



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Merivan Pereira de Sá

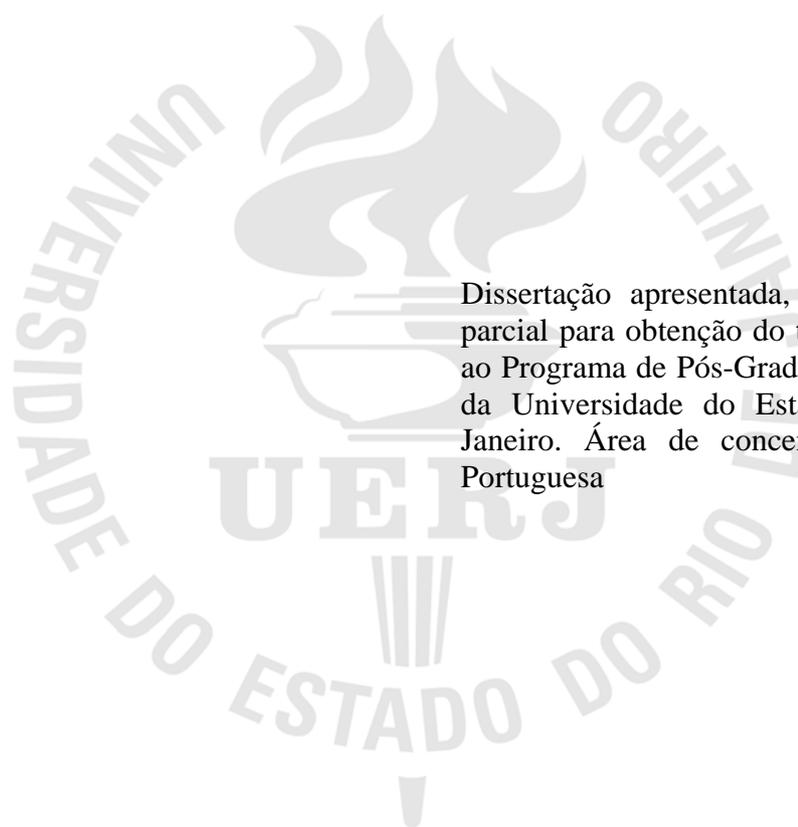
Imaginário sobre a Língua Portuguesa e seu ensino em Balsas-MA

Rio de Janeiro

2012

Merivan Pereira de Sá

Imaginário sobre a Língua Portuguesa e seu ensino em Balsas-MA



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira.

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

S111	<p>Sá, Merivan Pereira de. Imaginário sobre a língua portuguesa e seu ensino em Balsas-MA / Merivan Pereira de Sá. – 2012. 75 f.</p> <p>Orientador: Helênio Fonseca de Oliveira. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Balsas (MA) - Teses. 2. Imaginário - Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Língua portuguesa - Formação de professores - Teses. I. Oliveira, Helênio Fonseca de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU 806.90(07)</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Merivan Pereira de Sá

Imaginário sobre a Língua Portuguesa e seu ensino em Balsas-MA

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 19 de dezembro de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira (Orientador)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Vânia Lúcia Rodrigues Dutra
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Márcia Lisboa Costa Oliveira
Instituto de Letras - UES

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

A minha mãe, que possibilitou o meu ingresso na Universidade Estadual do Maranhão, como professora efetiva, quando pagou a minha inscrição para o concurso de professores.

A meu filho Beethoven Melo, que desde os 13 anos, fora o meu maior incentivador.

A meus filhos Schubert, Schumann Santhana e Sullivan Vinícius pelo carinho.

A meu pai (in memoriam)

A meus irmãos, que sempre estiveram ao meu lado.

A minha colega de trabalho Dr^a Célia Leite, minha grande incentivadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o nosso grande suporte, sem o qual nada realizamos;

Ao Professor Dr. Helênio, meu orientador, pela dedicação, disponibilidade e exemplo de grande profissional que ama o que faz. A ele, minhas palavras procuram o sentido real para externar o meu carinho e admiração.

À Professora Darcília Simões, que sonhou o meu grande sonho de ser Mestre e muito se empenhou para que tudo isso se tornasse realidade. O meu agradecimento pela amizade, apoio e ensinamentos.

Ao corpo docente do MINTER, exemplos de grandes mestres, pela disponibilidade de deixar a capital e descer para o interior no sul do Maranhão, levando seus conhecimentos científicos e seus conceitos de humanidade. A eles, o meu muito obrigada!

À Universidade Estadual do Maranhão, representada pela bondade e incentivo do nosso Magnífico Reitor, Professor José Augusto Oliveira.

À Professora Célia Leite, pela disponibilidade em me ajudar quando a ela recorria para esclarecimentos acerca de meus estudos no período da Pós-Graduação- Mestrado.

Aos irmãos Maristas Antônio Moreira, Antônio Scapin, Antônio Machado (in memoriam), pelo tanto que me ajudaram a crescer espiritualmente e em especial, a Antônio de Oliveira Pereira (Ir. Nuno), responsável pelo meu ingresso no exercício do magistério.

Aos professores do ensino médio de Balsas-Ma, que gentilmente forneceram o material para análise.

Aos familiares e amigos, que me incentivaram e oraram por mim para que eu mantivesse o equilíbrio nessa caminhada.

À amiga Matilde que muito me apoiou no Rio de Janeiro no período de minha estada para a conclusão de meu trabalho.

À amiga Dr^a Fábria Suellen, com quem divido o ambiente familiar, por todo o apoio a mim concedido.

A Rony David Oliveira Jurique, que no momento tem me ensinado grandes lições de vida.

A todas as demais pessoas que contribuíram para a realização deste estudo e a quem dele possa fazer uso.

Aula de Português
“A linguagem
Na ponta da língua
Tão fácil de falar
E de entender

A linguagem na superfície estrelada das
letras
Sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe
E vai desmatando
O Amazonas da minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas
Atropelam-me, aturdem-me, sequestram-
me.

Já esqueci a língua em que comia
Em que pedia para ir lá fora,
Em que lavava e dava pontapé.
A língua, breve língua entrecortada
Do namoro com a prima.

O Português são dois; o outro, mistério”
Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

SÁ, Merivan Pereira de. *O imaginário sobre a Língua Portuguesa e seu ensino em Balsas-MA*. 2012. 75 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta dissertação – cujo título é “Imaginário sobre a Língua Portuguesa e seu ensino em Balsas-MA”, - tem como objetivo investigar os métodos pelos quais é realizado o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, especialmente na cidade-campo, Balsas-MA. O tema foi realizado sob a orientação do Prof. Dr. Helênio de Oliveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O que motivou a decisão de investigar esse tema foi o fato de que muitas dificuldades são encontradas pelos professores no processo de ensino. No capítulo 1, é apresentado um breve histórico da cidade de Balsas. O capítulo 2 é sobre os pressupostos teóricos adotados no trabalho, onde os conceitos relacionados a “imaginário” são discutidos. No terceiro capítulo descrevemos a metodologia utilizada, de maneira clara e concisa. Nos capítulos 4 e 5, o *corpus* – um conjunto de entrevistas com professores locais é analisado, com o objetivo de descrever as atitudes e crenças desses professores para com a Língua Portuguesa como língua materna e seu ensino. É uma dissertação sobre Análise do Discurso aplicada às teorias de Patrick Chauradeau, focando especialmente a noção de imaginário lingüístico.

Palavras-chave: Língua. Imaginário. Ensino.

ABSTRACT

SÁ, Merivan Pereira de. *Imaginary on the Portuguese Language and his/her teaching in Balsas-MA*. 2012. 75 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

This dissertation - whose title is "Imaginary on the Portuguese Language and his/her teaching in Balsas-MA", - he/she has as objective investigates the methods for the which the teaching of the Portuguese Language is accomplished in Brazil, especially in the city-field, Balsas-MA. The theme was accomplished under the orientation of Oliveira's Prof. Dr. Helênio, of the University of the State of Rio de Janeiro. What motivated the decision of investigating that theme was the fact that a lot of difficulties are found by the teachers in the teaching process. In the chapter 1, an abbreviation historical of the city of Balsas is presented. The chapter 2 is on the theoretical presuppositions adopted in the work, where the related concepts the "imaginary" is discussed. In the third chapter we described the used methodology, in a clear and concise way. In the chapters 4 and 5, the corpus - a group of interviews with local teachers is analyzed, with the objective of describing the attitudes and those teachers' faiths to the Portuguese Language as maternal language and his/her teaching. It is a dissertation on Analysis of the Speech applied to Patrick Chauradeau's theories, especially focusing the notion of imaginary linguistic.

Keywords: Language. Imaginary. Teaching

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	HISTÓRICO DA CIDADE DE BALSAS-MA	14
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
2.1	Noções de imaginário	18
2.2	Língua e linguagem	18
2.3	Concepção de língua e ensino	23
2.4	O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio	25
2.5	Erro de linguagem	27
2.6	Noções de Gramática	28
2.7	Gramatiquês ou português: qual língua a escola ensina?	30
2.8	Ensino de língua portuguesa: prescritivo, descritivo e produtivo	31
2.9	Leitura: suas implicações	33
2.9.1	<u>Leitura de Mundo</u>	37
2.9.2	<u>Níveis de leitura</u>	39
2.9.3	<u>Fatores que interferem no ato de ler</u>	42
2.10	Análise do discurso: algumas considerações	43
3	METODOLOGIA	45
3.1	O método de análise	45
3.2	Contextualização e professores informantes	45
3.3	Formação e recolha do <i>corpus</i>	46
3.3.1	<u>As entrevistas</u>	46
3.3.2	<u>Ordenação das entrevistas</u>	48
4	COMENTÁRIO DAS ENTREVISTAS	49

4.1	Os excertos, por sequência temática	49
4.1.1	<u>Evasão escolar</u>	49
4.1.2	<u>Tabu da correção e eufemismo</u>	49
4.2	Novas tecnologias, EJA e noturno	52
4.3	O texto no ensino da língua e a dificuldade para interpretá-lo	52
4.3.1	<u>O chamado “Internetês” e a influência do coloquial no formal escrito</u>	53
4.3.2	<u>Livro Didático</u>	54
4.3.3	<u>Tecnologia como ferramenta pedagógica</u>	54
4.3.4	<u>Falta de leitura e deficiência do ensino fundamental</u>	56
4.3.5	<u>Variedades Sociais</u>	58
4.3.6	<u>Variedade padrão</u>	59
4.3.7	<u>Analfabetismo funcional</u>	60
4.3.8	<u>Material didático</u>	61
4.3.9	<u>O ensino público e o privado</u>	61
4.3.10	<u>Ambivalência</u>	62
4.4	Quadro demonstrativo das temáticas e respectivos comentários	63
4.5	Considerações gerais sobre a análise	63
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
	REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu como consequência de minha curiosidade acerca das aulas ministradas por um professor de mestrado, durante o período em que eu cursava suas disciplinas. Como manifestação inicial desse interesse, comecei a fazer as leituras dos artigos do Prof Helênio F. de Oliveira, os quais foram o segmento que deu origem às ideias que serviram como base para esta pesquisa, já que, por meio delas, entrei em contato com as concepções sobre o imaginário acerca da Língua Portuguesa e seu ensino.

Essas leituras levaram-me a perceber as dificuldades dos professores ao lidarem com certas temáticas presentes no contexto escolar, como a evasão, o tabu da correção e eufemismo, a diferenciação de turnos dos alunos, entre outras, ao discorrer sobre as aulas de Língua Portuguesa. Interessei-me, pois, em fazer ouvir os conhecimentos e as incertezas dos professores ao expor essas temáticas, ao mesmo tempo em que apresento as teorias de pesquisadores que fundamentam este estudo. Assim, pude constatar que a insegurança dos professores, agregada à desvinculação entre as possíveis teorias por eles estudadas nos cursos de capacitação, e as temáticas por eles relatadas nas entrevistas, desfavoreciam a uma ação educativa mais transformadora. Desse modo, ao constatar a importância que tem esse imaginário dos professores de Língua Portuguesa em relação ao desempenho profissional deles, e conseqüentemente a aprendizagem de seus alunos, percebi a necessidade de dedicar um estudo específico às teorias ou temáticas que subjazem a esse imaginário.

Assim, com base na metodologia e nos pressupostos teóricos da análise semiolinguística do discurso de Patrick Charaudeau, propus-me a descrever o imaginário sobre a Língua Portuguesa e seu ensino em Balsas, no sul do Maranhão. O contexto dos professores pesquisados foram as escolas de Ensino Médio da cidade. As entrevistas foram coletadas de janeiro a julho de 2012, e envolveram 20 professores.

Procurei, inicialmente, de acordo com a visão de estudiosos da linguagem, como Oliveira (1999, p. 65), que procura sobre norma linguística no Brasil, identificar a origem do que se poderia denominar tabu da correção, que se manifesta sob a forma de temor – ou pudor – de interferir na produção linguística do estudante, ou seja, de corrigir-lhe a linguagem.

Sabemos que todo falante possui o seu jeito de falar (idioleto) com base no que lhe foi ensinado e no meio em que foi criado. A fala é o reflexo desse meio, da comunidade com a qual o falante mantém o seu convívio. Nesse sentido, apresento aqui um pequeno fragmento colhido em uma das entrevistas que considero uma amostra das crenças da entrevistada com relação a essa temática: *“não considero certo nem errado na língua que falamos, pois a*

língua do Lula é adequada a ele em decorrência do meio social onde ele foi criado e nem por isso deixa ele de ser um dos maiores vultos da política nacional". Embora se admita esse pensamento, sabemos que existe uma norma gramatical para a organização da língua. Daí a existência da gramática normativa, responsável por estabelecer regras para a língua padrão. E esse ensino – o da gramática - sempre foi uma atribuição da escola.

Conforme Oliveira (1999, p. 65), no que diz respeito às atitudes e crenças da norma linguística no Brasil:

Estas vão desde as mais liberais até as mais conservadoras, estando por um lado o normativismo tradicional, que exige do aluno a obediência à norma escolar, independentemente da situação comunicativa e do gênero do texto a ser produzido, e do outro, um antinormativismo fruto do conhecimento de linguística que os professores assimilam no curso de Letras e que resulta num curioso pudor de corrigir os erros dos estudantes. (OLIVEIRA, 1999)

Concordando com essa visão, sabemos que há professores que não usam tinta vermelha nas correções das produções textuais de seus alunos, dizendo que tal ato viria a constranger o aluno e levá-lo ao medo de realizar novas produções. Há quem diga que no ensino de Língua Portuguesa o que não é formal não é Língua Portuguesa. Nestes termos, afirma Oliveira (1999, p. 65) que “o já desgastado prescritivismo tradicional, fundado na crença em uma língua homogênea e monolítica, segundo a qual o que não é português formal culto não é português, há de se confrontar ainda na visão de Oliveira (1999, p. 65) que “há uma atitude de permissividade no uso da língua que se baseia no mito romântico da espontaneidade da linguagem, segundo o qual não se deveria interferir no comportamento linguístico do estudante, nem lhe ensinando técnicas narrativas, argumentativas, poéticas etc., nem corrigindo sua linguagem”. Nos dias atuais esse dilema continua presente nas concepções ambivalentes dos professores que trabalham com o ensino da língua, de forma que se percebe certa inquietude e dúvidas nas práticas de ensino: ensinar ou não a gramática puramente ou conceber erros nas produções dos alunos?

Foi com essa inquietude dos professores para com o ensino da língua que me levou a escolher como técnica de pesquisa, as entrevistas com eles, as quais serviram para compor o *corpus* deste trabalho e responder à pergunta de pesquisa: qual o imaginário dos professores sobre o ensino da Língua Portuguesa? Assim, o trabalho está organizado como descrevo a seguir.

No Capítulo 1, há um relato da história de Balsas e de seu desenvolvimento socioeconômico, informações estas que possibilitam compreender o estado em que se encontram as escolas de ensino médio e as condições sociais em que se situam os professores

pesquisados. No Capítulo 2, discorro sobre os pressupostos teóricos, e o mesmo está dividido em subcapítulos com a fundamentação dos conceitos que subsidiam a análise das entrevistas que virão abordadas no capítulo das temáticas. No capítulo 3 é descrita a metodologia empregada na realização da pesquisa. No capítulo 4, comentário das entrevistas, é realizado um trabalho de análise das respostas das entrevistas fundamentado em teorias de estudiosos da linguagem. Nesse capítulo, transcrevo os fragmentos das entrevistas ou excertos, porque o trabalho se constitui fundamentalmente, como deixo claro, na descrição da metodologia empregada, numa análise desses excertos. Ao fazer isso, descrevo o imaginário dos professores sobre a Língua Portuguesa e seu ensino, quando abordo as temáticas refletidas nas entrevistas, comentando as reflexões pontuais e a importância de o professor refletir sobre o seu fazer pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa.

Após esses capítulos, apresento, ao final, algumas considerações, à guisa de conclusão.

1 HISTÓRICO DA CIDADE DE BALSAS-MA

O texto que apresento nesta seção é um breve histórico da cidade de Balsas, cidade campo para a realização dessa pesquisa. Nestes termos, vale ressaltar que as informações contidas nessa produção são experiências investigativas da autora, adquirida ao longo dos anos de sua vida escolar, e por ser genuinamente balsense. Algumas informações de dados numéricos foram retiradas da página do Google, escritas por Raimundo Floriano, escritor balsense, amante da literatura regional.

Passemos então para o texto que segue.

A cidade de Balsas foi fundada no dia 22 de março de 1918, portanto hoje, com 94 anos de emancipação política. Originou-se no Porto das Caraíbas, denominado anteriormente como Porto das Passagens, às margens do Rio das Balsas, por onde passavam os fazendeiros que possuíam propriedades em diversas regiões nas proximidades do rio, principalmente no município de Riachão.

O Rio Balsas favorecia o transporte de mercadorias para os fazendeiros, que dispensavam a utilização dos animais, pois por água a viagem era mais rápida.

O contínuo movimento de viajantes e vaqueiros da região despertou o interesse do primeiro morador e canoieiro, popularmente conhecido por José Pedro, o qual fazia a passagem de pessoas e de mercadorias de um lado para o outro do rio. Tomado pelo espírito empreendedor e observando o potencial de desenvolvimento da região, José Pedro montou uma pequena casa de comércio (quitanda) às margens do rio, onde vendia cachaça, farinha de mandioca, remédios, rapadura, milho e sal, este, considerado na época, uma moeda de grande valor.

Antônio Jacobina, baiano e mercador de fumo, ao ficar sabendo da pequena população que se fixava às margens do rio, decidiu conhecer a região. Antônio Jacobina, dono de um espírito comunicativo, começou a atrair muitas pessoas para o lugarejo. Com isso, novos casebres foram se instalando e o número de moradores crescendo surpreendentemente. Ganhando a simpatia do povo com suas festanças e pagodeiros, o baiano torna-se líder e começa a chamar o povoado de “Vila Nova”.

Em 1879, Vila Nova já possuía duas ruas e foi nessa época em que se iniciaram os trabalhos de construção de uma capela para festejar Santo Antônio, o santo padroeiro da então cidade de Balsas. Em 12 de maio de 1893, o deputado Pe. Balduino vence as eleições na Vila de Santo Antônio de Balsas e esse fato marca a emancipação política da vila, até então, o 4º distrito da cidade de Riachão-MA. Thucydides Barbosa, representante da zona sertaneja no

Congresso Estadual, apresentou um projeto de lei que foi convertido na Lei 775 de 22 de março de 1918, elevando a vila à categoria de cidade, atribuindo-lhe o nome de Balsas.

Naquela época, funcionava no município de Balsas a primeira escola pública dirigida pela professora Maria Justina Serrão. Mais tarde é criada a Escola Arthur de Azevedo, que logo passou a ser chamada de Grupo Escolar Professor Luís Rego, dirigido pelo Pe. Clóves Vidigal e seu auxiliar Pe. Cicinato Ribeiro, ambos integrantes da Paróquia de Balsas. A cidade encontrava-se num período econômico com tendências progressistas, o que motivou a presença de sírios e libaneses na região. Esses emigrantes eram os irmãos Bucar, Mamede, Abdom e Salim. Vieram também Elias Boabaid, Elias Kury, Salomão Anady, Francisco Naisser e Elias Bonaisser. Essa colônia convidou o professor Joca Rego para morar na cidade e cuidar da educação de seus filhos. Joca Rego aceitou o convite e convidou seu amigo, o Professor Melquíades Moreira Ferraz, e juntos, fundaram o Instituto Gil Pires e o Educandário Coelho Neto, onde hoje fica localizado o *campus* universitário da Universidade Estadual do Maranhão/ Centro de Estudos Superiores de Balsas.

Em 1926, criou-se a primeira associação de futebol de Balsas, a qual se denominou Associação Esportiva Balsense, sob a diretoria de Thucydides Barbosa. Em meados de 1953, criou-se a Prelazia de Balsas, recepcionando os primeiros padres: Dom Rino Carlesi, Diogo Parodi, Mário Vian e o irmão Sebastião Todesco. No ano de 1959, Mosenhor Diogo Parodi é nomeado bispo da Prelazia de Balsas e na sua gestão foram construídos o Hospital São José, o Seminário São Pio X, hoje a Escola Marista São Pio X, E A Escola Normal, hoje o Centro de Ensino Médio Dom Daniel Comboni.

Durante a administração do prefeito Roosevelt Moreira Kury, (1954-1958), foi construída a ponte sobre o Rio Balsas, que veio a facilitar o acesso dos moradores do bairro

O município começa a atingir maiores índices de desenvolvimento social, o que desperta o interesse de muitos empreendedores de diversas regiões do país, especialmente os da região sul.

A partir da década de 70, Balsas evolui gradativamente rumo ao progresso e ao desenvolvimento sustentável, levando as autoridades políticas a investirem na economia, visto que a região possui solos favoráveis ao plantio de soja, arroz, milho e outras culturas, e, dentre essas, a soja, responsável pelo reconhecimento de Balsas no cenário econômico de relevância, sendo assim chamada a cidade dos “pingos de ouro”. Por esses motivos, a cidade começa a receber imigrantes vindos de todas as regiões do país, principalmente gaúchos, que aqui chegam trazendo sua bagagem cultural, atraídos pelas preciosas áreas de terras que podiam ser adquiridas por um preço muito baixo, com relação às terras vendidas no sul. Na

maioria dos depoimentos dados por sulistas, é unânime essa afirmação. Com a chegada dos gaúchos para as terras balsenses, houve uma grande mistura nos costumes dos moradores. A culinária gaúcha entrou com bastante força, e o churrasco passou a estar presente em todas as festas, tanto nas de gaúchos como nas de maranhenses. Este foi um traço muito forte dentro da pluralidade de costumes na região. Por outro lado, o forró misturou-se ao fandango tornando assim as festas mais animadas, o que faz com que se perceba o respeito pela pluralidade cultural. No esporte não houve mistura: os gaúchos continuam com a torcida pelo Grêmio e o Internacional, enquanto os maranhenses não abrem mão da torcida pelo Flamengo, São Paulo, Fluminense e outros.

Atualmente, Balsas possui uma população de mais de 83.100 habitantes segundo o censo de 2010. É uma cidade próspera graças às perspectivas de desenvolvimento dos moradores e de outras pessoas que para a cidade chegam, atraídas pela facilidade de compra e venda de terras na região.

Balsas é considerada, como é conhecida, como a princesinha do sul do maranhão, pois atrai pessoas até de outros países, como é exemplo, a colônia russa que se fixou num agrupamento chamado Batavo, que fica a 180 km, na região conhecida como Cabeceira dos Gerais de Balsas. O progresso chegou à região e, como disse Rutilio Nascentes “*fizeste uma única nação o que antes era um mundo*”, Balsas consegue unificar pessoas de todas as partes do país e do mundo. Como autora dessas informações, sinto-me à vontade para dizer, pois é de conhecimento pessoal, essa realidade.

“Batavo” é um projeto de empreendedorismo agrícola constituído pelos próprios imigrantes e fica localizado na região das Cabeceiras dos Gerais de Balsas, de onde verte um fino canal de águas, que vem se tornar o belo rio Balsas.

Com o progresso chegando à região, podemos fazer uma analogia da história da língua latina na Península Ibérica, pois se sabe que com o povo colonizador, segue toda a sua bagagem cultural, inclusive a sua linguística. Dessa mesma forma, como aconteceu com os bárbaros colonizadores, os russos chegam à região trazendo a sua língua e, como fiel às suas origens, não a abandonam.

Com a presença da Universidade Estadual do Maranhão, Balsas tornou-se mais atrativa é reconhecidamente, polo educacional na Região. Há também uma universidade particular, a UNIBALSAS, que inclusive é empreendedorismo de pessoas da região do sul do país, que a princípio chegaram a Balsas, atraídos pelo desenvolvimento da soja e que, com olhares futuristas sentiram a necessidade da implantação de novos cursos superiores na cidade, sendo essa universidade, reconhecida pelo MEC pelos resultados qualitativos e

quantitativos como também pela sua infraestrutura.

Até aqui deixamos registradas algumas informações sobre a história de Balsas, embora se reconheça que muitas informações existam e possam fundamentar esse histórico tanto nos aspectos de localização, cultura, política, religiosidades e linguística, como também em outros aspectos da formação de um povo que possui a sua identidade.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos que subsidiam a análise das entrevistas concedidas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da cidade de Balsas e que serviram de norte para a presente pesquisa.

2.1 Noções de imaginário

Trabalhar com o conceito de imaginário no ensino de língua portuguesa é partir do que pensa o professor sobre o processo ensino-aprendizagem onde o aluno é o alvo. Entendemos que muitas são as dificuldades enfrentadas tanto pelos professores como pelos alunos. De um lado, o lidar com os métodos que possam facilitar a aprendizagem do discente e do outro, como esse discente recebe o ensinamento ministrado. Será que os alunos estão realmente abertos para receber as informações? Existem estímulos por parte do professor? Existe interesse por parte do aluno em aprender o que a escola ensina? Embora falantes de uma única língua, no nosso caso a Língua Portuguesa, sabemos que as dificuldades são enormes na aquisição dos conteúdos propostos.

Assim, o professor deve entender que o imaginário não possui uma imagem, mas vai à busca de sua criação. No caso de nossa temática “Imaginário sobre a língua portuguesa e seu ensino em Balsas-MA”, buscamos evidenciar a visão metodológica dos professores nesse processo. O conceito de imaginário está relacionado com a capacidade imaginária do homem como ser histórico, capaz de construir a sua história envolvendo os valores e a capacidade de criar as instituições a partir dos sentidos que lhe são atribuídos. Nestes termos, nada é mais pertinente que avaliar cada caso isoladamente, pois cada falante de uma língua possui sua própria história explicada pelos fatores socioeconômicos, políticos e culturais.

Neste trabalho, a proposta desse imaginário é puramente o estudo da própria Língua Portuguesa em seus matizes linguísticos. Charaudeau, p.56, diz que a sua aplicabilidade se dá nos discursos, por isso, o objeto desse imaginário estar dentro da própria língua, analisada em seu contexto-discursivo, no qual se encontram todos os tipos de textos.

2.2 Língua e linguagem

Em qualquer trabalho acerca de língua há que se trabalhar primeiramente os conceitos de *Língua e linguagem*.

Os conceitos de língua são muitos e variados, mas nenhum foge à concepção geral de que uma língua, seja ela qual for, é a forma pela qual um povo ou conjunto de falantes são reconhecidos e é o que os diferencia dos demais povos, além, é claro, da sua cultura. “A língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado”. (MARCUSCHI, 2008, p.65).

Considera-se necessário, antes de apresentarmos os conceitos de linguagem e língua, passar pelo significado de fala. Sendo, pois, um dom natural inerente ao homem, é resultado de uma estrutura biofísica e psíquica que requer o tempo para a sua realização e é pois, a manifestação dessa língua. Na conceituação recente de Saussure, a língua é individual, pertence a cada pessoa individualmente, contudo, é acidental por estar vinculada às circunstâncias que envolvem o seu proferimento. A fala, ato individual de vontade e de inteligência, depende do desejo de enunciação do falante. É a fala que faz a língua evoluir.

Nestes termos, podemos dizer que o homem adquire essa habilidade com o tempo, pois, a criança, ao nascer, embora possua seu corpo com toda a estrutura para a fala, o que se dá através de um aparelho fonador bem formado, não nasce falando. Desde o nascimento, os recém-nascidos respondem mais prontamente à fala humana do que para outros sons. Com cerca de um mês de idade, os bebês parecem ser capazes de distinguir entre diferentes sons, o da fala. Já com seis meses de idade, a criança vai começando a balbuciar, produzindo ou os sons da fala ou as formas com as mãos, das línguas utilizadas em torno deles. Desde muito cedo, qualquer criança sabe e fala muito além das frases que ela escutou dos adultos. Não repete simplesmente o que lhe dizem.

Segundo Chomsky (1957), com base nas regras que a criança aprendeu das frases ouvidas, ela forma inúmeras outras inclusive nunca ouvidas. Desde a primeira infância a criança "cria" as suas frases. Essa criatividade é o traço característico da chamada gramática universal, internalizada pelas crianças. Proposta por Noam Chomsky, essa gramática parte do princípio de que há uma gramática inerente a todos os falantes de qualquer língua, que faria com que ninguém optasse por uma estrutura inexistente ou seja, a gramatical, entre as infinitas combinações possíveis de palavras.

As palavras aparecem entre 12 e 18 meses. Uma criança de 18 meses de idade emprega em média cerca de 50 palavras. Dessa forma, percebemos que a criança leva um certo tempo para que comece a balbuciar os primeiros sons (fonemas) e morfemas (unidades mínimas significativas) como [*sim, não, dá, papá, mamã*] etc..., do idioma ao qual ele faz parte como integrante de uma comunidade de falante.

Azeredo (2010, p.53), percebe a fala como um dom eminentemente natural do ser

humano, algo como um traço peculiar que o diferencia no reino animal, assim como o dom de voar é característico dos pássaros e o distingue de outros animais. Esse autor afirma que:

Eis a voz do senso comum: o homem nasceu pra falar. Mas as coisas não são exatamente assim. A semelhança entre homens e pássaros consiste em que cada espécie dispõe de um equipamento lógico nato específico para o desenvolvimento do respectivo “dom”. Mas para por aí: o voo inaugural do pássaro é apenas uma questão de tempo e de maturação biológica, óssea e muscular. A fala, por outro lado, depende também de maturação biológica e de tempo, mas só pode surgir quando é estimulada pelo meio social onde os outros também falam. (AZEREDO, 2010, P.52).

Podemos dizer que a comparação supracitada não é perfeita, pois para que uma criança possa falar é necessário o estímulo das pessoas que convivem perto dessa criança.

Após essa conceituação de fala, o autor afirma que “a língua é como é, por causa do seu carácter simbólico e interacional: ela incorpora a cultura no homem à medida que o incorpora ao meio sociocultural” (AZEREDO, 2010, p. 52).

A fala, pois, sendo um dom particular de cada falante, distingue-se da língua por ser um bem coletivo, por meio da qual há a interação social. Se não houver interação entre os interlocutores, costuma-se dizer que não se está falando a mesma língua. Segundo Azeredo (2010, P.52) “a língua, por mais que seja um bem coletivo, não repassa a integridade individual do falante”. Azeredo compara a valorização de uma língua ao valor de uma moeda. Segundo Azeredo:

Suas formas são como moedas, que circulam como meio de trocas. Assim como as moedas são portadoras de valor, as palavras são portadoras de sentidos. Tanto o valor quanto o sentido precisam ser compartilhados ou a troca não pode acontecer. Esse denominador comum é a garantia da intercompreensão e persiste por força de uma espécie de acordo tácito entre os falantes da língua.

Para se falar de linguagem é bom partir também do princípio apresentado pela Filosofia da Linguagem, onde é discutido por Helena Martins em apud MUSSALIN e BENTES, no artigo Três Caminhos na Filosofia da Linguagem;

podemos começar por dizer simplificarmente que a Filosofia nos oferece três ângulos principais, sob os quais se entende que a linguagem humana significa quando: i) identifica parcelas da realidade; ii) representa acontecimentos mentais compartilhados entre falantes e ouvintes; iii) é usada ou vivenciada no fluxo das práticas e costumes de uma comunidade histórica e culturalmente determinada. Por conveniência abreviatória, denomino aqui esses pontos de vista, respectivamente, realista, mentalista e paragnático.

Na verdade, em qualquer desses modos de ver a linguagem, entram de alguma forma em cena, ainda que diferentemente entendidas, as dimensões do *real*, do *mental* e do *histórico cultural*.

Para se falar de linguagem com base nos fundamentos apresentados por Saussure (1916, p.86), a linguagem é instrumento do pensamento individual (fala) e social (língua), além de que possui caráter atual e do passado. A linguagem desse autor é multiforme, isto é, possui muitas formas: pintura, dança, dentre outras; é heteróclita, pois se recria. A linguagem possui ainda um caráter multifacetário: é percebida por todos os sentidos: tato, visão, audição, paladar e olfato. Na verdade, a linguagem, em sua manifestação, é individual e social.

A linguagem humana enquanto sistema de comunicação é fundamentalmente diferente e muito mais complexa do que as formas de comunicação das outras espécies, já que se baseia em um diversificado sistema de regras relativas à símbolos para os seus significados, resultando em um número indefinido de possíveis expressões inovadoras a partir de um finito número de elementos. De acordo com os especialistas, a linguagem pode ter se originado quando os primeiros hominídeos começaram cooperar, adaptando sistemas anteriores de comunicação baseado em sinais expressivos a fim de incluir a teoria da mente, compartilhando assim intencionalidade. Nessa linha, este desenvolvimento pode ter coincido com o aumento do volume do cérebro, e muitos linguistas veem as estruturas da linguagem como tendo evoluído a fim de servir a funções comunicativas específicas. A linguagem é processada em vários locais diferentes do cérebro humano, mas especialmente na área de Broca e na Área de Wernicke. Os seres humanos adquirem a linguagem através da interação social na primeira infância. As crianças geralmente já falam fluentemente quando estão em torno dos três anos de idade.

O uso da linguagem tornou-se profundamente enraizado na cultura humana, além de ser empregada para comunicar e compartilhar informações. A linguagem também possui vários usos sociais e culturais, como a expressão da identidade, da estratificação social, na manutenção da unidade em uma comunidade para o entretenimento. A palavra "linguagem" também pode ser usada para descrever o conjunto de regras que torna isso possível.

A linguagem humana é única quando comparada com outras formas de comunicação, tais como aquelas usadas por animais. Ela permite aos seres humanos produzirem um conjunto infinito de enunciados a partir de um conjunto finito de elementos. E nem a gramática pode ser entendida sem parâmetros como a cognição e comunicação, o processo mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução. A variedade das funções de uso da língua e seus modos de realização devem ser considerados no estudo de uma língua. Essa corrente, denominada funcionalista, concebe a língua como um instrumento de comunicação, submetida às pressões provenientes de situações comunicativas, que

exercem grande influência sobre sua estrutura linguística.

Das diversas concepções de língua e linguagem, uma das visões que também interessa a esse trabalho é a que diz que a linguagem se constitui na comunicação, se faz fazendo, no *uso*; ela não é só veículo, constitui-se no processo. Para Neves (1997, p. 58), a língua não é um sistema autônomo, e nem a gramática pode ser entendida sem parâmetros como a cognição e comunicação, o processamento mental, interação social, e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução. A variedade das funções de uso da língua e seus modos de realização devem ser considerados no estudo da língua. Essa corrente, denominada funcionalista, concebe a língua como um instrumento de comunicação, submetida às pressões provenientes de situações comunicativas, que exercem grande influência sobre sua estrutura linguística.

Para Chauradeau (2010, p. 7-8), a linguagem “permite ao homem pensar e agir, pois, não há ação sem pensamento, nem pensamento sem ação”. Assim, Chauradeau coloca a linguagem em primeiro plano, para proporcionar a comunicação do homem em sociedade. Ele afirma que a linguagem é um poder inerente ao homem. É uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um ‘savoir-faire’, o que é chamado de competência. Charaudeau aponta ainda que:

Dessa forma, para o uso da linguagem tem-se que considerar a finalidade da situação (comunicativa); a identidade dos comunicadores; a competência semiolinguística, que possibilita organizar o ato de linguagem em consonância com o que ele chama de visada enunciativa, descritiva, narrativa, argumentativa; a competência semântica, que consiste em saber construir sentidos, considerando os saberes que circulam na sociedade, a situação de comunicação e os mecanismos de encenação do discurso. (CHARAUDEAU, 1990, p. 8).

É o que ele sintetiza, denominando *competência discursiva*. Nesse trabalho, filiamos a essa ampla visão de linguagem, constituída dessas competências, produzindo os mesmos atos de linguagem que são significativos na análise dos discursos dos professores entrevistados.

Há diversos tipos de linguagem: a linguagem artificial, sistemas da engenharia, o esperanto virtual dos computadores, a linguagem animal, a linguagem corporal, a linguagem de sinalização, a linguagem das abelhas, dentre outras, contudo, para fins do presente trabalho, limitar-me-ei a focalizar somente a linguagem humana. Interessa ainda esclarecer, que o estudo científico da linguagem, em qualquer de seus sentidos, é chamado de Linguística.

2.3 Concepção de língua e ensino

Há diversas concepções de língua que se contrastam ou se complementam. O principal questionamento para um profissional da área de língua nesse momento é saber quais as mais adequadas às necessidades do tempo a serem adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

Ao optar por uma determinada concepção, o professor não está apenas fazendo a escolha de uma abordagem, e sim, elegendo práticas e métodos de um aparato teórico e objetos de análise específica.

Se for a preferência por uma abordagem estruturalista de ensino, no qual a língua é vista como algo virtual, sem influências interacionais, ou mesmo uma abordagem gerativista, onde a gramática é um processo mental inato, estar-se optando por uma concepção formalista de ensino da linguagem. Nesse âmbito, lidar com o fenômeno da linguagem é analisá-la estruturalmente como um sistema de regras abstratas e idealizadas onde o enunciado é a parte de interesse, e não a enunciação. Não importa para análise a presença de interlocutores, de contexto, de intencionalidade ou de quaisquer outros elementos comunicativos que possam interferir na produção. Apenas a estrutura e os elementos que compõe são valorizados.

Na concepção formalista, a linguagem assume a independência de sentido. Nestes termos, ela é capaz de assumir por si o que se deseja expressar e a sua manifestação é a exteriorização do pensamento. Esta vertente focaliza a gramática teórico-normativa. Ao aluno cabe adquirir o conhecimento repassado pelo professor e depois reproduzir, com exatidão, nas provas, exames, exercícios orais etc., ou seja, o estudo da língua é feito por meio de uma análise das unidades que constituem uma estrutura fixa.

Outra vertente que se opõe á teoria defendida pelos formalistas e bastante difundida atualmente é a concepção funcionalista, dentre os quais se incluem as escolas Sociolinguísticas, Linguística Cognitiva, Linguística textual, dentre outras. O que todas possuem em comum é a valorização do sujeito como ator participativo e situado em um meio social, histórico e cultural capaz, através de situações de interação, de motivar e/ou interferir na estrutura da língua.

A Sociolinguística, por exemplo, considera que fatores extralinguísticos podem motivar o surgimento de fenômenos linguísticos e esses surgem pela necessidade que o falante possui em adaptar sua linguagem ao processo comunicativo que o requer. O falante não é visto apenas como manipulador de uma regra gramatical preestabelecida, e sim, como indivíduo capaz de manipular sua língua e construir significados em situações de interações

comunicativas reais. Como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p.31):

A língua é por Excelência, uma instituição social e, portanto, ao se proceder a seu estudo, é indispensável que se levem em conta as variáveis extralinguísticas – socioeconômicas e históricas – que lhe condicionam a evolução e explicam, em parte, sua dialeção regional (horizontal) e social (vertical).

Nessa concepção, a língua está em constante transformação. Assim, como o meio social sofre mudanças – e o indivíduo está inserido na sociedade – essas alterações sociais também podem interferir na construção de novos significados linguísticos dos falantes o que acarretará o surgimento de variações linguísticas, que podem ser de ordem fonológicas, morfológicas, sintáticas, lexicais e/ou semânticas.

Na perspectiva funcionalista, não existe a noção de certo ou errado. As variações existentes são apenas concorrentes que servirão como opções de usos disponíveis ao falante, possibilitando a este, adequar sua atividade verbal ao contexto de uso como requer atualmente os documentos oficiais da educação no Brasil, para tanto, vejamos a pronúncia dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997,p.26).

Cabe à escola, por meio dessa concepção, respeitar essas manifestações reconhecendo-as como produto social e, ao invés de cessar o uso do aluno, deve-se ampliar seu conhecimento sobre a língua centrando-se em três atividades práticas interligadas: leitura, produção de texto e análise linguística.

Nessa perspectiva, o papel do professor passa a ser visto como um mediador no processo ensino-aprendizagem, deixando o lugar de primazia sobre um saber pré-concebido. Educando e educador são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos porque, como diz uma famosa frase de Paulo Freire, “... ninguém educa ninguém; ninguém se educada; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Assumir uma abordagem teórico-metodológica é assumir também seus valores e crenças que estão relacionados à forma como serão realizados os trabalhos de apropriação do conhecimento pelo aluno e, nesse sentido, deve-se ter em mente um ensino democrático que valorize e respeite a individualidade sociocultural e histórica em que o indivíduo está inserido.

2.4 O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio

Um dos principais objetivos almejado pelos alunos, ao concluírem o Ensino Médio, é que, e deveria ser que, ao final dessa etapa, possam ler os mais variados textos que circulam na sociedade, mas de forma crítica e consciente, bem como que a produção textual desses alunos possa refletir todas as habilidades que são desejáveis em um cidadão ciente dos seus direitos e deveres, como a ética, a criatividade, a solidariedade, o princípio de igualdade para com o próximo, e, principalmente, de responsabilidade por seus atos e ações; ou seja, valores que são assimilados pelos adolescentes, no seio de suas famílias, e são complementados na interação com os demais grupos sociais, dos quais esse discente faça parte.

Para que este intuito seja alcançado, as aulas devem ser propícias ao desenvolvimento dessas habilidades, promovendo o acesso às mais diversas situações, “o ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos, pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas” (PCNs, 2006, p.55).

Desta forma, se o discente tiver a oportunidade de participar ativamente das aulas de Língua Portuguesa de uma forma diferente que da maneira habitual, ele pode interagir de maneira produtiva para que seja instigado a demonstrar e, com o auxílio do professor, ver as possibilidades de aplicação dos conhecimentos agregados de maneira prática, pois “um saber somente importa ser ensinado quando instiga o aluno a uma associação ao mundo que vive, à realidade com a qual convive, os saberes que já acumulou” (ANTUNES, 2009, p.33). Assim como ocorre com outras disciplinas, como a matemática, por exemplo, importa que o aluno tenha a consciência de tudo que lhe é passado na disciplina Língua Portuguesa tem um propósito, pois como os alunos veem uma funcionalidade para o ensino de matemática, assim também deve ser com a língua portuguesa.

A escrita é a forma pela qual a humanidade desde seus primórdios, seja por caricaturas ou pinturas em rochas, se utiliza para registrar os fatos ocorridos com seus antepassados. “A história particular constituída pelas reações entre a língua e sua transcrição, isto é, a emergência da escrita e seu desenvolvimento, é um longo processo” (CALVET, 2011, p. 121). Desde a antiguidade, o texto escrito ou manuscrito era o meio pelo qual os sábios encontraram para registrar os fatos ocorridos e as descobertas dos antepassados, para que as futuras gerações pudessem ter contato com a história.

Com as constantes mudanças que ocorrem, quase que anualmente, pois o processo da

ciência e do mundo moderno, evolui de forma muito rápida, e com o advento da internet, que muitos achavam ser um dos fatores que poderiam causar a extinção ou quase isso da produção de livros, hoje surpreendentemente escreve-se muito além do que imaginavam os contrários ao revolucionário mundo globalizado e informatizado.

É papel da escola, instituição social responsável pela educação, como também pela inserção das crianças e adolescentes no maravilhoso mundo ao conhecimento, da diversidade cultural, da leitura dos mais variados tipos e gêneros textuais, bem como o trabalho com a oralidade e produção escrita, pois “A capacidade de ler e escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade. Como tal, a escrita é um bem certamente desejável” (GNERRE, 2009, p.45).

Devemos estimular os alunos na prática da produção textual, sempre procurando estabelecer um sentido para o texto que deverá ser produzido, pois situar o aluno desta forma permite que ele possa estimar e estabelecer um El entre o que está escrevendo, pois para escrever é necessário planejamento, revisão, reedição e, sobretudo, intenção.

De acordo com Simões (2012, p. 248):

Para que o objetivo comunicativo de quem escreve seja alcançado pelo leitor, é preciso que o autor do texto mobilize uma gama de conhecimentos além do código especificamente. É preciso que ele mobilize outros conhecimentos referentes aos gêneros, ao mundo de uma forma e às diferentes situações de comunicação.

Assim sendo, o incentivo à leitura é uma forma de disponibilizar ao aluno o acesso a estes conhecimentos e um meio de aprimorar os conhecimentos já existentes, bem como a sua comunicação oral e escrita.

O ensino da leitura é intrínseco ao da escrita, pois, uma está diretamente relacionada à outra. Para que o aluno possa aperfeiçoar sua produção escrita é necessário que faça uso de todos os conhecimentos acima citados. Ele deverá adequar seus conhecimentos ao contexto de sua produção escrita. Os subsídios essenciais para que se possa alcançar esse objetivo é por meio da leitura, pois, segundo Simões, “a língua escrita é o código por meio do qual circula o conhecimento na escola e fora dela. A escola valoriza a língua escrita em detrimento de todo e qualquer outro código” (SIMÕES, 2012, p. 247).

Nestes termos, vale enfatizar que é necessário que o aluno tenha a consciência de que, seja na escola ou fora dela, a forma de expressão que é valorizada socialmente é a norma padrão da língua portuguesa, que se não falam da maneira correta, o desejável é que escrevam de maneira que se façam entender, através dos textos que produzam, ter o conhecimento dos tipos textuais valorizados socialmente.

2.5 Erro de linguagem

No contexto linguístico destacam-se dois grupos de pensadores. De um lado há os que pensam a língua como um sistema organizado legislado pelas regras da gramática, que não admite erros na escrita nem na eloquência dos falantes- *os gramaticistas*, e do outro lado há os que acreditam que a linguagem se desenvolve de acordo com a necessidade de seus usuários que a utilizam sem preocupação com suas maneiras de se manifestar- *os linguistas*. Nestes termos, é polêmico o conceito de erro de linguagem, pois não há explicação científica para esse fenômeno. Segundo Oliveira (1999, p. 19):

Contudo, há quem o diga, apresentando argumentos de que esse conceito envolva a subjetividade do falante. Por questões ideológicas, essa subjetividade pode ser transferida para determinada variedade da língua. Dependendo da variedade da língua, esta pode ser considerada prestigiosa ou desprestigiada de acordo com o grupo que a utiliza.

Quando o falante não utiliza o código padrão, não significa que ele não esteja utilizando um código da Língua Portuguesa, pois em sua competência linguística, usa todas as palavras que são necessárias no seu discurso para comunicar alguma coisa. Todo falante da Língua Portuguesa mesmo sem pronunciar corretamente as palavras consegue externar o seu pensamento. Certo dia em diálogo com dona Tereza, 67 anos, agricultora e analfabeta, achei interessante alguns termos que ela usou: *nalfabeto para analfabeto, barra aí por espera aí, baldo por balde, facundeiro por pessoa estudada*, e isso não quer dizer que ela não esteja falando a Língua Portuguesa. Tomando-se como exemplo a fala de D. Tereza, não se pode analisar, de maneira isolada, um conjunto de fala sem levar em conta os discursos que veiculam e as inferências que se podem fazer a partir dele.

De acordo com Oliveira (2010, p. 18):

Erro de linguagem resulta de se transferir para determinada variedade da língua o desprestígio do grupo que a utiliza e tem realmente implicações ideológicas. O problema é que crenças antinormativistas como essa, também implicam subjetividade, visto que pressupõem uma (justa) indignação contra as discriminações e exclusões de que são vítimas os falantes de variedades desprestigiadas da língua. E o sentimento de indignação, por mais justo que seja, envolve subjetividade, não sendo por conseguinte, uma fria verdade científica.

Quando apresentamos a subjetividade como um traço importante na fala de cada usuário é porque já é sabido que cada falante possui o seu próprio idioleto, pois D. Tereza, de quem falamos anteriormente, mesmo morando atualmente na cidade e tendo colocado seus filhos na escola para aprender uma linguagem nova, não conseguiu assimilar as “novidades”

da língua que seus filhos, alfabetizados e escolarizados, adquiriram no convívio escolar.

2.6 Noções de Gramática

Para se conceituar gramática faz-se necessário, *a priori*, ressaltar o conceito significativo de linguagem. Esta, por sua vez, consiste na capacidade que o homem possui de manifestar seus desejos, opiniões e volições, o que o torna diferente dos demais animais.

O homem, como ser sociável, possui a necessidade de se comunicar com o seu interlocutor e essa comunicação só se realiza se houver o entendimento da mensagem entre o emissor e o receptor. Essa comunicação se faz porque precisa ser feita, tem uma função. Dessa forma a comunicação é realizada não somente por meio da decodificação da mensagem que é resultado do exercício mental dos interlocutores.

Desde a antiguidade clássica já havia reflexões acerca da natureza de uma língua, como os problemas de linguagem. Para responder a tais questionamentos, muitos esforços se fizeram para explicar tais relações entre a linguagem e o mundo e a linguagem e o pensamento.

Conforme Neves (1987, p.103), a disciplina gramatical é, “uma criação da época helenística, a qual representa em relação à época helênica, não apenas uma diferença de organização política e social (o fim das escolas-estados), mas também o estabelecimento de um novo estilo de vida, um novo ideal de cultura”.

A Gramática é um “conjunto de regras que regem o funcionamento de uma língua”. Diferentemente do que se pensa, é inerente ao homem e o que se aprende na escola é apenas a descrição dessa língua. Assim, a gramática vai se estabelecendo na consagração do uso.

Na citação a seguir, apresentamos o conceito de gramática normativa, que acreditamos ser a gramática mais conhecida e estudada, por ser considerada um manual de regras e por apresentar o ‘bom uso da língua’. Conforme Franchi, 1991 apud MUSSALIM & BENTES 2000, p. 106):

Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecida pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém sabe gramática significa dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente.

Existem vários tipos de gramáticas, contudo destacaremos somente as três consideradas as mais usuais:

I. Gramática normativa - consiste em um manual de regras de bom uso da língua. Acredita-se que uma pessoa possui conhecimentos gramaticais quando consegue usar

corretamente a língua obtida por meio das regras impostas pela gramática normativa; ao contrário, diz-se que o falante é desprovido de conhecimentos do português padrão. Dessa forma, reconhecemos que não é o usuário da língua que fala errado e sim a sociedade que exige e fiscaliza os padrões da linguagem utilizada pelos falantes. Esses juízos impostos pela sociedade estão nas origens das prescrições, segundo HOUEBINE-GRAVAUD, (2002, p. 12). Já na visão de Oliveira, essa prescrição não deve ser algo a ser combatido ou lamentado e sim, administrado.

II. Gramática internalizada - é a que corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana (...), natureza social e antropológica. Para esse tipo de gramática não há a necessidade de estudos, não há erro linguístico, pois as regras são inerentes ao homem, as quais ele concebe desde que entra em contato com a sua comunidade linguística. Ex. uma criança quando está a aprender os primeiros signos linguísticos: os primeiros morfemas, a construir os primeiros sintagmas e as primeiras orações como: *mamã agúum!*. Nesse caso, embora haja o apagamento do verbo *dar*, a criança já consegue externar o seu desejo de beber água.

III. Gramática descritiva - é a descrição de como a língua funciona, do conjunto de regras usadas pelo falante. Ao contrário da gramática normativa, a gramática descritiva considera tudo o que pode estabelecer uma comunicação. Dentro da **gramática descritiva** há subdivisões de gramáticas que tratam de assuntos mais específicos.

III.1 Gramática contrastiva- abrange duas ou mais normas de uma língua e mostra a interferência que elas exercem na língua materna.

III.2 Gramática geral- busca explicar o maior número de línguas e estabelece as possibilidades que elas oferecem.

III.4 Gramática universal- explicita um maior número de línguas e estabelece as características comuns entre elas.

III.5 Gramática histórica- mostra a evolução histórica de uma língua

III.6 Gramática comparada- mostra a evolução histórica de um conjunto de línguas.

Diante dessa visão de gramática, partiremos para a verificação da aplicação desses conceitos no ensino de Língua Portuguesa, focando a visão de alguns cientistas da linguagem, quando apresentam em suas teorias o verdadeiro imaginário dos professores que trabalham com essa disciplina.

Partindo-se desses fundamentos, é necessário saber qual língua a escola ensina. A resposta para essa pergunta será dada na seção que segue.

2.7 Gramatiquês ou português: qual língua a escola ensina?

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas resulta num conflito existencial. O ensino da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social é por meio dele que o homem se comunica. Partindo desse pressuposto, a língua se dá pela interação social. Nestes termos, a criança, ao entrar na escola, já possui conhecimento linguístico relevante e a escola não leva em consideração esses saberes, e desenvolve sua prática de ensino somente de acordo com a gramática normativa, responsável por imposições de normas para o uso de língua padrão. Segundo Patrícia Suênia B dos Santos em seu artigo Gramatiquês ou Português: que língua ensina a escola? :

Aí está a resposta para a dificuldade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas: ao iniciar os estudos, a criança tem condições de produzir textos narrativos perfeitamente. Ao tentar produzir textos escritos, lhe é imposto um amontoado de regras, confundindo-a entre linguagem escrita e linguagem oral, gerando assim, o gramatiquês, isto é, o português confundido com a gramática.

É, portanto, essa, a modalidade de ensino de língua portuguesa, ensinado na maioria das escolas. Diante dessa confusão, os livros didáticos, escolhido por uma minoria de pensadores do ensino, são recheados de conteúdos reflexivos, apresentando uma coletânea de textos, meio pelo qual, os alunos deverão desenvolver habilidades de interpretação. Do outro lado, o sistema exige do professor um ensino de uma língua padrão, o que leva à confusão de habilidades, a maioria de professores responsáveis pelos ensino da língua materna.

Isso se dá por culpa dos professores de um lado, e do outro, do ensino oficial. A sala de aula tem sido o lugar onde deve ser ensinada a língua padrão, imposta pela gramática normativa, prestigiada pela classe dominante. Essa forma é a determinada para a língua escrita e também para a oralidade. Segundo os PCNs (2007) da Língua Portuguesa, “é através do ensino da língua que o homem se comunica de forma sistematizada, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”

De acordo com os PCNs, o ensino da língua oferecido na escola é realizado de maneira opressora, pois, quando o falante usa uma língua diferente da língua cobrada pela sociedade dominante, o falante sofre punições e discriminações, pois um bom usuário da língua deve ter conhecimento e fazer uso das regras da gramática normativa. Nestes moldes, pode-se perceber a realidade do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, que é similar de norte a sul, e que não é diferente em Balsas-MA.

Conforme POSSENTI (1996), uma criança quando chega à escola, já leva em sua bagagem cultural, os traços linguísticos adquiridos em sua primeira comunidade. É POSSENTI quem diz, “se atentarmos para o tipo de aprendizado que levou a criança ao domínio de sua variedade linguística, antes mesmo da experiência escolar, poderemos aceitar sem discussão de detalhes que esse aprendizado se deu pela exposição e participação na fala do grupo com o qual convive”.

De acordo com Perini, a língua escrita recebe o nome de português e é ensinada pela escola; a outra (falada), é considerada a língua dos brasileiros, chamada de vernáculo brasileiro. Consideram-se duas línguas existentes no Brasil, e cada uma possui o seu domínio próprio. Segundo Perini, uma não interfere na outra. (PERINI, 2003, p.58)

É dever da escola, ensinar a língua padrão, mas o que acontece é uma distorção no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa. A escola, com sua imposição de regras, não respeita a diversidade linguística dos alunos e só tenta apagar as diversidades dialetais, culturais e geográficas impondo uma língua que, para a maioria dos falantes brasileiros, jamais será dominada.

2.8 Ensino de língua portuguesa: prescritivo, descritivo e produtivo

Questionamentos, medos, dúvidas são unânimes entre os professores de Língua Portuguesa, quando se passa a refletir sobre as produções textuais dos alunos em todos os níveis de estudo. Neste trabalho, a nossa preocupação é mostrar a realidade do ensino de língua portuguesa em Balsas-Ma, o que é uma pequena amostra do ensino no Brasil.

Embora falantes da língua portuguesa, idioma oficial no Brasil, a língua portuguesa apresenta uma nomenclatura desconhecida pela maioria de seus usuários. De um lado, o idioma é ensinado de maneira sistematizada (aprendido no ensino escolar), e do outro, aleatoriamente (fruto de uma linguagem descomprometida com as regras de uma língua padronizada). Diante desses opostos, surge a preocupação de se participar desse contexto reflexivo sobre o ensino de língua portuguesa para falantes do português no Brasil. Dentre essas reflexões abordaremos as diferenças existentes entre o ensino prescritivo, descritivo e o produtivo. Partindo do pensamento de Halliday, McIntosh e Strevens, buscamos um diálogo com Patrick Chauradeau, quando apresentamos a análise dos discursos presentes nas produções textuais dos alunos do ensino médio em Balsas. Segundo Halliday, McIntosh e Strevens, (1974), “o ensino das línguas se dá a partir do ensino prescritivo, descritivo e produtivo, isso porque essa temática vem em muito influenciando os alunos acadêmicos de

Letras. Já à luz de novas reflexões, o que mais se discute nas últimas décadas é a valorização da análise do discurso presente nas teorias de Chauradeau e de outros cientistas da linguagem.

O que se percebe com muita nitidez entre os professores de Língua Portuguesa é a preocupação em voltar o ensino para o aspecto prescritivo, pois segundo a tradição escolar, esse ensino viria assegurar à língua uma sistematização desse código de modo que não se perderia no tempo (diacrônico) e no espaço (sincrônico) a sua nomenclatura oficial. Partindo-se desse princípio, vê-se nos professores que ainda utilizam o método tradicional a codificação dos conceitos de “certo” ou “errado”. Consiste, portanto, em os professores buscarem substituir expressões consideradas erradas por outras consideradas corretas nas produções dos alunos. Essa tarefa continua sendo uma atribuição do ensino escolar. Sabemos que na história da educação no Brasil na época da colonização, a obrigação do ensino da língua sempre foi da escola. Segundo Coutinho (1926, p.226) “*e vão-se os meninos à escola a aprender a língua portuguesa a par da indígena*”, justificar essa obrigação do zelo pela língua à escola, pois em casa os meninos falavam a língua dos pais, desespiada das regras gramaticais. Conforme Oliveira, (1999, p.90) “esses conceitos devem ser repensados, pois erro não é necessariamente o que a gramática condena e sim, o que impede a mensagem de desempenhar satisfatoriamente a sua função”.

O ensino descritivo também se fundamenta no ensino da tradição escolar, pelos estudos gramaticais. Visa descrever a língua, como os encontros vocálicos, os dígrafos, por exemplo, e outras nomenclaturas do português.

Oliveira, (1999, p. 87) informa que, “a boa ou a má qualidade da descrição linguística dependerá da teoria sobre a linguagem a ela subjacente”. E cita que:

Presencia-se atualmente uma disputa entre diferentes abordagens do fenômeno linguístico: umas põem o foco na língua como código, outras no aspecto comunicacional (língua como instrumento de comunicação) e outras na interação entre as pessoas por meio da linguagem.

Ainda na visão de Oliveira:

O ensino produtivo deveria ser uma prioridade no ensino escolar. Esse tipo de ensino tem por objetivo acrescentar novas palavras, construções e superestruturas às que o aluno já emprega, sem que isso signifique o abandono das que usava até então. (OLIVEIRA, 1999, p.90)

Pode-se assim fazer uma analogia da bagagem cultural do aluno-falante com uma pedra preciosa rústica que possui em sua essência o valor real de uma joia, mas precisa ser trabalhada pelo artesão para que tome a forma idealizada por esse artista, assim, o professor,

ao ensinar saberes para o aluno, leva-o a adquirir novas maneiras de expressão sem desvalorizar a linguagem que esse aluno adquiriu em sua comunidade linguística.

Quando falante de uma língua, o sujeito ativo da comunicação, tem livre arbítrio em escolher a variedade de língua a ser usada nos processos comunicativos, específicos, capaz de usar os diferentes tipos de textos e de utilizar os diferentes tipos de produções dependendo do contexto situacional em que o falante se encontra.

Texto, segundo HALLIDAY, consiste em o significado que se realiza na linguagem e se configura conforme o contexto (situacional). É considerado como um produto e um processo como uma entidade semântica. Por esses termos, o texto é uma forma de intercâmbio social (HALLIDAY 1989, p. 59).

Na visão de Maria Helena de MOURA NEVES, através da construção do sentido do texto, desvendam-se as funções de linguagem, “o uso da linguagem e a produção de textos se fazem na interação”. (NEVES, M. H. M, 2006, p.15).

O texto é um meio pelo qual o falante consegue se comunicar com os outros usuários da língua. Para texto não existe conceito de tamanho. Uma palavra só já pode se considerar como um texto, pois, dependendo do contexto intrínseco a ela, pode ser comunicado toda uma situação comunicativa. Por exemplo, quando se ouve: - Socorro!, nesse caso o ouvinte é capaz de compreender uma situação de perigo, Nestes termos, essa única palavra pode comunicar: “quem poderá me ajudar?”; “estou em perigo!”. Enfim, denota todo um contexto em que uma pessoa precisa de outra. Em outro contexto, essa mesma palavra já poderá deixar de ser um texto e passar simplesmente a um chamamento, um vocativo. A partir dessa visão, acreditamos ser necessária uma subseção que justifica a necessidade de se fazer leituras não só de decodificações, mas de todo tipo de leituras que explica a interação do comunicante e vice-versa, dentro de um contexto comunicativo partindo do suporte concreto que é o texto.

2.9 Leitura: suas implicações

Todo o trabalho realizado pela escola com o objetivo de qualificar a linguagem do aluno, realiza-se por meio de um esforço mental, capaz, por meio do exercício do ato de fazer leituras. Visto que a temática – leitura – foi uma das mais ocorrentes nas entrevistas realizadas com os professores entrevistados, não positivamente, mas pela sua ausência, é que achamos necessário discorrermos sobre esse tema. Pretendo nesse item, discorrer sobre os subsídios teóricos de autores que possibilitam uma nova visão e comportamento com relação ao trabalho com a leitura.

A leitura é uma prática prazerosa e indispensável que desenvolve o sujeito em diversos aspectos – cognitivos, motores, afetivos e sociais, proporcionando-lhe a descoberta de informações para compreender, refletir, intervir e participar ativa e significativamente na sociedade na qual está inserido.

A escola, como instituição social valorizada há séculos, possui diversas funções, tais como: a transmissão de valores, de saberes sistematizados e a socialização do indivíduo. Além disso, abrange uma função desafiadora, que é a tarefa de ensinar a ler e a escrever.

Em decorrência da modernidade e da variedade dos meios de comunicação, muitos conceitos e costumes estão se perdendo, como por exemplo, o hábito de ler. Como consequência disso, o sujeito permanece com uma visão de mundo e capacidade crítica restritas, prejudicando assim sua vida escolar, profissional e social.

O educador, ao trabalhar a leitura em sua prática pedagógica, deve levar o aluno ao desenvolvimento de competências e habilidades, como, o enriquecimento vocabular, o acesso a textos diversos, a produção oral e escrita, dando ênfase aos termos semânticos e elementos visuais no texto.

A leitura possibilita um espaço de intercâmbio de conhecimentos entre autores e leitores. É importante que o professor a utilize não apenas como procedimento metodológico para aprender conteúdos, em que não se propõem explicitamente objetivos referentes à aprendizagem da leitura, mas também como instrumento fundamental às práticas sociais.

A linguagem, como já dissemos, é uma faculdade peculiar que diferencia o homem dos outros animais. Segundo Pereira (2007, p. 20):

Desde os primórdios, o mesmo se comunicava gestualmente; em seguida, houve um grande avanço: o surgimento da oralidade. Contudo, a oralidade limitaria a confiabilidade da memória e conseqüentemente a voz humana, como também não possibilitaria a divulgação das ideias através do espaço e através do tempo. Por outro lado, houve o surgimento da escrita.

E, ainda conforme Pereira (2007, p. 21):

A invenção da escrita (por volta de 4000 a. C.) é um marco que separa a pré-história humana da história das civilizações. Anterior ao seu surgimento, as pinturas rupestres (gravuras e desenhos no interior das cavernas) também eram utilizadas como forma de comunicação. Os primeiros registros foram escritos em volumes e rolos de papiro (caule de árvore do Antigo Egito). Além dos egípcios (com a invenção dos hieróglifos), vários povos deram a sua contribuição ao desenvolvimento da escrita – os sumérios com o sistema cuneiforme, e também os gregos que, além de aperfeiçoar o alfabeto, criaram a escrita fonética.

Segundo Ribeiro e Lopes (2008, p. 17), o acesso à leitura e à escrita era privilégio de uma minoria, como por exemplo, a nobreza e as pessoas ligadas à Igreja. Nos mosteiros, os

religiosos realizavam a leitura e a cópia de escritos da civilização greco-romana. As escolas, por possuírem bibliotecas, tornaram-se grandes centros culturais.

Assim, o domínio da escrita era um dos aspectos que garantia o prestígio e o *status* social. Mota (2005, p. 42), assim diz:

Um dos estudiosos da linguagem afirma que o exemplo notável para a linguagem já escrita era a figura do escriba, escrivão funcionário dos faraós do Egito (um dos poucos que sabiam ler, escrever e contar), cujas funções eram organizar as leis e cuidar dos registros da cobrança de impostos, da vida do faraó e dos acontecimentos importantes da época. Embora fosse de origem popular ou escrava, o escriba poderia circular entre a aristocracia e a nobreza.

Na Alta Idade Média, a educação era monopolizada pela Igreja, que ensinava a ler apenas os que tinham a intenção de seguir vocação religiosa. Considerando a escrita como algo sagrado, os sacerdotes permitiam que a população apenas ouvisse as informações escolhidas por eles. Conforme Lopes, Ribeiro e Lopes (2008, p. 17), devido ao crescimento das atividades econômicas e a necessidade de instrução para desenvolvê-las, a educação foi se expandindo e a Igreja perdeu o controle do ensino. A partir daí, as classes estigmatizadas passaram a ter acesso à escrita e gradualmente foram surgindo escolas públicas para atender à grande demanda.

Segundo sua etimologia, a palavra “leitura” vem do latim “legere”, que significa ler. A mesma possui diversos significados: soletrar, agrupar letras em sílabas; colher, buscar sentidos dentro de um texto; e também a possibilidade de tirar do texto sentidos que estavam ocultos, ou seja, o leitor dá sentido ao texto, decorrendo de suas vontades. Ler não é um processo contínuo, tranquilo e sem interrupções, mas uma operação ativa que exige esforço mental e físico. Este exercício se estabelece com diversos tipos de linguagens: verbais, não verbais e mistas – uma fotografia, uma obra de arte plástica, um livro, uma peça teatral.

Para Luaiza (2004, p. 24), ler significa:

Processo dinâmico-participativo de decodificação onde um sujeito psicológico entende, compreende e/ou interpreta um texto escrito e a leitura como resultado dessa ação pode definir-se como a atividade verbal onde um sujeito psicológico decodifica um texto escrito através do processo dinâmico-participativo e que tem como finalidade o entendimento, a compreensão ou a interpretação de dito texto.

No início do processo de aprendizagem da leitura, ocorre a identificação dos símbolos impressos e a respectiva relação com seus sons. Assim, quando lê, a criança faz a diferenciação visual das letras relacionando-as aos sons, daí forma-se uma unidade linguística significativa. Essa fase é denominada decodificação. Para haver leitura não basta apenas a decodificação, mas uma análise crítica e compreensiva do texto lido. Só há leitura quando a

criança entende o que o texto retrata. Caso isso não aconteça, essa prática não será prazerosa, motivadora e atraente para a criança.

Peirce (1977, apud FERRARA, 2001, p.17) diz que “uma palavra possui um significado para nós, na medida em que somos capazes de utilizá-la para comunicar nosso conhecimento a outros e na medida em que somos capazes de apreender o conhecimento que os outros procuram comunicar-nos”. Dessa maneira, a prática da leitura não deve ser entendida como uma ação solitária, visto que nesse processo é estabelecida uma interação leitor-autor-texto, inseridos em uma estrutura social. Ler não se restringe apenas à decodificação mecânica das palavras. Para uma compreensão significativa do que se lê, é preciso identificar o gênero textual, levando em consideração a intenção, os objetivos e o conhecimento de mundo de cada leitor. Dessa maneira, podemos apontar o exemplo da palavra “socorro!”, que, quando analisada em seu contexto, aí sim, pode-se saber diferenciar em qual situação ela foi empregada e qual a finalidade da expressão.

A leitura é uma ferramenta eficaz para que o sujeito adquira conhecimentos, constitua um senso crítico e exerça plenamente a sua cidadania. Ela amplia o entendimento do mundo, desenvolvendo a autonomia e as condições sociais, sendo também uma forma de lazer e prazer. Além disso, alimenta o exercício da fantasia, estimula a reflexão, a discussão e a troca de ideias. Ainda segundo Luaiza (2004, p. 24):

Ler é um processo de entendimento, compreensão ou interpretação (ECI), que somente é possível quando existe um interesse em direção ao texto. Torna-se indispensável o desenvolvimento de uma atividade verdadeiramente interessante e objetiva em direção à leitura; em nenhum momento esta atividade deve ser entendida como uma obrigação.

Toda leitura se encaminha para uma finalidade, ou seja, todo sujeito a pratica visando alcançar um objetivo. São várias as motivações que levam um leitor a um texto: lazer; procurar uma informação concreta; seguir instruções para realizar uma atividade, como por exemplo, cozinhar; conhecer as regras de um jogo; informar-se sobre um acontecimento; compreender conteúdos escolares; confirmar ou não a veracidade de um conhecimento prévio. Ler é uma atividade com objetivo de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático a se internar em um mundo criado por um escritor -, que costumam ficar relegados do âmbito escolar, onde se lê somente para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever.

A interpretação que o leitor realiza de um texto depende do objetivo da leitura. É possível que duas pessoas com finalidades divergentes adquiram uma informação distinta do mesmo texto. Assim, os objetivos da leitura são elementos presentes na leitura e na

interpretação de textos. O ato de ler envolve questões ideológicas, semânticas, culturais e fonéticas. Os problemas enfrentados pelo aluno em sua vida escolar decorrem dessa complexidade, e estes problemas muitas vezes não são diagnosticados pelo professor nas séries iniciais e chegam a se estender por toda a vida escolar.

Toda troca de conhecimentos efetivada na escola depende da leitura. As interpretações depreendidas de um texto, por exemplo, são sempre individuais, pois o entendimento decorre da relação que o leitor faz com suas experiências e meio social no qual está inserido, ou seja, com a sua bagagem cultural.

2.9.1 Leitura de Mundo

Desde o seu surgimento, o homem sentiu a necessidade de observar e nomear as coisas ao seu redor – objetos, animais, fenômenos naturais etc. Como ser sociável e linguístico, buscou compreender o universo e produzir uma linguagem para comunicar-se com seus semelhantes. Em decorrência dessa interação, surgiu a leitura do mundo.

Um dos cientistas da linguagem, Silva (1998, p. 9), diz que:

A compreensão deve ser entendida como um modo de ser do homem no mundo, como um projeto de existência. Ou seja: o homem encontra significados para o seu existir à medida que se projeta no mundo, buscando a compreensão de si, dos outros, das coisas. Ao estabelecer um horizonte de compreensão iniciando um trajeto de busca, o homem tem (necessariamente) de iniciar um processo de interpretação, à luz de suas experiências prévias de mundo.

Sabe-se que a leitura não é uma atividade meramente visual, embora a informação visual seja necessária. Para ler, são necessários diversos aspectos: conhecimentos prévios sobre os temas tratados, conhecimentos linguísticos, e motivação, entre outros.

A leitura de mundo decorre de todas as experiências vividas pelo ser humano em suas práticas sociais e constitui-se de saberes que se encontram registrados em sua mente. Essa se realiza no momento em que o mesmo começa a relacionar, refletir, compreender e diferenciar as coisas que compõem o universo. Antes de chegar à escola, o aluno já mantém contatos com culturas, hábitos e costumes diferenciados (conhecimentos adquiridos informalmente) que se refletem em suas atitudes e forma de compreender a realidade. É a partir da familiarização com esses elementos que se dá o entendimento da leitura de mundo. Assim, a leitura não depende somente do aprendizado sistematizado, mas também das interações estabelecidas com o meio.

Freire (2005, p. 11) acrescenta que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A afirmação ressalta a importância do contexto, da concepção de mundo e da ótica particular como referencial para o exercício de uma leitura significativa, crítica e reflexiva, não como uma atividade mecânica e passiva da palavra escrita e de diferentes suportes como o rádio, a Internet, a TV. Contextualizando, mais eficiente será a capacidade de ler. Um texto, quando trabalhado, e não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), o contexto do texto lido não proporciona uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, aí então a leitura perde sua validade.

A ênfase dada ao contexto é cabível, pois a visão popular expressa pela proposição que diz “não há texto sem contexto” também é válida para a leitura. Assim, não há leitura sem contexto. No momento em que o leitor apenas capta as ideias do autor, sem relacioná-las à sua própria história e experiências, ele não estará apreendendo ideias, mas apenas reproduzindo palavras alheias. Dessa forma, é necessário relacionar as palavras à realidade em que se vive.

Os textos mais adequados para despertar o interesse no aluno devem ser atraentes e não repetitivos. Caso o texto seja extenso e sem gravuras ou ilustrações, cabe ao professor levantar questionamentos e tecer comentários para chamar-lhe a atenção. Conforme Bamberger (1977, apud PERUCHI, 2007, p. 25), os tipos de leitura são:

a) Leitura informativa: que serve para aumentar o conhecimento, auxiliar na informação funcional, nas curiosidades e necessidades de orientação para a vida (livro, revistas, romances, leitura superficial). A leitura informativa não é apenas característica de jornais e revistas, ela pode ser encontrada também em romances de nossa literatura, quando analisa os costumes de um povo, etc.

b) Leitura cognitiva: é a leitura profunda, feita para o estudo de pesquisas, teses, exige resenha com argumentos.

c) Leitura literária: são as leituras de textos literários, romances, contos e outros, analisando os estilos, a forma, a narrativa, etc.

d) Leitura recreativa: é a leitura lazer, feita pelo prazer.

e) Leitura pretexto: feita com uma única finalidade, como a leitura de texto para a prova ou leitura de uma obra comentada para entender um texto.

f) Leitura corretiva: é realizada para correção de certas falhas, como erros ortográficos, etc.

A relação entre leitor e autor é de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contatos sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Ir ao texto com ideias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis,

dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial das pistas formais.

Para o leitor encontrar, compreender e construir sentidos sobre aquilo que lê, é necessário que sinta prazer na leitura. Ao interpretar o sentido das coisas que o cercam e relacionar a realidade ficcional no contato com livros e revistas, o indivíduo está lendo e interagindo textualmente, embora não perceba essa interação. No ato de ler, o leitor é um co-autor, pois expressa o seu modo de ver as coisas, a sua leitura de mundo. Para haver compreensão de um texto não bastam conhecimentos prévios e o processo cognitivo da leitura, mas também o comprometimento do leitor. Este deve manter um posicionamento crítico sobre o que lê. Assim, o mesmo se projeta no texto juntamente com suas crenças e emoções, tudo isso em busca do sentido.

A relação estabelecida entre autor e leitor difere do diálogo entre duas pessoas, visto que, nessa última situação, estão presentes outros aspectos além das palavras – a expressão facial, a entonação da voz e os gestos. Quando ocorre esse ato- leitura-, o autor não está presente fisicamente para transmitir informações a quem lê. Dessa forma, é natural que o leitor coloque suas impressões junto ao texto e vice-versa. Nesse processo, os esquemas cognitivos se modificam para haver compreensão, tendo como suporte as capacidades internalizadas e o conhecimento de mundo do sujeito.

Sobre a importância da leitura, Martins (1994, p. 82) afirma que, para preencher uma lacuna em nossa vida, ela precisa vir ao encontro de uma necessidade e um desejo de expansão sensorial, emocional e racional, de uma vontade de conhecer mais. A esses pré-requisitos devem ser acrescentados os estímulos e os percalços do mundo exterior, suas exigências e recompensas.

A prática leitora não se limita à escola, pois é abrangente e predomina, sobretudo, nas atividades mais comuns do cotidiano. É conveniente praticar esse hábito em diversos ambientes – bibliotecas públicas, centros culturais, sindicatos, partidos políticos, igrejas, associações. Grupos de discussão, contar e ouvir histórias, diálogos são experiências que enriquecem e que também qualificam o indivíduo.

2.9.2 Níveis de leitura

O ato de escrever pressupõe a pré-existência da leitura. Sabe-se que quem lê mais, tem maiores possibilidades de desenvoltura na escrita, e assim desenvolve mais a criatividade. Na atividade leitora, o leitor individual e a escola devem buscar livros atraentes, que sejam

interessantes e emocionantes, pois a partir desse momento, as informações e conteúdos são processados e armazenados no cérebro.

Desde os primeiros passos, o homem foi capaz de ler e compreender o mundo que o cerca. Gradualmente, tornou-se um usuário da língua materna e, por meio da atitude de criar e recriar as coisas, conseguiu exercer uma prática consciente de entendimento da realidade.

Em relação aos níveis de leitura, Martins (1994, p. 36) apresenta uma classificação dividida em três partes: leitura sensorial, emocional e racional. Cada nível relaciona-se a um modo de aproximação ao objeto lido. Esses níveis são inter-relacionados, havendo predominância de um deles segundo a experiência, necessidades, expectativas e interesses do leitor e das condições contextuais em que se insere.

1. Leitura sensorial - ocorre por intermédio dos sentidos, em que o leitor tem contato com um livro – capa, gravuras, textura, formato. Ela revela um prazer único relacionado com a disponibilidade (esse é mais intenso nas crianças em razão de sua curiosidade espontânea). MARTINS (1994, p. 40) afirma que:

Essa leitura sensorial começa, pois, muito cedo e nos acompanha por toda a vida. Não importa se mais ou menos minuciosa e simultânea à leitura emocional e racional. Embora a aparente gratuidade de seu aspecto lúdico, o jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada e a descoberta e rejeição do desagradável aos sentidos. E através dessa leitura que vamos nos revelando também para nós mesmos.

Ainda em relação ao nível sensorial, Martins (1994, pag. 61) afirma que:

Um drama, uma notícia, um jornal televisivo podem suscitar lágrimas ou gargalhadas; um clássico do teatro, da literatura ou do cinema talvez provoque bocejos ou emoções profundas e duradouras. Tudo isso depende da situação, intenção e proximidade da leitura, do que ela desperta, de lembranças, desejos, alegrias e tristezas.

2. Leitura emocional- nesse tipo de leitura, atuam os sentimentos e as emoções do leitor, decorrentes do contato com o texto, passando o mesmo a recordar lembranças do passado. O sujeito, na trajetória de sua vida, vai guardando em sua memória cenas de filmes, fatos, músicas e estas referenciam suas atitudes, de acordo com seus desejos e aspirações. Cores, imagens, pessoas e acontecimentos podem instigar a imaginação e dar asas às emoções. Isso decorre dos desejos, que poderão amenizar ou ressaltar as decepções diante da realidade. O texto, mais especificamente a leitura emocional, leva o leitor a lugares distantes e imaginários que podem garantir a sua satisfação ou mesmo aumentar suas angústias e tristezas.

A leitura no nível emocional também pode trazer momentos não agradáveis ao leitor,

tais como estudar rapidamente para uma avaliação escrita, sobre um conteúdo que não chama a atenção do mesmo. Isso pode ser um exercício angustiante e nada enriquecedor ao leitor, pois a leitura nesse contexto não lhe desperta ou motiva, como se o texto não tivesse qualidade para ele.

Um exemplo desse nível se encontra na leitura do romance, pois o leitor se envolve na situação como se fosse um dos personagens e pudesse, com suas ações e atitudes, modificar os rumos da história. Martins (1994, p.51) ressalta que:

na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaçá-lo.

Nesse tipo de leitura, o leitor não procura saber apenas do que trata o texto, mas, sobretudo, o que ele faz e provoca em cada um. Assim, o leitor alimenta suas fantasias, visto que se desliga das situações concretas e imediatas. Os objetivos da leitura nesse contexto tratam de sentimentos que o leitor não pode ou não sabe exprimi-los. Nestes termos, o leitor baseia-se em sua personalidade e opinião, por isso tende ao irracional, pois envolve seus gostos e sentimentos.

3. Leitura racional - Apresenta caráter dinâmico e reflexivo, que busca a realidade do texto lido conforme a visão própria do texto e o contexto na qual a leitura acontece, tendo em vista a experiência pessoal do leitor. Ocorre aqui um diálogo entre esses polos. Salientando-se que os níveis de leitura estão inter-relacionados, a leitura racional vem apenas acrescentar, aos níveis anteriormente citados, a importância da reflexão, da relação sujeito e conhecimento e da reorganização da objetividade junto ao texto. O objetivo da leitura racional é dar significação ao texto, fazendo com que o leitor possa refletir e questionar-se sobre as relações sociais em que pode e deve inserir-se. Assim, esse nível garante ampliar os horizontes e as possibilidades de leitura do texto e do próprio cotidiano do leitor. Na leitura racional, o foco é o texto – o leitor deve indagar, tentar compreendê-lo, dialogar com ele. Sendo assim, esse tipo de leitura é mais exigente. Nota-se que não há uma hierarquia entre os níveis acima citados, mas uma tendência de leitura sensorial que antecede a emocional e por último a racional, o que se vê no amadurecimento do leitor.

O educador precisa compreender os vários processos de leitura para diagnosticar as necessidades e dificuldades do aluno. Além disso, deve oferecer materiais de leitura que proporcionem interesse, informação de qualidade e, sobretudo, criar condições para induzi-lo

a um hábito de leitura permanente.

2.9.3 Fatores que interferem no ato de ler

A leitura é um instrumento transformador que contribui para a formação do indivíduo, integrando-o ao seu contexto sociocultural. Os fatores que interferem nas competências a serem desenvolvidas pelos alunos são vários e estão relacionados às estratégias de ensino, ao docente e, sobretudo ao próprio aluno.

A família, o meio social e a maturidade linguística, por exemplo, interferem nas preferências literárias – a profissão dos pais, o nível cultural e a situação econômica são aspectos que determinam e diferenciam a visão do público leitor sobre a leitura.

Algumas formas de trabalho utilizadas em sala de aula não contribuem para a aprendizagem do aluno. Estas se relacionam a contextos em que o professor apenas transmite conhecimentos prontos ou não explica ao aluno a verdadeira razão de ser, os propósitos práticos daquele ensino.

A educação não pode demolir a crítica e a criatividade do aluno, ou seja, não pode ser em que o aluno recebe o conhecimento mecanicamente, realizando uma leitura sintética e vazia, sem levar em consideração seu ponto de vista, a reflexão e a ligação com o mundo exterior. Conforme Freire, 2003, apud PERUCHI, 2007, p. 23:

É importante que o professor mantenha uma atividade pedagógica crítica e seletiva quanto às informações mais úteis ao aluno, objetivando sanar suas dificuldades de leitura e interpretação. A prática leitora não deve ser imposta, mas contextualizada e livre. A leitura só é eficiente quando possui um planejamento que enquadra atividades e recursos didáticos direcionados à realidade do estudante.

Ao refletir sobre o que aprende ao conteúdo de um texto ou esclarecer um problema de compreensão o leitor estará constantemente avaliando sua atuação leitora. Solé (1998, p. 72), comenta que formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Sendo assim, o mesmo deve questionar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações com o acervo pessoal e transferir o que sabe aos diferentes contextos.

Ao ler, a mente seleciona o que lhe interessa, o que é útil. Portanto, o leitor escolhe alguns aspectos relevantes em detrimento de outros irrelevantes á compreensão e ao entendimento do texto. Essa estratégia chama-se seleção.

As atividades sem objetivos concretos apenas distraem o aluno. O educador deve oferecer textos que proporcionem e exercitem as compreensões crítica e reflexiva sobre a

realidade, ou seja, meios que auxiliem o aluno a se tornar crítico e funcional.

Uma estratégia importante chamada autocontrole, relaciona-se ao primeiro contato do leitor com o texto, ou seja, com as informações iniciais obtidas com base nas pistas que percebe durante a leitura, o mesmo analisará se as respostas obtidas poderão comprovar ou não as suposições.

Quando uma dessas situações ocorre, o leitor realiza diversas ações, como por exemplo, rever o texto da frase ou buscar o sentido da palavra-chave. Dessa forma, quando não consegue compreendê-lo, recorre a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível.

Entende-se que as estratégias de leitura são essenciais para o entendimento de um texto. Um leitor só é eficiente quando lê atentamente, compreende os propósitos explícitos e implícitos da leitura, seleciona as ideias-chave, estabelece relações com conhecimentos prévios e de outras áreas do saber, supre os elementos ausentes, antecipa os fatos, critica o assunto, reformula hipóteses, atribui intenções ao autor e recria o texto. Conforme Lauaiza:

Cada leitor desempenha sua habilidade leitora de forma distinta. Sendo assim, os procedimentos adotados por cada um se diferenciam, pois nem todos assimilam o conhecimento da mesma forma. Por encontrar dificuldades em ler, algumas pessoas consideram a leitura um exercício cansativo e difícil, e muitas vezes isso acontece porque o sujeito apenas não encontrou um meio estratégico para promovê-la de um modo prático. Existem diversas estratégias que podem ser um incentivo e despertar o interesse à leitura: a leitura em voz alta, que facilita a concentração; a exposição de pensamentos, onde o leitor expõe o que pensa sobre a leitura; a identificação dos fatores-chaves da narrativa (personagens, características principais); representação visual dos acontecimentos, ou seja, as reproduções mentais dos fatos, o conteúdo é internalizado através das imagens obtidas da leitura; o questionário, elaborar perguntas para facilitar a compreensão do texto; e resumos.

A leitura é uma prática que deve ser incentivada desde a infância. A criança é um ser curioso e vê no mundo problemas, surpresas, mistérios e enigmas a serem desvendados. Para ela, tudo é novidade e, por admirar-se das coisas, começa a questioná-las com seus “porquês”, realizando grandes descobertas.

O primeiro contato com a leitura é uma experiência inesquecível, para isso, o leitor deve ter acesso a textos atraentes e sedutores, que o motivem a ler por conta própria. Uma opção ideal para iniciar-se como leitor é ter acesso a bons livros de literatura, inclusive os clássicos universais, pois estes permitem ao sujeito refletir e pensar em possibilidades diferentes de vida, através de experiências simbólicas junto aos personagens de ficção.

2.10 Análise do discurso: algumas considerações

O trabalho de dissertação sobre “Imaginário da Língua Portuguesa e seu ensino em

Balsas-Ma” é fundamentado na análise do discurso subjacente às visões semiolinguísticas de Chauradeau. Dessa forma, a análise do discurso trabalha dois momentos desse discurso. No primeiro momento são analisadas por meio do discurso dos professores entrevistados, suas crenças e atitudes com relação à linguagem dos alunos. Em um segundo momento, relacionado ao primeiro, os professores partindo da produção textual de seus alunos, mostram a realidade linguística presente na linguística dos alunos de ensino médio, estes que servem de base para a análise final desse trabalho. Nestes termos, acreditamos ser importante a apresentação de matizes sobre análises do discurso como disciplina presente no estudo da língua portuguesa.

A análise do discurso é uma disciplina que teve sua origem na França em meados de 1960. Segundo Malidier (1994), a fundação da análise do discurso se divulgou através de Jean Dubois e Michel Pêcheux. Dubois, um linguista, lexicólogo envolvido com os empreendimentos da linguística de sua época; Pêcheux, um filósofo envolvido com os debates em torno do Marxismo, da Psicanálise e da Epistemologia.

A análise do discurso possui sua gênese no estruturalismo, no marxismo e na psicanálise. Dessas teorias, iremos aprofundar somente sobre o estruturalismo Saussureano, em que predominaram as dicotomias língua/fala, objeto desse trabalho.

Na conjuntura estruturalismo, a língua não é apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema fechado sobre si mesma. Daí estruturalismo: é no interior do sistema que se define, que se estrutura o objeto, e é este objeto assim definido que interessa a esta concepção de ciência.

A Análise do Discurso, conforme Pêcheux (1969), oferecia um procedimento de leitura (a própria análise) que relacionava determinadas condições de produção (fala). Essas condições de produção consiste no mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, mecanismo esse chamado de “condições de produção do discurso”. É Pêcheux quem diz serem “os processos de produção de um discurso como uma máquina discursiva possuidora de um dispositivo capaz de determinar sempre numa relação com a história (aspectos socioculturais), as possibilidades dos sujeitos (falantes). Dessa forma, a contribuição de Pêcheux se dá por meio de um terreno metalinguístico, que envolve tanto o aspecto material como o epistemológico.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, ao caracterizar o tipo de pesquisa realizada com o método de análise; ao contextualizar o ambiente no qual os dados foram coletados e o perfil dos professores entrevistados; a formação e recolha do *corpus*, em que explico os procedimentos empregados na aplicação das entrevistas tanto para a coleta quanto para a análise dos dados, especificando a forma de organização destas, conforme descrito nas subseções a seguir.

3.1 O método de análise

Inicialmente, não foi fácil estabelecer o tipo de investigação no qual esse estudo se insere, visto que, a Semiologia Chauradeauniana, em matéria de pesquisa linguística, parece um campo de investigação relativamente novo com seus pressupostos epistemológicos que, atualmente, vem adquirindo mais espaço nas ciências da linguagem. Significa dizer que novos campos teóricos vêm florescendo a cada momento para contemplar, a par das metodologias de pesquisa, com a complexidade existente no âmbito linguístico textual. Primeiramente, para a realização desta pesquisa, foi necessária a consulta a uma bibliografia, que serviu de norte para a explicação dos fenômenos presentes nas temáticas e, respectivamente, para própria escolha do método de análise.

3.2 Contextualização e professores informantes

Esta etapa realizou-se nos Centros de Ensino Médio, instituições vinculadas à Diretoria Regional de Educação de Balsas, que mantém em funcionamento regular, como o próprio nome informa, a Educação de Ensino Médio. O período para a realização das entrevistas com os professores foi de janeiro a julho de 2012. Normalmente, os professores iniciam suas atividades profissionais no final de janeiro e permanecem na escola até junho, quando entram de férias, para retornarem em agosto. Nesse período, foi feito um levantamento panorâmico de todas as escolas de ensino médio na cidade de Balsas, a partir das quais fizemos a relação dos professores que atuam na área de Língua Portuguesa. Dessa relação, participaram das entrevistas vinte professores, conforme Quadro 1, com habilitação em Português para fazer a aplicação das entrevistas. Suas identidades foram preservadas pelo uso de códigos compostos de letras e números. A participação nas entrevistas foi

condicionada à experiência desses profissionais com o ensino de Língua Portuguesa. O primeiro contato de trabalho com os professores foi feito durante o expediente escolar, em horário gentilmente cedido pelo professor para a pesquisa. Expus, naquele encontro, os objetivos do estudo e as justificativas para a realização da pesquisa. Após os momentos de dúvidas pelo desconhecimento do trabalho, os professores demonstraram bastante interesse em participarem das entrevistas, pois não lhes foi revelado o verdadeiro objetivo das mesmas. No primeiro momento todos demonstraram curiosidades, embora alguns se tenham negado a responder a qualquer pergunta. Da mesma forma foi realizado o trabalho com os demais participantes das entrevistas. O quadro abaixo é somente uma amostra de como se procedeu à recolha dos dados para as análises.

Quadro 1- Participantes

Participante	Data da entrevista	Duração
XXXXX	04/05/2006	1 h 45 min
XXXXX	11/05/2006	1 h
XXXXX	12/05/2006	1 h 50 min
XXXXX	23/06/2006	1 h 30 min

3.3 Formação e recolha do *corpus*

Os procedimentos de análise, descritos nesta seção, referem-se às entrevistas, que foram os principais instrumentos de coleta de dados para compor o *corpus* da pesquisa.

3.3.1 As entrevistas

As primeiras entrevista foram elaboradas para obter informações sobre os professores e identificar temáticas recorrentes acerca do ensino de Língua Portuguesa. Forma elaboradas perguntas destinadas a direcionar as entrevistas. Aquelas em que o pesquisador prepara questões direcionadas são conhecidas como entrevistas semiestruturadas. Nelas, foram realizadas perguntas unificadas do tipo: Há quanto tempo você trabalha com o ensino de Língua Portuguesa? Como você vê a produção linguística tanto na oralidade como na escrita de seus alunos? Você percebeu alguma inovação no ensino da língua? Você percebeu alguma inovação no ensino da língua? Para você existe “certo” ou “errado” na linguagem dos

alunos? E outras, dentro de uma conversa informal com os professores entrevistados.

Quadro 2- Perguntas das entrevistas e objetivos.

Perguntas	Objetivos
Há quanto tempo você trabalha com o ensino de língua portuguesa?	Verificar a maturidade do professor frente às novidades ocorridas ao longo da última década.
Como você vê a produção linguística tanto na oralidade como na escrita de seus alunos?	Perceber as atitudes e crenças dos professores com relação ao que se diz certo ou errado na linguagem.
Você percebeu alguma inovação no ensino da língua portuguesa?	Observar a flexibilidade do professor em acompanhar as inovações nas metodologias de ensino.
Para você existe certo ou errado na linguagem do aluno?	Investigar o posicionamento do professor diante dos tabus de linguagem.
Como é trabalhado o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica em sua escola?	Descobrir a abertura da direção e supervisão da escola com relação ao uso do laboratório de informática.
Você trabalha somente com o ensino de língua portuguesa?	Perceber a carga horária do professor de Português a par de outras disciplinas
Quais as maiores dificuldades que você encontra para que os alunos assimilem os conteúdos?	Perceber a carga horária do professor de português a par de outras disciplinas
Você acredita que ensinar gramática puramente, venha a corrigir a produção dos seus alunos?	Perceber quais as atitudes e crenças dos professores com relação ao ensino da gramática.

3.3.2 Ordenação das entrevistas

Enumeramos, a seguir, por ordem, os procedimentos utilizados para analisar as entrevistas de pesquisa, como se segue:

- a)** Primeiramente, realizei a entrevista com cada professor, separadamente;
- b)** Em seguida, foi feito o registro das respostas dadas a essas perguntas, o que foi realizado na presença do professor entrevistado ou minutos depois para que não se perdesse o conteúdo das respostas e assim se mantivesse uma fidelidade em todas as respostas;
- c)** Posteriormente as entrevistas foram lidas para interação sobre o que era tratado em cada uma das transcrições;
- d)** Fez-se uma segunda leitura, com o objetivo de identificar as temáticas mais perceptíveis nos excertos dos professores, anotando-se cada uma delas;
- e)** Em um terceiro momento, foram destacadas as respostas que mais se enquadravam no perfil do presente trabalho e delas retiradas temáticas que funcionaram como subtítulos do capítulo 4.
- f)** Na etapa seguinte, procurou-se identificar os conjuntos de temáticas, para organizá-las em categorias de análise.

4 COMENTÁRIO DAS ENTREVISTAS

Nesta seção apresentamos excertos das entrevistas dos professores, com as temáticas que surgiram durante as entrevistas e os comentários.

Dividiu-se, abaixo, o conteúdo das entrevistas por temas, numerados como 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3 de acordo com as sequências temáticas. Em seguida, identificamos simbolicamente os excertos dos entrevistados como “E1”, “E2”, “E3” etc. significando “Entrevistado 1”, “Entrevistado 2”, “Entrevistado 3” etc. e os colocamos em destaque, afastado da margem, conforme citações diretas (4cm). Para cada excerto ou conjunto de excerto teço um comentário analítico sobre a temática que constitui a análise propriamente dita. Ao final deste capítulo, na subseção 5.5, faço as considerações gerais acerca da análise.

4.1 Os excertos, por sequência temática

4.1.1 Evasão Escolar

[E1] 40% dos alunos estudam por interesse próprio. Os demais, por obrigação, imposição dos pais. Há também um grande agravante: os alunos faltam muito.

Comentário [E1]:

A entrevistada apresenta um número percentual muito baixo de alunos que estudam por interesse próprio. Isso demonstra que o estudo é uma atividade pouco atrativa para seus discentes, portanto a evasão se torna uma consequência dessa realidade pouco animadora. Tudo leva a crer que se trate de estatística intuitiva, sem valor científico.

4.1.2 Tabu da correção e eufemismo

[E2] Deparamos com os considerados “erros”, e estes devem ser trabalhados dentro de uma adequação linguística. Devemos fazer com que o aluno perceba o que é o “certo” e que isso é o que garante o seu lugar ao sol, pois em um vestibular (escrito) ou em uma entrevista para admissão de emprego (falada) é o que conta como maior peso.

Comentário [E2]:

Na fala da entrevistada podemos perceber em dois momentos o medo de falar do que se considere o certo e o errado na linguagem: no primeiro momento ela fala dos “considerados erros”, e no segundo usa o termo “adequação”, o que nos estudos de análise de discurso

linguístico é considerado “tabu da linguagem”. A professora não quer assumir um posicionamento em suas respostas, usando uma espécie de eufemismo. Quando fala do certo e do errado na linguagem, refere-se à norma (língua padrão), o que garante ao aluno um lugar ao sol, ou seja, no campo do trabalho, o estudante tem uma oportunidade. A entrevistada apresenta um indisfarçável medo ao falar dos conceitos de certo e errado, de forma que usa o termo “erros” entre aspas, para não assumir plenamente a enunciação do discurso. É a isso que Oliveira se refere quando fala em “tabu da correção” (OLIVEIRA, 2010, item 7.2)

[E9] Ainda estamos muito atrasados em relação ao desenvolvimento tecnológico dos nossos alunos. Eles são frutos e produtos da nova era- a era da tecnologia. Em decorrência dessa tecnologia, os alunos escrevem muito mal, usando os vícios da escrita virtual. Os alunos escrevem com muitos erros de pontuação, ortografia, concordância... Enfim, a gramática tem sido um mundo desconhecido para eles. Os erros são inadmissíveis. O que eu mais queria era que meus alunos conseguissem se comunicar expressando-se gramaticalmente corretos.

Comentário [E3]:

Na entrevista percebemos uma ambivalência nas atitudes e crenças da entrevistada. De um lado ela vê a tecnologia invadindo todos os espaços e demonstra certa satisfação. Por outro lado, o que é para ela a base do conhecimento, está sendo deixado de lado: a gramática. Assim, a inovação é aceita por ela, contudo os estudos gramaticais ainda continuam tendo os maiores valores necessários à ação da aprendizagem dos alunos. Percebemos também em suas palavras que a professora, a par desses conceitos, também tem conhecimento dos conceitos linguísticos. Ela vê erros inadmissíveis na escrita dos alunos e atribui esses erros ao uso da linguagem virtual: internet, espaço virtual de abreviações, que conseqüentemente vicia o aluno a não se preocupar com a ortografia, a pontuação, a concordância etc. Isso leva o aluno a uma prática de escrita em que ele se acha no direito de escrever despreocupado com as normas prescritas pela gramática. É o verdadeiro combate (às vezes exagerado) ao chamado internetês.

[E2] Deparamos com os considerados “erros”, e estes devem ser trabalhados dentro de uma adequação linguística. Devemos fazer com que o aluno perceba o que é o “certo” e que isso é o que garante o seu lugar ao sol, pois em um vestibular (escrito) ou em uma entrevista para admissão de emprego (falada) é o que conta como maior peso.

Comentário [E4]:

Na fala da entrevistada podemos perceber em dois momentos o medo de falar do que se considera o certo e o errado na linguagem: no primeiro momento ela fala dos “considerados erros”, e no segundo usa o termo “adequação”, o que nos estudos de análise de discurso é considerado “tabu da linguagem”. A professora não quer assumir um posicionamento em

suas respostas, usando uma espécie de eufemismo quando fala do certo ou errado na linguagem, refere-se à norma culta, quando diz ser por essa norma, ou seja, pelo uso da norma culta, o que garante o lugar ao sol, ou seja, no campo do trabalho, o estudante ter uma oportunidade. A professora entrevistada apresenta um indisfarçável medo ao falar dos conceitos de certo ou errado, de forma que usa o termo “erros” entre aspas, para assim fugir da posição de um eu-comunicante.

[E5] Tenho percebido inovações no ensino, sim, embora existam dois grupos de professores: os que concebem a língua como manual de regras e os que possuem uma concepção mais aberta para as discussões sobre usos e reflexões. A gramática é muito importante, mas falta o embelezamento da língua nos aspectos da sintaxe e da semântica. Vejo o ensino da língua portuguesa muito superficial, por falta muitas vezes de conhecimentos dos professores, como por exemplo, às vezes questiono aos meus alunos, o motivo de “hoje” ser iniciado por h, já que “h” não é fonema. Com isso levo os alunos a pensar, como também quando falo de plural de *pão*>*pães*, já que temos *limões*, *cordões* e por que não “*pões* ou *pãos*”? Isto é um estudo mais aprofundado que os professores em sua maioria não levam os alunos aos questionamentos porque desconhecem o assunto. *Não considero certo nem errado na língua que falamos, pois a língua do Lula é adequada a ele em decorrência do meio social onde ele foi criado e nem por isso deixa de ser um dos maiores vultos da política nacional.* Da mesma forma, o que acontece na fala dos nossos alunos, é uma “adequação” proveniente de fatores socioculturais. Antes do sujeito ser falante, ele é um ser histórico.

Comentário [E5]

A entrevistada, por ser veterana no ensino de Língua Portuguesa (desde 1986), separa os professores de português em dois grupos: ao primeiro, os “gramaticistas”, que valorizam somente a gramática, e o segundo, dos que são abertos às reflexões sobre os usos da língua.

Como os demais professores, ao falar dos conceitos de certo e errado, também usa o termo “adequação” tentando suavizar seu ponto de vista também numa espécie de eufemismo e, além disso, usa essa expressão entre aspas. Ela emprega em sua fala, “antes do indivíduo ser falante, ele é um ser histórico”, o que revela conhecimento de linguística.

[E6] Estou encontrando muitas dificuldades. Há certos conceitos da literatura que os alunos não conseguem compreender. Eles demonstram muitas limitações, bloqueio mesmo, especialmente os alunos noturnos. “Dentro da linguagem não existe certo nem errado, apenas o “diferente”, mas se deve ter a preocupação de explicar o bom uso da língua”. Eles não têm o hábito da leitura, portanto é bem maior a dificuldade de rescrever sobre algum assunto proposto para uma releitura.

Comentário [E6]:

Assim como muitos dos entrevistados, a professora reconhece a dificuldade que está tendo ao trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa: “*estou encontrando muitas dificuldades*”. Ela diz que os alunos do noturno são mais limitados. Não conseguem assimilar

o ensino de seu nível de estudo. Quando a entrevistada afirma não existir nem *certo* e nem *errado*, apenas o *diferente*, demonstra ela, uma omissão de opinião, tentando suavizar seu posicionamento sob forma de eufemismo. Percebo que já existem inovações no ensino da língua, pois muitos docentes utilizam as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas, porém muitos ainda trabalham com o método tradicional como se a língua portuguesa fosse algo “estanque”. Vejo nos textos dos alunos uma triste realidade da educação pública no Brasil. Os nossos alunos não sabem ler e nem escrever corretamente. Entendo que “o domínio básico da língua portuguesa é indispensável para os alunos, principalmente porque serão exigidos deles esses conhecimentos, contudo, faz-se necessário respeitar a diversidade linguística existente em nosso país”.

4.2 Novas tecnologias, EJA e noturno

[E19] As inovações que se percebe nas metodologias para o ensino da língua portuguesa se dão nos recursos das multimídias, mesmo pouco progressiva, pois até mesmo os professores continuam sendo analfabetos quanto ao uso desses recursos. A produção textual desses alunos é pior que a dos alunos regulares porque o EJA trabalha especificamente com alunos com defasagem de idade. Eles escrevem pior do que falam. Há mais uma agravante que é o fato de o curso ser oferecido somente no noturno e por causa disso os alunos chegam à escola cansados por um dia de trabalho. Não condeno esses alunos, pois procuro ver mais a questão do entendimento em algumas situações apresentadas. É constrangedor corrigir as produções de textos deles, pois não conseguem compreender os aspectos gramaticais e por isso escrevem sem pontuação, sem concordância, enfim, sem conhecimentos gramaticais. Na hora das interpretações é preciso que o professor dê pistas, caso contrário eles ficam totalmente perdidos.

A entrevistada vê inovações para o ensino da língua portuguesa através dos recursos de multimídias, mas não acredita nesse avanço porque os professores em maioria são analfabetos quanto ao uso dessas ferramentas, ou seja, vê a presença da tecnologia na escola, mas sem uso. A nova maneira de ensinar por meio das multimídias, ainda encontra um forte bloqueio por muitos professores que ainda não se abriram para a tecnologia. Por trabalhar com o EJA, a clientela da entrevistada, é mais deficiente, embora apresente os mesmos problemas que os alunos regulares. Mais um agravante para esse tipo de clientela, é que, o ensino é ofertado somente à noite. Quando esses alunos chegam à escola já chegam cansados por um dia de trabalho.

4.3 O texto no ensino da língua e a dificuldade para interpretá-lo

[E8] Antigamente o ensino se dava através de uma gramática descontextualizada, ou seja, era somente o ensino da gramática puramente, sem textos. Considero a linguagem do aluno muito pobre, não tem coesão nem coerência nas produções, e

quando lhe é proposta uma atividade de produção de textos, fazem-na de uma forma tão informal que mais parece um simples bilhete enviado para um amigo. Tudo isso é reflexo da falta de leitura. Os alunos não conseguem dominar a norma culta.

Comentário [E8]:

A entrevistada faz um marco divisor no tempo quanto ao ensino da língua portuguesa quando usa a expressão “antigamente”. Com essa colocação, afirma que existe um novo modo de trabalhar no ensino de língua portuguesa, que anula um ensino descontextualizado, para trabalhar com o texto, assim, contextualizando os assuntos gramaticais, embora afirme também que muitos professores não utilizam o ensino contextualizado por saber que os alunos não têm preparo para interpretar textos. Dessa forma, a entrevistada demonstra dúvidas quanto ao que foi perguntado, pois, se o professor é um mediador de conhecimento, então por que se omitir de sua tarefa de levar o aluno a pensar?

4.3.1 O chamado “Internetês” e a influência do coloquial no formal escrito

[E17] Minha experiência às vezes me deixa muito preocupada, pois nos deparamos com alunos pouco preparados para o nível e além disso, os alunos da rede pública demonstram maior deficiência. Não possuem o hábito de ler, nem pensar e, quando fazem um texto não se preocupam em revisá-lo para buscar uma melhoria. Entregam-no para se verem livres da obrigação de escrever. Os alunos chegam ao ensino médio com muita deficiência do ensino fundamental. Não discrimino os que falam diferente, pois sei que são conveniências dos valores socioculturais, contudo, procuro mostrar a eles a necessidade do uso da língua padrão, que é responsável pela garantia do lugar ao sol no mercado de trabalho.

Comentário [E9]:

A entrevistada diz que os alunos chegam ao ensino médio, despreparados para o nível: “*os alunos chegam ao ensino médio com muita deficiência do ensino fundamental*” “... *com essa história de conselho de classe, vejo a situação piorar a cada ano.*” Ela não vê a internet como recurso para o ensino de língua portuguesa, pois os alunos são de classe de baixa renda, portanto não têm acesso aos provedores. Pesquisa recente demonstra que no Brasil o menor índice de uso da internet se encontra no Maranhão (fonte: Rádio CBN). Nessa entrevista, a entrevistada usa o conceito “diferente”. Vive ela um conflito, pois reconhece que o uso da língua padrão é que garante um “lugar ao sol” no mercado de trabalho.

[E 11] Com relação a certo ou errado nas produções dos alunos, percebemos que eles são habituados a escrever com uma linguagem coloquial e usos típicos da internet como abreviações, o que não é correto e, portanto, fora das regras gramaticais.

Comentário [E10] e [E11]:

A professora se vê diante de uma realidade na qual os alunos” são habituados a

escrever com uma linguagem coloquial e usos típicos da internet, como abreviações”, o que para ela não é correto, pois foge às regras gramaticais.

[E12] Com a era da tecnologia, os valores da língua tem se perdido pelo direito de abreviação em função da rapidez. A gramática tem sido abandonada, pois hoje já não é mais exigida aos alunos, como era antes. Para mim, não existe nem certo nem errado na linguagem dos alunos do ensino médio, pois inerente à idade deles, a linguagem é aplicada de acordo com a situação que é decorrente de valores sociais, culturais e econômicos e faixa etária.

Comentário [E12]:

A professora apresenta em sua fala um dualismo, dueto entre o uso da internet e o ensino da gramática. Como consequência disso ela percebe que os alunos não têm conhecimento gramatical e usam uma linguagem desprovida de preocupação com o bom uso da língua.

4.3.2 Livro Didático

[E5] Ultimamente há uma nova proposta para se trabalhar a língua portuguesa através dos textos apresentados pelo livro didático. Assim o faço, contudo não gosto de trabalhar com esses textos por serem muito longos e os alunos não são capazes de interpretá-los pela falta do hábito da leitura. Considero o correto na linguagem, o uso da linguagem culta.

Comentário [E13]:

A entrevistada usa a expressão “ultimamente”, demonstrando conhecimento das antigas técnicas utilizadas no ensino da língua portuguesa em décadas passadas. Quanto ao livro didático, ela o valoriza, embora demonstre temor conhecendo a sua clientela, vê-se num conflito, visto que os alunos são incapazes de fazer leituras dos textos propostos. o uso do advérbio de tempo, a professora justifica que inovações têm acontecido no ensino da língua portuguesa em tempos mais recentes. A entrevistada assume a posição de que o correto na linguagem se dá pelo uso da língua culta.

4.3.3 Tecnologia como ferramenta pedagógica

[E14] A inovação mais notável ocorrida na metodologia do ensino da língua portuguesa se dá no uso das tecnologias em favor da aprendizagem dos alunos, nos aspectos de contextualização dos conteúdos, tornando-os mais significativo, porém, a variedade padrão da língua é prioridade no ensino da língua portuguesa na escola, não se esquecendo de sempre ressaltar que a língua possui as suas variedades.

Comentário [E14]:

A entrevistada E14, chega um pouco mais perto da verdade com o que afirmou. E14

percebe inovações no ensino da língua portuguesa através do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica para os estudos contextualizados. A gramática continua sendo uma prioridade, embora apresentando conhecimentos linguísticos quando fala em variedades da língua. Verbaliza seu pensamento de forma mais lúcida que E6.

[E15] Com relação aos avanços tecnológicos são perceptíveis muitas mudanças com as apresentações das multimídias, embora se saiba que muitos professores desconhecem o uso desses suportes. O professor continua com o método tradicional. Os alunos apresentam uma base um tanto fragmentada, principalmente com relação à produção de textos. Posso fazer uma estimativa de que 60% dos alunos não sabem ler, nem interpretar. Chegam ao ensino médio com essa grande dificuldade. Não conseguem entender a mensagem de um minitexto. Quanto ao conceito de certo ou errado, procuro em primeiro lugar considerar o pensamento do aluno. Quanto à maneira de escrever ortograficamente, creio eu ser corrigível com o tempo. É uma dificuldade a ser trabalhada. Nos meus alunos consigo perceber que eles possuem um bom pensamento para produzir. *Existe sim o certo e o errado, contudo, o professor tem que saber trabalhar esses conceitos, sem que os alunos percebam, pois isso é atribuição para o professor.*

Comentário [E15]:

Os avanços tecnológicos têm chegado às escolas, embora se saiba que muitos laboratórios são intocáveis, parecendo propriedade da direção da escola. Mesmo assim, E15 valoriza o uso das multimídias como ferramentas para o ensino da língua portuguesa, embora lamentavelmente que muitos professores não façam uso desses recursos por não saberem manuseá-los. Quanto à leitura, o entrevistado arrisca dizer que 60% dos alunos não sabem ler (mais uma estatística intuitiva e sem valor científico). Ele diz que “os alunos chegam ao ensino médio sem preparo para o nível”. Quanto aos conceitos de certo ou errado, cabe ao professor saber trabalhar com esses conceitos, deixando assim, os alunos descomprometidos com a sua produção linguística. Embora E15 proponha que o professor dever corrigir o aluno sem que esse o perceba, não diz como operacionalizar tal proposta.

[E16] Tenho percebido muita inovação, embora eu me considere uma professora que faz parte do grupo dos tradicionalistas. O que mais dificulta mesmo é a falta do hábito da leitura e conseqüentemente, de escrever corretamente obedecendo as exigências da língua culta. Não considero o erro, pois o aluno em sua fala coloquial diária, usa a língua com uma maior liberdade de expressão, mas quando escreve, percebe-se uma maior preocupação com o bom uso da língua padrão, tendo mais tempo para analisar o que foi escrito por ele, de modo que o seu texto possa estar no mínimo atendendo aos padrões de exigidos para uma boa escrita.

Comentário [E16]:

A entrevistada se considera tradicionalista em seu método de ensino, pois não consegue se desapegar do giz, do quadro e da gramática. Em sua fala usa termos linguísticos, portanto, é conhecedora do assunto. Conhece também as novas tecnologias presentes nas

escolas, mas prefere o método tradicional. Para ela o certo é a língua padrão demonstrada através de discurso estruturalista.

[E17] A inovação mais notável ocorrida na metodologia do ensino da língua portuguesa se dá no uso das tecnologias em favor da aprendizagem dos alunos, nos aspectos de contextualização dos conteúdos, tornando-os mais significativos, porém, a variedade padrão da língua é prioridade no ensino da língua portuguesa na escola, não se esquecendo de sempre ressaltar que a língua possui as suas variedades.

Comentário [E17]:

A entrevistada percebe inovações no ensino da língua portuguesa, através do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica para os estudos contextualizados. A gramática continua sendo uma prioridade no ensino da língua portuguesa, embora apresentando conhecimentos linguísticos quando fala em variedades da língua.

4.3.4 Falta de leitura e deficiência do ensino fundamental

[E18] Pouca inovação tenho percebido nas estratégias do ensino da língua portuguesa, embora tenha aumentado a preocupação com os textos no sentido de levar o aluno à interpretação. Hoje já existe uma maior preocupação com os estudos semânticos. Antes era tudo “gramatiques”. O professor tem que se preocupar com o conteúdo programático para o ano letivo, embora este ainda continue sendo explanado de forma descontextualizada, o que implica na produção insuficiente dos alunos. Percebo o descaso mesmo com a língua, pouco interesse em aprender. Os alunos não têm a preocupação de conhecer a própria língua e isso é muito grave e em consequência, são habilitados profissionais despreparados para situações de usos da língua. **Quanto ao que devo considerar certo ou errado é muito relativo.** Os alunos que vêm de uma classe social menos favorecida geralmente chagam à escola com uma linguagem própria do seu meio. Não acho que devemos condená-los. Outro problema grave para o ensino da língua são os livros didáticos que são pouco sugestivos, bibliotecas escassas e livros com custo elevado, ficando o professor impossibilitado de sugerir aos alunos que comprem livros de modo a incentivar a leitura desses alunos.

Comentário [E18]:

A professora trabalha com o ensino de língua portuguesa há bastante tempo. Demonstra preocupação com um ensino contextualizado quando diz que houve, sim, uma preocupação com os estudos semânticos, o que antes era tudo “gramatiques”. Nessa entrevista se percebe a voz da entrevistada com maior autoridade. Ela apresenta a sua preocupação com a exigência do conteudismo descontextualizado no ensino. Aponta fatores que colaboram com a falta de leitura: livro didático pouco sugestivo, escassez de biblioteca, falta de condições financeiras para a aquisição de livros.

[E19] Com relação aos avanços tecnológicos é perceptível muitas mudanças com as apresentações das multimídias, embora se saiba que muitos professores desconhecem o uso desses suportes. O professor continua com o método tradicionalista. Os alunos apresentam uma base um tanto fragmentada,

principalmente com relação à produção de textos. Posso fazer uma estimativa de que 60% dos alunos não sabem ler, nem interpreta e chegam ao ensino médio com essa grande dificuldade. Não conseguem entender a mensagem de um mini texto. Quanto ao conceito de certo ou errado, procuro em primeiro lugar considerar o pensamento do aluno, enquanto a maneira de escrever ortograficamente. Creio que isso possa ser corrigido com o tempo. É uma dificuldade a ser trabalhada. Nos meus alunos consigo perceber que eles possuem um bom pensamento para produzir

Comentário [E19]:

Assim como muitos entrevistados, a professora reconhece a dificuldade que está tendo ao trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa: “*estou encontrando muitas dificuldades*”. Ela diz que os alunos do noturno são mais limitados. Segundo a entrevistada, os alunos não conseguem assimilar o ensino do nível do estudo que estão cursando. Quando a entrevistada afirma não existir nem certo nem errado, apenas o diferente, ela demonstra uma omissão tentando suavizar seu posicionamento sob forma de eufemismo.

Os avanços tecnológicos têm chegado às escolas, embora se saiba que muitos laboratórios são intocáveis, parecendo propriedade da direção da escola. Mesmo assim, a entrevista valoriza o uso das multimídias como ferramentas para o ensino da língua portuguesa, embora lamente muitos professores não fazerem uso desses recursos por não saberem manuseá-los. Quanto à leitura, o entrevistado arrisca dizer que 60% dos alunos não sabem ler. Ele diz que “os alunos chegam ao ensino médio sem preparo para o nível”. Quanto aos conceitos de certo ou errado, cabe ao professor saber trabalhar com esses conceitos, deixando assim, os alunos descomprometidos com a sua produção linguística.

[E20] Estou encontrando muitas dificuldades. Há certos conceitos da literatura que os alunos não conseguem compreender. Pois trabalhar os aspectos literários é necessário muito esforço mental e quanto a isso os alunos demonstram muitas limitações, bloqueio mesmo, especialmente os alunos noturnos. Dentro da linguagem não existe certo nem errado, apenas o “diferente”, mas se deve ter a preocupação de explicar o bom uso da língua. Eles não têm o hábito da leitura, portanto é bem maior a dificuldade de escrever sobre algum assunto proposto para uma releitura.

Comentário [E20]:

Assim como muitos dos entrevistados, a professora reconhece a dificuldade que está tendo ao trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa: “*estou encontrando muitas dificuldades*”. Ela diz que os alunos do noturno são mais limitados. Não conseguem assimilar o ensino de seu nível de estudo. Quando a entrevistada afirma não existir nem certo e nem errado, apenas o diferente, ela demonstra uma omissão de opinião tentando suavizar seu posicionamento sob forma de eufemismo.

[E20] Não há prática da leitura de fato. Quanto à gramática, o uso correto é limitado, já nas ideias percebo bastante fluidez.

Comentário [E20]:

A entrevistada faz uma relação entre prática de leitura e o conhecimento dos conteúdos gramaticais quando diz: “não há prática de leitura de fato”. “Quanto ao uso da gramática é bastante limitado”. Aqui se percebe a preocupação da professora com a norma culta, norma padrão. Para ela, essa norma culta é prescritiva e restringe-se ao domínio dos conteúdos da gramática.

[E21] Ainda estamos muito atrasados em relação ao desenvolvimento tecnológico dos nossos alunos. Eles são frutos e produtos da tecnologia, enquanto que nós, professores, tentamos nos adaptar a essa nova era- a era da tecnologia. Em decorrência dessa tecnologia, os alunos escrevem muito mal, usando os vícios da escrita virtual. Escrevem com muitos erros de pontuação, ortografia, concordância... Enfim, a gramática tem sido um mundo desconhecido para o aluno. Os erros são inadmissíveis. O que eu mais queria era que meus alunos conseguissem se comunicar expressando-se gramaticalmente correta”.

Comentário [E21]:

Na entrevista percebemos uma ambivalência nas atitudes e crenças da entrevistada. De um lado ela vê a tecnologia invadindo todos os espaços e demonstra certa satisfação. Por outro lado, o que é para ela a base do conhecimento, está sendo deixada de lado: a gramática. Assim, a inovação é aceita por ela, contudo, os estudos gramaticais ainda continuam possuindo os maiores valores necessários à ação da aprendizagem dos alunos. Percebemos também em suas palavras, que a professora, a par desses conceitos, também tem conhecimento dos conceitos linguísticos. Ela vê erros inadmissíveis na escrita dos alunos e atribui esses erros ao uso da linguagem virtual: internet, espaço virtual de abreviações que conseqüentemente vicia o aluno a não se preocupar com a ortografia, pontuação, concordância, e isso leva o aluno a uma prática de escrita em que ele se ache no direito de escrever despreocupado com as normas prescritas pela gramática.

4.3.5 Variedades Sociais

[E22] Quanto ao que devo considerar certo ou errado é muito relativo. Os alunos que vêm de uma classe social menos favorecida geralmente chagam à escola com uma linguagem própria do seu meio. Não acho que devemos condená-los. Outro problema grave para o ensino da língua são os livros didáticos que são pouco sugestivos, bibliotecas escassas e livros com custo elevado, ficando o professor impossibilitado de sugerir aos alunos que comprem livros de modo a incentivar a leitura desses alunos.

Comentário [E22]:

A propósito das variedades sociais da língua, achei interessante repetir mais uma vez parte de um fragmento referido anteriormente. A professora trabalha com o ensino de língua

portuguesa há bastante tempo. Demonstra preocupação com um ensino contextualizado quando diz que houve sim, uma maior preocupação com os estudos semânticos, o que antes era tudo gramatiquês. Nessa entrevista se percebe a voz da entrevistada com maior autoridade. Ela apresenta a sua preocupação com a exigência do conteudismo descontextualizado no ensino. Aponta fatores que colaboram com a falta de leitura: livro didático pouco sugestivo, escassez de biblioteca, falta de condições financeiras para aquisição de livros. E7 demonstra sensibilidade para com os diferentes dialetos sociais de seus alunos, atribuindo esse efeito ao meio social de onde vêm, embora não pareça que tenha uma ideia clara de como lidar com esse fato. Tudo converge para a conclusão de que seria útil um curso de aperfeiçoamento para professores.

[E23] Com a era da tecnologia, os valores da língua tem se perdido pelo direito de abreviação em função da rapidez. A gramática tem sido abandonada, pois hoje já não é mais exigida aos alunos, como era antes. Para mim, não existe nem certo nem errado na linguagem dos alunos do ensino médio, pois inerente à idade deles, a linguagem é aplicada de acordo com a situação que é decorrente de valores sociais, culturais e econômicos e faixa etária.

Comentário [E23]:

A professora apresenta em sua fala um dualismo, dueto entre o uso da internet e o ensino da gramática. Como consequência disso ela percebe que os alunos não têm conhecimento gramatical e usam uma linguagem desprovida de preocupação com o bom uso da língua.

4.3.6 Variedade padrão

[E8] Não há prática da leitura de fato. Quanto à gramática, o uso correto é limitado, já nas ideias percebo bastante fluidez.

Comentário [E24]:

A entrevistada faz uma relação entre a prática de leitura e o conhecimento dos conteúdos gramaticais quando diz: “não há prática de leitura de fato”. “Quanto ao uso da gramática é bastante limitado”. Aqui se percebe a preocupação da professora com a norma culta, norma padrão. Para ela, essa norma culta é prescritiva e restringe-se ao domínio dos conteúdos da gramática.

[E25] A produção é complicada. Há muita falta de interesse por parte dos alunos. O único estímulo é a nota e quando fazem alguma produção não está dentro dos padrões da norma culta. Não considero erro na linguagem, pois após os estudos linguísticos no curso de Letras, viu-se que a comunicação sendo realizada, não existe erros. Por outro lado, a escola é responsável pelo aperfeiçoamento da língua. Não se deve desprezar o linguajar que os alunos trazem de casa. Enfim, levo-os à

reflexão de que a linguagem é a roupagem identitária do falante e esse usuário deve usá-la de acordo com a situação.

Comentário [E25]:

A entrevistada radicaliza e nega que exista erro de linguagem. Acrescenta ainda que foi no curso de letras que aprendeu isso. Percebemos também em sua fala uma ambivalência quando ela afirma, “e quando fazem alguma produção não está dentro dos padrões da norma culta”. Não considero erro na linguagem, pois após os estudos linguísticos no curso de Letras, viu-se que a comunicação sendo realizada, não existem erros. A entrevistada diz que a linguagem do aluno dentro dos padrões da língua é responsabilidade da escola quando ela afirma “por outro lado, a escola é responsável pelo aperfeiçoamento da língua”. Nesse momento percebemos novamente uma ambivalência em suas crenças e atitudes, pois ela, como professora, deve ensinar a língua padrão a seus alunos e para tanto, não deveria dizer que não há erro na linguagem. Além disso, atribui ao estudo da Linguística sua atitude de antinormativista. Oliveira, 2010 analisa essa atitude de “culpar” a Linguística pelo antinormativismo em seu relatório de pesquisa de pós-doutoramento. “Frequentemente- diz ele – é essa noção que fica na memória do concluinte dos cursos de Letras e Linguística, independentemente do que os professores tenham realmente dito” (OLIVEIRA, 2010, ítem 7.2).

Pouco importa se foi mesmo isso que os professores afirmaram. O fato é que foi isso que ficou na memória da entrevistada. Oliveira acrescenta ainda:

Pode ser até que esses professores algumas vezes tomem posições explicitamente antinormativistas, mas muitos deles não o fazem, ou seja, não pretendem contribuir para essa atitude. Apenas fazem o seu trabalho, que não é nem tem de ser o de ensinar a norma gramatical. Entretanto, a atitude compreensivelmente descritiva – não prescritiva – dos professores de Linguística teria sido “lida” pelos futuros professores como um sinal de que se deva pôr radicalmente de lado a norma gramatical. O problema, portanto, não está no discurso dos linguistas, e sim na leitura equivocada que se faz dele. (Idem).

4.3.7 Analfabetismo funcional

[E126] Trabalhei muito tempo no noturno e aí é que a coisa é feia! Os alunos não possuem conhecimento compatível com o nível. Eles mesmos afirmam que não gostam de ler. Não são estimulados em casa para o hábito da leitura. Os do terceiro ano já estão mais preparados. A leitura nos primeiros anos do ensino médio é pavorosa, parece mesmo que os alunos estão sendo alfabetizados, mas o que realmente contribui para essa situação é o desinteresse de aprender por parte dos alunos. No diurno não é fácil, mas no noturno é pior ainda.

Comentário [E26]:

[E26] acredita que o ensino da língua está passando por um momento muito difícil

quando diz “trabalhei no noturno e aí é que a coisa é feia”. Há vários problemas dentro do ensino da língua, dentre eles, o despreparo do aluno, o desinteresse pelo estudo, a falta de perspectivas futuras, enfim, para a entrevistada se trata de analfabetos funcionais. Segundo ela, os alunos chegariam ao ensino médio com muitas deficiências do ensino fundamental.

4.3.8 Material didático

[E27] Os alunos da escola Marista, que é de uma rede privada, já são sujeitos preparados para o mundo enquanto que os alunos da rede pública possuem uma maior dificuldade no processo da aprendizagem. Isso acontece porque os alunos da rede pública são menos favorecidos, por isso tem mais dificuldades com relação ao acesso aos livros. A questão financeira contribui bastante para essa deficiência. Não considero esses conceitos de certo ou errado, pois acredito que o que falta é a praticidade dos usuários da língua para o domínio dos conhecimentos científico-gramaticais. Tenho trabalhado na escola Marista e na escola pública com leituras dos clássicos, mas os resultados são bastante diferentes. Os alunos da rede pública não percebem as obras como objeto de construção de valores.

Comentário [E27]:

O professor faz uma comparação entre as suas clientela: os alunos da rede pública e os da rede privada. Acredita ele, que os alunos da rede pública apresentam maiores dificuldades no processo da aprendizagem enquanto que ele, como professor, também sofre pelas dificuldades que os alunos têm em adquirir os materiais necessários para o processo do ensino. Já os alunos da rede privada, Escola Marista, por possuírem uma condição econômica mais favorável para aquisição do material de estudo, são mais desenvolvidos quanto à produção linguística. O professor acredita que as obras literárias são mananciais de onde os alunos devem extrair conceitos de valores para sua vida pessoal.

4.3.9 O ensino público e o privado

[E28]. Os alunos da escola Marista, que pertence a uma rede privada, já são sujeitos preparados para o mundo, enquanto da rede pública tem maior dificuldade para aprendizagem. Isso acontece porque os da rede pública são menos favorecidos, por isso têm mais dificuldade de acesso aos livros. A questão financeira contribui bastante para essa deficiência. **Não considero esses conceitos de certo ou errado**, pois acredito que o que falta é a praticidade dos usuários da língua para o domínio dos conhecimentos científico-gramaticais. Tenho trabalhado na escola Marista e na escola pública com leituras dos clássicos, mas os resultados são bastante diferentes. Os alunos da rede pública não percebem as obras como objeto de construção de valores.

Comentário [E27]:

O professor faz uma comparação entre as suas clientela: os alunos da rede pública e os alunos da rede privada. Acredita ele, que os alunos da rede pública apresentam maiores

dificuldades no processo da aprendizagem enquanto que ele, como professor nas duas redes de ensino, sofre pelas dificuldades que os alunos da rede pública têm em adquirir os materiais necessários para o processo do ensino. Já os outros, bem como os da Escola Marista, por terem uma condição econômica mais favorável para aquisição do material de estudo, são mais desenvolvidos quanto à produção linguística. O professor acredita que as obras literárias são mananciais de onde os alunos devem extrair valores para sua vida pessoal.

4.3.10 Ambivalência

[E29] A produção é complicada. Há muita falta de interesse por parte dos alunos. O único estímulo é a nota e quando fazem alguma produção não está dentro dos padrões da norma padrão. Não considero erro na linguagem, pois **após os estudos linguísticos no curso de Letras, viu-se que a comunicação sendo realizada, não existe erros**. Por outro lado, a escola é responsável pelo aperfeiçoamento da língua. Não se deve desprezar o linguajar que os alunos trazem de casa. Enfim, levo-os à reflexão de que a linguagem é a roupa identitária do falante e esse usuário deve usá-la de acordo com a situação.

Comentário [E29]:

Percebemos na fala da entrevistada uma espécie de ambivalência quando ela afirma “...e quando fazem alguma produção não está dentro dos padrões da norma culta. Não considero erro na linguagem, pois após os estudos linguísticos no curso de Letras, viu-se que a comunicação sendo realizada, não existe erros”. A entrevistada diz que a linguagem do aluno dentro dos padrões da língua é responsabilidade da escola quando afirma. Nesse momento percebemos novamente uma ambivalência em suas crenças e atitudes, pois, como professora, inserida no contexto educacional, portanto, deve ensinar a língua padrão a seus alunos e, para tanto, não deveria dizer que não há erro na linguagem, simplesmente porque aprendeu conceitos linguísticos no curso de Letras.

[E30] Estou encontrando muitas dificuldades. Há certos conceitos da literatura que os alunos não conseguem compreender. Eles demonstram muitas limitações, bloqueio mesmo, especialmente os alunos noturnos. Dentro da linguagem não existe certo nem errado, apenas o “diferente”, mas se deve ter a preocupação de explicar o bom uso da língua. Eles não têm o hábito da leitura, portanto é bem maior a dificuldade de rescrever sobre algum assunto proposto para uma releitura.

Comentário [E30]:

A ambivalência é também uma frequência na fala de quase todos os entrevistados, pois enquanto os professores entendem que o ensino deve acontecer num processo de contextualização dos programas de conteúdos gramaticais, os mesmos demonstram encontrar dificuldades ao lidarem com esses conceitos, pois aprenderam no curso de Letras, conceitos linguísticos, que ao serem praticados, a linguagem escrita e oral dos alunos entram em

deficiência em sua prática de uso.

4.4 Quadro demonstrativo das temáticas e respectivos comentários

Temáticas e Comentários das Entrevistas		
5.3.1	Evasão escolar	E1
5.3.2	Tabu da correção e eufemismo	E2, E3, E4, E5, E6, E19
5.3.3	Novas tecnologias, EJA e noturno	E2, E7, E13, E19, e E20
5.3.4	O texto no ensino da Língua ea dificuldade para interpretar textos	E8, E12
5.3.5	O chamado internetês e a influência do coloquial no formal escrito	E9, E10, E11, E12
5.3.6	Livro didático	E13
5.3.7	Tecnologia como ferramenta pedagógica	E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20
5.3.8	Falta de leitura e a deficiência do ensino fundamental	E18, E19, E20, E21
5.3.9	Variedade social	E22, E23
5.3.10	Variedade padrão	E24, E25
5.3.11	Analfabetismo funcional	E26
5.3.12	Material didático	E27
5.3.13	O ensino público e o privado	E28
5.3.14	Ambivalência	E 29, E30

4.5 Considerações gerais sobre a análise

Após o trabalho de identificação de temáticas, realizamos as apresentações das mesmas, identificando suas incidências nas crenças dos professores entrevistados. Apresentamos as temáticas mais ocorrentes e, a par destas, são apresentados comentários com base nos pressupostos teóricos num dialogo com os cientistas da linguagem apontados nessa pesquisa. Foram encontradas 30 temáticas que serviram para demonstrar o imaginário dos professores de português na cidade de Balsas-MA. Em primeiro lugar, por ter sido a primeira temática encontrada, apresentamos a evasão escolar, baseada no artigo de Thais Pacievitch , na qual fundamentamos esse conceito: A evasão ocorre quando o aluno deixa de frequentar a aula, caracterizando o abandono da escola durante o ano letivo.

Conforme Pacievitch:

No Brasil, a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, pais e para o sistema educacional. Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), de 100 alunos que ingressam na escola na 1ª série, apenas 5 concluem o ensino fundamental, ou seja, apenas 5 terminam a 8ª série (IBGE, 2007).

Em Balsas esse quadro não é diferente estendendo-se a todos os níveis de estudo.

Segundo a entrevistada E1, “40% dos alunos estudam por interesse próprio. Os demais, por obrigação, imposição dos pais. Há também um grande agravante: os alunos faltam muito”.

As causas da evasão escolar são variadas, como, as condições socioeconômicas, culturais geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didáticos – pedagógicos e a baixa qualidade do ensino das escolas que podem ser apontadas como causas possíveis para a evasão escolar no Brasil.

Consoante o resultado da pesquisa de Pacievitch:

Dentre os motivos alegados pelos pais ou responsáveis para a evasão dos alunos, são mais frequentes nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries/ 1º ao 9º ano), são os seguintes: Escola distante de casa, falta de transporte escolar, não ter adulto que leve até a escola, falta de interesse e ainda, doenças/dificuldades dos alunos, como também, a necessidade de ajudar os pais em casa ou no trabalho, devido a necessidade de aumentar a renda da família, e também porque muitos pais proíbem os filhos de frequentarem a escola. Estes são os motivos mais frequentes alegados pelos pais a partir dos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e pelos próprios alunos no Ensino Médio.

O tabu da correção e o eufemismo – são bastante recorrentes nas entrevistas E2, E3, E4, E5, E6, E9 e E19. Nestas entrevistas é visível o medo que os professores demonstram em corrigir a produção dos alunos, pois conhecedores dos conceitos linguísticos, veem-se diante de um dilema: devem ou não corrigir os “erros” dos alunos em suas produções? Diante dessa situação de omissão, escondem-se em suas falas sob forma de eufemismo, ou seja, usam expressões menos agressivas quando retratam um problema que alastra no ensino, e usam termos como “adequação linguística”, enfim, suavizando suas crenças para que não venham a ferir a autoestima de seus alunos. Oliveira, a esse respeito, discorre:

Procurei inicialmente, de acordo com a visão de estudiosos da linguagem sobre a norma linguística no Brasil, identificar a origem do que se poderia denominar “tabu de correção”, que se manifesta sob a forma de temor – ou pudor – de interferir na produção linguística do estudante, ou seja, de corrigir-lhe a linguagem.

Enquanto o “tabu da correção” consiste no medo de corrigir, o eufemismo é o recurso utilizado para amenizar a situação por meio de uma linguagem menos agressiva. É por

meio desse recurso que se objetiva o estado das coisas, numa suavização da grave situação do funcionalismo da língua.

Outra problemática ocorrente nos discursos dos entrevistados, se dá com os alunos que vão à escola no noturno. Segundo as entrevistas E2, E13, E19 e E20, são alunos que produzem menos. Para esses professores, essa realidade é consequência de alunos que tem que trabalhar o dia inteiro e quando chegam à escola já estão cansados e simplesmente dormem, não aproveitando nada da aula, por causa de um dia exaustivo de trabalho. Esta realidade leva a perceber a necessidade de uma prática pedagógica que reflita sobre as condições peculiares desses alunos. Este é um dos grandes motivos, como apontam os professores e alunos, o que acarretam à evasão escolar. Surge, portanto, a urgente necessidade de medidas para a melhoria do ensino noturno.

Decorre, muitas vezes, dessa situação, o analfabetismo funcional, outro problema que atinge principalmente os alunos do noturno. A incapacidade de interpretação de textos básicos é recorrente da falta de habilidades de leituras, ficando, portanto, esse ato, numa performance mecânica, sem entendimento, portanto, sem estímulos. O ato de ler, segundo Oliveira, é um problema que atinge o leitor que não é capaz de interpretar. Oliveira (2010) diz que, “ler e não conseguir entender, ter dificuldade de comentar sobre um artigo, um livro, uma citação; não conseguir exprimir opinião sobre filmes, músicas e obras de arte em geral” ao que ele completa “são problemas que os cientistas que estudam a linguagem e o processo de aprendizagem em detectado com cada vez mais frequência entre os jovens estudante”. Embora este problema não esteja registrado em todas as entrevistas, todos os professores reclamaram dessa deficiência no ensino.

Outros problemas tornam difícil o ensino de Língua Portuguesa, o que é de se estranhar, pois se trata do estudo de uma língua pelos seus usuários. Nesse sentido, trazemos a proposta de ensino da língua com a utilização de leituras e produção de textos, conforme sugere Oliveira (2010, p.26) “o ensino da língua nacional deve estar sempre voltado para a produção e interpretação de textos, com ênfase, por motivos óbvios, aos escritos, embora sem desprezo pelos orais. Isso, contudo, não implica usar textos todo o tempo nas aulas”

O uso do texto no ensino da língua continua sendo uma polêmica no imaginário dos professores das entrevistas E3 e E12. A falta de manuseio com o livro didático e consequentemente com textos os alunos apresentam muitas dificuldades em interpretação. Segundo a entrevista nº 3, os alunos tem muita dificuldade de interpretar textos, “na hora das interpretações é preciso que o professor dê pistas, caso contrário eles ficam totalmente perdidos”. Essa dificuldade de interpretação acontece, segundo as entrevistas nº E7, E8 e E20,

por causa da falta de leitura. Por isso, a falta de leitura é uma das temáticas mais ocorrentes nesse trabalho.

A falta de leitura e o uso do texto no ensino da língua são temáticas bastante frequentes nas entrevistas. Recordemos que tudo o que cerca a vida humana é passível de leituras. Na conjuntura escolar, essa leitura é básica para a compreensão dos conteúdos propostos em todas as disciplinas. Por falta desse hábito, dúvidas vão se amontoando, de maneira a formar grande proporções de desentendimentos, o que também causa desestímulo pelo estudo, desencadeando, muitas vezes, na evasão escolar. Por se considerar a leitura determinante para solucionar os muitos problemas existentes no ensino-aprendizagem, dedicamos, no suporte teórico, atenção especial para essa temática. Sabemos que o problema da falta de leitura não atinge somente os alunos de Balsas-MA, como também, os alunos de todo o país, afinal, o índice de analfabetismo no país já é indício desse fato. Muitos professores de Português, assim como os alunos, não conseguem produzir uma simples lauda com coerência e clareza. Isso se confirmou no momento das entrevistas, muitos dos entrevistados deram preferência à oralidade à escrita.

Entendemos que, para minimizar o problema da escrita nas escolas, a Redação deveria ser uma disciplina específica, como o é a Matemática, a Geografia, e outras, pois um professor com carga horária de 20 horas semanais, não consegue, como deveria, assistir aos alunos em todas as suas produções. Digo isso, a exemplo do curso superior, que apresenta o curso de Produção Textual, e assim mesmo, ainda é muito pouco. Muitos fatores contribuem para essa falta de leitura, dentre eles, o alto custo dos livros; o livros didático que apresenta textos fora da realidade dos alunos; professores pouco estimulados e falsos estimuladores para essa prática; falta de exemplo em casa, pois não existem exemplos de bons leitores, enquanto sabemos que a leitura deve ser estimulada principalmente pela família, e isso não acontece. Existem alunos que saem do ensino fundamental sem ter lido um livro sequer. Estes, ao chegarem ao Ensino Médio, chegam vazios de experiências cognitivas, adquiridas por meio do hábito de leitura. Dessa forma, os textos são pouco utilizados como recurso didático para o ensino da Língua Portuguesa, e quando o são, ocorre de forma descontextualizada, o que se torna maçante. Nesse sentido, concordamos com a parábola de Oliveira (2010), que diz ser o aprendizado de Português como o aprender a dirigir um veículo. O aluno na autoescola, além de aprender a dirigir nas ruas, nas estradas, também devem aprender com o carro parado a utilizar certas marchas, a identificar alguns utilitários, assim como também aprenderá com as aulas teóricas, que estão fora do trânsito. Segundo esse autor,

O ensino da língua nacional deve estar voltado para a produção e interpretação de textos orais e escritos, com ênfase, por motivos óbvios, aos escritos, embora sem desprezo pelos orais. Isso contudo não implica texto o tempo todo nas aulas: pode haver momentos em que se tenha de operar no nível da frase ou mesmo da palavra. Sob esse aspecto o aprendizado do português é como a habilidade para dirigir automóvel. O que o aluno da autoescola pretende é ser capaz de conduzir veículos nas ruas e nas estradas, mas isso não significa que todas as aulas devam ser ministradas em meio ao trânsito. Há momentos em que o futuro motorista aprende, no carro parado, ao passar as marchas (câmbio), a identificar pedais, luzes componentes do painel etc. Tudo isso, para usar no trânsito, mas não necessariamente (nem preferencialmente) adquirido em meio a ele.

No entanto, vale ressaltar, que muitas escolas estão providas de livros, contudo, suas bibliotecas mantêm-se fechadas, com livros amontoados, sem ter um profissional competente que possa colaborar para a socialização do acesso aos bons livros.

Em concorrência com o material didático pouco sugestivo, há ainda os livros didáticos que são pouco utilizados pelos professores de português, que preferem trabalhar os conteúdos descontextualizados. , sem funcionários, Dentre a falta de livros disponíveis, acessíveis, para uma leitura diversificada daquela do livro didático, ocorre que há fatores que dificultam o acesso a outros materiais didáticos básicos, como por exemplo, as salas de multimeios fechadas, sem funcionários, recursos tecnológicos indisponíveis.

Estes recurso tecnológicos, quando a eles os alunos têm acesso, utilizam-nos porque apresentam cores, imagens e movimentos, chamando mais a atenção dos alunos, desviando assim o interesse deles por outro tipo de leitura. Claro é que se esses recursos forem bem utilizados serão instrumentos que contarão a favor do ensino-aprendizagem. O uso da internet, por exemplo, ainda causa muita polêmica.

Os professores de língua portuguesa fomentam discussões sobre a nova maneira que os alunos adquiriram para se comunicarem após o advento da internet. Assim surge uma nova temática ocorrente nas entrevistas E4, E9 e E17: o internetês, que consiste numa nova modalidade de comunicação. A palavra “internetês” é um neologismo de internet mais sufixo -ês, que designa a linguagem utilizada no meio virtual em que as palavras são abreviadas até o ponto de se transformarem em uma única expressão, duas ou no máximo cinco letras, onde há “um desmoronamento da pontuação e da acentuação, pelo uso da fonética em detrimento da etimologia com uso restrito de caracteres e desrespeito às regras gramaticais.

A tecnologia deve, portanto, ser utilizada como uma ferramenta que possibilita maior praticidade, rapidez e socialização dos conhecimentos.

Ainda acerca do uso da internet, há estudiosos que veem, no “internetês”, aspectos positivos na simplificação do idioma, nessa nova escrita. Estudiosos como Martins (1998), apresentam reservas em relação ao uso dessa linguagem, observando que o aprendizado da

escrita depende da memória visual. Muitas pessoas, quando querem evocar certa palavra, preferem escrevê-la. Se bombardeados por diferentes grafias, muitos jovens ainda em formação tenderão à dúvida. Dessa forma, o professor que ensina a língua se vê diante de um grande problema, não sabendo, muitas vezes, qual atitude tomar corretamente.

Percebemos que as temáticas mantêm uma inter-relação entre elas. E o material didático entra nessa cadeia de fatores que alimentam a ineficiência do ensino, por serem pouco sugestivos, desligados dos conteúdos, esvaziados de sentido com relação aos textos ou conteúdos ensinados, o que muito contribui para o insucesso escolar.

Seguindo a sequência lógica das temáticas, temos uma nova temática reconhecida nas entrevistas E15, E17 e E20, que enfocam as deficiências do ensino fundamental. Estas não se distanciam muito das dificuldades do Ensino Médio, como a evasão escolar, o tabu da correção, as dificuldades de leituras e o paradoxal uso das tecnologias.

Quanto às variedades da língua, os professores demonstram preocupação em relação à norma culta, norma padrão, relacionada à gramática. No entanto, negam que exista erro de linguagem. Fica bem clara a questão da ambivalência, quando demonstram preocupação com a norma culta e negam a existência de “erros. Percebe-se a preocupação com o preconceito linguístico e com o ensino na escola, da linguagem do aluno dentro dos padrões da língua.

Pode ser até que esses professores algumas vezes tomem posições explicitamente antinormativistas, mas muitos deles não o fazem, ou seja, não pretendem contribuir para essa atitude. Apenas fazem o seu trabalho, que não é e nem tem de ser o de ensinar a norma gramatical. E continua, “entretanto”, a atitude compreensivelmente descritiva – não prescritiva – dos professores de Linguística teria sido “lida” pelos futuros professores como um sinal de que se deva pôr radicalmente de lado a norma gramatical. Ela compreende que o problema não está exatamente no discurso dos linguistas, mas na leitura equivocada que se faz dele. (Idem).

Por fim, a ambivalência caracteriza-se pela presença concomitante de juízos contraditórios sobre o mesmo objeto, isto é, o indivíduo sente-se atraído por dois impulsos de sentidos opostos, simultaneamente, e fica sem saber qual deles seguir. Deseja satisfazer ambos os impulsos, mas como são opostos na sua dinâmica e naquilo que oferecem, o sujeito não consegue satisfazê-los concomitantemente. Esta situação deixa o indivíduo num constante estado de tensão e de indecisão, dividido e prejudicando-se visivelmente no que faz e no que se propõe realizar.

Na visão dos professores entrevistados, o ensino público e o privado estão de certa forma distanciado um do outro. Essas considerações são alusivas à escola pública versus privada. Isso se deve ao fato de os alunos da rede privada apresentarem um melhor rendimento em relação aos da rede pública. Os alunos da escola da rede privada têm um

ensino de maior qualidade por contar com um maior compromisso dos professores, pois esses são cobrados diretamente pela assessoria da escola, e por esses poderem contar com um maior e melhor acompanhamento de apoio às atividades docentes.

Diante desses discursos, fica a certeza de que o imaginário dos professores acerca do ensino da Língua Portuguesa, incluindo a leitura, a escrita, a gramática, dentre outros aspectos da língua, está permeado de dúvidas e incerteza e até mesmo de equívocos. Essa insegurança do que se pode ou não ensinar, do que é correto ou adequado ensinar pode ser um sinal de que o ensino está sendo repensado, analisado, de que há uma reflexão incomodando muitos professores e que, poderá culminar numa mudança transformadora do ensino de Língua Portuguesa em Balsas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos os discursos sobre “imaginário da Língua Portuguesa e seu ensino em Balsas-MA”, mais precisamente, os de vinte professores do Ensino Médio, com base principalmente nos pressupostos da análise semiolinguística do discurso de Patrick Chauradeau.

Na primeira parte, apresentamos um breve histórico da cidade de Balsas-MA, pelo qual contextualizamos como cidade *locus* desse estudo, trazendo informações históricas e socioeconômicas. Dos resultados dessa seção, depreendemos que essas informações são significantes para o surgimento do texto, pois possibilitam maior entendimento dos discursos dos professores locais.

Na segunda parte, segundo capítulo, discorremos sobre os pressupostos teóricos com os estudos que subsidiam a análise, tais como as noções de imaginário; língua e linguagem; erro de linguagem; as várias conceituações de gramática; os questionamentos, medos e dúvidas acerca do ensino da Língua Portuguesa (prescritivo, descritivo e produtivo); a importância da leitura para a compreensão do mundo; os variados tipos de leituras; os níveis de leitura; fatores que interferem no ato de ler; algumas considerações acerca da análise do discurso. Ao longo da apresentação das subseções que nos deram o suporte teórico, as reflexões que nos possibilitaram a percebermos o quanto é importante o conhecimento que trazem os vários autores, acerca da língua e da linguagem, mais precisamente, sobre o imaginário e o ensino da Língua Portuguesa.

A experiência de redigir o terceiro capítulo, referente à metodologia, fez-nos perceber a importância de descrever a metodologia como pré-requisito prático para o desenvolvimento da pesquisa. Contextualizou-se aí, o ambiente em que os dados foram coletados, o perfil dos professores entrevistados, a formulação e coleta do *corpus*, e os procedimentos empregados nas entrevistas. Descrever adequadamente os passos que percorridos durante a realização da pesquisa foi de suma importância, tornando possível responder à pergunta subjacente à pesquisa: “qual o imaginário dos professores de Balsas, com relação à Língua Portuguesa e o seu ensino?”.

A análise semiolinguística do discurso de Chauradeau levou-nos a proceder à análise dos excertos das entrevistas, compreender as dificuldades sentidas pelos professores, sem muito julgamento de valor e percebendo de forma pragmática a linguagem como algo “que se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um “savoir-faire”, que é chamado de competência”. (HELÊNIO, 2000, p.58).

A escolha dos professores informantes se deu em função da disponibilidade daqueles que trabalham com a Língua Portuguesa, do que resultou em apenas vinte professores, numero entretanto, que tive como considerável para levar adiante o projeto da pesquisa. A seleção dos excertos foi realizada a partir das respostas que apresentaram peculiaridades a respeito das temáticas correlacionadas ao imaginário da língua.

Dos resultados dessa análise, depreendemos diversas generalizações, que apresento como respostas à pergunta de pesquisa “qual o imaginário dos professores sobre a Língua Portuguesa e seu ensino?”.

A Língua Portuguesa trazida para o Brasil pelos colonos portugueses vem, ao longo do tempo, como toda língua viva, sofrendo mudanças, por não ser estática, e isso a torna passível de estudos e reflexões dentro de um contexto sincrônico e diacrônico. Devido à mobilidade da língua, a Língua Portuguesa no Brasil apresenta grande número de variedades, um dos motivos pelos quais o presente estudo foi norteado.

Constatou-se também que o ensino da Língua Portuguesa se apresenta em dois moldes: por um lado, o ensino público acontece em meio a grandes dificuldades e, do outro lado, o ensino da rede privada parece oferecer maior número de oportunidades que servem para facilitar o processo ensino aprendizagem.

Nesse sentido, voltando o olhar para o ensino da Língua Portuguesa em Balsas-MA, percebeu-se que os resultados recolhidos por meio das entrevistas realizadas com os professores do Ensino Médio representam uma amostra significativa em termos qualitativos do ensino no Brasil.

Dentre as temáticas encontradas através da pesquisa, as mais frequentes foram a falta de leitura, a tecnologia como ferramenta pedagógica, a ambivalência e o tabu da correção e eufemismo. As demais temáticas serviram para acrescentar informações quanto ao imaginário sobre a língua e seu ensino.

Uma outra generalização revela que o resultado das correções das temáticas mostra que a falta de leitura, embora essa temática não tenha aparecido como registro em todos os grupos de temáticas, foi motivo de discussão entre todos os professores entrevistados junto à entrevistadora. Quanto a essa problemática, cabe á escola a responsabilidade de desenvolver a leitura no aspecto da decodificação e contextualização, meio pelo qual o aluno se torna capaz de se desenvolver nos aspectos cognitivos e epistemológicos do saber. Como a leitura é a base para a escrita, por sua falta, um dos maiores bloqueios para que se produza um bom texto, por menor que seja, se dá pela ausência desse hábito. Percebi que até mesmo alguns professores do ensino da língua se negaram a responder as informações por escrito, demonstrando o medo

de escrever e sua escrita ser analisada por outro professor.

O que se percebe claramente é que há a necessidade de qualificar os professores para que a gramática seja trabalhada de forma que os elementos gramaticais sejam vistos com uma função significativa e pragmática, que haja um estudo da língua que a considere em sua funcionalidade.

Como considerações finais, concluímos que existe uma grande inquietude entre os professores do ensino de Língua Portuguesa em Balsas-MA, pois o ensino apresenta uma série de dificuldades, e percebemos nos entrevistados o desejo de fazer um trabalho de qualidade, embora tenham que conviver com a possibilidade de frustração por não conseguir, ou por consegui-lo apenas superficialmente.

Enfim, diante desse quadro representado pelos professores, é desejável oferecer cursos de capacitação para docentes, em que lhes sejam oferecidos subsídios para a solução dos problemas que colocam e não sabem como resolver. Tudo isso, com um sentimento de respeito por esses profissionais, sem arrogância e sem atitudes de donos(as) da verdade, por parte de quem com eles for contribuir. Não há dúvidas de que a pesquisa acadêmica tem muito a oferecer a esses educadores – e seria uma pena não fazê-lo – assim como não há dúvidas também de que devemos, acima de tudo, ouvi-los, valorizando e aproveitando a experiência deles.

Concluímos estas considerações afirmando que as contribuições desta pesquisa decorre do fato de ter um trabalho novo na área do ensino de Língua Portuguesa na e para a cidade de Balsas-MA, em que a intenção foi empreender uma pesquisa de relevância para a melhoria do ensino. Que este trabalho seja alvo de contínuas investigações, pois, a partir dele muitos outros poderão se feitos, e que represente um avanço nas pesquisas da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino, 10)

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2010.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística e educação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: 2006.

BRASIL. **Evasão escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/> da educação nacional. Diário Oficial da República. www.inep.gov.br/ BRASIL.> Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases. Acesso em: 14 set. 2009

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **À sobra do caos: ensino da língua X tradição gramatical**. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1997.

CHAURADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris: Seuil, 2002.

_____. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, Agostinho Dias (Org.). **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. p. 4-20.

COUTINHO, Ismael. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Publifolha, 1979.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

_____. **Uma política do idioma**. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. Neste opúsculo questiona o autor o *corpus* literário heterogêneo que serviu de base à gramática

normativa. A primeira edição é de 1964 (Livraria São José).

CUNHA, Celso Ferreira da. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 87p.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2009. (Coleção linguagem)

HOUAISS, Antonio. **A crise de nossa língua de cultura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bago, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOPES, Edite Gomes de Sousa; RIBEIRO, Rosana Nunes; LOPES, Simone Alves. **Uma nova proposta para dinamizar a leitura na 4ª série da Escola Municipal Moisés Coelho e Silva**. 2008. 61 p. Monografia (Graduação) - Departamento de Letras, Universidade Estadual do Maranhão, Balsas, 2008.

LUAIZA, Benito Almaguer. **Didática da leitura**. Imperatriz: BeniRos, 2004. 94 p.

LUFT, Celso Pedro. **Língua & liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 145p

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Gladstone Chaves de. **A língua do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

NOGUEIRA, Júlio. **O conceito de correção na linguagem**. Rio de Janeiro: Arte Moderna, 1933. Tese de concurso para a cadeira de Português do Colégio Pedro II, em que o autor defende a flexibilização do ensino gramatical com base em argumentos diacrônicos.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar (Org.) et al. **Português em debate**. Niterói: Eduff, 1999. p. 65-82.

_____. Colocação de pronomes: uma questão de política da língua. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar (Org.). **Linguagem, conhecimento e aplicação**: estudos de língua e linguística. Rio de Janeiro: Europa, 2003a.

_____. Imaginário linguístico, “certo” e “errado” & ensino da língua. **Revista de Humanidades**. Fortaleza, v.26, n.2, p. 284-294, jul./dez. 2011.

_____. **Imaginário de estudiosos da linguagem sobre norma linguística no Brasil**. Pesquisa de Pós-doutoramento / relatório final de atividades. Universidade de Paris XIII/UERJ. 2010. [Inédito]

_____. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação. **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro, v.7, n. 10, p. 83-93, 2004. Disponível em: www.filologia.org.br. Acesso em: 29 abr. 2012.

OLIVEIRA, Ieda de. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. 2. imp. São Paulo: Ática, 2000.

PERUCHI, Ivanilde Minzon; GOMES, Janaína Prado; CÉSAR, Marcela. **A importância da leitura**. 2007. Disponível em: <<http://www.faculdadesdombosco.edu.br>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escolar**. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, Emmanoel dos. **Certo ou errado?** atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de Português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. 3.ed. São Paulo: Contexto / EDUFBA, 2000.

SILVA, Robson. **A leitura como processo de formação**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos>>. Acesso em: 07 maio 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 102 p.

SIMÕES, Darcília. **Língua Portuguesa e ensino**. 1. ed. Rio de Janeiro: Factash, 2012.