



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO
ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: UM ESTUDO
COM PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Noemi Lenz

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO ENSINO DA
LÍNGUA MATERNA:UM ESTUDO COM PROFESSORAS
DO ENSINO MÉDIO**

port

Noemi Lenz

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação, área
Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de
Santa Maria (, como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dóris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil

2008

Lenz, Noemi, 1975-

L575c

As concepções teóricas acerca do ensino da Língua Materna: um estudo com professoras do ensino médio / por Noemi Lenz ; orientadora Dóris Pires Vargas Bolzan . - Santa Maria, 2008.

70 f. ; il.

Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2008.

1. Educação 2. Concepções teóricas 3. Ensino da Língua Materna 4. Professoras I. Bolzan, Dóris Pires Vargas, orient. II. Título

CDU: 37.01

Ficha catalográfica elaborada por
Luiz Marchiotti Fernandes - CRB 10/1160
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a
Monografia de Especialização

**AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA
MATERNA: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO**

elaborada por
Noemi Lenz

como requisito parcial para a obtenção do grau de

Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Dóris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

(Presidente/Orientadora)

Profª Drª Rosane Carneiro Sarturi (UFSM)

Profª Drª Liliana Soares Ferreira (UFSM)

Profª Ms. Eliane Aparecida Galvão dos Santos (S. M. E./SM)

Santa Maria, janeiro de 2008.

AGRADECIMENTOS

À Espiritualidade Superior que me proporcionou mais uma vez esta vinda para que eu tivesse a oportunidade de crescer e evoluir **espiritualmente** [...].

A minha querida família que sempre teve muita paciência em aceitar minhas grandes ausências [...].

A minha mãe, por tudo que faz por mim, pelo exemplo de amor incondicional [...].

À professora Dóris Bolzan, orientadora, pelo carinho, pelas orientações sempre calcadas na doçura de suas palavras e de sua maneira especial de agir, como também, pelo seu incansável acompanhamento durante o processo de construção deste estudo, indicando-me caminhos possíveis.

À banca examinadora, que tão gentilmente aceitou este convite, contribuindo no compartilhamento de seus inestimáveis saberes.

A minha amiga e colega da Especialização, Daniela, pelos grandes momentos de discussões e reflexões sobre a educação nos quais nos possibilitaram crescer intelectualmente.

A minha amiga Anete pela colaboração na transcrição de uma das entrevistas e a toda a família Brondani pelo carinho e apoio de sempre.

A amiga Ana Paula, pelas palavras tranquilizadoras e de apoio, e a todas as pessoas especiais que serviram de inspiração e estímulo para eu continuar a minha jornada [...].

A todos os amigos, pela compreensão ao não poder estar mais presente em suas vidas.

Aula de português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a priminha.

O português são dois; o outro, mistério.

(Andrade, Carlos Drummond de. Esquecer para lembrar. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979).

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO

AUTORA: NOEMI LENZ

ORIENTADORA: DÓRIS PIRES VARGAS BOLZAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de janeiro de 2008.

Este estudo insere-se na Linha de Formação de Professores e Práticas Educativas do Curso de Gestão Educacional, do Centro de Educação, UFSM. Trata-se de uma pesquisa sobre o ensino da Língua Materna. Objetivamos compreender através dessa investigação as concepções acerca do ensino que permeiam a prática pedagógica contextualizada, especificamente, reconhecendo quais saberes docentes são explicitados na organização do trabalho pedagógico, além de identificar de que forma as professoras gerenciam organizacionalmente a sua ação pedagógica, percebendo o que é enfocado no ensino da Língua Materna na atualidade no contexto de uma escola pública de ensino médio. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, a partir de uma abordagem narrativa sociocultural (BOLZAN, 2001, 2002, 2006), tendo como procedimentos a entrevista semi-estruturada e aberta e a análise documental. Os principais autores que deram suporte para esse fazer investigativo foram: Bolzan (2001, 2002, 2006), Coll (1994, 2001), Esteve (1992), Freitas (1998), Geraldi (1984, 1996, 1997), Libâneo (2004, 2005), Perrenoud (2002), Schön (1992, 2000) e Tardif (2003). Os participantes dessa investigação foram professoras de Língua Materna de uma escola pública de ensino médio, da cidade de Santa Maria, RS. Dentro desta perspectiva, buscamos discutir novas perspectivas para que o ensino possa avançar, a partir de um enfoque sociocultural vygotskiano (1988, 1998), que concebe a construção do conhecimento e o desenvolvimento da linguagem a partir da relação, da interação dialética do sujeito com seu meio social e cultural. Também, refletimos acerca dos saberes docentes dentro de uma perspectiva refletiva e de um enfoque da participação coletiva. Sendo a escola um desses espaços, o professor é o mediador entre o contexto individual do aluno e o contexto social mais amplo. Desse modo, tornou-se necessário sistematizar e organizar este estudo a partir das seguintes categorias: concepção cristalizada, concepção contraditória e concepção em construção, evidenciadas através das recorrências narrativas das professoras. Observou-se, na análise dos dados, os ditos das docentes, evidenciando-se um discurso que não foi suficientemente apropriado e que, portanto, não prepondera nas suas ações. Assim, o ensino de Língua Materna é visto de forma idealizada, distanciando-se a teoria da prática, como também, a reflexão na ação (Schön, 1992) ainda não se encontra efetivada nas ações de ensino, considerando-se as vozes analisadas.

Palavras-chave: Concepções teóricas. Ensino da Língua Materna. Professoras.

ABSTRACT

THE THEORETICAL CONCEPTIONS CONCERNING MOTHER TONGUE TEACHING: A STUDY WITH HIGH SCHOOL TEACHERS

AUTHOR: NOEMI LENZ

ADVISOR: DÓRIS PIRES VARGAS BOLZAN

Place and Date: Santa Maria, January 29th, 2008.

This study inserts itself at the Education Line of Teachers and Educative Practice of the Educational Management Course of the “Centro de Educação”, UFSM. It is about a survey concerning the Mother Tongue teaching. The purpose of this study is to understand through this investigation the conceptions concerning teaching that permeate the pedagogical practice in context, specifically, recognizing what teaching knowledge are expressed at the organization of the pedagogical work, besides to identify the way teachers manage in an organized way their pedagogical action, observing what is focused at the Mother Tongue teaching currently in the context of a public high school. In order to do that, we did a qualitative survey from a socio-cultural narrative approach (BOLZAN, 2001, 2002, 2006), having as procedures the semi-structured and open interview and the documental analysis. The main authors who gave support for this investigation were: Bolzan (2001, 2002, 2006), Coll (1994, 2001), Esteve (1992), Freitas (1998), Geraldi (1984, 1996, 1997), Libâneo (2004, 2005), Perrenoud (2002), Schön (1992, 2000) and Tardif (2003). The participants of this investigation were Mother Tongue teachers of a public high school, in Santa Maria, RS. Within this perspective, we discussed new perspectives so that teaching can advance, from a Vygotski socio-cultural focus (1988, 1998) that conceives building knowledge and language development from relation and dialog between the person and his / her social and cultural environment. We also reflected upon teaching knowledge within a reflective perspective and a focus of collective participation. The school being one of these spaces, teacher is the mediator between the student’s individual context and the broader social context. In this way, it was necessary to systemize and organize this study from the following categories: stagnant conception, contradictory conception and conception in building that became in evidence through teachers’ narratives occurrences. It was observed, at the data analysis, the teaching saying, becoming in evidence a discourse that has not been appropriate enough and that therefore does not remain in their actions. Therefore, the Mother Tongue teaching is seen in an idealized way, moving away the theory from practice, as well as, the reflection in action (Schön, 1992) still does not really happen in the teaching actions, considering the analyzed voices.

Key words: Theoretical conceptions. Mother Tongue teaching. Teachers.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	10
1 DIALOGANDO COM OS AUTORES	15
1.2 Formação de professores	15
1.2.1 O professor reflexivo no ensino da linguagem	16
1.2.2 Os pressupostos socioculturais no ensino da Língua Materna	25
1.2.3 O professor participativo no contexto da Gestão Democrática: gerenciando saberes necessários em um espaço de construção coletiva nas aulas de Língua Portuguesa	30
1.3 Concepções de linguagem	36
1.3.1 O ensino da Língua Materna – movimentos históricos	36
2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	41
2.1 Temática	41
2.2 Questão de pesquisa	42
2.3 Objetivos	42
2.3.1 Objetivo geral	42
2.3.2 Objetivos específicos	42
2.4 Sujeitos e contexto da pesquisa	43
2.4.1 A escola	43
2.4.2 As professoras	44
2.5 Metodologia da investigação	45
2.6 Procedimentos da pesquisa	47
2.7 Categorias de análise	48
3 DIALOGANDO COM A REALIDADE	49
4 DIMENSÕES CONCLUSIVAS	62
5 REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

As mudanças que ocorrem na sociedade afetam, inevitavelmente, a maneira de se conceber o processo educativo e as ações pedagógicas.

Nesse sentido, podemos observar que, no século XX, a partir dos anos 50, com a inclusão de Políticas Públicas responsáveis pela democratização do ensino público possibilitou o acesso à educação a todos – já que anteriormente esse acesso era restrito à elite brasileira – causando fortes repercussões na educação brasileira.

Nas palavras de Geraldi (1984, p. 79)

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aula só para aqueles que pertencem aos grupos sociais privilegiados. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente.

Além disso, se pensarmos nas relações mais elementares que existem, é a linguagem que possibilita que elas ocorram na sociedade, do mesmo modo que é ela que pode tanto bloquear como romper o bloqueio aos acessos da cultura dominante, servindo, assim, como poderoso instrumento de poder por parte de quem souber manuseá-la.

A preocupação dos governos consistia em abrir as portas das escolas para que todos tivessem acesso, pensando que, ao priorizar o aspecto quantitativo, o desenvolvimento da sociedade estaria garantido. A qualidade desse ensino é que não foi pensada, já que colocando cem por cento dos alunos na escola, haveria de vir acompanhado de um aumento considerável de professores, como também, novas políticas que redefiniram a sua função docente. Sobre isso, Esteve (1992, p. 96) afirma:

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogêneas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

Essa nova redefinição da função do professor torna-se necessária porque ensinar para os filhos da elite, que vivenciam a variedade lingüística padrão em suas casas distingue-se de ensinar para aqueles alunos que passam a conhecê-la somente no espaço escolar. É necessário, então, compensar essas carências que o meio não possibilita com atividades educativas diversificadas, que caracteriza as diversas funções e ações que o professor precisa começar a assumir.

Na verdade, o momento atual exige que o professor explicita os seus valores e objetivos educativos. O processo de socialização convergente em que se afirmava o caráter unificador da atividade escolar no campo cultural, lingüístico e comportamental, foi substituído por um processo de socialização claramente divergente, que obriga a uma diversificação na atuação do professor (ESTEVE, 1992, p. 102).

Anteriormente, o professor tinha por tarefa reproduzir valores e tendências de socialização ditadas pela cultura dominante. Porém, cada vez mais ele se confronta com vários modelos de socialização, características próprias da sociedade ‘multicultural’ e ‘multilíngue’ com a qual convivemos atualmente. Daí a necessidade de repensarmos o processo educativo no que tange a materiais didáticos e programas de ensino, levando-se em conta a variedade cultural agora existente.

Desse modo, podemos questionar: quais saberes são necessários para que o professor possa lidar com essa variedade cultural, com as adversidades que se lhe apresentam?

Atualmente, frente às mudanças sociais, lhe são exigidas múltiplas atividades, sem considerar ainda que precisa dar conta de sua principal atribuição que é o processo de ensinar, cabe-lhe também ser um “pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc; a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma” (ESTEVE, 1992, p. 100).

Podemos afirmar, desse modo, que a função docente quase se restringe à resolução de conflitos, uma vez que, ao levarmos em conta, ainda, a maneira como estão sendo estruturadas as famílias: o ingresso da mulher no mercado de trabalho, o número reduzido de integrantes e a redução do tempo de convívio entre os mesmos, delegou “à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar” (ESTEVE, 1992, p. 101).

Dentro desta perspectiva, percebemos que, ao longo do tempo, o papel da escola inverteu-se: tempos passados cabia à mesma dar conta da transmissão do conhecimento, ao passo que a formação discente, no que diz respeito aos valores e aos princípios de convivência, era garantida pela família.

Com o advento da pós-modernidade, a situação é outra, a criação de novas tecnologias e dentre elas, da teoria da informação, que se alastra através dos meios de comunicação de massa, retira do professor o estatuto de único possuidor de conhecimento. De acordo com Libâneo (2005, p. 109-110)

torna-se cada vez mais evidente o fato de que a revolução tecnológica está favorecendo o surgimento de uma nova sociedade, marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento [...]; dito de outro modo, de uma sociedade técnico-informacional ou sociedade do conhecimento. Esta caracteriza-se ainda por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação.

Dessa forma, torna-se preponderante que o professor [re]signifique sua prática educativa, a partir de novos saberes, de novas concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender, para que ele possa agir frente a essa nova configuração social, ao trabalhar com essas informações veiculadas ao mesmo tempo em que dá conta da formação humana.

A esse respeito Pimenta (2002, p. 21-22) manifesta-se:

Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.

Torna-se essencial ao professor ser um mediador entre a sociedade onde veiculam as informações e seu aluno, para que se possa através da sabedoria construir o humano.

Desse modo, nesse breve caminhar histórico, percebemos ser urgente significativas ações e mudanças relacionadas ao fazer educativo, se não quisermos sucumbir à falência dos sistemas de ensino pela sua ineficiência frente às atuais exigências sociais.

Nesse sentido, a formação de professores necessita ser repensada e debatida, tanto nos Cursos de Licenciatura quanto de formação continuada, para que nós, educadores e profissionais da educação, assumamos uma postura investigativa e reflexiva permanente, e

que através de saberes e ações compartilhadas dialogicamente, seja possível avançarmos nas pesquisas sobre os processos de ensinar e de aprender que permeiam as práticas escolares em curso.

Preocupados com a atuação da escola, nesse contexto, o propósito desse estudo foi investigar os saberes teóricos sobre o ensino da Língua Materna, pois ao observarmos como a organização escolar ainda se estrutura, deparamo-nos com uma realidade em que a cultura instituída na escola caracteriza-se por seu aspecto altamente técnico e burocrático, na qual os profissionais da educação passam a ter como principal atribuição a de executores de tarefas, solicitadas por instâncias maiores, como as Coordenadorias e Secretarias de Educação, o Ministério da Educação e Cultura e etc; ao invés de serem reconhecidos como educadores-sujeito da ação pedagógica, caracterizado pela produção e reprodução contínua de seus próprios saberes, de suas construções epistemológicas.

E para que essa mudança possa acontecer, é necessário “uma alteração na forma como é organizado o trabalho pedagógico na escola hoje, que tende a desvalorizar o saber do professor e que o priva de uma reflexão crítica sobre a ação escolar como um todo e sobre a sua ação em particular” (ANDRÉ, 1995, p. 107).

As reuniões pedagógicas pouco são utilizadas para discussões sobre problemas relacionados ao ensino ou à aprendizagem, principalmente aspectos ligados aos procedimentos de sala de aula. Elas têm mais por preocupações trabalharem a auto-estima dos professores e o esclarecimento de cumprimento de prazos para entrega de projetos e planos de aula.

Dessa forma, deparamo-nos com uma realidade em que ainda não se encontra instituída uma cultura de formação continuada, na qual o professor é considerado um profissional- pesquisador e reflexivo, ao mesmo tempo em que procura compartilhar suas angústias, suas concepções, seus conhecimentos com os demais colegas.

Parece que os professores estão atrelados a forças externas que interferem no seu agir, no seu trabalho educativo. A autonomia que possuem e é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no título 2, artigo 2º, incisos III (pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas) e VIII (gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino), quando a mesma destaca o pluralismo concernente aos procedimentos metodológicos e pedagógicos parece não ser conhecida ou levada em conta e na qual o professor é considerado um sujeito na sua ação pedagógica.

Ademais, não tem muito claro que o que realmente legitima o seu fazer pedagógico e deveria fundamentar as suas escolhas e os seus procedimentos como educador são as orientações encontradas no Projeto Político Pedagógico da escola, pois o mesmo é o documento formal e legal que organiza o funcionamento da escola, ao mesmo tempo em que é através dele que se garante a articulação da teoria na prática, como também, possibilita, através de sua permanente reconstrução, a reflexão sobre a prática, ou seja, é o modo de se conceber um profissional crítico e reflexivo.

Esse embasamento, então, confere ao professor duas finalidades: o de legitimar a sua práxis pedagógica, ao mesmo tempo em que lhe dá autonomia e desvencilha-o das imposições burocráticas advindas do sistema que lhe assoberbam de atividades meramente técnicas, caracterizando-o como um executor de tarefas. Inevitavelmente, esse modelo de cultura organizacional escolar acaba por repercutir em sala de aula, onde livros e materiais didáticos vindos prontos sem uma análise criteriosa ganham destaque e que retiram do professor as possibilidades de pensar e refletir, principalmente, em como ensinar, para quem se ensina e por que ensinar o que se ensina.

Se o próprio professor não toma conhecimento dessa situação de subjugação, como irá proceder para que seu aluno torne-se um sujeito do próprio ensino, ao construir seu conhecimento em interação com o meio?

1 DIALOGANDO COM OS AUTORES

1.2 Formação de professores

Estamos vivendo em um tempo incerto, de ruptura de velhos paradigmas. O advento da pós-modernidade tirou-nos a certeza do comodismo, de prevermos situações e ações futuras definidas. Hoje, somos governados pela ‘pressa’ do dia-a-dia; não há chances para pararmos e decidirmos o que realmente pretendemos.

Dentro desta perspectiva, necessitamos repensar as ações docentes e, principalmente, os saberes, os conhecimentos que subsidiam o ensino, uma vez que essas mudanças sociais interferem, inevitavelmente, na maneira de se conceber o processo educativo, pois “falar da prática pedagógica é falar de uma teoria e, conseqüentemente, da formação” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 45).

E, ao falarmos sobre concepções, sobre os saberes do professor de Língua Materna, estamos adentrando ao campo da formação de professores. Nesse sentido, a formação¹ de professores pressupõe um novo olhar, novos procedimentos para que o ensino possa avançar. Necessitamos repensar o processo formativo a partir da idéia de formação continuada e permanente, e superar o pensamento de formação concluída, como se ao finalizar o Curso de Formação Inicial tivéssemos adquirido todos os repertórios necessários para serem desenvolvidos durante a prática pedagógica.

Nesta medida, a formação de professores, sob a ótica de Nóvoa, segundo Eckert-Hoff (2002), caracteriza-se como sendo um processo complexo, além de ser considerado o ponto nevrálgico de qualquer sistema de educação. E, nesse contexto de virada de século, frente a essas transformações aceleradas, requerem-se novos olhares e procedimentos que direcionam a uma mudança no processo de ensinar e aprender, culminando com o processo formativo docente, dado que se faz necessário a construção de um saber plural, relegando a um segundo plano a idéia de um ensinar que consiste em transmitir, de forma ordenada, conhecimentos eruditos acima de tudo.

¹ Coracini (1995) a caracteriza como um ‘saber em movimento’.

1.2.1 O professor reflexivo no ensino da linguagem

Refletir sobre a atual situação do ensino, então, pressupõe levar-se em conta as transformações sociais que estão ocorrendo. E talvez devêssemos questionar se é a escola que necessita adequar-se a isso ou buscar, a partir dessas mudanças, repensar suas ações para que as mesmas possam inspirar as transformações da sociedade.

Neste sentido, é necessário que os professores reconheçam que é preciso ir além do domínio dos conteúdos a serem ensinados. Para que possamos intervir eficazmente no espaço escolar, entendemos que é a partir da mudança de nossa postura como profissionais, incorporando uma postura reflexiva, crítica, ao instituir um “habitus profissional”² (Perrenoud, 2002) caracterizado pela formação permante, que poderemos alcançar tal objetivo.

O termo “habitus” foi desenvolvido a partir dos estudos de Bourdieu (Ferreira, 2002, p. 116) e “corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. Traduz, desta forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos. Considera um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais e coletivas”.

Nesta medida, é no espaço social onde se desenvolvem as ações dos profissionais e que lhe darão as características específicas no modo pensar e agir, elaborando, assim, suas trajetórias, já que ali existe uma lógica particular de organização, de disputas e hierarquias, deixando transparecer, desse modo, as idéias de Bourdieu, segundo Ferreira (2002), de que o espaço social acaba interferindo nos modos de apreensão do real:

A lei que rege a relação entre as estruturas objetivas do campo (em particular, a hierarquia objetiva dos graus de consagração) e as práticas por intermédio do habitus - princípio gerador de estratégias inconscientes ou parcialmente controladas tendentes a assegurar o ajustamento às estruturas de que é produto tal princípio - constitui apenas um caso particular da lei que define as relações entre as estruturas, o habitus e a prática, e segundo a qual as aspirações subjetivas tendem a ajustar-se às oportunidades objetivas (BOURDIEU, 1992, p. 160).

Desse forma, não há como desconsiderar esse “habitus” nas ações docentes, já que as mesmas se desenvolvem nesse espaço e acabam repercutindo no processo auto-formativo do professor, pois a participação nesse contexto está condicionada a uma relação de tomadas de

² Entendido aqui como as rotinas que os professores constroem no percorrer de sua trajetória docente; é o fazer do dia a dia dos professores de forma inconsciente.

posição possíveis e de ajustamento, na qual, as oportunidades objetivas é que possuem uma preponderância sobre as aspirações subjetivas.

Pensando dessa forma, acreditamos ser a partir da construção coletiva, gerenciando o processo de ensinar como um espaço onde não podemos desconsiderar o entorno onde a escola está inserida. Apoiamo-nos nos estudos sócio-interacionistas de Vygotski (1988, 1998), considerando o aluno como um sujeito que interage em sociedade, ou seja, que faz parte de um espaço social e de um tempo histórico e, portanto, é sujeito de suas concepções e ações, na medida em que já traz, ao chegar à escola, um conhecimento desenvolvido nas relações sociais.

Esse conhecimento é adquirido através do convívio social no qual o indivíduo vai experienciando o mundo de forma espontânea e intuitiva. Porém, esse conhecimento do cotidiano é apropriado de forma assistemática e aleatória, tornando-se necessário ao professor familiarizar-se com este saber do aluno e criar relações com o saber escolar. Para tal, é preciso saber ouvi-lo, prestar atenção em suas atitudes no sentido de buscar descobrir as razões que levam-no a posicionar-se e ter determinada postura. Além disso, “este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e a entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar”, (SCHÖN, 1992, p. 82).

Isso nos leva a considerar que a reflexão e auto-reflexão do educador possibilita identificar os problemas, mas a intervenção, no sentido de sua solução, exige uma vinculação da prática educativa ao processo de investigação acompanhada de ações sistematizadas e compartilhadas através da formação continuada, aliando teoria à prática.

A redefinição de novos papéis, ao que sugere Perrenoud (2002), consiste incorporar uma postura reflexiva que possibilita capacitar-se para agir de uma forma relativamente eficaz, nas mais diversas situações os quais o processo de ensinar pode apresentar-se e que, portanto, transformaria a maneira de gerenciar a prática pedagógica.

E isso não significa restringi-la e associá-la a um aspecto utilitarista do saber-fazer, evidenciado no contexto neoliberal do mundo do trabalho. Antes, compreendemos que a profissão de professor muda e sua evolução necessita, evidentemente, novas habilidades pedagógicas para que possa “controlar uma ampla gama de situações e procedimentos de aprendizagem, levando em conta a diversidade dos aprendizes. Essas últimas práticas exigem competências muito mais apuradas, provenientes tanto da didática quanto da gestão de classe” (PERENOUD, 2001, p. 9-10).

Neste sentido, para o referido autor, está ao alcance dos professores tornarem-se “mediadores e intérpretes ativos de culturas, valores, de conhecimentos prestes a se transformar” (PERRENOUD, 2002, p. 189). Isso se deve porque as sociedades estão se transformando e as tecnologias acabam interferindo nos valores, culturas, hábitos e, inclusive, nas formas de pensar.

E a escola não pode parar no tempo, é necessário acompanhar as práticas sociais que os novos tempos demandam para que possa formar homens-sujeitos e críticos de suas ações. Conforme Perrenoud (2002, p. 189), “a prática reflexiva e o envolvimento crítico, neste contexto, serão considerados como orientações prioritárias da formação dos professores”.

Mas, para que estas transformações ocorram de fato é necessário que haja um amplo consenso entre todos os segmentos que participam da vida escolar. Todos precisam ser conscientizados da essencialidade da gestão participação e do empenho de cada um.

Além do domínio acadêmico dos saberes a serem ensinados é necessário ao professor colocar-se frente aos desafios que se apresentam; e o espaço que se constitui para gerenciar conjuntamente as ações docentes pode ser utilizado como um importante momento reflexivo.

Nesta perspectiva, a partir de uma dimensão reflexiva, é necessário “renunciar às prescrições ou às receitas fechadas, visando propor profundos conhecimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, ferramentas de inteligibilidade das situações educativas complexas e um pequeno número de princípios que oriente a ação pedagógica (construtivismo, interacionismo, atenção com o sentido dos saberes, negociação e regulação do contrato didático, etc)” (PERRENOUD, 2002, p. 196).

E devido à complexidade que o processo de ensinar provoca, esta prática reflexiva precisa ser metódica e compartilhada, no sentido de que o professor necessita identificar-se com os problemas educacionais e, além disso, torná-la rotina em seu trabalho, a fim de construir seus próprios procedimentos.

Nesse sentido, os benefícios obtidos pelo professor, através do desenvolvimento da prática reflexiva, podem ser entendidos, na acepção de Perrenoud (2002), como sendo necessário, primeiramente, ajustar os esquemas de ações que possibilitam uma intervenção mais rápida e mais direcionada. Além disso, é necessário que o professor reforce a sua imagem como profissional reflexivo, em processo de evolução que lhe permite compreender e buscar solucionar com mais eficácia os problemas do cotidiano.

Essa prática reflexiva não pode ser entendida somente como competência que atenda aos interesses do professor, mas como “uma expressão da consciência profissional”

(PERRENOUD, 2002, p. 51). O que diferencia o professor reflexivo é o seu bom senso e sua consciência de sua posição e que através do exercício consciente de sua responsabilidade cidadã terá autoridade e postura a fim de que suas idéias e concepções possam ser discutidas e compartilhadas, tanto pelos alunos, como por toda a comunidade educativa.

Isso o levará a incorporar uma postura dialógica com a sociedade, ao envolver-se na vida política, como forma de exercer a sua cidadania. Conseqüentemente, essas atitudes poderão influenciar seus alunos a tomar gosto pela participação ativa na vida política e social de sua comunidade.

Desse modo, consigna-se a importância do ensino da linguagem pelo fato de esta ser nas palavras de Jobim e Souza (1994, p. 93), o “espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social”, entendendo-se, assim, a denominação dada por Bakhtin (1986, p. 36), de que a língua é um “fenômeno social”. E na acepção de Freitas (1998, p. 87) “a linguagem é fruto de uma construção coletiva de um determinado grupo cultural, pois isso não é algo vazio, abstrato, mas que possui sentido”, considerando que esse sentido é desenvolvido dentro dos contextos em que a comunicação ocorre.

Conseqüentemente, por se tratar de um “fenômeno social”, a língua não pode ser transmitida, e sim, entendida como inseparável do processo comunicativo. Dessa forma,

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...]. Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1986, p. 108).

Ou seja, ela é despertada pelo fato de que, através da linguagem, o ser humano tem acesso à cultura e ao conhecimento que o farão refletir.

Nesta direção, Jobim e Souza (1994) destaca o papel do outro na relação dialógica, pois em um processo de comunicação e de interação é fundamental que haja o destinatário – a segunda pessoa do diálogo - para que o mesmo se concretize e faça sentido.

Ademais, ao considerar o valor da fala ligada ao seu aspecto social, Jobim e Souza (1994, p. 111), prepondera que “as condições de comunicação e as estruturas sociais estão indissoluvelmente ligadas”, porque o sujeito encontra-se mergulhado nesse espaço e conclui afirmando que o “centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na própria interação verbal”, na medida em que convivemos e interagimos socialmente.

Nesta medida, torna-se pertinente que o professor instigue o aluno a se manifestar, a defender suas idéias com argumentos, justificando seu posicionamento, durante o processo de ensino da linguagem, a fim de que possa formar sua própria opinião. A linguagem não se resume à escrita, que é apenas uma faceta desta. Caso o aluno não desenvolva o hábito de falar, de se pronunciar na escola, ao se relacionar fora dela, manterá seu mesmo posicionamento passivo e à margem dos acontecimentos sociais e históricos.

Além disso, Bakhtin (1986) complementa, afirmando que, ao expressar sua compreensão sobre determinado tema à outra pessoa, sua palavra retorna sempre modificada para o interior do seu pensamento. Portanto, quanto mais falarmos e expressarmos nossas concepções, tanto melhor as reformularemos no interior do nosso pensamento.

O tema da linguagem também aparece nos estudos vygotskianos, segundo Jobim e Souza (1994, p. 125) quando o autor explicita que a “interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, principalmente, por meio da linguagem, possibilitando que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica”, proporcionado por esse entrelaçamento da vida social e individual, através dos espaços onde ocorrem os intercâmbios culturais.

É, então, através do diálogo que se dá a ligação entre a linguagem e a vida, e a palavra é a ‘arena’ onde os valores sociais e contraditórios podem se confrontar. Esses conflitos, através do processo dialógico, encontram terreno fértil para provocarem as transformações sociais e, conseqüentemente, a evolução semântica da língua (BAKHTIN, 1986).

Do mesmo modo, o processo de reflexão-na-ação, tal como é concebido em Schön (1992, p. 83) “pode ser desenvolvido numa série de ‘momentos’ sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”. Assim, primeiramente, é necessário que o professor reflexivo utilize-se da estratégia do elemento surpresa, o que permite a ele surpreender-se com as descobertas do aluno. Após, deve dar início o momento da reflexão em si, ou seja, pensar sobre as manifestações do aluno: o que ele expressa e porque o está fazendo. Em seguida, torna-se indubitável discutir e reformular o problema suscitado pela situação. E, por último, é o momento das hipóteses: acrescentam-se novas questões às discussões ou propõe-se nova tarefa, a fim de que a hipótese formulada pelo aluno possa ser experienciada em outras situações concretas.

Assim, constatamos que, caso o professor se limite a ensinar os conteúdos apenas teoricamente, sem relacioná-los, simultaneamente, com sua utilidade real, perde um

importante momento de surpreender o aluno para a verdadeira importância do conhecimento sistematizado.

Coll (1994, p. 145) em relação à utilidade do conhecimento, vai denominá-lo “aprendizagem significativa”, e acrescenta que esse processo é o “elemento-chave da educação escolar”.

Porém, há que se considerar que o referido autor discorda no que tange a entender esse processo e uso do termo com finalidade única para a educação, como uma espécie de “fórmula mágica”. Há que se ter cuidado, pois o termo vem sendo utilizado sob várias interpretações e de forma, muitas vezes, indiscriminada e acrítica.

Sob esta ótica, Coll (1994, p. 148) conceitualiza aprendizagem significativa como tendo “um grande valor heurístico e encerra uma enorme potencialidade como instrumento de análise, reflexão e de intervenção psicopedagógico. O seu interesse não reside, pois, tanto nas soluções que contribui como na nova perspectiva que conduz a adotar no estudo dos processos de ensino/aprendizagem”.

Dessa forma, podemos considerar as seguintes relações que a aprendizagem significativa estabelece: *Aprendizagem escolar e construção de significados, Significado e sentido na aprendizagem escolar, Ensinar e aprender, construir e compartilhar.*

Por *Aprendizagem escolar e construção de significados* entende-se que ocorre aprendizado quando o aluno, a partir de um determinado conteúdo, conceito ou explicação de certo fenômeno consegue atribuir significados. Caso não consiga esse intento, a aprendizagem será somente “memorística”. Mas o que seria atribuir significados? Atribuir significados é a capacidade que o aluno possui em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo.

Estas constatações levam-nos a concluir que o aprendizado de determinado assunto não será homogêneo, pois vai depender de certos repertórios que influenciam para que se realizem essas relações: cada aluno possui sua própria história inserida numa comunidade, seus saberes sociais e conhecimentos prévios lhe serão únicos e, por isso, a sua construção de significados e de novos saberes também será única. E essa é fundamentalmente a função da educação escolar: estabelecer estratégias de desenvolvimento “na medida em que promove atividade mental construtiva do aluno, responsável por transformá-lo em uma pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado” (COLL, 2001, p. 18).

Em muitos casos, a aprendizagem significativa não acontece em sua totalidade, porque o aluno

é capaz de atribuir unicamente significados parciais ao que aprende: o conceito aprendido - ou a explicação, ou o valor, ou a norma de conduta, ou o procedimento de resolução de problemas – não significa exatamente o mesmo para o professor que o ensinou que para o aluno que o aprendeu, não tem as mesmas implicações, nem o mesmo poder explicativo para ambos, que não podem utilizá-lo ou aplicá-lo em igual extensão e profundidade; em suma, não possui para eles a mesma força como instrumento de compreensão e de ação sobre a parcela da realidade a que se refere, (COLL, 1994, p. 148 - 149).

O mais adequado seria, então, que durante a aprendizagem escolar, o professor se preocupasse não que os alunos realizassem aprendizagens significativas, mas que trabalhasse no sentido de torná-las “o mais significativas possível” para eles.

Já na relação *Significado e sentido na aprendizagem escolar*, entendemos que esta última diz respeito a um conjunto de fatores, de processos psicológicos nos quais estão incluídos a motivação, a afetividade e “que desempenham um papel de primeira grandeza na mobilização dos conhecimentos prévios do aluno e sem cuja consideração é impossível entender os significados que o aluno constrói a propósito dos conteúdos que lhe são ensinados na escola” (COLL, 1994, p. 152 - 153). Para que ocorra a construção de significados é imprescindível considerar o aluno em sua totalidade, e não somente os seus conhecimentos prévios e sua habilidade em relacionar o seu saber com o novo que está sendo aprendido.

Isso nos diz respeito ao modo como cada aluno encara as tarefas de aprendizagem. Assim, uma mesma tarefa pode ser vista de três maneiras distintas por ele: caso possua a intenção de “aprofundar-se ao máximo em sua compreensão e explorar as suas possíveis relações e interconexões com conhecimentos prévios e experiências pessoais”, nas palavras de Coll (1994, p.155), ele estará fazendo uma aprendizagem significativa, que o pesquisador denomina “ênfase em profundidade”. Mas certos alunos poderão não estar tão motivados e podem preferir, em vez de estabelecer aprendizagens significativas, apenas permanecer no plano da memorização. E não irá interrogar a respeito do conteúdo. Apenas pretendem assimilá-lo para cobranças futuras por parte do professor. É o chamado “ênfase superficial”. E há também o “ênfase estratégico”, quando o aluno, motivado, deseja render o máximo possível em sua aprendizagem, quando realiza e planeja suas atividades.

Neste momento, é inevitável questionarmos a respeito da motivação e intencionalidade que o aluno possui ao desempenhar as atividades de aprendizagem. Levantar essa questão é colocar-se frente à complexidade que o processo implica. A esse respeito, Coll (1994, p. 154) manifesta-se:

A motivação intrínseca, isto é, um elevado grau de interesse pelo conteúdo e por sua relevância, costuma ir associada com o enfoque em profundidade; quando o que predomina é o desejo de êxito, ou a motivação pelo lucro, o enfoque de aprendizagem costuma ser do tipo superficial; finalmente, se o motivo dominante é o medo ao fracasso, cabe esperar um enfoque de aprendizagem do tipo estratégico.

O sentido que o aluno atribui para a realização de uma determinada atividade escolar e, conseqüentemente, a construção de significados vai muito além do que vimos até aqui: do conhecimento que o aluno já possui e de sua capacidade em estabelecer conexões com novos saberes. Principalmente, devemos considerar que é estabelecida uma “complexa dinâmica” entre os próprios alunos e, em vários níveis, entre o aluno e o professor. A natureza dessas relações também necessitam ser consideradas.

O último ponto a ser discutido é *Ensinar e aprender, construir e compartilhar*. Pelo fato de o aluno viver em sociedade e interagir com ela, a escola não pode renegar isso, e precisa ir além: superar o ensino de caráter individual. Não podemos desconsiderar os significados construídos e as interações estabelecidas pelos seguintes elementos: o aluno, o conteúdo e o professor. Podemos afirmar que o aluno é o responsável, no processo final, pela sua aprendizagem, a partir da atribuição de sentido e significado na construção do conhecimento, “mas é o professor quem determina, com sua atuação, com o seu ensino, que as atividades nas quais o aluno participa possibilitem um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos e, sobretudo, quem assume a responsabilidade de orientar esta construção numa determinada direção” (COLL, 1994, p. 156). O professor sendo, pois, um guia e um mediador entre a cultura, o conhecimento e entre o aluno, tem por incumbência facilitar que esse saber possa ser construído na sua relação com o aluno, de modo que este possa também fazer o elo entre o que aprende e a sociedade em que vive.

Coll (2001, p. 19) denomina essa abordagem de ensino de *Construtivista* e escreve que

a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motoras. Ela também parte de um consenso já bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende; os ‘outros’ significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis pra essa construção pessoal, para esse desenvolvimento ao qual aludimos.

A aprendizagem, de acordo com a concepção construtivista, ocorre quando adquirimos a habilidade de fazer representações sobre determinados objetos integrantes da

realidade. E essas representações são possíveis quando juntamos a elas nossas experiências, nossos conhecimentos prévios, tornando-as significativas.

E, retomando ainda Schön (1992), no que concerne às representações múltiplas, ele as classifica em figurativas e formais. As figurativas são as contextualizações realizadas, as relações que os alunos conseguem estabelecer o mais próximo possível das experiências do cotidiano; e as formais são as referências fixas, os conceitos aprendidos; em suma, o conhecimento formal da escola. É através da reflexão-na-ação que “um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar” (SCHÖN, 1992, p. 85). Cabe ao professor, portanto, orientar o aprendiz para que ele consiga associar estas duas formas de representações.

Já essas confusões e mal-entendidos são chamadas, pelo autor, como sendo “emoções cognitivas”. E essa fase de confusão e incerteza é parte integrante do processo de aprendizagem. Faz parte desse processo porque, ao se possuir dúvidas, significa que estamos com algum problema que precisa ser explicitado, analisado. Após essa reflexão, é que houve apropriação. E é de competência do professor reflexivo “dar valor à confusão dos seus alunos”. É necessário, então, não negá-la e ter como premissa que é impossível aprender sem ficar confuso, tanto para o aluno, quanto para o professor, pois a confusão mental é inerente ao processo de construções de aprendizagens.

Dentro dessa perspectiva, há confusão porque há incertezas, e há incertezas porque somos seres humanos inacabados. Esse inacabamento, nas palavras de Freire (1999, p. 55), “é próprio da experiência vital”. Onde há vida, há inacabamento e inconclusão. E a consciência disso é que nos impulsiona na busca do que é novo. Isso ocorre porque a nossa existência envolve “a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos”, na acepção freireana (1999, p. 57), e por intermédio dessas interações é que possamos intervir e transformar o mundo: fazendo nossas escolhas, rompendo barreiras, decidindo, sendo capazes de grandes ações. Do contrário, sucumbiríamos à inexorabilidade do futuro. Caso legitimássemos o determinismo histórico, não haveria problematizações, e não havendo problematização do futuro, estaríamos renunciando à “vocação ontológica de intervir no mundo” (FREIRE, 1999, p. 59). Caso assim fosse, não faria sentido existir também a educação escolar.

1.2.2 Os pressupostos socioculturais no ensino da Língua Materna

Continuando a nossa problematização³ e reflexão acerca do ensino da Língua Portuguesa para adolescentes, nossa discussão constitui-se, neste momento, a partir das abordagens da teoria sociocultural de Vygotski (1998), procurando compreender suas contribuições para o processo dialético de construção do conhecimento pelo educando.

Nesse sentido, levamos em conta um dos saberes necessários ao desenvolvimento das ações educativas de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1999, p. 52). Formar o educando, de acordo com esse autor, pressupõe possibilitar-lhe subsídios para que vá constituindo sua autonomia na atividade de construção do seu saber; e constituindo-se como sujeito na medida em que toma conhecimento de sua historicidade, possibilita-lhe, ao intervir e transformar o mundo, estar transformando a si próprio.

Dessa forma, o fator principal a ser entendido diz respeito aos espaços que o indivíduo vai ocupando nas relações sociais, durante seu processo de desenvolvimento, que vai se alterando de acordo com a “influência das circunstâncias concretas de sua vida” (VYGOTSKI et al, 1988, p. 59). À medida que a criança vai crescendo, a realidade do mundo torna-se cada vez mais concreta para ela, e frente aos desafios de enfrentar esse mundo que se abre para ela, percebe também, uma certa dependência em relação aos adultos. Nessa fase, suas relações sociais serão mediadas por seus pais ou pessoas próximas ao seu convívio, transferindo esse papel, mais tarde, ao professor.

A partir de sua inserção no espaço escolar, ocorrem mudanças consideráveis em sua vida. Seus sistemas de relações sociais são reorganizados e a criança experimenta, pela primeira vez, responsabilidades e obrigações. E a maneira com que é orientada a encarar essa nova fase será decisiva para sua futura posição na vida, ou seja, como será sua postura frente aos “papéis sociais” que assumirá.

As exigências ganham dimensões reais em sua vida. E todo o ambiente a sua volta modifica-se por sua causa. Os encargos sociais nesta fase ultrapassam as características infantis e adquirem um novo significado para o indivíduo, pois o verdadeiro lugar que ocupará, será, então, o espaço na vida adulta: “Agora sua capacidade física, seu conhecimento

³ Entendido, no sentido freiriano (1999), como possibilidade de se buscar o novo, em contraposição ao determinismo histórico.

e suas habilidades colocam-no, às vezes, em pé de igualdade com os adultos, e até mesmo fazem-no sentir-se superior em relação a uma ou outra coisa” (VYGOTSKI et al, 1988, p. 62).

Essa nova transição é caracterizada pelas exigências que lhe são exigidas daqui em diante, pois a vida de adulto é permeada pelo crescimento de uma atividade crítica, com responsabilidades e exigências de comportamento adulto.

Desse modo, podemos compreender o desenvolvimento da psique humana através do estudo do desenvolvimento de sua atividade e como “é constituída nas condições concretas de vida”, de acordo com Vygotski et al (1988, p. 63) e, conseqüentemente, estudar a função da educação que se opera na relação dessas condições reais e a consciência do sujeito, destacando sua importância no entendimento das questões relativas ao desenvolvimento da linguagem como na formação de conceitos, a partir da abordagem cultural-histórica vygotskiana.

Dentro desta perspectiva, para que a atividade psíquica do sujeito possa ocorrer é necessária a utilização de instrumentos que possam servir como mediadores nesse processo, ou seja, “el papel de instrumentos psíquicos lo realizan los signos, dentro de los cuales el fundamental es el lenguaje, debido a su significado, magnitud y aplicación sistemática” (GALPERIN, 1979, p. 133).⁴

E o aspecto principal do signo está relacionado ao seu significado, cujo desenvolvimento implica no desenvolvimento do conceito. Por seu turno, o desenvolvimento do conceito resulta numa “construcción sistemática y racional de la conciencia” (GALPERIN, 1979, p. 134).⁵

Ainda, para o referido autor, a atividade do sujeito é denominada “actividad objetal” entendida, assim por ser “externa”, “racional” e “consciente”, ou seja, essa atividade consciente significa ‘actividad más psiquismo’ “y exige el estudiar la conducta no solamente en su aspecto físico, sino también en su aspecto psíquico, considerando el psiquismo no solamente como un fenómeno de la conciencia, sino como participante en la actividad total”⁶ (GALPERIN, 1979, p. 134-135).

Esse caráter “objetal” da atividade é entendido a partir das modificações que ocorrem no meio social ou cultural, e também, no próprio sujeito atuante. As realizações concretas que transformam os objetos se refletem na consciência determinando a atividade

⁴Tradução livre: o papel de instrumentos psíquicos são realizados pelos signos, no qual o fundamental é a linguagem, devido a seu significado, magnitude e aplicação sistemática.

⁵ Tradução livre: construção sistemática e racional da consciência.

⁶ Tradução livre: atividade mais psiquismo e exige o estudo da conduta não somente em seu aspecto físico, mas também em seu aspecto psíquico, considerando o psiquismo não somente como um fenômeno da consciência, mas sim, participante na atividade total.

psíquica. Então, é a atividade externa, “objetal” e consciente que influenciará o desenvolvimento psíquico.

A atividade consciente pode ser enfocada por meio de duas abordagens: uma linha psicológica e outra filosófica. De acordo com abordagem psicológica, estudada por Leontiev, há duas questões a serem compreendidas: a primeira busca precisar “la noción de racionalidad”, e a segunda intenta “demonstrar la existencia de un dependencia entre los procesos psíquicos y el carácter y estructura de la actividad objetal y externa”⁷ (GALPERIN, 1979, p. 136).

Desse modo, no que concerne à noção de raciocínio (da utilização do pensamento), Leontiev explica-nos que corresponde ao ‘sentido pessoal’ que o sujeito confere à realização de certa atividade cujo “objetivo y el motivo se hallan en correspondência”⁸ (GALPERIN, 1979, p. 137)

E a segunda questão analisada por Leontiev, segundo Galperin (1979), busca compreender experimentalmente que, durante a realização de determinada atividade “lo psíquico no se encuentra en algún lugar en la conciencia, ni vive sometida a leyes especiales internas, ni que influye de un modo secundario en la actividad externa, sino, por el contrario, que el psiquismo está incluido en esta actividad externa y depende del carácter y estructura de la misma”⁹ (GALPERIN, 1979, p. 136).

Podemos afirmar que a atividade dialética de construção do conhecimento do sujeito ocorre nessa relação dos ‘fenômenos da consciência’ com a atividade externa e social. E um dos elementos necessários para a realização da atividade é a utilização dos sistemas de signo e de linguagem como instrumentos de comunicação, que aliada ao desenvolvimento dos significados, chegaremos ao entendimento da formação de conceitos.

Assim, podemos compreender que esse processo de construção dos conceitos que se manifesta mais claramente no período escolar adolescente começa a partir do momento em que a criança “gradualmente assimila a experiência cultural e se torna membro ativo de uma comunidade cultural laboriosa” (VYGOTSKI et al, 1988, p. 86).

Por isso, o referido autor salienta a importância de educadores atentarem para o fato de os sujeitos, ao ingressarem na escola, possuírem habilidades culturais já em expansão, fruto de sua inserção em contexto social e que, por essa razão, não podemos considerá-los

⁷ Tradução livre: a noção de racionalidade e demonstrar a existência de uma dependência entre os processos psíquicos e o caráter e estrutura da atividade objetiva e externa.

⁸ Tradução livre: objetivo e motivo encontram-se em correspondência.

⁹ Tradução livre: o psíquico não se encontra em algum lugar na consciência, nem vive submetido a leis especiais internas, nem influencia de um modo secundário na atividade externa, mas sim, pelo contrário, o psiquismo está incluído nesta atividade externa e depende do caráter e da estrutura da mesma.

como “uma tabula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir” (VYGOTSKI et al, 1988, p. 101).

Assim, todo o processo de desenvolvimento tem sua origem nos espaços culturais e sociais que a criança vai internalizando como os hábitos culturais de um determinado contexto no qual se encontra inserida, e dentre eles, podemos destacar as atividades de escrita e de contagem e que estarão abrindo caminho para, mais adiante, desenvolver a habilidade de compreender o processo de formação dos conceitos.

De acordo com Bolzan e Ávila (2003), é necessário que o professor esteja atento às etapas pelas quais passam crianças e adolescentes para formar conceitos e chegar ao nível da abstração, pois todo esse complexo percurso que o aluno faz até passar por todos os estágios requer que ele se volte para a realidade que o cerca e consiga fazer as relações necessárias com seu pensamento interior.

E para que o adolescente chegue nesse estágio de abstração e tomada de consciência, Vygotski constatou em suas investigações, segundo Bolzan e Ávila (2003), que é necessário que o aprendiz tenha, como ponto de partida, elementos e situações reais de uso prático, para que, posteriormente, possa definir logicamente os conceitos. Somente ficar no nível da abstração, sem vinculação com o cotidiano, torna-se praticamente infrutífera suas compreensões.

Daí, a necessidade de mais uma vez recorrermos a Vygotski (1998) no que concerne aos fundamentos de sua teoria sociocultural que trata das relações dialéticas entre o sujeito e a sociedade para a construção de seu saber.

Nesse sentido, torna-se pertinente através do ensino da Língua Portuguesa, gerenciar a mediação entre o contexto social mais amplo e o contexto individual do próprio educando.

Bolzan (2001, p. 79) denomina de “aprendizagem mediada” como o momento de construção coletiva de saberes no qual o professor, ao atuar como mediador, organiza previamente as intervenções pedagógicas, promovendo a troca solidária entre os sujeitos envolvidos no processo de aprender.

Isso pode ser possível, ao partirmos do entendimento que o educando é um sujeito que pensa, que atua e tem sua própria compreensão da realidade circundante. Cabe-nos, como educadores, promover, então, ações de mediações em sala de aula, no sentido de estimular a dialogicidade entre os educandos.

E o ensino da Língua Portuguesa nos propicia essas atividades, através das práticas de leitura e produção de textos na medida em que, saber usar efetivamente a linguagem nos processos comunicativos significa, de acordo com Geraldi (1984, p. 77), “dominar as

habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra”, significando que não há somente uma abordagem correta, mas sim, formas diferentes de expressão utilizadas de acordo com a necessidade do usuário.

Nesse sentido, estaremos rompendo com o uso artificial da linguagem, que o ensino da metalinguagem somente possibilita. O ensino da análise lingüística é importante, porém, necessitamos compreender que o professor não pode somente centrar-se nessa atividade, que precisa estar vinculada, articulada aos usos reais da nossa Língua Portuguesa.

Assim, de acordo com os estudos de Richter (2000) no aprendizado da língua, necessitamos levar em consideração que as relações significativas terão preponderância sobre as estruturas sintáticas no desenvolvimento cognitivo do aluno. Por isso, o referido autor salienta que, para ocorrer um efetivo ensino da língua, as funções da linguagem precisam prevalecer sobre as formas. E essa dimensão da forma é a que a gramática tradicional contempla na maioria das vezes. Assim não é de se surpreender que essa visão da linguagem sustentada pelo ensino conservador seja tão improdutivo quanto distante das experiências vividas socialmente pelo aluno.

Isto significa que saber a descrição de uma língua pode ajudar na conquista da competência comunicativa, mas é incomparável em relação aos fatores interacionais. O fundamental mesmo é agir comunicativamente no grupo.

Bolzan, ao discutir a proposição vygotskiana, indica que a interação pode ser vista a partir de duas perspectivas:

primeiramente pode surgir como um processo modulador ou instigador, ou seja, como os processos sociais interativos, depois pode desempenhar um papel formador e construtor da atividade, isto é, os sujeitos através de estímulos auxiliares, criam com a ajuda de instrumentos e signos, novas conexões no cérebro, conferindo significado à sua conduta, ativando suas ZDPs, num processo de reflexão que se amplia, a partir das trocas cognitivas, ocorridas durante esse processo. A idéia vygotskiana é de que o intersicológico constitui o intrapsicológico (BOLZAN, ÁVILA, 2003, p. 152).

Referindo-se que o sujeito vai constituindo-se nesse movimento do externo – que são as experiências vivenciadas através da apropriação da cultura – para o interno, no qual passa a apropriar-se e a re-elaborar suas concepções, que são novamente modificadas pela interação que ocorre com seu grupo social.

E Benveniste (1976 apud Geraldi, 1984, p.78), ensina que a

linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. [...] Na prática escolar, porém, o 'eu' é sempre o mesmo; o 'tu' é sempre o mesmo. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz lingüisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, re-produz a fala do eu-professor-escola.

Assim, promover o desenvolvimento do educando requer conduzi-lo a sua própria autonomia de pensar e de fazer, para que, por meio de suas leituras e construções, possa estabelecer situações dialógicas com o mundo ao seu redor e, conseqüentemente, tornar “mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1982 apud GERALDI, 1984, p. 80).

Nesta medida, torna-se relevante superar o artificialismo com relação ao uso da linguagem para que se possa dominar de forma efetiva a língua em suas modalidades oral e escrita, nas situações concretas de interação, e aprender a produzir enunciados apropriados aos diversos contextos comunicativos, extrapolando o processo no qual, muitas vezes, assumem-se papéis de leitor e produtor, ao invés de vivê-los efetivamente.

1.2.3 O professor participativo no contexto da Gestão Democrática: gerenciando saberes necessários em um espaço de construção coletiva nas aulas de Língua Portuguesa

Vivemos em um período em que as mudanças e as transformações sociais são uma constante. A luta pela sobrevivência, a pobreza, a discriminação, o desemprego e a competitividade a qualquer custo, são os fatores mais apavorantes ao qual a atualidade depara-se.

Nesse sentido, essas mudanças afetam, inevitavelmente, a maneira de se conceber o processo educativo e as ações pedagógicas. Ser professor torna-se uma atividade desafiadora, pois implica lidar não só com alguns saberes¹⁰, mas também com essas transformações e com a complexidade social existente.

[Re]significar as práticas educativas torna-se necessário, e esse novo entendimento sobre a educação poderá ser caracterizado através da Gestão Democrática, mais especificamente, pelo viés da participação de todos os atores educacionais a fim de que o processo educativo possa avançar.

¹⁰ Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização (LIBÂNEO, 2003).

Diante disso, faz-se necessário formular Políticas Públicas que incluam as instâncias do governo, da iniciativa privada e da sociedade civil com projetos que visem melhorias no setor da Educação, principalmente que se busquem propostas para a qualificação dos professores, dentro das atuais circunstâncias.

Se pensarmos no contexto em que ocorria a educação tradicional, percebemos que a função da educação consistia em absorver os elementos intelectuais no sentido de que cabia aos estudantes reproduzirem as tradições da cultura e do conhecimento, uma vez que os modelos da realidade e do mundo caminhavam a passos lentos e havia como prever o futuro no qual estes alunos seriam profissionais.

Porém, atualmente, percebe-se que se faz necessário uma educação mais prospectiva do que retrospectiva. Como se torna impossível fazer previsões a longo prazo, Morin (2000, p. 80), atesta que:

As civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas incerto. A isso acrescenta-se todas as incertezas devido à velocidade e à aceleração dos processos complexos e aleatórios de nossa era planetária, que nem a mente humana, nem um supercomputador (...), poderiam abarcar .

Nesse sentido, é necessário formar o aluno para ser um construtor de conhecimento, ao invés de reproduzidor do mesmo. É necessário dar-lhe subsídios para que se torne sujeito de sua aprendizagem, ao longo de toda a sua vida, que o possibilite ter habilidades e competências para interagir neste atual contexto constantemente.

Desse modo, cabe aos educadores conhecer como ocorre o processo de construção de conhecimento do seu aluno. Daí a importância de se repensar a formação de professores, no sentido de que é entendido por Medina e Domínguez (1989 apud PACHANE, 2005, p. 5)

como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum .

Dentro desta perspectiva, destacamos a importância do Projeto Político Pedagógico da escola como elemento que consiste em subsidiar a ação pedagógica, cuja base legal encontra-se formulada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20

de dezembro de 1996 (LDB), que de forma inédita propõe a participação dos profissionais da educação, dos docentes e da comunidade escolar (fazem parte da comunidade escolar professores, funcionários, pais e alunos) na elaboração do projeto da escola, caracterizando-se, dessa forma, numa abertura para os sistemas de ensino na autonomia da sua gestão.

O Projeto Político Pedagógico, citado na LDB, no artigo 12, estabelece que

os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência de:

I-elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

VI-articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de interação da sociedade com a escola”.

Na seqüência, o artigo 13 nos diz: “os docentes incumbir-se-ão de:

I-participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II-elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.[...].

Dessa forma, a LDB institui que docentes e comunidade escolar estejam presentes na elaboração do Projeto Político Pedagógico. O significado deste termo já explicita que são essenciais a participação e a autonomia neste processo de construção e, principalmente, atender à diversidade à qual a instituição encontra-se inserida.

Veiga (apud CASTRO, 1998, p. 27-35) conceitua o Projeto Político Pedagógico como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, sendo construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

Além disso, o Projeto Político Pedagógico é revelador da própria identidade da escola, inserida num determinado contexto, ao mesmo tempo em que firma seus compromissos e intenções políticas.

Resumidamente, poderíamos afirmar que o projeto da escola

é um instrumento de trabalho que ilumina princípios filosóficos, define políticas, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, racionaliza e organiza ações, dá voz aos atores educacionais, otimiza recursos materiais e financeiros, facilita a continuidade administrativa, mobiliza diferentes setores na busca de objetivos comuns e, por ser de domínio público, permite constante acompanhamento e avaliação (CASTRO, 1998, p. 27-35).

Sendo, assim, o Projeto Político Pedagógico possui um dinamismo, ou seja, caracteriza-se por um processo dialético que possibilita construir novas sínteses. Para tanto,

há a necessidade de atores educacionais reflexivos, críticos e conscientes na sua ação autônoma dentro do espaço escolar.

Também, é necessário ressaltar a importância do planejamento participativo, cujo procedimento permite reconhecer as necessidades de determinado contexto através do diagnóstico.

Este, por sua vez, precisa ser participativo, democrático e reflexivo. Sua função é reconhecer os problemas do micro espaço social. Percebe-se, assim, que o diagnóstico revela elementos da totalidade do social escolar.

Cabe enfatizar que o planejamento participativo e o Projeto Político Pedagógico têm como objeto a vida cotidiana de todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar. A vida cotidiana contextualizada e problematizada serve de base para o planejamento participativo e o Projeto Político Pedagógico. Assim, Veiga (1995, p. 134) entende que é “[...] com base nas integrações na cotidianidade que os indivíduos constroem-se”, ao exercitarem um contexto de participação direcionada para uma gestão democrática.

A partir disso, evidencia-se a necessidade de superar o discurso com intencionalidade política esvaziado na sua ação pedagógica. Urge, também, tentar superar a cultura do individualismo, instaurando uma nova cultura, a da participação, da reflexão e da ação consciente.

Dessa forma, pode-se afirmar que a participação dos atores propicia uma maior compreensão do funcionamento da escola, conseqüentemente, da cultura organizacional, ao mesmo tempo em que a mesma requer comprometimento.

Destaca-se, também, que existem diversas formas de participação: os conselhos escolares, os conselhos de classe, a discussão coletiva, o diálogo com a direção, a descentralização, etc.

Libâneo (2003, p. 328) diz que a “participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento e organização escolar”.

Desta maneira, faz-se necessário abordar os princípios que justificam esta Gestão Democrática da escola. De acordo com Gadotti (1994), é necessário que a escola tenha claro o seu papel de formar para a cidadania, e isso pode ser garantido através gestão democrática, aprendizado necessário para a democracia. Isso porque a escola tem uma função maior, ou seja, ela está a serviço de determinado contexto social. E promovendo práticas participativas possibilita a todos os envolvidos uma maior compreensão de sua organização e funcionamento e a serviço de quem especificamente encontra-se. Além disso, esses

movimentos participativos proporcionam entre professores e alunos uma maior aproximação, garantindo assim que objetivos e necessidades de ambos sejam levados em conta, inclusive um maior resultado nos aspectos de ensino e aprendizagem.

Ressaltam-se também os conselhos de classe e os conselhos escolares como forma de participação coletiva na escola, como se pode destacar o papel da direção a partir da postura de liderança que busca diálogo, participação, discussão coletiva e autonomia, elementos imprescindíveis e que pressupõem a Gestão Democrática.

Para Libâneo (2003, p. 328), a participação “é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, as quais se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem”.

E essa dinâmica participativa vai gerar pessoas mais conscientes de sua autonomia, ao poder intervir na realidade escolar, ao mesmo tempo em que estarão promovendo o exercício da cidadania. Isso se refletirá na prática pedagógica do professor que, ao ser um sujeito atuante no seu espaço, estará mobilizando seus alunos a se tornarem também.

Ao mesmo tempo, é indubitável que esse professor articule este entendimento de gerir o seu ambiente escolar, com seus diversos saberes docentes no ensino da Língua Materna.

Desse modo, Tardif (2002, p. 37), assinala os saberes disciplinares que são construídos na formação inicial (que são os conhecimentos específicos), os saberes curriculares que são constituídos dos programas da escola e que darão subsídios para o ‘o que’ ensinar, os saberes da experiência que sendo produzidos ao longo de tempo, pelo trabalho do professor, e os saberes pedagógicos, que são “concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais u menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”, que irão instrumentalizar a prática pedagógica desse professor.

Nesse sentido, ter a compreensão desses saberes e articulá-los coerentemente na prática de sala de aula, torna-se fundamental para se construir um ensino mais eficiente.

E para superar um ensino tradicional, centrado na transmissão da informação, e buscar um ensino pautado na construção de conhecimento, entendemos ser necessário que o professor de Língua Portuguesa, ao mobilizar seus saberes e suas concepções sobre o ensino, busque propor situações reais de ensino, vinculado ao contexto da escola e do aluno, estabelecendo relações participativas em sala de aula.

Desse modo, objetivamos destacar algumas teorias de aprendizagem, refletindo sobre as concepções pedagógicas que possibilitam a apropriação de conhecimento, a partir de determinado procedimento metodológico.

Dentro desta perspectiva, o behaviorismo ou comportamentalismo, tendo seu maior representante Skinner, pressupõe o uso da metodologia experimental de tradição filosófica positivista. Dá ênfase ao ambiente como determinante no comportamento do indivíduo a partir do binômio estímulo-resposta.

Mosquera (2001, p. 42-43) compreende que

a concepção de ensino consiste basicamente no arranjo adequado das contingências de reforçamento, enquanto que a concepção de aprendizagem tem sido um dos temas mais investigados; segundo os autores, grande parte dos comportamentos humanos é aprendido como produto das contingências ambientais.

O paradigma humanista tem preocupação com os valores, as perspectivas dos seres humanos, pois “os humanistas preocupam-se com os processos integrais da pessoa; consideram a personalidade humana como uma organização ou totalidade, que está em contínuo processo de desenvolvimento” (MOSQUERA, 2001, p. 43).

Já o ideário cognitivista dá ênfase às representações mentais, estudadas por Gardner. Aqui o “ser humano é um ser ativo que desenvolve suas capacidades de conhecimento e que não é uma tabula rasa, já que, a partir das suas experiências e potencialidades, vai elaborando a constituição de sua de sua mente” (MOSQUERA, 2001, p. 45).

Sob o enfoque das inteligências múltiplas, o indivíduo é considerado um sujeito ativo que possui competência cognitiva e encontra-se apto a solucionar problemas. Caberia ao professor promover um ensino que estimulasse o aluno a desenvolver habilidades.

A tendência psicogenética, cujo maior representante é Piaget, preconiza a lógica e o desenvolvimento do pensamento verbal da criança.

Assim, a construção de conhecimento acontece a partir da relação entre o sujeito e o objeto, que levaria ao desenvolvimento cognitivo do sujeito ao se ter em mente que ele é capaz de construir novos saberes e não simplesmente reproduzir o que já existe culturalmente.

E a perspectiva sociocultural de Vygotski (1998) compreende o processo de aprendizagem através da interação dialética do sujeito com seu meio social e cultural.

Dessa forma, o referido autor salienta que

o sujeito ao atuar sobre o objeto, utiliza instrumentos de natureza sociocultural, os quais podem ser basicamente de dois tipos: ferramentas e signos. O uso de ferramentas produz transformações no objeto; o uso de signos causa mudanças no sujeito que realiza a atividade. Assim, é possível que o sujeito, pela atividade mediada, em interação em seu contexto sociocultural, participando com outros em práticas socioculturalmente constituídas, reconstrói o mundo no qual vive, ao mesmo tempo em que se tem seu próprio desenvolvimento sociocultural no qual se constituem suas funções psicológicas superiores, entre elas a consciência (MOSQUERA, 2001, p. 50).

É nessa direção que o professor, nessa abordagem, é compreendido como um mediador entre o contexto social mais amplo e a realidade própria do aluno, possibilitando, dessa forma, um espaço interativo entre seus alunos e com o próprio objeto de conhecimento, tanto em sala de aula quanto no contexto geral da escola.

Então, através desta nossa proposição, propiciou-se um espaço de reflexão em torno da importância do Projeto Político Pedagógico para a organização democrática da escola, a partir da perspectiva da participação de todos os atores; ao mesmo tempo, também, que possibilita fundamentar a ação pedagógica do professor de Língua Materna, objeto de nossa investigação.

Entendemos, do mesmo modo, da necessidade de se conscientizar da relevância desse documento como fundamento legal de todos os procedimentos e ações que acontecem no espaço escolar e de que todos os atores envolvidos no processo educativo possam também tomar conhecimento dessa sua função social e política, cujo objetivo principal é a socialização do saber.

Assim, uma sociedade mais justa, menos excludente e politicamente sustentável, com direito de todos ao trabalho, à educação, ao desenvolvimento humano é o essencial a ser considerado nas escolas. E depende do profissional docente propiciar espaços que facilitem aos educandos construir seus próprios repertórios para que possam lidar com os valores desta nova globalização, ao serem desenvolvidas práticas pedagógicas significativas e que valorizem a solidariedade, a justiça, a convivência e a participação democrática.

1.3 Concepções de linguagem

1.3.1 O ensino da Língua Materna – movimentos históricos

O ensino do Português, ao longo das décadas, apresenta objetivos e características distintas; e isso depende da concepção de linguagem que predomina.

Dentro desta perspectiva, podemos observar que são as concepções de linguagem que irão definir o seu objeto específico, a língua, como ela será abordada, caracterizando o ensino do Português no decorrer de determinado contexto histórico (GERALDI, 1996).

Assim, o ensino do Português, na década de cinquenta, está inserido em um contexto no qual o acesso à educação estava restrito às camadas privilegiadas. A função do ensino estava em conhecer as normas e regras de funcionamento do dialeto de prestígio.

A preocupação consistia em estudar a gramática da língua com o objetivo de haver compreensão para a leitura de autores brasileiros e portugueses, através da análise gramatical. Também, aprendia-se o latim e não havia destaque para o aspecto da fala, no qual se desconsiderava o outro e as condições de interações sociais.

A concepção de linguagem predominante é entendida como “Expressão do Pensamento”, ou seja, o pensamento é necessário para se expressar bem e a enunciação é uma ação monológica, pois não se considera o outro e nem a situação social onde a comunicação deveria ocorrer.

Já na década de sessenta, ocorre a democratização da educação, levando o direito das camadas populares à escola. Neste caso, o ensino da Língua Portuguesa considera a Língua como instrumento de comunicação e seu enfoque está voltado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e nos elementos que estão presentes na comunicação: emissor, decodificador e a mensagem. Neste caso, predomina a concepção de Linguagem como “Instrumento de Comunicação”, no qual a Língua é compreendida como um sistema de código: um conjunto de signos que se combinam formando regras, necessárias para que se possa transmitir uma mensagem. Esse código é externo ao indivíduo, que apenas se utiliza do mesmo.

Seguindo na linha história, na década de oitenta, é o momento em que os estudos Lingüísticos ganham espaço no ensino da Língua Materna, através de uma nova concepção de gramática – tanto gramática da língua escrita, quanto da língua falada-, de uma nova concepção de texto, no qual a gramática ultrapassa os limites da palavra e da frase. A Língua passa ser compreendida na perspectiva da enunciação e do discurso. Além disso, são estabelecidas relações com o usuário da Língua, com o contexto e com as condições sócias e históricas de sua utilização. A leitura e a escrita têm por finalidade promover os processos interativos em situações específicas de comunicação.

As palavras de Ângelo (2004, p. 2) corroboram com essa idéia:

Certamente o ensino da língua materna, a partir da década de oitenta, não ficou incólume a todas as propostas de renovação que surgiram, veiculadas pelas várias publicações na área do ensino da Língua Portuguesa, pelas propostas curriculares oficiais, pelas inúmeras reuniões e cursos de treinamento realizados entre professores universitários e professores do ensino fundamental e médio.

A partir dessa época, a Lingüística aparece como o novo campo científico da Língua Portuguesa, agindo como um divisor de águas, no ensino da Língua, considerando como tradicional o ensino que vinha ocorrendo anteriormente. E é a partir disso, que o mesmo ganha um novo enfoque, caracterizado pela “concepção de linguagem como processo interativo”, enfatizando três elementos indissociáveis na organização do processo de ensino, que são as práticas de leitura, as práticas de produção de textos e, também, a análise lingüística:

no processo das relações de ensino, em sala de aula, tais práticas não podem, obviamente, ser tomadas como atividades estanques, mas, ao contrário, interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante. A reflexão lingüística, se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa (GERALDI, 1996, p. 66).

Porém, para que esses pressupostos sejam efetivados em uma proposta de ensino da Língua Materna e ultrapasse o ensino tradicional, é necessário ter uma compreensão adequada sobre qual concepção de linguagem concebe-se, o entendimento do enfoque diferenciado ao aspecto das variedades lingüísticas e a noção de discurso, compreendido como as diversas manifestações textuais.

Então, a Lingüística, como nova ciência, passa a dividir-se em várias áreas específicas de estudo: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, lexicologia, terminologia, estilística, pragmática e filologia, de acordo com Lingüística - Wikipédia, a enciclopédia livre com o intuito de sistematizá-lo e tornar o ensino, a partir da compreensão dessas várias modalidades, mais eficaz .

Entretanto, considerando que estamos organizados socialmente e utilizamos a linguagem para interagirmos com os indivíduos antes de chegarmos à escola, podemos fazer o seguinte questionamento: Por que e “para que se dão aulas de Português a falantes nativos de Português?” (TRAVAGLIA, 1996).

A essa pergunta podemos dar quatro objetivos diferentes:

O primeiro consiste em desenvolver a competência comunicativa do usuário, ou seja, habilitá-lo para a capacidade de fazer uso da língua nas mais diversas situações comunicativas. Isso significava prepará-lo para ter competência gramatical ou lingüística e competência textual. Acreditamos que essas duas competências necessitam ser trabalhadas uma vinculada à outra, pois só desenvolver a habilidade textual é tão infrutífero quanto somente trabalhar a metalinguagem. Elas necessitam ser desenvolvidas juntas, pois à medida que o aluno vai interagindo com o texto, ao manuseá-lo tanto no momento da leitura quanto seu próprio texto, a partir de sua produção, ele poderá ir entendendo como os aspectos gramaticais foram utilizados para gerar determinados significados em detrimento de outros.

Além disso, essa possibilidade de interação com vários tipos de texto, irá propiciar ao aluno a construção de uma pluralidade de discursos. Hoje, pelas várias linhas que a Lingüística divide-se, chama-se Lingüística Textual cujo foco está centrado no processo comunicativo estabelecido entre o autor, o leitor e o texto em um determinado contexto.

Assim, hoje se vem discutindo novos rumos para o ensino da Língua Materna no sentido de buscar a interdisciplinaridade, explorando a relação de significado, significação, sentido e posição discursiva.

E mais do nunca, o que se pretende, a partir do domínio da Língua Portuguesa como Língua Materna e nacional, é orientar o aluno para a compreensão das conseqüências políticas e sociais do ensino, anteriormente focado na gramática, evidenciando a nomenclatura dos termos, que não serve de instrumento para manter uma eficiente comunicação. É natural, portanto que os lingüistas tenham desejado mudar o contexto político da produção do saber. As questões dedicadas ao saber gramatical vão dando lugar às questões centradas na capacidade do ler, escrever e refletir sobre a linguagem, tornando-se muito mais produtivo e coerente.

A segunda finalidade para o ensino do Português, tem como o intuito de levar ao aluno o acesso à variedade padrão, dita culta da língua, ou seja, a norma incorporada oficialmente como a Língua Portuguesa oficial.

Entendemos que essa variedade lingüística é utilizada em situações de interação comunicativa específica. Cabe ao aluno compreender, então, que essa modalidade é a chamada oficial por ser utilizado pela elite brasileira, tanto a intelectual como a econômica.

A terceira finalidade necessária é que o aluno compreenda a nossa Língua Materna como uma instituição social, já que ela não existiria fora das interações sociais.

Poderíamos dizer que essa característica é a mais importante, pois as pessoas só conseguem comunicar-se eficazmente por existir uma instituição lingüística.

E a última possibilita a seu usuário a faculdade intelectual do pensar, do raciocinar. Dessa forma, o ensino da língua abre espaço para o modo de pensar científico, já que, a partir das produções textuais, são desenvolvidas as habilidades de observação e argumentação acerca da linguagem.

As palavras de Geraldi (1996, p. 71) corroboram com essas idéias ao enfatizar que

Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da Língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da Língua.

Essa reflexão mostra-nos a necessidade de redimensionarmos o ensino de Língua Portuguesa, ao se ter claro que trabalhar a descrição da Língua não proporciona ao aluno um desempenho, uma competência no uso da Língua, uma vez que somente tornando-a significativa a partir de práticas de oralidade e de escrita em contextos reais propicia ao aluno a compreensão de sua função social.

2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Temática

Através da delimitação da temática deste fazer investigativo, esclarecemos os motivos que nos influenciaram a escolher esse tema a ser investigado.

Esta pesquisa justifica-se pelas angústias e preocupações oriundas da observação do dia a dia escolar no tocante ao processo de ensinar a Língua Materna, possibilitado pela experiência docente como auxiliar de vice-direção de turno, a partir da nossa inserção no contexto de uma escola pública estadual de ensino médio, desde dezembro de 2003, levou-nos a perceber um ambiente escolar mais complexo e diverso daquilo que compreendíamos no Curso de Formação Inicial.

A esse respeito Esteve (1992, p. 109) afirma que “a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino que não corresponde à situação real da prática cotidiana”, uma vez que as aceleradas transformações sociais trazem à escola alunos com interesses e aspirações bem diferentes em curto espaço de tempo, exigindo dos professores um repensar constante de sua prática.

Além disso, “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação” (Esteve, 1992, p. 109), pelo fato de, muitas vezes, seus próprios professores não conhecerem a realidade do ensino das escolas de educação básica.

Assim, o processo de transição de acadêmica do Curso de Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, para a convivência escolar, levou-nos a questionar e a refletir sobre o processo de ensino, pelo fato de termos observado que, apesar de as pesquisas terem avançado no que se refere à epistemologia, as escolas, de modo geral, ainda se caracterizam pelo seu aspecto de reprodutora de conhecimento, vislumbrado pela sua tendência Behaviorista, na qual estão presentes procedimentos de uso de técnicas de memorização de conteúdo, em que o aluno é levado a acumular informações através do treino, ao longo do ano, sendo considerado aprovado o que tiver conseguido reter o maior número de informações, mesmo não tendo consciência sobre como trabalhar essas informações em seu dia a dia. Resumindo, o aluno é visto, na maioria das vezes, como assimilador de saber.

Através dessa abordagem metodológica, o conteúdo é considerado como a finalidade do ensino e não o meio que pudesse possibilitar ao aluno construir e reconstruir suas próprias

concepções, ao mesmo tempo em que vai assumindo o compromisso de ser sujeito ao pensar e refletir sobre o que se ensina.

São essas indagações que nos instigaram a buscar compreender que concepções possuem os professores de Língua Materna sobre o ensino e como o mesmo encontra-se organizado, nas três séries do ensino médio de uma escola pública através do delineamento da seguinte temática:

As concepções sobre o ensino de Língua Materna e a organização do trabalho pedagógico.

2.2 Questão de pesquisa

Quais as concepções teóricas-práticas que permeiam a organização do ensino da Língua Materna?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo geral:

Investigar as concepções teóricas -práticas acerca do ensino da língua materna de professores atuantes no ensino médio de uma escola estadual

2.3.2 Objetivos específicos:

- Reconhecer quais concepções docentes são explicitados na organização do trabalho pedagógico;
- Compreender de que forma as professoras gerenciam organizacionalmente a sua ação pedagógica.

2.4 Sujeitos e contexto da pesquisa:

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio, localizada na cidade de Santa Maria – RS, que foi denominada simplesmente de Escola.

2.4.1 A escola

A escola onde realizamos este trabalho é pública e pertence ao sistema estadual de ensino, localizada no centro da cidade de Santa Maria.

Atua no ensino médio e profissionalizante. Possui trinta e nove turmas de ensino médio, tanto diurno quanto noturno, trezentos e sessenta alunos matriculados nos cursos técnicos, totalizando vinte e três turmas, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite. No geral, a escola possui mil e trezentos e dezoito alunos.

Ela está assim organizada, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (2002, p. 01):

Educação básica:

Ensino Médio Diurno: 1^a, 2^a e 3^a séries;

Ensino Médio Noturno: matrícula por disciplina

Ensino Profissionalizante:

Curso Técnico em Informática, de nível médio;

Curso Técnico em Secretariado, de nível médio;

Curso Técnico em Contabilidade, de nível médio.

A escola está aberta ao atendimento público nos turnos manhã, tarde e noite. Ela é de alvenaria, possui dois pavilhões, denominados de ‘ala velha’ e ‘ala nova’, e cada pavilhão possui dois pisos. Além das salas de aula, das salas que abrigam os setores administrativos da escola, e os que dão suporte pedagógico, há um laboratório de informática, dois de ciências, um auditório, com aparelho de *DVD e data-show*. Além disso, há quatro vídeos móveis que podem ser deslocados até cada sala de aula e mais uma sala com vídeo fixo. Há também uma sala com foto-copiadora, uma biblioteca e, por enquanto, uma quadra de esportes, já que no espaço da outra quadra foi construído um Centro Tecnológico que abrigará os atuais cursos profissionalizantes, além de outros que deverão ser criados.

As condições sócio-econômicas dos alunos, principalmente, no ensino médio diurno, são de um modo geral, satisfatórias, procedem de famílias que possuem um bom nível econômico e financeiro. Já no ensino médio noturno essas condições não são tão favoráveis, pois a maioria dá conta do seu próprio sustento ou precisa ajudar suas famílias. A maioria dos alunos dos cursos técnicos já trabalha, porém, voltam a estudar para conseguir um melhor espaço nas empresas onde atuam.

Faz parte da equipe diretiva, além do diretor, uma coordenadora pedagógica – além dela, na Coordenação pedagógica, também trabalham vários professores-, um vice-diretor por turno, possuindo cada um, um auxiliar de vice-direção. Há o Serviço de Orientação Educacional (SOE), do qual fazem parte, orientadores educacionais, uma psicopedagoga e uma psicanalista. São cento e vinte e quatro professoras, tanto do ensino médio e profissionalizante e trinta e um funcionários. Destes, quarenta e dois são especialistas, sete são mestres e há uma doutoranda.

Os sujeitos desta investigação são professoras de Língua Portuguesa da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do referido contexto. Uma professora de cada série, desse nível de ensino, foi entrevistada, participando como sujeitos nesse estudo.

2.4.2 As professoras

PROFESSORA	FORMAÇÃO
Fernanda	Possui o curso de Letras – Licenciatura Plena, pela Urcamp de São Gabriel, com Pós-graduação em Psicopedagogia, pela mesma Universidade. Atua há 15 anos no magistério e, atualmente, trabalha com o ensino médio do contexto investigado.
Gláucia	Graduada em Letras e Literatura pela antiga FIC, atual Unifra, Licenciatura Plena. Possui 17 anos de serviço no magistério. Trabalhou somente um ano com o ensino fundamental e agora atua no ensino médio e teve várias experiências como professora no ensino superior. Atualmente, trabalha como

	professora de Língua Portuguesa na UFSM e Unifra, além de estar se doutorando em gêneros textuais, na área da Lingüística, no Curso de Letras, UFSM. No seu mestrado estudou gênero, argumentação e lingüística textual.
Ângela	Formada em Letras, Licenciatura Plena com habilitação em Português, Literatura e Inglês. Formou-se na cidade de Santiago e atua como professora de Língua Portuguesa há 25 anos. Atualmente, trabalha em duas escolas, sendo uma no ensino fundamental e outra no ensino médio, sendo a última o contexto onde está ocorrendo a investigação.

O critério utilizado para a escolha dos referidos sujeitos e o contexto foi em razão de a própria pesquisadora estar inserida e fazer parte da instituição, por se tratar de seu local de trabalho. Também, a escolha pelo campo de investigação deu-se em virtude dos questionamentos e inquietudes vividos pela pesquisadora no decorrer do seu agir pedagógico e de sua formação continuada no Curso de Especialização em Gestão Educacional, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria.

2.5 Metodologia da investigação

Não é de hoje que intelectuais da linguagem, principalmente lingüistas, questionam o processo de ensino da língua materna. Acreditam estar centrado ainda no ensino da gramática e não no ensino “real” da língua que se caracteriza pelo ensino de textos significativos tornando a realidade do aluno parte da aula, considerando seus conhecimentos prévios, (KOCH, 2002).

Além disso, as mudanças e as transformações que vêm ocorrendo em nossa sociedade e, inclusive, mundialmente, fazem-nos também nos preocupar com a organização

desse ensino frente a tais fatos, ou seja, de que maneira as aulas são organizadas considerando esse contexto.

Desse modo, para que essa investigação possibilite a compreensão dos saberes que permeiam o cotidiano da escola, neste contexto investigativo, faz-se necessário ter-se um método que possibilite a coleta e a análise dos dados.

Nesse sentido, a **pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo**, pelo fato de ter-se através dela “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 11). Optamos pela abordagem narrativa sociocultural, tendo como temática as ‘concepções teórico-práticas acerca do ensino da Língua Materna’ e objeto de análise as narrativas de professoras que exercem a docência no ensino médio, que foram coletadas através de entrevistas individuais semi-estruturadas e abertas.

Também, não houve nenhuma resistência por parte das professoras pelo fato de conhecerem a pesquisadora, já que a mesma trabalha neste mesmo contexto investigado. As entrevistas ocorreram de forma muito agradável como também, as conversas informais. A análise do Projeto Político Pedagógico não foi dificultado já que a própria pesquisadora tinha acesso direto a ele.

Dentro desta perspectiva, “o aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo em que contamos nossas histórias, refletimos sobre novas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através de nossas vozes” (BOLZAN, 2001, p. 103).

Começamos a significar nossas experiências, ao nomeá-las, ao poder dar voz ao nosso próprio mundo e, dessa forma, podemos considerar as narrativas como um dos espaços formativos da docência, já que o indivíduo, ao narrar, está fazendo sua própria auto-análise e, nesse sentido, refletindo sobre o seu fazer pedagógico.

A intenção foi entrevistar três professoras, desse nível de ensino, sendo uma professora por série. Assim buscamos compreender o que cada professora pensava acerca do ensino da Língua Materna, e a partir da heterogeneidade dos seus ditos fazer uma leitura dos significados de suas concepções e atividades para chegar-se em um entendimento mais geral de como esse ensino encontra-se organizado.

Dessa forma, ao contar os fatos vivenciados, possibilita ao sujeito reconstruir sua própria trajetória, podendo inclusive [re]significá-los: “assim, a narrativa não é a verdade

literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p.2).

A narrativa não se constitui da representação da realidade; antes disso, re-interpretações significativas desta.

Dentro desta perspectiva, a linguagem oral, ao narrar a própria experiência docente, possibilita ao sujeito a reflexão sobre a ação, constituindo-se, dessa forma, como um instrumento formativo do mesmo, ao estabelecer-se uma relação dialógica entre pesquisador e entrevistado, nos qual os dois, a partir da organização dos pensamentos e da cumplicidade vão significando seus dizeres.

2.6 Procedimentos da pesquisa

Na pesquisa de campo, para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos de pesquisa a entrevista individual semi-estruturada com as três professoras do ensino médio, que possibilitou “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER & GASKELL, 2002, p. 65). Também, a análise do Projeto Político Pedagógico da escola investigada, sendo este o documento oficial que fundamenta todas as ações educacionais, e conversas informais com vários atores educativos, considerados relevantes para um aprofundamento e uma compreensão maior dos aspectos organizacionais e administrativos da escola e quando a análise do Projeto Político Pedagógico não nos possibilitava uma maior compreensão.

Dessa forma, a busca dos achados iniciou-se a partir da entrevistas, cujo objetivo consistiu em compreender quais concepções teórico-práticas permeavam os espaços de ensino da Língua Materna.

A seguir, passou-se para a análise do Projeto Político Pedagógico com o intuito de reconhecer como a escola gerencia organizacionalmente o ensino, a partir das orientações desse documento. Além disso, a compreensão dos achados foi facilitada pela convivência cotidiana com as professoras e, também, através de nossas conversas informais.

A fim de facilitar o trabalho das entrevistas, organizamos as mesmas a partir de tópicos-guia.

Os tópicos-guia organizados foram:

1. Formação de professores: formação do professor (nível superior, licenciatura curta ou plena e em que área), tempo de magistério e nível de ensino em que atua (fundamental e/ou médio).

2. Concepções de linguagem: para que serve a linguagem; para que serve o ensino da Língua; o que é ensinar; o que é aprender; em que o ensino está centrado e como as aulas estão organizadas.

2.7 Categorias de análise

Após realizadas as entrevistas e de posse dos dados, iniciou-se a análise das narrativas das professoras. E a fim de sistematizar o estudo das vozes das professoras, foram construídas categorias de análise cujas características foram evidenciando-se a partir do referencial teórico estudado através das recorrências narrativas encontradas nos ditos das docentes.

Nesta medida, foram três as categorias que nortearam e balizaram a análise dos achados: *concepção cristalizada*, *concepção contraditória* e *concepção em construção*.

A categoria '*concepção cristalizada*' foi construída a partir das recorrências nas falas das professoras caracterizadas pela falta de uma interlocução entre teoria e prática apresentadas em suas vozes, na medida em que foi evidenciada a negação da teoria nas falas ao não apresentarem uma fundamentação teórica e, também, ao se evidenciar a prática dissociada da mesma.

Já a categoria '*concepção contraditória*' refere-se à compreensão da gestão de ensino voltada para uma perspectiva burocrática e administrativa e o ensino como uma tarefa a ser cumprida, além de caracterizar as respostas evasivas das docentes ao apresentarem inseguranças nas afirmações, considerando os seus ditos.

E a categoria '*concepção em construção*' foi caracterizada ao se evidenciar nos ditos das professoras, uma interlocução da teoria com a prática, na medida em que observou-se apropriação de conhecimento pedagógico, como também, ao demonstrarem disposição em refletir sobre suas ações.

3 DIALOGANDO COM A REALIDADE

A partir das entrevistas, ou seja, a partir das narrativas das professoras Gláucia, Ângela e Fernanda¹¹ realizadas com o objetivo de compreender quais concepções sobre o ensino da Língua Materna perpassam o contexto de uma escola pública de ensino médio, iniciamos a análise dos dados encontrados.

Vale ressaltar que as respostas das professoras forneceram importantes subsídios para a compreensão das concepções sobre o ensino da Língua Materna neste contexto atual e específico de escola pública.

Ao partirmos de uma perspectiva de análise qualitativa, percebemos uma necessidade de organizar e sistematizar o estudo a partir do uso de categorias.

Dessa forma, permeado pelo referencial teórico discutido e das recorrências narrativas, evidenciaram-se as seguintes categorias de análise:

Quadro-síntese das categorias:

CATEGORIA	CARACTERIZAÇÃO
Concepção cristalizada	<ul style="list-style-type: none">⇒ Negação da teoria (prática dissociada da teoria);⇒ Dificuldade em refletir sobre o que se faz, em pensar o que se faz;⇒ Dificuldade em fundamentar suas falas (relação com a negação da teoria).
Concepção contraditória	<ul style="list-style-type: none">⇒ Insegurança nas afirmações;⇒ Respostas evasivas (fuga da resposta);⇒ Gestão de ensino como uma ação burocrática e administrativa;⇒ Compreensão do ensino como uma tarefa a ser cumprida.
Concepção em construção	<ul style="list-style-type: none">⇒ “Disposição para repensar a prática; estabelecimento de relações entre teoria e prática” (BOLZAN, 2002);⇒ “Apropriação de conhecimento pedagógico docente(...)” (BOLZAN, 2006).

¹¹ Os nomes das professoras são pseudônimos, modificados como forma de preservar suas identidades.

Dentro desta perspectiva, a análise de cunho qualitativo realizada está respaldada no referencial teórico estudado e a partir do entendimento de Bolzan (2001, 2006) sobre a abordagem narrativa sociocultural, porque o professor, ao falar de sua prática, à medida que vai narrando, vai também significando seu dizer, ao se colocar como um sujeito em determinado tempo histórico, buscando, dessa forma, auxílio da memória, e num certo espaço, o seu espaço de atuação profissional.

Nessa direção, Eckert-Hoff (2002, p. 23) afirma que

[...] o sujeito-professor vai tecendo uma rede de significados, que não são estáveis, uma vez que partimos do pressuposto de que a linguagem significa; que falar é produzir sentidos. Dar sentido é considerar o lugar da história e da sociedade, o que implica buscar suas condições de produção.

E considerar o lugar na história remete a mobilizar a memória, que a partir do discurso faz circular formulações já ditas que podem ser refutadas, aceitas ou transformadas a fim de situar o sujeito em um novo tempo e lugar na história.

Porém, essas reconstruções de saberes é uma via de mão-dupla, uma vez que esse diálogo, essa reflexão da qual a pesquisadora participa, a conduz para uma situação, uma oportunidade que se apresenta no sentido de reconstruir suas próprias concepções.

Assim, as palavras de Bolzan (2006, p. 386) confirmam essa idéia:

a investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes/docentes constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua. Geralmente, esse processo interativo propicia melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes.

Desse modo, conforme dados obtidos, ao iniciarmos a interlocução com as professoras-sujeito dessa investigação e questionarmos “para que serve o ensino da língua portuguesa” elas responderam explicitando elementos que constituem a categoria **‘concepção em construção’**.

Podemos observar pelas falas das professoras, a relação que estabelecem com a teoria ao discutirem suas idéias, demonstrando, dessa forma, possuem conhecimento docente pedagógico¹²:

¹² Entendido na mesma acepção de Bolzan (2006) que afirma caracterizar-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino – estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura.

Para tudo eu acho que a língua é fundamental, eu penso em língua portuguesa, me comunico, eu preciso da língua para formalizar todos os meus pensamentos, eu acho que a língua é a base de tudo (Professora Gláucia).

Ele serve no momento em que o professor consegue dentro de todo este contexto fazer com que o aluno reflita um pouco. Eu acho que o português tem sim através de textos, de texto informativo, ele tem sim uma função social que o professor pode explorar, mas que eu gostaria que as outras disciplinas explorassem também [...] (Professora Fernanda).

Para os alunos, eu acho que ela serve para o dia a dia deles, para expressar corretamente, falarem corretamente, manter um diálogo com uma pessoa, que hoje em dia os alunos falam muito errado. Eles têm muitos erros. Então, eu acho que a linguagem é importante não só a parte gramatical, aquela culta do livro, para eles saberem regras, eu acho que mais deveria ser aplicado pro dia a dia deles, pra falarem, se relacionarem e falarem bem (Professora Ângela).

Nessas vozes das professoras, evidenciamos que elas possuem a compreensão da função social da língua, de que a mesma é necessária para a comunicação diária, ou seja, que é, a partir dela, que as interações sociais possam acontecer.

E se pensarmos que o aluno vive e interage socialmente, ao possibilitarmos essas práticas de diálogos, estaremos propondo e trabalhando a língua materna real e não somente o ensino de que a gramática proporcionaria, ao mesmo tempo em que estamos atuando como mediadores no processo de construção de conhecimento.

Nesta perspectiva, Bolzan (2002, p. 34) afirma que a

mediação pedagógica é o processo dinâmico no qual o professor se utiliza de ferramentas ou de artefatos culturais essenciais para modelar a atividade, implicando num processo de intervenção intencional de um ou mais elementos em uma relação. Representa o aspecto indireto da atividade de ensino, por meio de instrumentos (ferramentas), tanto materiais, quanto psicológicos (signos), transformando a natureza da própria atividade.

É o processo interativo do tipo ‘parceria’ na qual o trabalho/a aprendizagem pode ser estimulada através do diálogo entre o professor e o aluno, na medida em que as experiências dos alunos vão sendo re-elaboradas.

Também, observamos que as professoras pensam sobre a atuação pedagógica mais no seu aspecto teórico do que prático, ou seja, suas reflexões permanecem no plano das considerações, mas que não são efetivadas por existirem vários contratempos em colocar suas concepções em ação, ao se referirem sobre a relevância que é dada, na escola, ao aspecto gramatical e conteudista:

Muitas vezes não se explora, muitas vezes não há tempo, muitas vezes a escola também não trabalha. [...] novamente eu vou abrir contigo, nós somos reféns do conteúdo. O ano passado eu cheguei no final do ano um pouco atrasada em termos de conteúdo e o último conteúdo que era, que deixa me lembrar classe gramatical. Último conteúdo que eu tinha que revisar com os alunos, se tratava de substantivo, adjetivo [...]. Uma revisão substantivo, adjetivo, pronome [...]. E eu até trabalhei esse conteúdo, mas confesso que trabalhei bem apertado. [...] (Professora Fernanda).

[...] falta tempo porque na verdade o mau da língua portuguesa é o da gramática, não é só passar regras, encher o quadro de regras, explicar as regras e o aluno fazer o exercício e deu. Eu acho que deveria ter mais tempo para a gente dialogar mais com o aluno, para o aluno perder a inibição e falar mais, e não tem. Tu entras na sala de aula, tu tens ali os teus 45 minutos, tu sabes que tem que dar aquele conteúdo porque dali uma semana tem teste, tem prova [...] (Professora Ângela).

Nesse aspecto, podemos evidenciar, pelas manifestações das professoras, a **‘concepção cristalizada’**, uma vez que há uma certa ausência do aspecto teórico em suas práticas, prevalecendo a preocupação em vencer o programa da disciplina; ou seja, há a compreensão de certo *feedback* teórico, mas que não foi suficientemente apropriado, caso contrário, existiria a compreensão de que são sujeitos ativos e responsáveis pela transformação que se sucede na escola, e que seus alunos, ao fazerem uso dos sistemas de signos e da linguagem, estrategicamente orientada nos processos comunicativos, que de forma significativa leva à construção de conceitos, segundo Bolzan e Ávila (2003), ao mesmo tempo em que ele se apropria da experiência cultural.

Também, podemos compreender aqui uma **‘concepção contraditória’** acerca de como é gerenciado o ensino, na sua prática, pois remete mais a uma forma de ‘transmitir o conteúdo,’ como uma tarefa a ser realizada, pela falta de tempo e pelas cobranças da própria escola. E esta é uma visão muito limitada do que realmente a escola poderia possibilitar ao seu aluno. Se o próprio professor restringe o seu fazer a esse aspecto e não contextualiza, não relaciona com o contexto maior em que ambos estão inseridos, na verdade, não o está preparando para o exercício consciente de sua cidadania (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Ademais, evidenciamos uma falta de compreensão no que se refere ao aspecto da autonomia que lhes é delegada quanto aos aspectos pedagógicos e que estão fundamentados na própria LDB, no título 2, artigo 2º, inciso III. A falta de hábito do transitar da teoria para a prática e vice-versa, em certos momentos, deixa-as atreladas a uma situação de subjugação

frente às instâncias legais superiores (8ª Coordenadoria Regional de Educação) e à própria coordenação da escola. A professora deixa isso explicitado ao manifestar que

ela [a autonomia] existe, mas tu tens que ter o compromisso de trabalhar de forma autônoma e ao mesmo tempo não. É complicado isso. Se tu quiseres modificar totalmente a maneira de tu trabalhares, tu vais ter o problema dentro da tua escola. Isso estou te dizendo porque é a realidade que a gente vive. Então, tu tens que ser tu, eu sempre digo que o professor é um herói, é uma pessoa especial. Ele precisa achar o meio-termo pra tudo. Nós temos lá em cima um grupo dizendo que nós temos que ser diferentes, que nós temos que ser mais modernos, que nós temos que ensinar diferente, lá de cima. Nós temos aqui em baixo um grupo dizendo: - olha, nós temos o vestibular não adianta, nós temos os concursos que estão aí, que ainda estão se fixando na gramática (Professora Fernanda).

Então, neste aspecto, evidenciamos que as professoras ainda estão inseridas em uma cultura caracterizada pelo autoritarismo, no qual as determinações advindas do sistema de ensino prevalecem. Ao lado disso, vêm teóricos mostrando-lhes novas referências que, segundo a professora, não condizem com a realidade, deixando os professores numa situação de confusão e não sabendo que rumo tomar, prevalecendo a **‘concepção contraditória’**, pois se sentem, muitas vezes, inseguras pelo fato de outros lhe dizerem o que é preciso fazer: são os estudiosos, os pesquisadores, segundo elas, além de existir a coordenação da escola. Fora isso, a realidade e a preocupação da escola é com o vestibular e os concursos.

Segue-se a manifestação da professora Fernanda, corroborando com a **‘concepção contraditória’**:

[...] o professor está sempre entre a cruz e a espada. Então é muito difícil, eu não posso, tu acabou de dizer que eu tenho autonomia e eu sei que na lei eu tenho, mas eu não tenho. Então é muito complicado, na prática é muito complicado. Quando os alunos gritam em sala de aula, te atropelam na porta, não pedem licença pra entrar, significa que em casa eles não estão tendo por parte dos pais uma idéia de etiqueta, de boa educação. Por que a escola não trabalha isso? Por que a escola não dá mais ênfase à psicologia, à filosofia, às boas maneiras, à etiqueta social? Por que se isso é tão importante pra conviver em sociedade? – Ah não, nossa escola diz que tu pode trabalhar isso. A escola diz que tu podes trabalhar, mas ela dá, ela enfatiza outras coisas. Quando tu te reúne, a coordenação diz: sim que tu tem que fazer isso, mas tu tem que fazer tanta coisa.

Observamos a preocupação da professora no sentido de trabalhar com a realidade na qual a escola está situada, em um viés da aprendizagem significativa, mas, ao mesmo tempo, encontra-se atrelada aos mecanismos do sistema, demonstrando estar nesse jogo de forças, o que lhe impede trabalhar dentro de uma concepção de gestão voltada para uma construção coletiva e comprometida com a realidade.

Além disso, as falas das professoras demonstram um modo de trabalho solitário, no qual cada professora realiza seus planos de trabalho e promovem a aprendizagem do aluno sem buscar uma interlocução com as professoras da mesma disciplina, evidenciando, dessa forma, não haver ainda na escola um contexto instituído no qual as professoras pudessem socializar as suas concepções e buscar uma forma de compartilhar seus fazeres, na mesma direção que indicam os estudos desenvolvidos por Bolzan (2002). Assim, cada professora realiza seu trabalho sem discuti-lo com as demais, caracterizando-se como um cumpridor de tarefas, ao afirmar que possui quarenta e cinco minutos (cada período é de quarenta e cinco minutos e há três períodos de Língua Portuguesa por semana) e precisa dar conta de ‘dar o conteúdo’. A preocupação está em dar o conteúdo em tempo determinado, emergindo, dessa forma, uma **‘concepção contraditória’**.

É assim que se manifestaram ao narrar seu modo de organizar a aula, evidenciando não haver uma interlocução de idéias entre as professoras sobre os seus fazeres, pois cada professora tem uma compreensão e um procedimento distinto, demonstrando não haver um espaço de gestão e construção coletiva:

[...] normalmente eu estruturo minha aula em cima de um texto, normalmente, informativo que eu possa ao mesmo tempo comentar e conversar com os alunos com algo que está acontecendo no momento. Porque é importantíssimo eles estarem informados e faço a vinculação deste texto lido em sala de aula com o conteúdo que eu estou trabalhando, e depois eu parto, claro que logicamente pra exercícios de gramática que eu seria falsa em te dizer que não faço isso porque faço (Professora Fernanda).

A gente pega o planejamento do ano e eu separo por trimestre pelo que eu acho que é seqüencial e prioritário primeiro, para depois [...]. Primeiro lugar, por exemplo, a acentuação, não adianta eu começar pelas orações se tem gente que não sabe acentuar, então, eu dou prioridade, assim, pelo conteúdo o que vai ajudando o aluno a ir melhorando e já vai preparando para o conteúdo seguinte (Professora Ângela).

Eu procuro pelo menos fazer com que eles pensem, eu trabalho bastante leitura interpretação de texto, discuto as idéias e faço eles escreverem, mas assim a parte mais formal não me preocupo muito, claro que eu vou corrigindo, mas eu me preocupo basicamente como é que eles desenvolvem as idéias, não só como eles desenvolvem as idéias como é que eles se posicionam, eu não quero sim, não eu quero saber porque, tudo para mim tem que ter argumento [...] (Professora Gláucia).

Também, não possuem muita clareza de que o que realmente legitima as suas ações são as orientações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola, já que este documento organiza o “funcionamento da escola”, além de ser ele o articulador dos referenciais teóricos na prática no cotidiano da escola. Assim, parecem prevalecer as determinações advindas verticalmente.

Outro aspecto que evidenciamos durante a entrevista, foi a discussão em torno de privilegiar ou não a oralidade em suas aulas, ou seja, existiu a preocupação, por parte das professoras, de se ter um espaço para que sua articulação ocorresse. Nesse sentido, observamos que as professoras assim se manifestaram:

Acho que falta tempo, a gente tem muita bagagem em cima da teoria para dar, tu tens que vencer um plano, por exemplo, no terceiro ano nós temos que revisar tudo de língua portuguesa, só o segundo ano que não, e não é fácil para a gente fazer isso. Tu não podes perder um programa a seguir porque é de PEIES, é de Vestibular, é um programa do terceiro ano. Claro, é o mesmo nas outras escolas, não estou questionando isto. Estou questionando a questão do tempo: tempo para ti conversar com o aluno, falar e ele falar. Para ter mais prática, não tão assim teórica, assim de regras (Professora Ângela).

Enquanto a referida professora não consegue visualizar tempo para colocar em prática uma aula dialógica - emergindo, então, a **‘concepção cristalizada’**, pelo fato de que mesmo compreendendo a necessidade de estabelecer práticas comunicativas em aula, argumenta que o tempo não é suficiente porque precisa dar conta do conteúdo que consta no programa da série que atua - a professora Gláucia assim se manifestou ao valorizar a oralidade, emergindo a **‘concepção em construção’ em sua narrativa**:

A parte oral com certeza. Que seria a questão comunicativa, competência comunicativa, é isso. Eu acho que é mais importante a parte oral do nível que nos vivemos hoje é mais importante que a parte escrita, especialmente que entrando na internet tu tens todo tipo de modelo. Então é só eles quererem, que eles podem copiar praticamente tudo, tem tudo pronto ali, agora a parte oral eles precisam sim, eles vão se posicionar, eles vão precisar se eles forem fazer uma entrevista de emprego, eles precisam saber falar corretamente, eles precisam saber se posicionar, precisam saber o que está acontecendo hoje.

É na fala da professora Gláucia que vemos emergir a **‘concepção em construção’** em sua narrativa, uma vez que a mesma demonstra possuir conhecimento pedagógico docente ao compreender que o aluno é um ser socialmente constituído e que o diálogo é o espaço no qual as idéias e os valores de cada sujeito podem ser confrontados, aceitos ou rejeitados e que conduz cada participante da discussão a repensar, a [re]significar seus pontos de vista, possibilitando, dessa forma, transformações nos modos de pensar e agir de cada um.

É na mesma direção que podemos refletir sobre as idéias de Bakhtin (1986) que procura lembrar-nos de que a língua materna não é adquirida e sim, vive-se a mesma, ou seja, é nos espaços interativos que estamos vivendo-a. Por considerá-la um **‘fenômeno social’**, garante que a mesma é inseparável dos processos comunicativos.

Se observarmos o ensino da Língua Materna no decorrer dos tempos, observaremos que a fala ganhou espaço à medida que a Lingüística foi constituindo-se como ciência, pois, anteriormente, privilegiava-se a idéia de que a língua servia para expressar o pensamento, ocorrendo então, uma diferenciação entre o ensino da gramática e o da língua. Hoje, está sendo incorporada a idéia da valorização da oralidade, a qual se concretiza nos espaços interativos que podem ser possibilitados durante a aula. E é essa a idéia que vem sendo reforçada pela Lingüística, esse novo olhar sobre o ensino da Língua Materna.

Nessa direção, a professora Fernanda, durante nossa entrevista, reconhece a importância da lingüística como um divisor de águas entre o que era o ensino anterior e a partir da mesma, voltado para o aspecto das interações comunicativas: “[...] a lingüística estuda a língua, o que nós falamos, as várias formas, [...] as variantes, a maneira como o nosso povo se comunica”. É importante levar-se em conta esses aspectos nas situações de ensino da Língua.

A seguir, levando-se em conta o aspecto acerca do que é aprender, já que consideramos ser este o princípio vital do processo educativo, buscamos compreendê-lo a partir das concepções vygotkianas, cujo estudo demonstra como o aspecto da aprendizagem evidencia-se durante o processo de ensinar e aprender. Para este autor, a aprendizagem é um processo que ocorre de forma articulada com os processos internos e externos, isto é, o indivíduo apropria-se do conhecimento, das formas culturais que o rodeiam, a partir da mediação – neste caso os signos auxiliam neste processo. Nas palavras de Libâneo (2004, p. 06),

a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo.

Nesta mesma direção, as seguintes vozes puderam ser ouvidas:

Aprender para mim é aquilo que vai ficar internalizado, eu vou poder usar sempre, não é a questão de regras, eu evito, eu falo o mínimo possível, eu procuro fazer com que eles empreguem adequadamente, por exemplo, até em aula eu tenho assim, eu me sinto, até a parte oral eu retifico, eu procuro colocar dentro do padrão mais formal em aula, por exemplo mim ir, mim não vai a lugar nenhum. Retifico a pergunta que eu penso no assunto, então eles já quando vão falar eles pensam já como é que eles vão redigir a pergunta (Professora Gláucia).

Assim, observamos que a professora Gláucia pensa a aprendizagem numa perspectiva da pragmática¹³, ou seja, ela possui a compreensão de que é necessário ir além do ensino de regras, tanto que afirma evitá-las ao máximo, procurando fazer com que seu aluno busque o emprego adequado da nossa Língua. Além disso, procura conscientizar seus alunos da diferença que existe entre a língua culta e a padrão e de que, tanto uma como a outra é utilizada em contexto específico de comunicação, desfazendo o mito do certo e errado. Dessa forma, na fala da professora Gláucia emerge a **‘concepção em construção’** uma vez que demonstra ter apropriado as concepções acerca do ensino da Língua Materna pelo viés da Lingüística e porque consegue estabelecer relações entre esse referencial teórico e sua ação em sala de aula, ao mesmo tempo em que consegue refletir sobre essas questões.

A mesma compreensão e **concepção** que possui a professora citada, a respeito da Lingüística, a professora Fernanda também demonstra ter, pois, assim, referiu-se a esse respeito:

ela [a Lingüística] é o estudo da nossa língua. Principalmente a nossa língua falada, então, porque nós vamos ver assim que, dependendo do grupo de pessoas, do grupo social nós temos um tipo de linguagem, e nós não podemos desprezar essa linguagem. Claro que nós temos que deixar claro para nosso aluno, que existe a nossa linguagem formal culta e que existem outros tipos de linguagens, que nós não podemos classificar como erradas, mas diferentes.

Finaliza sua fala dizendo ainda que não há como focar só a gramática e que há a necessidade de o professor interligá-la ao estudo da Língua ao mostrar que existem as variantes e que são utilizadas de acordo com o grupo social que estivermos interagindo.

Seguindo com a categoria **‘concepção em construção’**, por sua vez, a professora Ângela demonstra compreender, na mesma direção que a Lingüística aponta, de que a criança, ao chegar à escola, já possui um conhecimento de gramática, porém de forma assistemática. Como ela está inserida num certo meio, ela aprende a falar, pois interage, conhecendo, mesmo que inconscientemente e agindo intuitivamente, a estrutura de sua língua (GERALDI, 1996). Cabe à escola - e este é o papel dela - sistematizar, organizar esse conhecimento que o aluno já possui:

[...] eu acho que o meio interfere muito na aprendizagem, eu não sei muito de criança, eu não entendo muito porque eu nunca fui trabalhar com criança, mas assim, pelo que a gente vê e pela experiência que eu tive, ano passado com quinta

¹³ É o ramo da Lingüística que visa compreender os enunciados a partir do seu contexto significativo, extrapolando os limites da frase, ou seja, procura demonstrar o uso da Língua em situações reais de necessidade.

série, eu acho que é imprescindível a cobrança dos pais [...]. Ela (a criança) adquire a linguagem através de exemplo. Se em casa falarem *corretamente*, ela vai ser uma criança que vai falar *corretamente* (Professora Ângela).

E para isso existem os conteúdos gramaticais que são distribuídos nas séries do ensino. A preocupação está em como esses conteúdos são articulados pelo professor durante o seu agir pedagógico, se ele consegue relacioná-los com os referenciais que o aluno já possui, não permanecendo somente no nível da metalingüagem, da definição e da classificação.

Schön (1992) chama de ‘representações múltiplas’ as habilidades desenvolvidas pelos alunos no que se refere a compreender o que é ensinado ao relacionar com situações práticas do seu cotidiano. E Coll (1994) compreende como ‘aprendizagem significativa’ o processo que favorece ao aluno estabelecer relações entre o que está aprendendo, o ‘novo’ e o conhecimento prévio que já tem internalizado.

Porém continuando a nossa conversa com a mesma professora, vemos aparecer a ‘**concepção cristalizada**’, uma vez que se contradiz logo a seguir. Ao defender a idéia de que a família é importante no sucesso da aprendizagem do aluno, na questão da linguagem, que os pais seriam os primeiros referenciais e que a escola aprimoraria seus conhecimentos prévios, parece não possuir muita clareza no que afirma, demonstrando certa dificuldade em refletir sobre a sua prática, ao dizer que o aluno quando chega à escola não consegue diferenciar que nesse espaço específico precisa falar corretamente. Que o aluno não consegue fazer uso, empregar corretamente a Língua Portuguesa.

A seguir, conversando com as professoras sobre “o que significa ensinar”, já que o processo de ensinar e aprender são dois aspectos que necessitam caminhar juntos, são indissociáveis na prática pedagógica, surge a ‘**concepção cristalizada**’ por parte da professora Ângela que assim narrou o que pensa sobre esse assunto:

[...] ensinar é tu passar conhecimento, não que eu saiba mais que eles, a gente apenas tem mais prática que eles, então tu passa uma coisa e gostaria que houvesse o retorno, que visse que os alunos aprenderam, que eles entenderam e que vão utilizar aquilo, mas na verdade não é isso. A gente sabe que tu passa, alguns aprendem, mas poucos vão utilizar o que aprenderam [...].

Aqui a categoria citada é evidenciada pelo fato de a professora possuir uma concepção tradicional de educação, compreendida como sendo o professor o principal sujeito do processo, desconsiderando o seu papel de mediador e cabendo ao aluno, como um sujeito passivo, reproduzir o que lhe foi transmitido. Além disso, acredita que todos possuem os

mesmos conhecimentos prévios, ao considerar que uns aprendem e poucos conseguem significar o que aprenderam.

Porém, se buscarmos as idéias de Freire (1999), aprenderemos com ele que ensinar não é transferir, passar conhecimento, e sim, criar as condições, organizar a aula, dar subsídios para que o aluno possa construir o seu conhecimento. É necessário que o aluno aprenda a fazer as suas próprias elaborações, que busque sua própria autonomia no seu pensar, extrapolando a prática da cópia e memorização, muitas vezes, sem sentido para o aluno.

Já a narrativa da professora Gláucia deixa evidente a **‘concepção em construção’** uma vez que encontra-se respaldada teoricamente ao compreender que o aluno é alguém que tem seu conhecimento e que o professor estará ali para mediar esse processo de aprender:

Eu acho que tu orientas, então, assim tu vai colocar os passos, assim, eu acho que fica melhor, porque fica melhor? Como é que eles vão relacionar, eu acho que até o maior problema eles têm os conhecimentos, o aluno tem conhecimento, mas muito aluno tem o conhecimento extenso, mas ele não sabe o que fazer, como relacionar [...]

Nesse sentido, conversando ainda com a mesma professora sobre o assunto, ela demonstrou entender que o aluno precisa refletir e que o professor é quem vai ajudá-lo nesse processo de construção.

A partir dessas análises, mais um elemento que perturba e causa dissabores ao professor - e parece que ele possui consciência de sua complexidade - é o aspecto avaliativo. Dentro desta perspectiva, as características que se afirmam nas falas das professoras levam à **‘concepção contraditória’**, uma vez que se sentem inseguras para falar sobre o assunto, fugindo da conversa:

Isso é muito perigoso, falar em avaliação é uma coisa [...]. Meu Deus dá para pular essa? Essa pergunta é muito difícil (Professora Fernanda).

Na mesma direção, manifestou-se a professora Gláucia:

[...] até eu critico, eu tenho sérios problemas com a parte burocrática, tudo bem tem que fazer prova, faz prova, por exemplo, eu fiz um teste e um trabalho valendo a mesma nota eu vou valorizar muito mais o trabalho do que o teste porque o trabalho eles produziram, o teste eles poderiam saber poderiam não saber [...].

E a professora Ângela, em sua fala, demonstrou não considerar *correto* o uso da nota, pelo fato de através desse procedimento não se saber ao certo se o aluno aprendeu ou não, mas que, através dela pode-se ter uma noção, podendo diferenciar um aluno do outro.

É possível evidenciar ainda que as professoras não buscam aporte teórico no Projeto Político Pedagógico da Escola para dar suporte às suas ações. Demonstrando que sequer foram buscar o que este documento assegura, pois, mesmo não querendo falar sobre o assunto ou afirmando ser este um grande problema, não há como fugir deste aspecto, ou seja, ele faz parte do processo, ele é também inerente ao processo de ensinar e aprender. A preocupação está em verificar qual enfoque que se pretende dar, se ela é diagnóstica ou apenas para fins classificatórios.

Analisando o Projeto Político Pedagógico da Escola, a respeito da avaliação, encontramos a seguinte concepção:

Sendo a avaliação parte integrante do processo, deve ser realizada, também, de forma participativa, desde a elaboração dos critérios até a expressão de resultados. Além disso, favorece a integração dos conteúdos trabalhados, possibilitando a análise das diferentes partes e a interligação entre elas de formar e permitir a percepção conjunta do todo. Isso, por sua vez, favorece a transferência das aprendizagens e até mesmo a generalização. Assim, a avaliação atingirá sua função pedagógica de auxiliar o educando e o professor a obterem eficácia no processo educativo quando a mesma for conduzida dentro do seu verdadeiro significado (RIO GRANDE DO SUL, 2002, p.7).

Com base no sobredito, verificamos que esta incapacidade de falar sobre o aspecto avaliativo, por parte das professoras, tem sua origem no referido documento, pois ele está bem estruturado, com o uso de uma retórica que “encanta”, mas que, em termos práticos não esclarece muito. Dessa forma, mais uma vez observamos a distância que existe entre o que se diz e o que se faz, permanecendo no plano das idéias, da abstração.

Além disso, o mesmo documento não enfoca, não faz uso de qualquer aporte teórico que pudesse orientar e auxiliar os professores em seu agir em sala de aula.

Do mesmo modo confirmou-se existir uma certa distância entre os professores e o seu Projeto Político Pedagógico. A distância existe entre este documento e a realidade do colégio, já que o referido documento foi construído em 2002. No ano de 2006, foi realizado o diagnóstico para a reconstrução deste documento, mas no ano de 2007 não houve nenhum avanço. Com a eleição de um novo diretor, certos projetos têm certa demora na sua recondução.

Diante dessas idéias, retomamos nosso posicionamento inicial, a partir dos referenciais de Esteve (1992), no qual o autor discute a necessidade de se repensar o papel do professor, neste atual contexto sociocultural de mudanças e de ruptura com velhos paradigmas em que nos encontramos. Porém, após essa análise, verificamos a distância que ainda permanece entre o que se fala e o que se faz, evidenciando-se que ainda não existe um contexto e um espaço que propicie aos professores discutirem e refletirem sobre suas concepções e seus fazeres pedagógicos.

E é nesse sentido que nos referimos sobre a necessidade do professor estar fundamentado teórico, para que tenha condições de lidar com esse aluno, inserido nessa nova configuração social. Talvez devêssemos questionar se as agências formadoras estão conseguindo formar os novos professores ou os estão preparando para uma realidade ideal, para trabalhar com um aluno ideal, por, muitas vezes, desconhecerem a realidade concreta que se apresenta aos novos profissionais da educação básica. Já que estes possuem conhecimento pedagógico docente, mas que, em muitos casos, não vem se efetivando.

Dessa forma, está mais do que na hora de formar profissionais críticos e reflexivos que compreendam concretamente o que é ensinar nos dias atuais, para que ultrapassemos a etapa na qual o professor de educação básica mais se caracteriza como um cumpridor de tarefas.

4 DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Ao chegar ao final desse trabalho, considerando este breve percurso pelos meandros da pesquisa, na qual utilizamos as narrativas das professoras por entendermos, na mesma direção das palavras de Freitas (1998, p. 76), que se “torna importante dar voz ao professor, pois o que se tem observado na maioria dos estudos sobre educação é que se fala **de e sobre**”¹⁴ o professor, mas sem a preocupação de ouvi-lo”, uma vez que são eles que convivem em seus espaços educativos e têm, por isso, maior legitimidade para dizer e refletir sobre essas realidades, ao contrário de quem apenas observa e, partir disso, faz um diagnóstico, buscando levantar hipóteses.

Foi desse modo, então, que pudemos compreender como as professoras vêm pensando o processo, os espaços de ensino da Língua Portuguesa e como este se encontra organizado, em contexto público de ensino médio atualmente.

Ademais, no percorrer do estudo sentimos a necessidade de construir as categorias **‘concepção cristalizada’**, **concepção ‘contraditória’** e **‘concepção em construção’** como forma de sistematizar este processo de análise.

Compreendemos que este estudo não se conclui aqui, porque esta pesquisa apenas privilegiou as concepções que estas professoras possuem acerca do seu trabalho e de que forma o ensino está organizado, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico, e que não foi possível aprofundá-lo, através de observação de suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, observamos que, nem sempre, ao falarmos sobre nossas ações as confirmamos em nossas práticas.

Do mesmo modo, não sentimos nenhuma dificuldade em realizar esta pesquisa porque o contexto investigado faz parte do nosso dia a dia de trabalho também. Assim, já conhecíamos os sujeitos desta pesquisa e já havia uma relação de cumplicidade entre nós, pela convivência neste espaço de trabalho, o que contribuiu para que tivéssemos muitas conversas informais tanto antes como após as entrevistas. Também, houve sempre disposição em ajudar nos momentos em que necessitávamos verificar documentos da escola nos diversos setores.

Dentro desta perspectiva, retomando a indagação inicial na qual pretendíamos compreender quais saberes docentes, que concepções fazem parte do contexto das professoras entrevistadas e quais deles são explicitados na organização do trabalho pedagógico, ao final

¹⁴ Grifo do autor

dessa análise, evidenciamos que a categoria ‘**concepção em construção**’, prevaleceu ao analisarmos os ditos das professoras.

Isso é possível mostrar, analisando a fala da professora Fernanda no qual, evidencia-se a referida categoria:

nós temos que ensinar português unindo, sendo flexíveis quanto ao ensino da gramática e o ensino da língua, e mostrar ao aluno as mudanças que a nossa língua sofre ao longo dos anos. É necessário ter flexibilidade e mostrar ao aluno a realidade para conscientizá-lo de que assim como nós mudamos, a moda também muda e a linguagem também muda.

Porém, durante suas falas, ela mesma esclarece que essas suas falas foram idealizadas e que, segundo ela, não se tem, na escola, um ensino real da língua, a escola está atrelada a mecanismos externos como o vestibular.

Dessa forma, percebemos que há uma cultura instituída de que a eficiência da escola está estritamente em seguir a ‘febre do vestibular’, em preparar para PEIES e vestibular e isso acontece porque a própria Universidade contribui para isso ao enviar para as escolas o programa dos concursos, ela mesma estimula que fique no nível de conteúdo. Além disso, o professor ainda precisa conviver com a exigência do próprio aluno e dos pais que também controlam se o professor está seguindo o programa.

Dentro desta perspectiva, acompanhamos que o ensino da Língua Materna é visto de forma idealizada, tal qual podemos visualizar nas orientações do Projeto Político Pedagógico da escola, que traz as concepções de sociedade, de homem, de escola e de educação de forma utópicas.

A utilização desses referenciais fica mesmo no nível do discurso. Isso ficou evidente nas falas de duas professoras entrevistadas demonstrando qual a compreensão que possuem de aportes teóricos e da realidade da educação atual. Entretanto, uma professora demonstra conseguir conciliar aquilo que pensa com o modo como age em sala de aula. A outra professora tem um discurso sustentado, porém encontra vários empecilhos para colocá-lo em ação:

É na verdade assim, nós temos que deixar claro para o nosso aluno que as várias, os vários tipos de linguagens servem pra se comunicar. Mas que, nós não vamos, nós não podemos fugir à sociedade organizada. Nós não somos bichos, nós vivemos em sociedades organizadas e essas sociedades exigem que nós tenhamos determinados comportamentos. Por isso, que tu tens que dizer pro teu aluno, que existe a linguagem lá do bairro dele, mas que pra ele viver em sociedade ele precisa de uma linguagem [...]. outra. Então, talvez sim que o objetivo final seja isso, não só a

comunicação em si, mas uma comunicação efetiva, uma comunicação de qualidade, uma comunicação formal, que permita que essa pessoa se relacione num grupo social culto, digamos assim (Professora Fernanda).

Dessa forma, podemos considerar que a categoria **‘concepção em construção’** predominou nas narrativas das professoras, mas que não é preponderante nas ações das professoras.

Entretanto, a professora Ângela possui maior características da **‘concepção cristalizada’**, porque em muitos momentos da entrevistas contradizia-se no seu discurso. Por exemplo, diz que é necessário trabalhar texto e, logo em seguida, enfatiza que o ensino nos anos iniciais centra-se muito no mesmo, afirmando que é necessário trabalhar a gramática. Coloca a culpa do ‘fracasso’ nessas séries. Também, em suas falas, em momento algum, fez referência a qualquer referencial teórico; muito pelo contrário, no seu entendimento a teoria só atrapalha:

Eu acho que a formação tem que ser menos teórica, porque a teoria nem sempre resolve. Eu acho, assim, mais prática o professor tem que ter [...]

A professora foca-se muito nos erros dos alunos, ficando no nível da codificação e decodificação, dos processos de leitura e escrita, sem levar em consideração os estudos recentes na área da Língua Portuguesa – que dão ênfase ao aspecto social da língua – como também, os pressupostos socioculturais vygotkianos no qual se considera o aluno um ser social e em permanente interação, a partir de uma aprendizagem significativa (COLL, 2001).

Nesse sentido, a professora manifestou-se:

[...] além da ortografia para falarem, se comunicarem verbalmente, pronúncias erradas, erros graves no falar, tipo isto, menas gente, menos, obrigada, as gurias não usam, é obrigado. Sabe estas coisinhas básicas da língua e que seriam básicas do dia a dia, ma que eles não sabem. Sem dizer depois da parte escrita, assim para criar uma redação, um texto, não sabem. Eles não sabem nem organizar as idéias, no papel não sabem. Não sabem a ordem direta de uma frase, nada.

Desse modo, enquanto a professora Ângela desconsidera totalmente o aspecto teórico que pudesse embasar seu agir pedagógico, emergindo, de modo geral, as características da categoria **‘concepção cristalizada’**, em sua fala - uma vez que não considera a formação continuada relevante para o processo de ensinar - a professora Fernanda possui uma

fundamentação coerente com os pressupostos da Lingüística atual, porém, seu discurso permanece no plano das idéias.

Já a professora Gláucia afirma ser apaixonada pela nossa Língua e que não conseguiria ficar sem estudar. Inclusive ela está fazendo seu doutorado atualmente e, além disso, demonstra possuir um conhecimento bem aprofundado acerca das concepções necessárias para um eficiente ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, para as professoras Fernanda e Gláucia sobressaiu-se a **‘concepção em construção’**.

Ademais, a **‘concepção contraditória’** evidenciou-se nas compreensões das professoras sobre a perspectiva de gestão do ensino como uma atividade ligada aos fazeres administrativos, no qual o ensino é entendido como um processo em que a professora realiza uma tarefa, desconsiderando a gestão escolar como uma construção de todos e vinculada ao contexto da escola.

Assim, finalizando esta etapa de pesquisa, mas não suas idéias, evidenciamos como pensam os professores sobre o ensino da Língua Materna em um contexto específico de ensino. Evidenciamos que a reflexão na ação apresenta-se nas falas das professoras, mas não há garantias de que se encontre efetivada nas práticas de ensino. Observamos que as realidades educativas de educação básica ainda não têm constituído um espaço que privilegie um contexto de formação continuada. E isso se torna evidente ao observarmos que essa realidade ainda está marcada pelo seu caráter reprodutivista: o professor reproduz informação do mesmo modo que seu aluno.

Nas palavras de Kleiman (2002, p. 67)

predomina ainda, nos cursos de pedagogia e de letras, uma concepção tecnicista de formação que a equaciona com a apropriação de saberes de diversas áreas, entre elas as de estudos da linguagem. Assim, passou-se da análise gramatical da frase descontextualizada à gramática textual, que nada mais é, tal qual praticada em sala de aula, do que a gramática da frase exercitada a partir de trechos do texto de leitura.

Essas idéias da autora demonstram, mais uma vez, a realidade do ensino público. As teorias avançam, a Lingüística ganhou espaço nas agências formadoras, mas que não foram suficientemente apropriadas para que dessem conta de mudar as práticas educativas.

Sabemos que hoje se faz necessário implantar uma proposta educacional prospectiva, ou seja, que proponha a ação pedagógica a partir do que os sujeitos são capazes produzir e não retrospectiva, pois essa perspectiva enfoca o que os sujeitos não conseguem produzir. Além disso, não há mais espaço para somente veicular informações. Os sujeitos têm acesso

direto ao “novo” através da cultura informatizada. Logo, é necessário preparar o aluno para que aprenda autonomamente a resolver conflitos. Ao professor cabe não apenas transmitir informações, antes ele precisa trabalhá-las.

Assim, chegando ao final deste trabalho de pesquisa, nos sentimos muito mais inquietos do que no início desta e, por isso, consideramos este trabalho apenas uma introdução para que muitos outros surjam através da leitura do mesmo e que possa, dessa forma, ser um dos espaços constitutivos da formação de professores. Um dos elementos que possa promover, mobilizar outros professores a buscarem refletir sobre suas vozes e suas práticas, permitindo superar os ditos que, muitas vezes, permanecem no vazio.

É dentro desta perspectiva que se abrem várias possibilidades de [re]significação e inovação das práticas educativas, através da compreensão de como são construídas as trajetórias docentes no ensino superior, como o profissional deste nível de ensino constitui sua professoralidade, compreendendo também, como aprendem tanto os graduandos das licenciaturas, como seus professores, analisando de que forma essas aprendizagens repercutem nas práticas pedagógicas dos professores, etc.

Talvez seja esta uma das formas de compreender porque os referenciais teóricos, muitas vezes, não são utilizados para tornar o ensino mais eficaz. Seria por que os professores o compreendem como receitas a serem transferidas diretamente para sua realidade de ensino?

Ainda é necessário aprofundar nossos estudos na busca pela compreensão da trajetória docente no ensino superior e os espaços constitutivos de suas aprendizagens como um dos caminhos para compreender qual professor está sendo formado e de que forma irá se inserir nesse novo contexto sociocultural.

Portanto, esse estudo é o impulso inicial para aprofundarmos nossas pesquisas ampliando nossos referenciais e reflexões sobre a temática aqui discutida.

5 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. *Estudos Lingüísticos XXXIII*. PG-Unicamp, 2004, p. 1219-1225, [1219 / 1225].

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4 ed. RJ: Vozes, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. POA: Mediação, 2002.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ÁVILA, Vera Maria Z. **Construção de conceitos: percursos vygotskianos**. Porto Alegre: Cadernos do Aplicação, 2003.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Verbetes**. In: MOROSINI, Marília (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anésio Teixeira, 2006. Glossário 2 V.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva: 1992.
BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CASTRO, Carmen Moreira de. **O Projeto Pedagógico da Escola na Lei de diretrizes e Bases. Educação Básica Pós-LDB**. SP: Pioneira, 1998, p. 27-35.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. POA: Artes Médicas, 1994.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, vol. 23, n. 1-2, janeiro/dezembro. 1997.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, Antonio (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Pierre Bourdieu e a Educação**: um legado histórico a ser estudado. Tuiuti: Ciência e Cultura, nº. 28, FCHLA 04, p. 111-125, Curitiba, mar. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Narrativas de professores**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 28 ago/02 set. 1994.

GALPERIN, P. **Introducción a la psicología**: um enfoque dialético. Pablo del Rio: Editor, 1979.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto em sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado das Letras - ALB, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. **Concepções da escrita na escola e formação do professor**. In: Aulas de Português: perspectivas inovadoras. RJ: Vozes, 1992

KOCH, Ingedore G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
LIBÂNEO, J.C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, Sept./Dec. 2004, no.27, p.5-24. ISSN 1413-2478.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. (orgs). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Teorias de aprendizagem e a proposta educativa marista no novo milênio**. In: Publicações Edipucrs 18 – Leituras – Significações plurais – Educação de Adultos: uma nova configuração de saberes. Porto Alegre: Série Educação 4, 2001.

PACHANE, Graziela Giusti. **Teoria e prática na formação de professores universitários**: elementos para discussão. Ponta Grossa: Publicatio UEPG, v.14, n 1, p. 13-24, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para uma nova profissão**. In Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre, Art. Méd. v. 5, n 17, 8-12, maio/jul. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. In: CAMPOS, Edson Nascimento et al. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. Santa Maria, 2002.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino de português e interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

SCHÖN, Donald A. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. RJ: Vozes, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-pedagógico: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 1995.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Ling%C3%BC%C3%ADstica#Divis.C3.B5es_da_ling.C3.BC.C3.ADstica. Acesso em: 16 de jan. de 2008.