



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES

**A PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO EM UMA ABORDAGEM
INTERACIONAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA**

Volume I

Ana Dilma de Almeida Pereira

Belém - Pará

2001

ANA DILMA DE ALMEIDA PEREIRA

**A PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO EM UMA ABORDAGEM
INTERACIONAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA**

Volume I

Dissertação de Mestrado em Lingüística,
apresentada à Coordenação do Curso de
Pós-Graduação do Centro de Letras e Artes
da Universidade Federal do Pará.

Orientador:

Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Cunha

Belém - Pará

2001

Àqueles que compartilham dos mesmos ideais de luta e trabalho na Educação, especialmente, no ensino-aprendizagem da língua materna e nos incentivam a prosseguir nesta jornada sem esmorecer, sejam quais forem os obstáculos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e auxílio constante.

À prof^a. Myriam, pela paciência e competente orientação.

Ao prof. José Carlos, pelo incentivo e pelas valiosas contribuições.

A Reinaldo, companheiro e cúmplice, pela compreensão e incansável ajuda.

Aos diretores, supervisores e professores das escolas onde se realizou a pesquisa, pela generosa acolhida.

Ao Núcleo Pedagógico Integrado - UFPA, pela liberação que possibilitou a realização deste trabalho.

Aos meus familiares e amigos, pelo carinho e apoio de todos os dias.

“Ler dá ao homem completude, falar lhe dá prontidão e escrever o torna preciso”.

Francis Bacon

SUMÁRIO

VOLUME I

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1.1 Justificativa para o desenvolvimento da pesquisa	12
1.2 Objetivos da pesquisa	14
2 A PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO	16
2.1 A intervenção na Pedagogia	16
2.2 A problemática da intervenção na Didática das Línguas	26
3 UMA ABORDAGEM INTERACIONAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA	31
3.1 A concepção de língua/linguagem	34
3.2 A concepção de aprendizagem	37
3.3 A concepção de ensino da língua materna	45
3.4 A concepção de avaliação	58
4 PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM INTERACIONAL NAS DIRETRIZES OFICIAIS DO ENSINO	72
4.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação	72
4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	75

5 OS MODOS DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM LÍNGUA MATERNA: PRÁTICAS OBSERVADAS	82
5.1 Metodologia adotada	82
5.2 Construção do aparelho interpretativo	83
5.3 Análise dos dados	89
6 PISTAS PARA UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM LÍNGUA MATERNA EM UMA ABORDAGEM INTERACIONAL DE ENSINO- APRENDIZAGEM	112
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

ANEXOS

VOLUME II

ANEXO A - TURMA 1

A1 - Relatórios das aulas observadas	5
A2 - Instrumento de avaliação do 4º bimestre	23
A3 - Plano de Curso	26

ANEXO B – TURMA 2

B1 - Relatórios das aulas observadas	31
B2 - Instrumento de avaliação do 4º bimestre	38
B3 - Atividade de sala de aula	39
B4 - Atividade de sala de aula	41
B5 - Plano de Curso	42

ANEXO C - TURMA 3

C1 - Relatórios das aulas observadas	50
C2 - Instrumento de avaliação do 4º bimestre	65
C3 - Projeto Cooperarte	69
C4 - Plano de Curso – Português	71
C5 - Plano de Curso – Redação	78
C6 - Proposta interdisciplinar da escola	82

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

VOLUME I

FIGURAS

Figura 1 – O sistema didático (Halté, 1992, p.17)	28
Figura 2 – Elementos que influenciam a intervenção didática em LM	33
Figura 3 – As operações de modificação de um texto (Turco <i>et al.</i> , 1994, p.72)	65
Figura 4 – Modelo das competências de revisão na escola (Turco <i>et al.</i> , 1994, p.74) ...	67

QUADROS

Quadro 1 – Elementos constitutivos da intervenção na Pedagogia	20
Quadro 2 – Técnicas adequadas aos objetivos educacionais (Piletti, 1989, p.140) ..	21
Quadro 3 – Componentes da motivação escolar segundo Tardif (1992)	43
Quadro 4 – Finalidades predominantes nas atividades de escritura (Séguy, 1994, p.16)	55
Quadro 5 – Avaliação da/na aprendizagem (Cunha, M. – inédito)	59
Quadro 6 – Classificação dos lugares de intervenção didática (Groupe EVA, 1991, p.57)	63
Quadro 7 – Compreendendo as mudanças na escola (Adaptado de Alencar & Prado, 2000, p.15)	80
Quadro 8 – Parâmetros da intervenção didática	84
Quadro 9 – Quadro recapitulativo	110

RESUMO

Propõe-se, neste trabalho, uma análise e uma redefinição dos modos de intervenção didática na perspectiva do campo do ensino-aprendizagem das línguas, isto é, da Didática das Línguas, caracterizando as intervenções de acordo com uma abordagem interacional fundamentada em uma concepção pragmática de língua/linguagem e uma concepção interacionista de aprendizagem, e situando essas intervenções no quadro socioinstitucional onde elas se desenvolvem de forma a possibilitar ao aluno construir-se como sujeito aprendiz, capaz de manejar sua língua, de maneira proficiente, nas situações de interação.

RÉSUMÉ

On propose dans cette étude d'analyser et de redéfinir l'intervention didactique dans la perspective du domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, c'est-à-dire de la Didactique des Langues, en caractérisant les interventions à partir d'une approche interactionnelle fondée sur une conception pragmatique de langue/langage et sur une conception interactionniste d'apprentissage et en les replaçant dans le cadre socio-institutionnel dans lequel elles se déroulent, de manière à permettre à l'élève de se construire en tant que sujet apprenant capable de manier sa langue de forme appropriée dans les situations d'interaction.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Justificativa para o desenvolvimento da pesquisa

Muito já se discutiu e ainda se discute a respeito de como o ensino-aprendizagem da língua materna (LM daqui por diante) deve acontecer. Observa-se que essa discussão gira, essencialmente, em torno de questões ligadas a conteúdos e, conseqüentemente, da concepção de língua/linguagem pela qual o professor opta para nortear o seu trabalho. As obras voltadas para o ensino-aprendizagem da LM costumam focalizar teorias ou descrições oriundas de diferentes áreas das ciências da linguagem (Sociolingüística, Lingüística Textual...) que o professor se propõe aplicar na sala de aula. Mas, no que respeita à intervenção didática, nota-se que, normalmente, esta é tratada a partir do ponto de vista da Pedagogia e não como algo específico do campo do ensino-aprendizagem das línguas. Na Pedagogia (mais especificamente na disciplina Didática) abordam-se aspectos relacionados com a atividade docente, como a postura do professor, a relação pedagógica, a variação de métodos, técnicas e recursos, a organização espacial. No entanto, o tratamento dado a esses aspectos não costuma estabelecer uma relação com concepções de língua/linguagem e de aprendizagem (cf. Piletti, 1989; Haydt, 2000; Libâneo, 1994). Configura-se, assim, um tratamento dissociado de uma visão coerente com essas concepções, isto é, dissociado de uma visão voltada para o campo do ensino-aprendizagem das línguas.

Além de a intervenção didática ser abordada do ponto de vista da Pedagogia, observa-se que o professor, para inovar sua prática em sala de aula, busca normalmente uma variação de técnicas ou da especialização, como, por exemplo,

trabalhar em grupo ou dispor os alunos em círculo, acreditando que isto é suficiente para propiciar a aprendizagem. Entretanto, não adianta dispor os alunos em círculo, se eles não vão interagir. Não adianta organizar os alunos em grupo, se o trabalho continuar sendo individual e o relacionamento com o professor permanecer centrado nele mesmo. Ou ainda, não adianta usar novas técnicas, se a essência da atividade continuar sendo a manipulação de objetos metalingüísticos (especialmente, a terminologia gramatical) em detrimento das atividades de linguagem que se pretende desenvolver. Modificar as técnicas e a espacialização, sem dúvida, não é suficiente para que ocorra a apropriação. Na verdade, nos modos de intervenção didática relacionados pela Pedagogia não há uma preocupação com a concepção de trabalho com a língua e com o texto; com o papel do aluno na apropriação da língua; com o papel do professor de LM com vistas a esta apropriação; e com o papel da avaliação formativa – em consonância com a concepção de língua/linguagem adotada – concebida como uma modalidade indispensável para favorecer essa apropriação.

Acredita-se, portanto, que as categorias habituais da Pedagogia não bastam para caracterizar um modo de intervenção do professor de LM. É preciso relacionar essas categorias com determinadas concepções de língua/linguagem oriundas das ciências da linguagem e concepções de aprendizagem oriundas das ciências psicológicas. Em outras palavras, para tratar adequadamente as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua, em geral, e à intervenção, em particular, não é possível posicionar-se apenas no âmbito da Pedagogia, da Psicologia ou das ciências da linguagem, mas em um lugar que permita, de fato, um tratamento interdisciplinar não dissociado das diferentes problemáticas (elaboração, apropriação, intervenção e

avaliação)¹. Considera-se que este lugar é o do campo do ensino-aprendizagem das línguas, mais especificamente, o campo da *Didática das Línguas*².

1.2 Objetivos da pesquisa

A problemática da intervenção no ensino-aprendizagem da LM é o foco principal desta pesquisa. Assim, espera-se, com este trabalho, contribuir para uma análise e uma redefinição dos modos de intervenção didática, no campo do ensino-aprendizagem das línguas, mostrando que eles precisam ser associados a uma abordagem interacional fundamentada em uma concepção pragmática de língua/linguagem e uma concepção interacionista de aprendizagem, para que o espaço de interações assim gerado permita ao aluno construir-se como um sujeito aprendiz, capaz de manejar sua língua de maneira proficiente.

E, mais especificamente, pretende-se:

- a- Analisar o modo como a Pedagogia aborda a questão da intervenção.
- b- Confrontá-lo com o tratamento dado a ela no campo da Didática das Línguas, relacionando os modos de intervenção com os objetivos do ensino da LM, em particular, aqueles apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998b) em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem.
- c- Analisar criticamente os modos de intervenção didática, na realidade do ensino fundamental, a partir de observações em salas de aula.

¹ As categorias da Pedagogia são insuficientes porque isolam a problemática da intervenção das outras problemáticas. A abordagem pedagógica dá uma visão geral da intervenção, mas esta visão também é insuficiente para dar conta da complexidade das situações de ensino-aprendizagem.

² Esta denominação—adotada em países como Canadá, França e Alemanha—está em concorrência com a de *Linguística Aplicada*, mais usual no Brasil, embora os teóricos desta última rejeitem a posição de subordinação à *Linguística* que a denominação perpetua.

d- Caracterizar um modo de intervenção didática mais condizente com uma concepção de língua/linguagem que favoreça uma real aprendizagem em LM.

Os diferentes objetivos acima vão sendo abordados nas diferentes partes do trabalho. No capítulo 2 – *A problemática da intervenção* – inicialmente, tratou-se do modo como a Pedagogia - e mais especificamente a disciplina Didática - examina a questão da intervenção. Em seguida, abordou-se a problemática da intervenção na Didática das Línguas. No capítulo 3 – *Uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna* – procurou-se mostrar os aspectos que influenciam a intervenção didática em LM em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem, enfatizando, principalmente, as concepções de língua/linguagem, de aprendizagem, de ensino e de avaliação que exercem uma influência direta na ação do professor. No capítulo 4 – *Princípios da abordagem interacional nas diretrizes oficiais do ensino* – foram apresentados os princípios norteadores da abordagem interacional de ensino-aprendizagem da LM na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No capítulo 5 – *Os modos de intervenção didática em língua materna: práticas observadas* – examinaram-se diferentes parâmetros da intervenção elaborados, a partir de observações feitas em salas de aula de LM, para permitir a análise crítica dos modos de intervenção praticados. Finalmente, no capítulo 6 – *Pistas para uma intervenção didática em língua materna em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem* – construíram-se, articulando os diferentes parâmetros da intervenção às bases teórico-metodológicas de uma abordagem interacional, pistas para a implementação de uma ação didática que propicie uma real proficiência em LM.

2 A PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO

A razão de ser da escola é a aprendizagem. No entanto, para que esta ocorra, é preciso planejar um certo dispositivo de ensino que organize situações (espaços, tempo e ações) propícias à transformação dos atos de ensino em atos de aprendizagem.

Esse planejamento dá-se em diferentes níveis do sistema educacional, desde a determinação de finalidades educacionais e de objetivos gerais nas diretrizes oficiais até as diferentes ações que cabem ao professor. Abordar a questão da intervenção é focalizar esse conjunto de ações que competem ao professor.

2.1 A intervenção na Pedagogia

Na Pedagogia, a ação do professor é tratada pela disciplina Didática. Antes de discutir, exclusivamente, a problemática da intervenção, é preciso examinar os conceitos dados a essa disciplina, de acordo com diferentes autores, para esclarecer o grau de importância que lhe é dado na Pedagogia. Serão enfocados três autores (Piletti, 1989; Haydt, 2000; Libâneo, 1994) – estudiosos expressivos deste campo – cujos livros encontram-se em circulação no país.

Inicialmente, de acordo com Piletti (1989, p.42), a Didática “é uma disciplina técnica e que tem como objeto específico a técnica de ensino (direção técnica da aprendizagem). A Didática, portanto, estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais...”. Para o mesmo autor, “a Didática Geral estuda os

princípios, as normas e as técnicas que devem regular qualquer tipo de ensino, para qualquer tipo de aluno” (1989, p.43).³

Para Haydt (2000), a Didática também trata da direção técnica do ensino e da aprendizagem. Ela “é uma seção ou ramo específico da Pedagogia e se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios da construção do conhecimento. [...] É o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno” (2000, p.13).

Finalmente, para Libâneo (1994, p.25-6), “a Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino”. Libâneo, na apresentação de seu livro, afirma também que “a Didática é uma matéria síntese... Em outras palavras, considera-se a Didática como uma matéria de integração: ela se nutre dos conhecimentos e práticas desenvolvidos nas metodologias específicas e nas outras ciências pedagógicas para formular generalizações em torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns e fundamentais ao processo de ensino” (1994, p.11).

Com esses conceitos, torna-se claro que a Didática, para Pedagogia, é considerada detentora dos conhecimentos necessários para a atividade docente. Ela assume a posição de disciplina capaz de determinar os modos de ação do professor para qualquer área de ensino.

³ É interessante observar que, na introdução do livro *Didática Especial*, Piletti (organizador da obra) escreve: “cada matéria tem uma estrutura diferente e, por isso, exige um tipo de aprendizagem diferente. [...] Se os tipos de aprendizagem são diferentes, as técnicas a serem utilizadas também o serão. É objetivo da Didática Especial analisar os problemas e as dificuldades que o ensino de cada matéria apresenta e organizar os meios e as sugestões para resolvê-los” (2000, p.12). O autor deixa claro que cada disciplina apresenta uma complexidade de situações de ensino-aprendizagem diferenciada, necessitando, dessa forma, ser analisada de acordo com suas peculiaridades. Ele reconhece, portanto, a importância de cada disciplina possuir um campo teórico-metodológico capaz de atender essa complexidade, mas não ainda como campo autônomo fora da Pedagogia.

De acordo com a Didática, para que o professor obtenha sucesso em suas ações didáticas, é necessário, antes de tudo, planejar. Segundo Piletti, planejar as atividades de ensino é importante porque “promove a eficiência do ensino” (1989, p.75). Ao mesmo tempo, Libâneo afirma que entre os requisitos para uma boa organização do ensino está “um bom plano de aula, onde estão determinados os objetivos, os conteúdos, os métodos e procedimentos de condução da aula” (1994, p.253). Haydt confirma que para a organização e apresentação das situações de ensino-aprendizagem, ou seja, para a direção de classe é necessário: “planejar as aulas; selecionar e estruturar os conteúdos; prever e utilizar adequadamente recursos incentivadores e materiais audiovisuais; organizar atividades individuais e grupais interessantes e bem dosadas...; avaliar continuamente os progressos realizados pelos alunos...” (2000, p.83). Logo, o planejamento de ensino “consiste em traduzir em termos mais concretos e operacionais o que o professor fará na sala de aula, para conduzir os alunos a alcançar os objetivos educacionais propostos” (Piletti, 1989, p.62).

Verifica-se que, na Didática, os componentes básicos para a elaboração de um planejamento de ensino são: objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino, recursos de ensino e avaliação. No entanto, observa-se uma falta de integração entre estes diferentes elementos. Nota-se que pouca atenção é dada à delimitação dos objetivos na maioria das obras. Segundo Piletti, por exemplo, esses “nascem da própria situação: da comunidade, da família, da escola, da disciplina, do professor e principalmente do aluno” (1989, p.65). Os conteúdos, por sua vez, são definidos em termos de conhecimentos que deverão ser organizados “com base nas suas próprias regras” (Piletti, 1989, p.66). A sua seleção também não retém muita atenção dos autores que remetem às relações oferecidas pelos guias curriculares oficiais. A reflexão sobre

esses aspectos parece ser relegada a uma outra instância, como se a delimitação dos objetivos e a seleção dos conteúdos não fossem diretamente relacionadas com os procedimentos pedagógicos. Na realidade, o que os diferentes autores focalizam mais especificamente são as formas de intervenção didática, isto é, as diferentes variáveis que estabelecem o *como ensinar*.

Segundo Piletti (1989, p.44), “os princípios, as normas e as técnicas de ensino são colocados em prática através das atividades de planejamento, orientação e controle do processo de ensino-aprendizagem”. Na fase de orientação, “o professor executa o que planejou. [...] Através de uma variedade de métodos, recursos e procedimentos, o professor procurará criar uma situação favorável à aprendizagem” (1989, p.44-5). Métodos, recursos e procedimentos são alguns dos termos utilizados para designar os aspectos relativos ao *como ensinar*. Mas, na definição destes termos, encontram-se, entre os autores confrontados, certas divergências reveladoras da complexidade do tema. Por esse motivo, será apresentado um quadro (ver p.20) com essas conceituações para que se possa retomá-las, a seguir, autor por autor.

Inicialmente, entende-se que, ao definir estratégias, Piletti inclui os métodos, técnicas e recursos como os meios para alcançar ‘os objetivos específicos’. O autor, a partir do momento que conceitua estratégias, não retoma mais o termo, demonstrando, dessa forma, sua ausência de funcionalidade. Piletti (1989) classifica, ao mesmo tempo, as técnicas e os métodos em *tradicionais* e *novos*. As técnicas tradicionais são a aula expositiva e a técnica de perguntas e respostas. Ele apresenta, como novas técnicas, as técnicas de ensino individualizado. São elas: técnica de fichas didáticas, estudo dirigido e instrução programada. Os métodos novos ou ativos apresentados pelo autor são: método Montessori; centros de interesse; método de solução de problemas; método

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA INTERVENÇÃO NA PEDAGOGIA

Autores	Conceitos	Estratégia	Método	Técnica	Procedimento	Recurso
Piletti (1989)	“...descrição dos meios disponíveis pelo professor para atingir os objetivos específicos” (p. 102).	“...método é: caminho a seguir para alcançar um fim. [...] O método indica as grandes linhas de ação, sem se deter em operacionalizá-las” (p. 102-3).	“É a operacionalização do método” (p. 102). “...a utilização adequada de um determinado recurso didático” (p.137).	“Maneira de efetuar alguma coisa. Consiste em descrever as atividades desenvolvidas pelo professor e as atividades desenvolvidas pelos alunos” (p. 103).	“...são os componentes (ambiente da aprendizagem que dão origem estimuladora do aluno (p.68).	
Haydt (2000)	“...procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados para atingir os objetivos desejados e previstos” (p.144).	“O termo <i>método</i> [...] se refere a um caminho para atingir um fim. [...] Logo, método de ensino é um procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar um objetivo previsto” (p.144).	“A operacionalização do método” (Piletti <i>apud</i> Haydt, 2000, p.144).	“Ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos” (Turra <i>apud</i> Haydt, 2000, p.143).	“Podemos identificar (recursos audiovisuais) com os tradicionais materiais didáticos, entendendo-os por isso todos os auxílios ou meios materiais que dirigem, inicialmente, a ação dos órgãos sensoriais” (Piletti <i>apud</i> Haydt, 2000, p.235).	
Libâneo (1994)	--	“...são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. [...] Os métodos correspondem, assim, à seqüência de atividades do professor e dos alunos” (p.152-3).	“...aplicação específica dos métodos. [...] Técnicas, recursos ou meios de ensino são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino” (p.53).	“O procedimento é um detalhe do método, formas específicas da ação docente utilizadas em distintos métodos de ensino” (p.152).	“Por <i>meios de ensino</i> designamos todos os recursos utilizados pelo professor para organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem (p. 173).	

Quadro 1 – Elementos constitutivos da intervenção na Pedagogia

de projetos; trabalhos em grupos; unidades didáticas; estudo do meio e método psicogenético. No entanto, quando Piletti fala a respeito da escolha mais adequada dos métodos e técnicas didáticas para atingir um objetivo educacional, ele não mais os diferencia. Piletti (1989) passa a chamá-los de técnicas:

<i>Objetivo Educacional</i>	<i>Técnicas mais adequadas</i>
Transmitir informações.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva • Instrução programada
Conseguir que os alunos expressem suas opiniões.	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas e respostas • Trabalho em grupo
Aprender a trabalhar em equipe na solução de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de solução de problemas • Técnica de projetos
Desenvolver a capacidade analítica.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo dirigido • Trabalho em grupo
Desenvolver a capacidade de verbalização.	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas e respostas • Trabalho em grupo
Formar conceitos.	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução programada • Fichas didáticas
Desenvolver a capacidade de compreensão de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo dirigido

Quadro 2 – Técnicas adequadas aos objetivos educacionais (Piletti, 1989, p.140)

Sem aprofundar a discussão terminológica, pode-se constatar, rapidamente, que técnicas e métodos não estão no mesmo plano. Piletti utiliza ‘método’ nas acepções de ‘técnica’ e ‘metodologia’. Ora, segundo Puren (1988, p.16), método é o “conjunto de procedimentos e técnicas de classe que visam suscitar no aluno um comportamento ou uma atividade determinada. É neste sentido que se fala na pedagogia geral de métodos ativos que designam tudo o que o professor pode fazer para criar e manter nos alunos o máximo de interesse e participação na aula”.⁴ De acordo com o mesmo autor, metodologia é o “conjunto de procedimentos, técnicas e métodos que se revela capaz, num determinado período histórico e criadores diferentes, de gerar cursos relativamente originais, em relação aos cursos anteriores e equivalentes entre eles, quanto às práticas

⁴ A tradução das citações é nossa.

de ensino/aprendizagem induzidas” (1988, p.17). Assim, o ‘método Montessori’ é, por exemplo, uma metodologia específica que não poderia figurar no mesmo plano que itens como trabalho em grupo.

Encontra-se a mesma assimilação indevida em Haydt (2000). Esta autora classifica os métodos em individualizados, socializados e sócio-individualizados. No entanto, ao abordar cada um deles, na abertura dos capítulos de seu livro, intitula-os também de procedimentos de ensino-aprendizagem individualizantes, socializantes e sócio-individualizantes. Para ela, os métodos de ensino individualizantes são: a aula expositiva (ou método expositivo: exposição dogmática ou aberta/dialogada); o estudo dirigido (também denominado de técnica pela autora); o método Montessori; os centros de interesse. Os métodos socializantes são: o uso de jogos (considerado como atividade e recurso didático pela autora); dramatização (igualmente chamado de técnica); trabalho em grupo (intitulado como recurso didático; - técnicas de dinâmica de grupo: discussão em pequenos grupos, grupos de cochicho, Phillips 66, simpósio, painel, seminário, tempestade cerebral.); estudo de casos (ainda nomeado de técnica); estudo do meio (também chamado de técnica pela autora). E, finalmente, os métodos sócio-individualizantes são: método da descoberta; método da solução de problemas; método de projetos; unidades didáticas; o movimento Freinet (a autora esclarece que não se trata de um método, mas de um movimento de caráter comunitário e cooperativo).

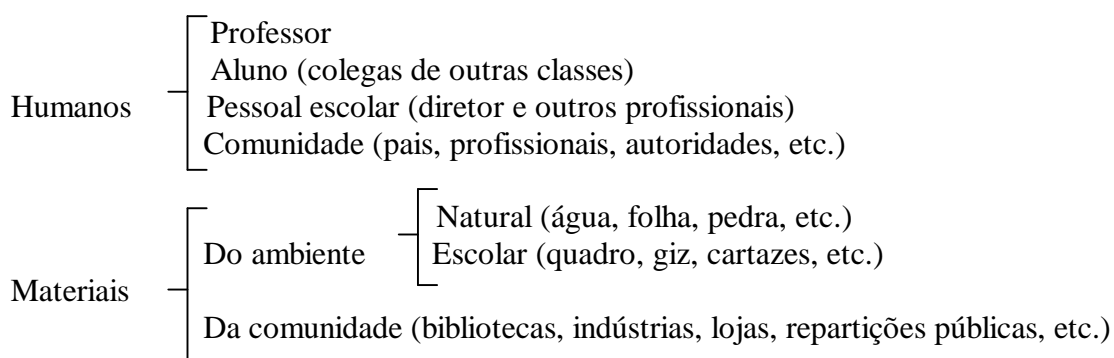
Por sua vez, Libâneo (1994), ao analisar os elementos constitutivos da intervenção didática na Pedagogia, classifica os métodos de ensino segundo seus aspectos externos⁵ – método de exposição do professor, método de trabalho

⁵ Para Libâneo (1994, p.160), “o processo de ensino tem um aspecto externo (os conteúdos de ensino) e um aspecto interno (as condições mentais e físicas dos alunos para assimilação dos conteúdos) que se relacionam mutuamente: de um lado há a matéria a ser ensinada de forma assimilável pelo aluno; de outro, há um aluno a ser ‘preparado’ para assimilar a matéria, partindo das suas disposições internas”.

relativamente independente do aluno, método de elaboração conjunta (ou de conversação) e método de trabalho em grupos (formas de organização dos grupos: debate, Phillips 66, tempestade mental, grupo de verbalização e grupo de observação – GVGO, seminário.) – e seus aspectos internos – passos ou funções didáticas e procedimentos lógicos e psicológicos de assimilação da matéria (denominados pelo autor de atividades especiais: estudo do meio, jornal escolar, assembléia de alunos, museu escolar, teatro, biblioteca escolar etc.).

A mesma flutuação terminológica pode ser observada quando os diferentes autores tratam dos recursos de ensino. Eles também seguem critérios diferenciados.

Piletti (1989, p.68) classifica-os em:



Haydt (2000) denomina-os de recursos audiovisuais. Ela divide os materiais auxiliares de ensino-aprendizagem em três categorias de acordo com o sentido para o qual se dirigem:

- recursos visuais – quadro de giz, cartazes, museus, fotografias, álbum seriado, mural didático, exposição, gráficos, mapas, objetos, transparências etc.
- recursos auditivos – rádio, discos, gravador de fitas magnéticas.
- recursos audiovisuais – diapositivos e diafilmes com som, cinema sonoro, televisão e videocassete.

Haydt (2000) ainda acrescenta, separadamente, o computador como recurso de aprendizagem, sem enquadrá-lo em uma das subdivisões citadas por ela, já que são insuficientes.

Libâneo também nomeia os recursos de técnicas ou meios de ensino. Ele diz ainda que “a expressão ‘tecnologia educacional’ adquiriu um sentido bem mais amplo, englobando técnicas de ensino diversificadas, desde os recursos da informática, dos meios de comunicação e os audiovisuais até os de instrução programada e de estudo individual e em grupos” (1994, p.53). Mais adiante, Libâneo (1994, p.173) especifica: “equipamentos são meios de ensino gerais, necessários para todas as matérias, cuja relação com o ensino é indireta. São carteiras ou mesas, quadro-negro, projetor de *slides* ou filmes, toca-discos, gravador e toca-fitas, flanelógrafo etc. Cada disciplina exige também seu material específico... Alguns autores classificam ainda, como meios de ensino, manuais e livros didáticos; rádio, cinema, televisão; recursos naturais (objetos e fenômenos da natureza); recursos da localidade (biblioteca, museu, indústria etc.); excursões escolares; modelos de objetos e situações (amostras, aquário, dramatizações etc.)”.

Como se observa não há, na verdade, uma uniformidade conceitual e terminológica entre os autores citados, como também, uma coerência no decorrer das obras de cada um dos autores já mencionados. Frequentemente, eles utilizam os mesmos termos para conceituar as diferentes realidades. Eles adotam critérios diferentes para classificar os mesmos conceitos. Por exemplo, para o conceito de métodos, Piletti pauta-se em um critério cronológico (métodos tradicionais ou novos); Haydt prefere eleger o número de participantes como meio de distinguir os métodos (individualizados, socializados, sócio-individualizados); Libâneo opta por separá-los de acordo com

aspectos externos e internos. Em relação ao conceito de recursos, a mesma diversidade de critérios aparece. Piletti classifica-os conforme a natureza do recurso (humanos ou materiais); Haydt segue os critérios sensoriais (visuais, auditivos, audiovisuais); Libâneo já os inclui entre as técnicas. É possível concluir que nenhum critério é isento de críticas ou suficiente para dar conta da complexidade da situação de ensino e de sua intrincada relação com as concepções de aprendizagem e de linguagem subjacentes e com o modo como se concebem os objetos de aprendizagem (geralmente chamados de conteúdos).

A grande diversidade de elementos, denominados de métodos, técnicas e recursos pelos autores citados, mostra que não se pode buscar uma coerência interna apenas na enumeração de ações isoladas do professor. Em seu caráter instrumental essas diferentes ações não bastam para determinar em si as feições gerais da intervenção docente. Essa rápida análise indica claramente a insuficiência de um tratamento fracionário da ação docente e a correlata necessidade de integrar a reflexão sobre os meios desta ação em uma reflexão mais ampla sobre os princípios e hipóteses que fundamentam esta ação.

O detalhamento minucioso, por parte dos autores, dos diferentes elementos que constituem o *como* ensinar revela, no entanto, a importância dada a este aspecto do planejamento. A intervenção parece resumir-se à escolha adequada do modo como o professor vai selecionar e conduzir as atividades de sala de aula⁶. Acredita-se, contudo, que “não são técnicas novas, propostas originais ou práticas revolucionárias que devem ser buscadas e sim a construção de uma coerência” (Cunha, M., 2000b, p.53). Enumerar métodos, técnicas, recursos leva a dar uma ênfase exagerada aos meios em detrimento

⁶ A observação da realidade geralmente reforça esta impressão na medida em que o planejamento ‘real’ do professor relega nitidamente para um longínquo segundo plano o planejamento ‘formal’ que ele tem que produzir (ver 5).

da integração desses meios com os outros elementos da situação de ensino-aprendizagem. O tratamento dado à intervenção na Pedagogia mostra-se, portanto, redutor na medida em que não articula as questões ligadas ao planejamento da aula e ao manejo da classe com as opções fundamentais a partir das quais os aspectos metodológicos têm que ser construídos: opções relativas ao que significa falar sua LM, ensinar e aprender em geral e ensinar e aprender a LM em particular.

Quando se tenta considerar a LM em sua especificidade, observa-se que fazer isto no âmbito da Pedagogia não permite um tratamento adequado a essas opções. É o que se constata, por exemplo, no livro ‘Didática da Língua Portuguesa’ (ver Marote & Ferro, 1994), disponível nas livrarias e bibliotecas de Belém. A obra não atende aos objetivos propostos para uma intervenção didática eficiente, veiculando conceitos que não estão pertinentes com esses objetivos. Entre estes conceitos: considera a produção lingüística apenas como um ato de comunicação entre emissor e receptor através do uso de um código; concebe a gramática como conjunto finito de regras que permite gerar todas as frases corretas da língua; considera o professor como principal interlocutor do aluno nas produções escritas e como aquele que, ao ler o texto do aluno, deve sublinhar o erro e corrigi-lo de fato. As concepções de língua/linguagem, de ensino e de aprendizagem difundidas no livro não estão condizentes com as contribuições mais atuais do campo do ensino-aprendizagem das línguas (ver 3).

2.2 A problemática da intervenção na Didática das Línguas

O objeto de estudo ‘ensino-aprendizagem de línguas’ pertence a um campo específico, o da Didática das Línguas (DDL). Este objeto não se confunde com o objeto

de áreas como a Lingüística, a Pedagogia ou a Psicologia⁷. Nesse sentido, a DDL constitui um *campo de investigação autônomo* capaz de produzir teorias, reflexões, modelos e pesquisas que recebe contribuições das outras áreas de conhecimento como as já citadas. Optou-se, neste trabalho, por evitar a denominação *Lingüística Aplicada* considerando que tal como em seu surgimento nos anos 60, a Lingüística Aplicada ainda provoca em muitos certo equívoco: ser uma área de ‘aplicacionismo’ dos conceitos da Lingüística para o ensino-aprendizagem de línguas, isto é, um lugar de importação de teorias provenientes da descrição lingüística para fins de ensino e de formação de professores.

Como uma disciplina de ação e intervenção, que possui uma preocupação praxiológica, a DDL não tem somente por objetivo produzir e aprofundar saberes, conhecimentos, como é o caso da Lingüística, mas também visa produzir competências, isto é, produzir conhecimentos procedimentais, elaborar um saber que propicie a transformação dos atos de ensino em atos de aprendizagem. Halté (1992) considera que a DDL é uma *disciplina de articulação de problemáticas*. Para ele, a construção de uma reflexão didática autônoma implica que se coloquem em relação três tipos de problemáticas: a problemática da *elaboração*, da *apropriação* e da *intervenção*. Halté, apoiado no esquema triangular de Chevallard (1985), mostrou a inter-relação dessas problemáticas no sistema didático (ver Fig. 1, p.28).

Segundo Halté (1992), a problemática da elaboração inter-relaciona o pólo dos saberes e o pólo do professor mediados pelo pólo dos alunos; a problemática da apropriação constrói-se na inter-relação do pólo dos alunos e o pólo dos saberes mediados pelo pólo do professor; e a problemática da intervenção envolve as relações

⁷ A esse respeito, ver Besse, 1989; Galisson, 1990; Roulet, 1988.

entre o pólo dos alunos e o pólo do professor mediados pelo pólo dos saberes. É interessante acrescentar que a avaliação não está no mesmo plano das outras problemáticas. Ela é uma problemática que diz respeito à elaboração, à apropriação e à intervenção, interligando-as (ver Cunha, M., 1998a).

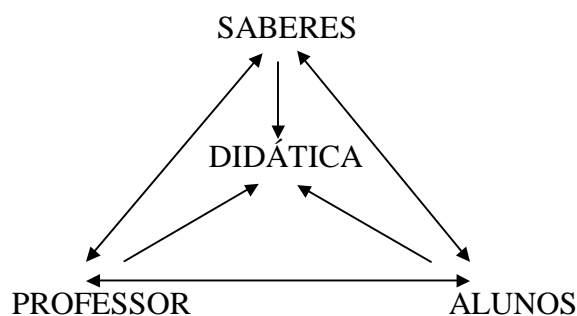


Figura 1 – O sistema didático (Halté, 1992, p.17)

Embora esse esquema seja passível de críticas⁸, ele tem a vantagem de mostrar que a DDL articula, em um sistema, problemáticas interligadas. A partir do esquema de Halté, é possível fazer três constatações:

- Em primeiro lugar, é interessante observar o fato de que a intervenção é compreendida como uma problemática, o que a coloca não como uma simples etapa na elaboração e execução do planejamento de ensino e sim como um conjunto de questões cuja complexidade precisa ser levada em conta e não reduzida.
- Em segundo lugar, essa problemática é indissociável das problemáticas da elaboração e da apropriação. A intervenção está inserida em um quadro complexo de situações de ensino-aprendizagem, não podendo, assim, ser tratada isoladamente das outras

⁸ As críticas sobre esse esquema são: - Primeiramente, o termo *saberes* é redutor. Ele só dá conta dos conhecimentos declarativos, enquanto o ensino-aprendizagem da LM não está apenas voltado para a aquisição de conhecimentos, mas também para a questão maior da aquisição de uma competência de comunicação, de *savoir-faire* (conhecimentos procedimentais). - O esquema apaga também o contexto institucional e o contexto social da ação didática. - E, finalmente, em vez do termo professor, seria mais adequado *mediador*, entendendo esse termo como professores, manuais didáticos, materiais pedagógicos diversos, enfim, tudo que auxilia o aluno a alcançar os objetivos fixados.

problemáticas. Ela focaliza o conjunto das ações do professor, as escolhas que faz e as atitudes que manifesta em função: de suas concepções de língua/linguagem, de ensino/aprendizagem e de avaliação; das representações que tem das diretrizes oficiais do ensino, das práticas sociais de linguagem e dos contextos social e institucional onde essas ações se desenvolvem; das condições objetivas de ensino nas quais opera (incluindo aqui objetivos, programas, currículos que ele não escolhe).

- Em terceiro lugar, enfim, essa articulação entre as problemáticas só se concretiza de fato no âmbito da disciplina específica que é a DDL. De acordo com Cunha, M. (2000a, p.721-2), “para enfrentar a complexidade do seu objeto, a DDL precisa se voltar para os diversos campos que elaboram conhecimentos relativos aos conteúdos a serem ensinados (como as ciências da linguagem, as ciências da comunicação, a teoria literária), para os que se interessam pelas problemáticas da aquisição e da aprendizagem das línguas, tanto do ponto de vista individual quanto social (como a psicologia, a sociologia, etc.) e para aqueles que analisam os processos de ensino-aprendizagem (como as ciências da educação)”. Considerando o número de disciplinas contributivas da DDL, a mesma autora ainda afirma que “seria impossível pretender obter de cada uma contribuição definitiva quanto a uma ou outra das múltiplas dimensões do ensino e da aprendizagem da língua materna; propor uma ‘abordagem’ parece ser o procedimento mais indicado para enfrentar a irreduzível complexidade do campo e definir uma lógica global de ação” (2000a, p.726).

Com base nessas constatações, verifica-se novamente a necessidade de relacionar as questões mais instrumentais do ‘como’ ensinar a questões correlatas como as do ‘o que’, ‘para que’ e ‘para quem’ ensinar. O tratamento integrado a essas questões pode realizar-se de modo coerente no âmbito de uma abordagem de ensino-

aprendizagem da LM. Cunha, M. (1998a) observa que abordagem precisa ser entendida como um conjunto de princípios e pressupostos teóricos inter-relacionados, provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que justificam, no ensino-aprendizagem de línguas, determinadas opções metodológicas, sem se constituir numa metodologia, isto é, num conjunto fechado e estritamente definido de procedimentos. Para não ficar em um nível de generalidades, escolheu-se, mais especificamente, uma *abordagem interacional*, proposta por Cunha, M. (1998b) em sua tese de doutorado. Essa abordagem fundamenta-se em princípios condizentes com os objetivos da disciplina, entre eles, possibilitar aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa necessária às situações de interação. É essa abordagem que será apresentada no próximo capítulo.

3 UMA ABORDAGEM INTERACIONAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Segundo Kato (1993, p.135), um dos fatores decisivos no processo da aprendizagem “é indiscutivelmente o professor e as atitudes e concepções que determinam o tipo de intervenção escolar nesse processo”. O professor possui determinada representação do contexto socioinstitucional que o cerca e, a partir disto, elabora determinadas opções político-pedagógicas (sejam elas favoráveis ou não a um ensino renovado). Sobre isso, Geraldi (1991, p.42) afirma que “antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”.

Interpretar a realidade significa possuir uma representação do contexto social no qual a escola está inserida. Só é possível definir o papel da escola pensando-a pertencente a uma sociedade. A concepção social que se tem do ensino impõe reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender e estas ganham sentido quando há uma interação contínua entre o saber escolar e os demais saberes que o aluno traz para a escola.

A respeito disso, Zabala (1996, p.160) ressalta que “...a concepção social que se tem do ensino e do papel atribuído aos cidadãos em um projeto de sociedade (sociedade democrática, solidária, justa etc.) é um dos referenciais-chave na hora de analisar qualquer proposta metodológica. Dificilmente poderemos julgar um modelo de

intervenção educacional sem partir, em um primeiro momento, da sua caracterização, sobre os fins do ensino”.

Se a escola, enquanto local social privilegiado de *construção de significados éticos constitutivos de toda ação de cidadania*, toma para si o objetivo de formar homens capazes de atuar com competência na sociedade, possivelmente, optará por uma abordagem de ensino que não esteja distante das questões sociais vigentes e que favoreça uma aprendizagem capaz de fazer com que o aluno exerça seus direitos e deveres de cidadão, interferindo de forma crítica na realidade para transformá-la. “De fato, uma abordagem deve permitir, por um lado, fundamentar as opções metodológicas e, por outro, tornar possível a adoção de procedimentos de ensino diversificados em função dos objetivos visados e dos diferentes públicos concernidos. Vê-se aí que uma abordagem não é um conjunto de procedimentos e técnicas de sala de aula, nem tampouco se assimila a materiais de ensino, conjuntos pedagógicos” (Cunha, M., 2000a, p.725).

No que diz respeito à LM, acredita-se, então, que uma *abordagem interacional* de ensino está condizente com o que foi dito acima, pois ao focalizar a *interação* como eixo central em torno do qual podem ser organizadas as *atividades de ensino* e de *aprendizagem*, essa abordagem permitirá ao aluno que ele “possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimentos” (Brasil, 1998a, p.51). Assim, pensar a intervenção didática em LM no âmbito de uma abordagem interacional implica refletir sobre os elementos de base que influenciam a intervenção: as concepções que o professor possui de língua/linguagem, de ensino/aprendizagem e de avaliação; suas representações do

contexto socioinstitucional, das diretrizes oficiais do ensino e das práticas sociais de linguagem; e as condições socioinstitucionais nas quais o professor opera (ver Fig. 2).

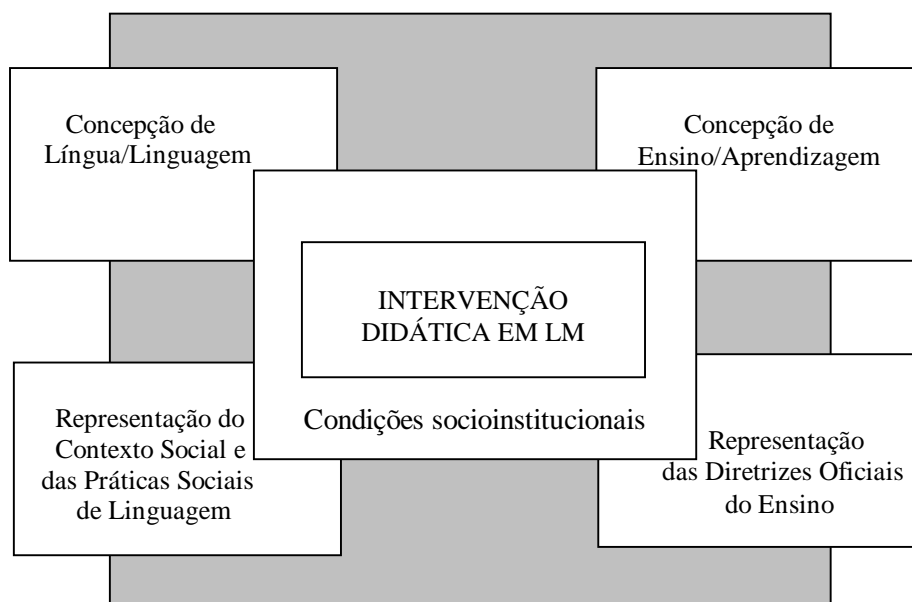


Figura 2 – Elementos que influenciam a intervenção didática em LM⁹

Diante da complexidade da situação, não se pode mais pensar que bons planejamentos (seleção de objetivos, conteúdos, procedimentos, técnicas, recursos e modalidades de avaliação), aliados aos conhecimentos referentes à disciplina, sejam suficientes para definir uma intervenção didática adequada. Não se quer aqui afirmar que o planejamento não seja algo necessário para a intervenção didática. Sem dúvida, ele é importante, mas não é o único instrumento para o sucesso da intervenção.

Como se observa na Fig. 2, além das representações em relação ao contexto socioinstitucional e das suas condições, a intervenção didática em LM, em uma abordagem interacional, articula também concepções de língua/linguagem e de

⁹ Tem-se consciência de que uma representação como esta não permite figurar as complexas inter-relações que se estabelecem entre esses diferentes aspectos. Dessa forma, é importante acrescentar que a avaliação não consta na figura devido ser um elemento transversal que perpassa todos os outros.

ensino/aprendizagem voltadas para os objetivos do ensino e da aprendizagem da língua, integradas a uma avaliação que privilegia não somente fins socioinstitucionais, mas também e principalmente fins pedagógicos.

A seguir, serão analisados esses diferentes elementos.

3.1 A concepção de língua/linguagem

Conforme se viu, o modo de intervenção do professor não pode ser dissociado de uma determinada concepção de língua/linguagem. Os avanços das ciências da linguagem têm contribuído para uma visão mais rica do que é falar uma língua. Com os estudos, por exemplo, da Pragmática Lingüística (Austin, Searle e Ducrot dentre outros) que priorizam “o funcionamento da língua em contexto, a maneira como os interlocutores interagem através da linguagem em situações concretas do dia a dia” (Cunha, J., 2000, p.15), a interação verbal e as relações coletivas e sociais, constitutivas das atividades de linguagem, passaram a ser realmente consideradas como elementos fundamentais que se articulam na construção da língua. A língua passa a ser vista como o produto de um trabalho coletivo e histórico e não pode ser estudada desvinculada de suas funções sociais.

Atualmente, ainda se encontram professores que concebem a linguagem como simples *expressão do pensamento*. De acordo com essa concepção, “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (Travaglia, 1997, p.21). Ou há aqueles que concebem a linguagem como mero *instrumento de comunicação*. “Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de

signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor” (Travaglia, 1997, p.22). Dessa forma, a significação passa a ser o resultado das operações mecânicas de codificação e decodificação. Entretanto, no campo das ciências da linguagem, há um consenso em torno da concepção da linguagem como “*atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação...*” (Koch, 1992, p.9). Assim, a concepção de comunicação como a ‘transmissão harmoniosa de idéias entre emissor e receptor’ é substituída pela concepção *pragmática* de linguagem. A construção do sentido passa a ser produto da interação entre os interlocutores; interação encarada como uma atividade cooperativa que implica ações coordenadas.

O próprio Bakhtin (1992) ressalta que a orientação da palavra em função do interlocutor tem uma grande importância. A palavra comporta duas faces porque procede de alguém e se dirige para alguém. Ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte. Enfatizando a ação interativa da linguagem, Bakhtin (1992) ainda considera que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal – realidade fundamental da língua – realizada através da enunciação.

Concluí-se que a enunciação é de natureza essencialmente social. Freitas (1994, p.92-3) acrescenta que a concepção de linguagem de Bakhtin “tem muito a ver com uma escola que se pretende democrática, onde os alunos sejam introduzidos no exercício de uma cidadania, constituindo-se em sujeitos de um saber”. Tal concepção está relacionada com a definição de linguagem dada por Geraldi (1991, p.43): “...o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam *sujeitos*”.

Nessa perspectiva, através da linguagem, o indivíduo age, atua sobre o outro e sobre o mundo, realiza ações com diferentes objetivos. Marcuschi (1995a) observa

que se por um lado, falar e escrever são duas formas de manifestações do uso produtivo e criativo de uma língua, por outro lado, ouvir e ler não são simples manifestações de um uso reprodutivo e passivo da língua. “Falar e escrever, ouvir e ler são ações igualmente e a seu modo ativas, produtivas e criativas” (Marcuschi, 1995a, p.40). Por exemplo, o indivíduo escreve para registrar informações, estudar, comunicar-se à distância, expor argumentos etc. Lê para passar o tempo, divertir-se, procurar uma informação precisa, ter uma idéia geral do conteúdo etc. Há diferentes modos de realizar as mesmas atividades de linguagem (ler, ouvir, escrever, falar) segundo o objetivo que se tem (ler superficialmente ou não, linearmente ou não; escutar de forma distraída ou não...) e segundo a natureza do objeto produzido ou recebido (não se lê do mesmo modo uma receita, uma enciclopédia, um jornal...). As práticas sociais de linguagem fazem parte da vida do indivíduo. Ele, constantemente, necessita compreender e produzir textos. O indivíduo amplia sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução. Por essa razão, o trabalho com o texto (oral ou escrito), em sala de aula, torna-se essencial, considerando o grande número de textos que fazem parte das práticas sociais de linguagem.

Marcuschi (1987, p.33) cita três boas razões para o trabalho com o texto em sala de aula:

- 1- “Não há um limite inferior ou superior na utilização do texto para explorar qualquer tipo de fenômeno lingüístico ou manifestação de uso da língua (falada ou escrita);
- 2- O texto introduz o aluno na percepção e análise de fatos lingüísticos em situações de uso e não em unidades isoladas, fazendo intervir mais do que apenas os conhecimentos da língua;

- 3- O texto permite ao aluno expressar-se na forma escrita sem ter que abandonar a fala, conscientizando-o das semelhanças e diferenças entre fala e escrita”.

Há muito vem se criticando o trabalho de análise gramatical ainda realizado no ensino da Língua Portuguesa, que só se preocupa com o sistema (e ainda de modo errôneo) e não com os objetos de linguagem que são os textos, por não permitir o alcance do domínio da LM pelo aluno. É preciso considerar o texto (oral ou escrito), segundo Galdi (1997), como lugar de correlações; o texto que dialoga com outros textos, formando um *continuum* de textos que se relacionam entre si; o texto “como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” (Galdi, 1997, p.22). Enfim, o texto como unidade de ensino-aprendizagem capaz de tornar o aluno proficiente em sua língua.

3.2 A concepção de aprendizagem¹⁰

A concepção pragmática de linguagem precisa ser associada a uma concepção de aprendizagem que promova a construção de conhecimentos e competências úteis para a formação de um cidadão competente, isto é, precisa ser associada a uma concepção interacionista de aprendizagem. A interação é de grande importância neste processo de construção de um sujeito competente. É pela aprendizagem nas relações com os outros que se constroem os conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental do indivíduo. De acordo com Vygotsky (1994), a criança nasce dotada apenas de funções elementares, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com o aprendizado

¹⁰ Nesta pesquisa, as concepções de ensino e de aprendizagem estão sendo tratadas separadamente por questões didáticas. Mas, no processo educacional, elas estão diretamente relacionadas. Daí, por exemplo, a referência a uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem.

cultural parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores, como a consciência, o planejamento e a deliberação, características exclusivas do homem. Essa evolução acontece pela elaboração das informações recebidas do meio. No entanto, essa elaboração é sempre intermediada pelas pessoas que rodeiam a criança. Nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas em parceria com os outros que são os mediadores. Portanto, a linguagem para Vygotsky passa a ter dupla importância, pois além de ser o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, ela tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico: “para Vygotsky, pensamento e linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida. A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação” (Davis & Oliveira, 1994, p.56).

Ao assumir a dimensão interacional de ensino, o professor passa a ser aquele que interage com o aprendiz. Ele não é mais o detentor e distribuidor de saberes que seus alunos ignoram, mas aquele que interage com um sujeito aprendiz já munido de um certo *savoir-faire* em LM. Ele é o mediador no processo. É um interlocutor entre outros que favorece a interação em todos os níveis. Dessa forma, a aprendizagem passa a ser vista como um processo que depende da participação ativa do outro. Nessa perspectiva, Oliveira (1992, p.33) afirma que “a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com o postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental desde o

nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas”.

Vygotsky (1994) observa que a ajuda do adulto pode levar a criança a resolver questões mais complexas do que as questões que resolveria sozinha. Elaborou, assim, a noção de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), como a margem de atuação em que a criança sozinha obtém sucesso, e a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como a margem de atuação em que, com a ajuda de um par mais desenvolvido, a criança pode atuar em limites mais amplos que os da ZDR. Para Vygotsky, a possibilidade que tem a criança de passar do que ela sabe fazer com alguém ao que sabe fazer inteiramente só é o sintoma mais notável da dinâmica do seu desenvolvimento¹¹. Assim, em LM, “apreciar as capacidades de um aluno é identificar não um ‘estado’ de desenvolvimento, mas os processos dinâmicos nos quais ele é capaz de se engajar (cf. a noção vygotkiana de ‘zona de desenvolvimento proximal’); em ocorrência, é identificar as ações languageiras que ele está apto a realizar em resposta a um comando dado e em uma situação didática específica” (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993, p.33).

Desse modo, o ensino pode ser entendido como uma ‘ajuda’ ao processo de aprendizagem. Onrubia (1996, p.129) afirma que “oferecer uma ajuda ajustada à aprendizagem escolar supõe criar ZDP e oferecer nelas ajuda e apoio para que [...] os alunos possam ir modificando, na própria atividade conjunta, seus esquemas de conhecimento e seus significados e sentidos, e possam ir adquirindo mais possibilidades

¹¹ Bruner (1983) formaliza a participação do par mais desenvolvido como uma forma de *scaffolding*, ou seja, um andaime, um suporte temporário. Para ele, o que distingue o homem como espécie não é somente a capacidade de aprender, mas também a de ensinar. As interações de tutela, características das interações adulto/criança, mostram como o tutor produz as intervenções de *scaffolding*, isto é, intervenções de um suporte temporário, permitindo à criança realizar graças a esta ajuda o que ela não poderia cumprir sem ela.

de atuação autônoma e uso independente desses esquemas perante novas situações e tarefas, cada vez mais complexas”. É particularmente importante o alerta que Onrubia (1996) faz sobre a criação e assistência nas ZDP:

1. Uma forma de intervenção pode, em uma determinada situação e com determinados alunos, servir de ajuda ajustada e favorecer o processo de criação e assistência na ZDP, e, em outra situação ou com outros alunos, não servir como tal e não favorecer esse processo, em função dos significados ou sentidos que os alunos venham atribuir à situação em cada caso concreto. Isso quer dizer que “o ensino não tem efeitos lineares nem automáticos sobre os alunos; tais efeitos só existem em função dos alunos concretos e daquilo que trazem em cada momento à aprendizagem” (Onrubia, 1996, p.129-30).

2. Nessa perspectiva, o ensino não pode restringir-se a proporcionar sempre o mesmo tipo de ajuda nem a intervir de maneira homogênea e idêntica em cada um dos casos. “Ajustar-se e criar ZDP requer necessariamente variação e diversidade nas formas de ajuda” (Onrubia, 1996, p.130).

3. A partir dessas noções, a dimensão temporal das situações de ensino e aprendizagem assume uma grande importância no momento de decidir que ajuda concreta pode ser mais ajustada em cada caso ou de analisar se uma intervenção específica foi ou não ajustada. Isso significa que “a avaliação da adequação de uma determinada ajuda em uma situação concreta depende, em grande parte, do momento do processo...” (Onrubia, 1996, p.130).

De acordo com Góes (1991), a ‘boa’ aprendizagem é aquela que consolida e sobretudo cria ZDP sucessivas, pois o sujeito não é passivo nem ativo: é interativo. O conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e essa ação do sujeito sobre o

objeto é socialmente mediada. Assim, a autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações. A criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. Individualiza-se e socializa-se. Entende-se que mais rica e fluente será a linguagem quanto mais rica for a interação social. “É na interação que a criança se exercita na atividade constitutiva da linguagem; nela aprende a jogar os jogos da linguagem e a interagir com os participantes, enquanto interlocutores; nela vai constituindo o seu conhecimento do mundo na medida em que a experiência o representa, nela vai dominando os recursos lingüísticos e discursivos com que expressa essas experiências e se expressa” (Louzada, 1994, p.14).

Em uma abordagem interacional de ensino, a intervenção de um par mais competente ou experiente é importante, pois aquilo que o aluno pode realizar com ajuda, em um determinado momento, ele poderá realizar de forma independente mais tarde. Até mesmo o fato de participar de uma tarefa em conjunto com um colega mais competente ou experiente tornará possível uma atuação independente posteriormente.

Por isso, o professor tem uma importância significativa em todo esse processo. Vygotsky enfatiza o papel do professor, fazendo da atividade de ensino uma forma de mediação pela qual o aluno, através de sua participação ativa e da intervenção do professor, passa de uma experiência social a uma experiência pessoal. “Vygotsky, ao resgatar o papel do professor, coloca, pois, em relevo a função da escola: o *locus* da aprendizagem escolar” (Freitas, 1994, p.93).

Considerando que a função da escola é promover a aprendizagem, Tardif (1992, p.34) explica que a aprendizagem “é um processo ativo e construtivo; é o estabelecimento de ligações entre as novas informações e os conhecimentos anteriores;

requer a organização constante dos conhecimentos; concerne tanto às estratégias cognitivas e metacognitivas quanto aos conhecimentos teóricos; concerne tanto aos conhecimentos declarativos e procedimentais quanto aos condicionais". Para Tardif (1992), de acordo com a psicologia cognitiva, os *conhecimentos declarativos* correspondem essencialmente aos conhecimentos teóricos, aos conhecimentos reconhecidos como saberes (*savoirs*). Por exemplo, o conhecimento do papel do verbo na frase. Os *conhecimentos procedimentais* correspondem aos procedimentos que permitem a realização de uma ação (*savoir-faire*). Por exemplo, escrever um texto destinado a alunos da 8ª série. A busca de objetivos ligados a conhecimentos procedimentais exige que o aluno seja continuamente colocado em um contexto de realização de atividades reais. E os *conhecimentos condicionais* concernem ao momento e ao contexto apropriado para utilizar determinada estratégia. Os conhecimentos condicionais são os responsáveis pela transferência de conhecimentos. Por exemplo, determinar a adequação do texto que será enviado aos alunos da 8ª série.

Favorecer a aprendizagem é o papel mais importante do professor. Ele é uma das variáveis primordiais na performance do aluno, pois tem a responsabilidade de criar um meio mais suscetível de provocar e assegurar a aprendizagem do aluno. Tardif (1992) enfatiza que é pelas ações pedagógicas do professor que o aluno poderá adquirir os meios e os conhecimentos indispensáveis à gestão de sua conduta, a sua autorregulação e, assim, desenvolver um maior controle de sua performance. Nesse sentido, acredita-se ser importante, para esta pesquisa, deter-se, mais demoradamente, nos componentes da motivação escolar apresentados por esse autor (ver Quadro 3, p.43).

COMPONENTES DA MOTIVAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO TARDIF (1992)
1- “Pelo seu discurso e suas ações pedagógicas, o professor comunica ao aluno, implícita ou explicitamente, sua concepção de aprendizagem e os objetivos que ele busca com o aluno na aula” (p.142).
2- “O professor que deseja a participação ativa do aluno na construção do saber precisa tornar o aluno consciente da maneira pela qual ele, como professor, concebe a realização de atividades ou a resolução de problemas” (p.143).
3- “Nas atividades de sala de aula, é essencial, para a motivação escolar do aluno, que ele tenha percepção de que sua performance resulta de causas sobre as quais ele pode agir” (p.144).
4- “O engajamento, a participação e a persistência do aluno em uma atividade são também fortemente influenciados pela percepção que ele tem do valor dessa atividade na sua vida, na escola e, sobretudo, fora da escola” (p.144).
5- “A motivação escolar do aluno, isto é, seu engajamento, sua participação, sua persistência, é igualmente influenciada pela percepção que ele tem das exigências da tarefa” (p.145).
6- “O conjunto de componentes citados para a motivação escolar compreende essencialmente as intervenções pedagógicas que visam dar ao aluno os meios de se tornar mais autônomo na construção do saber e fazê-lo assumir a responsabilidade de sua aprendizagem e de sua conduta na realização das atividades” (p.146).
7- “As atividades que incitam ao engajamento, à participação e à persistência apresentam desafios superáveis. [...] Nesse contexto, o aluno deve não somente perceber o professor como uma pessoa que tolera o erro, mas como alguém que o aceita como um meio de compreender seu sistema cognitivo” (p.148).

Quadro 3 – Componentes da motivação escolar segundo Tardif (1992)

Tardif (1992) explicita, com clareza, que para o engajamento, a participação e a persistência do aluno na atividade é preciso que o professor proponha atividades que possuam um caráter funcional para o aluno e que, ao mesmo tempo, o aluno compreenda essa funcionalidade. Para tal, o professor estabelecerá com o aluno as etapas para a realização do trabalho, bem como os critérios para executá-lo com êxito. Dessa forma, o professor estará promovendo no aluno a auto-regulação de sua ação. A intervenção do professor será fundamental para possibilitar, pouco a pouco, o alcance, pelo aluno, de uma maior autonomia na construção dos conhecimentos. O professor será o mediador entre o conhecimento e o aluno, possibilitando o reconhecimento, pelo aluno, das melhores estratégias para a realização da atividade e a percepção de que o erro será para ele, professor, um meio para compreensão das hipóteses utilizadas pelo

aluno na construção do conhecimento, ainda lacunar, e o indício de que é necessário propor-lhe novas estratégias para a resolução do problema.¹²

Além daquilo que os professores fazem, sua influência também passa pelas representações que eles constroem dos alunos. Essas representações normalmente estão associadas à imagem de ‘aluno ideal’ que cada professor possui. Solé (1996) observa que aparentemente os professores acreditam que sua influência e controle são maiores sobre os considerados bons alunos. Há uma tendência a atribuir seus êxitos a causas internas, como a capacidade, e seus fracassos a causas externas, como a dificuldade inerente à tarefa. Entretanto, quando o aluno não é tão bom, atribuí-se seus fracassos a causas internas, como sua escassa capacidade, e os êxitos a causas externas, como a sorte, a simplicidade da tarefa, ou a causas internas não estáveis, como o esforço.

Esse tipo de atitude gera conseqüências. Se o professor acredita que o fracasso de um aluno, considerado por ele como bom, deve-se ao fato de que a atividade é complexa ou o aluno provavelmente está distraído, o professor irá intervir para incentivá-lo, para ajudá-lo mais, para modificar aspectos da atividade e torná-la manejável. Essa intervenção transformará a atividade em um desafio interessante e possibilitará a aprendizagem. No entanto, se o professor atribui o fracasso a pouca capacidade do aluno, sua atuação poderá ser diferente. Ele poderá não modificar aspectos da atividade, limitando-se a proporcionar mais tarefas semelhantes, pois sua

¹² Tardif (1992, p.137) ainda afirma que “a criação de um contexto suscetível de favorecer no aluno a concepção de que a escola busca objetivos de aprendizagem e a percepção de que ele pode tornar-se o responsável pela sua performance, impõe que os erros sejam valorizados no lugar de serem penalizados. Os erros oferecem ao professor a informação mais exata para levar a compreender a construção do saber que o aluno está em vias de efetuar sob os seus olhos”. Morin *apud* Reuter complementa que “não é o erro que deve ser rejeitado, mas o que deve ser considerado; não se estuda o erro para não mais cometê-lo, mas para conhecer nossos erros e trabalhar com e contra eles; não é o risco do erro que é preciso eliminar, mas muito mais o processo de detecção-correção-utilização dos erros que é preciso desenvolver” (1984, p.121).

intervenção se apoiará na pouca confiança no aluno para aproveitar as ajudas. Dessa forma, não ocorrerá a aprendizagem.

“Partir daquilo que o aluno possui, potencializá-lo e conotá-lo positivamente é sinal de respeito por sua contribuição... Garantir que o aluno possa mostrar-se progressivamente autônomo no estabelecimento de objetivos, no planejamento das ações..., e, enfim, naquilo que pressupõe auto-direção e auto-regulação do processo de aprendizagem traduz confiança em suas possibilidades e educa na autonomia e na responsabilidade” (Solé, 1996, p.53).

Refletir sobre a aprendizagem passa a ser pré-requisito básico para compreender e desenvolver as atividades de ensino da LM em uma perspectiva interacional.

3.3 A concepção de ensino da língua materna

Uma concepção pragmática de linguagem e uma concepção interacionista de aprendizagem estão diretamente associadas a uma concepção de ensino da LM cujo objetivo principal é desenvolver uma competência de comunicação necessária às situações de interação. Para melhor compreensão dessa concepção de ensino da LM, serão abordados, aqui, os seguintes aspectos:

- o desenvolvimento de uma competência interacional;
- o trabalho com a heterogeneidade da língua;
- a definição dos objetos de ensino-aprendizagem;
- os tipos de atividades a serem propostas.

Existem numerosas tentativas de descrição da competência de comunicação,

ou em termos mais atuais, da competência interacional, principalmente na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Uma das mais recentes é a do Conselho da Europa. De acordo com este organismo, a competência comunicativa combina *competências gerais*, que não dizem respeito apenas à língua (aptidões gerais que compreendem saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender de ordem geral), com *competências comunicativas languageiras* propriamente ditas, as quais incluem: - uma competência *lingüística* (conhecimento dos recursos formais - lexical, gramatical, semântico e fonológico - a partir dos quais é possível construir mensagens significativas e a capacidade de implementá-las); - uma competência *sociolingüística* (aspecto lingüístico da competência sociocultural compreendida nos saberes gerais); - uma competência *pragmática* que “trata do conhecimento que o usuário/aprendiz tem dos princípios segundo os quais as mensagens são: a) organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva); b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional); c) segmentadas segundo os esquemas interacionais e transacionais (competência de concepção esquemática)” (Trim *et al.*, 1996, p.56).

Outra tentativa de dar conta da complexidade dessa competência é a descrição de Dolz *et al.* (1993) que propõem três ordens de ‘capacidades languageiras’ ou atitudes requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada: as *capacidades de ação*, isto é, as atitudes para adaptar a produção languageira às características do contexto e do referente; as *capacidades discursivas* ou atitudes para mobilizar os modelos discursivos pertinentes para uma ação determinada; as *capacidades lingüístico-discursivas* ou capacidades de domínio das múltiplas operações psicolingüísticas requeridas para a produção de um discurso singular.

Trabalhar a língua visando desenvolver uma competência interacional exige que o professor desvincule-se de práticas relacionadas a uma abordagem *normativa*. Segundo Suassuna (1995), a ação pedagógica do professor terá como objetivo ampliar as formas de *inter-ação* através da linguagem. Sua ação pedagógica transformar-se-á numa interlocução.

Sabe-se que toda criança, ao ingressar na escola, traz uma maior ou menor prática de linguagem de acordo com o exercício efetivo da comunicação e a variedade de suas experiências no seu dia-a-dia. Trévise (1993, p.41) observa que “os aprendizes não são uma tábula rasa. Eles já possuem linguagem, têm experiência do que é uma atividade linguageira, com tudo que esta implica de conhecimento de um sistema lingüístico de representação do mundo e de comunicação”. A função da escola é dar continuidade a este processo, aperfeiçoando a(s) competência(s) de interação verbal, dando oportunidade para diferentes experiências de atividade discursiva.

O professor não pode ignorar essa prática de linguagem que a criança já traz. Ele precisa ter em mente que não se trata de ensinar conteúdos, mas de criar situações de aprendizagem onde o aluno possa ler, escrever e falar, adquirindo recursos técnicos que se fizerem necessários para isto e reconhecendo as funções do que escreve, lê e fala. O professor também precisa ter em mente que é necessário propiciar situações para que o aluno compare a língua em sua variabilidade, em seus usos. Sobre isso, Fonseca & Fonseca (1977, p.99) afirmam que “aula de Português é antes de tudo e sempre *aula de língua*. Trata-se, pois, de adquirir linguagem, isto é, de desenvolver e estruturar plenamente a *competência comunicativa* do aluno. [...] O objetivo é levar o aluno a *usar melhor* a sua língua – ...não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural, de correção de estruturas e aquisição de estruturas novas, mas também e

sobretudo como obtenção de plenitude na realização da *adequação* do ato verbal à situação de comunicação”.

Faz-se necessário, então, criar situações de ensino para que o aluno perceba que há variações no modo como as pessoas se expressam; que vários fatores determinam essa variação lingüística: fatores geográficos, faixa etária, escolaridade, grupo social, assim como o contexto em que se encontram os interlocutores e o tipo de relacionamento entre eles. A escolha entre o nível mais coloquial (informal) ou mais culto (formal) dependerá da situação. Dessa forma, vale ressaltar que, na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Marcuschi (1995b) enfatiza que as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado num *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. As diferenças entre fala e escrita ocorrem dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual e não da relação dicotômica de dois pólos opostos. Assim, tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum de variações*, ou seja, a fala varia e a escrita varia. Por isso, o professor, a partir de atividades significativas, desenvolverá a competência interacional do aluno enquanto usuário da língua, a capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação, quer dizer, a capacidade de adequação lingüística.

Nota-se que, em uma abordagem normativa, o manejo da terminologia gramatical ocupa a maior parte do tempo nos estudos da língua. Emprega-se o livro-texto cheio de fatos isolados, termos, definições e classificações. Preocupa-se em transmitir informações. Ensinar significa ‘transmitir’ o conteúdo do livro e aprender significa reproduzir este conteúdo. Exige-se que o professor organize de maneira predeterminada as idéias e as apresente de forma lógica e simplificada (ou que o

professor transmita e trabalhe as idéias do manual na íntegra). As aulas são expositivas. O professor fica à frente da sala de aula explicando o conteúdo a ser retido. As tarefas devem ser cumpridas individualmente e em silêncio. Predominam a monotonia e o desinteresse dos alunos, pois a maioria das ações cabe exclusivamente ao professor e são desprovidas de uma função social para o aluno. As provas são objetivas. Nelas se exige que o aluno preencha lacunas, defina termos, dê respostas curtas e conhecidas. “Numa concepção tradicional, o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimentos. Isto supõe uma fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno” (Geraldi, 1997, p.20).

Apesar das constantes críticas dirigidas a este tipo de ensino da LM, muitos professores ainda se apóiam na crença de que ‘ensinar gramática’ possibilitará ao aluno conhecer a sua língua, fazendo-o expressar-se melhor e ter segurança nas situações de comunicação e, conseqüentemente, sair-se bem profissionalmente e até em concursos. Trabalhando a partir de uma concepção normativo-descritiva da gramática¹³, observa-se que as atividades relativas ao seu ensino são atividades que priorizam exclusivamente a exercitação da metalíngua. Na realidade, a consecução desses objetivos, que são objetivos de ensino, não garante a consecução dos objetivos de aprendizagem expressos em termos de competência interacional.

De acordo com Luft (1985), essa forma de trabalhar a língua concebe o aluno como alguém que não sabe a língua, precisa aprendê-la e ao professor cabe

¹³ Segundo Confais (1997), infelizmente, a gramática organiza o mundo da linguagem em ‘caixas’ que veiculam uma ‘teoria da língua’. A tradição gramatical costuma classificar as manifestações da língua em categorias e subcategorias. E essa classificação ou etiquetagem dos fatos morfossintáticos é muitas vezes errônea ou incompleta, ou seja, é arbitrária. “A maneira pela qual são organizadas as categorias funcionais da metalíngua gramatical, que são consideradas para descrever o ‘mundo da língua’, corresponde a uma visão de gramática como um inventário de instrumentos e de regras de utilização desses instrumentos” (Confais, 1997, p.25).

ensiná-la. O professor, então, lamenta-se repetidamente: ‘Meu aluno não sabe falar, não sabe escrever, não sabe ler!’. E de outro lado, os alunos reclamam: ‘Aulas de Língua Portuguesa são muito chatas e difíceis!’. Isto é a consequência de um ensino baseado em concepções errôneas, planejamentos elaborados apenas em função de conteúdos tradicionais, atividades desestimulantes, aulas que levam a um ensino frustrante. É a consequência do já combatido ensino centrado na ortografia, nas exceções, no estudo de textos que servem de pretexto para mais gramática. Verifica-se que a partir do texto são retiradas frases para análise e classificação. Segundo Neves (1991, p.42), “para qualquer conteúdo selecionado ou forma de exercitação, os professores se sentem plenamente justificados e consideram que seu estudo está modernizado se, simplesmente, partirem de exemplos concretos e, especialmente, se partirem de textos”. É também a consequência do ensino centrado nas produções de textos feitas apenas para serem corrigidas pelo professor, vistas como aplicação de regras gramaticais, e que voltam para os alunos com os erros de grafia, pontuação e sintaxe assinalados. Dessa forma, o produto final somente pode ser um aluno que detesta sua língua, pois a confunde com desestimulantes aulas de descrição lingüística.

A tentativa de utilizar o texto como ponto de partida é a maneira encontrada pelo professor de aplicar os conhecimentos provenientes de cursos de atualização; os próprios manuais didáticos incentivam o professor a evitar a nomenclatura clássica e os exercícios da gramática normativa e a adotar a nomenclatura da ‘lingüística moderna’, ou seja, fazer uma gramática do texto que acaba por conviver com as atividades tradicionais relacionadas ao classifique, conceitue, conjugue etc. e que não contribuem para um ensino-aprendizagem efetivo da LM. Já foi constatado que trabalhar a gramática através de textos não melhora o que na descrição gramatical não é satisfatório

nem permite atingir os objetivos de desenvolvimento das competências interacionais dos alunos.

Muitos professores também experimentam exercícios tradicionais aplicados de forma não-seqüenciada, conforme os problemas específicos dos alunos identificados nas produções escritas. Eles acreditam que “a simples modificação da seqüência usual dos programas de ensino pode resolver a ausência de transposição dos conhecimentos da aula de gramática para a *performance* no texto escrito, ou seja, transformar o conhecimento declarativo (saber que) em conhecimento procedimental (saber como) e em conhecimento condicional (saber quando e por quê)...” (Garcez, 1998, p.19). Há ainda uma grande dificuldade por parte dos professores em fazer outra coisa senão gramática, em substituir uma concepção de ensino da língua tradicional por outra mais condizente com uma concepção pragmática de linguagem e uma concepção interacionista de aprendizagem.

De acordo com Batista (1997), infelizmente, os saberes associados à tradição gramatical possuem características que os tornam adequados a uma transmissão disciplinada que favorece a consecução da finalidade corretiva da interlocução, assim como o reforço da autoridade do professor, permitindo-lhe manter o domínio da interlocução. Segundo o mesmo autor, trata-se de conhecimentos parceláveis e passíveis de serem organizados em séries progressivas. Trata-se ainda de um conjunto de saberes sobre a língua que formam um sistema de conteúdos abstratos. E, finalmente, trata-se de um conjunto de saberes e de regras que definem uma visão normativa da língua, designando o certo e o errado no que diz respeito ao uso da língua.

O professor tem dificuldades em avaliar qual a concepção de ensino-aprendizagem de língua e, conseqüentemente, a concepção de gramática que deve

nortear seu trabalho. Essa mudança que o professor precisa fazer em sua prática pedagógica vai além de uma simples ‘modernização’ da nomenclatura; o que precisa ser modificado é o ponto de vista sobre a língua/linguagem, sobre seu funcionamento nos discursos; é o olhar sobre os textos; é a compreensão de que refletir sobre as práticas de linguagem ultrapassa a mera explicitação de uma terminologia voltada quase que exclusivamente para aspectos morfossintáticos ao nível de frase. Como mostra Delamotte-Legrand (1994), desenvolver práticas de linguagem em si implica uma atividade reflexiva sobre essas práticas orais e escritas. Nesse sentido, produz-se “um *discurso metalinguageiro* (que incide sobre os diversos aspectos do comportamento verbal) do qual não está ausente uma *metalíngua* (quer dizer os meios verbais específicos da atividade reflexiva)” (Delamotte-Legrand, 1994, p.166). O trabalho com a linguagem implica uma reflexão metalingüística. De acordo com a mesma autora, logo que se examina o modo pelo qual se deve proceder no ensino da LM, observam-se dois momentos distintos: o que se refere à *ordem da ação* (momento em que se pratica a língua de forma oral ou escrita em situações diversas) e o que se refere à *ordem da reflexão* (momento em que se estuda a língua, examinando seu funcionamento em seus diversos níveis e dificuldades).

Vê-se, portanto, que para além da manipulação da terminologia gramatical tradicional, a reflexão sobre o funcionamento dos textos e dos discursos abre um vasto campo que precisa ser explorado em sala de aula. Essa reflexão metalingüística¹⁴, com certeza, concorre para o enriquecimento da compreensão e produção oral e escrita dos alunos. Gregolin (1993, p.24) também considera que “grande parte dos problemas de interpretação e de produção dos alunos poderia ser solucionada se o professor soubesse

¹⁴ Para Gombert (1990, p.27), as atividades metalingüísticas compreendem: “1- as atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização; 2- a capacidade do sujeito de controlar e planejar seus próprios procedimentos de tratamento lingüístico (em compreensão ou em produção)”.

como trabalhar com o texto, como identificar sua estrutura e o percurso de construção dos seus sentidos”. Principalmente se este trabalho for realizado a partir de uma abordagem interacional de ensino, apoiada em atividades de uso efetivo da linguagem e de reflexão sobre a linguagem e sua utilização. Tais atividades compreendem atividades de formulação e reformulação, explicação, comentário, definição, desde que tenham alguma relação com a língua e com o discurso. É necessário ressaltar que as atividades metalingüísticas não constituem um fim em si, mas são um meio para facilitar o enriquecimento da competência comunicativa dos alunos, de seu *savoir-faire* discursivo. Na verdade, não se pode separar o estudo da língua das condições de produção e recepção do discurso. Acerca do desenvolvimento de atividades que envolvam uma reflexão metalingüística, Kramsch (1991, p.87) explica que “uma reflexão sobre os processos de interação ou reflexão metalingüística é necessária se esta língua é utilizada no quadro da classe como meio de comunicação. Com efeito, a passagem de uma interação didática às formas de interação naturais requer uma sensibilização do professor e dos alunos para os processos discursivos colocados em jogo”.

Nas aulas de Língua Portuguesa, nota-se ainda que o tratamento dado à atividade de produção textual, muitas vezes, ocorre a partir da indicação do professor de um tema ou de um ‘tema livre’ com algumas orientações que ele considera importantes. Góes & Smolka (1995, p.63) afirmam que “essa forma de instalar a produção tende a conduzir a uma evocação limitada de representações pertinentes e a caracterizar sempre os mesmos por quê, para quem e para que se escreve. O propósito é o exercício; o destinatário é o professor, que vai corrigir e avaliar segundo certos critérios; a consequência é a informação sobre a qualidade do desempenho na tarefa”.

Desenvolver um trabalho em projeto, como propõe Petitjean, A. (1985), coloca os aprendizes em situações de comunicação que favorecem a descoberta da funcionalidade dos textos produzidos. “O trabalho em projeto, na medida em que alterna os trabalhos de grupo e as seqüências transmissivas, os momentos de produção e a sessões de avaliação, repousa sobre uma concepção interacionista da aprendizagem” (Petitjean, A., 1985, p.101). Romian também afirma que as atividades de sala de aula de LM “precisam se inscrever, por um lado, em projetos socializados de vida coletiva dos quais se originam projetos de leitura/escritura, e, por outro lado, em projetos de ensino-aprendizagem que visam a construção progressiva de saberes sobre os escritos” (1991, p.12). Ao mesmo tempo, Bain & Schneuwly (1993, p.54) observam que “o projeto organiza um conjunto de atividades que possuem coerência e intenções pedagógicas, que podem ou não ultrapassar o quadro estreito da sala de aula ou da seqüência didática”. No entanto, essas atividades precisam fazer sentido para os alunos. Eles precisam saber a utilidade do que fazem.

Séguy¹⁵ (1994) fornece um quadro de classificação (ver p.55) que apresenta atividades de produção escrita que fazem sentido para o aluno. Essas atividades são classificadas em função das duas ordens mencionadas por Delamotte-Legrand (1994), a ordem da ação e a ordem da reflexão.

¹⁵ Séguy é pesquisador do grupo REV (Révision) no INRP – Institut National de Recherches Pédagogiques. A pesquisa do INRP-REV tem por objetivos identificar os saberes e o saber-fazer ensináveis em matéria de revisão e de reescritura; determinar as condições didáticas e pedagógicas de seu ensino-aprendizagem e produzir ferramentas para sala de aula permitindo aos próprios professores construir os módulos de aprendizagem.

FINALIDADES PREDOMINANTES NAS ATIVIDADES DE ESCRITURA		
	1) FINALIDADE SOCIAL (escrever p/ comunicar, criar, agir...)	2) FINALIDADE DE APRENDIZAGEM (escrever p/ aprender a escrever: atividades "décrochées" ou "différées"*)
A ESCRITOS DE INTERAÇÃO SOCIAL (escritos para informar, convencer, agir, levar a agir sobre o mundo...)	A1 - receitas, instruções de uso, de fabricação, regras de jogos... (escritos prescritivos) - cartas diversas, cartazes, entrevistas... (escritos informativos e argumentativos) - artigos (imprensa), relatórios... (escritos documentários, informativos e explicativos, às vezes narrativos)	A2 - ensaios para aprender a produzir escritos de comunicação (ex.: escrever uma receita para aprender) - escritos para treinar em vista de uma aprendizagem específica (ex.: transformar uma narração em receita)
B ESCRITOS LITERÁRIOS (escritos para criar, nutrir o imaginário, brincar com as palavras, trabalhar com a linguagem...)	B1 - contos e narrativas (escritos narrativos de ficção) - retratos, descrições, fichas de identificação de personagens... escritos "intermediários" que podem constituir mini-projetos mais ou menos autônomos (escritos descritivos) - escritos produzidos em oficinas de escrita, jogos de escrita... - poemas (escritos poéticos)	B2 - ensaios para aprender a produzir escritos literários (ex.: escrever uma narrativa de ficção) - gêneros escolares "literários" identificados e trabalhados enquanto tais (ex.: redações...) - escritos para aprendizagem específica, realizados em sessões "décrochées" ou "différées" (ex.: terminar um conto, fazer uma introdução, modificar o ponto de vista...)
C ESCRITOS – FERRAMENTAS DE TRABALHO (escritos para organizar o trabalho, facilitar a produção, favorecer a progressão dos saberes em todas as disciplinas)	CI - cartazes, listas, cronogramas... (escritos que permitem guiar os projetos, a organização da vida da turma) - reservas de materiais para escrever (reservatórios de palavras, bancos de dados...) - ferramentas específicas de um projeto (regras de escrita, fichas, esquema, planos, grades...) - fichas de síntese (ex.: os verbos nas receitas; escritos em 1ª p. ou em 3ª p.; os modos de apresentar um quadro; para compreender um enunciado de problema...) - grades de avaliação (ex.: saber escrever uma carta, um conto das origens, um enunciado de problema, saber elaborar um plano, saber resolver um problema...) - tomada de notas, resumos, "rastros escritos", relatórios de observação, enunciados de problemas... (ferramentas para escrever e aprender a escrever, ferramentas a serviço da construção dos saberes em todas as disciplinas)	- ensaios e exercícios para aprender a produzir escritos-ferramentas de trabalho: - tomada de notas - confecção de fichas - construção de esquemas - construção de tabelas, quadros - elaboração de grades - ... - ensaios e exercícios para aprender a produzir gêneros escolares identificados e trabalhados enquanto tais: - enunciados de problemas - soluções de problemas - ...

Quadro 4 – Finalidades predominantes nas atividades de escrita (Séguy, 1994, p.16)

* Atividades "décrochées" são atividades que não se situam no mesmo plano de realização do projeto principal. São sessões de trabalho dedicadas à resolução de um problema específico, mais tópico, encontrado no decorrer da realização do projeto. As atividades diferidas (différées) não ocorrem simultaneamente, no mesmo tempo que o projeto principal, como um momento de busca de solução para um problema que foi levantado, mas pode intervir mais tarde, conforme o planejamento da seqüência didática, quando se fizer uma pausa no projeto em curso.

As três entradas horizontais (escritos de interação social, escritos literários e escritos ‘ferramentas de trabalho’) e as duas colunas (objetivo social, objetivo de aprendizagem) do quadro definem seis categorias de finalidades dominantes no trabalho com o texto em sala de aula. Esses textos serão produzidos visando uma finalidade social e/ou uma finalidade de aprendizagem.

O que se percebe é que essa concepção de ensino aponta para a necessidade de haver uma coerência entre conteúdos¹⁶ e procedimentos de ensino-aprendizagem. Disso decorre a necessidade de o professor trabalhar a partir de uma abordagem interacional.

Uma abordagem interacional, em princípio, fundamenta-se em uma concepção pragmática de linguagem – usar a língua para fazer algo, falar, ler, escrever para determinados fins. Na escola, este aspecto não pode ser negligenciado ou muito menos eliminado, como vem acontecendo, sob o pretexto de que os alunos precisam treinar muito para um dia ‘jogar’ quando estiverem, fora da escola, ‘na vida real’. A escola também faz parte da vida real: a sala de aula de língua é um lugar onde se interage, como em qualquer outro, além de ser um lugar de estudo, de reflexão sobre os meios dessa interação languageira e sobre os recursos que a língua oferece. Em uma abordagem interacional valoriza-se a cooperação em busca da compreensão. O conhecimento é construído pelos aprendizes. Criam-se diversas situações favoráveis ao aprendizado. Ensinar consiste em integrar os alunos às atividades propostas, provocar a

¹⁶ Faz-se necessário ressaltar, aqui, a diferença entre os conteúdos de ensino e os conteúdos de aprendizagem. Cunha, M. afirma que os conteúdos de ensino “correspondem àqueles que são delimitados em resposta à pergunta ‘o que se deve ensinar para que os alunos aprendam a fazer isto’” (2000a, p.721). E os conteúdos de aprendizagem correspondem àqueles que “são delimitados em resposta à pergunta ‘o que os alunos devem aprender e aprender a fazer’” (2000a, p.721). A mesma autora ainda diz que os objetos de ensino são “aquilo sobre o que vai incidir a intervenção docente, são discursos, atividades e estratégias implementadas em sala de aula no intuito de favorecer a aprendizagem” (2000b, p.50). E os objetos de aprendizagem são “aquilo sobre o que vai incidir a aprendizagem do aluno: saberes, competências e atitudes desenvolvidos através das interações languageiras e didáticas” (2000b, p.49).

discussão e a reflexão. Fontana (1993, p.149) acrescenta que “destacando o papel do outro e das condições sociais de interlocução, a dimensão discursiva evidencia a possibilidade de reversibilidade na relação de ensino... Espaço em que a ‘zona de desenvolvimento proximal’ de crianças e professora vai sendo trabalhada pelos dizeres e fazeres de uma e outras. No próprio ato de ensinar, a professora aprende... No próprio ato de aprender, a criança expõe e propõe sentidos possíveis, bem como se expõe a eles, ensinando e aprendendo”. Em uma abordagem interacional, o professor atua como mediador, orientador e coordenador. A aprendizagem ocorre quando o aluno participa da resolução de problemas, discutindo, posteriormente, com o auxílio do professor e dos colegas, as diversas etapas que levaram à solução do problema. As aulas são participativas e os alunos trazem situações do cotidiano para a escola. Há discussões em grupo, o desenvolvimento de projetos, a integração com a instituição e a sociedade. Os alunos opinam, divergem, levantam hipóteses, estabelecem comparações, avaliam-se e avaliam. Eles participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem e a interação perpassa todo processo pedagógico.

Dessa forma, “aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem”. (Geraldini, 1997, p.21). Esse modo de conceber o ensino da LM introduz um grande número de variáveis, próprias da atividade linguageira, que impede uma previsão detalhada de todos os problemas encontrados. Introduz uma nova dinâmica e isto pressupõe que o professor esteja apto para lidar com esses imprevistos, seja capaz de introduzir atividades não previstas inicialmente para fazer face às necessidades que cada momento evidencia.

3.4 A concepção de avaliação

Em uma abordagem normativa, avaliar consiste em estabelecer uma comparação entre um produto dado e uma norma de referência. Ela não é parte integrante do ato pedagógico. Segundo Petitjean, B. (1984, p.5), tal tipo de avaliação “confunde-se com o controle pontual, normativo, freqüentemente escrito, visando verificar as aquisições cognitivas sem levar em conta [...] seu grau de implicação em relação à tarefa, seus procedimentos de aprendizagem. Esta avaliação, cuja finalidade é classificar, selecionar, traduz-se pela notação-sanção que não explicita normalmente seus critérios”. Ela é a chamada avaliação somativa e ocorre ao final do processo.

A avaliação precisa ultrapassar os limites da avaliação somativa. Cunha, M. (s.d.) observa que no processo educativo é necessário considerar tanto a avaliação *da* aprendizagem quanto a avaliação *na* aprendizagem. Ela apresenta um quadro (ver p.59) que explica as principais características de ambas.

A avaliação *da* aprendizagem tem por finalidade a regulação do sistema educativo, privilegiando, assim, fins socioinstitucionais, enquanto a avaliação *na* aprendizagem tem por finalidade a regulação do processo de aprendizagem, privilegiando, dessa forma, fins pedagógicos. A avaliação *da* aprendizagem objetiva além da avaliação prognóstica, a avaliação somativa. Enquanto a avaliação *na* aprendizagem realiza-se através da avaliação diagnóstica e da avaliação formativa. É comum observar, na realidade educacional, que a regulação do sistema educacional tem sido priorizada em detrimento da regulação do processo de aprendizagem.

AVALIAÇÃO DA / NA APRENDIZAGEM

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM		AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM	
TEM POR FINALIDADE	A REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL	A REGULAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
PRIVILEGIA	FINS SOCIOINSTITUCIONAIS	FINS PEDAGÓGICOS	
OBJETIVA	<p>- <i>Antes da formação:</i> Verificar a existência dos pré-requisitos necessários para admitir um aluno em determinada formação ou agrupar alunos por níveis (AVALIAÇÃO PROGNÓSTICA);</p> <p>- <i>Durante e após a formação:</i> Verificar, controlar os conhecimentos adquiridos e/ou as competências desenvolvidas em congruência com os objetivos da formação (AVALIAÇÃO SOMATIVA).</p>	<p>- <i>Antes da formação:</i> Determinar os conhecimentos já adquiridos e as competências já desenvolvidas e identificar as necessidades ainda existentes para planejar a etapa de ensino/aprendizagem (AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA);</p> <p>- <i>Durante a formação:</i> Identificar e remediar as dificuldades encontradas; contribuir para a facilitação da aprendizagem em curso (AVALIAÇÃO FORMATIVA).</p>	
EXPRESSA-SE	<p>- através da atribuição de notas e/ou de conceitos; - através da promoção para os níveis subsequentes da formação; - através do estabelecimento de certificados e diplomas validando a formação.</p>	<p>- através da utilização de instrumentos permitindo a reflexão sobre o processo em curso (tarefas, atitudes, estratégias de aprendizagem...), favorecendo a apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos e permitindo a reorientação do percurso quando necessário (as notas são dispensáveis).</p>	
INCIDE	principalmente nos <i>produtos</i> da atividade de aprendizagem.	principalmente nos <i>processos</i> da aprendizagem.	
PODE SER REALIZADA	<p>- pelo professor (hetero-avaliação/ avaliação interna) - por um agente externo à formação (hetero-avaliação/ avaliação externa)</p>	<p>- pelo professor (hetero-avaliação / avaliação interna) - pelos alunos entre si (co-avaliação / avaliação interna) - pelo próprio aluno (auto-avaliação)</p>	

Quadro 5 – Avaliação da/na aprendizagem (Cunha, M. – inédito).

A prática da avaliação formativa é uma das modificações que ocorrem nos modos de intervenção a partir do momento em que se adota uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da LM. Petitjean, B. (1984, p.10) afirma que “a avaliação formativa é *interna* ao processo de aprendizagem, é *contínua*, é mais *analítica* e *centrada no aprendiz* do que no produto final”. E conclui que ela possui “um triplo interesse:

- 1- efetuada no decorrer da aprendizagem, na medida em que não se limita a registrar os resultados, e também na medida em que repousa sobre critérios não arbitrários e explícitos, ela facilita os processos de aquisição (apropriação dos mecanismos colocados em jogo pela tarefa e das propriedades do assunto tratado).
- 2- efetuada no decorrer da aprendizagem, ela permite aos alunos iniciar-se progressivamente na auto-avaliação (autonomia conquistada na realização das tarefas e no controle desta realização).
- 3- efetuada no decorrer da aprendizagem, ela conduz à obtenção de informações que permitem aos professores modular sua prática fazendo da própria avaliação um objeto de observação e de análise de sua prática de ensino” (Petitjean, B., 1984, p.14).

O aprendiz, tendo um papel ativo na aprendizagem, passa a ter uma maior autonomia. Isso implica que se desenvolvam capacidades auto-avaliativas conscientes. O aprendiz precisa se apropriar dos critérios de avaliação. No entanto, a auto-avaliação muitas vezes é entendida como autonotação, isto é, passar um poder que é do professor para o aluno; deixar esse poder na mão do aluno de um modo que será demagógico. Muitas vezes, o professor é reticente quando se fala em auto-avaliação, pois pensa que os alunos não saberão se avaliar por não terem os meios necessários para tal. Ora, adotar

uma modalidade formativa de avaliação implica que se desenvolvam capacidades auto-avaliativas nesse aluno. A auto-avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, torna-se uma estratégia didática.

É interessante aproximar auto-avaliação e co-avaliação, pois, geralmente, trabalham-se as duas juntas. É normalmente mais fácil ser leitor do outro que ser o próprio leitor. Existe um distanciamento natural em relação ao texto do outro, enquanto que com o próprio texto há o produto de uma reflexão e mais a própria reflexão, o que impede de ver o que realmente se produziu. O outro analisa o trabalho com uma visão crítica, não com a idéia de desmerecer o trabalho de seu colega, mas com o intuito de melhorar o texto. Nesse sentido, é possível o autor ser cada vez mais capaz de olhar com distanciamento o próprio texto. A partir do momento em que o professor de LM favorece atividades de cunho metacognitivo, ele estará favorecendo a prática da avaliação formativa. Para Reuter (1996, p.165), as três dimensões que estruturam e justificam o lugar da avaliação formativa em uma didática da escritura¹⁷ são:

- “ela é conhecida por se integrar no processo de trabalho e de aprendizagem (ela não funciona de maneira externa e independente);
- ela visa ajudar os aprendizes a ter sucesso (e não simplesmente a classificá-los e selecioná-los);
- ela é conhecida de tal sorte que ela pode ser cumprida e apropriada pelos aprendizes (e não unicamente pelos formadores)”.

O fim último é saber se auto-avaliar para ser capaz de melhorar sua performance. Neste sentido, é indispensável que seja implementada uma outra gestão dos erros, a fim de que eles não sejam mais considerados como fracassos para

¹⁷ Ao longo do trabalho, serão também utilizados os termos ‘escritura’ e ‘reescritura’ entendendo-os como aquilo que está sendo desenvolvido pelo aluno; o processo de produção textual; o trabalho de escrita e reescrita. E o ‘escrito’ e o ‘reescrito’ como a produção do aluno; seu texto.

estigmatizar, mas como traços de um verdadeiro trabalho e como os lugares a partir dos quais seja possível compreender melhor as dificuldades e ajudar a superá-las. Do ponto de vista da prática didática sobre o texto, “a reescritura vai ocupar um duplo lugar: o de *objetivo* (se escrever é reescrever, então aprender a escrever é aprender a reescrever) e o de *meio* (reescrever pode ajudar a aprender a escrever através de vários dispositivos e procedimentos)” (Reuter, 1996, p.170).

A definição e o papel central dos critérios de avaliação e reescritura têm constituído um dos desenvolvimentos essenciais da pesquisa EVA¹⁸. “Esses critérios são objeto de escolhas que têm por função hierarquizar as características do texto a ser produzido. Conforme os procedimentos provenientes da avaliação formativa, seu papel é duplo. Por um lado, no desenvolvimento de cada projeto de escritura, eles permitem agir eficazmente na construção e regulação progressiva do texto. Por outro, a elaboração dos critérios constitui um meio fundamental de construção de saberes” (Séguy, 1994, p.26).

A equipe EVA propôs um quadro teórico – CLID - Classificação dos lugares de intervenção didática (ver p.63) – que definiu classes de critérios e determinou lugares de intervenção didática, levando em conta as unidades textuais tratadas e os pontos de vista adotados para sua avaliação (pragmático, semântico, morfossintático e material).

¹⁸ O grupo EVA – Évaluation (Avaliação) também pertence ao INRP – Institut National de Recherches Pédagogiques. Esta equipe trabalha com as práticas de avaliação dos escritos dos alunos em classe.

QUESTÕES PARA AVALIAR AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Ponto de vista	Unidades	TEXTO NO SEU CONJUNTO	RELAÇÕES ENTRE AS FRASES	FRASES
PRAGMÁTICO	<p>1 - O autor leva em conta a situação (quem fala?) a quem? para fazer o quê?)?</p> <p>- Escolheu um tipo de escrita adaptado (carta, ficha técnica, conto...)?</p> <p>- O escrito produz o efeito almejado (informar, divertir, convencer...)?</p>	<p>4 - A função de orientação do leitor é assegurada? (utilização de organizadores textuais: <i>por um lado... por outro; em primeiro lugar, em seguida, enfim...</i>)</p> <p>- A coerência temática é satisfatória? (progressão da informação, ausência de ambigüidades nos encadeamentos...)</p>	<p>7 - A construção das frases é variada, adaptada ao tipo de escrito? (diversidade na escolha das informações colocadas em início de frase...)</p> <p>- As marcas da enunciação são interpretáveis, adaptadas (sistema da narração ou do discurso, utilização de demonstrativos...)</p>	
SEMÂNTICO	<p>2 - A informação é relevante e coerente?</p> <p>- A escolha do tipo de texto é apropriada? (narrativo, explicativo, descritivo...)</p> <p>- O vocabulário, no seu conjunto, e o registro de língua são homogêneos e adequados ao tipo de escrito produzido?</p>	<p>5 - A coerência semântica é assegurada? (ausência de contradição de uma frase para a outra, substitutos nominais apropriados, explícitos...)</p> <p>- A articulação entre as frases ou orações é eficientemente marcada (escolha dos conectores: <i>mas, se, portanto, todavia...</i>)?</p>	<p>8 - O léxico é adequado? (ausência de imprecisões ou confusões no uso das palavras)</p> <p>- As frases são aceitáveis do ponto de vista semântico? (ausência de contradições, de incoerências...)</p>	
MORFOSSINTÁTICO	<p>3 - O modo de organização corresponde ao(s) tipo(s) de texto(s) escolhido(s)?</p> <p>- Levando-se em conta o tipo de texto, o sistema dos tempos é pertinente? homogêneo? (por ex.: pretérito imperfeito / perfeito para uma narração...)</p> <p>- Os valores dos tempos verbais são dominados?</p>	<p>6 - A coerência sintática é realizada? (utilização dos artigos definidos, pronomes...)</p> <p>- A coerência temporal é realizada?</p> <p>- A concordância dos tempos e dos modos é respeitada?</p>	<p>9 - A sintaxe da frase é gramaticalmente aceitável?</p> <p>- A morfologia verbal é dominada? (ausência de erros de conjugação)</p> <p>- A ortografia segue as normas?</p>	
ASPECTOS MATERIAIS	<p>10 - O suporte foi bem escolhido? (caderno, ficha, painel mural...)</p> <p>- A tipografia é adequada? (estilo e tamanho dos caracteres)</p> <p>- A organização da página é satisfatória? (eventual presença de esquemas, ilustrações...)</p>	<p>11 - A segmentação das unidades do discurso é pertinente? (organização em parágrafos, disposição tipográfica com recuo, subtítulos...)</p> <p>- A pontuação delimitando as unidades do discurso é dominada? (pontos, pontuação do diálogo...)</p>	<p>12 - A pontuação da frase é dominada? (vírgulas, parênteses...)</p> <p>- As maiúsculas são empregadas conforme as regras? (início de frase, nos nomes próprios...)</p>	

Quadro 6 - Classificação dos lugares de intervenção didática (Groupe Eva, 1991, p.57)

Segundo Turco *et al.*, “o quadro de avaliação formativa postula a utilização de critérios como elementos determinantes, ao mesmo tempo na atividade de escritura e na atividade de reescritura... O CLID permite elaborar ferramentas para analisar as modificações trazidas nos escritos pelos alunos e a pertinência das reescrituras operadas. [...] Os mesmos critérios são então utilizados para escrever, para avaliar e para reescrever. [...] Assim, a apresentação tabular coloca sobre o mesmo plano os elementos que o compõem; ela não privilegia nenhum dos retângulos do quadro...” (1994, p.68).

Séguy (1994) enfatiza a importância de o aluno mobilizar critérios para avaliar o seu texto, como também o texto do colega. Dessa forma, ele mostra que o aluno passará a considerar a escrita e a reescrita como atividades fundamentais. David (1991) também observa que é primordial que as crianças saibam retornar ao seu texto utilizando o conjunto de procedimentos a sua disposição. Como também, elas precisam se desfazer da idéia de que um texto está acabado desde o primeiro esboço.

A elaboração, com os alunos, de critérios de avaliação dos textos é uma estratégia didática a ser implementada pelo professor de LM. A construção de códigos para revisão de texto pode ser uma dessas estratégias (ver Anexo B1).

As atividades de escrita e reescrita serão importantes desde que sejam vistas como atividades que envolvam a interação em todos os níveis: o texto como forma de interação; o professor que promove a interação do aluno com seu texto; o aluno que reconhece sua interação constante com o texto a produzir; a interação do aluno com seus pares na escritura e reescritura do texto; a interação do leitor com o aluno-autor... Enfim, a interação permeando toda a atividade de escritura e reescritura. Vista desta forma, não se pode conceber a atividade de linguagem escrita como uma atividade solitária, de produção exclusivamente individual. A aprendizagem acontece na interação

que o professor, como elemento mais importante da intervenção didática, é capaz de promover em todos os níveis já citados, para desenvolver uma real competência escritural no aluno.

Sobre o aspecto da reescritura, Turco *et al.* (1994) falam da necessidade de construir situações de ensino da revisão que levarão à sistematização da reescritura através dos processos de apagamento, acréscimo, substituição e deslocamento. Eles acrescentam que “...no quadro de uma reflexão didática sobre a mutabilidade do texto, é indispensável fornecer uma representação ‘modelizante’ desta operação” (1994, p.71). O grupo INRP-REV de Rennes tentou modelizar este processo através de um esquema.

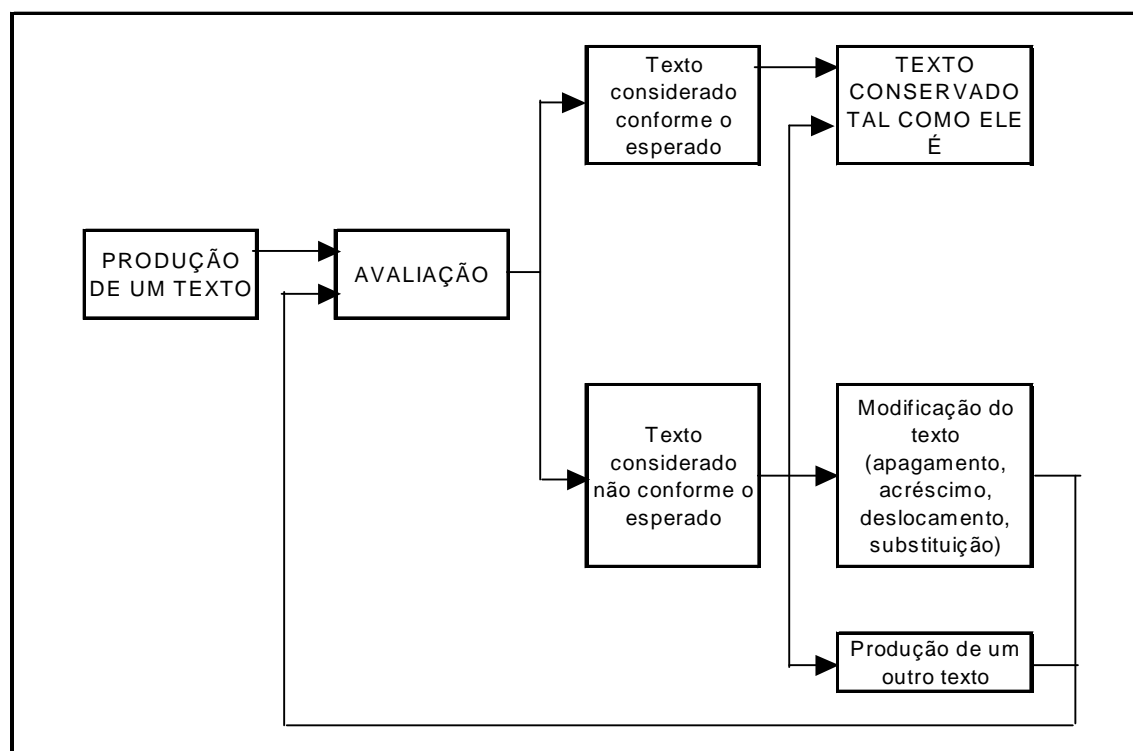


Figura 3 – As operações de modificação de um texto (Turco *et al.*, 1994, p.72)

“Esse modelo não implica necessariamente a existência de um traço escrito. Contrariamente à reescritura, observável pelos traços visíveis, na revisão, o texto pode permanecer virtual. A produção de um texto é anterior à revisão propriamente dita. A revisão supõe uma **avaliação** destinada a validar ou não o texto, é uma **tomada de decisão** conduzindo a conservar o texto tal qual ele está ou então modificá-lo, ou produzir um outro texto” (Turco *et al.*, 1994, p.72). Essas atividades de formulação e reformulação confirmam que as atividades metalingüísticas estão presentes na interação didática, propiciando constantemente a reflexão sobre a língua, os textos e os discursos a partir de uma concepção interacional da língua. O modelo que é proposto faz aparecer claramente o caráter prioritário da avaliação e, como mostraram os trabalhos do grupo EVA, o objetivo central dos critérios de avaliação.

A equipe REV tentou elaborar um modelo das competências implementadas pelos alunos quando eles revisam seus textos (ver p.67). As competências de revisão são definidas como um conjunto de saberes, de saber-fazer e de representações concernentes ao texto. De acordo com Turco *et al.* (1994, p.75), “o modelo é construído em torno do núcleo central constituído por diferentes **saber-fazer**: o **saber-revisar** em si é constituído de duas operações realizadas em relação com a capacidade do escritor em **analisar a tarefa de escritura** (7) - **reler o texto** (8) em curso de escritura e/ou ao fim da produção, para identificar os eventuais pontos de disfunção, definir sua natureza e **reescrever** (9) tudo ou parte das passagens concernidas”.

O saber-revisar aparece estreitamente ligado à capacidade de mobilizar os saberes relativos aos textos, à escritura, aos escritos: **saberes sobre os textos** (4) que remetem, em particular, às tipologias e aos tratamentos didáticos; **saberes sobre o funcionamento dos textos** (5); **saberes sobre o mundo dos escritos e sobre os**

VER ARQUIVO: Quadro Turco et al – p.67

escritos (10) que fazem parte das experiências (familiar, social, escolar) acumuladas no passado por cada aluno; **saberes sobre as operações de escritura** (11) e **as propriedades esperadas do texto** (12), que remetem ao modelo de análise do saber-escrever dos alunos; **saberes sobre os recursos da língua** (6).

Como escreveu Dabène *apud* Turco *et al.* (1994, p.76), a propósito da competência escritural, “saber-fazer e saberes são também determinados por **representações** que agem sobre os modos de pensamento, de ação dos alunos e dos professores”. Segundo Turco *et al.* (1994), cada um dos seis retângulos laterais do modelo apresenta um ponto a respeito do qual as **representações** aparecem como dominantes para a produção e a revisão dos escritos; duas representações contrastadas são apresentadas e concernem a um referente teórico ou a um ponto de referência relacionado ao ensino-aprendizagem da produção de texto na escola: no alto, uma representação tradicional, que corresponde a uma prática dominante; embaixo, uma representação mais atual, esclarecida por contribuições científicas. “A seta que as religa não significa que se deve abandonar uma representação pela outra, mas que é sem dúvida útil fazer evoluir a primeira integrando pontos de vista da segunda, de modo a constituir uma representação mais completa, mais aberta” (Turco *et al.*, 1994, p76). A implementação de situações de ensino da escritura, revisão e reescritura passam por um conhecimento exato das práticas e das representações dos professores.

Por isso é importante organizar seqüências didáticas que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere aos processos de escritura, revisão e reescritura. Um dos aspectos para que uma aprendizagem bem sucedida ocorra é que o professor delimite com e para os alunos os reais objetivos da(s) atividade(s) a desenvolver. Normalmente, estes objetivos não são delimitados, mas o professor exige o domínio do

conjunto das capacidades necessárias para a escritura e a reescritura. Sabe-se que ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer, visando um objetivo. Espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos.

Quando o aluno começa a escrever sua atenção está inicialmente voltada mais para o objeto do dizer – aquilo sobre o que se diz – do que para o próprio dizer – o que diz e no como se diz. Com a ampliação das suas experiências na atividade de linguagem vão surgindo níveis crescentes de reflexão revelados pela capacidade de julgar a adequação de enunciados ou pela autocorreção da linguagem. Essa capacidade ocorre desde que a atividade de produção textual possua um caráter funcional (um objetivo), que o aluno compreenda o caráter dialógico do texto, considerando, ao mesmo tempo, o dizer do texto como objeto de atenção e o leitor como um sujeito que constrói sentidos a partir de pistas do texto. A reflexão sobre a atividade de escritura, revisão e reescritura precisa tornar-se uma prática privilegiada nas aulas de LM.

Acredita-se, então, que a circulação dos textos (que inscreve a leitura-avaliação na dinâmica de um projeto), na sala de aula, é uma prática que pode ser implementada, pois apresenta diversas vantagens, como afirma Garcia-Debanc (1984, p.40): “facilita a socialização dos textos em uma perspectiva de troca de trabalho; permite aos alunos colocar em evidência os erros de coerência textual que eles são capazes de detectar. Assim, ela informa o professor sobre os pontos de aprendizagem que podem ser desenvolvidos eficazmente”.

Não há como considerar para o aluno o caráter dialógico do texto dissociado de uma prática pedagógica condizente com os reais objetivos da LM que enfatizam a busca do pleno domínio da língua/linguagem nas situações de interação. Para Góes

(1993, p.117), a dialogia abrange “a relação da criança com vários outros: o outro para quem a criança diz – seus leitores; o outro de quem toma palavras para dizer – seus modelos; o outro sobre quem diz – suas personagens; o outro que é participante do processo de produção do texto (pares e professores que atuam como comentadores, co-autores ou co-revisores) etc. A essas instâncias de dialogia articula-se também a relação da criança consigo própria, como escritora e leitora de seu texto”.

Considerando a prática pedagógica, segundo Romian (1991), o procedimento de ensino-aprendizagem está baseado na interação de três princípios essenciais: praticar a linguagem em situações funcionais; avaliar os efeitos produzidos pelas escolhas textuais e lingüísticas; construir ‘à distância’ os saberes sobre os textos produzidos (ex.: critérios de avaliação). “Tal procedimento envolve tipos de saberes construídos com base, notadamente, em procedimentos de resolução de problemas: conhecimentos experienciais derivados do fazer (ler/escrever), saberes operatórios ligados às operações de ordem psicolingüística envolvida na atividade de linguagem (planejar, textualizar, revisar...), saberes conceituais que visam à construção de noções (tipos de escritos, critérios de avaliação...), regras de funcionamento (regulação dos tempos verbais...)” (Romian, 1991, p.13).

Logo, a avaliação formativa é uma modificação importante nos modos de intervenção quando se concebe uma abordagem interacional de ensino. Uma regulação eficiente implica a participação efetiva do aprendiz na construção dos conhecimentos declarativos e procedimentais, propiciando-se, assim, o desenvolvimento de competências. A avaliação formativa não é somente desenvolver capacidades nos alunos, obtendo, no final, o produto esperado socialmente. É também poder verificar a existência de competências efetivas que são visadas pela instituição, formar um

indivíduo que tenha capacidade de se expressar e manejar as diferentes variedades da língua. Assim, ao mesmo tempo, se favorece o processo ensino-aprendizagem e se responde a uma expectativa socioinstitucional. A concepção atual de avaliação formativa prioriza as atividades de auto-regulação da ação e, portanto, da reflexão sobre a ação e sobre as estratégias envolvidas. Neste sentido, está diretamente relacionada com uma abordagem interacional.

4 PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM INTERACIONAL NAS DIRETRIZES OFICIAIS DO ENSINO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são alguns dos documentos que fundamentam a reforma da educação no Brasil e propõem que a educação básica¹⁹ seja voltada para o desenvolvimento da cidadania e a qualificação para o trabalho. É preciso ressaltar que a publicação desses documentos, a partir de 1996, ocasionou a promoção de profundas reformas no sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, essas reformas estão influenciando os modos de agir dos professores.

A partir da análise desses documentos, foi possível observar a presença de princípios norteadores condizentes com o que se tem chamado de abordagem interacional. Estes princípios serão apresentados de forma a mostrar que as representações que os professores de LM possuem das diretrizes oficiais do ensino (LDB e PCN) influenciam diretamente sua intervenção didática.

4.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, promoveu a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades, a valorização do magistério, além de instituir um processo regular de avaliação do ensino.

¹⁹ A educação básica é constituída da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A LDB, na Seção III, art. 32, institui que o ensino fundamental “terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da **capacidade de aprender**, tendo como meios básicos **o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo**” (destaque nosso).

Observam-se diversos aspectos neste texto que designam a finalidade principal do ensino-aprendizagem da LM:

- Esses objetivos, no que diz respeito à LM, são expressos em termos de competência. Não se espera do aluno que adquira apenas conhecimentos sobre o código que usa e sim saiba dominá-lo, usá-lo de modo apropriado às circunstâncias e aos interlocutores. A UNESCO, em 1994, no relatório da ‘Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI’, apresentou as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. E insiste no fato de que nenhuma delas deve ser negligenciada. As considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI estão incorporadas nas determinações da LDB. Nessa perspectiva, segundo os PCN (Brasil, 1999), incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea:

- “**aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral [...] com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
- **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;

- **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos...;
- **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais” (Brasil, 1998a, p.17).

- Esses objetivos definem atividades de linguagem na modalidade escrita da língua (a ausência da mesma recomendação relativa à modalidade oral, aliás, pode ser considerada como uma falha da legislação). Essas atividades implicam objetos complexos que são os textos (a serem produzidos e compreendidos).

- Nesse texto, o domínio da língua é apresentado como irredutivelmente associado ao desenvolvimento da cidadania. De fato, de acordo com os PCN (Brasil, 1997, p.23), “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, 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”. Verifica-se que a finalidade principal do ensino-aprendizagem da LM é o objetivo expresso na LDB. Todas as disciplinas deveriam procurar alcançar esse objetivo. O compromisso com a busca de uma proficiência em LM é de todos os professores, é de toda a escola.

- Esse texto não define apenas objetivos para o ensino-aprendizagem da LM. Portanto, acredita-se que é importante a escola possuir uma proposta pedagógica respaldada em uma abordagem interacional, pois a partir do momento que ela toma para si os objetivos da LDB, os professores percebem que não existe mais um conjunto de habilidades

exclusivas de cada disciplina. O trabalho interdisciplinar e transdisciplinar²⁰ passa a ser prioridade da escola. As áreas tomadas em conjunto passam a se remeter umas às outras, superando a fragmentação e apontando para uma construção integral do currículo. A escola, então, será uma orquestra onde cada professor trabalhará em harmonia com os colegas e com a proposta pedagógica da instituição e de acordo com as diretrizes oficiais do ensino. Assim, a ação de cada professor precisará estar coerente com a proposta pedagógica geral.

É possível concluir que os aspectos apresentados, acerca dos objetivos expressos na LDB, estão condizentes com o que foi dito no capítulo 3 sobre uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da LM. E, ao mesmo tempo, estão relacionados com uma concepção pragmática de linguagem e uma concepção interacionista da aprendizagem.

4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

A elaboração dos PCN constituiu o primeiro nível de concretização curricular. Os PCN para o ensino fundamental (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries) e médio, editados em 1997, 1998 e 1999, respectivamente, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, têm como finalidade constituir-se em referência para as discussões curriculares das diferentes áreas e contribuir com professores e técnicos no desenvolvimento de um projeto educativo na escola, na

²⁰ A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são princípios organizadores do currículo da educação básica. De acordo com o que propõe os PCN, a *interdisciplinaridade* é a interação entre duas ou mais disciplinas, buscando a composição de um objeto comum entre elas. Ela é necessária porque, na maioria das vezes, os fenômenos científicos e tecnológicos, por exemplo, não podem ser explicados apenas por um campo de conhecimento. Enquanto a *transdisciplinaridade* é a integração de diferentes disciplinas, de forma tão intensa, que fica praticamente impossível separá-las. Elas acabam formando uma macrodisciplina.

reflexão sobre a prática pedagógica e, principalmente, na formação e atualização profissional.

Ao elaborar e iniciar a divulgação dos PCN, o Ministério da Educação propõe um norteamento educacional às escolas brasileiras. Entretanto, se os PCN podem funcionar como elemento catalisador de ações, na busca de uma melhoria da qualidade da educação, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem. Os autores demonstram ter consciência de que é preciso investir na formação inicial e continuada de professores; avaliar e desenvolver uma política salarial, como também os planos de carreira; melhorar a qualidade e a disponibilidade de diferentes recursos (livros didáticos, recursos televisivos e de multimídia, materiais didáticos). Mas esta qualificação almejada também implica que se coloquem, no centro das discussões, as atividades de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional brasileira.

Os PCN (Brasil, 1998a, p.58) “focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania”. Em outras palavras, os autores dos PCN “propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;

- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (Brasil, 1998a, p.58-9).

E os autores acrescentam: “uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente” (Brasil, 1998a, p.59). Reencontra-se aqui o mesmo pensamento exposto em 3.1, relativo a uma abordagem interacional fundamentada em uma concepção pragmática de língua/linguagem.

Ao tomar o texto como unidade básica de interação também em sala de aula, pensando-o como condição necessária que permita ao aluno ter acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, o professor precisará fazer escolhas didáticas adequadas para alcançar este propósito. Segundo os PCN (Brasil, 1998a), para que uma aprendizagem significativa possa acontecer é preciso que uma disposição para a aprendizagem seja despertada no aluno, quer dizer, é preciso que ele sinta necessidade e vontade de aprender. Mas não se pode esperar que cada aluno já traga consigo essas atitudes favoráveis. Ao contrário, elas só podem se manifestar na medida em que forem sendo suscitadas pela prática didática. Neste sentido, os PCN enfatizam o papel do contrato didático: a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos. “O contrato didático é a determinação, explícita ou implícita, do que compete a cada um, professor e aluno, no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a responsabilidade de gerenciar como

cada um age diante do outro e do saber” (Brasil, 1998a, p.93). Também, neste ponto, as proposições apresentadas pelos PCN condizem com uma concepção de ensino da LM exposta em 3.3 onde se frisou a importância da explicitação dos objetivos e dos meios de realização das tarefas como forma de garantir o engajamento, a participação e a persistência do aprendiz nas atividades.

As escolhas didáticas do professor de LM precisarão ser pensadas, como já foi dito, a partir de uma abordagem interacional que considera a concepção pragmática de língua/linguagem, a concepção interacionista de aprendizagem e a representação das práticas sociais de linguagem, do contexto socioinstitucional e das diretrizes oficiais do ensino onde as intervenções se desenvolvem. A representação que se faz do contexto socioinstitucional é de suma importância para a intervenção. Soares (1996, p.78) defende “ser inadmissível deixar de vincular o ensino de língua materna às condições sociais e econômicas de uma sociedade dividida em classes”. Essa preocupação mostra-se presente também nos PCN. Assim, uma de suas características é “mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia da sua escolaridade” (Brasil, 1998a, p.10). O desenvolvimento da cidadania é objetivo dominante nas diretrizes oficiais do ensino.

No tocante às atividades a serem propostas pelos professores, os PCN (Brasil, 1998b) afirmam que os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas atividades como um todo, do que quando estas são definidas apenas pelo

professor. Também, além de oferecerem condições reais para leitura e produção de textos orais e escritos, “os projetos carregam exigências de grande valor pedagógico, pois:

- criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir... Trata-se de uma atividade de reflexão sobre os aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;
- permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para reajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;
- colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para o escrito dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;
- permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas” (Brasil, 1998b, p.87-8).²¹

Reencontram-se, aqui, alguns dos aspectos valorizados em uma abordagem interacional, a saber:

- uso do texto como unidade de interação nas atividades de linguagem;
- importância das atividades que promovam interações reais para o desenvolvimento das competências de linguagem dos alunos;
- valorização da realidade extra-escolar e vínculo do que é aprendido com essa realidade;

²¹ As problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo serão integradas à proposta pedagógica como temas transversais. “A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso acumulado pela humanidade” (Brasil, 1998a, p.65).

- preocupação com atividades da ordem da ação e atividades da ordem da reflexão, garantindo o desenvolvimento das competências metalinguageiras dos alunos.

A intervenção pensada nesse contexto pressupõe uma escola adaptada às mudanças que a educação está sofrendo nos últimos anos, especialmente, desde a implementação da LDB em 1996. A revista *Nova Escola*²² destacou algumas dessas mudanças através de um quadro que reflete o que, na verdade, ainda precisa ser modificado na maioria das escolas brasileiras. Decidiu-se operar algumas alterações neste quadro a fim de adequá-lo aos propósitos dessa pesquisa.

Compreendendo as mudanças		
Na escola,	ainda é	precisa ser
o conhecimento	fragmentado, dividido por disciplinas, de caráter enciclopédico, memorizador, cumulativo, desenvolvido como um fim em si mesmo, essencialmente do tipo declarativo	interdisciplinar, contextualizado, um meio para desenvolver competências
o currículo	fracionado, estático, organizado por disciplinas	em rede, dinâmico, organizado por áreas de conhecimento e temas geradores
a sala de aula	espaço de transmissão e recepção do saber	local de reflexão e de situações de ensino - o tempo e o espaço da aprendizagem ultrapassam a sala de aula
toda atividade	padronizada, rotineira, mais próxima da simples exercitação	centrada em projetos e resolução de problemas
o papel do professor	o transmissor do conhecimento	o facilitador da aprendizagem, o mediador do conhecimento
a avaliação	classificatória, excludente e ao final do processo, para efeito de verificação	formativa, integrada ao processo, facilitadora da aquisição de competências

Quadro 7 – Compreendendo as mudanças na escola (Adaptado de Alencar & Prado, 2000, p.15)

Esse quadro também evidencia o fato de que tanto as atividades propostas quanto o papel do professor no espaço da sala de aula não são parâmetros autônomos, mas parâmetros que variam em função da compreensão que se tem dos conhecimentos a serem adquiridos.

²² A *Nova Escola* é uma revista da área de educação, de circulação nacional, que influencia na formação dos professores, especialmente do ensino fundamental. Devido seu custo ser baixo, transforma-se em um importante veículo de informação, principalmente para aqueles que não têm acesso a livros, revistas científicas e cursos de aperfeiçoamento.

Os textos que regem o ensino-aprendizagem na escola brasileira estão, nas suas grandes linhas, em sintonia com uma concepção pragmática de linguagem, com uma concepção interacionista de aprendizagem e com a idéia de que ensinar/aprender a LM é essencialmente desenvolver competências complexas de linguagem através de atividades languageiras e metalinguageiras.

Mais do que nunca, portanto, parece necessário repensar a intervenção do professor não apenas como a utilização de um conjunto de técnicas e recursos elencados independentemente das hipóteses lingüísticas, psicológicas, pedagógicas etc. que fundamentam as escolhas metodológicas na aula de LM. Ao contrário, fica mais evidente a característica da intervenção como uma problemática específica do campo do ensino-aprendizagem das línguas, problemática essa que precisa ser tratada de modo integrado com as demais.

5 OS MODOS DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM LÍNGUA MATERNA: PRÁTICAS OBSERVADAS

A decisão de observar os modos de intervenção didática praticados em LM deu-se a partir da compreensão de que a realidade escolar apresenta uma grande complexidade onde se mesclam práticas mais tradicionais com práticas influenciadas por concepções mais atuais, como as veiculadas pelos PCN. Daí a necessidade desta realidade ser analisada de modo crítico a fim de que se possa, no caso desta pesquisa, construir parâmetros da intervenção didática e, conseqüentemente, caracterizar modos de intervenção mais condizentes com uma concepção de língua/linguagem que favoreça uma real aprendizagem da LM.

5.1 Metodologia adotada

Durante a pesquisa para observação e análise crítica dos modos de intervenção praticados na realidade do ensino fundamental, trabalhou-se em uma abordagem qualitativa na análise dos dados. Esta pesquisa de cunho etnográfico compreendeu:

- A observação e filmagem das aulas em turmas de 5^a série do ensino público e privado. Optou-se também por filmar as aulas, pois desta forma seria possível constatar com maior precisão os modos de intervenção praticados em LM. Segundo Erickson *apud* Garcez (1998, p.89), “as orientações de pesquisa provenientes da etnografia educacional abriram um largo horizonte para os métodos de coleta de dados, mostrando que os meios eletrônicos modernos fornecem formas de registro confiáveis e produtivas.

A gravação de eventos por meio mecânico é uma forma de assegurar a fidedignidade à situação e ao ponto de vista dos participantes, bem como de oferecer inúmeros recursos de análise detalhada: transcrição minuciosa, revisitação dos dados e visionamento com os participantes para interpretação e análise”.

- A realização de relatórios das aulas observadas e filmadas contendo a descrição das mesmas, bem como das atividades propostas²³.
- A realização de entrevistas com a direção e a supervisão escolar para a obtenção de dados como: filosofia da escola; modo de relacionamento entre as diferentes instâncias das escolas tais como a direção, supervisão e corpo docente; estrutura física da escola; projetos implementados na escola; planejamento da disciplina; horário de aulas do professor da turma observada.
- A realização de entrevistas com o professor²⁴ da turma observada para a obtenção de dados como: sua concepção de língua/linguagem e ensino/aprendizagem; livro didático adotado; perfil da turma (número de alunos, faixa etária predominante, nível socioeconômico...); elaboração e execução do planejamento.

5.2 Construção do aparelho interpretativo

A partir dos relatórios das aulas (ver Anexos A1, B1 e C1), isto é, dos elementos coletados, foi possível fazer a seleção dos dados para a análise, construindo-se, assim, diferentes *parâmetros da intervenção didática* (ver Quadro 8, p.84).

²³ A filmagem, os relatórios das aulas e todo material contido nos Anexos (volume II) podem tornar-se também um instrumento de análise e pesquisa de alunos, professores e/ou pesquisadores da área. Este material encontrar-se-á disponível no acervo do grupo de pesquisa-ação da UFPA: *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do Português*.

²⁴ As entrevistas com a direção, supervisão e o professor não foram filmadas ou gravadas, mas todos os dados obtidos encontram-se nos Anexos (volume II).

PARÂMETROS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA		
Finalidade das atividades propostas	- de aprendizagem - de interação social	
Aquisições visadas	- conhecimentos declarativos - conhecimentos procedimentais - conhecimentos condicionais	
Tipos de objetos de ensino-aprendizagem manipulados	- metalingüísticos - metalinguageiros - languageiros	
Modo de encaminhamento das atividades pelo professor	- como um fim em si mesmas - com referência a conhecimentos anteriores - com referência a temáticas transversais	
Procedimentos de ensino adotados	- aulas expositivas	- sem interação com o aluno - com interação com o aluno
	- atividades em sala ou extra-classe	- sem orientação do professor - com orientação do professor - preestabelecidas pelo professor - negociadas com os alunos
Modo de realização das atividades	- estritamente individual - individual com possibilidade de interação (com o prof. ou alunos) - em grupos (dois ou mais elementos) - coletivo	
Movimentação do professor	- permanece à frente da turma - desloca-se na sala para verificar a realização da atividade - desloca-se na sala para interagir promovendo a aprendizagem	
Modalidade predominante das atividades desenvolvidas	- oralizada - oral espontâneo - oral trabalhado - escrita	
Reação do professor em relação ao comportamento dos alunos na realização das atividades	- fica alheio em relação ao desinteresse do aluno - conforma-se com a não realização da atividade pelo aluno - censura a passividade do aluno - estimula a participação do aluno na construção dos conhecimentos - explora o interesse do aluno	
Atitude do professor em relação às intervenções dos alunos	- ignora-as - repreende o aluno - solicita-as - valoriza-as	
Atitude do professor na correção dos erros	- não se manifesta - repreende o aluno - penaliza o aluno - alerta o aluno para que resolva o problema - promove meios para a resolução do problema pelo(s) aluno(s)	
Uso da avaliação	- para fins coercitivos - para fins socioinstitucionais - para fins pedagógicos	
Meios de ensino adotados	- quadro-de-giz ou magnético - atividades mimeografadas e/ou fotocopiadas - livro didático - material produzido pelos próprios alunos - recursos de localidade (biblioteca, laboratório de informática...) - livro paradidático...	

Quadro 8 – Parâmetros da intervenção didática

Construiu-se este aparelho interpretativo a partir de inúmeras ‘revisitações dos dados’. Inicialmente, foram analisadas as ações dos professores apresentadas em cada aula nas três turmas. Depois essas ações foram confrontadas na própria turma e, em seguida, entre as turmas para estabelecer as semelhanças e diferenças dos modos de intervenção praticados em LM.

A respeito dos *parâmetros da intervenção didática* é necessário salientar alguns pontos:

- As problemáticas da elaboração, da apropriação e da intervenção estão interligadas, por isso é muito difícil isolar parâmetros que remetam unicamente à problemática da intervenção.
- Os parâmetros apresentados são aqueles que incidem mais diretamente na atividade docente. Não se pode esquecer que as condições socioinstitucionais, as representações e concepções do professor são aspectos que também influenciam a intervenção.
- Os parâmetros não se esgotam nessa construção, pois as interações existentes na sala de aula são inúmeras e complexas. Há vários elementos heterogêneos que influenciam a intervenção. Estes não se limitam à relação entre professor e aluno:

* Aluno ↔ Professor

* Professor ↔ Professor

* Aluno ↔ Aluno

* Professor ↔ Instituição

* Aluno ↔ Instituição

* Professor ↔ Comunidade

* Aluno ↔ Comunidade

* Instituição ↔ Comunidade

* Aluno ↔ Material didático

* Professor ↔ Material didático...

As configurações específicas desses elementos juntamente com as concepções e representações do professor gerarão um trabalho de intervenção menos ou mais apropriado ao alcance dos objetivos do ensino-aprendizagem da LM.

- Os parâmetros não apresentam uma hierarquia, todos são aspectos importantes da intervenção didática que interagem entre si. Eles também não se excluem mutuamente.

Desta forma, o professor de LM, a partir de suas concepções de língua/linguagem e de ensino/aprendizagem, das condições socioinstitucionais e de suas representações do contexto socioinstitucional, das práticas sociais de linguagem e das diretrizes oficiais do ensino, estabelece sua ação didática. O quadro com os *parâmetros da intervenção didática* mostra que o professor determina finalidades às atividades propostas. Estas finalidades podem ser de *aprendizagem*, isto é, ele ensina para atender uma necessidade institucional, escolar; as atividades bastam-se em si, não estando relacionadas com finalidades de ordem mais social. Ou elas também podem ter uma finalidade de *interação social*, ou seja, o professor ensina para que o aluno fale e escreva comunicando-se de fato, interagindo com um interlocutor em uma situação real.

Tendo em vista as finalidades das atividades propostas, o professor pode, então, delimitar o tipo de aquisições visadas: conhecimentos *declarativos* (conhecimentos teóricos, saberes), conhecimentos *procedimentais* (saber como utilizar os conhecimentos em situações reais, saber-fazer) e/ou conhecimentos *condicionais* (saber quando e por quê utilizar os conhecimentos).

O professor de LM seleciona os tipos de objetos de ensino-aprendizagem que serão manipulados em sala de aula: - objetos *metalingüísticos* (a manipulação de metatermos gramaticais ou a reflexão sobre a língua e sua utilização); - objetos *metalinguageiros* (a reflexão sobre os processos de interação - compreensão e produção dos discursos); - objetos *linguageiros* (a realização de atividades de linguagem, uso da própria linguagem através da produção e compreensão de textos). Aqui se encontram

presentes os planos da ação e da reflexão. Estes planos estão imbricados, mas há momentos em que ora se trabalha no plano da ação, ora se trabalha no plano da reflexão.

O professor pode encaminhar a atividade: como um fim em si mesma (a finalidade é desenvolver conhecimentos essencialmente declarativos); associando-a a conhecimentos anteriores (experiências diversas, conhecimentos declarativos adquiridos na aula ou fora dela); e/ou associando-a a temáticas transversais (ética, saúde, trabalho...) que possuem uma finalidade social.

Em sua prática pedagógica, o professor pode desenvolver *aulas expositivas* que propiciem ou não sua interação com os alunos, bem como pode desenvolver *atividades em sala de aula ou extra-classe* que sejam ou não orientadas por ele, preestabelecidas por ele ou negociadas com os alunos.

O modo de realização dessas atividades pode ser: *individual* – com ou sem possibilidade de interação com o professor e/ou com outro(s) aluno(s), *em grupo* (duplas de alunos ou grupos com um número maior de elementos) ou *coletivo*.

No decorrer de sua aula, o professor pode permanecer quase que exclusivamente à frente da turma. Ele pode também se deslocar na sala apenas para verificar a realização da atividade (sem interagir com o aluno) ou se deslocar para interagir com os alunos de modo a ajudá-los em sua reflexão e promover a aprendizagem.

Essas *atividades* podem ser predominantemente *escritas* (ver Quadro 4, p.55) ou *orais*. As atividades orais podem ser preparadas pelos alunos, com antecedência, visando uma apresentação (jornal falado, dramatização...); podem ocorrer espontaneamente quando os alunos tomam a palavra para questionar, explicar, comentar

algo; ou podem ser oralizadas, isto é, a base da atividade é a escrita, mas ela dá espaço, por exemplo, para leitura em voz alta pelos alunos.

As reações do professor em relação ao comportamento dos alunos durante a realização das atividades podem ser: ficar alheio ao desinteresse dos alunos manifestando total indiferença em relação à atitude deles; conformar-se com o fato de o aluno não realizar a atividade; censurar sua passividade criticando o aluno; estimular sua participação na construção dos conhecimentos; e/ou explorar seu interesse propondo uma atividade não prevista.

Diante das intervenções (perguntas, sugestões, comentários...) que o aluno fizer, o professor pode adotar diferentes atitudes: ele pode ignorá-las deixando as observações ou perguntas do aluno sem retorno. Ele pode repreendê-las, inibindo toda manifestação dos alunos que não tenha partido de uma solicitação sua. Ele pode ainda solicitá-las, encorajando os alunos a explicitar sua compreensão dos problemas, a expressar suas dúvidas etc. Ele pode, enfim, valorizá-las, levando em consideração seu teor, estabelecendo relações entre essas intervenções e os assuntos em discussão.

Em relação à correção dos erros, o professor pode não se manifestar diante de um erro, deixando este sem correção; ele pode repreender o aluno, às vezes estigmatizando sua falta de atenção ou de raciocínio; ele pode penalizá-lo, mostrando implicitamente que atribui o erro à falta de boa vontade do aluno; ele pode alertá-lo para que resolva o problema ou pode promover meios para resolução do problema pelo aluno.

A avaliação pode ser utilizada para fins coercitivos, isto é, para obrigar o aluno a fazer algo para obter uma nota ou simplesmente como 'arma' para manter a disciplina; a avaliação pode ser usada para fins de regulação da aprendizagem, ou seja,

para regulação do sistema educacional, privilegiando fins socioinstitucionais (avaliação prognóstica e somativa); ou para fins de regulação *na* aprendizagem, que dizer, para regulação do processo de aprendizagem, privilegiando fins pedagógicos (avaliação diagnóstica e formativa).

Os meios de ensino adotados podem ser diversos: quadro de giz, livro didático e paradidático, recursos de localidade, entre outros.

5.3 Análise dos dados

Três instituições de ensino foram selecionadas e observou-se uma turma de 5ª série em cada uma delas. Não serão especificados os nomes das escolas nesta pesquisa. Assim, denominou-se a turma observada da escola da rede pública municipal de **turma 1**, a da escola da rede pública federal de **turma 2** e a da escola da rede particular de **turma 3**. As escolas não foram selecionadas em função de suas características, mas em função da permissão da direção e, principalmente, do professor para que se procedesse à observação das aulas. É preciso dizer que várias escolas e/ou professores não aceitaram que se fizesse qualquer tipo de observação e filmagem de sua atividade.

Tem-se consciência de que as aulas observadas não dão conta de todas as práticas que ocorrem em LM, no ensino fundamental, mas foram suficientes, nesta pesquisa de cunho mais qualitativo, para estabelecer diferentes parâmetros da intervenção didática. Também, considerou-se o tempo disponível para a realização do Mestrado, a finalidade do estudo em andamento e a abertura para a continuidade da pesquisa e decidiu-se que eleger uma única série permitiria uma melhor análise dos

modos de intervenção didática praticados em LM. Além disso, estudos comprovam que “a entrada dos alunos na quinta série tem sido marcada por dificuldades de integração às novas exigências, nem sempre explicitadas pela escola e que muitas vezes acabam interferindo no seu desempenho escolar. [...] A primeira e quinta séries representam os principais obstáculos no percurso escolar dos alunos do ensino fundamental” (Brasil, 1998a, p.28-9). Dessa forma, a 5ª série acaba por se tornar uma das séries mais importantes do ensino fundamental. Por isso, considerando os problemas que ainda se apresentam, são necessárias uma reflexão e uma ação urgentes dedicando a essa série ‘chave’ uma atenção especial.

No total foram observados 34 dias de aula, perfazendo um total de 61 h/a. Em cada turma ficou-se o tempo necessário para a observação de uma unidade didática. Nem todas as aulas de Língua Portuguesa foram filmadas, pois se respeitou a permissão do professor para que se pudesse ou não realizar as filmagens. Na turma 1, foram observados 11 dias de aula (08 dias de aula foram filmados), perfazendo um total de 22 h/a. Na turma 2, foram observados 5 dias de aula (nenhuma aula foi filmada), perfazendo um total de 10 h/a. Na turma 3, foram observados 18 dias de aula (15 dias de aula foram filmados), perfazendo um total de 29 h/a.

Considerando os *parâmetros da intervenção didática* elaborados, a análise dos dados das turmas observadas será feita concomitantemente e de forma objetiva para que se possa, logo depois, apresentar as constatações obtidas. Essas constatações serão apresentadas em quadros para possibilitar uma melhor visualização das mesmas.

- Finalidade das atividades propostas

Na turma 1, a maior parte das atividades desenvolvidas pela professora tinha a finalidade de fixar metatermos gramaticais e classificá-los. A discussão e realização de atividades em torno do tema “meninos de rua” (criação e montagem da peça, confecção do dicionário de gírias, por exemplo), para a Feira Cultural, não foram encaminhadas de modo a valorizar uma reflexão sobre a atividade de linguagem nem tampouco de modo a valorizar a formação de uma consciência social. Na turma 1, a impressão que se teve, quando se observou a prática ou o Plano de Curso (ver Anexos A3), foi que as atividades de linguagem foram anuladas enquanto tais por terem ocorrido de forma totalmente dissociada do resto do trabalho. Seu Plano de Curso, por exemplo, prevê a realização de redações em datas comemorativas (dia do livro, dia do trabalho...), mas esta atividade apresenta-se como o cumprimento de uma obrigação escolar (o próprio nome ‘redação’ identifica um escrito escolar, nunca realizado fora da escola) perdida entre um sem-número de exercícios de manipulação de objetos metalingüísticos.

Da mesma forma, na turma 2, não obstante o desenvolvimento de atividades em torno do tema ‘drogas’, as atividades propostas não possuíam essencialmente uma finalidade de interação social. Elas se restringiram à discussão e compreensão de textos em torno do mesmo tema.

Devido ao fato de a escola da turma 3 possuir um projeto político pedagógico fundamentado na formação do cidadão, bem como ter como objetivo promover a interdisciplinaridade, principalmente, utilizando-se como meio para isto o desenvolvimento de temas transversais (ver Anexo C6), foi possível constatar a finalidade de interação social das atividades desenvolvidas pela professora, em especial

daquelas que aconteceram durante a organização e realização da feira da Cooperarte (ver Anexo C3). Não somente os alunos tiveram interlocutores fora da sala de aula (entrevista com os funcionários da escola, por exemplo), como também se preocuparam na preparação da Cooperarte (obter dados para a pesquisa, negociar com o grupo a divisão das tarefas...). A professora também estabelecia a finalidade das atividades aos alunos.

Finalidade das atividades propostas		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
As atividades propostas pela professora tinham uma finalidade puramente escolar. Mesmo os trabalhos desenvolvidos durante a Feira Cultural possuíam principalmente fins de aprendizagem.	A maior parte das atividades propostas pela professora tinha uma finalidade de aprendizagem, isto é, escolar, apesar do desenvolvimento de atividades em torno do tema 'drogas'.	De um modo geral, as atividades propostas pela professora mesclavam finalidades de aprendizagem e de interação social. As atividades desenvolvidas na feira Cooperarte comprovam isto.

- Aquisições visadas

Na turma 1, dos onze dias de aula observados, oito dias foram utilizados visando exclusivamente o estudo das classes gramaticais. Em relação aos outros dias, quando houve a preparação e apresentação dos trabalhos para a Feira Cultural, a professora não utilizou a oportunidade de maneira profícua para trabalhar a aquisição de conhecimentos condicionais e procedimentais.

Na turma 2, o uso de códigos de revisão de textos (ver Anexo B1) oportunizou aos alunos, na reescritura, saberem quando e porque acentuar as palavras, empregar os sinais de pontuação, realizar uma concordância etc. de forma a tornar o texto mais adequado do ponto de vista semântico e morfosintático. O uso desses códigos é uma das estratégias didáticas que podem ser implementadas em sala de aula, mas observou-se que o professor da turma não possuía uma concepção pragmática da língua/linguagem para possibilitar aos alunos a percepção do caráter funcional de seus

textos, reconhecendo que há um interlocutor real com quem eles verdadeiramente estão interagindo.

As atividades desenvolvidas na turma 3 em torno do tema sobre ‘reciclagem de lixo’ não foram apenas atividades escolares, mas visavam o desenvolvimento de competências (conhecimentos procedimentais e condicionais). As atividades desenvolvidas envolviam pessoas exteriores à sala de aula, isto é, interlocutores reais. O resultado da atividade de linguagem não se limitou ao produto linguageiro (escrito e/ou oral) já que os alunos também aprenderam a reciclar o lixo (inclusive produziram brinquedos). Eles, durante a feira e em casa, esclareceram as pessoas da importância social da reciclagem do lixo; realizaram entrevistas com os profissionais que trabalham na escola a respeito de como ocorria essa reciclagem na instituição de ensino.

Aquisições visadas		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
Visava, principalmente, a aquisição de conhecimentos declarativos. Por exemplo, o estudo das classes gramaticais.	Visava a aquisição de conhecimentos declarativos. Por exemplo: estudo das classes gramaticais (verbos). E de conhecimentos procedimentais e condicionais. Por exemplo, as atividades de reescrita de compreensão e produção de texto.	Visava a aquisição de conhecimentos declarativos, condicionais e procedimentais. Por exemplo, as atividades desenvolvidas em torno do tema sobre ‘reciclagem de lixo’.

- Tipos de objetos de ensino-aprendizagem manipulados

Na turma 1, a manipulação de objetos metalingüísticos constituía um fim em si mesma, não havendo, inclusive, nas aulas, uma gradação dos conteúdos desenvolvidos. Comparando-se os conteúdos propostos no Plano de Curso (ver Anexo A3) com os conteúdos trabalhados pela professora, constatou-se que a mesma não se baseou completamente no que o plano propunha. O planejamento ‘real’ não foi condizente com o planejamento ‘formal’. O Plano de Curso centrava-se no desenvolvimento de conteúdos gramaticais, mas limitava-se ao trabalho das

denominadas classes gramaticais variáveis. No entanto, a professora trabalhou as classes classificadas como invariáveis. Ela realizou também vários exercícios de revisão sem diagnosticar se os alunos possuíam os pré-requisitos necessários para desenvolver estes exercícios. Na observação feita no diário de classe, verificou-se que a professora anterior a ela²⁵ não havia trabalhado, por exemplo, as classes gramaticais invariáveis. E a própria professora, no mês anterior às observações (setembro), havia trabalhado apenas os adjetivos, os pronomes e as conjunções. Portanto, os alunos não tinham conhecimento, por exemplo, sobre advérbio e preposição apesar de ela ter feito uma ‘revisão’ relâmpago no dia 26/10.

Na turma 2, nas atividades metalingüísticas, apesar da tentativa de se fazer uma gramática do texto e da adoção de metatermos diferentes dos utilizados na gramática tradicional (ex.: tempo dos verbos no pretérito - passado acabado, passado não acabado, passado acabado anterior a outro), a finalidade das atividades permaneceu a mesma: fixação de nomenclaturas, conceitos e classificações. Em contrapartida, o trabalho de reescrita, com o auxílio dos códigos de revisão, promovia uma reflexão de cunho metalingüístico em torno dos textos.

Na turma 3, foram utilizados textos de interação social (instruções sobre como reciclar papel), textos literários (poema ‘O Bicho’ de Manuel Bandeira), textos ‘ferramentas de trabalho’ (reservatório de palavras: dicionário elaborado no PowerPoint). Entretanto, a grande importância dada ao conteúdo gramatical ainda é uma realidade na escola. O Plano de Curso de Português (ver Anexo C4) demonstrou essa importância. Inclusive, ao analisá-lo, observou-se que ele foi elaborado levando em

²⁵ A professora iniciou seu trabalho nas turmas a partir de setembro, substituindo a professora anterior que se afastara por problemas de saúde.

conta o sumário do manual didático adotado²⁶. Também, a professora enfatizou essa importância ao colocar no quadro o conteúdo da avaliação do 4º bimestre da seguinte forma: *pronomes pessoais (reto e oblíquo), demonstrativos e possessivos; verbos; sujeito e predicado*.

Tipos de objetos de ensino-aprendizagem manipulados		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
Foram desenvolvidos, na maior parte das aulas, conteúdos gramaticais para fixação de metatermos, conceitos e classificações.	Os objetos de linguagem trabalhados consistiam na leitura e interpretação de textos sobre o tema 'drogas', considerando a intertextualidade. Foram também desenvolvidos conteúdos gramaticais para fixação de nomenclaturas, conceitos e classificações (objetos metalingüísticos).	Foram manipulados objetos metalingüísticos, linguageiros, como também metalinguageiros. De uma maneira geral, o desenvolvimento dos conteúdos ocorria em torno da leitura, da compreensão e produção oral e escrita e da análise lingüística.

- Modo de encaminhamento das atividades pelo professor

Na turma 1, devido a professora valorizar a aquisição de conhecimentos declarativos, ela não tinha tendência a relacionar as atividades propostas a outros tipos de conhecimentos ou a temas transversais. Na turma 1, conforme foi possível constatar a partir de entrevistas com a professora e a supervisora, a própria integração entre os professores da área (e de outras áreas também) não ocorria e, dessa forma, as atividades planejadas e desenvolvidas pela professora da turma tinham como objetivos 'vencer' o conteúdo, exclusivamente gramatical, e, ao mesmo tempo, tentar cumprir os dias letivos estabelecidos pelo sistema educacional²⁷.

Na turma 2, na discussão sobre um texto relacionado às drogas, após cada resposta dos alunos, a professora fazia algum tipo de comentário complementar,

²⁶ Realizou-se uma análise no manual didático adotado (Cereja, W. R. & Magalhães, T. C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 1998) e alguns aspectos sobre a LM merecem atenção (ver Anexo C1, p.64).

²⁷ O aproveitamento total dos dias letivos nem sempre ocorria. Na 'semana de provas', por exemplo, os alunos não tiveram aula.

normalmente relacionado aos perigos das drogas. O trabalho com temas transversais é importante, mas as atividades propostas precisam ter um caráter funcional para os alunos. A professora, por exemplo, poderia ter proposto atividades que constatassem, através de pesquisa na Internet ou entrevistas com pessoas que trabalham em órgãos contra o consumo de drogas e no tratamento de viciados, os reais perigos do uso de drogas como o cigarro, bebidas alcoólicas, cocaína etc., as políticas públicas que são implementadas para resolver este problema.

Na turma 3, ocorria, com frequência, o aproveitamento das oportunidades, pela professora, para associar determinado assunto da aula aos temas do projeto desenvolvido na escola. Por exemplo, na correção dos exercícios sobre as dificuldades entre palavras escritas com *g* e *j*, ao trabalhar a palavra *trejeito*, ela explicou a importância do respeito com aqueles que apresentam trejeitos. Quanto às atividades metalingüísticas, o trabalho sobre o léxico e a ortografia, por exemplo, mesmo sendo desenvolvido com o auxílio do livro didático, foi integrado a outra atividade de cunho mais social: a elaboração de um minidicionário no laboratório de informática com o auxílio do programa PowerPoint. O trabalho de leitura e compreensão oral de um poema foi feito da seguinte forma: a professora leu o poema. Esta leitura foi feita sem expressividade a fim de que os alunos pudessem perceber o que era necessário para que a leitura melhorasse. Após a leitura da professora, os alunos relataram os pontos que precisavam ser destacados em sua leitura. Em seguida, eles leram o texto, atentando para esses pontos. Depois que vários alunos leram, a professora realizou a compreensão oral associando o tema do poema ao trabalho que estava sendo realizado pelos alunos sobre a distribuição de renda, reciclagem do lixo e cidadania. A motivação do aluno é também estabelecida pelo modo como o professor encaminha a atividade. Observou-se

aqui que quando o professor demonstra ter uma preocupação não só com atividades da ordem da ação, mas também com atividades da ordem da reflexão, ele procura construir uma coerência maior entre as diferentes atividades propostas em sala de aula.

Modo de encaminhamento das atividades pelo professor		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
A professora desenvolvia as atividades como um fim em si, na medida em que elas possuíam uma finalidade puramente escolar e não estavam integradas a um projeto da área de Língua Portuguesa ou de integração com outras disciplinas.	A professora, ao desenvolver as atividades, relacionava-as, geralmente, com conhecimentos anteriores ou com temáticas transversais.	A professora ao desenvolver as atividades, relacionava-as com conhecimentos anteriores (conhecimentos declarativos e experiências dos alunos) e com temáticas transversais.

- Procedimentos de ensino adotados

Na turma 1, em uma das aulas de revisão das classes de palavras, a professora, com o auxílio de um cartaz, subdividiu as classes em variáveis e invariáveis. Para revisar essas classes, ela, inicialmente, pediu exemplos de palavras que indicassem a classe pedida e, em seguida, os alunos leram o conceito no cartaz. Ela formulou questões como: *Quais são os artigos definidos? Dê três exemplos de adjetivos.* Muitos alunos tiveram dificuldades para responder às perguntas. Por exemplo: eles leram o conceito de verbo - *palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza.* Logo depois, foi pedido um exemplo de verbo que indicasse ação. Dois alunos responderam: *corrida.* Nessas situações, a professora relia o conceito, dava outros exemplos e pedia aos alunos que prestassem mais atenção às suas explicações. A utilização de uma determinada técnica ou de um recurso não são suficientes para facilitar a promoção de uma aprendizagem significativa. Na turma 1, também se observou que muitos alunos não se comprometeram com a realização dos trabalhos para a Feira Cultural. A atividade de entrevista (que precisou ser realizada para a confecção do dicionário de gírias) foi a que mais envolveu os alunos do grupo, pois a escola está situada em um

bairro onde há muitas gangues formadas principalmente por crianças e adolescentes que vivem na rua. Isto facilitou a realização do trabalho. No entanto, a professora pouco valorizou a finalidade de interação social que a atividade permitia e a motivação que esta atividade – não estritamente escolar – suscitava.

Na turma 2, a professora normalmente procurava adotar procedimentos que permitissem sua interação com o aluno. Por exemplo, para a atividade de reescrita da avaliação do paradidático, a professora lembrou, antes, os códigos de revisão de texto, no quadro-de-giz, com a participação dos alunos. Ela leu as questões da prova, explicando os comandos e chamando a atenção para o atendimento ao comando. Orientou os alunos para realizarem a reescrita na própria folha de papel almaço onde havia sido feita a avaliação. Os alunos ouviram todos os esclarecimentos da professora. Depois que ela terminou, foi, de carteira em carteira, esclarecer as dúvidas dos alunos. A professora passou praticamente todo o primeiro horário fazendo o atendimento na carteira do aluno. A partir do segundo horário, os alunos também foram até a sua mesa. A maior parte deles permaneceu concentrada para desenvolver a atividade, questionando a professora sempre que surgiam dúvidas. Nestes momentos, ela também sempre esclarecia os alunos demonstrando, através de sua atitude em relação às intervenções dos alunos e em relação aos erros, que valorizava a interação como meio de favorecer a construção de hipóteses pelos alunos.

Na turma 3, os trabalhos em equipe para a exposição na Cooperarte foram coordenados por um professor de cada disciplina. Para a realização da feira, foram adotados procedimentos diversos (ver quadro *infra*). Durante as filmagens, os alunos deram explicações (quando solicitados pela pesquisadora e espontaneamente) sobre o trabalho que estavam desenvolvendo, sua importância, o motivo pelo qual estavam

realizando aquele trabalho (em forma de maquetes, cartazes, painéis, materiais reciclados por eles etc.). Verificou-se que as ações dos professores estavam ocorrendo de forma integrada, colaborando para o alcance de finalidades de interação social e de aprendizagem.

Procedimentos de ensino adotados		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
A professora desenvolvia aulas expositivas sem a interação com os alunos. Normalmente, as atividades eram individuais e realizadas sem a sua orientação. Houve exemplos de atividades em grupo (montagem e apresentação da peça 'Meninos de rua', elaboração do dicionário de gírias), realizadas durante a Feira Cultural, cujas tarefas foram estabelecidas unicamente pela professora. Nestas atividades, alguns alunos fizeram um estudo do meio, realizando entrevistas e visitas para coleta dos dados.	A professora desenvolvia aulas expositivas com interação com os alunos. A participação deles ocorria espontaneamente ou de forma solicitada. As atividades em sala eram individuais, preestabelecidas pelo professor ou negociadas com os alunos, e realizadas, normalmente, com a sua orientação.	A professora adotou procedimentos de ensino diversificados. Ela desenvolvia aulas expositivas com interação com os alunos. Os trabalhos individuais eram realizados, geralmente, com a sua orientação. Os trabalhos em grupo eram realizados com tarefas preestabelecidas pela professora ou com tarefas a serem negociadas pelos alunos. Houve discussão coletiva para avaliar as atividades desenvolvidas durante a organização e efetivação da feira. Os alunos também fizeram um estudo do meio, realizando entrevistas, visitas e também excursão a uma feira de livros.

- Modo de realização das atividades

Na turma 1, a organização em fileiras condizia com os procedimentos de ensino adotados e com a atitude da professora em relação à participação dos alunos. É certo que muitas vezes não há como promover uma organização diferenciada dos alunos, mas a professora da turma 2, apesar da organização constante da classe em fileiras, favoreceu sua interação com os alunos e mesmo dos alunos entre si.

Na turma 3, as interações ocorreram nos trabalhos individuais (interação professor e alunos) e nos trabalhos em grupo (interação entre os alunos e com o professor).

Modo de realização das atividades		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
A realização das atividades escritas era feita de modo estritamente individual. Os alunos, na sala, sempre estavam organizados em fileiras.	A realização das atividades era feita de modo individual com possibilidade de interação com a professora ou os colegas. Os alunos, na sala, normalmente estavam organizados em fileiras.	A realização das atividades escritas e orais era feita de várias formas: em grupos, de modo individual com possibilidade de interação com a professora ou com os colegas e de modo coletivo. Os alunos, na sala, eram organizados em fileiras, em grupo ou em grande círculo dependendo da atividade.

- Movimentação do professor

Deslocar-se apenas para verificar a realização correta de uma atividade, como ocorreu na turma 1, não promove a aprendizagem, mas deslocar-se (ou mesmo permanecer à frente) com o intuito de interagir com o aluno para poder criar e intervir na ZDP, como ocorreu nas turmas 2 e 3, possibilita a aprendizagem.

Movimentação do professor		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
Constantemente, a professora mantinha-se à frente da turma com pouca interação com os alunos. E quando se deslocava era, normalmente, para verificar a realização correta da atividade.	A professora mantinha-se à frente da turma interagindo com os alunos e quando se deslocava, fazia-o para verificar a realização da atividade, como também para interagir com os alunos promovendo a aprendizagem.	A professora mantinha-se à frente da turma interagindo constantemente com os alunos e quando se deslocava, fazia-o para interagir com eles promovendo a aprendizagem.

- Modalidade predominante das atividades desenvolvidas

Na turma 1, as atividades escritas compreendiam exercícios gramaticais para fixação de metatermos, conceitos e classificações. Trabalhou-se também com ditados de textos que não eram precedidos de uma discussão para compreensão do texto. A professora não chamava a atenção dos alunos, de forma coletiva, quanto à escrita das palavras, durante o ditado, bem como não costumava ditar muitos sinais de pontuação. A única atividade de produção textual proposta foi realizada como tarefa de casa para fins de avaliação somativa. A organização da única atividade de produção oral – o trabalho de dramatização – foi tumultuada. Os objetivos da professora não eram os

mesmos objetivos dos alunos (o ponto de vista da professora sobre o tema, “meninos de rua”, não era o mesmo ponto de vista dos alunos). A expectativa que o professor tinha em relação à atividade não havia sido explicitada no contrato didático e, por isso, não houve uma negociação com os alunos das atividades que seriam realizadas para a feira, por exemplo. Em relação às participações orais, aliás, oralizações, elas ocorriam ou na leitura mecânica que os alunos faziam de assuntos gramaticais, exercícios, ditados de texto desenvolvidos no quadro-de-giz ou nas respostas dadas pelos alunos aos exercícios propostos pela professora. Tais participações não foram encaradas como atividades de linguagem merecedoras do interesse da professora.

Na turma 2, as atividades de interpretação dos textos trabalhados centravam-se em questões que exigiam respostas objetivas, ou seja, encontradas facilmente nos textos. Havia, normalmente, poucas questões para construção de argumentos pelos alunos. Enfatizou-se a reescrita das atividades pelos alunos. Esta reescrita era facilitada pelo uso de códigos de revisão de texto e pela orientação da professora. Mas o caráter pragmático dos textos praticamente não foi trabalhado apesar do exposto no Plano de Curso (ver Anexo B5): atividades de produção ou compreensão oral, por exemplo.

Na turma 3, embora a professora solicitasse algumas vezes a participação oral, de um modo geral, os alunos intervinham espontaneamente. As atividades orais espontâneas foram realizadas em: explicações, à frente da turma, da interpretação dada a um dos temas do projeto (através do desenvolvimento de uma imagem para a camiseta a ser utilizada na feira da Cooperarte); entrevistas com o corpo técnico e administrativo da escola; discussões, entre professor e alunos e também entre alunos, sobre os resultados obtidos na entrevista feita pelos alunos e sobre a avaliação da feira. Observou-se, no entanto, que a professora não se aproveitou da oportunidade criada,

quando os alunos precisaram entrevistar funcionários da escola, para promover uma reflexão sobre a atividade de linguagem envolvida, levando-os, por exemplo, a observar entrevistas gravadas, a elaborar eles mesmos as perguntas, como também a forma mais adequada de se dirigir aos diferentes interlocutores. Em relação às atividades escritas, em várias aulas a professora desenvolveu atividades do livro didático para o trabalho com ortografia. Embora essas atividades fossem interessantes e a professora buscase aproveitar todas as oportunidades para sanar dúvidas dos alunos, percebeu-se que ela teve uma preocupação em concluir o livro.

Modalidade predominante das atividades desenvolvidas		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
A maior parte das aulas foi centrada no desenvolvimento de atividades escritas. Em relação à atividade oral trabalhada (dramatização realizada na Feira Cultural), as orientações dadas pela professora, sem nenhuma negociação com o aluno, não produziram os efeitos que ela desejava. De um modo geral, as atividades orais limitaram-se a participações orais dos alunos que, normalmente, eram solicitadas pela professora	As atividades desenvolvidas eram principalmente escritas. As atividades orais limitavam-se a participações orais dos alunos que, normalmente, eram solicitadas pela professora ou feitas de forma espontânea pelos alunos.	As atividades desenvolvidas eram tanto orais quanto escritas. Quando ocorriam participações orais dos alunos, ou estas eram solicitadas pela professora ou os alunos participavam de forma espontânea. Houve também atividades orais trabalhadas nas explanações realizadas durante a feira.

- Reação do professor em relação ao comportamento dos alunos na realização das atividades

Na turma 1, a professora conformava-se com a não realização da atividade pelo aluno, principalmente, quando ela, por ter horários superpostos, precisava ausentar-se para atender outra classe. Como foi visto em 3.2, a motivação do aluno para uma atividade é fortemente influenciada pela percepção que ele tem do valor dessa atividade em sua vida escolar e, sobretudo, em sua vida cotidiana. As atividades, na turma 1, concentravam-se principalmente na exercitação da metalíngua, predominando, na classe, a monotonia e o desinteresse dos alunos, pois a maioria das ações cabia

exclusivamente ao professor e eram desprovidas de uma função social para o aluno. A falta de empenho da professora da turma 1 em suscitar e manter uma motivação foi condizente com o fato de não eleger finalidades de interação social para as atividades propostas e com o tipo de objetos manipulados e o modo de encaminhar as atividades.

Na turma 2, quanto àqueles alunos que apresentavam maior dificuldade na aprendizagem, a professora ia até suas carteiras e os esclarecia sempre quando notava algum problema, mesmo quando eles não a chamavam.

Na turma 3, ao término das entrevistas sobre reciclagem do lixo, as equipes retornaram à sala e a professora questionou-as sobre as respostas obtidas, discutiu as propostas de reciclagem dadas pelos alunos e explorou o interesse dos alunos sugerindo uma atividade não prevista: o engajamento deles em uma campanha de reciclagem do lixo na escola que seria iniciada na Cooperarte. Eles aceitaram prontamente. Ao final, a professora também propôs aos alunos que as sugestões retiradas durante aquela conversa fossem levadas às pessoas entrevistadas a fim de engajá-las nessa conscientização sobre a importância da reciclagem.

Reação do professor em relação ao comportamento dos alunos na realização das atividades		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
A professora, quando transitava entre as carteiras dos alunos para verificar a realização das tarefas, geralmente não os estimulava a participar ativamente na construção dos conhecimentos, ficando alheia em relação ao desinteresse deles na realização das atividades e conformando-se quando estas não eram realizadas.	A professora, normalmente, reagia à passividade dos alunos na realização das atividades, estimulando-os a participar ativamente na construção dos conhecimentos.	A professora, freqüentemente, manifestava-se em relação à passividade dos alunos na realização das atividades e estimulava-os a participar ativamente na construção dos conhecimentos. Ela também procurava despertar o interesse do aluno propondo uma atividade não prevista.

- Atitude do professor em relação às intervenções dos alunos

Na turma 1, na conversa que a professora teve com os alunos sobre a Feira Cultural, um deles constatou que a falta de um colega no dia da peça havia prejudicado

seu andamento. Mas a professora não aceitou a colocação e disse aos alunos que deveriam ter sabido dar prosseguimento ao trabalho mesmo com a ausência de algum componente do grupo. De um modo geral, pareceu claro que a professora não valorizava a fala de seus alunos por estar centrada nos conteúdos a serem transmitidos e por ignorar os princípios interacionistas da aprendizagem. Com isto, observou-se mais uma vez que as atitudes e escolhas metodológicas dos professores não podem ser dissociadas das concepções que embasam sua prática.

Na turma 2, na entrega do teste, que foi realizado em dupla, as questões foram comentadas e corrigidas pela professora e pelos alunos, oralmente. Depois que as questões foram discutidas, as duplas, que apresentaram dúvidas sobre a correção e a contagem dos pontos, recorreram à professora. Ela os esclareceu prontamente. Em relação ao trabalho em dupla, é importante considerar que o fato de o aluno participar de uma atividade em conjunto com um colega mais competente pode tornar possível uma atuação independente posteriormente. Nesses diferentes momentos, a professora demonstrou se preocupar com uma maior negociação no andamento das aulas. O mesmo ocorreu com a turma 3. Se algum aluno levantava uma dúvida, a professora esclarecia de forma individual ou coletiva. Esta mediação para a resolução de problemas não ocorria apenas entre professor e aluno, mas também entre aluno e aluno. A participação dos alunos acontecia de forma constante e não apenas, por exemplo, na correção de exercícios.

Atitude do professor em relação às intervenções dos alunos		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
Quando os alunos questionavam algo, ela preferia repreendê-los ou ignorava suas dúvidas e indagações.	Quando os alunos questionavam algo, ela incentivava sua participação.	Quando os alunos questionavam algo, ela solicitava e valorizava as participações.

- Atitude do professor na correção dos erros

Na turma 1, a professora, em relação aos erros, não procurava acompanhar o raciocínio desenvolvido pelos alunos e identificar a causa do erro a fim de promover situações de aprendizagem para sua resolução. O papel do professor limitou-se a ser o de um transmissor de conhecimentos.

Na turma 2, foi possível constatar, especialmente, a mediação entre a professora e os alunos com dificuldade na aprendizagem. Ela procurava entender a construção do conhecimento que o aluno estava para efetuar. A professora buscou, freqüentemente, ser uma facilitadora da aprendizagem, uma mediadora do conhecimento.

Na turma 3, muitas vezes, a resolução dos problemas era feita de forma conjunta com os alunos da classe. Na correção dos exercícios do livro de ortografia sobre *ão* e *am* (em verbos no futuro e no passado), um aluno levantou a dúvida em relação à palavra *coco*. A professora colocou no quadro as grafias apresentadas pelo aluno (*coco*, *côco*, *cocô*). E com a apresentação de outros exemplos dados pelos alunos, eles próprios concluíram, com a orientação da professora, que as paroxítonas terminadas em *o*, não levam acento, enquanto que as oxítonas terminadas em *o* são acentuadas. Nesse momento, também foi esclarecida a dúvida, apresentada por uma aluna, sobre a palavra *educação* (ela acreditava que *til* era acento). A partir do confronto com palavras paroxítonas terminadas em *ão* e acentuadas (*órfão*, *órgão*), apresentadas pela professora e pelos alunos, foi possível que eles chegassem à conclusão que, neste caso, *til* não é acento.

Atitude do professor na correção dos erros		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
Principalmente, quando os alunos erravam, a professora repreendia-os, penalizava-os ou chamava-lhes a atenção para resolver o problema. Houve também situações em que a professora não se manifestou em relação ao erro.	Principalmente, quando os alunos erravam, a professora chamava-lhes a atenção para resolver o problema e promovia situações de aprendizagem para a sua solução.	Quando os alunos cometiam erros, a professora chamava-lhes a atenção para resolver o problema e também promovia situações de aprendizagem para a sua solução.

- Uso da avaliação

Na turma 1, a professora efetuou, em sala de aula, o cômputo das notas do bimestre como forma de punição pela apresentação de comportamento inadequado dos alunos na Feira Cultural. Enquanto a classe ficou realizando uma atividade escrita, a professora, depois de identificar o aluno, calculava sua nota bimestral. Na própria avaliação escrita realizada, ela anotou as médias da prova, do trabalho realizado na feira e a soma dessas médias foi a nota geral do bimestre. Quando a maioria dos alunos não participava da correção dos exercícios, a professora ficava aborrecida e, inclusive, alertava-os sobre a cobrança em prova dos conteúdos dos exercícios. A avaliação que ocorre ao final do processo e tem apenas a finalidade de classificar e selecionar não tem fins pedagógicos, mas apenas fins socioinstitucionais. Não se observou nesta turma o uso da avaliação durante o processo de aprendizagem como forma de promover uma (auto) regulação da aprendizagem.

Na turma 2, vários elementos demonstraram que o uso da avaliação não se limitava a fins socioinstitucionais, mas tinha também fins pedagógicos: os comentários (coletivos e individuais) em torno dos instrumentos de avaliação escrita, a orientação constante da professora, principalmente, no esclarecimento de dúvidas e no desenvolvimento das atividades de reescrita dessas avaliações (que auxiliavam também no aumento da nota e enfatizava a importância de o aluno mobilizar critérios para

avaliar o seu texto) e a preocupação com aqueles alunos que possuíam maiores dificuldades.

Na turma 3, mesmo atendendo às exigências socioinstitucionais de atribuir uma nota para disciplina Redação e outra para disciplina Língua Portuguesa²⁸, a professora desenvolvia atividades e avaliava seus alunos integrando as duas áreas. A compreensão e produção de textos eram trabalhadas de maneira conjunta. A reflexão sobre a língua acontecia freqüentemente. A prática da auto-avaliação e da co-avaliação também foi implementada. Foi desenvolvida, em sala de aula, uma produção de texto sobre a Cooperarte. Os alunos deveriam produzir um texto que tratasse dos aspectos positivos e negativos percebidos durante a realização da feira. Após a produção do texto, foi proposto aos alunos que se organizassem em círculo para a leitura dos textos e a discussão das idéias tratadas. Durante a discussão, a professora procurou, em todos os momentos, diante das situações expostas, mostrar aos alunos seus direitos e deveres. Em uma das situações expostas por uma aluna, devido à reação exaltada dos integrantes de sua equipe, a professora enfatizou que a questão levantada seria tratada no momento em que cada equipe sentasse com o professor coordenador para realizar a avaliação do trabalho, dos colegas e a auto-avaliação. Os textos seriam repassados à supervisora para que fosse feito o levantamento dos aspectos positivos e negativos da feira. Este trabalho é realizado em todas as séries, pois possibilita uma avaliação ampla do que foi feito por todos (alunos, professores, comunidade, funcionários da escola).

²⁸ Ainda se encontram escolas que acreditam ser possível 'Língua Portuguesa' e 'Redação' serem trabalhadas de maneira dissociada, mesmo no ensino fundamental.

Uso da avaliação		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
A nota era sempre utilizada como recurso para forçar os alunos a realizar determinada atividade. A prova escrita foi realizada para regulação do sistema educacional, isto é, obter uma nota para ser lançada no boletim e atender às exigências socioinstitucionais.	A avaliação era utilizada para regulação do sistema educacional e do processo de aprendizagem.	A avaliação era utilizada para regulação do sistema educacional e do processo de aprendizagem.

- Meios de ensino adotados

Na turma 1, a professora copiava e corrigia as tarefas no quadro ou chamava algum aluno para copiá-las. Em relação ao manual didático, a professora acreditava que os alunos não possuíam condições para realizar as atividades propostas por ele. Por isso dispensava seu uso.

Na turma 2, as atividades mimeografadas apresentaram problemas de formatação e digitação. Quando era possível sanar algum problema, a professora chamava a atenção dos alunos para que o fizessem. O uso do livro paradidático foi condizente com a preocupação com temas transversais.

Na turma 3, os meios de ensino adotados foram diversos. Inclusive, os alunos iam ao quadro para registrar as respostas de algum exercício. Nas turmas observadas é patente a relação entre a maior riqueza de meios adotados e a maior variedade de atividades (de linguagem, de gramática e de reflexão sobre a atividade de linguagem) propostas.

Meios de ensino adotados		
Turma 1	Turma 2	Turma 3
O quadro-de-giz foi utilizado em todas as aulas. O manual didático escolhido (Cocco, M. F. & Hailer, M. A. <i>ALP – Análise, Linguagem e Pensamento</i>) não era utilizado.	Além do quadro-de-giz, foram utilizados o livro paradidático e atividades mimeografadas.	Foram utilizados o quadro magnético, atividades fotocopiadas, o livro didático, materiais produzidos pelos próprios alunos para serem utilizados e expostos na feira, laboratório de informática e livro paradidático.

A seguir, para uma melhor visualização, será apresentado um quadro recapitulativo (ver p.110-11) dos resultados verificados nas três turmas onde se realizaram as observações. Depois, no capítulo seguinte, serão indicadas algumas 'pistas' para uma intervenção didática em LM em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem.

PARÂMETROS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA		Turma 1	Turma 2	Turma 3
Finalidade das atividades propostas	- de aprendizagem	X	X	X
	- de interação social			X
Aquisições visadas	- conhecimentos declarativos	X	X	X
	- conhecimentos procedimentais		X	X
	- conhecimentos condicionais		X	X
	- metalingüísticos	X	X	X
Tipos de objetos de ensino-aprendizagem manipulados	- metalinguagêiros		X	X
	- linguagêiros		X	X
	- como um fim em si mesmas	X		
Modo de encaminhamento das atividades pelo professor	- com referência a conhecimentos anteriores		X	X
	- com referência a temáticas transversais		X	X
	- aulas expositivas	X		
Procedimentos de ensino adotados	- sem interação com o aluno			
	- com interação com o aluno		X	X
	- sem orientação do professor	X		
	- com orientação do professor		X	X
	- preestabelecidas pelo professor	X	X	X
	- negociadas com os alunos		X	X
Modo de realização das atividades	- estritamente individual	X		
	- individual com possibilidade de interação (com o prof. ou alunos)		X	X
	- em grupos (dois ou mais elementos)			X
	- coletivo			X
Movimentação do professor	- permanece à frente da turma	X	X	X
	- desloca-se na sala para verificar a realização da atividade	X	X	X
	- desloca-se na sala para interagir promovendo a aprendizagem		X	X

PARÂMETROS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA		Turma 1	Turma 2	Turma 3
Modalidade predominante das atividades desenvolvidas	- oralizada	X	X	X
	- oral espontâneo		X	X
	- oral trabalhado	X		X
	- escrita	X	X	X
Reação do professor em relação ao comportamento dos alunos na realização das atividades	- fica alheio em relação ao desinteresse do aluno	X		
	- conforma-se com a não realização da atividade pelo aluno	X		
	- censura a passividade do aluno		X	X
	- estimula a participação do aluno na construção dos conhecimentos		X	X
	- explora o interesse do aluno			X
Atitude do professor em relação às intervenções dos alunos	- ignora-as	X		
	- repreende o aluno	X		
	- solicita-as		X	X
	- valoriza-as			X
	- não se manifesta	X		
Atitude do professor na correção dos erros	- repreende o aluno	X		
	- penaliza o aluno	X		
	- alerta o aluno para que resolva o problema	X	X	X
	- promove meios para a resolução do problema pelo(s) aluno(s)		X	X
	- para fins coercitivos	X		
Uso da avaliação	- para fins socioinstitucionais	X	X	X
	- para fins pedagógicos		X	X
	- quadro-de-giz ou magnético	X	X	X
Meios de ensino adotados	- atividades mimeografadas e/ou fotocopiadas		X	X
	- livro didático			X
	- material produzido pelos próprios alunos			X
	- recursos de localidade (biblioteca, laboratório de informática...)			X
	- livro paradidático...		X	X

Quadro 9 – Quadro recapitulativo

6 PISTAS PARA UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM LÍNGUA MATERNA EM UMA ABORDAGEM INTERACIONAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Como se pôde observar, considerar a intervenção do professor, em sala de aula, apenas do ponto de vista técnico não permite dar conta da complexidade das situações de ensino-aprendizagem. A renovação do ensino da LM não é uma mera questão de comportamentos e tipos de atividades do professor, como também não se limita à discussão dos conteúdos.

A problemática da intervenção não pode ser tratada de forma dissociada das problemáticas da elaboração e da apropriação. É preciso pensar também a intervenção didática em LM em uma abordagem interacional, pois ela se estrutura a partir de princípios condizentes com os objetivos da disciplina, entre eles, possibilitar aos alunos o desenvolvimento de sua competência comunicativa necessária às situações de interação. Isto implica refletir sobre os elementos de base que influenciam uma intervenção didática em LM a partir de uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem: a concepção pragmática de língua/linguagem e a concepção interacionista de aprendizagem do professor; suas representações do contexto socioinstitucional, das diretrizes oficiais do ensino e das práticas sociais de linguagem; e as condições socioinstitucionais nas quais o professor opera.

A partir dos parâmetros de intervenção didática construídos – para a análise das práticas observadas em sala de aula – articulados às bases teórico-metodológicas da DDL fundamentadas em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem, foi possível chegar a algumas ‘pistas’ para uma intervenção didática em LM em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, para uma melhor compreensão dessas pistas, serão apresentadas, em quadros, a avaliação a que se chegou da análise dos dados das observações realizadas e, em seguida, a indicação de algumas ‘pistas’ para uma intervenção didática em LM em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem. Essas pistas não pretendem ser um conjunto de regras ordenadas, dando uma descrição exata do que se deve fazer. Constituem, na verdade, orientações para o professor que deseja, de fato, tornar o aluno competente no uso da língua. Vamos a elas:

Finalidade das atividades propostas	
Análise	Cumprir programas que valorizam a aquisição de conhecimentos declarativos é estabelecer apenas finalidades de aprendizagem. A vida ultrapassa os muros da escola. Estabelecer finalidades de interação social é pensar a aquisição de competências comunicativas linguageiras diversas que serão reinvestidas continuamente na vivência cotidiana do aluno e do futuro cidadão.
Pista	O estabelecimento da finalidade das atividades propostas é tanto de aprendizagem como de interação social: ensinar/aprender a LM na escola significa desenvolver competências em termos de interação social e, portanto, treinar essas competências; também significa elaborar uma reflexão sobre essa intervenção e suas condições e modalidades. Ao “aprender a fazer fazendo” associa-se um aprender a fazer objetivando o fazer numa reflexão de cunho metacognitivo. Sendo o objetivo do ensino da LM, principalmente, construir uma competência interacional, é fundamental para a delimitação das finalidades possuir uma concepção pragmática de língua/linguagem e uma concepção interacionista de aprendizagem.

Aquisições visadas	
Análise	Trabalhar conhecimentos essencialmente do tipo declarativo não possibilita a criação de meios para o desenvolvimento de competências. Ser proficiente no uso da língua não implica necessariamente saber sobre a língua, mas utilizar a língua nas diversas situações linguageiras. A escola, sem dúvida, tem condições de promover a aquisição de conhecimentos procedimentais necessários à construção de competências.
Pista	A aquisição de uma competência interacional envolve conhecimentos declarativos, condicionais e procedimentais. O passado recente do ensino-aprendizagem da LM provou que não é possível pretender o desenvolvimento do domínio da linguagem trabalhando apenas conhecimentos tópicos sobre ela. O professor precisa considerar que ensinar o que os alunos já conhecem ou fazem é pouco desafiador e ir além do que eles podem aprender é ineficaz. O ideal é partir do que eles dominam para ampliar o seu conhecimento, colocando-os em situações que os incitem a se envolver em um esforço de compreensão e de atuação autônoma.

Tipos de objetos de ensino-aprendizagem manipulados	
Análise	Este item está estreitamente relacionado ao anterior, na medida em que a valorização dos conhecimentos declarativos em LM está associada à manipulação de objetos metalingüísticos desenvolvidos como um fim em si mesmo. Do mesmo modo, dedicar um espaço maior para a manipulação de objetos de linguagem e para a reflexão sobre esta atividade permite desenvolver conhecimentos procedimentais e condicionais. As atividades metalingüísticas não podem constituir um fim em si, mas precisam ser um meio para facilitar o enriquecimento da competência comunicativa dos alunos.
Pista	Em uma abordagem interacional, ocorre a manipulação de objetos metalingüísticos, metalinguageiros e liguageiros nas situações de ensino-aprendizagem, isto é, no desenvolvimento de atividades que, preferencialmente, farão parte de um trabalho em projeto. É necessário haver uma preocupação com atividades da ordem da ação e atividades da ordem da reflexão, pois elas vão garantir o desenvolvimento das competências metalinguageiras dos alunos. Estas atividades envolvem, principalmente, a leitura, escritura, revisão e reescritura de textos de interação social, textos literários e/ou textos ferramentas de trabalho que terão uma finalidade social e/ou de aprendizagem (Séguy, 1994).

Modo de encaminhamento das atividades pelo professor	
Análise	Este item está estreitamente relacionado aos dois anteriores. É evidente que um professor que valoriza atividades puramente escolares e está mais preocupado com a aquisição e retenção de conhecimentos declarativos não tem tendência a relacionar os exercícios propostos com outros tipos de conhecimentos ou com temas transversais focalizados na escola.
Pista	Ao encaminhar a atividade, o professor relaciona-a a conhecimentos anteriores, a finalidades sociais e/ou a temas transversais. As práticas sociais de linguagem fazem parte da vida do indivíduo. Por isso, as atividades precisam ampliar a capacidade do aluno no uso da linguagem, como também na reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução. A língua não pode ser estudada desvinculada de suas funções sociais.

Procedimentos de ensino adotados	
Análise	Quando se afirma que a interação é um dos eixos centrais no ensino-aprendizagem de línguas, não há como pensar aulas expositivas sem interação, atividades desenvolvidas sem a orientação do professor, atividades apenas preestabelecidas pelo professor, sem negociação com os alunos.
Pista	Os procedimentos de ensino adotados centram-se nas mais variadas interações possíveis dependendo dos objetos manipulados e dos objetivos visados pelas atividades: interação professor e aluno, aluno e aluno, aluno e material didático, aluno e comunidade, aluno e instituição... Assim, por exemplo, a aula expositiva ocorre a partir de uma constante interação com o aluno; as atividades em sala de aula ou extra-classe acontecem com a orientação constante do professor; as atividades são negociadas com os alunos e entre os alunos; promove-se a discussão coletiva e o estudo do meio (entrevistas, visitas, coleta de dados...). A diversidade dos procedimentos adotados está diretamente ligada à diversidade de atividades: atividades para interagir, atividades para treinar, exercitar algum recurso lingüístico ou um aspecto da interação, atividades para aprender.

Modo de realização das atividades	
Análise	Favorecendo a interação em todos os níveis (professor e aluno(s), aluno e aluno...), o professor torna-se um interlocutor entre outros, um mediador no processo, aquele que favorece a prática da língua sem esquecer a reflexão sobre a língua. É preciso considerar que não basta adotar modalidades de realização das atividades (trabalho em grupo, trabalho coletivo...) para favorecer as interações (o grupo pode funcionar como um conjunto de indivíduos cujo interlocutor exclusivo é o próprio professor). Mas não é possível promover interações produtivas em termos de regulação da aprendizagem numa organização espacial tradicional em fileiras voltadas para a pessoa central do professor.
Pista	A realização das atividades acontece coletivamente, em grupos ou individualmente com possibilidade de interação com o professor ou com os alunos. Dependendo da atividade proposta, a espacialização da turma pode ser na forma de fileiras, em grupos ou em círculo desde que a interação seja promovida constantemente. A interação cooperativa entre alunos é capaz de promover a criação de ZDP e originar ajudas que podem fazer os participantes progredirem na aprendizagem através dessas ZDP. Em todo caso, a variação no modo de realização das atividades precisa ser coerente com os objetivos visados por essas atividades.

Movimentação do professor	
Análise	A aula, em si, é uma interação. A movimentação do professor pode, no entanto, ser um fator para promover com mais ou menos frequência esta interação. Deslocar-se apenas para verificar a realização correta de uma atividade não promove a aprendizagem, mas deslocar-se (ou mesmo permanecer à frente) com o intuito de interagir com o aluno para poder criar e intervir na ZDP, com certeza, promoverá a aprendizagem. Observa-se que este item pode ser associado aos dois anteriores, já que os procedimentos de ensino e o modo de realização das atividades pelos alunos são fatores de maior ou menor interação. Além da situação de ensino-aprendizagem ser, em si, o palco de diversos tipos de interações, a aula de LM quando focaliza a ordem da ação está inteiramente voltada para a questão da interação. A interação passa a ser não só um meio de ensinar/aprender, mas também um objeto de aprendizagem e, portanto, um objeto de reflexão metalinguagreira.
Pista	A movimentação do professor na sala de aula acontece de forma a possibilitar sua interação com os alunos e dos alunos entre si. Ao deslocar-se, por exemplo, ele o faz não apenas para verificar a realização da atividade pelo aluno, mas para interagir com ele, promovendo a aprendizagem. Ao interagir com um grupo, ele age como um mediador da reflexão deste grupo, não como a única fonte de informações.

Modalidade predominante das atividades desenvolvidas	
Análise	A respeito das atividades orais é preciso considerar que leitura mecânica e respostas orais a exercícios são atividades oralizadas que têm como base a atividade escrita e fazem parte do processo pedagógico, possuindo seu valor. Mas o desenvolvimento de uma competência interacional prioriza, principalmente, as atividades orais espontâneas e trabalhadas. Para a realização de tais atividades é necessário que o professor tenha uma concepção pragmática da língua/linguagem. Dessa forma, o estudo da língua não será desvinculado das suas funções sociais.
Pista	Como nas interações da vida real, as modalidades oral e escrita são trabalhadas separada ou simultaneamente na realização das atividades. Algumas vezes é preciso ler para discutir um tema ou produzir um texto, outras vezes a discussão oral antecede a elaboração escrita. E tanto as atividades escritas quanto as orais precisam ser objetivadas, isto é, transformadas em objeto da reflexão na medida em que essas modalidades da atividade de linguagem têm suas especificidades. Em uma concepção pragmática de linguagem o que predomina na natureza das atividades desenvolvidas não é apenas seu caráter escrito ou oral e sim sua funcionalidade. Por isso é importante que a realização das atividades (não apenas da área de Língua Portuguesa) estejam inseridas em projetos, com um objetivo claro e explícito para os alunos, como observa os PCN (1998b). O trabalho em projeto, normalmente, favorece um trabalho conjunto das duas modalidades ²⁹ . Quanto à modalidade oral, são desenvolvidas atividades orais espontâneas, orais trabalhadas e oralizadas.

²⁹ A este respeito, podemos citar um exemplo: é desenvolvido, aqui no Pará, desde 1995, por uma empresa de comunicação do estado, um programa que leva o jornal à educação. Esse projeto atende às redes pública e particular e é destinado a alunos de 5ª a 8ª séries, envolvendo diferentes disciplinas. Uma vez por semana, são distribuídos gratuitamente para as escolas os jornais remanescentes das bancas. O objetivo expresso pelos promotores do projeto “é a formação do leitor com consciência crítica e política...” (Organizações Rômulo Maiorana, 2001). No entanto, os objetivos multiplicam-se a partir do momento em que o professor decide, na escola, desenvolver um trabalho em projeto mais específico: a criação de um *jornal escolar*. Os alunos tendo, ‘em mãos’, os diferentes tipos de textos presentes em um jornal, conseguem, com a orientação do professor, tomá-los como referência e, dessa forma, assimilar melhor sua estrutura, obtendo maiores condições para criar textos do mesmo gênero, como também produzir textos de caráter funcional. É possível tirar ainda maior proveito do projeto planejando-se visitas com os alunos à redação e ao parque gráfico do jornal objetivando mostrar-lhes como, onde e por quem é feito o jornal e, desse modo, auxiliá-los para uma melhor estruturação do jornal escolar. Poder-se-á, inclusive, utilizar a sala de informática da escola para a digitação dos textos e a diagramação do jornal. O computador já é um recurso tecnológico presente nas escolas públicas. De acordo com os PCN (Brasil, 1999), a escola precisa desenvolver competências de obtenção e utilização de informações, por meio do computador, e sensibilizar os alunos para a presença de novas tecnologias no cotidiano, promovendo, assim, sua inclusão na sociedade. O professor, ao desenvolver um projeto de escritura dessa importância, estará favorecendo a criação de escritos de interação social, escritos literários e escritos ‘ferramentas de trabalho’, tendo não apenas um objetivo de aprendizagem, mas também social como propõe Séguy (1994). Esse projeto de escritura poderá, inclusive, proporcionar a implementação de um outro projeto, a criação de um *jornal falado*.

Reação do professor em relação ao comportamento dos alunos na realização das atividades	
Análise	A 'ajuda' ao processo de aprendizagem, requer que o professor crie ZDP e ofereça nelas a ajuda e o apoio necessários para que o aluno possa ir adquirindo mais possibilidades de atuação autônoma em situações cada vez mais complexas. A autonomia do aluno e a regulação de suas ações constroem-se a partir das interações promovidas na classe. O professor que deseja a participação ativa do aluno na construção do saber, estimula-o para isso, explora o seu interesse, precisa com o aluno as etapas de realização da atividade e os critérios para seu sucesso. Quando se visam competências comunicativas é preciso desenvolver essa autonomia em torno de atividades de linguagem e de reflexão metalinguagreira. A motivação do aluno não advém simplesmente do esforço manifestado pelo professor para envolver os alunos na atividade. A motivação escolar do aluno requer que as atividades das quais ele é convidado a participar sejam atividades cujo caráter funcional ele reconheça.
Pista	A reação do professor diante do comportamento do aluno na realização das atividades está diretamente relacionada com seu empenho em promover atividades significativas para os alunos. Reagir contra a passividade do aluno e estimular sua participação são atitudes louváveis. No entanto, permanecem inócuas se não forem propostas atividades que despertem e mantenham a motivação do aluno. A motivação advém da natureza das atividades propostas e dos objetos manipulados nelas.

Atitude do professor em relação às intervenções dos alunos	
Análise	Ao solicitar e valorizar as intervenções dos alunos, o professor favorece a construção de conhecimentos e demonstra ter consciência de que apenas sua exposição/transmissão não é suficiente para a construção do conhecimento e das competências e que ignorando suas dúvidas ou repreendendo o aluno, ele favorece a sua desmotivação para aprender.
Pista	O professor preocupado em promover interações construtivas do ponto de vista da aprendizagem e do ponto de vista da interação valoriza as intervenções do aluno e sempre as solicita. Sem a possibilidade de participação efetiva do aluno, não há possibilidade de criação de ZDP nem de intervenção nelas.

Atitude do professor na correção dos erros	
Análise	Considerar o erro como a falta de conhecimento ou a falta de capacidade do aluno, ou mesmo não se manifestar em relação ao erro, é eliminar a oportunidade de intervir, compreendendo a construção do conhecimento (o seu sistema cognitivo) que o aluno está para efetivar e a necessidade de promover atividades, estratégias para a resolução do problema pelo aluno.
Pista	Nesse contexto, os erros aparecem como a manifestação de hipóteses errôneas que merecem ser explicitadas. A atitude 'aberta' do professor em relação a esses erros, além de alertar o aluno para que resolva o problema, promove meios para resolução deste problema por ele.

Uso da avaliação	
Análise	Atender às exigências socioinstitucionais é uma obrigação da escola, mas não se pode perder de vista a regulação do processo de aprendizagem e o desenvolvimento da avaliação formativa. A avaliação que possui a finalidade de classificar, feita normalmente ao final da etapa de uma unidade didática, geralmente não explicita seus critérios e tem um caráter puramente somativo.
Pista	É preciso considerar que a avaliação <i>da</i> aprendizagem e a avaliação <i>na</i> aprendizagem (ver Cunha, M., s.d.) são importantes no ensino-aprendizagem. Na avaliação formativa, o professor orienta os alunos na elaboração dos critérios de avaliação de uma atividade a fim de que eles possam regular a própria aprendizagem, principalmente nas atividades de reescritura. O domínio dos critérios pelos alunos favorece um domínio das diversas operações de uma atividade metalinguageira ou linguageira e, conseqüentemente, o desenvolvimento metalinguageiro e linguageiro. Deste modo, a avaliação no processo de aprendizagem (que compreende a auto-avaliação pelo aluno e também a co-avaliação dos alunos entre si) passa a ser um elemento-chave do dispositivo pedagógico, indissociável dos objetivos de construção da autonomia do aluno e de desenvolvimento de competências linguageiras e metalinguageiras complexas.

Meios de ensino adotados	
Análise	Os meios de ensino adotados pelo professor são auxiliares importantes, mas o seu uso deve levar em consideração os diversos elementos da situação de ensino-aprendizagem. Os meios de ensino adotados não permitem prever o modo como estes se inserem na prática pedagógica. A ausência do livro didático, por exemplo, pode ser o sinal de uma construção mais pessoal do professor levando em consideração o contexto social de seus alunos. Pode também ser o indício de um trabalho puramente mecânico, com base exclusiva em exercícios gramaticais. A análise dos meios empregados deve ser, portanto, relacionada com os outros <i>parâmetros da intervenção didática</i> .
Pista	Como observado anteriormente, os meios de ensino adotados podem ser variados. O importante é o uso que o professor faz deles tendo em vista os vários elementos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem. Em si, os diferentes meios adotados não determinam a qualidade da intervenção docente.

Para implementar uma ação didática que propicie uma real proficiência em LM, as 'pistas' apresentadas aqui podem ser um auxílio para o professor que deseja, de fato, que seu aluno saiba utilizar com competência sua língua. Na verdade, elas não são inovadoras em si, mas permitem entender o quanto esses diferentes *parâmetros da intervenção didática* precisam ser relacionados com princípios e hipóteses subjacentes, coerentes entre si, para se tornarem eficientes nas situações de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor deve considerar que trabalhar em uma abordagem

interacional de ensino implica pensar as intervenções a partir de uma concepção pragmática de língua/linguagem e uma concepção interacionista de aprendizagem, voltadas para os objetivos do ensino e da aprendizagem da língua, integrados a uma avaliação formativa, e implica inserir as intervenções no contexto socioinstitucional onde elas se desenvolvem. A reflexão acerca da problemática da intervenção não pode se dar independentemente da reflexão acerca das problemáticas da elaboração e da apropriação. Dessa forma, acredita-se ser possível operar mudanças significativas nos modos de intervenção praticados em LM tendo em vista o desenvolvimento de uma competência interacional no aluno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal do ensino-aprendizagem da LM está expresso nas diretrizes oficiais do ensino. O compromisso com a busca de uma proficiência na língua e a formação de um cidadão capaz de interagir na sociedade não é apenas do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores e, portanto, de toda a escola. A construção de um projeto pedagógico pela escola (direção, corpo técnico, professores...) visando esse objetivo é fundamental desde que a instituição perceba que, hoje, não existe mais um conjunto de habilidades exclusivas de cada disciplina. Por isso, a ação pedagógica de cada professor necessita ser coerente com a proposta pedagógica geral da escola.

O planejamento dessa ação é importante, mas não é suficiente para que a intervenção didática seja um sucesso e o objetivo central da LM seja alcançado. O presente trabalho levou-nos, com efeito, a verificar que a problemática da intervenção não pode ser reduzida a um conjunto de métodos, técnicas ou recursos pensados de maneira dissociada dos fundamentos teóricos do ensino-aprendizagem e da aprendizagem da LM. Daí, a proposta de um estudo da problemática da intervenção voltado para o campo do ensino-aprendizagem das línguas, isto é, da DDL e, ao mesmo tempo, fundamentado em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem. Considerando que a interação é um dos eixos centrais do ensino-aprendizagem da língua no qual é possível organizar as atividades de ensino, de aprendizagem e de avaliação em LM, as intervenções pensadas em um ponto de vista interacional passam a ser inseridas no quadro institucional e social onde elas se desenvolvem.

Quando decidimos propor uma análise e uma redefinição dos modos de intervenção didática praticados em LM, tínhamos a consciência da complexidade da situação de ensino-aprendizagem e da complexidade do sistema educacional. Em relação à primeira, a tentativa de elencar os diferentes parâmetros que caracterizam a intervenção permitiu-nos mostrar a profunda interligação dos diversos aspectos da sala de aula entre si. Deste modo, fica evidente a necessidade de tratar a problemática da intervenção de modo integrado com as outras problemáticas que compõem a reflexão didática. Essa observação é um argumento a mais no sentido de fortalecer a disciplina específica que trata do ensino-aprendizagem da LM. No que diz respeito à complexidade do sistema educacional, acredita-se que a redefinição dos modos de intervenção só acontecerá se a questão da formação de professores, a implementação de uma política salarial justa e políticas públicas voltadas para a solução de problemas sociais forem realizadas.

Refletir sobre o modo apropriado de se pensar a intervenção implica que se pense também a formação para a intervenção. Questões como “que espaço tem sido deixado, na formação dos professores, para uma disciplina como a DDL?”, “que disciplinas têm sido privilegiadas na delimitação dos saberes e das competências profissionais elencados em currículos universitários?” merecem, sem dúvida, uma investigação específica que, provavelmente, levaria à conclusão de que a formação do professor precisa ser reavaliada.

Refletir sobre o modo apropriado de se pensar a intervenção, finalmente, nos remete constantemente à ligação entre os objetivos escolares e finalidades socioinstitucionais mais amplas, num mundo em que a escola não pode mais viver fechada sobre si. Não se pode mais pensar o ensino da LM sem considerar os elementos

que caracterizam uma intervenção didática e ignorar, ao mesmo tempo, os princípios de uma abordagem interacional. As exigências da sociedade atual são diversas e complexas e a escola precisa adaptar-se a elas. Uma escola que não incentiva o aluno a aprender, a viver e a interagir nesta sociedade (neste mundo globalizado!) sabendo reivindicar seus direitos e, dessa forma, sabendo expressar-se com competência, dificilmente consegue formar cidadãos capazes de também transformar a realidade. Uma realidade que se caracteriza pela desigualdade socioeconômica, educacional e cultural geradoras da exclusão social. Acreditamos que a educação ainda é um dos principais elementos para o favorecimento de uma transformação social, pois possui um importante papel no desenvolvimento integral dos indivíduos. E o ensino-aprendizagem da LM, baseado em uma abordagem interacional, um caminho para facilitar esse processo de transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Marcelo; PRADO, Ricardo. Nada será como antes. *Nova Escola*. São Paulo: Abril, n. 138, p.14-17, dez. 2000.

BAIN, Daniel; SCHNEUWLY, Bernard. Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, P. *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993. p.51-79.

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

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BESSE, Henri. De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Langue Française*, n. 82, p.28-43, 1989.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc>>. Acesso em: 27 maio 2001.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução*. Brasília, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ftp/Bases%20Legais.doc>>. Acesso em: 27 maio 2001.

BRUNER, Jérôme S. *Le développement de l'enfant. Savoir faire et savoir dire*. Paris: PUF, 1983.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CONFAIS, Jean-Paul. Métalangage grammatical et apprentissage des langues. *Les langues modernes – 1*, p.19-28, 1997.

CUNHA, José Carlos Chaves da. Pragmática lingüística, metalinguagem e ensino-aprendizagem de línguas. In: CUNHA, J.; CUNHA, M. (Org.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000. p.11-21.

CUNHA, Myriam Crestian. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. *MOARA. Revista dos cursos de pós-graduação em Letras*. Belém: UFPA, n. 9, p.105-133, 1998a.

_____. *Une approche interactionnelle pour l'enseignement/apprentissage du portugais langue maternelle: integration de l'évaluation formative à la démarche didactique*. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage. Toulouse, Université de Toulouse – Le Mirail, 1998b.

_____. Para uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do português língua materna: reflexão epistemológica e renovação metodológica. *Anais II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis: ABRALIN, 2000a. p.719-727. CD-ROM.

_____. Uma abordagem interacional para o ensino-aprendizagem do português: condições e características. In: CUNHA, J.; CUNHA, M. (Org.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000b. p.23-54.

_____. “Fessora, o que vai cair na prova?” *Comunicar e avaliar nas aulas de Português*. s.d. (inédito).

DAVID, Jacques. Écrire, une activité complexe étayée par la parole: étude des échanges oraux dans des tâches de réécriture menées par des enfants de 7 ans. *Repères*. Paris: INRP, n. 3, p.25-44, 1991.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. Métacommuniquer pour réécrire: une activité étayante? *Repères*. Paris: INRP, n. 9, p.163-176, 1994.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Erudition, n. 92, p.23-37, 1993.

FONSECA, Fernanda Irene; FONSECA, Joaquim. *Pragmática Lingüística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina, 1977.

FONTANA, Roseli Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1993. p.121-151.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Col. Magistério, formação e trabalho pedagógico).

GALISSON, Robert. De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures: vingt ans de réflexion disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Erudition, n. 79, 1990.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro. Os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GARCIA-DEBANC, Claudine. Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques*. Metz: CRESEF, n. 44, p.21-53, 1984.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 8. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1991. p.41-48.

_____. . Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997. p.17-24.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos CEDES*. Campinas, SP: Papyrus, n. 24, p.17-24, 1991.

_____. . A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Org.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1993. p.101-119.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1995. p.53-70.

GOMBERT, Jean-Émile. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 1990. (Coll. "Psychologie d'aujourd'hui").

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Lingüística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola. *Alfa*, São Paulo: Unesp, n. 37, p.23-31, 1993.

GROUPE EVA. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris: Hachette/INRP, 1991. (Coll. "Pédagogies pour demain/ Didactiques").

HALTÉ, Jean-François. *La didactique du Français*. Paris: PUF, 1992. (Coll. "Que sais-je?").

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Série Educação).

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Série Fundamentos).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KRAMSCH, Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier/Didier-Crédif, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOUZADA, Maria Sílvia Olivi. O ensino da norma na escola. In: MURRIE, Z. F. *O ensino de Português: do primeiro grau à universidade*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p.11-21.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade. Por uma nova concepção da língua materna*. Porto Alegre: L & PM, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção e compreensão de texto no ensino de línguas: perspectivas de trabalho. In: ARAÚJO, G.; CARVALHO, J. A. *Atualização em Língua Portuguesa para professores de 1º e 2º graus*. Recife: UFPE, 1987. p.33-51. (mimeo).

_____. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura - Perspectivas interdisciplinares*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995a. p.38-57.

_____. Oralidade e escrita. In: *Conferência de abertura no II Encontro franco-brasileiro de ensino de língua*. UFRN, Natal, out., 1995b. p.1-17.

MAROTE, João Teodoro D'Olim; FERRO, Gláucia D'Olim Marote. *Didática da Língua Portuguesa*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LATAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H.. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p.23-34.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. *et al. O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos). p.123-151.

ORGANIZAÇÕES RÔMULO MAIORANA. *Projeto O Liberal na escola*. Belém, 2001. Disponível em: <<http://www.oliberal.com.br/naescola/pgproj.htm>>. Acesso em: 18 junho 2001.

PETITJEAN, André. Apprentissage de l'écriture et travail en projet. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Erudition, n. 59, p.88-101, 1985.

PETITJEAN, Brigitte. Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques*. Metz: CRESEF, n. 44, p.5-20, 1984.

PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. São Paulo: Ática, 1989.

_____ (Org.). *Didática Especial*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé Internacional, 1988.

REUTER, Yves. Pour une autre pratiques de l'erreur. *Pratiques*. Metz: CRESEF, n. 44, p.117-126, 1984.

_____ . *Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF, 1996. (Coll. Pédagogies).

ROMIAN, Hélène. Contextes de la recherche EVA. In: MAS, Maurice (Dir.). *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe?* Paris: INRP, 1991. p.11-35.

ROULET, Eddy. De la constitution de la didactique de(s) langues comme une discipline autonome de type technologique. In: LEHMAN, D. (éd.). *La didactique des langues en face à face*. Paris: Hatier/Crédif, 1988. p.49-56.

SÉGUY, André. Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire? Finalisation des écrits et critères de réécriture. *Repères*, Paris: INRP, n. 10, p.13-31, 1994.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos).

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al. *O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos). p.29-55.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa. Uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques, 1992.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRÉVISE, Anne. Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Erudition, n. 92, p.38-50, 1993.

TRIM, J. L. M.; COSTE, D.; NORTH, B; SHEILS, J. *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1996.

TURCO, Gilbert; PLANE, Sylvie; MAS, Maurice. Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères*, Paris: INRP, n. 10, p.67-81, 1994.

UNESCO. *Relatório da reunião sobre educação para o século XXI*. Paris: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 1994.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. *et al.* *O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos). p.153-196.