (*vil, voado, resolvel, erado*), deparamo-nos com um texto marcado pelo senso crítico e pela autoria.

O trabalho pedagógico realizado pela professora do menino fundamenta-se nos pressupostos teóricos defendidos por diferentes autores. Estes vêm colaborando para o entendimento dos caminhos percorridos pelas crianças no processo de apropriação da língua. Trata-se de um investimento que considera os conhecimentos prévios e a importância das etapas vivenciadas por cada criança em seu trajeto de aquisição da escrita. Comprendemos que este caminho é singular. Precisa ser mediado por uma relação dialógica, atravessada por uma permanente interação entre os sujeitos (professor-aluno, aluno-aluno) como defendem Vygotsky, Paulo Freire e tantos outros autores. Como isto se traduz no cotidiano escolar?

A dinâmica da sala de aula proposta pela professora articula-se em torno do permanente contato com histórias, poesias, e outros gêneros textuais, através dos quais a leitura tem um papel significativo na formação de alunos escritores. Porém, isto não basta. Ela investe também num aspecto de extrema relevância para quem está em processo de alfabetização: a reflexão sobre o sistema lingüístico.

Dentre outras possibilidades, a professora realiza atividades para que as crianças possam conhecer o alfabeto, propõe a escrita espontânea interagindo com o aluno a fim de que ele justifique porque escreveu daquele jeito, problematizando suas escolhas a partir do

número de letras usados e/ou da escolha das letras. Também constrói listas que servem de referencial para outras palavras e utiliza outros recursos que não só o lápis e o papel, como o alfabeto móvel.

O erro é outro elemento a ser considerado nessa situação. Para a professora este aspecto, visto da perspectiva de sua possibilidade, pode apontar para os saberes ainda não construídos. Atenta às etapas que as crianças percorrem, a professora encaminha seu trabalho de modo que o ensino se coloca a serviço da aprendizagem e o erro passa a ser um dos parâmetros utilizados como termômetro para o seu planejamento. A condução da rotina didática abre espaço para o imprevisível da interlocução, da pergunta que atende a curiosidade, da interpelação fora de hora e sem autorização, defendida por Zaccur (1992).

A produção de Ana, que tem 8 anos e cursa o segundo ano de escolaridade, também revela um certo domínio sobre a estrutura da língua formal. Marcada pela coerência de idéias, articula-se com a ilustração apresentada pela professora. A aluna procura descrever a cena com todas as suas nuances e detalhes, procurando captar inclusive o que há de mais real no comportamento dos personagens. Isto indica um conhecimento na abordagem cronológica do evento. O título sinaliza para um componente criador, resultado de uma articulação entre sua fértil imaginação e os dados disponibilizados durante a orientação da tarefa. Além disso, percebemos um texto marcado por um estilo. Sugere uma chamada, uma manchete.

O desenvolvimento dele segue a linha descritiva, típica de quem quer informar com precisão o que está vendo. É o olhar do jornalista trazendo uma linguagem informativa. Isto passaria despercebido se não fosse a observação freqüente das aulas realizadas pela professora de Ana, em que a leitura do jornal tem espaço garantido na rotina diária. Ana, vai aprendendo a escrever enquanto simultaneamente aprende sobre a linguagem escrita. Isto é possível porque sua professora ensina o sistema de escrita ao mesmo tempo que ensina as diferentes maneiras de usar tal sistema.

A professora de Ana, apesar de não considerá-la completamente alfabetizada, aposta no seu sucesso e investe sistematicamente em intervenções pontuais. Faz abordagens compatíveis com demandas específicas, diferentes para cada aluno. Com isso, procura ajudá-la a compreender cada vez mais e melhor a língua escrita. O contato permanente entre as duas e os desafios que se estabelecem para problematizar as produções da menina,

marcam uma relação pedagógica dialógica necessária a esse processo. Vygotsky (1988) referenda as reflexões aqui desenvolvidas ao afirmar que as interações sociais privilegiam o acesso à informação. Ao questionar Ana, desafiando e interferindo em sua produção, a professora contribui significativamente para que a aluna avance.

O trabalho das professoras indica uma entre tantas possibilidades de repensarmos as formas de encarar a prática educativa. Ao valorizar erros, tentativas e acertos na trajetória percorrida pelas crianças, durante o processo de construção da escrita e a interação, as professoras sinalizam para um outro modo de ensinar e vivenciar tais relações. Tais aspectos são fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens específicas e nos diferentes campos de conhecimento.

Os dois textos selecionados para análise sinalizam alguns aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos que precisam ser considerados. O primeiro deles está vinculado aos saberes ainda não construídos pelos alunos matriculados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental não como deficiência ou incapacidade, mas como possibilidade. Essas crianças ainda têm um longo caminho a percorrer, no que diz respeito ao aprendizado da língua portuguesa. Se devidamente encaminhado, o trabalho pedagógico pode produzir escritores competentes capazes de apropriarem-se da norma lingüística, sem que necessariamente lacunas sejam acumuladas.

As pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) sobre a aprendizagem do sistema lingüístico desnudaram as hipóteses que as crianças constroem enquanto aprendem a ler e escrever. A partir de tais estudos, torna-se possível aos profissionais perceber que as crianças apresentadas nesta segunda situação já avançaram muito e se inscrevem no nível alfabético, embora com questões ortográficas a serem superadas.

Um outro aspecto relaciona-se a um olhar investigador que acumula conhecimentos sobre esse processo e pode, em qualquer momento do processo ensino-aprendizagem, intervir com propostas fortalecedoras para o enfrentamento das dificuldades que surgem no decorrer do trabalho. Independente do ciclo cursado pelos alunos esse olhar/sentir permite que os professores compreendam melhor como as crianças aprendem a escrever. Diferentemente da concepção behaviorista, que defende a aprendizagem da língua pela memorização das famílias silábicas e deve se esgotar em um tempo instituído e restrito, as

autoras apontam um outro caminho, marcado pela compreensão do código, realizada por meio da interação com o próprio objeto a ser apreendido. Essa compreensão não parte do princípio de que a junção ocorre a partir da superposição de várias partes que aparentemente formam um todo. Ela ocorre a partir de hipóteses que são construídas ao longo de um processo que não se reduz à memorização, mas envolve a compreensão, a lógica e a reflexão.

Ao aproximar os textos produzidos pelos alunos do primeiro ciclo daqueles produzidos pelos que freqüentam o nono ano de escolaridade, é possível perceber marcas de criatividade em todas as produções, o que descarta de início a hipótese de doença ou incapacidade; os meninos pensam e comunicam suas idéias. A questão é que, como os alunos menores, os jovens também apresentam uma escrita lacunar onde a ortografia, a pontuação e a sintaxe são desafios a serem superados. A questão é que estes últimos estão a uma distância escolar considerável dos primeiros, fato que agrava em muito situação de ambos. Paulo e Luiz atravessaram o Ensino Fundamental dominando precariamente os conhecimentos mais complexos acerca da língua escrita. Cabe, então, uma pergunta: Como contribuir positivamente para o enfrentamento e a superação das dificuldades detectadas nas produções dos alunos que apresentam lacunas em seu processo de aquisição da língua escrita?

Investir em uma concepção de aprendizagem que ultrapasse as práticas fundamentadas nas teorias empiristas pode contribuir para a reflexão sobre a necessidade de redimensionamento das ações que envolvem o ensino da língua em suas diferentes possibilidades de expressão. Esta atitude exige um olhar reflexivo, seja para o outro, seja para nós mesmos, o papel de alguém *que se aplica em reler a sua prática, submetendo-a ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas, caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum* (Esteban e Zaccur, 2002:16). Tal olhar investigativo possibilita compreender mais ampla e profundamente as questões que cotidianamente se apresentam no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de discernimento entre os professores sobre o que é fundamental no trabalho com a língua, sobretudo na fase inicial de formação do leitor-escritor. Ao assumir uma atitude de investigação e considerar o conjunto de informações que precisa ser sistematizadas e organizadas, respeitando o processo de

constituição de leitores e escritores é possível *evitar os vazios pedagógicos e, conseqüentemente, possibilitar ao aluno um pouco mais de sentido às atividades que, de alguma forma ou de outra, a escola o leva a realizar* (Leal, 2003:266). Porém, as indagações não se restringem ao outro, mas aos próprios conhecimentos que o professor possui e aqueles que não possui.

Será preciso perguntar: Que relação mantenho com a leitura e com a escrita? Como tal relação foi construída? Tenho conhecimento das questões lingüísticas necessárias ao aprendizado da língua para compartilhar com os alunos? Talvez ao indagar-se, ao entrarem em contato com suas próprias histórias de leitura/escrita, os professores possam ir *lembrando de sua vida, dando a ela outros sentidos, antevendo mudanças na sua prática* (Kramer, 2000:106). Mais do que conhecimentos específicos sobre a língua, talvez os professores precisem olhar o caminho que percorreram na sua formação enquanto leitores e escritores e avaliar o quanto este contribuiu ou não para tal formação.

Esse foi o movimento observado nas classes cujas produções dos alunos apresentamos neste texto. A prática de tais professoras reflete o esforço que fazem para proporcionar às crianças a interação com o texto, que por sua vez possibilita a interação com a vida. Os caminhos aqui construídos não se apóiam prioritariamente em modelos consagrados ou mesmo em um único paradigma, mas buscam se aproximar das crianças através das pistas que se revelam no cotidiano escolar.

Uma das possibilidades a ser considerada é o amplo investimento em trabalhos com diferentes gêneros textuais e em especial com a literatura. A experiência da leitura se constitui, desta forma, no próprio caminho para aprendizagem da linguagem escrita. As reflexões a seguir ajudam a compreender o papel dos textos literários no desenvolvimento da escrita uma vez que, *a literatura, como discurso escrito revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo em que instaura e amplia o espaço interdiscursivo* (Smolka 1994:80), permitindo aos sujeitos a possibilidade de interagir com a língua escrita na medida em que dela se apropria.

A análise dos textos apresentados, especialmente na segunda situação, evidencia as contribuições que uma ação que ultrapassa o ensino dos aspectos formais da língua. Observamos nesses textos o início de um processo de escrita marcado por características próprias da linguagem que usamos para escrever. Os textos das crianças ilustram o esforço

que fazem para utilizar a língua ao mesmo tempo em que se apropriam desta língua.

Nesse sentido, acreditamos que a experiência da escrita possa começar desde muito cedo, pois *enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita* (idem: 63). No entanto, o aprendizado da escrita e dos usos sociais desta linguagem não mascara as lacunas existentes nos textos. Os aspectos gramaticais podem ser aprofundados ao longo do processo de aprendizagem. Isso é diferente do caminho que temos percorrido ao longo dos anos e que, na maior parte das vezes, não tem fortalecido a prática escritora. Nesta perspectiva, aprende-se a escrever escrevendo.

É no decorrer do processo de escolarização que as crianças vão progressivamente aprofundando seus conhecimentos, não da forma linear como em geral a escola supõe, mas numa sistemática que diz respeito também ao movimento pessoal e particular de compreensão das complexidades da língua escrita. Dessa forma, a aprendizagem não está submetida unicamente a um tempo determinado pela escola. Há um tempo interno que, em interação com o universo sócio-cultural, reestrutura-se permitindo novas compreensões.

Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, a formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. (Travaglia, 2001:107).

É fundamental ao professor além de compreender que o trabalho a ser desenvolvido considere as questões de ordem sintática, morfológica, fonológica, tome também como base o texto do aluno em diálogo com diferentes gêneros textuais considerados de referência. As questões de coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise de recursos expressivos, variações lingüísticas, análise ortográfica da perspectiva de sua regularidade contextual e irregularidade (Morais,2000)², são aspectos a serem articulados nas ações pedagógicas de modo que:

A prática de análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (Geraldi:2000: 74).

² Artur Gomes de Morais desenvolve um trabalho importante sobre como ensinar ortografia, partindo reflexão da identificação das regularidades, de diversos tipos, e das irregularidades fonográficas. Além disso, propõe práticas que confirmam a viabilidade do trabalho sistemático sobre o tema, pondo abaixo concepções que defendem a atividade ocasional ou estéril marcadas pela expectativa apenas de memorização da ortografia.

Ao iniciar esse texto pretendíamos discutir a relação entre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. No entanto, no decorrer desse estudo nos deparamos com outras questões que foram se anunciando: os conhecimentos que os professores possuem, de como se expressam nas práticas pedagógicas e as conseqüências identificáveis na aprendizagem dos alunos.

Pensar coletivamente sobre essas questões vem permitindo compreender os impasses, as desconstruções necessárias e as perspectivas de trabalho com a língua portuguesa em todo o Ensino Fundamental. Considerando o isolamento entre as áreas específicas nas quais atuamos e ainda outras, vemo-nos aqui na contramão de concepções que tentam nos fazer acreditar que a compartimentalização é favorável. Esperamos que a aproximação realizada aqui contribua para o avanço nos modos de fazer, de pensar e sobretudo de ser no cotidiano.

Enquanto as barreiras que impedem essa aproximação, para nós essencial e inevitável, demoram a ruir, pretendemos impulsionar esse movimento apresentando situações e reflexões que venham confirmar o compromisso de todos os educadores, em especial daqueles que trabalham com a língua escrita. Assim, estaremos caminhando para o reconhecimento dos impasses, para a ação reconstrutiva, em direção a outras perspectivas de abordagem para todas as áreas de conhecimento.

Referências Bibliográficas utilizadas:

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (orgs). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Rio

de Janeiro:Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo:Ática, 2000.

KRAMER, Sonia. Leitura, escrita e formação de professores. In: **Dossiê - O letramento no Brasil**. Educação em Revista - n.31. Belo Horizonte: Fae da UFMG, jun/2000.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: BRANDÃO, H. M. B.; EVANGELISTA, A. A. M. e MACHADO, M. Z. O. (orgs) **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a

MORAIS, ARUR Gomes de. **Ortografia: ensinar a prender**. São Paulo: Ática, 2000.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo:Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto:Afrontamento, 8 ed., 1987.

SMOLKA, Ana Luíza. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1994.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interpretação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo:Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZACCUR, Edwiges. Fala Português, Professora. In: GARCIA, R. L. (org.). **Alfabetização das Crianças das Classes Populares**. São Paulo:Cortez, 1992.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (orgs). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro:DP&A, 2002.