

# ENSINAR A ESCREVER NO ENSINO FUNDAMENTAL: A ÓTICA DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA DO OESTE PAULISTA

Rony Farto Pereira<sup>1</sup>  
João Luís C. T. Ceccantini<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, reflete-se sobre aspectos teórico-metodológicos do trabalho de produção textual, com base em textos avaliativos produzidos pelos professores integrantes do Projeto “De mãos dadas: leitura e produção de textos no Ensino Fundamental”, desenvolvido na cidade de Tupã (SP), ao longo do ano de 2002, no contexto do *Núcleo de Ensino de Assis – PROGRAD*.

**Palavras-chave:** escrita, produção textual, ensino da língua materna, práticas de redação.

## 1. INTRODUÇÃO

No desenvolvimento do Projeto “De mãos dadas: leitura e produção de textos no Ensino Fundamental”, na cidade de Tupã (SP)<sup>3</sup>, foi colhido farto material de pesquisa. Um exame da produção escrita de mais de três dezenas de professores de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, em textos avaliativos das duas etapas principais do trabalho, apresenta alguns indicadores instigantes, no que concerne às atividades de produção de textos propostas pelos docentes, de um lado, e à sua própria prática de escrita, de outro.

Neste artigo, analisamos aspectos suscitados por dados obtidos em um questionário aplicado no início do Projeto, que procurava avaliar a situação sócio-econômico-cultural, e por dois textos, escritos pelos participantes em momentos diferentes, procurando surpreender pontos de relevância, tanto na forma de encarar as tarefas de produção, quanto no exercício cotidiano de atividades dessa natureza.

## 2. PRÁTICA EFETIVA DE ESCRITA DE TEXTOS

Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, quem ensina língua materna tem uma tarefa que transcende o papel a ele reservado, durante muito tempo. Atualmente, o professor de língua portuguesa,

---

<sup>1</sup> Rony Farto Pereira, Doutor em Língua Portuguesa. Docente do Departamento de Lingüística da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, responsável pela Disciplina de Língua Portuguesa. Endereço eletrônico: [pegaso@netonne.com.br](mailto:pegaso@netonne.com.br).

<sup>2</sup> João Luís C. T. Ceccantini, Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa. Docente do Departamento de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, responsável pelas disciplinas de Literatura Brasileira e Literatura Infante-Juvenil. Endereço eletrônico: [cecca@femanet.com.br](mailto:cecca@femanet.com.br).

<sup>3</sup> Maiores detalhes sobre o Projeto podem ser obtidos em CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias e PEREIRA, Rony Farto. “Sobre leituras de professores de escolas públicas de Tupã (SP) - 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental”, dos *Núcleos de Ensino – PROGRAD*.

[...] além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. *Se é um usuário da escrita de fato*, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, *se gosta verdadeiramente de escrever*, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. (BRASIL, 1997, p. 48; 1998, p. 71; grifos nossos)

Essa prática nem sempre pode ser observada, de fato, na escola. No caso de Tupã, a leitura dos questionários evidencia reduzida prática de escrita. Das 32 professoras, nove não responderam nada, quando lhes foi perguntado com que frequência escreviam. Seis disseram fazê-lo “raramente” e seis afirmaram escrever “semanalmente”. Três responderam escrever “às vezes” e duas, “quando necessário”. As restantes, individualmente, declararam que escreviam “mensalmente”, “sempre que possível”, “com pouca frequência” ou “quase sempre”. Uma, destoando de todas, disse gostar de escrever e fazê-lo “todos os dias”.

Do conjunto de participantes, 17 costumam escrever cartas, cinco produzem textos ao preparar aulas, quatro fazem relatórios (às vezes, sobre alunos). Três fazem redação ou produção de textos (assim genericamente consideradas). Duas escrevem receitas, outras duas elaboram poesias, duas fazem resenhas, resumos ou fichamentos. Todas as outras – uma por atividade – quando escrevem, produzem: bilhetes (para a empregada), diário, textos didáticos, artigos de divulgação de eventos da escola, textos burocráticos, texto coletivo com os alunos, reproduções de literatura infantil. Finalmente, duas afirmaram escrever outros tipos, que não chegaram a definir.

Chama a atenção perceber que nenhuma das participantes menciona a prática de escrever *e-mails*, em sua relação com a escrita. Isso revelaria, de certo modo, a pouca familiaridade que elas têm, na vida pessoal ou profissional, com os modernos recursos da Internet.

A esses depoimentos, pode-se contrapor os textos produzidos no final da primeira etapa e no final da experiência. A forma lacônica com que responderam às questões revela que as professoras não estão muito à vontade para expor, pela escrita, seu pensamento. Às vezes, as respostas restringiam-se a poucas palavras, como quando indicaram os aspectos mais marcantes, com respeito aos fundamentos teóricos discutidos nos encontros. Uma professora destacou:

(1) Relembrar os fundamentos básicos.

Ao se referir às suas expectativas, quanto ao desenvolvimento do Projeto para as etapas seguintes, outra escreveu:

(2) Que tenhamos bons resultados.

Curtas foram as respostas sobre suas dificuldades, na leitura dos textos teóricos e literários reservados para a primeira fase:

(3) Leitura bem acessível, bem agradável.

(4) Não.

Nesse último caso, a impressão que dá é que, em vez de enumerar eventuais dificuldades, a professora optou por afirmar que não tinha tido nenhuma, com o monossílabo categórico e direto.

Na verdade, o próprio fato de haverem respondido questão por questão já indica alguma dificuldade na relação com a escrita. Embora o roteiro dado tivesse a intenção de ser apenas estimulador para a produção de um texto corrente, somente uma professora não respondeu, uma por uma, as questões colocadas, mas preferiu – no segundo texto – redigir um depoimento global, numa página, sem divisão em perguntas e respostas. No primeiro texto, todas as participantes seguiram os tópicos, dando respostas individualizadas aos itens propostos como roteiro.

Ora, sem uma boa prática de escrita, fica difícil para o professor – de acordo com a visão dos PCN – “oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola”, ou levá-los a, apelando...

[...] à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la. (BRASIL, 1997, p. 66-67)

### 3. REESCRITA E RETEXTUALIZAÇÃO

Talvez o fato de lerem e escreverem pouco (condição obviamente explicada por circunstâncias desfavoráveis, sobejamente conhecidas de quem lida com professores do ensino fundamental e médio) igualmente possa explicar a compreensão enviesada de algumas noções.

Tal característica acaba tendo conseqüências para o ensino-aprendizagem da língua.  
A falta de clareza

[...] sobre distinções fundamentais, como concepções de língua e de avaliação, distinções como oralidade e escrita, para citar apenas uns poucos elementos, comuns em manifestações de docentes envolvidos com o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola fundamental e média, pode representar um diferencial qualitativo nas atividades propostas em sala de aula. (PEREIRA, 2001, p. 194)

Um dos textos que foram abordados nos Seminários de Formação (Reescrevendo o texto: a higienização da escrita, de Conceição Aparecida de Jesus<sup>4</sup>), relatava experiências em que o trabalho de reescrita mostrou-se caracterizado por uma simples "higienização do texto do aluno", isto é, uma "operação limpeza" que elimina as "impurezas", no nível da transgressão de regras de ortografia, concordância e pontuação, resultando unicamente num texto "lingüisticamente correto".

Ora, em seus depoimentos ao final da primeira etapa, algumas das professoras consideraram marcantes aspectos como “a higienização dos textos” ou “a higienização da escrita”,

---

<sup>4</sup> In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. (org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99-117.

tendendo a atribuir importância a um elemento – pouco positivo, se não bastante problemático – que tinha sido motivo de boa discussão, durante as atividades dos Seminários:

(5) O aspecto mais marcante dos fundamentos teóricos discutidos nos encontros foi a higienização da escrita.

A reescrita, para boa parte das professoras, não é compreendida como uma atividade complexa, que envolve uma série de elementos essenciais e que não pode ser exercida de modo aleatório ou global, como se o aluno pudesse fazer tudo ao mesmo tempo.

Com efeito, como apontam os *Parâmetros*, a revisão de um texto, “como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo” (BRASIL, 1997, p. 81)<sup>5</sup>.

Nessa perspectiva, a reescrita poderia envolver outros aspectos, como a discutida e sempre criticada presença de excessiva oralidade, nos textos escritos dos alunos. Quando se referem à língua falada, as professoras restringem suas observações a atividades específicas, sem transposição. Observem-se alguns testemunhos:

(6) Quando trabalho com um livro desenvolvo mais a oralidade, a partir de agora procurarei desenvolver mais os diferentes tipos de textos.

(7) Em um primeiro momento eu percebo que quando vou trabalhar com um livro, tenho desenvolvido mais oralmente, usando a oralidade como um ponto mais acentuado, mais importante.

Em termos teóricos, haveria lucro em conhecer os apontamentos de Marcuschi (2001), quando aborda a retextualização, isto é, a passagem do oral para o escrito, nem sempre considerada pelas professoras, a julgar por seus depoimentos.

Nesse trabalho, o autor discute a questão da fala e da escrita enquanto práticas sociais, de forma bastante enfática:

Do ponto de vista dos *usos* quotidianos da língua, constatamos que a oralidade e a escrita não são responsáveis por domínios estanques e dicotômicos. Há práticas sociais medidas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral. [...] Isso sugere ser inadequado distinguir entre sociedades letradas e iletradas de forma dicotômica. *Oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas.* (MARCUSCHI, 2001, p. 36-37, grifos do Autor)

---

<sup>5</sup> A propósito dessa condição, cf. FRANCHI, 1984, p. 54, que já defendia ponto de vista semelhante e sugeria, em acréscimo, alguns procedimentos interessantes, para evitar que os alunos sejam sobrecarregados com aspectos muito díspares, nas atividades de reescrita.

Nesse sentido, defende a hipótese de que:

*[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. (Idem, p. 37, grifos do Autor)*

Para um trabalho adequado, em sala de aula, o Autor propõe o que chama de atividades de *retextualização*. Elas constituem, para MARCUSCHI (idem, p. 48),

*[...] rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra<sup>6</sup>.*

#### **4. PEDAGOGIA FACILITADORA E AVALIAÇÃO**

Outro dado interessante, evidenciado pela fala das professoras e relacionado à questão das concepções teóricas, está em suas próprias dificuldades de compreender um vocabulário mais específico, justificadas por uma preocupação constante em “facilitar” o entendimento dos alunos, através de um vocabulário plano e objetivo. Desse modo, vejam-se alguns obstáculos enfrentados por elas, durante o desenvolvimento do Projeto:

(8) Explicação complexa por parte dos monitores p/ nós professores primários.

(9) As minhas principais dificuldades foram com as aulas (ou textos) da “Produção de textos”. *Por não ter uma formação adequada e sempre trabalhando com as 1ª s séries, não sentia necessidade para tal.*

(10) Para nós (PEB1) foi um pouco difícil o vocabulário dos textos, pois *estamos acostumados a falar e escrever o mais simples possível, para o entendimento de nossos alunos.*

(11) Muitas vezes, encontrei dificuldade em entender o vocabulário.

Pode ser que essa atitude camufle, ainda que involuntariamente, alguma falta de domínio teórico de certos conceitos, resultando numa aparente vertente democrática, que evita “complicar” o diálogo com os estudantes e, dessa maneira, impedir seu crescimento – quando, caso essa hipótese seja razoável, seria bem o contrário. De certo modo, essa espécie de “pedagogia da facilitação” estaria concorrendo para que eventuais dificuldades se avolumassem, assim que os alunos tivessem maior contato com novos textos ou noções.

A questão da avaliação também comparece como um dos aspectos que deveria merecer alguma atenção, em se tratando de um elemento essencial, na nova relação com o aluno,

---

<sup>6</sup> Nas p. 66 e seguintes, o Autor fornece exemplos relevantes, que podem auxiliar o professor no emprego de atividades de retextualização.

preconizada pelos documentos oficiais e, de certa maneira, endossada pelos avanços nos estudos da área.

A avaliação tem provocado, já há algumas décadas, uma série de estudos que procuram verificar em que medida precisam ser reformulados seus princípios e seus procedimentos<sup>7</sup>. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a relação do professor com a avaliação está, por exemplo, explicitada nestes termos:

A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade. (BRASIL, 1998, p. 93)

Conclui-se, desse posicionamento, que a natureza do processo avaliativo é bastante ampla e abarca um sem número de fatores:

A avaliação não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica. Deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado. Portanto, não se aplica apenas ao aluno, considerando unicamente as expectativas de aprendizagem, mas aplica-se às condições oferecidas para que isso ocorra: avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido. (Idem, p. 94)

Conquanto as professoras da experiência de Tupã tenham se mostrado, todo o tempo, abertas às inovações e preocupadas em mudar eventuais comportamentos, permanece uma visão, ao menos parcialmente, muito voltada para o que há de sedimentado, quanto à avaliação das atividades propostas na pesquisa.

Uma delas escreve, no segundo texto:

(12) O que mais marcou foi sabermos que tudo que o aluno escreve *deve ser corrigido* e valorizado.

Nessa passagem, vê-se que não basta à professora a circunstância de ver o texto "valorizado": ele necessita, antes, ser "corrigido".

Decorre desse procedimento, sem dúvida, uma característica das atividades escolares propostas aos estudantes, em mais de um lugar:

A questão da avaliação do texto escrito, por sua vez, também tem sido negligenciada, não faltando exemplos em que nenhuma possibilidade de reescrita, como tratada modernamente, é permitida aos alunos, de modo que, para muitos, as atividades de ensino-aprendizagem da língua, especialmente o texto escrito, ainda têm um objetivo único: medir a incapacidade dos alunos. (PEREIRA, 2001, p. 194)

---

<sup>7</sup> Entre outros trabalhos, pode-se mencionar: SERAFINI (1994), PESSOA (1986), GIL NETO (1993), BASTOS (1988), BRAGA (1983), GERALDI (1984) e VIANA (1978).

Ao final da pesquisa, algumas reagiram de forma contundente, quando se propôs que o trabalho de recepção e produção de textos, nos miniprojetos elaborados e aplicados, não fosse rigidamente controlado, em especial com notas.

Observe-se o depoimento de uma professora, que faz questão de marcar sua posição, ao comentar a “proibição de atribuir notas” (visível nos grifos, que são nossos):

(13) Na parte prática, *apesar de não aceitar muito bem*, gostei da maneira de não atribuir notas às produções de textos e leituras *o que acho que em determinados momentos é necessário.*”

## 5. GRAMÁTICA OU ANÁLISE LINGÜÍSTICA?

Por outro lado, nota-se nos depoimentos das professoras uma aspiração de modificar o tratamento dado, normalmente, à análise lingüística. Entretanto, essa atividade ainda é chamada, insistentemente, de gramática:

(14) Tudo o que se aprende é válido. As produções, as *gramáticas*.

(15) Considerei muito importante nas primeiras aulas o professor nos esclareceu que devemos sim dar *gramática*; mas desde que não dar nomes no início...

(16) Acho que tudo que aprendemos é válido: produções de textos, *gramáticas*, enfim tudo foi de bom proveito para o nosso cotidiano.

Na verdade, a permanência da gramática, como ponto de discussão freqüente, na escola, obstaculizando a entrada de um tipo de atividade mais de acordo com o espírito contemporâneo, exaustivamente apontado por Franchi (1991a, 1991b), Possenti (1996), presente na *Proposta Curricular* de São Paulo e consubstanciado nos PCN, não pode ser atribuída a um gosto de nossas professoras.

De um lado, elas continuam influenciadas por um pérfido sistema que dividiu, já há muito tempo, nas aulas de Língua Portuguesa, atividades de redação (ou produção de textos) e de gramática, de um modo tão isolado, como se fossem assuntos distintos. Não tem sido fácil convencer os colegas professores da impossibilidade de tratar a produção de textos sem considerar o viés gramatical (ou da análise lingüística) ou, de forma mais contundente, da inutilidade de prosseguir estudando – no nível fundamental, especialmente – os aspectos gramaticais, sem perceber sua função no interior do texto.

De outro lado, muito embora as ações do Ministério da Educação, através do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático –, tenham modificado substancialmente a oferta e a compra de material didático para as escolas públicas, nos últimos anos, exigindo maior qualidade e maior sintonia com os avanços nos estudos lingüísticos, nem sempre os professores têm tido oportunidade de trabalhar com livros adequados.

Em pesquisa realizada em duas escolas da região<sup>8</sup>, percebemos que o material didático utilizado ainda apresenta problemas razoáveis, os quais nem sempre as professoras sabem como contornar.

Nesses livros, os autores prosseguem com uma preocupação essencial com pontos de gramática, num momento em que a análise lingüística procura desvencilhar-se do ranço de uma tradição inconseqüente:

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). (BRASIL, 1998, p. 28-29)

Sem dúvida, tal ingrediente vem causar visíveis danos ao ensino-aprendizagem praticado pelas professoras envolvidas em nossa pesquisa, sem que elas possam disso dar conta, caso venham a manusear ou utilizar os materiais pouco recomendáveis, mas disponíveis nas escolas.

Em acréscimo, ainda que seja normal uma expectativa de que, com os avanços dos estudos lingüísticos, as gramáticas da Língua Portuguesa mais recentes possam preencher as lacunas encontráveis na situação de sala de aula e no material didático, enveredando por um caminho mais dinâmico e atual (em que a análise lingüística possa ser de fato implementada), não é o que se tem observado.

Até rótulos (um pouco já desgastados) como “interatividade” ou “interação”, presentes em certos títulos, poderiam sugerir mudanças radicais, por parte dos gramáticos de hoje. Ou, como ficou importante empregar o vocábulo “texto” (ou “textual”), quem sabe a contribuição da Lingüística Textual pudesse ajudar tal área.

Com esse pensamento, examinamos seis gramáticas lançadas no mercado entre 1997 e 2000, cujos títulos aparentemente conduzem a um tratamento diferente e, conforme apregoam, fundamentado no texto ou de caráter interativo<sup>9</sup>.

A seguir, apresentamos alguns quadros, em que algumas características dessas obras aparecem enfatizadas:

---

<sup>8</sup> Comentários detalhados sobre essa pesquisa foram apresentados no texto “A teoria, na prática, é outra? (Novidades e mesmices no ensino de análise lingüística)”, exposto durante os trabalhos do 50<sup>o</sup> Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, realizado na USP, em maio de 2002 (no prelo).

<sup>9</sup> Trata-se de CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. *Gramática do texto. Texto da gramática*. 4<sup>a</sup> tiragem. São Paulo: Saraiva, 2002 [1<sup>a</sup> edição: 1999]; SARMENTO, Leila Lauer. *Gramática em textos*. São Paulo: Moderna, 2000; CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática: texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 1998; GUIMARÃES, Florianete; GUIMARÃES, Margaret. *A gramática lê o texto*. São Paulo: Moderna, 1997; MELLO, Hélio Eymard de Lima Barbosa. *Colocando o português em dia: gramática interativa*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 [1<sup>a</sup> edição: 1999], CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1998.

**Quadro 1**  
**ESTRUTURA DAS GRAMÁTICAS**

<b>Campedelli e Souza</b>	<b>Sarmento</b>	<b>Cereja e Magalhães</b>	<b>Guimarães e Guimarães</b>	<b>Mello</b>	<b>Cipro Neto e Infante</b>
Introdução	A Língua Portuguesa	Língua e Linguagem		Concordância	Introdução
Fonologia	Fonologia e Ortografia	Fonologia	Fonética e Fonologia	Regência	Fonologia
Morfologia	Morfologia	Morfologia	Morfologia	Crase	Morfologia
Sintaxe	Sintaxe	Sintaxe	Sintaxe	Verbo	Morfologia
	Estilística	Semântica e Estilística	Recursos de Estilo	Colocação Pronominal	Sintaxe
		Apêndice	Particularidades da Língua Portuguesa	Análise Sintática	Apêndice
				Pontuação <sup>10</sup>	

No Quadro 1, pode-se verificar que a estrutura das "novas" gramáticas continua a mesma dos textos consagrados. Qualquer desejo de renovar o ensino, fiando-se por esses novos manuais, encontrará empecilhos causados pela própria configuração de suas partes e pelo tratamento revelado em cada uma.

**Quadro 2**  
**MÉTODO DE EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO**

<b>Campedelli e Souza</b>	<b>Sarmento</b>	<b>Cereja e Magalhães</b>	<b>Guimarães e Guimarães</b>	<b>Mello</b>	<b>Cipro Neto e Infante</b>
“Leia o texto” (com breve introdução), “Gramática do texto” (exploração de elementos gramaticais do texto lido), “Texto da gramática” e “Quadro relacional” (conceituação, classificação e exemplos), “Forma & conteúdo” (exercícios).	“Contextualização” (com breve introdução), “Conceituação” (com exemplificação), “Aplicação” (exercícios sobre o conteúdo).	“Construindo o conceito” (introdução, com textos), “Conceituando”, “Exercícios”, “Classificação”, “Exercícios” (às vezes, intitulados “Linguagem e interação”).	Conceitos e classificações, Exemplificação e “Prática gramatical” (exercícios baseados em textos).	Loterias e comentários, entremeados de “Reciclando a gramática” (aspectos gramaticais com comentários de regras).	“Conceitos básicos” e classificação, com exercícios (“atividades”) entremeados. Textos para análise (isto é, aplicação dos conceitos) e questões de vestibulares.

Pelo Quadro 2, é possível constatar também o conservadorismo das gramáticas mais recentes; à apresentação de conceitos se seguem, invariavelmente, os exemplos e os exercícios, que há décadas caracterizam o trabalho na disciplina. Não se pode negar que a introdução de testes de

<sup>10</sup> Na verdade, o livro mistura aspectos da morfologia e da sintaxe, como os apontados no quadro, com elementos de metodologia, quando inclui, no Sumário, partes separadas para “Consultório lingüístico”, “Escorregões da imprensa” e “Corrigindo enunciados”, por exemplo.

vestibulares, em algumas delas, procuram preencher esse ideal de modernização, que pode servir de armadilha para professores mais incautos e mais crédulos, cujo senso crítico possa estar embotado pela propaganda e pelos aspectos visuais - especialmente o jogo freqüente com as cores - marcantes nos novos livros, como se pode conferir pelo Quadro 3:

**Quadro 3**  
**ASPECTOS VISUAIS**

<b>Campedelli e Souza</b>	<b>Sarmento</b>	<b>Cereja e Magalhães</b>	<b>Guimarães e Guimarães</b>	<b>Mello</b>	<b>Cipro Neto e Infante</b>
Livro com quadros coloridos e muitas ilustrações.	Livro com partes em cores diferentes, quadros coloridos e muitas ilustrações.	Livro com quadros coloridos e muitas ilustrações.	Livro com quadros coloridos e algumas ilustrações.	Livro em preto-e-branco, exceto a capa, com poucas ilustrações.	Livro muito colorido, com páginas em cores diferentes, muitos quadros, tabelas, fotos e ilustrações em cores.

Ou na utilização sistemática de vários tipos de textos, conforme apontam os dados do Quadro 4:

**Quadro 4**  
**TEXTOS UTILIZADOS**

<b>Campedelli e Souza</b>	<b>Sarmento</b>	<b>Cereja e Magalhães</b>	<b>Guimarães e Guimarães</b>	<b>Mello</b>	<b>Cipro Neto e Infante</b>
Letras de música, trechos de teatro, poemas, textos de jornais ou revistas, charges, histórias em quadrinhos, anúncios, questões de vestibulares, frases isoladas <sup>11</sup> .	Poemas, textos de jornais ou revistas, charges, histórias em quadrinhos, anúncios, questões de vestibulares frases isoladas.	Poemas, textos de jornais ou revistas, charges, histórias em quadrinhos, anúncios, frases isoladas.	Reprodução de quadros, poemas (predominante), fragmentos de prosa, trechos de teatro, histórias em quadrinhos, anúncios, questões de vestibulares, frases isoladas.	Frases isoladas.	Textos de jornais e revistas, poemas, fragmentos em prosa, histórias em quadrinhos, anúncios, letras de músicas, questões de vestibulares, frases isoladas.

No entanto, é surpreendente quando se procura descobrir qual é a unidade de análise privilegiada. O Quadro 5 é eloqüente:

**Quadro 5**  
**UNIDADE DE ANÁLISE PRIVILEGIADA**

<b>Campedelli e Souza</b>	<b>Sarmento</b>	<b>Cereja e Magalhães</b>	<b>Guimarães e Guimarães</b>	<b>Mello</b>	<b>Cipro Neto e Infante</b>
Palavra e oração.	Palavra e oração.	Palavra e oração.	Palavra e oração.	Palavra e oração.	Palavra e oração.

<sup>11</sup> Com exceção do livro de Mello, os demais, apesar de empregarem frases soltas, especialmente em exercícios, usam-nas em muito pouca quantidade.

Finalmente, é interessante observar que a concepção de língua, nessas novas gramáticas, muitas vezes vem atropelada por antigos preconceitos, que ignoram completamente os avanços nos estudos lingüísticos e as recentes discussões sobre correção e variação lingüística, entre outros aspectos. No Quadro 6, um ou outro exemplo podem ser elucidativos:

**Quadro 6**  
**CONCEPÇÃO DE LÍNGUA (CORREÇÃO, VARIAÇÃO)**

<b>Campedelli e Souza</b>	<b>Sarmento</b>	<b>Cereja e Magalhães</b>	<b>Guimarães e Guimarães</b>	<b>Mello</b>	<b>Cipro Neto e Infante</b>
o pronome pessoal foi <b>indevidamen-te</b> usado (p. 350)	uso <b>incorreto</b> de regência (p. 14)	exploração <b>integrada</b> da gramática e do texto (contracapa)	resguardar o <b>culto à língua-mãe</b> , para <b>proteger</b> as raízes e a integridade cultural do indivíduo (p. 3)	<b>Falar mal</b> a Língua tornou-se um hábito... (p. 13)	<b>Não é admissível</b> que com um alfabeto tão restrito (apenas 23 letras!) <b>se cometam tantos erros ortográficos</b> pelo Brasil afora” (p. 33)
o <b>erro</b> de concordância cometido (p. 351)	<b>incorreções</b> gramaticais (p. 15)	existe um jeito <b>mais correto</b> de falar? Não, todas as variedades lingüísticas são eficazes... (p. 19)	<b>infração</b> à linguagem culta (p. 87)	alertamos para as <b>incorreções</b> do tipo... (p. 15)	
<b>deformações</b> das regras gramaticais (p. 470)	<b>erros</b> gramaticais (p. 562)		<b>Não se inicia</b> , portanto, oração com pronome oblíquo. (p. 271)	<b>lamentável</b> escorregão (p. 261)	
	<b>erros</b> de sintaxe (p. 563)			<b>Corrija-se</b> com urgência (p. 263)	
				A Língua Portuguesa <b>não permite</b> que o período seja iniciado... (p. 263)	

O curioso, no caso do livro de Cipro Neto e Infante, é que na Introdução há uma parte dedicada às variações lingüísticas (cf. p. 13-14), esquecidas na observação transcrita acima, a respeito dos **erros ortográficos** (sic), tomados como absolutos e não em referência a uma norma escrita culta.

Dentre os cinco livros examinados, o de Mello é o que segue mais tradicionalmente a visão normativa da língua materna, demorando-se todo o tempo em apontar regras e, de maneira um pouco acintosa, recriminar eventuais “usos incorretos”, cometidos por incautos usuários, como se observa no Quadro 6.

Por outro lado, a visão mais aberta, em termos de compreensão da natureza multifacetada da língua, em suas relações complexas instauradas pela tensão *norma culta x variedades populares*, encontra-se no livro de Cereja e Magalhães.

Todavia, em termos de estratégias ou procedimentos mais dinâmicos e mais condizentes com as exigências contemporâneas (e que se afastam da prática usual, encontrável na

maior parte das gramáticas chamadas tradicionais), estão algumas passagens da obra de Campedelli e Souza, com a inserção da parte denominada “Gramática do texto”, que às vezes contextualiza e explicita, de modo bastante produtivo, os conceitos gramaticais.

Em suma, não há substanciais diferenças entre o tratamento fornecido pelos textos publicados nos últimos cinco anos, com títulos chamativos e pomposos, que pareciam ter incorporado os avanços lingüísticos, daqueles publicados há mais de cinquenta anos, para o estudo e ensino da Língua Portuguesa.

Portanto, não pode ser atribuída às professoras, exclusivamente, a culpa por continuarem preocupadas com a gramática, quando tudo indica que há aspectos mais relevantes a tratar, no ensino-aprendizagem de língua materna, atualmente.

Essas e outras carências, entretanto, são creditadas a uma formação deficiente, que não poucas professoras reconhecem ter recebido:

(17) As minhas principais dificuldades foram com as aulas (ou textos) da “Produção de textos”. *Por não ter uma formação adequada e sempre trabalhando com as 1ª s séries, não sentia necessidade para tal.*

Ao mesmo tempo, o contato mantido com as escolas de Tupã garantiu, também nesses setores, uma conscientização das professoras em relação a pontos que devem merecer sua atenção e os quais precisam conhecer melhor.

Assim, os textos revelam que muitas delas – apesar da formação deficiente, que reconhecem – estão dispostas a atualizar-se. Vejam-se alguns trechos de seus depoimentos, nesse sentido:

(18) Muitos assuntos que foram abordados já conhecia, mas toda orientação acrescenta na formação do professor. E isso, eu acho muito importante para que o professor não pare no tempo achando que todo esse conhecimento que tem é o suficiente.

(19) [...] sempre é bom estar "aberto" para novos conhecimentos, para que possamos cada vez mais nos enriquecer na nossa carreira.

(20) A minha expectativa é muito grande, tenho sede de aprender, espero que o meu engajamento seja maior daqui para sempre.

(21) A experiência foi muito boa e espero aplicá-la no ano vindouro, pois tudo que é para o nosso crescimento e de nossos alunos devemos conservar.

(22) Foi uma boa experiência, pretendo ampliá-la no próximo ano. Sempre devemos continuar ampliando o que já foi dado.

## **6. CONCLUSÃO**

Por tudo isso, a intervenção propiciada pelo desenvolvimento do Projeto “De mãos dadas: leitura e produção de textos no Ensino Fundamental” parece ter sido bastante benéfica, apesar de todos os percalços e de muitas dificuldades.

Acabou por patentear, de forma incisiva, como não se podem culpar as profissionais desse nível de ensino por uma situação caótica pela qual passa o ensino; seguramente, a responsabilidade pela manutenção de atividades excessivamente conservadoras ou equivocadas começa pelo próprio material que têm à disposição e pelas falsas modernizações, nos recursos oferecidos. Em acréscimo, a experiência apontou para a necessidade sempre presente de dialogarem com os pesquisadores da Universidade, a fim de que realmente possam ser (in)formadas a partir de avanços nos estudos da área, que certamente chegam primeiro aos meios universitários. Além das vantagens observadas na preparação de miniprojetos temáticos, que provocaram conscientização das professoras para muitos detalhes aos quais antes davam pouca importância, os contatos mantidos nas escolas públicas de Tupã (SP) trouxeram, como resultado positivo, o fato de tocarem em questões teórico-metodológicas que, se não foram completamente revistas e/ou assimiladas, serviram como ponto de desafio para que as professoras voltem a ler textos adequados, que venham a completar sua formação, preencher eventuais lacunas e permitir que o ensino de leitura e de produção de textos se possa dar, conforme uma delas afirmou, com “respaldo teórico” compatível.

Por fim, reproduzimos um depoimento que evidencia, de modo concreto, essa disposição adquirida, após o desenvolvimento de um ano de atividades conjuntas:

(23) Tenho certeza, que no ano que vem, vou chegar na sala de aula com confiança renovada, consciente da liberdade que tenho em explorar qualquer atividade de leitura ou produção de texto, sem cobrar a qualidade do aluno pela idade cronológica ou série que frequenta, mas sabendo que serei responsável em mostrar diferentes caminhos, para que ele mesmo demonstre seu grau de entendimento e aceitação diante do labirinto da biblioteca do mundo.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, N. M. Oliveira Barbosa. Critérios de avaliação e a produção de textos (redação). *Estudos Lingüísticos* (Anais de Seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo). Taubaté-SP, XVI: 90-94, 1988.

BRAGA, M. L. S.. Avaliar é crime? *Anais do I Encontro Nacional de Professores de Redação e Leitura do 3.o Grau*. São Paulo: PUC-SP, 1983, p. 151-56.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Primeiro e segundo ciclos*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Terceiro e quarto ciclos*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

CAMPEDELLI, S. Y.; SOUZA, J. B. *Gramática do texto. Texto da gramática*. 4ª tiragem. São Paulo: Saraiva, 2002, 1. ed: 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática: texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 1998.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1998.

- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991a.
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: SE/CENP, 1991b, p. 43-59.
- FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis*. A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- GERALDI, J. W. & CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. Leitura & produção. 2. ed., Cascavel: Assoeste, 1984, p. 121-25.
- GIL NETO, A. *A produção de textos na escola*. São Paulo: Loyola, 1993.
- GUIMARÃES, F.; GUIMARÃES, M. *A gramática lê o texto*. São Paulo: Moderna, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELLO, H. E. de L. B. *Colocando o português em dia: gramática interativa*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 1. ed: 1999.
- PEREIRA, R. F. P. O perfil do professor de Língua Portuguesa nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a realidade. In: MILTON, H. C; SPERA, J. M. S. (Org.). *Estudos de literatura e lingüística*. Assis (SP): FCL-UNESP/Assis Publicações, 2001, p. 183-200.
- PESSÔA, R. M. A prática de produção de texto e a avaliação: proposta de alguns critérios textuais. *Estudos Lingüísticos*. Anais de Seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. Araraquara, XIII: 309 -16, 1986.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.
- SARMENTO, L. L. *Gramática em textos*. São Paulo: Moderna, 2000.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. de Maria Augusta B. de Matos; adapt. Ana Luísa M. Garcia. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.
- VIANNA, H. M. Aplicação de critérios de correção em provas de redação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 26: 29 - 34, setembro de 1978.