

ATIVIDADES DE (RE)TEXTUALIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS: É PROIBIDO CORRIGIR PORQUE TRAUMATIZA?

Marlene Durigan (UFMS - Câmpus de Paranaíba)

0 Introdução

Partindo do pressuposto segundo o qual sem gramática não há língua e sem língua é impossível produzir e compreender textos e discursos, este ensaio aborda tópicos de análise lingüística e textualidade e tem sua tônica na discussão da necessidade das normas gramaticais como suporte para a produção-recepção de textos. A abordagem abrange tópicos relevantes do ensino de português (pontuação, concordância, regência, coesão, coerência e outros aspectos relativos à textualidade (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981), como a informatividade e a imprevisibilidade, entre outros fatores) e enfatiza a faixa de escolaridade de 1ª e 4ª série do ensino fundamental. As reflexões que constituem o corpo do texto - ancoradas em contribuições da Lingüística Textual, da Lingüística Aplicada e da Gramática Normativa - procuram deixar patente que os exercícios de produção e refacção de textos, à luz da gramática e dos princípios da lingüística, são a base desse processo de ensino-aprendizagem que procura levar o estudante à criticidade e à proficiência em leitura e produção de textos, uma vez que o desenvolvimento da competência comunicativa depende da competência gramatical.

1 A produção e a refacção de textos

Para desenvolver no aluno a capacidade de criar textos, é preciso estimulá-lo; porém o ato de escrever não é um ato aleatório e nem se restringe a uma inspiração. Exige pré-escritura, reescritura e passa por várias etapas, entre as quais o estabelecimento de metas e a organização de idéias, produzidas e elaboradas com base em conhecimentos anteriores. Não basta que o aluno *instaure um discurso escrito*. É necessário que “domine todos aqueles elementos que, no interior de uma redação, permitem que ela seja reconhecida como uma totalidade semântica e não só como um conjunto aleatório de fragmentos isolados” (PÉCORA, 1992, p. 58-59) e que conheça os padrões de coesão e a coerência (Cf. VAL, 1994).

Ensinar português para falantes de português é, pois, uma atividade que se destina a desenvolver “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”, ou seja, desenvolver sua competência comunicativa. Essa, por sua vez, implica o desenvolvimento de outras duas, a saber, a gramatical e a textual – que envolve as habilidades de qualificar, transformar e formar textos – e pressupõe conduzir o aluno ao domínio da norma culta e da modalidade escrita da língua, implicando o conhecimento das formas e das funções que caracterizam a instituição lingüística, bem como o raciocínio sobre seu funcionamento (TRAVAGLIA, 1996, p. 17).

Enfim, ensinar português é fazer “[...]que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p. 32). Para que isso ocorra, é necessário que se abordem os fatos gramaticais primeiramente por sua estrutura semântica, que se lhes compreenda o significado, o valor, sua

funcionalidade no texto, e que se enverede pela história da língua. Aprender gramática é, segundo Brito (2001: 16), “tornar-se capaz de reconhecer e evitar as ambigüidades na língua, reconhecer a ideologia num enunciado aparentemente simples, ler numa regência forçada a tentativa de imposição de uma crença ou de um valor”. Saber a língua é, por sua vez, “o pressuposto teórico que embasa todas as atividades a serem propostas no ensino de Português”, enquanto “*saber analisar a língua é decorrente desse saber, é ter a palavra como objeto de estudo*”, é apropriar-se “da palavra enquanto meio de interação” (GIL NETO, 1996, p. 19).

2 O processo de retextualização

Empregado pela primeira vez em 1993, para fazer referência à tradução de uma língua para outra, o termo "retextualização" recobre, hoje, pelo menos três procedimentos: a tradução (TRAVAGLIA, 1993), a refacção ou reescrita (ABAURRE, 1995) e a transformação de textos orais em textos escritos, segundo a concepção de Marcuschi (2001). Neste trabalho, a retextualização é tomada em sentido amplo: é concebida como uma atividade que engloba, além dos procedimentos já estudados pelos teóricos acima mencionados, resumir e transformar textos de uma modalidade em outra: do não-verbal em verbal, de verso em prosa (ou vice-versa). Focaliza-se, no entanto, o processo de reescrita, que, hoje, consiste em uma das maiores preocupações daqueles profissionais empenhados em implementar, de fato, os PCN.

Leia o texto abaixo:

"Era uma veis uma casa qe Era muito pobri ai uma prucha chocou uma posão na caza uma semana depos a casa virol num castelo o castelo tia frores arvore a minina viro uma prisesa o omi viro um prisipi ai a brucha disvirol o castelu na caza ai elis chorarão fim." (adaptado de CAGLIARI & CAGLIARI, 1999)

Com base nos modelos cognitivos que, armazenados na memória, permitem ao leitor/ouvinte reconhecer o tipo de texto, pode-se classificar essa produção como uma narrativa. As formas lingüísticas "bruxa" e "poção", por sua vez, designam componentes de uma espécie de narrativa amplamente conhecida pelas crianças (e adultos) - o conto de fadas -, configurando o que se denomina *frame*. A seqüência "aplicação da poção/(des)transformação do castelo", que a Lingüística Textual denominou "esquema", também favorece o reconhecimento do texto como pertencente a essa espécie.

Pontuando-se o texto (delimitando as fronteiras sintático-semânticas), observa-se, por um lado, que faltam informações para completar o esquema dessa modalidade de composição textual (as relações de causalidade, por exemplo, que geram a complicação e o clímax), comprometendo a continuidade de sentidos e a informatividade do texto; por outro, que há informações desnecessariamente repetidas, comprometendo-lhe a coesão e a progressão:

Era uma veis uma casa qe Era muito pobri. Ai uma prucha chocou uma posão na caza. Uma semana depos a casa virol num castelo. O castelo tia frores, arvore. A minina viro uma prisesa, o omi viro um prisipi. Ai a brucha 'disvirol' o castelu na caza. Ai elis chorarão. Fim."

Passa-se, então, ao preenchimento dos dados inicialmente mais importantes:

Era uma veis uma casa qe Era muito pobri, onde viviam uma menina e um homem. Ai uma prucha chocou uma posão na caza. Uma semana depos a casa virol num castelo. O castelo tia frores, arvore. A minina virol uma prisesa, o omi viro um prisipi. Ai a brucha disvirol o castelu na caza. Ai elis chorarão fim."

Observa-se, então, que, embora o problema da coerência local, interna, pareça ter-se resolvido, surge, agora, uma questão que envolve o conhecimento de mundo do leitor e as regras sócio-culturais, as relações entre o dado e o novo (conhecimento partilhado), dificultando o processamento de inferências e comprometendo a focalização, pois o texto foge ao *script*:

DADO	NOVO
Menina + Menino = princesa + príncipe = casamento	Menina + Homem = princesa + príncipe = ?
Menina + Homem = princesa + rei = filha + pai	-----

Cabe, nesta etapa, o preenchimento das informações que completariam o esquema textual: quem era o homem? Quem era a menina? Por que só viviam os dois na casa? Por que a bruxa "desvirou" o castelo? Qual o título do texto? Ressalte-se que trabalhar com esses dados favorece a apreensão das superestruturas textuais, o que significa investir no desenvolvimento da competência textual (qualificativa, transformativa e formativa) do aluno.

Trabalhado o plano do conteúdo, o plano global do texto, passa-se ao aprimoramento da coesão, suprimindo repetições (por elipse, por sinonímia, hiperonímia, hiponímia, pronominalização), fazendo a concordância e articulando orações:

Era uma veis uma casa muito pobri, onde viviam uma menina e um homem. Certo dia, uma prucha chocou uma posão na caza, que uma semana depos transformou-se num castelo com (ou cheio de) frores, arvore_s. A minina tornou-se uma prisesa, o omi, um prisipi. Ai a brucha disvirol o castelu na caza e elis chorarão. Fim."

A opção por "certo [dia]", em vez de "um", justifica-se porque, logo após, a criança utiliza "uma [bruxa]". A presença de dois artigos indefinidos muito próximos caracterizaria repetição, comprometendo a coesão do texto. Na seqüência, a escolha de "que" para evitar a repetição de "casa" dificulta a articulação de "castelo" à oração seguinte, implicando o uso de "com (ou "cheio de")[flores]", em lugar de "que tinha". O emprego de "e" entre as duas últimas orações parece uma decisão compatível com a faixa de escolaridade da criança. Embora os verbos "transformar-se" e "tornar-se" (formas típicas da língua escrita) possam não fazer parte do vocabulário ativo do aluno nessa faixa de escolaridade, optou-se por empregá-los em lugar de "virou", forma perfeitamente aceitável na oralidade, que pode ser substituída na escrita. O uso do plural em "árvores" é decorrente da necessidade de estabelecer o paralelismo sintático: núcleos ligados por "e" devem ter a mesma estrutura sintática, a não ser em casos específicos, como no exemplo: "governos municipais, estaduais e federal" [só há um governo federal] .

Finalmente, chega-se ao plano da ortografia e acentuação, cuja correção e comentários podem ser visualizados no quadro abaixo:

Era uma vez uma casa muito pobre, onde viviam uma menina e um homem. Certo dia, uma bruxa jogou uma poção na caça, que uma semana depois transformou-se num castelo com (ou cheio de) flores, árvores. A menina tornou-se uma princesa, o homem, um príncipe. Aí a bruxa "desvirou" o castelo, e eles choraram. Fim."

FORMA UTILIZADA PELA CRIANÇA	FORMA CORRETA	CAUSAS DOS ERROS/HIPÓTESES//SUGESTÕES PARA CORREÇÃO
POBRI; MININA;ELIS// CASTELU	POBRE; MENINA; ELES//CASTELO	Neutralização da oposição entre E e I , O e U , quando <u>átonos iniciais</u> (<u>im</u> barcação/ <u>en</u> úmeros, <u>ent</u> eligente/ <u>hom</u> ilde,); <u>átonos finais</u> (<u>denti</u> , <u>queru</u>); <u>pretônicos</u> (<u>sinti</u> r; <u>ac</u> ustumado/ <u>de</u> ploma, <u>de</u> ferença, <u>mod</u> amos, <u>homi</u> rista, por hipercorreção); <u>postônicos</u> (<u>métu</u> do, <u>paralelepí</u> do/ <u>capítu</u> lo). Quando se trata de átonos finais, há uma regularidade (quase total) na língua: pronuncia-se "u", mas escreve-se "o" (o contrário do que ocorreu na passagem do latim ao português). Nos demais casos, o dicionário ainda é o melhor recurso.
VIRO; DESVIROL	VIROU; DESVIROU	Troca de -U por o ou L ou [-] em sílaba final de formas verbais de pretérito perfeito terminadas em ditongo: subio, subil. A sugestão é mostrar ao aluno a regularidade do sistema verbal na terceira pessoa do singular desse tempo verbal: todos os verbos regulares têm "u".
AI	AÍ	Omissão do acento no "i". Para que o aluno aprenda a regra - acentuam-se "i" e "u", quando formam hiato com a vogal anterior, ficam sozinhos (ou seguidos de "s") na sílaba e não são seguidos de "nh"-, ele precisará: (a) conhecer a diferença entre vogal e semivogal, ditongo e hiato; (b) saber divisão silábica; (c) diferenciar vogais/sílabas tônicas e átonas. No início da escolarização, sugere-se apenas a comparação (fonológica) de pares mínimos: ai x aí; sai x saí; pais x país.
POSÃO	POÇÃO	Troca de "ç" por "s" intervocálico. Considerando que o fonema /s/ pode ser representado por 9 grafemas diferentes, conforme a etimologia ou o contexto lingüístico em que aparece - s, ss, sc, sç, x e z (em final de sílaba), ç, xc, c (seguido de e ou i), tornam-se necessários diferentes procedimentos, nem sempre muito ortodoxos: (a) lembrar que o "s" entre vogais tem som de "z" (então está excluído de "poção"); (b) "x" e "z" só têm som de "s" em final de sílaba; (c) quando "xc" está antes de "a", "o", "u", o "c" tem som de /k/; (d) "sc" só aparece em palavras que indicam processo com gradação crescente ou decrescente; (e) "c" (com som de /s/) só ocorre antes de "e", "i". Restam, portanto, apenas duas opções: "ç" e "ss". Agora, o dicionário, ou o recurso à história da língua. ¹
PRISESA; PRISIPI	PRINCESA; PRÍNCIPE	Omissão de M ou N em final de sílaba: <u>pr</u> incipe, <u>cop</u> rar. Considerando que "m" e "n" em final de sílaba não são fonemas, mas apenas símbolos de nasalidade da vogal que os antecede, chegando a formar, segundo alguns autores, dígrafos nasais, o aluno não os grafa. Pode ser produtivo trabalhar com pares mínimos, evidenciando a diferença de sentido que se produz quando falta o som nasal: "bomba" x "boba"; "cato" x "canto"; "ponte" x "pote"; "pompa" x "popa".
PRISESA; CAZA	PRINCESA; PRÍNCIPE	Troca de "c" por "s"; "s" por "z" intervocálicos. (ver observação sobre a forma "poção").

¹ O "ç" fricativo medial, sibilante, geralmente se origina da evolução de ce, ci, te, ti, latinos, seguidos de vogal: pretiu>preço; lancea>lança; minatia>minacia>ameaça; justitia>justiça. Disso terá resultado a afirmação (recorrente em "manuais de português") segundo a qual escrevem-se com "ç" ou "ç" as palavras correlatas a outras terminadas em "to". O "ç" / "ç" (e, i) que propicia essa correlação será aquele que se originou da evolução do grupo medial latino **t + semivogal /y/** (grafada "e" ou "i") + **vogal**, o que explica a correlação com **to**. Uma observação atenta permitirá a verificação de que as palavras que têm um "t" no radical e um correlato que contenha o som /s/, coincidente na mesma posição do "t", representam uma regularidade na língua portuguesa: esse correlato será grafado com "ç" ou "ç": educativo/educação; conceito/concepção; contraceptivo/contracepção. Observe a língua inglesa também.

OMI	HOMEM	Omissão do "h" inicial de palavra/Simplificação dos ditongos nasais terminados em M (ou transformação de M em I) em final de sílaba: homi, homei, tambei). O dicionário resolve o primeiro problema; o segundo depende de que se reconheça a distinção entre sons orais e sons nasais, trabalhando com pares de palavras semelhantes, mas que se diferenciam pela presença x ausência de nasalidade: levei x levem; comprei x comprem. Observe que a distinção é perceptível, além de que parece haver uma certa regularidade: "ei" ocorre em oxítonas; "em" em paroxítonas. Não generalize: "também", "ninguém", "alguém" são oxítonas e se escrevem com "m", PORQUE A TERMINAÇÃO É NASAL.
PRUCHA; CHOCOU	BRUXA; JOGOU	Troca de P por B , T por D , QU/C por GU/G , F por V , S por Z , CH por G/J (ou vice versa): poba, acasalho, cheito, jeirar, fassora. Observe que os pares em questão são homorgânicos (o modo e o ponto de articulação de cada par são idênticos. A diferença entre eles está exclusivamente no papel das cordas vocais: o primeiro é surdo; o segundo é sonoro), razão pela qual, geralmente, ocorre esse tipo de troca. Treine com os alunos a emissão desses sons. Observe a ausência/presença de vibração das cordas vocais. Faça-os conhecer o próprio corpo, conforme sugerem os PCN.
VEIS	VEZ	Ditongação da vogal tônica final seguida de alveolar: faiz, veiz Processo bastante comum na passagem do latim ao português, a ditongação surgia como um recurso de economia lingüística, para desfazer hiatos ou para "diminuir a distância" entre dois pontos de articulação. Se você observar sua pronúncia, constatará que o "esforço" articulatório é menor quando introduz a semivogal, porque: o /s/ é línguo-alveolar (convexo) e o /y/ fica mais próximo dos alvéolos do que o /e/.
FRORES	FLORES	Troca de "l" por "r" em grupo consonantal. Fenômeno muito comum, também ocorreu na passagem do latim ao português: clavu>cravo; blatta>brata>barata. No caso da palavra "flores", pode tratar-se de uma tentativa de dissimilação.
ARVORE	ÁRVORE	Omissão do acento gráfico de proparoxítona, por desconhecer a regra segundo a qual, em português, todas as proparoxítonas são acentuadas graficamente.
QE	QUE	Omissão do "u" em dígrafo, porque ele não é pronunciado. O aluno ainda não domina essa dificuldade da língua. Explicar que a letra "q" só aparece, em português, seguida de "u", mesmo quando esse "u" não tem som.
DEPOS	DEPOIS	Omissão do "i" de ditongo por hipercorreção. A criança faz o percurso inverso ao que ocorre com a palavra "vez", na tentativa de aproximar-se da representação correta.
CHORARÃO	CHORARAM	Troca da terminação verbal -ÃO por -M (e vice-versa): eles forão, eles vam. Pode-se aplicar ao ensino da grafia correta do sufixo número-pessoal de formas verbais de 3ª pessoa do plural (P6, segundo Mattoso Câmara Jr.), o conhecimento acerca de monossílabos tônicos, oxítonas, paroxítonas. Explica-se. É muito comum encontrar, em textos produzidos por alunos de todos os níveis de ensino, as seguintes ocorrências: de um lado, <i>eles estavam preocupados</i> (por <i>estavam</i>); <i>na semana passada descobrirão</i> (por <i>descobriram</i>); de outro, <i>[eles] estão</i> (por <i>estão</i>), <i>na próxima semana, vocês deveram receber um comunicado</i> (por <i>deverão</i>), invertendo-se, portanto, a aplicação de -m e -(ã)o. Se o professor explicar que a desinência - (ã)o só ocorre, no caso dos verbos, em sílaba tônica (oxítonas e monossílabos tônicos), ao passo que -m, em sílaba átona, estará solucionando um problema de grafia e, ao mesmo tempo, evidenciando o papel das unidades mínimas significativas da língua portuguesa e dos traços suprasegmentais (acento, no caso), que passarão a ter significado para o aluno.

Se a preocupação do professor deve ser o texto, conforme postulam os PCN, ele deve, na primeira etapa da reescritura, focalizar o conteúdo, a coerência (cf. RUIZ, 2001). Deve pontuar devidamente, organizando as fronteiras sintático-semânticas. Aí se inclui a ordenação das idéias (a disposição em períodos e parágrafos, numa determinada ordem) conforme as regras que governam o processo de produção de cada tipo de texto (em descrições, a ordenação pode ser do geral para o particular, ou vice-versa; em narrações, deve-se observar a seqüência temporal e as relações de causa-efeito), de modo a garantir a coerência do texto e a coesão seqüencial. Também se deve usar a reescritura como recurso para o aprimoramento da informatividade e da intertextualidade (acrescentar informações que **faltem** ao texto para que o leitor entenda a mensagem, utilizando, se necessários, outros textos), ou para trabalhar a situacionalidade (lembrar-se de quem é o leitor/ouvinte e da situação de comunicação, cuidando da adequação das palavras usadas) e a intencionalidade (qual é o objetivo do texto).

A segunda etapa deve concentrar-se na organização da forma, focalizando a coesão referencial e o encadeamento. Isso pressupõe, especialmente, a não-repetição e a articulação das frases, o que envolve substituição vocabular (pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, antônimos), elipse, articulação de orações por conectores seqüenciais (advérbios e outros operadores) e de natureza coordenativa ou subordinativa (conjunções, preposições, pronomes relativos), os tempos verbais, a concordância, a regência, a colocação (ordem das palavras na frase) e outros recursos gramaticais.

Na terceira e última etapa, o foco são os problemas de grafia e acentuação. Aqui, o dicionário e a gramática são excelentes (e necessários) aliados, mas o professor precisa justificar, sempre que possível, as diferentes representações dos sons e por que se acentuam graficamente determinadas palavras, lembrando, sempre, as sábias palavras de Leon Eliachar, em seu "O *ballet* da ortografia":

Às vezes quero dizer que saí e mandam botar acento no 'i' porque se tirar o acento quem sai não sou eu, é o outro – e é aí que está a diferença. Falam-me em ditongos, em hiatos, em dissílabos e proparoxítonas – palavras que me trazem amargas recordações de uma infância cheia de zeros. Quando vou a uma festa, nunca sei se devo dançar com 's' ou com 'ç'. Só depois dos primeiros passos é que percebo que quem 'dansa' com 's' não sabe dançar. [...] Buzina é com 'z', mas quem pode me garantir que se eu 'businar' com 's' ninguém vai ouvir? Caçar é com 'ç', mas também tem cassar, com 'ss' – mas isso se explica: caça-se um bicho e cassa-se um documento. [...]

Destacando distorções, convenções e arbitrariedades que, para ele, caracterizariam as relações entre som e letra na língua portuguesa, o autor estende seus comentários ao plano de significação do sistema, revelando uma atitude reflexiva e oferecendo material para a introdução ao estudo de particularidades fônicas e gráficas da língua portuguesa. Nas duas primeiras linhas, por exemplo, alerta o leitor para o fato de que o acento em "saí" não é mera marca gráfica; mas um modo de evidenciar diferenças morfossintáticas e semânticas derivadas de distintas configurações fonético-fonológicas: entre "saí" e "sai", há diferenças de pessoa e tempo, entre hiato e ditongo, vogal e semivogal, dissílabo e monossílabo e estruturas silábicas. Em "Buzina é com 'z'...", constrói-se a referência a uma regularidade existente em português: "s" entre vogais tem som de "z". Uma prática orientada para esse tipo de atitude exige que se mostrem as regularidades

resultantes de processos morfofonológicos, posto que a base da reflexão são os fundamentos lingüísticos, muitos dos quais podem encontrar-se na história da evolução da língua, aspecto que parece não merecer relevo nos PCN.

A propósito dos PCN: ensino e tecnologias

A LDB estabelece que o sistema nacional de educação terá como um de seus fins "a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social" e que tenham desenvolvida sua capacidade de reflexão e criação. A lei prevê também uma efetiva iniciação tecnológica do estudante (e do profissional educador) no campo da comunicação, abrindo espaço para que os recursos tecnológicos possam ser estudados, analisados e manipulados como conteúdos programáticos. Seguindo essas orientações, nasceram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais se lê: a tecnologia eletrônica deve ser utilizada "para criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e autonomia sejam privilegiados" (BRASIL, 1998, p. 141).

No caso do computador, especialmente em relação ao tema aqui explorado, "favorece aprendizagem ativa controlada pelo próprio aluno, já que permite representar idéias, comparar resultados, refletir sobre sua ação e tomar decisões, depurando o processo de construção de conhecimento" (id. p. 148) e facilitando "múltiplas revisões e correções, entre a primeira versão e a última [...]", além de propiciar a inserção de informações, a alteração de partes ou da seqüência de apresentação do conteúdo (id., p. 149). Acrescente-se a isso, o fato de o computador favorecer a socialização das produções dos alunos, seja por meio da circulação deles em outras máquinas, seja por disquetes, pela internet (troca de mensagens eletrônicas), ou mesmo por material impresso. Para isso, pode-se pensar, particularmente para a faixa de escolaridade alvo deste ensaio, nos recursos "cor da fonte", "tipo de fonte", "corretor ortográfico", entre outros, não se esquecendo de que qualquer "conversa" sobre uso de recursos tecnológicos deve começar por um esclarecimento sobre a diferença e complementaridade entre tecnologia e linguagem: a educação não pode apenas apossar-se das tecnologias e tentar criar (ou adaptar) uma linguagem específica para a educação ("vídeos educativos", por exemplo).

É preciso que o educador não se poste diante dos avanços da modernidade como um espectador, mas que os transforme em conhecimento novo, pelo caminho da compreensão racional. Alfabetizar significa ir além das preocupações gráficas. Exige do professor o esforço para não priorizar a organização visual da página (que, no computador, se faz com alguns comandos, como "configurar página", "formatar", "deletar"), em detrimento da criatividade do aprendiz e de critérios de textualidade.

A "editoração" de textos no computador não elimina, todavia, a necessidade de desfazer ambigüidades, prolixidade, desordenação, nem a de encadear estruturas sintático-semânticas em períodos e parágrafos, a fim de articular o dado e o novo e garantir a unidade do texto, os padrões de textualidade mencionados no início deste ensaio. Essas tarefas, o computador não faz sozinho; dependem dos conhecimentos do professor, adquiridos (e praticados) durante e de sua formação.

De acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), é necessário que os cursos de licenciatura desenvolvam no licenciando, durante o ensino superior, uma série de competências, entre as quais se podem destacar a proficiência no uso da Língua Portuguesa e o empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional, além da habilidade de usar recursos da tecnologia da informação e da comunicação e de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com os temas transversais, compartilhando saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento e articulando em seu trabalho as contribuições dessas áreas. Só assim o (futuro) profissional se tornará capaz de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas.

È necessário que se conceba a educação escolar como um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais (necessárias), as quais, por sua vez, determinam as transformações científicas e tecnológicas, que exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida. Trata-se da concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania.

Considerações finais

Enfim, é necessário que se ocupem as aulas de português com tarefas que conduzam o aluno a refletir sobre a funcionalidade e o funcionamento dos elementos lingüísticos e não com a memorização da nomenclatura gramatical. Corrigir não traumatiza; ao contrário, é um dos meios de oferecer ao aluno a oportunidade de aprender uma outra maneira de converter conteúdos em expressão e, assim, participar de uma sociedade em que o domínio da norma culta é, ainda, condição para ascender socialmente. Não cabe aos que trabalham com a linguagem combater a existência de pressão (social) sobre os usos lingüísticos, já que a língua é o instrumento fundamental nas relações da sociedade. Cabe-lhes acompanhar essas formas de pressão, variáveis no tempo, no espaço e no conjunto das relações sociais, sem esquecer-se de que a língua que se usa numa sociedade constitui, inegavelmente, parâmetro de valoração social. É preciso considerar a heterogeneidade constitutiva da estrutura da linguagem; a complexidade e a funcionalidade inerentes a todas as variedades de uma língua; o fato de que a interação verbal depende da adequação das expressões lingüísticas à situação e ao interlocutor; o fato de que o exercício da capacidade lingüística de proceder à escolha das formas mais adequadas fundamenta e pode decidir o futuro do cidadão.

É imprescindível, ainda, que os alunos desenvolvam competências e aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios. Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais alunos e professores coparticipam, "concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo", mas nada substitui a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação. Decorre desse conjunto de dados, a necessidade

de desenvolver novas metodologias de ensino, capazes de favorecer situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos. E se o conhecimento é construído, naturalmente se constroem competências.

Referências bibliográficas

- BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. London/New York, Longman, 1981.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*: MEC/CNE, 2002.
- BRITO, Eliana V.(org.). *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira. Os sons. In: SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1978, p. 12-29.
- DURIGAN, Marlene. *Redação científica: dos esquemas textuais à representação lingüística*. Três Lagoas, 2002. (mimeo)
- FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. V. *Lingüística textual: introdução*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- GIL NETO, Antonio. *A produção de textos na escola*. 4. ed. São Paulo: edições Loyola, 1996, p. 19, citando Geraldi, *Programa de 1º grau*, SME, São Paulo, 1985.
- GUIRALDELO, C.M. Coesão e coerência textual em composições infantis. In ALFA: *Revista de Lingüística*, 1989.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MASIP, Vicente. *Fonologia e ortografia portuguesas: um curso para alfabetizadores*. São Paulo: EPU, 2000.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.