

Lucas Bueno Bergantin-1
Thiago Alcebíades Oliveira-2

1-Universidade Federal de São Carlos
2-Universidade Federal de São Carlos

O presente trabalho busca expor a contribuição do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - UFSCar* na formação do professor de língua materna. Todas as experiências pedagógicas aqui relatadas são referentes ao trabalho de um semestre realizado pelos bolsistas Lucas Bueno Bergantin e Thiago Alcebíades de Oliveira, orientados pela professora Dra. Maria Isabel de Moura Brito, na escola *E. E. Dona Aracy Leite Pereira Lopes* de São Carlos - SP. Este trabalho aplicado às oitavas séries do ensino fundamental foi baseado nas concepções da gramática reflexiva (FRANCHI, 2006) e da reescrita do texto do aluno (GERALDI, 1984, 2011).

Temos que a escrita e leitura são resultado de uma complexa gama de habilidades do falante (BAKHTIN, 1986, GODOY, 2005, SCHÜTZ, 2011). Do ponto de vista *cognitivo*, é exigido do falante o uso da memória, da percepção, da matriz fonológica, do raciocínio lógico e do domínio da linguagem. Do ponto de vista *fisiológico*, há a necessidade de um bom domínio de capacidades motoras coordenativas, do aparelho articulatório e dos órgãos sensoriais de visão e de audição. Pela perspectiva *linguística*, a ato de ler e escrever, assim como o de falar, exige do indivíduo um conjunto de capacidades fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. A *compreensão dos códigos escritos* depende do contato e exposição do leitor à linguagem, da representação do objeto texto como significativo, bem como da motivação e do interesse à compreensão dele; tal habilidade está ligada diretamente ao conhecimento de mundo do indivíduo, à capacidade de fazer inferências, à capacidade social e intelectual, além de fatores de ordem afetiva e psicológica. Não obstante, mistura-se tudo isso na *realidade sociocultural* do indivíduo, sob influência direta dos discursos que significam algo para ele e para os grupos sociais em que está inserido, bem como do ambiente escolar e familiar, que podem gerar forças de aproximação ou repulsão do indivíduo com a modalidade escrita

da língua, ou seja, que podem contribuir para as leituras fazerem mais ou menos sentido para ele.

Muitos desses fatores citados são adquiridos fora da escola ou são inatos ao ser humano. Na sociedade moderna, a *educação escolar* se mostra como forma dominante de educação. A educação escolar tende a englobar as demais formas de educação e estas, ainda que subsistam, passam para um plano secundário, ficam subordinadas à escola (SAVI-ANI, 1994, p.157). Tanto é que, quando falamos em educação referindo-nos à escolar, não é necessário adjetivá-la como tal, basta “educação”. Ao contrário, quando se quer falar de educação que não seja escolar, temos que fazer a referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal, informal. No entanto, o domínio pelo indivíduo das habilidades de articulação de sua língua nativa é, porém, anterior à educação escolar. A consciência fonológica já pode ser observada em crianças de aproximadamente 4 anos de idade. Algumas habilidades, como uma sensibilidade para detectar rimas, já podem ser observadas em crianças de 3 anos de idade, e outras, como a habilidade de segmentar uma palavra em sílabas, são detectadas aos 4 anos de idade (GODOY, 2005, p. 3). As composições lexicais e gramaticais não são aprendidas por meio dos dicionários e dos livros de gramática, mas mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva. Ou seja, aprendemos por meio da interação com os indivíduos que nos cercam (BAKHTIN apud FARACO et al., 1999, p. 8). Logo, a criança já desenvolve a capacidade de entender e se fazer entendida através da linguagem, de estabelecer uma comunicação verbal, por mais simplória que seja, muito antes da idade escolar. A aquisição da fala e a descoberta do mundo são processos simultâneos para a criança: ao mesmo tempo que adquire uma voz, esta voz já está impregnada de diferentes óticas, de diferentes maneiras de ver e julgar o mundo. A educação linguística do indivíduo se inicia, pois, desde o

primeiro momento de contato com a língua e só termina com a morte do mesmo. Logo, concebemos a educação escolar como um estágio neste desenvolvimento das capacidades linguísticas do aluno, e não um fim em si mesmo.

De acordo com esta concepção, o ensino gramatical só tem sentido se for para auxiliar o aluno na resolução dos problemas referentes ao uso da língua. O objetivo não é que o aluno domine uma terminologia específica, mas que compreenda os fenômenos linguísticos utilizados por ele em seu texto e compreenda melhor o meio pelo qual um texto se constrói e pode ser interpretado. Nesse sentido, temos em mente que na escola

deve se oferecer ao aluno não o ensino de língua, mas os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. Este trabalho com a língua deve ser feito no contexto da compreensão, produção e análise textual, para que o aluno que, ao chegar à escola, já se comunica de forma eficiente na instância privada de uso da linguagem possa também fazê-lo nas instâncias públicas (...) Dessa forma, vemos que o grande objetivo do ensino de língua materna é fazer com que o aluno amplie sua capacidade de comunicação para que seja capaz de se comunicar em qualquer tipo de interação. (PANIAGO et al., 2009).

Tínhamos de início, em ambas as oitavas séries em que trabalhamos, alunos extremamente apegados à superfície textual, como se todas respostas às dúvidas estivessem na simples disposição ordenada de diferentes letras e palavras. Trabalhando em determinados momentos com pelo menos dois textos que tratavam do mesmo assunto, mas com opiniões que divergiam em alguns (ou todos) pontos abordados, buscamos questionar os alunos se o que eles liam eram de fato as palavras ou, pelo contrário, eram verdades ou mentiras, coisas boas ou coisas más, agradáveis ou desagradáveis etc. Queríamos com isso aguçar a consciência deles com relação à escrita e à leitura, bem como à oralidade, de que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHITIN, 1986, p. 95). Neste sentido, um dos aspectos da boa escrita e da boa leitura seria a capacidade de perceber e adotar diferentes perspectivas e julgamentos. Escrever não é apenas um ato de se comunicar, mas de convencer o leitor. Portanto, ao invés de simplesmente aceitarem o texto de forma dogmática, queríamos que os alunos enfrentassem o texto de forma reflexiva. Compreendendo os fatores persuasivos envolvidos na escrita e possuindo uma boa bagagem cultural o leitor tem uma maior

autonomia na reflexão dos assuntos propostos pelo texto e, por consequência, deixa de ser passivo frente ao texto e passa a dialogar com o escritor. Ademais, um bom escritor se revela antes de tudo como um bom leitor.

Durante este semestre nos tornamos mais sensíveis quanto ao processo de produção textual. Houveram trabalhos em que conseguimos construir boas discussões entre os alunos em que eles formulavam bem suas opiniões. Estabelecer a interação entre alunos e professor foi bastante produtiva, ainda quando se descentralizava a figura do professor por meio da participação dos bolsistas. A abordagem interacionista (FUZA et. al, 2007) parte do princípio que

quando um estudante é conduzido a atividades que promovam a interação, ele inicia uma reconstrução de seu modo de pensar, visto que ele é convidado a dar sua opinião ou criticar o assunto. A interação social é um dos fatores que promove a reconstrução interna do indivíduo e esse amadurecimento do aluno como sujeito é observada na escrita, pois ele passa a ter uma inteligência prática, isto é, a ter um resultado rápido em suas atividades. Além disso, ele desenvolve sua atenção voluntária e sua memória porque o aluno é conduzido a fazer seus trabalhos e refletir sobre a atividade (discute o assunto) e, com isso, ele aprende a parar para pensar (reflexão) no que irá escrever (uso do conhecimento) de forma voluntária, sem necessidade de ter alguém para ajudar, construindo um processo interno de interação.

Porém, acontecia que muitas vezes essas opiniões que surgiam nas discussões simplesmente não apareciam na hora da escrita. Pudemos então perceber que, mesmo intencionados à uma abordagem interacionista, ainda havia em nós um apego inconsciente à forma tradicional de trabalho com o texto. A abordagem tradicional tende a focar-se mais nas atividades e, para tanto, acaba muitas vezes recorrendo a textos curtos, fora de um contexto maior, visando a produção imediatamente após a interação. Contudo, trabalhos como de Fuza & Menegassi (2007) atentam para o fato que o processo de conversão de uma expressão social (adquirida em um conversa, por exemplo) para algo individual demanda tempo. Os autores afirmam que é justamente esse “tempo de sedimentação” do aprendizado que dá ao aluno uma maior capacidade para articular a ideia em um texto. E, de fato, pudemos observar que, sabendo-se respeitar o tempo que o aluno leva para incorporar as ideias e pensar sobre elas, há uma melhora significativa

na fluência do texto. Tanto no que diz respeito à escrita como à reescrita de um texto, é necessário que o professor saiba lidar com o aluno durante os processos de exposição e internalização do conhecimento, capacidade a qual cremos que o professor só adquira por meio da experimentação em tempo real numa sala de aula, mas que com certeza pode ser aprimorada por meio de estudos teóricos.

Portanto, visto a complexidade do trabalho com o texto do aluno, torna-se mais do que necessário ao professor de língua materna aliar teoria e prática. Quanto a isto, nós bolsistas do PIBID-UFSCar nos encontramos em uma posição privilegiada e ideal: contamos com o apoio de pesquisadores que nos orientam em nossos trabalhos e, ao mesmo tempo, com a experiência de professores que gentilmente nos abrem as portas de suas salas para aprendermos com eles e nos aperfeiçoarmos como docentes.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec, 1986.

FARACO, Carlos, CASTRO, Gilberto. *Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)*. Curitiba, PR: Revista Educar, 1999.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?*. São Paulo: Parábola, 2006.

FUZA, Ângela Francine, MENEGASSI, Renilson José. *A escrita na sala de aula do ensino fundamental*. Maringá, PR: UEM, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro e João Editora, 2011.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GODOY, Dalva. *Por que ensinar as relações grafo-ma-fonema?*. Santa Catarina, SC: UFSC, 2005.

PANIAGO, Maria de Lourdes, ALVES FILHO, Sebastião Carlúcio. *Produção de textos na escola: A reescrita como forma de romper a artificialidade de uso da língua*. Anápolis, GO: Via Litterae v. 1, n. 1, p. 80-98, jul./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, ZIBAS, MADEIRA, FRANCO. (Orgs.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SCHÜTZ, Ricardo. *A Idade e o Aprendizado de*

Línguas. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>. Acesso em: 19 de dezembro de 2011.

Área: Letras; Língua materna; Produção de texto

Palavras-chave: Língua materna; formação de professores; produção de texto; gramática reflexiva; reescrita;