

LETRAMENTO EM SALA DE AULA : UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA EM TRÊS NÍVEIS - ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

Oliveira, Alessandra Cruz de
(zurhcale@yahoo.com.br)
Souza, Iris Nunes de
(irisnunesdesouza@gmail.com)
Souza, Ester Maria de Figueiredo
(emfsouza@gmail.com)

Considerações iniciais

*“Não são as coisas que penetram na consciência ,
mas a maneira como nos relacionamos com elas”.*
(Nietzsche)

O presente trabalho parte de um interesse particular nos estudos do letramento, focalizando a oralidade como elemento importante desse percurso, quando efetiva o processo de interação social do educando dentro e fora do ambiente escolar. Os doze anos de atuação no ensino superior, na área de Metodologia do ensino de Português e Estágio Supervisionado, dentre os quais, seis anos ministrando também a disciplina Didática da Linguagem, nos levou a refletir sobre os relatos dos professores e suas rotinas didáticas, bem como a preocupação em centrar suas práticas no trabalho com a escrita e a leitura.

Constatamos nos relatos de observação dos alunos estagiários e conversas com os professores regentes de Língua Portuguesa, uma realidade presente em suas classes (de escola pública), que nos leva aos seguintes questionamentos: os nove anos de estudo, somados aos três do ensino médio, ainda pareciam não garantir ao aluno o que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa chamam de “domínio efetivo do uso oral e escrito da Língua Portuguesa Por quê? Considerando o fato de que a oralidade precede a escrita, nos interessa investigar se os professores utilizam práticas pedagógicas de oralidade como meio para ampliar o letramento escolar e social dos alunos. Pergunta-se se uma proposta de trabalho específico com ênfase na oralidade, aliado às práticas já existentes de leitura e escrita na escola, podem acelerar e efetivar o processo de letramento dentro e fora dela? Nesse sentido, o presente estudo, de cunho etnográfico, e por meio de uma abordagem qualitativa, busca apresentar contribuições não apenas para o debate sobre, mas principalmente para a prática do trabalho com a oralidade na sala de aula pelo uso de diferentes gêneros aliados à escrita, na perspectiva do letramento. O desenvolvimento deste trabalho ocorreu em uma turma do segundo semestre Curso de Licenciatura Plena em Letras para a Formação de Professores(Plataforma Paulo Freire) - na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- na disciplina Didática da Linguagem, com uma carga horária presencial de 50h (cinquenta horas), no período de 16 a 21 de fevereiro de 2012.

Esse é o espaço da pesquisa, que já reúne, por meio de relatos escritos dos referidos professores o diagnóstico sobre suas competências discursivas e elaboração de sequências didáticas para a organização do trabalho pedagógico com oralidade, leitura e escrita na perspectiva do letramento escolar, explorando a leitura, a oralidade e escrita como resultado do processo interativo a ser protagonizado pelo aluno sob orientação do professor. Este, produzindo atividades didáticas específicas, parte para a aplicação e

reflexão sobre o resultado das mesmas no processo de letramento e de construção do conhecimento e ampliação da competência linguística (TRAVAGLIA, 2000) dos alunos.

1-Linguagem e ensino da língua materna: concepções e reflexões sobre o produto e os produtores desta inter-relação no espaço da sala de aula

Um olhar reflexivo sobre a história da humanidade revela o quanto o homem, em diferentes épocas, espaços e de diferentes maneiras, lançou mão de algum tipo de recurso de registro, de compartilhamento de ideias, de expressão do mundo subjetivo e objetivo que o cerca. Sobre isto lembramos o que o historiador Ginzburg(1989) relata em seus estudos,mostrando como o homem deixou pistas ao longo do seu percurso histórico,narrando implícita ou explicitamente eventos a serem decifrados pelos possíveis interlocutores presentes ou posteriores.E hoje,na contemporaneidade, ainda constatamos que este mesmo homem, enquanto ser histórico (Vigotsky,1986,p.25), cercado das vultosas transformações que impactaram o mundo a partir do século XX,como a industrialização e a urbanização,e agora das novas tecnologias e dos efeitos da globalização,continua a se utilizar de diferentes formas para organizar, expressar, utilizar, registrar e interagir, adequando-se às diferentes demandas sociais e aparatos tecnológicos próprios de cada época por meio da linguagem. E esta, enquanto faculdade universal (ORLANDI, 1988, p.102), ao longo da história, também se desenvolveu em diferentes níveis de complexidade:

A linguagem é um fenômeno universal das populações humanas: todos os grupos humanos, em todos os lugares, independente da complexidade cultural ou tecnológica usam a linguagem, todas possuem o mesmo grau de complexidade: idiomas primitivos ou de culturas industrializadas contemporâneas possuem a mesma elegância e complexidade. (BASTOS; CANDIOTTO, 2007, p.113-114).

A Linguagem e a língua, pois, como meio de interação, não só como sistema abstrato e convenção, nas palavras de Bakhtin (1986, p.124), “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico das formas da língua nem no psiquismo individual do falante”. Ela surge no social e neste, tanto quanto por meio deste, se constrói e se estabelece como fato e construto permeado do dialógico (BAKHTIN,1986) bem como do ideológico presente nos signos,na palavra e nas ideias, nas relações sociais próprias deste ser histórico, como reiteramos na assertiva de Vigotsky(1986):

O homem é um ser histórico social, ou mais abrangente, um ser histórico cultural; o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria; o indivíduo é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado; é na linguagem e por ela própria que ele é determinado e é determinante de outros indivíduos (VIGOTSKY, 1986, p.25).

Vista a linguagem como algo que se define tão íntima do ser humano, do seu cotidiano, ações rotineiras, da sua construção sóciohistórica e cultural e sobretudo da sua identidade (hoje reconhecida não como única, mas como múltipla e delimitada pelos contornos sociais e políticos da sociedade contemporânea), deveria ser transposta aos diversos âmbitos desta mesma sociedade, em bases mais democráticas e acessíveis

quando se torna institucionalizada, isto é: a linguagem própria e apropriada pelo homem, ao se institucionalizar, ao se delimitar como língua (a ser aprendida no contexto escolar, o qual é nosso particular interesse e enfatizamos aqui), passa, por vezes, a exercer um efeito oposto ao da sua propriedade infinita de construto ideológico e ferramenta de acesso pleno ao mundo letrado. Sobre a linguagem e sua relação com o social, Paulo Freire esclarece em uma entrevista concedida às professoras Virginia Maria de Figueiredo e Silva e Tânia Maria Piacentini:

Eu acho inviável compreender o problema da linguagem sem um corte de classe. Não é possível compreender o problema da linguagem sem uma referência ao poder, e o poder é o poder de classe, evidentemente. No caso brasileiro, a distância entre esta nossa linguagem sofisticada, esta linguagem conceitualizada, esta linguagem que opera ou que funciona em termos de descrição dos conceitos e não em termos de descrição do concreto (FREIRE, 1985, p.48).

O que se quer enfatizar, pois, é que a língua, enquanto construto organizado e orientado na forma de competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2008, p.17), que permite ao sujeito a plena inserção nos mais diferentes níveis de atuação social, e a eficiente utilização de todas as formas de linguagem que o contexto social o impõe e o expõe, pode encontrar barreiras justamente em um dos espaços onde deveria melhor fluir – a sala de aula. Sobretudo para os alunos que dependem mais deste espaço como forma de aprimorar o seu repertório linguístico e competência comunicativa nos três níveis :oralidade, leitura e escrita. A língua nestes três níveis existe e se perpetua no contexto social. Para Almeida (2000, p.14), ela é sobretudo uma produção social:

Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria e concentra os privilégios nas mãos de poucos – a língua também não poderia deixar de ser, entre outras coisas também a expressão dessa mesma situação” (ALMEIDA, 2000, p.14).

Se língua e linguagem são produções eminentemente sociais, o ensino da língua, o trabalho com a linguagem, também deverá refletir a estreita relação que existe entre o que a própria sociedade, inclusive a acadêmica, estabeleceu e pensa priorizar como princípios a serem ensinados no âmbito da linguagem, por meio dos documentos oficiais¹ previamente determinados e disponibilizados aos professores. E nesta conjuntura perguntamos: O que ensinar? Ensina-se português a “falantes de português-qual português”? Como ensinar? Que princípios teóricos nortearão este ensino? Quem ensina – quem são os professores? A quem se ensina - quem são os alunos e de onde vêm? O que há de tão diferente entre o que se ensina e o que se usa dentro e fora do universo escolar? Qual a metodologia utilizada? Qual a concepção de linguagem adotada pelos professores no ensino? O que pensam estes professores sobre a língua que

¹ PCN

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: 144p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

ensinam? O que pensam os alunos? Tais reflexões pressupõem alguns esclarecimentos de questões peculiares ao universo do ensino de língua, principalmente com relação às concepções de língua e de linguagem correntes no meio teórico e acadêmico, as quais influenciaram os documentos que norteiam o currículo escolar vigente e ainda predominam na prática docente na atualidade. Cabe agora explicitarmos tais aspectos mencionados, principalmente no que diz respeito a uma questão crucial: as concepções de linguagem e o ensino da língua materna, no caso - a língua portuguesa, e como estes se concretizam no fazer didático dos sujeitos que interagem no processo de aprendizagem.

A sala de aula, enquanto espaço de concretização da interação e da produção de conhecimento mais organizado da língua e também dialógico, reúne dois elementos cruciais da dinâmica do contexto educacional: quem ensina e quem aprende. Neste caso, em se tratando do ensino de língua portuguesa, ao primeiro(o professor) cabe uma prerrogativa indispensável: o suporte teórico sobre a linguagem, além dos aspectos metodológicos, conforme conclui Neder (1993:71) como resultado de suas pesquisas na área de metodologia do ensino de português: “No caso do professor de língua portuguesa, o suporte teórico que tenha sobre a linguagem, é fundamental para o encaminhamento do seu ensino, mesmo que ele não tenha consciência disso”. E dissertando de forma mais aprofundada sobre a questão, a autora ainda expõe:

Nos últimos anos, tenho voltado minha atenção e estudos para o ensino da linguagem no primeiro e segundo graus. Através dos resultados de pesquisa apresentados em minha tese de mestrado (...) cheguei à conclusão que a metodologia usada pelo professor é um dos determinantes do fracasso escolar, um dos maiores problemas hoje, sem dúvida, da educação brasileira. Ao trabalhar com a perspectiva metodológica, não deixo de considerar que outros fatores concorrem, também, para esse problema mas, sem dúvida, ela tem peso e consequências sérias para o ensino da linguagem, principalmente nas primeiras séries do primeiro grau. A metodologia é vista como construção do saber pedagógico pelo professor, a partir de suporte teórico a respeito dos fundamentos da educação, da ciência com a qual trabalha, e ainda com a sua prática (...). Da adoção de uma concepção (de linguagem) ou outra, o ensino tomará rumos diferenciados (NEDER, 1993, p.71)

É fato que a assunção de uma concepção de linguagem pressupõe além do conhecimento teórico da mesma, a consciência de que ao assumi-las na prática docente, há consequências diretamente vinculadas ao tipo de ensino (prescritivo, descritivo ou produtivo da língua – NEDER, 1993, p.76-88), e por conseguinte ao trabalho com os aspectos formais da língua (gramática normativa, descritiva ou gramática do “tipo três”, como também esclarece Neder (1993, ibidem)).

2-A oralidade como objeto de ensino: o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais?

Um ditado antigo propõe: “diga-me com quem tu andas, e te direi quem és”! Tomando esta suposta verdade popular para uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1997), partimos a verificar, de forma breve, alguns nomes significativos presentes no referencial teórico que é tomado como base de discussão da proposta contida no referido documento, a

saber: Bakhtin (1990; 1992), Chartier (1991), Coll (1994), Dubois (1973), Faraco (1994), Ferreira (1994), Ferreira e Teberosky (1995), Freire (1978), Geraldi (1993), Kleiman(1989;1993), Kohc (1992), Lajolo (1988), Schneuwly(1993),e Soares (1986).Autores que desenvolveram estudos sobre o universo da linguagem e do ensino, versando, respectivamente, sobre os temas – dialogismo, visão sócio-histórica do sujeito e da língua enquanto produto do social; pesquisas recentes na área da aquisição e do desenvolvimento das habilidades de leitura, estratégias de formação de professores e concretização das pesquisas em práticas de sala de aula; aprendizagem escolar e construção do conhecimento; sistematização dos principais teóricos da Linguística; a escrita e a alfabetização;a teoria da psicogênese da língua escrita,decisiva para a formação de professores alfabetizadores e de séries iniciais,bem como para a efetivação de uma prática mais criteriosa e humanizadora dos métodos de alfabetização nas escolas; proposta de uma educação democrática,político-crítica, libertadora,pela conscientização e transformação da realidade por meio do conhecimento não moldado ou imposto, mas construído;reflexões sobre o ensino da língua portuguesa,sobre o trabalho com o texto, a escrita e a formação do profissional de ensino;estudos sobre a leitura,o letramento;a proposta da interação pela linguagem,o sentido e a compreensão do texto; o trabalho com a literatura na séries iniciais; gêneros e tipos de discurso e as interações entre leitura e escrita; e a perspectiva social do trabalho coma linguagem na escola.

Nessa breve exposição temática de alguns referenciais que influenciaram os PCNs (1997), isto é, o “com quem tu andas” referido acima, verificamos, inclusive pelas datas das publicações, que os autores brasileiros citados passaram a discutir propostas teóricas baseadas na concepção interacionista da linguagem(já explicitada no capítulo I),influenciados por autores como, Schneuwly², e também Bakhtin,concebendo homem e língua enquanto elementos permeados pelo social e de cunho histórico,exigindo assim uma nova postura dos profissionais da área de linguagem, uma nova reflexão crítica sobre a prática vigente quanto ao trabalho com os gêneros discursivos³, e transformação do quadro educacional insatisfatório que se configurava na década de oitenta(PCN,1997,p.19).Nas primeiras palavras ao professor, o documento propõe – se a ser um subsídio para a contribuição à qualificação do profissional da área de língua portuguesa .(PCN,1997,p.12).Estabelece inicialmente objetivos que visualizam o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem; observa-se uma fala que defende a autonomia social , o resgate da cidadania,a autonomia linguística no uso efetivo da linguagem(ib idem,p.13).Sugere a essencialidade do conhecimento satisfatório e efetivo da língua em seus níveis oral e escrito, para o exercício pleno da cidadania,para o acesso aos bens sociais e, pessoalmente, para exercer um direito que lhe é assegurado.Já ai vislumbramos as nuances do que se discute no cerne das reflexões sobre o letramento.Este aparece já subliminarmente no discurso – ainda que teórico,é preciso dizer(!) - do referido documento.

² Bernard Schneuwly – integra a equipe de Didática de Línguas da faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da universidade de genebra; é professor titular e tem trabalhos publicados na área de desenvolvimento e ensino da linguagem oral e escrita,assim como em didática de línguas. (ROJO,2011,p.12).

³ Entende-se por gênero discursivo (gênero textual), a partir das idéias de *Bakhtin* (1992), toda produção de linguagem (enunciado) oral ou escrita, sendo que cada gênero discursivo é identificado pelos participantes da situação de comunicação por seu objetivo comunicativo, suas características linguístico-textuais relativamente estáveis, sua temática, seu estilo, suas condições de produção e circulação. BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. A **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Especificamente quanto ao trabalho com a língua oral, um dos eixos básicos sob os quais devem ser organizados os conteúdos de Língua Portuguesa (sendo a escrita o segundo eixo), os PCNs estabelecem que se deve trabalhar os usos e formas da língua oral, bem como a análise e reflexão sobre a língua: uso → reflexão → uso, uma vez que os conteúdos de língua portuguesa tendem a se repetir ao longo das séries, sofrendo alterações quanto à forma e aprofundamento de uso (BRASIL, 1997, p.36).

O documento ainda reforça que o objetivo da escola não é “ensinar o aluno a falar” (p.38), e aqui cabe explicitarmos: quando neste trabalho resolvemos dar especial atenção à oralidade, não objetivamos nos ater às questões de que variedade linguística ensinar. Estamos claros quanto à opção escolhida como forma de conceber a linguagem, que diz respeito à **Linguagem como meio para a interação verbal** (já comentada em capítulo anterior), portanto, de acordo com tal perspectiva, não elegemos uma variedade de prestígio para o ensino, mas focamos na necessidade de oportunizar ao aluno, por meio do ensino da língua tendo como base os diferentes gêneros discursivos, desenvolver sua competência comunicativa de forma satisfatória e em diferentes níveis de situação (oral e/ou escrita) que a demanda social o exponha. Insistimos em esclarecer tal ponto, pois o documento assume uma verdade constatada ao dizer, em palavras mais amenas que as nossas, que a escola errou ao tentar reforçar o preconceito linguístico, e nisto concordamos:

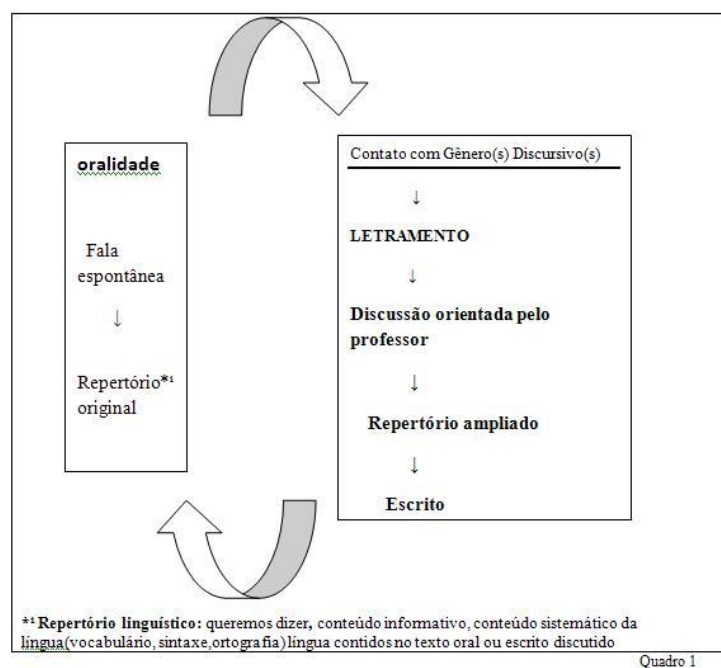
Língua Oral : usos e formas

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tento corrigir a fala “errada” dos alunos - por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social - com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada.

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem e instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL, 1997, p.39).

No que concerne ao trabalho da língua oral como conteúdo, tema aliás discutido também por autores como Ramos (1999), Marchuschi (2001), Castilho (2000) e Travaglia (2000), os PCNs apontam para a importância dos professores estarem claros dos objetivos de ensino para o desenvolvimento da habilidade de uso da língua oral; a

prática docente vai demandar organização e planejamento de atividades que oportunizem o aprimoramento das habilidades de exposição de ideias de forma coerente e contextualizada, compreensão dos mais diferentes tipos de gêneros textuais que circulam socialmente, e adequação da fala à situação de interação verbal, ou seja, nas palavras do documento : habilidades de “fala, de escuta e de reflexão sobre a língua”(p.38,39). Aproveitamos este espaço para chamar a atenção para o nosso objeto de pesquisa: esta forma de trabalho com a língua oral, proporcionando o espaço de compreensão de gêneros discursivos diferentes (por meio da leitura ou escuta), a discussão(fala) sobre as temáticas contidas nestes gêneros eleitos, e a reflexão sobre o conteúdo temático discutido para posterior sistematização do objetivo, atendendo também ao aprimoramento da escrita em atividades previamente planejadas, efetivaria o cerne da nossa proposição: a oralidade como princípio das atividades didáticas orientadas pela discussão de uma temática, leva à produção/ ampliação do conhecimento sobre o conteúdo temático eleito e exposto nos gêneros discursivos trabalhados, o que fomentaria o desenvolvimento do potencial de letramento do aluno, agora e primeiro pelas vias do trabalho com a oralidade, e não com a fixação nas atividades de leitura e escrita isoladamente. Teríamos, como propomos de forma simplificada no quadro abaixo: Figura 1



Fonte: OLIVEIRA, 2012

Tal abordagem de ensino prescinde um trabalho e planejamento prévios, orientados para uma prática docente definida e sobre bases teóricas congruentes à concepção de língua e de linguagem adotadas pelo professor.

3- O Curso de Formação de professores: lugar de inspiração, descobertas e construção de conhecimento

Pensar o universo escolar evoca, entre outras considerações, pensar sobre os elementos que o compõem: a sociedade na qual está inserida, o ambiente de ensino, o aluno, o professor, os objetos de estudo, o currículo, os recursos e o conhecimento. Além da consideração de tais elementos, é mister reconhecer que, focalizando a escola como espaço em que se deve buscar a excelência da produção deste conhecimento, sem

pretensões inatingíveis, mas sonhando o possível, na fala de Freire(1982,p.99) , seja na sua estrutura,no tipo de ensino que desenvolve, na qualidade da formação que proporciona, ou no saber que tenciona construir,esta dinâmica exige uma mediação que deve se pretender não alienada, mas crítico- reflexiva,qualificada e constantemente inovadora , realizada pelo professor. A fala de Selbach (2010, p.155) agrega suporte a estas reflexões:

Sem o professor não existe excelência e aprendizagem significativas, não existe o papel formador da escola. Em síntese, o aluno é centro do processo de aprendizagem e de ensino, mas sem professor a intermediação não ocorre, a escola não existe. Nem o imenso desejo de aprender de um aluno, nem as técnicas e normas de uma escola são suficientes para a concretização do ato didático perfeito, pois este se fundamenta na mediação do professor. (SELBACH, 2010, p.155).

Tal afirmação pode soar ao possível leitor, em certo sentido, idealista ou inadequada, considerando o contexto educacional atual, o qual revela-se privado de recursos tecnológicos que pretendem “substituir” ou minimizar a tarefa do professor, entretanto, lembramos aqui, o que pode parecer uma colocação óbvia: nenhum recurso ou aparato tecnológico de ensino à distância ou tutorial, por mais moderno que se pretenda,sobrevive à ausência de um recurso básico – a energia. Caso esta não se faça disponível, teremos o que se pode chamar de, no mínimo, “caos da educação à distância”. Restaria mais uma vez, a sala de aula, o aluno, o antigo “quadro-negro”, hoje branco, o não mais giz, mas pincel atômico, e sem dúvida, a palavra, a linguagem (mesmo a de sinais!). Ainda é preciso dizer, que não pretendemos aqui historiar o percurso da profissão de professor, item já muito bem explicitado por vários autores, tais como Saviani (2006), Silva (2003), Tanuri(2000), Vidal(2001). Mas discorrer sobre nossa experiência particular como docente no Curso de Licenciatura Plena em Letras para a Formação de Professores do Ensino Médio, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB,Campus de Vitória da Conquista,Bahia, bem como da importância deste curso para a qualificação de profissionais da área de educação de toda a região Sudoeste da Bahia,e de como o contato com tais professores foi determinante para o desenvolvimento desta pesquisa.

O Curso de Licenciatura em Letras para a de Formação de Professores, cuja primeira turma começou no ano de 2009, foi, de fato, em nossa experiência particular, um lugar de inspiração, descobertas e construção de conhecimento. Ainda neste mesmo ano, quando convidados a integrar o corpo docente,ministrando as disciplinas Oficinas Pedagógicas I e Oficinas Pedagógicas II, além de Didática da Linguagem, adentramos em uma realidade nova, e particularmente instigante: estar diante de uma turma cujo perfil diferenciava-se das demais turmas do Curso de Letras da Universidade.Nesta turma, todos já eram professores, alguns com mais, outros com menos experiência.Alguns até com grande experiência de ensino.Professores que já haviam cursado o magistério.Pais, mães,homens, mulheres que em sua maioria,deixavam suas casas em cidades próximas e distantes de Vitória da Conquista, em busca de mais conhecimento, em busca de um sonho, em busca de um diploma de nível superior,em busca de parte de uma herança impagável, que se conquista e se divide com o outro,antes e depois da morte: o saber. Foram três semestres de convivência, dividindo entre uma aula e outra, conhecimentos pertinentes à demanda curricular, à vida, ao ensino, à oralidade, à leitura, à escrita, ao letramento, à escola,às dificuldades enfrentadas e à busca de possíveis soluções.Ali naquela turma,em meio a discussões calorosas sobre questões de linguagem,questões de ensino, brotaram as primeiras

sementes desta pesquisa, que mais tarde, em 2011, e agora já na segunda turma do curso, começaram a germinar.

Em experiência não menos gratificante, mais uma vez, as questões aparecem. Também em novas rodas de debate sobre os temas novos e os recorrentes, tendo em todos eles, um fio condutor: a linguagem como processo. E foi agora então, nesta nova turma que, nós tendo já alguns pensamentos amadurecidos, nos deparamos com outros pensamentos, recobertos da névoa necessária ao espírito da pesquisa. Foi neste espaço que decidimos buscar os meios de descobrir o percurso que melhor proveria a riqueza de informações que buscávamos: quem eram aqueles sujeitos aprendentes? Qual a sua concepção de ensino, de língua, de linguagem, de letramento? Que teorias embasaram suas práticas até então, até a entrada na universidade? Como desenvolviam sua prática? O que queriam e sobre o que queriam saber em relação ao trabalho com linguagem? Sobre o cotidiano escolar? Que diagnóstico faziam de suas turmas? Que soluções propunham ou poderiam descobrir em conjunto?

3.1- Descrevendo a proposta: experiência no Curso de Licenciatura plena em Letras para a Formação de Professores

O Curso de Letras para a Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia foi o espaço escolhido para a realização desta pesquisa. No ano de 2011, no período compreendido entre 16 a 21 de fevereiro, tivemos um encontro com a turma do segundo semestre, composta de (23) vinte e três professores, alguns também advindos de cidades circunvizinhas tais como, Itororó, Caculé, Tanhaçu e Piripá. Professores efetivos de Língua Portuguesa e já atuantes no Ensino Fundamental em escolas públicas, e apenas uma professora de Língua Inglesa (além de Língua Portuguesa). Este momento foi crucial para proceder o diagnóstico do perfil dos sujeitos participantes, buscando seguir as orientações de Bodgan e Biklen (1994), os quais comentam:

Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos. Seria ambicioso, da sua parte, preestabelecer, rigorosamente o método utilizado. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta. (BODGAN; BIKLEN 1994, p.83).

Um dos objetivos iniciais era descobrir quais as concepções de linguagem e de letramento que os professores tinham (como base), individualmente formadas, e delineadas também a partir dos conhecimentos, e informações adquiridas em outras disciplinas do curso, em literatura acadêmica sobre o assunto, ou em textos veiculados pela internet, entre outras fontes. Em princípio, antes de distribuir algumas questões para que pudessem individualmente e por escrito responderem, abrimos uma discussão sobre os temas, momento que preferimos não registrar em áudio, pelo fato de querermos tornar este realmente um momento de livre manifestação da opinião e pensamento dos sujeitos: “Qual a concepção de linguagem que adotam na sua prática como professor de língua portuguesa?” Pelo silêncio e entreolhares interrogativos à esta questão, resolvi continuar a conversa, e mudar a pergunta: “ Vocês já ouviram falar das três concepções de linguagem referenciadas pelos autores que discorrem sobre as questões do ensino de Língua Portuguesa, tais como Geraldí (2000), Antunes (2000), Neder (1993), Bakhtin (1986)? Disseram ter feito um quadro comparativo em uma certa disciplina anterior, a partir da leitura do Texto de Neder (1993). Mas todos responderam que não se

lembravam mais de muita coisa, exceto uma aluna, que se lembrava dos nomes das três, mas quando pedi que falasse um pouco do que se lembrava delas para clarear a lembrança dos demais colegas, respondeu que não tinha como fazê-lo. Precisaria reler o texto que lera no semestre anterior.

Ao observarmos que os professores não estavam muito claros quanto às três concepções de linguagem e à suas especificidades, decidimos passar à explanação detalhada deste tópico, esclarecendo os princípios já apresentados no primeiro capítulo, referendando com os autores também já mencionados. Além de também discutir sobre as implicações para o processo de ensino, quando da aceção de uma das concepções de linguagem, ou de alguns aspectos de cada uma delas, no fazer docente. Neste momento, como pesquisadores, e em processo de intervenção direta sobre a situação pesquisada, pois ali éramos o regente efetivo, tomamos a decisão de mudar os rumos: ao tratarmos de um tema de muita importância e visivelmente não bem compreendido pelos professores, entendendo ser um dos propósitos do curso de formação munir os professores de informação específica sobre temas com os quais trabalham, informar para formar, discutir reflexiva e criticamente, lançamos mão do procedimento técnico próprio da pesquisa-ação descrito por SILVA (2005):

Pesquisa-Ação: quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativo da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (SILVA, 2005, p.22)

Encerrada a primeira discussão sobre as referidas concepções, seguindo o conteúdo proposto no plano de trabalho da disciplina (em anexo) entramos no tema Letramento. Quando questionados sobre o tema, rigorosamente todos disseram já terem ouvido falar, lido algo, ou discutido sobre o assunto em alguma disciplina do Curso de Formação. Daí passamos então à distribuição de um breve questionário no qual deveriam definir, com suas palavras, o que entendiam por letramento, e quais as práticas de oralidade, escrita e leitura associadas ao letramento que costumavam realizar em sua sala de aula.

Conclusões

A partir das respostas dos professores, observamos o quanto à ideia que os mesmos expunham sobre o tema estava voltada para a concepção formal de letramento, e recorrente nas primeiras obras que versaram sobre a temática no Brasil, as quais, associavam a ideia de letramento à alfabetização, à leitura e à escrita. Isto é: sujeito letrado equivale a sujeito alfabetizado, leitor e que escreve satisfatoriamente. O que de fato, também é um tipo de letramento. Entretanto, no discurso dos professores apareceu mais um indicador importante para o nosso objeto de pesquisa: quando perguntados se um sujeito não alfabetizado, ou com nível de escolaridade mínimo, ou incompleto, poderia ser letrado, alguns professores não se arriscaram a responder, outros incisivamente rejeitaram tal assertiva. Logo, temos duas premissas: a primeira é a presença de uma concepção de letramento tradicional, dependente da escrita e da leitura; outra a de que desconheciam sobre os “múltiplos letramentos” (ROJO, 2005) e sobre a possibilidade de níveis de letramento, principalmente o letramento social, e suas possibilidades vinculadas ao universo também da oralidade. Como discorre Kleiman (1995), o letramento social ocorre em meio aos setores que compõem a sociedade em sua forma geral (igreja, família, instituições de ensino e convívio social), e mesmo um indivíduo não totalmente alfabetizado pode de interagir com a sociedade por meios

alternativos como forma de aprendizado, gerando ações sociais que devem ser também valorizadas pelo universo escolar.

Retomando a já dita assertiva de que o curso de formação é lugar de informar e formar, espaço para trabalhar aspectos teóricos que vão incidir diretamente na prática docente dos professores, passamos a discorrer sobre o letramento, seus significados, os tipos de letramento e suas práticas a serem efetivadas no âmbito escolar. Ainda no intuito de desmistificar o atrelamento do letramento apenas aos aspectos formais da linguagem – alfabetização, leitura e escrita, procedemos a execução do documentário: Lixo Extraordinário⁴, por meio do qual buscamos discutir e propor reflexões sobre o alto nível letramento social de personagens sem escolaridade completa, mas que por meio de ações e interações sociais, também fazendo uso de uma expressão oral satisfatória, (como é o caso de um dos personagens, que dá “uma aula de desenvolvimento sustentável”, sem entretanto ter terminado sequer o quinto ano do ensino fundamental).

O próximo passo consistiu em demais explanações sobre os aspectos teóricos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais norteadores para o trabalho com a linguagem oral – e foco, a leitura e a escrita (como suporte) e demais autores mencionados ao longo deste trabalho, com enfoque nas práticas de letramento a serem efetivadas em sala. Propomos a elaboração de planos de aula em grupo, cujas atividades devessem envolver a tríade: oralidade, leitura e escrita.

Apresentamos aqui, pois, como resultados parciais as seguintes considerações:

- Os professores não se mostraram seguros sobre as 3 concepções de linguagem correntes e qual a adotada por eles;
- Os professores reconhecem a importância do trabalho com a oralidade como suporte para o letramento, revelando, entretanto, que desconheciam detalhes das especificidades sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o trabalho com a oralidade;
- Os relatos iniciais dos professores revelam também que alguns deles próprios, vendo-se fruto de uma educação com resquícios dos métodos tradicionais, também têm dificuldades em exercer ainda hoje sua competência oral e por vezes escrita, quando solicitados a elaborar textos técnicos ou acadêmicos. Daí verem no trabalho específico com a oralidade desde as séries iniciais uma forma de proporcionar aos discentes meios de aprimorarem sua competência discursiva oral e escrita, além de primordial ao desenvolvimento do letramento escolar e social.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ALMEIDA M.J. *Ensinar Português? In: GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000.

⁴Lixo Extraordinário é um documentário, lançado em 2009, produzido pelos diretores brasileiros João Jardim e Karen Harley e pela diretora britânica Lucy Walker, com participação na produção-executiva do diretor Fernando Meirelles. O documentário relata o trabalho do artista plástico brasileiro Vik Muniz com catadores de material reciclável em um dos maiores aterros controlados do mundo, localizado no Jardim Gramacho, bairro periférico de Duque de Caxias. O filme mostra a produção de obras de arte com material coletado no aterro do Jardim Gramacho.
http://pt.wikipedia.org/wiki/Lixo_Extraordin%C3%A1rio

BAKHTIN, M(Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem** .Trad.Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira colab. de Lúcia Teixeira Wisnisk e Carlos Henrique D. Chagas Cruz.5ª Ed. São Paulo: Hucitec,1986.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BASTOS, C.L. ; CANDIOTTO, K. **Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Vozes, 2007.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**.Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 1997,144p.

BERGER;P. ILUCKMAN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes,1985

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRITO,P.L. *Em terra de surdos –mudos(um estudo sobre as condições de textos escolares*. In: GERALDI, João Wanderlei(org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: *Ática*, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CORTELAZZO, I.B.C. **Algumas Definições de Currículo**. Disponível em <http://www.boaula.com.br/iolanda/disciplinas/curriculo/defcurriculo.html>.Busca em 30/05/2011.

COSERIU,Eugênio.**Logicismo e Antiologismo em Gramática**.In Teoria da linguagem e lingüística Geral.Rio de Janeiro: Presença,1987.

FERNANDES, A.L.. **Subversão**.Disponível em [http.www.tbqueroafalar.wordpress.com](http://www.tbqueroafalar.wordpress.com).Consulta em 05/09/2011.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo e níveis de letramento** no Brasil: o que dizem os censos?. São Paulo: Nacional, 2005.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática,2006.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, ARTMED, 1993.

FREIRE,P. **Conversa com Paulo Freire: linguagem e poder**. Entrevistadora: Virgínia Maria de Figueiredo e Silva e Tânia Maria Piacentini. *Perspectiva*, Florianópolis, ano 2, n. 4, p. 47-51, jan./jun. 1985.

_____. **Educação: o sonho possível**. Rio de Janeiro. Edições Graal,1982-01.FREITAS, M. T. A. **Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível**. In Brait, B. (Org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Unicamp, 1997.

GINZBURG, C. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”.In :GINZBURG,C. **Mitos,Emblemas e Sinais:morfologia e história**.São Paulo: Companhia das Letras ,1989.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

SELBACH. S.(Sup.) **Língua Portuguesa e Didática**. Petrópolis (RJ):Vozes,2010.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L.S. (1986).**A formação social da mente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes.