



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO DO CAMPO E A SUA
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

João Pessoa

2017

THIAGO CAVALCANTI QUIXABA

**ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO DO CAMPO E A SUA
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como exigência para
obtenção do certificado de Especialista
em Educação do Campo, pela
Universidade Federal da Paraíba,
Campus I.

**Orientadora: Prof. Dr. Severino
Bezerra da Silva**

João Pessoa

2017

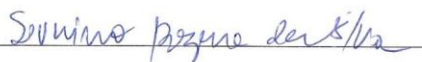
THIAGO CAVALCANTI QUIXABA

**ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO DO CAMPO E A SUA
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

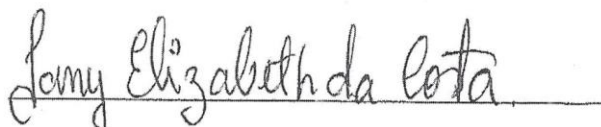
Trabalho de conclusão de curso
aprovado como requisito para obtenção
de certificado de Especialista em
Educação do Campo, pela Universidade
Federal da Paraíba.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:



Orientador: Dr. Severino Bezerra da Silva / UFPB



Prof.^a. Ma. Iany Elizabeth da Costa/UFPB

Examinador

Prof. Dr.^a. Francisca Alexandra de Lima/ UFPB

Examinador

Q8a Quixaba, Thiago Cavalcanti.

Análise da legislação do campo e a sua contribuição ao ensino de língua portuguesa / Thiago Cavalcanti Quixaba. – João Pessoa: UFPB, 2017.

54f.

Orientador: Severino Bezerra da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. PCNs. 2. Livros didáticos. 3. Educação do campo. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37.016(043.2)

“O homem nasceu livre, e em todos os lugares ele está acorrentado”.
(Rousseau)

AGRADECIMENTO

Agradeço desde já a todos os professores que me prestaram ajuda neste trabalho, especialmente à meu orientador Drº Severino Bezerra, pois seu apoio e sua constante confiança puderam promover mais uma realização na minha vida.

Em especial a minha amada mãe Ozanilda Soares Cavalcanti que sempre cuidou e me incentivou a ler mundo de uma forma simples e honesta.

Agradeço a minha namorada Mitchelly Ferreira pelo carinho e por está ao meu lado nessa nova etapa que apenas não se fecha, mas que se começa a trilhar um caminho de muita luz e sabedoria, assim chamo de renascimento.

Meu padrasto Luiz Sergio Batista de Pontes que sempre acreditou na minha capacidade de vivenciar os caminhos do conhecimento.

A minha família e todos os amigos que sempre me apoiaram na minha jornada.

RESUMO

Este trabalho teve uma temática a análise de alguns diretrizes da escola do campo e os PCns de língua portuguesa para área de estudo do ensino fundamental I, anos iniciais.

Abordando livros dos anos iniciais de escola do campo, implementando as vertentes de políticas que norteiam (Pcns de Língua Portuguesa e educação do campo). Surgindo diversas questões. Os livros de língua Portuguesa acompanham os alunos do campo? A legislação compreende essa aprendizagem para uma aprendizagem diferenciada ao seu modo vida?

Tais questões são abordadas através do processo de constituição desse trabalho que acompanha várias pesquisas e realidades do educando do campo.

Palavras chave: Pcns, livros didáticos, educação do campo.

ABSTRACT

This work had a thematic the analysis of some guidelines of the school of the field and the PCs of Portuguese language for area of study of elementary school I, initial years.

Addressing books from the earliest school years of the field, implementing the policy strands that guide (Pcns de Língua Portuguesa and field education). Several questions have arisen. Do the Portuguese language books accompany the students in the field? Does the legislation include this learning for differentiated learning in its way of life?

These issues are addressed through the process of constitution of this work that accompanies various researches and realities of the field student.

Key words: Pcs, textbooks, field education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	5
2.1. A TRAJETORIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	5
2. 2. APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E NO MUNDO.....	10
2. 3. ANOS INICIAIS – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	14
3. (PCns)- LÍNGUA PORTUGUESA- ENSINO FUNDAMENTAL / (PCns)- EDUCAÇÃO DO CAMPO- ENSINO FUNDAMENTAL.....	23
4 . VISÃO PANORÂMICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA DO CAMPO.....	28
5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	37
5.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO (ELEMENTOS GERAIS).....	37
6. ANÁLISE.....	38
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
8. REFERÊNCIAS.....	43
9. ANEXOS.....	45

1. Introdução:

A função social da escola é preparar o aluno de forma a desenvolver sua cidadania crítica para que desta forma possa refletir sobre o espaço, cultura e contexto político em que vive. As Diretrizes Curriculares Nacionais abordam em sala de aula os conteúdos a serem ministrados, através do livro didático, seja em qualquer lugar do país. Independente das suas especificidades de cada escola, estado ou região.

O presente trabalho se iniciou desencadeado pelo interesse e curiosidade construídos no decorrer do contato com as questões referentes à terra, educação rural e principalmente o percurso do livro didático na formação e vivência do aluno de acordo com a sua região em que mora.

A Educação do Campo no qual o projeto se embasa é uma proposta educativa importante que segue diversos princípios que abrangem não só a formação de sujeitos através de projetos de emancipação humana, como também a valorização dos diversos saberes no processo educativo, o respeito perante os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem e é considerada como estratégia para o desenvolvimento sustentável. Põe-se, portanto, como uma perspectiva de transformação da educação tradicional, a qual se pauta segundo Whitaker (1992) por vieses urbanocêntricos, voltados para os conteúdos que informam e são informados no processo de urbanização; sóciocêntricos, voltado para os interesses de certas classes sociais; etnocêntricos, por privilegiar a cultura relativa ao mundo ocidental, a chamada racionalidade do capitalismo, fortemente atrelada ao avanço científico e tecnológico.

A educação do campo visa trabalhar os conteúdos de maneira diferenciada daquelas impostas pelo processo de urbanização de forma a possibilitar o trabalho em uma sociedade que vive em um contato maior com os recursos naturais. Trabalha com diversas peculiaridades que permeiam a vida no campo esclarecendo e resgatando a cultura tradicional relativa à vida dos trabalhadores da área rural.

O objetivo deste trabalho é construir um material, para complementar o livro didático, fazendo uma comparação com as suas diretrizes e ampliando o conhecimento de aluno e professores para contribuir no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais contextualizando a disciplina com a realidade da população do campo. Identificar e Analisar fatores positivos e negativos dos livros didáticos. Em razão disso, há critérios para se adotar os livros didáticos ou coleções didáticas destinadas ao ensino e à aprendizagem nos espaços educativos do campo, contendo textos, atividades e ilustrações que possibilitem ao educador e ao educando se apropriarem de conteúdos científicos e escolares articuladas às experiências imediatas e contextualizadas do campo. Estas remetem as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, educacional, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia da população campestre, como referência na elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental I (seriado e não seriado) do campo, pois muitas escolas do campo funcionam com aulas multisseriadas e prática uniu docente (SAVIANI, 2004).

Um desafio às políticas públicas para o campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro ausente de gestão estatal desigual e deficitária. A escola no campo exige um tratamento diferenciado na implantação do ensino seriado regular e ampliação de sua oferta ao público infanto-juvenil em substituição às classes isoladas e uni docente. O texto oficial reconhece a educação do campo e, enfaticamente a LBB nº 9.394/96 (Art. 28), deixa transparecer que, o sistema de ensino promoverá as adaptações necessárias adequadas às peculiaridades da população rural, no que tange aos (I) aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; (II) a organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e (III) a adequação à natureza do trabalho na zona rural. Tal dinamicidade ganha espaço na sociedade brasileira desde os anos 90, na comunidade acadêmica através de estudos, pesquisas, projetos, leis, pareceres e, resoluções que contrariam a implantação de propostas político-educacionais distantes da ideia de conter o fluxo migratório campo- cidade e

fixar o homem no campo sem oportunidades de um crescimento econômico-educacional continuado (ARROYO&CALDART&MOLINA, 2009).

Mediante pesquisas e estudos percebe-se que as propostas didático-pedagógicas do LDLP veiculam a ideologia da cultura dominante por enfatizar o ensino canônico da língua como variante de prestígio e como fator de mobilidade social, desconsiderando, muitas vezes, o ensino voltado às múltiplas práticas de letramentos correntes no, mas mídia da sociedade contemporânea. É fato que a presença da mídia no meio rural nas últimas décadas permite a disseminação de comportamentos citadinos e urbanizáveis nos lares e na vida cotidiana de diferentes gerações. Isso implica que o público infanto-juvenil frequentadores da escola do campo necessita de aprender a conectar-se com diversas maneiras de conhecer e usar a língua de forma individual e coletiva.

Pesquisas revelam que, na maioria das vezes, o LDLP se distancia das diferenças dialetais das pessoas do campo ao adotar textos elaborados na linguagem padrão, negando os valores, costumes e tradições dos sujeitos docentes, discentes e moradores que protagonizam a vida no campo. No entanto, a zona rural enquanto um espaço físico e sociocultural se globaliza e enfrenta os impactos das múltiplas linguagens midiáticas nas sociedades modernas, cuja realidade demanda aquisição de conhecimentos e elaboração de habilidades de uso da língua oral/escrita/digital. Esta demanda inspira a criação de políticas educacionais e implantação de propostas didático-pedagógicas para que a escola do campo e da cidade exerça a função formadora aprendizagem e de seus usos na sociedade (KLEIMAN, 1995).

Ao considerar que a Educação do Campo em determinadas localidades do Estado da Paraíba, a exemplo das comunidades rurais pesquisadas, enfrenta desafios na implantação de ações político-educacionais voltadas à valorização da educação do campo em termos da formação continuada e de propostas didático-pedagógicas veiculadas nos livros didáticos, sobretudo o Livro de Língua Portuguesa (LDLP), atentando-se para as seguintes questões: De que maneira os textos oral/escrito veiculados no LDLP das 1ª e 5ª séries dialogam com a realidade sociocultural e ambiental expressada na vida cotidiana da sua população? Será que as propostas didático-pedagógicas subjacentes aos

textos e as suas atividades de compreensão reforçam ou desconstruem estereótipos e preconceitos acerca da vida campesina por meio da educação?

Esta pesquisa de cunho qualitativa no campo, documental e bibliográfica, inspirou-se nos estudos da Educação do Campo (MOLINA, ET AL 2004; CALDART, 2009); nas discussões do livro didático (FARIA, 1987; FREITAG, 1983; CORACINI, 1999) dialogando com as Políticas Educacionais (PCN, PNLD, LDB/1996) e pautando-se numa análise interpretativa (MOITA-LOPES, 1999). Analisando um capítulo do livro Novo Girassol-saber e fazeres do campo, letramento e alfabetização (ISABELA C., 2014; ANGIOLINA B. 2014).

A pesquisa norteia-se pela busca de fontes documentais (livro didático, textos oficiais), fontes bibliográficas, sendo significadas por meio da análise interpretativa das informações empíricas, consultadas, registradas e impressas.

2. Revisão Bibliográfica

2.1- A Trajetória da educação do campo

Devemos considerar o processo histórico da escola rural a partir de 1910/20 momento em que a sociedade brasileira “despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, pág 28). Este movimento dos anos 30 denominado de "Ruralismo Pedagógico" pela professora Eny Marisa Maia pretendia gerar uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era conter essa evasão rural e fixar o homem no campo (MAIA, 1982: 27).

Segundo Machado (2000), não houve uma efetiva adequação da escola para a realidade rural, pois não se levou em consideração que a "educação é ampla multifacetada, variável de conformidade com o 'espaço' humano racional em que é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre eles, a educação rural".

A educação no campo enfrenta diversos problemas dentre os quais se podem destacar (LEITE, 2002):

- O elevado índice de analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias acima de 25 anos; -

A baixa remuneração e qualificação dos professores, com predominância de professoras leigas responsáveis por classes, na sua maioria, multisseriadas;

- O elevado índice de exclusão e repetência;

- O crescente processo de municipalização da rede de ensino fundamental, que responde pela quase totalidade das matrículas nas séries iniciais das escolas rurais, sem que sejam viabilizadas as condições estruturais e pedagógicas; O Ruralismo Pedagógico permaneceu até 1930 e fracassou em seus objetivos.

Este modelo de educação rural esteve ligado aos projetos de modernização do campo brasileiro, levou a escola rural a uma imitação do

processo urbano, constituiu um processo de descaracterização da sociedade camponesa que mostra um formato escolar no qual há total desinteresse do Estado em promover uma política educacional adequada ao homem do campo. Whitaker (1992) mostra que vinculado a este desinteresse do Estado existe uma ideologia predominante que alega que a falta de educação rural é causada pela não valorização da população rural que coloca seus filhos precocemente no mundo do trabalho ao invés de pô-los na escola. Tal ideologia sugere uma falsa consciência que tem levado à confusão entre as conseqüências e as causas dos fenômenos sociais e tem projetado na vítima a culpa pelos seus infortúnios.

De acordo com Leite (2002), em sua obra "Escola Rural: urbanização e política educacionais", o processo de urbanização exige que o processo educativo seja mais abrangente para então tornar-se um suporte para a industrialização. No Estado Novo, em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, "com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo".

No Estado de São Paulo, o pós II Guerra Mundial despontou em uma crescente industrialização que se alastrou até o campo e acelerou a urbanização do país. Por isso houve uma evasão da população rural para a zona urbana, momento que "coincide" com a chamada transformação da escola pública em "escola de pobres" (MACHADO, 2000). Assim os filhos das famílias mais privilegiadas dentro da sociedade vão para as escolas particulares enquanto a escola rural continuava relegada a um último plano. Assim nota-se que a escola rural é firmada por um viés urbanocêntrico (voltado para os conteúdos que informam e são informados no processo de urbanização), sociocêntrico (voltado para os interesses de certas classes sociais) e etnocêntrico (que privilegia a cultura relativa ao mundo ocidental – a chamada racionalidade do capitalismo, fortemente atrelada ao avanço científico e tecnológico) (Whitaker, 1992).

Neste mesmo período surge o Programa de Extensão Rural no Brasil, que de forma romântica, acena com a possibilidade de transformar o rurícola

brasileiro em um farmer norte americano pós-guerra. Baseado em características de um ensino informal, o trabalho extensionista se apresentou como diferenciado e até incompatível face ao molde centralizado curricular do ensino escolar vigente. Sua base de ação era a empresa familiar e o importante era persuadir cada um dos componentes familiares a usarem os recursos técnicos de produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüente bem-estar social. Assim de forma paralela ao sistema de ensino formal, a extensão passou a utilizar o espaço físico escolar e lançou um projeto que priorizava “o desenvolvimento para uma vivência comunitária” constituindo-se em novas orientações previamente preparadas, descartando assim a dinâmica pedagógica dos professores rurais, considerando toda a metodologia até então desenvolvida como ultrapassada e sem objetivo imediato.

Na década de 1950 são criadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR). Ambas desenvolvidas para um ensino técnico que se limitava a repetir as fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que não usaram em seu programa os verdadeiros mecanismos da problemática rural. Apesar de todas as tentativas aplicadas pela CNER para a fixação do homem no campo, o êxodo rural foi provocado por interesses subjacentes ao processo de modernização agrícola. Iniciou-se nessa década paralelamente ao processo de êxodo, o pleno funcionamento do Programa de Extensão e das Campanhas Rurais.

Na década de 1960 o país vivencia o início da crise do modelo desenvolvimentista através do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e / ou do meio rural para o urbano), do golpe militar de 1964, da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando-se em consideração as ações repressoras do regime militar), do desenvolvimento do “milagre econômico” e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional. Portanto foi aferida aos Estados a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, bem como a garantia da obrigatoriedade escolar para crianças com idade de 7 anos. Contudo a lei 5692/71 propõe a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente do 1º Grau, que, pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas

administrações locais, assim foi deixado a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, pois a lei 4.024 não abrangeu as escolas do campo. Mas apesar das novas atribuições, as prefeituras, 4.024, dez./61 16 municipais do interior são desprovidas de recursos humanos e financeiros, deixando as escolas rurais sem condições de continuidade funcional culminando em um processo de deterioração da escola rural e submissão aos interesses urbanos.

A implantação das classes multisseriadas foi mais um fator dificultante no processo de ensino-aprendizagem das populações do campo. E na década seguinte, é disseminada a idéia de que a educação é o único instrumento a conduzir o agricultor à modernidade, portanto são criados alguns programas para a educação rural que também fracassaram por não levar em conta as necessidades e especificidades das populações do campo.

Machado (2000) afirma que só na década de 1980 “[...] no final do governo Quéricia, é que a escola pública rural vai passar por um processo de reforma, no Estado de São Paulo. Este processo constituiu no agrupamento de escolas isoladas da zona rural em unidades mais facilmente administráveis eliminando-se as classes multisseriadas e obrigando os municípios a fornecerem transportes para as crianças das escolas que haviam sido fechadas (p. 90)”.

A partir da década de 80 é visível uma série de transformações no panorama da educação rural e na luta pela reforma agrária. Marcada fortemente por lutas e movimentos sociais como a do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e mobilizações em torno do processo Constituinte de 1988. Constata-se a preocupação com um ensino rural que se adapte às características do meio rural. Os movimentos políticos no campo educacional brasileiro, como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, as reivindicações do movimento sindical dos trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores deram força e vigor às idéias que garantiram a aprovação pela Câmara de Educação Básica daquele colegiado, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CER n.t 1, de 3 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida com este setor.

Em 2003, as discussões sobre o campo brasileiro são retomadas em novas bases governamentais. O governo Lula começa a elaborar o Plano Plurianual para programar uma política capaz de priorizar a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social. E em seu discurso foi declarado que a reforma agrária, como política estratégica de enfrentamento da pobreza no campo e da crise social, juntamente com a promoção da agricultura familiar e o estímulo à economia solidária de forma cooperativa é opção para ampliação do emprego e segurança alimentar aos trabalhadores e trabalhadoras e suas famílias.

Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional.

De acordo com esse pensamento e após receber os diferentes movimentos sociais preocupados com a Educação do Campo, em 2003, o Ministério da Educação institui pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução — CER nº 1, de 3 de abril de 2002 e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações. É consenso que a análise e o encaminhamento dessas questões passam necessariamente pela reflexão e entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores do homem do campo. Assim, é fundamental a consideração da riqueza de conhecimentos que essa população traz de suas experiências cotidianas.

Esse grupo formado por uma ampla composição institucional no âmbito do MEC e com a efetiva participação de representantes de outros órgãos de governo, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área de educação do campo, especialmente aqueles representativos de trabalhadores rurais, assume uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar

a construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país.

2.2- Apontamentos sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil e no campo.

A língua portuguesa é a quinta mais falada no mundo e a terceira do mundo ocidental, superada pelo inglês e pelo castelhano. Atualmente, aproximadamente 250 milhões de pessoas no mundo falam português e o Brasil responde por cerca de 80% desse total. Diante disso, a língua portuguesa é instituída como oficial em Portugal, Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde, Brasil, Moçambique, Timor Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial. Diante da grandiosidade da língua, em países do MERCOSUL é obrigatório o ensino do português como disciplina escolar. Existem ainda lugares que utilizam a língua de forma não oficial, assim o idioma é falado por uma restrita parcela da população, são eles: Macau e Goa (um estado da Índia).

Com o início efetivo da colonização portuguesa em 1532, a língua portuguesa começa a ser transportada para o Brasil. Aqui ela entra em relação, num novo espaço-tempo, com povos que falavam outras línguas, as línguas indígenas, e acaba por tornar-se, nessa nova geografia, a língua oficial e nacional do Brasil. Podemos estabelecer para esta história quatro períodos distintos, se consideramos como elemento definidor o modo de relação da língua portuguesa com as demais línguas praticadas no Brasil (2) destes 1532 (3).

O primeiro momento começa com o início da colonização e vai até a saída dos holandeses do Brasil, em 1654. Nesse período o português convive, no território que é hoje o Brasil, com as línguas indígenas, com as *línguas gerais* e com o holandês, esta última a língua de um país europeu e também colonizador. As línguas gerais eram línguas tupis faladas pela maioria da população. Eram as línguas do contato entre índios de diferentes tribos, entre

índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes. A língua geral era assim uma *língua franca*. O português, como *língua oficial* do Estado português, era a língua empregada em documentos oficiais e praticada por aqueles que estavam ligados à administração da colônia.

O segundo período começa com a saída dos holandeses do Brasil e vai até a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808. A saída dos holandeses muda o quadro de relações entre línguas no Brasil na medida em que o português não tem mais a concorrência de outra língua de Estado (o holandês). A relação passa a ser, fundamentalmente, entre o português, as línguas indígenas, especialmente as línguas gerais, e as línguas africanas dos escravos. Esse período caracteriza-se por ser aquele em que Portugal, dando andamento mais específico ao processo de colonização, toma também medidas diretas e indiretas que levam ao declínio das línguas gerais. A população do Brasil, que era predominantemente de índios, passa a receber um número crescente de portugueses assim como de negros que vinham para o Brasil como escravos. Para se ter uma ideia, no século XVI foram trazidos para o Brasil 100 mil negros. Este número salta para 600 mil no século XVII e 1,3 milhão no século XVIII. O espaço de línguas do Brasil passa a incluir também a relação das línguas africanas dos escravos e o português. Com o maior número de portugueses cresce também o número de falantes específicos do português. E isto tem outra característica: os portugueses que vêm para o Brasil não vêm da mesma região de Portugal. Desse modo, passam a conviver no Brasil, num mesmo espaço e tempo, divisões do português que, em Portugal, conviviam como dialetos de regiões diferentes.

Nesse período, ainda, há dois fatos de extrema importância. O primeiro deles é a ação direta do império português que age para impedir o uso da língua geral nas escolas. Esta ação é uma atitude direta de política de línguas de Portugal para tornar o português a língua mais falada do Brasil. Uma dessas ações mais conhecidas é o estabelecimento do Diretório dos Índios (1757), por iniciativa do Marquês de Pombal, ministro de Dom José I, que proibia o uso da língua geral na colônia. Assim, os índios não poderiam mais usar nenhuma outra língua que não a portuguesa. Essa ação, junto com o aumento da população portuguesa

no Brasil, terá um efeito específico que ajuda a levar ao declínio definitivo da língua geral no país (4).

O português que já era a língua oficial do Estado passa a ser a língua mais falada no Brasil.

O terceiro momento do português no Brasil começa com a vinda da família real em 1808, como consequência da guerra com a França, e termina com a independência. Poderíamos utilizar como data final desse período, 1826, pois é nesse ano que se formula a questão da língua nacional do Brasil no parlamento brasileiro.

A vinda da família real terá dois efeitos importantes. O primeiro deles é um aumento, em curto espaço de tempo, da população portuguesa no Brasil. Chegaram ao Rio de Janeiro em torno de 15 mil portugueses. O segundo é a transformação do Rio de Janeiro em capital do Império que traz novos aspectos para as relações sociais em território brasileiro, e isto inclui também a questão da língua. Logo de início Dom João VI criou a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional, mudando o quadro da vida cultural brasileira, e dando à língua portuguesa aqui um instrumento direto de circulação, a imprensa. Esses fatos produzem certo efeito de unidade do português para o Brasil, enquanto língua do rei e da corte.

O quarto período começa em 1826. Nesse ano o deputado José Clemente propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em "linguagem brasileira". Em 1827 houve um grande número de discussões sobre o fato de que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional. Ou seja, a questão da língua portuguesa no Brasil, que já era língua oficial do Estado, se põe agora como uma forma de transformá-la de língua do colonizador em língua da nação brasileira. Temos aí constituída a sobreposição da *língua oficial* e da *língua nacional*.

Essas questões tomam espaços importantes tanto na literatura quanto na constituição de um conhecimento brasileiro sobre o português no Brasil. É dessa época a literatura de José de Alencar (5) que tem debates importantes com escritores portugueses que não aceitavam o modo como ele escrevia. É também dessa época o processo pelo qual os brasileiros tiveram legitimadas

suas gramáticas para o ensino de português e seus dicionários (6). Dessa maneira cria-se historicamente no Brasil o sentido de apropriação do português enquanto uma língua que tem as marcas de sua relação com as condições brasileiras. Pela história de suas relações com outro espaço de línguas, o português, ao funcionar em novas condições e nelas se relacionar com línguas indígenas, língua geral, línguas africanas, se modificou de modo específico e os gramáticos e lexicógrafos brasileiros do final do século XIX, junto com nossos escritores, trabalham o "sentimento" do português como língua nacional do Brasil (7).

Esse quarto período, no qual o português já se definira como língua oficial e nacional do Brasil, trará outra novidade, o início das relações entre o português e as línguas de imigrantes. Começa em 1818/1820 o processo de imigração para o Brasil, com a vinda de alemães para Ilhéus (1818) e Nova Friburgo (1820). Esse processo de imigração terá um momento muito particular na passagem do século XIX para o XX (1880-1930). A partir desse momento entraram no Brasil, por exemplo, falantes de alemão, italiano, japonês, coreano, holandês, inglês. Deste modo o espaço de enunciação do Brasil passa a ter, em torno da língua oficial e nacional, duas relações significativamente distintas: de um lado as línguas indígenas (e num certo sentido as línguas africanas dos descendentes de escravos) e de outro as línguas de imigração.

Essa diferença não é simplesmente uma diferença empírica do tipo: as línguas indígenas e seus falantes já existiam no Brasil quando da chegada dos portugueses e as línguas de imigração vieram depois. A diferença é de modo de relação. As línguas indígenas e africanas entram na relação como línguas de povos considerados primitivos a serem ou civilizados (no caso dos índios) ou escravizados (no caso dos negros). Ou seja, não há lugar para essas línguas e seus falantes. No caso da imigração, as línguas e seus falantes entram no Brasil por uma ação de governo que procurava cooperação para desenvolver o país. E as línguas que vêm com os imigrantes eram, de algum modo, línguas nacionais ou oficiais nos países de origem dos imigrantes. Essas línguas são línguas legitimadas no conjunto global das relações de línguas, diferentemente das línguas indígenas e africanas. As línguas dos imigrantes

eram línguas de povos considerados civilizados, em oposição às línguas indígenas e africanas.

Enquanto língua oficial e língua nacional do Brasil, o português é uma língua de uso em todo o território brasileiro, sendo também a língua dos atos oficiais, da lei, a língua da escola e que convive, na extensão do território brasileiro, com um grande conjunto de outras línguas (de um lado as línguas indígenas e de outro as línguas de imigrantes). Por outro lado, enquanto língua nacional, o português é significado como a língua materna de todos os brasileiros, mesmo que uns bons números de brasileiros tenham como língua materna e outras línguas, ou indígenas ou de imigrantes.

2.3- Anos Iniciais - Alfabetização Ensino de Língua portuguesa

Em consequência de mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, surgem, em 5.000 a.C, a escrita, como código de representação simbólica do pensamento. Sempre associada a relações de poder e de dominação, pode ser tomada como uma das principais causas do surgimento das civilizações modernas, bem como do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial. Na base das situações de uso da escrita, está à necessidade de um registro que ultrapasse os limites do tempo e do espaço que se impõem à oralidade. Contudo, a escrita, antes dotada de um valor comunicativo, 'social' e recreativo, com a ascensão da burguesia, o acúmulo de capitais, e a latente demanda por mão-de-obra 'qualificada' (num contexto de intensos conflitos políticos e de grandes transformações econômicas e sociais), passa a ser considerada como um conjunto de habilidades necessárias para responder às exigências da sociedade. A emergente necessidade de dominar a escrita leva à alfabetização, considerada como um processo pelo qual se adquire o sistema escrito normativo, a assumir, gradualmente, um papel essencial. Disto decorre uma nova configuração: da transmissão da escrita num ambiente familiar, sem sistematização, através dos pais ou vizinhos, para

um processo sistemático e institucionalizado – a escolarização da alfabetização.

No decorrer da história, a alfabetização sofreu profundas mudanças, sendo possível sistematizar um modelo tradicional de alfabetização. Segundo Leite (2001):

“No modelo tradicional, a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, a escrita era concebida como uma mera representação da fala; nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação (...).” (p.23)

Dominante no século passado, o modelo tradicional centrava o ensino nas cartilhas, que enfatizavam a apresentação das famílias silábicas e de ‘textos’ que não apresentavam relações com o cotidiano dos alunos. A ênfase na concepção de escrita, como uma representação da linguagem oral, não considerava que esta, diferente da linguagem escrita (que possui uma norma, invariável e necessária para o perfeito entendimento de um texto pelo leitor), possui variações, como no caso dos dialetos, por exemplo. Além disso, de acordo com Leite (2010), o modelo tradicional marcava-se pelo conceito de prontidão – haveria um momento ideal, determinado pela maturação psiconeurológica, considerado como pré-requisito para o início da alfabetização. Nessa perspectiva, a prática pedagógica tinha como objetivo central levar à dominação, pelo aluno, do código escrito, enfatizando seu uso correto, sem admissão de erros – os quais levavam à reprovação do aluno -; para tanto, as atividades visavam à memorização e trabalhava-se numa perspectiva de, primeiramente, fornecer ao aluno o domínio do código e, na sequência da escolaridade, habilitá-lo a fazer uso da linguagem escrita. A partir dos anos 1960, o modelo tradicional de alfabetização passa a receber duras críticas: pesquisas revelaram que grande parte dos indivíduos escolarizados, que se apropriavam do código escrito, não aprendia as habilidades que lhes permitissem envolver-se com as práticas sociais de leitura e escrita – os chamados analfabetos funcionais (vale ressaltar que, numa sociedade centrada na escrita, não compartilhar de tais práticas sociais, impede o indivíduo de

utilizá-las como instrumentos de inserção social e de desenvolvimento da cidadania). Como aponta Leite (2010), as críticas estavam associadas às mudanças sociais e econômicas na sociedade capitalista, pois a partir da crise na produção capitalista, no início dos anos 1970, inicia-se um novo período de produção, centrado no desenvolvimento tecnológico e na melhoria da qualidade da mão de obra, o que passava pela questão da alfabetização.

Em vista da necessidade do desenvolvimento de novos modelos de alfabetização, surge uma nova concepção de escrita que a considera como um sistema funcional, construído culturalmente, de origem histórica e social, que não se restringe à função de representar a linguagem oral. Neste sentido, a essência da escrita está no significado subjacente a ela, não implicando, porém, a desconsideração do código, já que é por meio dele que o significado é simbolizado. A partir desta nova concepção para a escrita, surgem novas alternativas teóricas para a alfabetização escolar, com a contribuição de diversas áreas do conhecimento.

Na Linguística, através dos estudos de autores como Cagliari (1989), Geraldi (1997, 2004), Lopes (1991), Possenti (1996), as principais contribuições foram no sentido de melhor compreender a relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral, identificando especificidades a ambas as modalidades, uma vez que não falamos como escrevemos ou vice-versa, o que colaborou com a superação da concepção na qual a escrita é uma mera representação da fala. Tais contribuições também foram importantes no que diz respeito à reformulação no conceito de texto, passando a admiti-lo numa concepção democrática, em que um texto só se constitui como texto pela relação entre quem escreve e quem lê. Outra importante contribuição da Linguística refere-se à nova forma de interpretação do fenômeno das variações linguísticas, admitindo-as como um processo absolutamente normal. Leite (2010) adverte que muitas crianças foram estigmatizadas no interior da própria escola por apresentarem um padrão de fala diferente da norma culta. Possenti (2004), nesta perspectiva afirma:

“As variações linguísticas são condicionadas por fatores internos da língua ou por fatores sociais, ou por ambas ao mesmo tempo (...) os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados...”
(p.35)

Já a Psicologia, segundo Leite (2010), “sempre contribuiu teoricamente com o processo de alfabetização escolar, inclusive em relação ao modelo tradicional” (p.23). A teoria construtivista, representada por Emilia Ferreiro, com base nos estudos piagetianos, esclarece um processo de elaboração conceitual da criança, no qual o início da representação gráfica acontece através de imitações da escrita convencional, como tentativa de correspondência com a escrita do adulto; esta imitação vai se aperfeiçoando até alcançar a distinção das formas das letras; portanto, a criança diferencia, por meio de letras, números e sinais, as representações icônicas das não icônicas. A partir daí, a criança passa a diferenciar a quantidade (eixo quantitativo) e a variedade de grafias (eixo qualitativo), alcançando o processo de fonetização das letras, 13 coincidindo, de acordo com Ferreiro, com a fase silábica de representação da escrita (Mendonça e Mendonça, 2007 apud Leite 2010). Evidencia-se, desta forma, que a criança constrói, através do conflito cognitivo, um sistema de representações, que vão progredindo regularmente, culminando na compreensão do caráter alfabético da escrita. No contexto brasileiro, onde a alfabetização passa a ser objeto de grandes indagações, visto que um grande número de indivíduos escolarizados se enquadra na categoria de analfabeto funcional, a teoria construtivista exerceu grande impacto. Do ponto de vista do construtivismo piagetiano, o sujeito é o construtor do conhecimento, o que remete a uma prática pedagógica que coloca a criança no centro do processo. Uma das contribuições importantes dessa abordagem é que os erros passam a ser considerados como parte do processo construtivo, permitindo a compreensão de como a criança está trabalhando cognitivamente com o material escrito, o que incide, direta e conseqüentemente, na revisão das tradicionais práticas avaliativas desenvolvidas na escola. Larocca e Savelli (2001) apontam que o grande problema que se configurou nesta abordagem foi o equívoco do “professor espectador” (p.203): em nome do respeito ao erro, o

professor não direciona o processo de aprendizagem. Salientam, ainda, que admitir o aluno como construtor do conhecimento não elimina a exigência de um professor que planeje situações de ensino, propiciando condições de interação entre o sujeito aprendiz e objeto de conhecimento. No mesmo sentido, Smolka (1988) defende:

“Ferreiro & Teberosky (1979) e Ferreiro & Palácio (1982) analisam a relação da criança com a escrita – como objeto de conhecimento – independente das condições de interação social e das situações de ensino. (...) o trabalho se caracteriza como uma pesquisa no âmbito da psicologia cognitiva (...) o aspecto pedagógico da questão, nos indica a necessidade de se considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais.” (p. 53)

Neste sentido, cresceu a influência da abordagem histórico-social. Vale ressaltar que as principais contribuições desta abordagem no campo educacional referem-se ao papel do professor na mediação pedagógica e à compreensão do caráter simbólico da escrita. Vygotsky, numa visão semelhante à piagetiana, considerava que o sujeito é agente ativo do conhecimento, uma vez que o conhecimento se dá através da ação do sujeito sobre o objeto. Reconhece ainda que na relação sujeito – objeto o indivíduo elabora ideias e hipóteses e que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Contudo, diferente de Piaget, Vygotsky postula que essa relação entre sujeito e objeto é sempre mediada por agentes culturais, enfatizando assim o papel desses agentes e o papel do ‘outro’ – uma vez que tais agentes incluem pessoas. Num contexto escolar, através dos pressupostos vygotksyanos de mediação e zona de desenvolvimento proximal, pode-se inferir que o professor (re)adquire papel central no processo de ensino-aprendizagem, já que a forma como este conduz a mediação da relação entre sujeito e objeto tem papel fundamental na maneira como esse sujeito irá se apropriar do objeto, no processo de internalização. A abordagem histórico-cultural, através dos estudos de autores que analisam a origem da função simbólica no

desenvolvimento humano, contribuiu para a compreensão do caráter simbólico da escrita, evidenciando que sua essência está na ideia que ela representa. Segundo Leite (2010), num contexto em que a alfabetização passava por uma mudança teórica e pedagógica profunda, uma vez que a concepção de escrita centrada somente no código deu lugar a uma concepção centrada no processo simbólico, surge em nosso meio, a partir da segunda metade dos anos 1980, o conceito de letramento (pp. 28-29). A palavra 'letramento' trata-se da versão em Português da palavra inglesa 'literacy', do latim 'littera' (letra), com o sufixo 'cy' (condição, qualidade). Kleiman (1995) defende que o letramento consiste nas práticas sociais do indivíduo ou grupo social, relacionadas com a escrita. Magda Soares (1998), 15 por sua vez, considera o letramento como o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Evidenciam-se, entre as duas autoras, diferenças conceituais de letramento; contudo, é importante observar que ambas referem-se a práticas sociais de leitura e escrita, um processo que não pode ser garantido somente pelo domínio do código (ênfatisado no modelo tradicional de alfabetização). Segundo Leite (2010):

“(...) o termo letramento refere-se aos usos sociais da escrita, ou, em outras palavras, ao envolvimento dos indivíduos com as práticas sociais de leitura e escrita. Isso implica o domínio de toda a tecnologia da escrita (...). Pode-se afirmar (...) que o conceito de letramento diz respeito diretamente a uma das facetas da constituição da cidadania, o que revela o seu lado ideológico.” (pp. 29-30)

Leite (2010) aponta que o conceito de letramento, em nosso meio, exerceu grande impacto nas concepções acadêmicas e nas práticas pedagógicas do processo de alfabetização escolar. Contudo, a aproximação do conceito de letramento com o de alfabetização, no sentido de que os dois conceitos passaram a ser utilizados frequentemente como sinônimos, acarretou uma perda da especificidade da alfabetização. Soares (2003) argumenta que:

“(...) no Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, (...) o que tem conduzido a certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização (...) essa perda da especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente não o único (...) do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras (...)” (pp.7 – 8)

Para Soares (1998), alfabetização refere-se à ação de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever, e letramento é o estado ou condição do indivíduo que não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva (no sentido de dedicar-se a atividades de leitura e escrita) e exerce (no sentido de responder às demandas sociais de leitura e escrita) as práticas sociais que usam a escrita. Leite (2010) 17 corrobora essa ideia, pontuando que a alfabetização é o domínio da tecnologia da escrita, o que envolve o domínio das convenções, as relações fonema – grafema, consciência fonológica, etc.; letramento, por sua vez, envolve as práticas sociais com leitura e escrita, podendo servir como base do processo de alfabetização. Evidencia-se, na obra dos dois autores, a necessidade, no contexto de alfabetização escolar, da compreensão de que alfabetização e letramento são conceitos independentes, com dimensões próprias, porém indissociáveis. Postulam, assim, desenvolver o processo de alfabetização escolar (ensinar a ler e a escrever) numa perspectiva de letramento (no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita), ou seja, “alfabetizar letrando”

“(...) os sistemas educacionais (...) devem almejar formar cidadãos plenamente alfabetizados – com domínio da tecnologia da escrita – e com níveis de letramento que lhes permitam constituírem-se como cidadãos críticos e conscientes, por meio da inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.” (LEITE, 2010, p.33)

Neste sentido, o autor identifica as principais características de um processo de alfabetização desenvolvido com base no conceito de letramento: - A alfabetização deve ter, como ponto de partida e de chegada, o texto, real, coerente e rico em elementos coesivos, com conteúdos motivadores e adequados à população atendida – dessa forma, desde o início do processo escolar, a escrita apresentada aos alunos deve corresponder à escrita funcional, plena de significação, presente no ambiente dos alunos. - A alfabetização deve centrar-se na relação dialógica entre o aluno, o professor e os demais colegas, ou seja, deve-se assumir um modelo teórico de construção do conhecimento baseado nas relações que se estabelecem entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo escolar, através da mediação dos agentes presentes em sala de aula, com destaque para o professor. - A alfabetização deve prever, continuamente, o exercício da atividade epilinguística pelos alunos, como parte do planejamento pedagógico do professor, o que na prática significa que toda atividade desenvolvida em sala de aula deve prever um momento em que o aluno reflita sobre sua produção, sempre através de estímulos do professor, sobre a própria atividade, analisando alternativas, e percebendo possibilidades. - As práticas de alfabetização devem ser desenvolvidas em um ambiente afetivamente favorável, uma vez que a questão da afetividade relaciona-se com o processo de mediação pedagógica, e não se restringe apenas às relações diretas entre o aluno e o professor, o que evidencia que todas as decisões assumidas e desenvolvidas pelo professor, em sala de aula, produzem impactos de natureza afetiva na subjetividade dos alunos, mesmo quando o professor encontra-se ausente. Neste sentido, a qualidade da relação que se estabelece, entre a criança e as práticas de leitura e escrita, é muito sensível às formas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas pelos educadores na sala de aula. Pode-se assim, traçar um paralelo que vai de encontro com as modernas propostas para o ensino de Língua Portuguesa (MEC – Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997), cujos objetivos referem-se à formação do bom leitor e produtor de textos:

“O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.” (MEC, 1997, p.15)

O documento propõe-se como subsídio ao professor na execução de seu trabalho, no sentido de apontar metas de qualidade, que objetivam o domínio de conhecimentos por parte dos alunos, que os possibilitem “crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (p.5). Contudo, enfatiza - se que durante toda a 19 escolaridade a aprendizagem dos alunos é dependente da intervenção pedagógica do professor. A partir dos pressupostos de que a língua se realiza no uso e nas práticas sociais; de que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimentos próprios, por meio da ação; e de que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua em situações linguisticamente significativas; postula-se que, em todas as disciplinas, faz-se necessário o ensino da utilização dos textos de que fazem uso. Contudo, a disciplina de Língua Portuguesa é que “deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático” (p.31). Sendo assim, são estabelecidos dois eixos de organização dos conteúdos para essa matéria: o uso da língua oral e escrita, e a análise e reflexão sobre a língua. Na condução do trabalho da língua oral como conteúdo escolar, indicam – se atividades sistemáticas de fala e escuta, evidenciando a importância de ambientes favoráveis a manifestações do que se pensa e se sente:

“(…) o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhes os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas.” (MEC, 1997, p. 49)

O que diz respeito às práticas de leitura, o PCN enfatiza o trabalho com a diversidade textual, destacando os projetos de leitura. Adverte-se, ainda, que alguns materiais, feitos exclusivamente com a finalidade de ensinar a ler, têm servido apenas para que o aluno aprenda a decodificar, construindo assim uma visão empobrecida da leitura. Dessa forma, preconiza-se uma prática de leitura intensa, que desperte e cultive o desejo de ler, ampliando a visão de mundo, inserindo o leitor na cultura letrada, permitindo a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita, etc.

3. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)- Língua Portuguesa- Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que o ensino de Língua Portuguesa (LP) trabalhe com a leitura e a escrita para que dessa maneira, forme um aluno apto a se desenvolver enquanto leitor, e, que domine basicamente a produção das diversas modalidades de textos. Contudo, vale assinalar que, o papel do professor é de suma importância, para que de fato, as aulas de Língua Portuguesa (LP) estejam sempre voltadas para a realidade e necessidade dos alunos, ou seja, dificuldades em escrever e interpretar textos. Sabemos que a leitura e escrita são de grande importância, pois através da leitura vamos adquirindo conhecimentos em diversas áreas, o que facilita sem dúvida alguma, no momento de escrever um texto, a leitura proporciona um enriquecimento no vocabulário e argumentação. Assim, sabe-se que a comunicação escrita é uma atividade humana que nos exige um cuidado na hora de escrever, e a escola é a instituição responsável por orientar e trabalhar nos conteúdos de Língua Portuguesa (LP) essas questões. No entanto, pode-se afirmar que a leitura trás diversos benefícios, isso sem falar que, com a prática da leitura vamos desenvolvendo nosso potencial crítico diante da realidade, o que proporciona o questionamento e reflexão no indivíduo. Desta forma, quem possui práticas de leitura, escreve de uma forma clara, objetiva e diferente de quem não gosta de ler, pois quem lê possui sempre informações,

opiniões e novos argumentos, que facilitarão e culminarão em um texto bem redigido.

Linguagem: visão sociointeracional Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa (PCNLP): O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p.19). Em Brandão (2002), encontramos uma perspectiva semelhante, pois, de acordo com a autora, a linguagem é considerada um “elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade” (p.12). Segundo a pesquisadora, a linguagem - identificada como lugar de conflito e de confronto ideológico - não deve ser estudada fora do ambiente social, haja vista que sua constituição dá-se através de processos histórico-sociais. Em outro documento apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a linguagem é vista como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 5). Dessa forma, podemos atribuir à língua a responsabilidade de construção e “desconstrução” dos significados sociais, o que nos leva a situá-la no emaranhado das relações humanas, nas quais se insere o educando. Destarte, sob o ponto de vista das novas perspectivas relacionadas ao ensino/aprendizagem da língua materna, podemos inferir que se torna vital a elaboração de propostas metodológicas que considerem as linguagens não somente como formas de comunicação e expressão, mas como “ferramentas” que auxiliam na significação e na formação de conhecimentos e valores, visto que são elas as responsáveis pela concreta manifestação ideológica dos indivíduos e dos grupos sociais. Perspectivas ao Trabalho com Textos A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, ao vincular a educação ao trabalho e ao

exercício da cidadania, estabeleceu uma nova dinâmica à prática escolar. As propostas de reformulação do ensino básico trouxeram à tona a necessidade de um currículo direcionado à formação de sujeitos participativos e reflexivos, cidadãos atuantes com potencial transformador; sujeitos com discernimento para refletir sobre si e sobre o outro, sobre os diversos cenários, enfim, um sujeito plenamente consciente de sua dimensão social. No caso da Língua Portuguesa, essas tendências foram responsáveis por sensíveis mudanças, houve um reposicionamento das práticas até então difundidas. Um exemplo disso pode ser notado na nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCSP), publicada em 2008; de acordo com essa publicação, ao considerar as determinações previstas na LDB, o estudo da língua já não pode ser pensado de modo fragmentado, limitado à decodificação de conteúdos descontextualizados, com exercícios (mecânicos e repetitivos) centrados na gramática normativa e na mera reprodução de idéias. A reforma curricular estabelecida contribuiu para o surgimento de um “ensino da língua organizado a partir de duas vias inseparáveis: como objeto e como meio para o conhecimento” (SÃO PAULO, 2008, p. 42). Esse reposicionamento contribuiu decisivamente para o surgimento de propostas inovadoras, as quais voltadas à língua como atividade interativa. Isso possibilitou a implementação de trabalhos direcionados ao estudo do texto nas diversas situações de interação social.

O Texto sob a Perspectiva dos Gêneros Texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos. (Kleiman & Moraes, 1999, p. 62) Atualmente, os conceitos utilizados à definição de texto, ao contrário do pensamento tradicional difundido pela gramática normativa, orientam-se sob uma visão enunciativa (ou comunicativa) na qual se busca ensinar os usos da linguagem ao invés de análises da língua. Essa orientação fica clara nos PCN+ Ensino Médio (PCN+); o documento trata o texto da seguinte forma: “emprega-se aqui o termo mais amplo, para designar também unidades básicas de outras linguagens além da verbal” (BRASIL, 2002, p. 43). Tal abordagem sugere que o texto seja “compreendido em sentido semiótico, podendo, assim, estar

organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas a verbal...” (SÃO PAULO, 2008, p. 46). Os textos organizam-se a partir de “certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a esse ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23). Para Marcuschi (2003), os gêneros textuais manifestam-se através da oralidade e da escrita, sendo materializados através de situações comunicativas recorrentes. Na visão do autor, são os textos que circulam em nossa vida cotidiana com “padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas” (p. 3 - 4). Nos PCNLP: A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte¹ comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 22) Dentre os inúmeros gêneros que circulam entre nós, podemos destacar: reportagem jornalística, canção, bilhete, receita culinária, currículo vitae, bula de remédio, e-mail, artigo de opinião etc. Desse modo, tendo em vista que esses textos são “instrumentos” comuns ao relacionamento das pessoas no dia-a-dia, temos de considerar outro fator de extrema importância na atividade social: o contexto. Quando contextualizamos o conhecimento, as informações transmitidas adquirem sentido mais amplo, o que possibilita maior assimilação dos conceitos abordados.

O letramento através dos gêneros Pode-se dizer que a palavra letramento foi introduzida ao vocabulário dos profissionais da educação a partir dos anos 80 (século XX). Nessa época, alguns especialistas começaram a fazer uso do referido vocábulo. Temos como exemplo, o livro de Mary Kato, lançado em 1986 – No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística – pela editora Ática. Na realidade, letramento é resultado da tradução da palavra inglesa literacy para o português, todavia, no Brasil, por razões contextuais, o termo adquiriu um significado que difere do inglês. Para Soares (2006, p. 18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e

escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Aqui, devemos ressaltar que se 1 Segundo os PCNLP suporte ou portador refere-se a livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados. Apropriar da escrita não significa apenas aprender a ler e escrever (no sentido de simples atividades de codificação e decodificação); de acordo com a referida autora, essa “apropriação” tem de gerar conseqüências sobre o indivíduo, alterando “seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (p. 18). Trata-se de uma perspectiva que se difere da alfabetização. Segundo Tfouni (2005), a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo; já o letramento tem como foco os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por determinada sociedade. Nos últimos 20 anos, a reformulação e a democratização do ensino básico em nosso país contribuíram positivamente para que um número cada vez maior de pessoas tivesse acesso à escola, o que ocasionou a diminuição do número de analfabetos em todo território nacional. Conseqüentemente, o aumento do percentual de pessoas que sabem ler e escrever tornou a linguagem verbal ainda mais importante nas relações sociais. Esse cenário, somado ao desenvolvimento tecnológico que possibilita novas formas de comunicação, confere à sociedade do novo milênio características cada vez mais grafocêntricas, o que, por sua vez, remete-nos a uma necessidade de capacitação constante, principalmente no que diz respeito ao uso adequado das diversas linguagens. Diante desse quadro, torna-se ainda mais relevante às aulas de Língua Portuguesa o desenvolvimento de trabalhos baseados na diversidade de gêneros. É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir lingüisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem. (SÃO PAULO, 2008, p. 43.

4. Visão Panorâmica ao Ensino de Língua Portuguesa em Escola do Campo

A insegurança na comunicação, principalmente em situações formais, demonstrada pelos escolares, a incapacidade de redação na maioria dos candidatos em concurso vestibular e a dificuldade de compreensão de textos em todos os níveis escolares constituem indicações da importância do ensino na Língua Portuguesa, cujo questionamento vem ocupando uma posição central no contexto educacional. Essa situação faz com que os professores de Português realizem estudos e pesquisas e apresentem alternativas para melhor funcionalidade desse ensino, a partir da análise das suas deficiências.

Os profissionais da Língua Portuguesa voltam-se às ciências lingüísticas como a fonte de onde se podem inferir normas metodológicas para o ensino, que, associadas aos princípios metodológicos, permitem uma tomada de posição mais efetiva sobre o que ensinar e como fazê-lo. Nossa interpretação é de que o fato metodológico é realmente abrangente, visto encerrar uma filosofia de educação, o pensamento de uma sociedade com peculiaridades locais em permanente e acelerada mudança, e uma teoria lingüística. No Brasil, o ensino da língua materna tem-se desenvolvido quase somente por meio do ensino da gramática tradicional. E o pressuposto básico, nessa aceção, é de que saber a teoria gramatical equivale, a saber, Português.

A gramática é, portanto, colocada e vista como parte fundamental do ensino da língua. Decorrentes dessa premissa surgem às diretrizes metodológicas: toda a teoria gramatical é sistematizada e estruturada para que o escolar a domine no processo de escolarização. Os conteúdos das oito séries de 1º grau e os das três séries do 2º grau são reunidos num conjunto compartimentado. Há, assim, onze compartimentos, cada um correspondendo a um ano letivo, complementados com exercícios dimensionados, conceitos, regras e exceções. Embora essa metodologia de ensino da Língua Portuguesa

eivada só de gramática seja desgastante, ela é de procedimento geral em classes de 1º grau.

O posicionamento visto assim é fruto de uma tradição histórica, organizada numa concepção clássica do ensino da língua, trazida pelos jesuítas. Em termos concretos, essa tradição de ensino, que procurava seu aperfeiçoamento evitando qualquer alternativa, fazia com que o professor que só havia aprendido gramática, apenas gramática ensinasse, fechando assim um círculo vicioso, com poucas perspectivas de mudanças. Esse posicionamento foi sendo reforçado e estratificado pelas principais normas legislativas. Em 1959, por exemplo, a Portaria 36, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), disciplina a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira e recomenda seu uso no ensino programático como também em atividades que visem à verificação da aprendizagem. Nessa mesma Portaria são definidas as instruções quanto à seleção dos termos da nova nomenclatura: exatidão científica do termo; vulgarização internacional e a sua tradição na vida escolar brasileira. E quanto às recomendações atinentes à aplicação, destaca-se: dá-se importância a revisão da doutrina gramatical e à realização de pesquisas contínuas para detectar os erros mais comuns cometidos pela coletividade escolar, atentatórios à gramática. Se for louvável a intenção da Portaria com relação à revisão permanente da doutrina gramatical - o que nunca foi feito - e com a pesquisa dos fatos lingüísticos correntes - o que também nunca foi feito - é lamentável a concepção lingüística subjacente à Portaria. É uma concepção defasada da variação lingüística, vista como erros atentatórios à gramática, proveniente de um ensino monolítico, onde não se admitiam alternativas, características do ensino tradicional. Por fim, como um simples apêndice, a Portaria faz breve referência a que o ensino se subordine a um embasamento lingüístico e a uma técnica dentro da Lingüística Aplicada. É interessante ressaltar que os únicos efeitos concretos da Portaria 36 foram a unificação da nomenclatura gramatical e o reforço da postura tradicional de reduzir o ensino de Português ao ensino da gramática tradicional. A Portaria não abre perspectivas de mudanças na orientação geral do ensino. Apesar de a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ter representado um avanço em termos de

legislação educacional, por dar maior descentralização ao sistema, a essência do ensino da Língua Portuguesa continuou a mesma.

A Lei 5.692/71, se bem que apresente também uma evolução do quadro da legislação, acabou por produzir uma situação extremamente paradoxal no ensino da Língua Portuguesa, quer em termos intrínsecos - contradição entre os pressupostos gerais da lei e seus desdobramentos em textos complementares -, quer em termos extrínsecos - a contradição entre a lei e sua aplicação. Basicamente, a legislação assume a posição de distinguir um ensino centrado no uso da língua de um ensino a respeito da língua, acrescentando que o primeiro deve preceder ao segundo. Esses dados ficam claros pela leitura do Parecer 853/71.

O artigo 5º desse Parecer afirma que nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, a língua será desenvolvida sob a forma de Comunicação e Expressão, tratada predominantemente como atividade; em seguida, até o fim desse grau, sob a forma de Comunicação em Língua Portuguesa, tratada predominantemente como área de estudo; no ensino do 2º grau, sob a forma de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, tratada predominantemente como disciplina.

O artigo 4º define que nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos (parágrafo 1º); nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem (§ 2º); nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos (§ 3º). Como foi dito antes, a contradição se encontra no próprio corpo da legislação, assim como nas situações em que ela é aplicada. Quanto à legislação, a um princípio avançado - dar precedência ao ensino centrado no uso da língua - correspondeu uma aplicação tímida (facilmente percebida no art. 5º) e não coerente, como quando caracteriza os objetivos da área de Comunicação e Expressão para os alunos de 5ª a 8ª série: Visará introduzir o aluno na simbologia lingüística, desenvolvendo suas capacidades de

expressão oral e escrita, fixando as estruturas básicas da língua, conduzindo-o a uma evolução do seu pensamento reflexivo (...) permitir a expressão individual, transformando-a em linguagem organizada.

Quanto à contradição encontrada nas situações concretas de aplicação da lei, pode-se recorrer aos estudiosos da legislação. Mesmo aos que chegam à conclusão da pertinência de tal legislação, não deixam de enfatizar que, apesar de a legislação abrir um campo para a precedência do ensino do uso sobre a sistematização da língua, muito pouco se fez, concretamente, nesse sentido.

Aryon Rodrigues, comentando a Resolução 853/71, fornece explicação dessa situação de contradição entre a realidade e a lei quando diz: Na prática escolar até agora mais freqüente dá-se, por exemplo, que a preocupação prematura e exagerada com a função metalingüística vem a perturbar e mesmo inibir o desenvolvimento das demais funções: não só o excesso de atenção e de tempo destinados, já nas primeiras séries do 1º grau, a falar a língua restringe, senão elimina as oportunidades de cultivar qualquer outra função lingüística, mas ainda a apresentação insistente e de forma inadequada de modelos conflitantes com a competência lingüística dos alunos acarreta nestes um verdadeiro complexo de incompetência lingüística, que tende a bloquear o exercício de todas as demais funções da linguagem. Foram vistos, até aqui, dois fatores que dificultam avanços na metodologia do ensino da Língua Portuguesa: de um lado, a quase exclusividade do ensino de gramática - fruto da tradição trazida pelos jesuítas - e, de outro, as contradições internas e externas da legislação. Poder-se-iam acrescentar outros fatores como a grande defasagem entre as ciências da linguagem e o ensino de Português e, por fim, a grande defasagem entre as práticas realidades decorrente, principalmente, das transformações pedagógicas e os desafios colocados à escola pelas novas geradas na sociedade brasileira pelo intenso processo de industrialização. Dessas transformações surgiu um conjunto de problemas que constitui um desafio aos professores que buscam uma diretriz mais funcional ao ensino.

Numa sociedade conservadora, a grande responsabilidade do professor era preparar a criança para essa sociedade. O instrumental a ser

usado já fora experimentado e aprovado por gerações, restando apenas adotá-lo. Era característica dessa época a apresentação de produtos feitos e acabados, assim como a memorização. Surgiram, então, as transformações sociais decorrentes da industrialização. Seus valores começaram a passar pelo crivo de uma forte e contínua crítica e muita rejeição.

Despontaram, assim, as novas formas de vida, as alternativas coexistentes, as minorias. Perdeu a existência o homem-modelo de uma sociedade conservadora e estóica. O modelo está sendo cada dia repensado. (Observe-se que se trata de uma análise de tendências e não de fatos. Os fatos estão eivados de contradições das duas tendências, o que faz com que o papel do professor sofra também essas contradições). Nesta sociedade, cabe ao professor a tarefa de levar a criança, a saber, questionar, a criar novos modelos. Para essa nova função, se o professor continuar a trabalhar com o mesmo instrumental sentir-se-á fatalmente insatisfeito, seja porque ciente das mudanças, percebe-se defasado em sua formação, seja porque, indiferente ao processo inovador, continua a visar um modelo anacrônico cujo resultado nulo tem efeito frustrador para suas aspirações profissionais.

Um dos resultados do processo peculiar de desenvolvimento da sociedade brasileira e latino-americana é a situação sócio-econômica de sua população, distribuída em uma pirâmide cujo cume se está tornando cada vez mais alto mais fino e cuja base se torna cada vez mais alargada. Uma das conseqüências dessa situação é o analfabetismo e a marginalização cultural. Sem dúvida, o analfabetismo tende a desaparecer à medida que se resolvem os problemas socioeconômicos. No entanto, a maneira como é visto o analfabetismo tem repercussões variadas no desenrolar da questão socioeconômica e educacional. Se o analfabetismo é considerado desligado da questão socioeconômica ou causador dela (desde a simples afirmação de que pobre é fruto de sua ignorância, até a mais sofisticada, de que essas pessoas são marginalizadas e tendem a praticar desajustes sociais por falta de instrumentalização cultural), parte-se, em geral, para a aplicação da teoria compensatória (como se fez em diversos locais, por exemplo, nos Estados Unidos, onde o próprio governo a adotou), julgando-se que "dando cultura" a

essas populações resolver-se-iam seus graves desajustes. Essa posição é traduzida, na prática, pelo menosprezo da escola aos valores das crianças oriundas das faixas marginalizadas da população, menosprezo esse que será uma das razões de seu fracasso escolar. Críticas de ordem teórica e empírica foram levantadas contra tal posicionamento. Se o analfabetismo for encarado como consequência da situação socioeconômica, e é assim que o entendemos, outro será o sentido e o valor do ensino de Português. Poderá desempenhar papel importante na medida em que cria condições para que as crianças possam ampliar seu universo de comunicações como perspectiva de situar-se melhor em meio aos conflitos decorrentes de sua situação socioeconômica. A leitura ganha valor à medida que ela é caminho para novas informações, para aprendizagem de visões diferentes do mundo.

A leitura passa a ser instrumento de libertação para a pessoa interpretar, refletir, formar-se, conscientizar-se. O mais importante da leitura, nesse enfoque, é que ela nos torna pensadora, pois irá instrumentalizar o indivíduo para uma compreensão mais ampla do seu mundo e para a comunicação. Dessa forma, a escola ganha novo sentido, o professor já não é a única fonte de informação. Outro desafio para o ensino de Português é a extensão social dos mais variados meios de comunicação, em decorrência dos avanços tecnológicos das últimas quatro décadas. O indivíduo está cercado, por todos os lados, pela força dos meios de comunicação, força essa que motiva as diretrizes da vida, que impulsiona que faz aparecer interesses e necessidades. E, nesse campo, os veículos de comunicação marcam presença: seja pelo número de horas absorvidas pela assistência aos programas de TV, seja pela gama infindável de opções no campo das publicações. O trabalho do professor de Português ganha realce em face dessa situação, visto o aluno precisar adaptar-se criticamente a ela, desenvolvendo a capacidade de maior compreensão dessas formas de comunicação e evitando ser um receptor passivo: ele precisa discutir a mensagem postando-se ativamente diante das situações criadas.

Um último dado a ser considerado é o fato de a língua Portuguesa ocupar posição de destaque na escola de 1º e 2º grau, isto por ser a disciplina

base das outras matérias de estudo, pois é veículo de todos os conhecimentos que a escola proporciona: fala-se e lê-se em português ao discutir sobre matemática ou estatística, sobre ciências naturais ou químicas. Tudo reconduz ao português a todo o momento da vida escolar. O ensino de português é, por assim dizer, uma espécie de educação permanente instalada na forma de todas as disciplinas. Se o indivíduo não conhece bem a Língua Portuguesa, não pode aprender adequadamente aquilo que deseja. Se não aprende, não assimila e, por outro lado, torna-se incapaz de elaborar um pensamento lógico. No entanto, tudo o que vimos discorrendo sobre ensino da Língua Portuguesa só se tornará efetivo se as suas finalidades forem reexaminadas e seus métodos revistos a partir de teorias recentes formuladas e que fornecem uma compreensão mais abrangente do fenômeno lingüístico. Dessa forma esse ensino assume, nos seus multi aspectos, importância e novas perspectivas; e, na discussão das formas que ele pode assumir, é essencial uma fundamentação científica, abandonando-se a gramática tradicional como centro de ensino. Diante das inter-relações da língua com todos os aspectos da vida do indivíduo, fica claro que o ensino não pode restringir-se à gramática tradicional e que as alternativas deverão encontrar caminhos para a prática da abrangência. Esse caráter abrangente é decisivo na metodologia do ensino da Língua Portuguesa e resulta na necessidade de se analisar o descompasso entre a investigação teórica da linguagem e a fundamentação do ensino de Português.

Observou-se, até aqui, que no Brasil o ensino da Língua Portuguesa, apesar da sua importância e multiaspectos, tem-se conduzido quase somente por meio da gramática tradicional, sendo isso responsável por grande parte do insucesso dos alunos na aprendizagem da língua materna e da falta de segurança na comunicação. Os próprios linguistas nos seus estudos já não utilizam tal gramática como modelo analítico, salvo criticamente, como ponto de partida para outros modelos mais coerentes e abrangentes.

O ensino na Língua Portuguesa só pode ser desenvolvido a partir de uma reflexão sobre a própria noção de língua e pela análise da situação lingüística em que todo o indivíduo está envolvido.

Isso implica dois aspectos:

1) entender o domínio da língua não apenas como um saber sobre ela, mas primordialmente como o domínio de um conjunto de habilidades de uso da língua em cada situação;

2) aplicar princípios da Lingüística na metodologia do ensino de línguas.

Os estudos atuais procuram descartar, sobremaneira, não só o aspecto sistemático e criativo da linguagem, mas também a adequação realizada em cada momento do ato lingüístico. A tendência é a de superar reduções excessivas praticadas em momentos precedentes na investigação e integrar aspectos complementares decorrentes da justa avaliação das dimensões social e individual dos usos como centrais e determinantes.

Paralela às teorias e procedimentos da Lingüística surge a Lingüística Aplicada, como disciplina científica, que é o ponto de convergência de uma multiplicidade de investigações de alguns setores das ciências sociais, pedagógicas e didáticas de línguas.

A aplicação da Linguística implica uma compreensão das coordenadas e dos termos que configuram o ato verbal e do complexo de funções nele inseridas. Compreende-se, desta forma, que o ensino da língua deve estar associado a uma ciência que é a Lingüística. Contudo, repensar o ensino de língua como fundamento na Lingüística não significa introduzir diretamente, nas escolas de 1º e 2º graus, as formulações teóricas mais recentes; nem se trata de realizar um exercício meramente mecânico de passar as conclusões teóricas para a atividade pedagógica; é, isto sim, desenvolver uma pedagogia de Português a partir de se assumir uma ou outra ou várias das diferentes teorias lingüísticas. É um trabalho indireto e, por isso, interdisciplinar. Uma compreensão mais rica do fenômeno lingüístico - fornecida pelas formulações teóricas - será o suporte para a definição de novas diretrizes para o ensino.

A lingüística aplicada ao ensino de línguas absorverá os aspectos centrais que decorrem do conhecimento científico da natureza e funcionamento da linguagem e das línguas, da sua aquisição e domínio por parte de um

falante, do papel que desempenham no seio das comunidades, e suscitará que informem a didática, constituindo-se em instrumento de configuração, de equacionamento e também de resolução de problemas que atingem esta área de atividade. Também não é o caso de introduzir uma terminologia nova - oriunda das teorias lingüísticas - nas gramáticas tradicionais e no ensino - como tem ocorrido com certa freqüência - e pensar que se está com isso produzindo uma mudança qualitativa no ensino de língua.

O ponto crítico do ensino de Português tem sido a ênfase unilateral ao estudo da teoria gramatical. Nossos alunos passam onze anos nas escolas e, freqüentemente, o que lhes é apresentado é apenas metalingua - conceitos, regras, exceções. Em estudos realizados sobre a gramática tradicional, FARACO acentua que a língua continua a ser vista de modo cristalizado: para as gramáticas tradicionais só existe uma língua portuguesa (aquela prevista por elas); as variantes lingüísticas, em geral, são vistas como formas erradas, condenadas, não recomendáveis, uma espécie de corrupção da língua verdadeira, pura. Tem-se a impressão que a língua é um fenômeno homogêneo e imutável no tempo: os fatos que as gramáticas apresentam são, em geral, arcaicos.

Entre os motivos apresentados como contrários ao ensino da teoria gramatical, destacamos dois: primeiro, o fato de que é possível dominar a língua sem conhecer-lhe a teoria gramatical, como acontece na aquisição da língua pela criança; segundo, o fato de que a teoria gramatical ensinada nas escolas é bastante imprecisa, defasada em relação às mudanças ocorridas na língua. O que não se pode restringir o ensino da Língua Portuguesa ao ensino da teoria gramatical.

5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

5.1- O livro didático de Língua portuguesa para educação do Campo. (Elementos gerais)

Foi analisado o LDLP, referente às 1ª e 5ª séries da educação básica no campo, atentando para a recorrência dos gêneros textuais escritos (diário, tirinha, cordel, etc) e sua relação com a realidade socioambiental do campo. O atual LDLP é aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático para o Campo, tendo validade até o ano de 2016, publicado pela editora FTD em São Paulo, ano de 2014. Os exemplares analisados compõem-se de unidades temáticas referentes ao conteúdo linguístico-discursivo da Língua Portuguesa (Estudo da Língua), metodologicamente inspiradas na concepção do letramento e da educação contextualizada ao considerar saberes e fazeres do campo. Didaticamente, as subunidades trabalham o conteúdo por meio da leitura, produção escrita e exercícios de compreensão textual, tendo como suporte os gêneros textuais oral/escrito.

6. Análise do livro didático

Inicialmente problematizamos o livro didático e a educação no campo, visto que a educação insere-se num processo macro histórico e social não se limitando ao aspecto micro individual, embora por meio dela o indivíduo transforma-se a si e, assim, transforma o outro (a) numa ação multi intercultural e coletiva (FREIRE, 1996). Razão pela qual a educação não pode tornar-se numa proposta pedagógica homogênea frente às diversidades culturais e diferentes realidades sociais, a exemplo de propostas destinadas ao campo, devendo considerar as especificidades locais e os fazeres cotidianos dos educando (as) como fonte da construção do conhecimento científico veiculado no ambiente escolar, sobretudo por meio dos LDs. Os saberes cotidianos reelaborados permitem ao educando (a) outras leituras do e de (FREIRE, 1996), portanto, de que vale ler textos didáticos distantes das vivências cotidianas, tampouco, relacionados ao contexto social? O LD, na maioria das vezes, é a fonte principal de aquisição do conhecimento sistematizado de professores (as) e da aprendizagem do aluno (a), cujo recurso foi adotado e disseminado nas escolas públicas desde os anos 60, atualmente, sendo avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo, 2013), a fim de atender mudanças técnico-científicas ocorridas na sociedade (SOUZA, 1999). Segundo a proposta do PNLD, o LD destinado ao ensino básico e médio da Educação no Campo considera as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos seus educando (as) fundado numa abordagem educacional contextualizada. Segundo Molina (2009)¹, a Educação do Campo que, surgiu dos movimentos sociais camponeses deve proporcionar aos educando(as) a reelaboração dos diversos saberes dos sujeitos do campo (histórias de vida, valores, cultura e identidade), contribuindo para afirmar suas identidades campesinas. Mas de que forma articular esse objetivo com base no livro didático? Conforme Grigoletto (1999, p. 84), a tendência do LD é utilizar textos com fins didáticos em cujo procedimento pode ocorrer o apagamento de informações originais, havendo rupturas entre o texto fonte e as histórias dos educandos (as). Marcuschi (2001) declara que os LDs continuam enfadonhos,

uniformes, desvinculados dos usuários, autônomos e distantes da realidade social. Conforme Grigoletto (1999), se os LDs trazem questões de interpretação, estas deveriam envolver as historicidades dos sujeitos, pois se observa que, geralmente, os LDs continuam distantes da realidade sociocultural.

Quanto aos gêneros textuais orais nos exemplares analisados constata-se uma diversidade (charges, figuras, fotografias, símbolos, códigos, paisagens, desenhos, músicas, trechos de diálogo conversacional e de entrevista transcritos, etc.) que remetem a diferentes situações de vida e realidades sociais do campo e da cidade (espaço, território, paisagem, povos, família, empresa, escola, indústria, trabalho, tecnologia, moradia urbana e rural, etc).

Estes recursos didáticos pretendem retratar a realidade socioambiental, cultural e tecnológica do campo e da cidade (fauna, flora, água, rios, alimentos, festas, lazer, arte, computador, celular, brinquedos, brincadeiras, etc), verificando a predominância dos gêneros textuais orais no exemplar do 1º ano, diferentemente, da maioria dos gêneros escritos no exemplar do 5º ano. Elencamos uma visão geral da quantidade dos tipos de gêneros textuais mais presentes e recorrentes nos exemplares analisados: Recorrência no 1º ano: 3- conto; 3- Instrucional; 8- Cantigas; 2- Parlenda; 3- Informativo; 3- Poema; 1- Bilhete; 1- Legenda; 1- Fábula; 1- Convite; 1- Entrevista; 1- Adivinha; 1- Descrição; 1- Não verbais; 1- Trava-língua. Recorrência no 5º ano: 3- Diário; 3- Tirinha; 3- Cordel; 2- Blog; 2- Conto; 2- Relato; 2- Entrevista; 2- Notícia; 1- Bilhete; 1- Biografia; 1- Narração; 1- Reportagem; 1- Não verbal; 1- Resenha; 1- Descrição. Este conjunto de gêneros textuais destinados buscam estabelecer um diálogo intertextual e contextualizado entre conteúdo, atividades de avaliação, 1 In: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo 2013: Guia de Livros. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. Aprendizagem do aluno (a) e a realidade socioambiental do campo. Mas, em termos procedimentais observa-se que este diálogo não se relaciona com os textos, por sua vez, com as atividades de compreensão textual, tampouco, com os exercícios de avaliação, verificando-se um acentuado distanciamento entre o ensino fundado na

concepção de educação contextualizada para o campo. Os textos escritos predominantes no manual do 1º ano são cantigas (roda, ninar, folclore) que apresentam temáticas distantes das vivências cotidianas dos alunos(as) e da realidade local, descaracterizados do conteúdo da vida diária e da sua função sócio- comunicativa contextual (MARCUSCHI, 2001). As cantigas, geralmente, tematizam sobre brinquedos, brincadeiras infantis, adivinhas e diversos animais utilizadas nos conteúdos das unidades 4 e 5 “viva a natureza” e “vamos plantar”, respectivamente. No entanto, verifica-se que o diálogo intertextual entre estes gêneros (cantigas) não interagem com fotografias que representam o cultivo da cultura local (uva, maçã, grandes fazendas verdes, animais de outras raças, etc), reforçando uma proposta educacional descontextualizada. Tal perspectiva ratifica-se nos exercícios de compreensão textual e de avaliação da aprendizagem direcionadas pela concepção ascendente de leitura (decodificação das informações), conforme Marcuschi (2005). São conteúdos temáticos, atividades de compreensão textual e avaliação da aprendizagem que exigem habilidades de decodificação das informações, evidentes na superfície textual que treinam o raciocínio imediato do aluno (a). Constata-se que uma compreensão dos valores urbanos numa sociedade consumista ao conceber a semente como matéria prima para a produção de colares e pulseira em vez do devido valor e significado para o campo.

7. Considerações Finais

A predominância da Educação do Campo mundialmente precisa ser encarada num quadro mais amplo que meramente regional. Outras variáveis devem ser consideradas para uma reflexão analítica mais profunda da existência e papel da sociedade atualmente. Em tempo dominado pela transformação inclusiva, na qual se inclui a universalização do direito da cidadania para todos, é um espaço fundamental para compreendermos as variadas práticas pedagógicas para Educação do Campo. Nesta pesquisa, buscamos uma história do ser humano, inserido em seu grupo social, como forma de dar subsídios a novas pesquisas científicas. Acreditamos que também as fontes bibliográficas reunidas neste trabalho possibilitaram aos pesquisadores desenvolver analogicamente os mais variados assuntos que foram abordados a cerca da Educação do Campo no Brasil. Entendemos que questões pertinentes às pessoas do setor rural são difíceis de serem tratadas por envolverem vários aspectos sociais: o governo, a sociedade, a profissionalização dos professores e o preconceito. O projeto de pesquisa ingressa no cenário político um espaço de estudo. Espera-se dar conta destas impressões empíricas utilizando-se da concepção do ser humano da realidade histórica de seu país, de um modo geral, torna-se possível a discussão sobre a situação do povo brasileiro na atualidade, é que continua a mesma predominância das elites fundiárias nós chegamos mais de Quinhentos anos de História, as bases estruturais das concentrações das terras são praticamente as mesmas ao longo da História Brasileira.

O trabalho teve como objetivo analisar o livro didático, fazendo uma comparação com a legislação do campo e ampliando o conhecimento de aluno e professores para contribuir no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais contextualizando a disciplina com a realidade da população do campo.

Historicamente, a discriminação é um fenômeno que põe em jogo a própria sobrevivência, que uma grande parcela da população da luta pela terra foi

excluída do convívio social, e muitas arbitrariedades ocorrem no dia-a-dia pela falta da democratização do conhecimento, que deveria ter um compromisso explícito de transformação social, na qual se inclui a universalização do direito da cidadania para todos. É inquestionável a importância da integração social das práticas políticas na realidade atual. Os preconceitos, nos dias de hoje com toda nossa técnica, tecnologia e conhecimento, já deveria ter superado. Mas, ainda hoje, várias pessoas se mostram muitos não conseguem enxergar ou fingem não ver a necessidade da integração Política que os seres humanos, independentes de sua origem ou grau de cultura, sempre procuraram a sabedoria das coisas. Concluímos que na sociedade contemporânea a memória tem perdido dia a dia seu espaço, nada melhor que trabalhar pesquisa de memórias que seja verídico, pois representa aquele que impede que a história se perca, organizando as fontes históricas de memórias, materialização do distanciamento do ser humano de suas raízes e sua verdadeira história de seu país. Passado, presente e futuro entrelaçam no lembrar e esquecer. Percebe-se então que memória é resistência, na medida em que extrapola o tempo da sociedade contemporânea, que ainda hoje existem características da luta pela terra no Brasil como uma postura crítica diante da reedição dos seus princípios e métodos, os quais de maneira alguma condizem os ditames da verdadeira democracia para todos.

8. Referências

FIAMENGUE, Elis Cristina; WHITAKER, Dulce. C. A. Crianças em assentamentos de reforma agrária: um estudo de possibilidades de um novo modo de vida. In FERRANTE, V. L. S. B. (org). Retratos de assentamentos. Nº 08, ano VI. Araraquara: UNESP, 2000. p. 69-81.

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, V. Estudantes em assentamentos: um estudo de aspirações por educação, 2000. 198p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

ANTUNES-ROCHA, M.I. Educação do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999.

FARIA, A.L.G. Ideologia do livro didático. São Paulo: Cortez, 1987. FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente. Martins Fontes, São Paulo, 1996.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva;

BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo 2013: Guia de Livros. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999.

BOYNARD, A. P. et. alii. **A reforma do ensino: Lei 5.692.** São Paulo, Lisa/INL, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 36/59. Cópia xerox.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 853/71 de 12 de nov. 1971. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino do 1º e 2º graus e a doutrina do currículo na Lei 5.692. In: HABILITAÇÕES profissionais no ensino de 2º grau. Brasília, Ed. Expressão e Cultura, 1972.

FARACO, Carlos Alberto. **Apontamentos sobre a gramática tradicional**. s.n.t. mimeo.

_____. As sete pragas do ensino de português. **Construtura**, Curitiba, 3(2):5-11, out. 1975.

FONSECA, Fernanda & FONSECA, Joaquim. **Progâmica lingüística e ensino de português**. Coimbra, Livraria Almedina, 1977.

GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. **Lingüística e ensino de português**. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.

HALLIDAY, M. A. K. et. alii. As ciências lingüísticas e o ensino de línguas. Petrópolis, Editora Vozes, 1974. 349 p.

HALLIDAY, M. A. K. Explorations in the function of language. London, Edward Arnold, 1973. 140 p.

_____. Language as social semiotic. London, Edward Arnold, 1978. 256 p.

HIGA, Izaura. **Aspectos gramaticais da expressão escrita**. Porto Alegre, 1976. 67 p. anexos n.p. Dissertação, Mestrado, Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

LOBATO, Lúcia. Teorias lingüísticas e ensino do português como língua materna. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, (53/54):4-47, abr./set. 1978.

RODRIGUES Aryon. O ensino da língua materna: alguns objetos e alguns problemas. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 19., Mogi das Cruzes, jun. 1978. **Anais**: Estudos Lingüísticos, I., Mogi das Cruzes, 1978.

_____. Tarefas da Lingüística no Brasil. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, 1(1):6, jul. 1966.

SOARES, Magda. O ensino do português no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL PARA A INVESTIGAÇÃO E ENSINO DO PORTUGUÊS, 1., Lisboa, 1976. **Actas**. Lisboa, 1977.

ANEXOS