



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE  
DARCY RIBEIRO – UENF  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E  
LINGUAGEM – PPGCL**

**POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
um olhar sobre a prática pedagógica dos professores da Educação Básica**

**MILENE VARGAS DA SILVA BATISTA**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
MARÇO – 2017**

**POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
um olhar sobre a prática pedagógica dos professores da Educação Básica**

**MILENE VARGAS DA SILVA BATISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense (Linha de pesquisa: Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação), como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Crispim França Luquetti

Coorientador: Prof. Dr<sup>o</sup>. Sérgio Arruda de Moura

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
MARÇO – 2017**

**POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
um olhar sobre a prática pedagógica dos professores da Educação Básica**

**MILENE VARGAS DA SILVA BATISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense (Linha de pesquisa: Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação), como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Crispim França Luquetti

Coorientador: Prof. Dr<sup>o</sup>. Sérgio Arruda de Moura

APROVADA em 24 de março de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral (D. Ciências Sociais e Jurídicas – UFF) Universidade Estadual Fluminense Darcy Ribeiro – Uenf

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Helena Pontes-Ribeiro (D. Letras – Uerj)  
Centro Universitário São José – Unifsj

---

Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura (Coorientador – D. Sc. Letras – Ufrj)  
Universidade Estadual Fluminense Darcy Ribeiro – Uenf

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Crispim França Luquetti (Orientadora – D. Sc. Linguística – Ufrj)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Uenf

Dedico este trabalho à minha família que sempre está presente torcendo pelas minhas conquistas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me deu sabedoria e paciência para cumprir esta etapa tão importante em minha vida pessoal e profissional.

À orientadora deste trabalho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Crispim França Luquetti, pelo carinho, paciência e prontidão nos momentos de angústia. Pela sua sabedoria e competência. Com sua contribuição pude crescer e ser alguém melhor.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Cognição e linguagem da Uenf, pelos ensinamentos valiosos em minha formação.

Ao meu esposo, William, por todo amor, carinho e paciência dedicados a mim, por suportar a minha ausência e cuidar sempre de nossa princesa.

À minha amada filha, Ana Laura, que abdicou da minha presença em um momento tão importante que é o seu desenvolvimento, por todo sorriso recebido ao retornar ao lar.

À minha prima Bianca, que a todo momento esteve a meu lado apoiando e incentivando quando o cansaço me abatia.

Aos amigos do laboratório, principalmente Joane e Luciana, que estiveram a meu lado, incentivando e auxiliando, dividindo sorrisos e lágrimas.

Aos amigos da escola Theotônio Ferreira de Araújo, E.M., São José, E. M., José Rodrigues d'Almeida Graça e Cederj, pela torcida de sempre.

À Faperj, por financiar meus estudos possibilitando que fosse ampliada a minha formação acadêmica.

Enfim, agradeço a todos, ainda que não nomeados, mas que de alguma maneira participaram do meu processo formativo por meio de ações ou simples gestos. Talvez não consiga expressar em palavras a imensidão do quanto sou grata, mas espero que todos possam se sentir agradecidos. A todos, o meu muito obrigada!

"[...] para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma 'certa' de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso 'consertar' a fala do aluno para evitar que ele escreva errado."  
(Marcos Bagno)

## RESUMO

Sendo a língua o instrumento essencial de comunicação humana, manutenção de interação, busca e intercâmbio de saberes, o seu ensino tem sido um desafio nas escolas, dada à complexidade do fenômeno e ao tradicionalismo enraizado na trajetória de ensino de língua materna – neste caso Língua Portuguesa (LP) –, restrito ao aprendizado da utilização da norma culta cujo cerne de abordagem tem sido o aprendizado da gramática normativa. Em face de tal problemática, objetivou-se neste estudo a especulação de como as políticas de ensino de LP têm influenciado a prática docente da escola. Partiu-se, como hipótese, da não apropriação, por parte dos docentes, das orientações dos documentos oficiais que orientam o ensino e o conseqüente desconhecimento e não uso de uma prática de valorização da cultura linguística do aluno, indispensável ao desenvolvimento de sua competência comunicativa. Fundamentou-se teoricamente no estudo das LDB e de documentos norteadores de LP expedidos pelo Governo como também em pedagogos como Libâneo (2001) e Demo (2004; 2003); estudiosos de questões linguísticas, como Antunes (2009), Bagno (2009, 2007, 2002), Calvet (2007), do texto, Koch (2003; 2002), da leitura Silva (2003), do ensino de LP Marcuschi (2001; 1997), Neves (2002; 1999), Travaglia (2011; 2003; 2000). Realizou-se uma pesquisa de campo de natureza qualitativa com docentes da Educação Básica de algumas escolas públicas do norte/noroeste do estado do Rio de Janeiro. A eles foi aplicado um questionário com o intuito de desvelar se em sua prática de sala de aula eles seguem as orientações dos referidos documentos. Os dados coletados foram processados pela Análise de Conteúdo e confirmaram a hipótese levantada. Concluiu-se que, se, de um lado, ainda há professores que ignoram os documentos norteadores do ensino e realizam uma prática tradicional fundamentada exclusivamente no gramaticalismo como forma de levar os alunos à aquisição da norma culta; de outro, há uma pequena parcela envolvida numa prática baseada em uma literatura especializada e atualizada do ensino da língua, do desenvolvimento das competências linguística e comunicativa dos alunos, de leitura e produção textual.

**Palavras-chave:** ensino de Língua Portuguesa; formação continuada; leitura; escrita; prática docente.

## ABSTRACT

Since language is the essential instrument of human communication, maintenance of interaction, search and exchange of knowledge, its teaching has been a challenge in schools, given the complexity of the phenomenon and the traditionalism rooted in the trajectory of mother tongue teaching - in this case Language Portuguese (LP) -, restricted to learning the use of the cultured norm whose main focus was the learning of normative grammar. In the face of this problem, the purpose of this study it has been to speculate on how the policies of LP teaching have influenced the teaching practice of the school. It was hypothesized that non-appropriation, by teachers, of the official documents that guide the teaching and the consequent ignorance and not use of a practice of valuing the linguistic culture of the student, indispensable to the development of his communicative competence. It was theoretically based on the study of LDB and LP guiding documents issued by the Government as well as in pedagogues such as Libâneo (2001) and Demo (2004; 2003); (2003), from the textbook, Koch (2003; 2002), from the reading Silva (2003), from the teaching of LP Marcuschi (2001; 1997), Neves (2002, 1999), Travaglia (2011, 2003, 2000). A qualitative field research was carried out with teachers of the Basic Education of some public schools of the north / northwest of the state of Rio de Janeiro. A questionnaire was applied to them in order to reveal if in their classroom practice they follow the guidelines of said documents. The data collected were processed by Content Analysis and confirmed the hypothesis raised. It was concluded that, if, on the one hand, there are still teachers who ignore the guiding documents of teaching and carry out a traditional practice based exclusively on grammaticalism as a way to lead students to acquire the cultured norm; On the other hand, there is a small part involved in a practice based on a specialized and up-to-date literature on language teaching, on the development of students' linguistic and communicative skills, on reading and textual production.

**Keywords:** Portuguese language teaching; continuing education; reading; writing; teaching practice.



## **LISTA DE SIGLAS**

- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LP** – Língua Portuguesa
- PCN** – Parâmetros curriculares nacional
- PCN-EF** – Parâmetros curriculares nacional do Ensino Fundamental
- PCN-EM** – Parâmetros curriculares nacional do Ensino Médio
- PCN-LP** – Parâmetros curriculares nacional de Língua Portuguesa
- Seeduc** – Secretaria Estadual de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 LEGISLAÇÃO E ORIENTAÇÃO NO ENSINO.....</b>	<b>15</b>
1.1 A LDB e o ensino fundamental.....	15
1.2 PCN: foco no ensino de Língua Portuguesa.....	20
1.3 Concepções de linguagem e currículo de LP.....	25
1.4 As políticas de ensino de Língua Portuguesa na escola.....	30
<b>2 CARACTERIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA.....</b>	<b>44</b>
2.1 Em que consiste o Ensino de Língua Portuguesa?.....	44
2.2 Ensino de Gramática.....	49
2.3 Desenvolvimento das competências da leitura e da escrita.....	54
<b>3 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE.....</b>	<b>59</b>
3.1 A pesquisa como atividade cotidiana.....	59
3.2 Atualização referente a conteúdo e metodologia.....	63
3.3 Preparação para o embate contra o preconceito linguístico.....	67
<b>4 METODOLOGIA E REVELAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>72</b>
4.1 Traçado metodológico.....	72
4.2 A pesquisa de campo.....	74
4.2.1 Sujeitos e local; procedimento de coleta e análise dos dados.....	75
4.2.2 Análise e interpretação dos dados.....	76
4.2.2.1 Questão 1.....	76
4.2.2.2 Questão 2.....	77
4.2.2.3 Questão 3.....	78
4.2.2.4 Questão 4.....	79
4.2.2.5 Questão 5.....	81
4.2.2.6 Questão 6.....	83
4.2.2.7 Questão 7.....	86
4.2.2.8 Questão 8.....	89
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

Em razão de o ensino de língua ter-se pautado por um aprendizado artificial e abstrato, centrado em categorização e nomenclaturas, tem sido hoje uma grande dificuldade ministrá-lo nas escolas, de modo inovador, considerando-o em sua complexidade, dinamismo, isto é, a língua em funcionamento. Afinal, é este ensino que interessa, já que é pela língua que os seres humanos tanto se comunicam entre si quanto estabelecem transações e buscam saberes e experiências até então inusitadas para eles. Não sendo assim, uma grande clientela, ao concluir a educação básica, continuam num estágio de leitura e escrita ainda precário, com uma competência linguística comprometida para falar e até mesmo para captar com a devida compreensão as mensagens ouvidas.

Quando se fala em ensinar Língua Portuguesa (LP) na escola para uma clientela que a tem como língua materna e de uso no seu cotidiano, há um estranhamento. Por que ensinar a língua que esse nativo já utiliza? Além disso, é estranho pensar no fato de que esses falantes apresentam tanta dificuldade na disciplina LP, consideram-na a língua mais difícil do mundo, têm verdadeira aversão ao estudo do idioma e acreditam que não o dominam, apesar de dele fazerem uso, estabelecendo relações interpessoais no seu contexto social.

Na verdade, isso ocorre porque, ao longo do tempo, acreditou-se que o ensino de língua seria restrito ao aprendizado da utilização da norma culta cuja abordagem de ensino deveria ser pautada *apenas* no aprendizado da gramática normativa. Não havia preocupação com a ampliação da competência linguística do aluno como falante nem com o reconhecimento da diversidade de usos da sua língua. Mas, com o advento da Linguística, de pesquisas da área e da proposição dos Parâmetros curriculares nacionais (PCN) de LP (PCN-LP), percebeu-se que o ensino de língua materna não poderia se prender somente a essa perspectiva. Como se verificou nos apontamentos de Travaglia (2003), esse ensino deveria ocorrer com o objetivo de desenvolver no aluno a competência comunicativa.

Muitos docentes, entretanto, entenderam que, para o desenvolvimento e a ampliação da competência comunicativa, seria preciso focar no desenvolvimento da competência gramatical do aluno, por meio do ensino de uma gramática descontextualizada do uso da língua do falante. E assim continuaram com o ensino tradicionalista, ainda que os PCN já apontassem para contribuições da linguística

numa perspectiva mais produtiva de ensino, fazendo, inclusive, surgir um impasse que foi se intensificando com o avanço das pesquisas linguísticas, ficando cada vez mais evidente que o ensino da gramática normativa não estava atendendo aos objetivos do ensino e que a prática docente utilizada também não.

Verdade seja dita que ainda há práticas de leitura, escrita, oralidade e até mesmo de abordagens gramaticais na escola do século XXI que carregam resquícios daquelas preconizadas no passado quando a linguística ainda estava por se desenvolver. Percebe-se uma lentidão arraigada, impedindo a incorporação de novas concepções de língua e linguagem no ato de ensinar, em muitas escolas brasileiras. Em face de uma situação que se arrasta ao longo dos séculos, esta pesquisa procurou respostas para a seguinte **questão-problema**: até que ponto os professores de LP têm se apropriado dos documentos oficiais para nortear sua prática docente mediante as políticas de ensino de Língua Materna instauradas na escola?

Da busca de respostas para o questionamento ora delineado, emergiu este **objetivo geral**: inteirar-se do modo como as políticas de ensino de língua materna têm-se feito presentes na prática docente da escola. Para se chegar a tal compreensão, foi necessário alcançar estes **objetivos específicos**:

- i) revisar a legislação brasileira na área da Educação e demais documentos de orientação do ensino expedidos pelo Governo, com foco em linguagem e língua materna;
- ii) examinar questões de políticas de ensino de LP entre docentes;
- iii) caracterizar o ensino de LP, fundamentando-se nas práticas necessárias para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita;
- iv) discorrer sobre a formação do docente pesquisador, atualizado e preparado para os entraves emersos do cotidiano na prática de ensino.

Partiu-se da **hipótese** de que os professores que não se apropriam das orientações contidas nos documentos norteadores do ensino e que, em sua formação, não receberam subsídios necessários para a prática de um ensino em que a valorização da cultura linguística do educando seja de fundamental importância, poderia ocasionar a efetivação de uma prática pedagógica sem entendimento e sem valorização das diversidades linguísticas presentes na sala de aula e desatenta ao desenvolvimento da competência comunicativa da sua clientela.

Sobre a **metodologia**, esclarece-se que, para tentar atingir os objetivos deste estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com autores que abordam a questão das políticas de ensino, em especial do ensino de LP, e de como deve ser a prática de docentes, principalmente dessa disciplina. Interpretaram-se vários pontos pertinentes dos próprios documentos expedidos pelo Governo sobre políticas linguísticas e sobre as Leis relativas à Educação. Além disso, foram substanciais as leituras sobre pedagogia de ensino em Libâneo (2001) e Demo (2004; 2003), de linguísticas em Antunes (2009), Bagno (2009, 2007, 2002) e Calvet (2007), de autores do texto em Koch (2003; 2002), de teóricos da leitura em Silva (2003), de pesquisadores do ensino de LP em Marcuschi (2001; 1997), Neves (2002; 1999) e Travaglia (2011; 2003; 2000, dentre outros tantos autores consultados.

Realizada essa etapa teórica, partiu-se para uma empírica em que participaram 14 professores de três municípios do estado do Rio de Janeiro: Bom Jesus do Itabapoana, Campos dos Goytacazes e Itaperuna. Aos participantes foi aplicado um questionário estruturado (Cf. Apêndice) com o fim de coletar dados sobre o uso ou não uso das orientações dos referidos documentos para nortear suas práticas pedagógicas. O foco recaiu sobre docentes dos ensinos fundamental e médio. Pelo quantitativo selecionado já se infere que a pesquisa foi de natureza qualitativa. Quanto ao tratamento dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdos, que é muito apropriada à pesquisa qualitativa e que compreende os desdobramentos: categorização, descrição e interpretação.

- **Justificativa**

Costuma-se ouvir com relativa frequência que muitos docentes não aproveitam as experiências que os alunos já têm para, a partir delas, dar seguimento a um ensino significativo e funcional de LP – o que facilitaria a estes a socialização no ambiente sala de aula. Em vez disso, as aulas são ministradas de modo obsoleto, quase sempre na mera transferência de conhecimentos muitas vezes sem conexão com o conhecimento prévio do aluno e, por isso mesmo, desinteressante e de inútil serventia.

Este estudo justifica-se na medida em que procura compreender como é feita a abordagem do ensino da língua nos diferentes documentos oficiais como as LDBs nº 5692/71 e nº 9394/96, bem como nos PCN. Além de apreciar os documentos

norteadores para o ensino da Língua, há uma investigação da real prática pedagógica desse ensino junto a professores.

É uma pesquisa que se preocupa com o ambiente propício para que o aprendizado realmente aconteça, para que o aluno possa construir um processo eficiente de leitura e escrita – o que não ocorre em um ambiente de exclusão. Por isso, as discussões buscam ultrapassar as dicotomias que se colocam diante da prática pedagógica e procuram encontrar, mediante um processo de reflexão, caminhos que, não sendo os melhores, nem os únicos, apontem alternativas para um ensino pautado na significação e na funcionalidade da língua em seu processo comunicativo.

Afinal, muito se tem discutido acerca da inclusão e democratização do ensino nas escolas brasileiras. Nesse sentido, a qualidade do ensino é condição *sine qua non* de oportunidades para atingir tal intento. E nesse empenho instaura-se, entretanto, o desafio para transformar as escolas no ambiente propício para isso, começando com uma educação básica de qualidade, capaz de preparar sua clientela para exercer a cidadania fora de seus muros.

Como, porém, conseguir o que se pretende negligenciando-se o ensino da língua materna, uma vez que linguagem e língua são elementos indispensáveis nas relações sociais e no desenvolvimento do homem e de sua consciência? Há muito, o Governo Federal vem revendo a LDB para ajustá-la ao propósito de formar homens competentes, para se integrar à sociedade. Inclusive, em seu Art. 35, ela propõe:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL 2006, p. 12).

Como se percebe, é importante que se adentre pelos caminhos da legislação brasileira e das orientações no ensino. Por isso, então, a necessidade de se verificar o que se legisla/orienta e confrontar com o que se pratica no cotidiano da sala de aula.

O desenvolvimento deste trabalho está estruturado em quatro partes, a saber: na primeira, discute-se a Legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), o PCN e a questão do Currículo e uma análise interpretativa de políticas de ensino de LP frequentes no ambiente escolar; na segunda, o enfoque recai sobre o ensino gramatical e o desenvolvimento das competências para o ler e o escrever; na terceira, volta-se o foco para o docente da contemporaneidade, bem como sua formação, a necessidade de sua prática de pesquisa cotidiana, a atualização e fundamentação teórica para combater o preconceito linguístico na escola. Com essas três partes se encerra a fundamentação teórica. A quarta parte é destinada à metodologia – tipo de pesquisa, descrição de métodos e instrumentos – e à apresentação da pesquisa de campo, com o delineamento de sujeitos participantes, local e dados, explicando-se aí como se deu a coleta, a análise e revelando a interpretação com os resultados dela emanados.

## **1 LEGISLAÇÃO E ORIENTAÇÃO NO ENSINO**

Faz-se necessário, antes de se analisar a política norteadora do ensino brasileiro relativa à Língua Portuguesa, revisar os pressupostos teóricos, como a LDB 5692/71 e a 9394/96, as orientações do Governo específicas contempladas no PCN-EF/PCN-EM e o Currículo em vigor, que são as seções desta primeira parte. Desses documentos interessam exclusivamente as partes em que eles se atêm à questão da língua.

### **1.1 A LDB e o ensino fundamental**

Para refletir sobre as leis que embasam a educação de um país, como é o caso da brasileira, convém atentar-se para o fato de que, ainda que implicitamente, há um posicionamento político fazendo emergir uma educação resultante das necessidades prementes do país, tanto econômicas quanto políticas.

A Lei 5692/71 nasce no momento em que o Brasil tinha sua liberdade democrática cerceada; a conjuntura social, política e econômica resultava de um Estado militar, ditatorial, autoritário. As propagandas que veiculavam pelas mídias eram de teor nacionalista, desenvolvimentista. A educação, por sua vez, como aparelho do Estado, reestrutura o ensino nos níveis fundamental e médio por meio da Lei 5692/71, que atende às imposições do governo, sem a participação de gestores da educação e praticamente isenta de discussões, no momento em que se abafavam movimentos contrários à hegemonia, os quais eram considerados subversivos por atentarem contra a ordem e o progresso do País. Diante da conjuntura, a Lei adequou-se às linhas políticas autoritárias em vigor e vinculou o ensino de pedagogia tecnicista à qualificação para o trabalho.

Em um contexto político e econômico completamente adverso ao anterior, é elaborada a Lei 9394/96. Nesse outro momento, grande parte das necessidades relativas à saúde, educação e lazer deixam de ser políticas públicas para se tornarem políticas privadas. Enquanto o currículo da Lei anterior é fruto do desenvolvimento econômico, nessa ele é relativizado em razão de uma sociedade democrática.

Ainda em fase de projeto, o qual fora aprovado na Câmara em 1994 e enviado ao Senado, a lei 9394/96 sofreu diversos ajustes, e sofre até hoje. O então



senador – e sobretudo educador – Darcy Ribeiro reescreveu o projeto, aproveitando parte dele. O que chama a atenção nesta lei são as profundas transformações nela propostas – o que até hoje se esbarra no tradicionalismo de muitas instituições brasileiras, fechadas ao diálogo com a sociedade fora de seus muros.

De início, por um lado, houve uma rejeição de educadores no tocante à desarticulação entre os níveis de ensino e à ausência de princípios norteadores para a educação do país, como, por exemplo, no que refere à multiplicidade de critérios de avaliação da escola básica; ou no que se refere à educação profissional – aspecto de teor incisivo para a formação de profissionais competentes para o mercado de trabalho, preservando, dessa forma, a preponderância no mercado global.

Por outro lado, a Lei se mostra virtuosa pelo destaque que dá à formação do professor, atentando para a necessidade de formação continuada; pelas propostas de ensino que levam o aluno a ser capaz de construir o conhecimento, numa busca coletiva, conectando saberes local e global; pela descentralização do processo educativo; pela flexibilidade dada às escolas para elaborarem o currículo voltado à formação humana e às necessidades do aluno, com os devidos conteúdos, reforçando-se a característica de um ensino descentralizado.

É fato que houve mudanças nesse momento como a ampliação da oferta de ensino, por exemplo, de modo massificado; porém, desde 1996, data da promulgação da Lei, “os dados e as avaliações oficiais revelam que ainda não foi possível [...] garantir [...] a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes” (BRASIL, 2009, p. 6) e, tampouco a sua permanência na escola. Na verdade, a finalidade da educação básica, conforme se lê no Art. 22, é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 8). Desta feita, cabe à escola a formação geral do estudante para que ele avance em todo e qualquer espaço de interação.

O foco da Lei estivera até 1971 preso ao ensino gramatical prescritivista, de modo que “conhecer língua materna, muito mais que se valer de termos sofisticados pela erudição, era conhecer as normas que regiam a língua. Assim, conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas” (ZANINI, 1999, p. 80). No Parecer CFE 853/71, lê-se: “A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou

de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena inevitável de empobrecimento” (Parecer CFE 853/71, BRASIL, 1971).

Após 1971, com a abordagem tecnicista, a Lei passou a instituir um ensino embasado na Teoria da Comunicação, na esteira de Roman Jakobson – uma língua distante de seu uso, como se não houvesse interlocutores e que “deixava clara uma concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele ‘seguisse o modelo’” (ZANINI, 1999, p. 81). A partir dos anos 80, o eixo do ensino se desloca para a aprendizagem do aluno e, com a LDB 9394/96, o objetivo, como reza em seu Art. 32, é a formação básica do cidadão, de modo que o ensino promova:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996).

Assim, mais de duas décadas depois do surgimento da LDB nº 5.692/71, a educação vê surgir um novo documento norteador do ensino com a LDB de nº 9394/96, que traz uma proposta diferenciada para o ensino da Língua. Foi introduzido, como lembra Marcuschi (2006, p. 57), pela primeira vez na história da legislação brasileira, o conceito de Educação Básica, cuja finalidade reside em “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Observou-se uma grande preocupação, apresentada pela lei na descrição de todos os segmentos da Educação Básica, que é a formação integral do educando.

A LDB é genérica quanto à questão do ensino de língua materna, no entanto, a sua publicação permitiu que viessem à tona, via documentos governamentais, muitas das ideias que circulavam há alguns anos entre os estudiosos da linguagem. No final da década de 1990, emergiram questionamentos sobre o ensino da língua materna ser “materializado” nos PCN, os quais foram elaborados com a finalidade

de servirem de referência para as discussões curriculares da área e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas (PCN-EF, 1998).

É com a Lei 9394/96 que a gramática internalizada e embasada no texto e no contexto se consolida e se oficializa, apontando o ensino para o caminho da linguagem, para a compreensão acerca de concepções de língua e linguagem como processo de interação que passam a ser o objeto de estudo no ensino de LP. Mário Perini explica que a gramática internalizada “é o conhecimento implícito, adquirido de maneira natural e espontânea através do convívio social” (PERINI, 2002). Nesse sentido, “O contexto passa a ser referência para que o uso da língua, de certo e errado, passe a ser respeitado nas suas várias possibilidades, atribuindo-lhe uma perspectiva de adequação e de inadequação” (ZANINI, 1999, p. 82).

Nesse empenho, a LP é o carro-chefe a viabilizar o acesso do usuário na sociedade, destacando-se para tanto o empenho do professor de LP para o trabalho embasado em variados textos e gêneros, porém se adverte que este não é um compromisso exclusivo do professor desta disciplina, mas de todos os professores que façam uso desta língua em sua disciplina. Afinal, trabalhar com textos é um recurso de desenvolvimento da linguagem – meio de que os homens se fazem valer nos seus atos de comunicação seja para expor pontos de vista, seja para criticar, seja para interagir – o que, conseqüentemente, ampliará os conhecimentos de mundo de modo que, ao final da Educação Básica, segundo a LDB, o

educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 2006, p. 13).

Para atingir esse resultado, é necessário que o trabalho nesse sentido venha sendo feito desde o Ensino Fundamental, advertindo-se que a Lei não desmerece a gramática, mas insiste em que as condições de apresentá-la ao aluno sejam outras que lhe possibilitem a aproximação e apropriação do nível culto da língua, o qual não deve ser negligenciado, tampouco colocado num pedestal como a língua absolutamente certa. A modalidade escrita não mais é soberana, porque a oralidade não perde em relevância. É uma língua de interlocutores em situação real de

comunicação e de interação, de alunos em posição de sujeitos discursivos, pois “Priorizar a interlocução” significa estar voltado à linguagem, aliás, às múltiplas linguagens – o que faz inferir que a LP tem o seu destaque preponderante no ensino, uma vez que permeia a quase totalidade das interlocuções seja na escola seja fora dela. Interlocutores competentes têm as chances ampliadas de se tornarem cidadãos graças ao desenvolvimento de suas competências comunicativa, que é a capacidade de o aluno, como usuário da língua,

incrementar de modo progressivo sua capacidade de escolher e combinar adequadamente cada vez um maior número de recursos linguísticos para dizer o que quer, ou seja, para produzir determinado efeito de sentido por meio de seus textos e, ao mesmo tempo, adequar o ato verbal às situações de comunicação, o que tem a ver diretamente com a competência discursiva (TRAVAGLIA, 2011).

A exemplo dessa lição, lembra Maria Helena de Moura Neves que

É através da linguagem que se estabelecem e se mantêm as relações humanas. Os indivíduos interagem linguisticamente trocando entre si os papéis de falante e ouvinte. Enquanto falante, o indivíduo dirige a inserção dos participantes no circuito de comunicação, selecionando: a) o modo de seu enunciado, e b) o próprio sujeito da estruturação sintática (NEVES, 1999, p. 55).

Sem, contudo, a contribuição de uma educação de qualidade, torna-se muito espinhosa a tarefa de desenvolver a efetiva consciência de cidadania – fator indispensável à formação de princípios democráticos, que plenificam o homem para o enfrentamento de um mundo capitalista excludente. Aliás, convém lembrar que nenhum decreto é capaz de transformar o ensino. Isso é tarefa dos envolvidos diretamente no cotidiano da educação: professores, diretores, alunos, pais, comunidade escolar, enfim.

Para se estruturar uma escola canalizada para a formação de cidadãos, como assevera a LDB 9394/96, o Ministério de Educação e Desportos reuniu educadores brasileiros de excelência e de vasta experiência no ensino com o fim de produzir documentos intitulados *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN). Os PCN são referenciais de considerável qualidade com o propósito de orientar os professores de toda a Educação Básica, em seu cotidiano escolar, contemplando todas as disciplinas.

## 1.2 PCN: foco no ensino de Língua Portuguesa

Os PCN-LP (EF e EM) – o que, em especial, interessa a este estudo – objetiva orientar o professor no ensino de língua materna; apoiá-lo pedagogicamente, dando-lhe suporte para elaborar com mais convicção o que, de fato, precisa ser trabalhado em sala de aula; sugerir reestruturação no ensino, retomando o projeto pedagógico e o adaptando à turma que se tem; instigar o professor a trabalhar com um ensino embasado em competências para enfrentamento do mundo intra- e extraescolar, uma vez que “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (PCN-EM, 1997, p. 20). Nesse sentido, o professor de LP é orientado a trabalhar a língua viva, vivenciada pela clientela escolar nas suas diversas relações sociais, isto é, na situação de uso comunicativo, e não abstraída do contexto social. O PCN-LP (EM) se organiza de modo que o corpo docente oriente sua prática pela perspectiva de que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN-EM, 1997, p. 11).

Para isso é indispensável facultar ao discente a aquisição da competência discursiva que “envolve conhecimentos que articulam formas gramaticais e significados a fim de produzir textos nos mais diversos gêneros” (PEDROSA, 2016); por conseguinte, o discente se tornará alguém “capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (PCN-EM, 1997, p. 24). No que se refere à oralidade, “Não se trata de ensinar a falar ou a fala ‘correta’, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso” (PCN-EM, 1997, p. 15). Por essa razão,

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (PCN-EM, 1997, p. 27).

Depreende-se, pois, que o texto deva direcionar o ensino de LP como um encadeamento linguístico que “produz efeito de sentido entre seu produtor e seu receptor” (TRAVAGLIA, 2003, p. 44), transformando-se, assim, num desenvolvimento de interlocução dialógica, muito distinto de trabalhos “com ‘textos’ que só servem para ensinar a ler. ‘Textos’ que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, que nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases”. Atividades com textos incluem o texto literário, o qual possibilita um trabalho singular e indireto de aquisição de conhecimentos, “possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas”. Porém, “Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (PCN-EM, 1997, p. 29-30).

Três variáveis devem nortear o ensino de LP, segundo o PCN:

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (PCN-EF, 1998, p. 22).

Vê-se uma alteração do foco do ensino: do professor dono do saber ao aluno em plena interação com conhecimentos e prática docente. Emerge a preocupação de que o aluno seja concebido “como pessoa humana; e a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, em um mundo novo que se apresenta, no qual o caráter da LP deve ser basicamente comunicativo” (PCN-EF, 1998, p. 36), pois “A língua dispõe de

recursos”, mas o PCN-EF (1998, p. 43) adverte que “a organização deles encontra no social sua matéria-prima. Mesmas estruturas linguísticas assumem significados diferentes, dependendo das intenções dos interlocutores. Há uma ‘diversidade de vozes’ em um mesmo texto”. Os conteúdos gramaticais, por sua vez, passam a ser contextualizados, refletidos, com o fim de contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno com vista à leitura e à consequente produção de textos. Essa nova perspectiva do ensino incita o envolvimento de todos. Como se constata,

É a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico, já que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da gramática como disciplina com lugar no ensino da língua portuguesa (NEVES, 1999, p. 49).

Outrossim, nos textos escritos, é necessário criar situações para que a LP seja inserida no convívio real de comunicação, da mesma forma como se dá fora da escola, permeadas da diversidade de gêneros, já que “A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (PCN-EM, 1997, p. 28). À escola compete promover o trabalho participativo com textos reais, isto é, a prática de “atividades de fala e escrita, leitura e escuta”, de forma que “os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devam ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua” (PCN-EM, 1997, p. 35). Além disso, “a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem” (PCN-EM, 1997, p.36-37).

Considerando que, pelas relações sociais nas quais se inserem os sujeitos, os significados dos discursos se constroem; e considerando que o domínio cada vez mais competente da língua torna o sujeito mais eficiente nas comunicações estabelecidas, os PCN-LP (EF e EM) advogam por um ensino interativo da língua por meio do qual o aluno adquira a competência de compreensão, interpretação e produção de variados textos nas suas relações dentro e fora da escola, pois “aprender uma língua, seja materna, seja estrangeira, é aprender a relacionar-se

com o outro a fim de compartilhar com ele um universo de referências” (AZEREDO, 2007, p. 33). É indispensável aprender a língua para “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (PCN-EM, 1997, p. 5).

Com efeito, quem conhece a língua é capaz de aumentar e/ou criar vínculos de convivência, comunicar-se com mais proficiência, acessar informações com mais facilidade, expressar suas opiniões com mais consistência argumentativa, partilhar conhecimentos com mais pessoas, enfim ter sua compreensão de mundo ampliada. Por razões como essas, o PCN-EM (1997, p. 16) defende uma educação comprometida com a formação de sujeitos democráticos, em escolas cuja cultura nela desenvolvida assegure aos alunos o acesso a conhecimentos linguísticos imprescindíveis à promoção da cidadania, a qual é salvaguardada pela Constituição brasileira como direito inalienável do homem.

Por essa ótica, a língua deixa de ser uma abstração para ser um instrumento que faculta ao usuário significar o mundo e toda e qualquer realidade. Aprendê-la transcende conhecer-lhes as palavras para apreender seus significados culturais e entender os homens no meio social em que se inserem e também estabelecer com eles relações interpessoais. Atenta-se para o fato de que o homem só aprende linguagem no processo de produção de linguagem, isto é, de manifestação linguística de textos ou de produção de discursos, os quais não acontecem no vazio.

Esse novo olhar sobre o uso da língua e seu ensino na escola, conforme orienta o PCN, se pauta pelos sentidos da interação por considerar que assim se chega a um ensino mais apropriado aos sujeitos que formam a clientela da escola e se consegue realizar uma práxis dialógica eficaz o suficiente para deslindar as muitas vozes instauradas no ato da fala. Na esteira de Bakhtin, “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN, 1981, p. 123).

Na concretude do sistema linguístico estão as variações linguísticas, e muitas delas entremeiam a sala de aula, sendo comum emergir o preconceito em relação àquelas cujos usuários provêm de meios socioculturais considerados “inferiores”. São mitos que a escola precisa combater, pois não há um modo certo e único de



falar, tampouco a fala é a produção fiel da escrita. Nesse sentido, a lição dos PCN-LP (EF e EM) é de que a escola procure combater o preconceito linguístico e mostrar ao aluno que “A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido” (PCN-EM, 1997, p. 21). Enfim, os PCN propõem que o ensino de LP seja organizado de modo que os alunos possam:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (PCN-EM, 1997, p. 33).

Adverte-se que os PCN precisam ser concebidos pelo professor não como uma receita a ser adotada para curar os problemas enfrentados pelo corpo discente, mas como um fomento à reflexão e tomadas de atitudes adequadas à realidade que se tem em cada escola, em cada turma. Há, entretanto, muitos docentes “que não

possuem formação nessa nova maneira de conceber a língua”, o que entrava o entendimento das “entrelinhas da proposta contida no documento” (ZUIN; REYES, 2010, p. 24).

Grande parcela do corpo docente ainda carece de um estudo mais aprofundado das concepções de linguagem segundo as novas vertentes de modo que possibilite trabalhar com um currículo de LP que se afine com as propostas dos PCN-LP (EF e EM) e demais orientações pertinentes.

### **1.3 Concepções de linguagem e currículo de Língua Portuguesa**

Dentre os vários paradigmas que já nortearam o estudo da linguagem, o defendido por Mikhail Mikhailovich Bakhtin, do dialogismo, é o que mais sustenta os PCN-LP (EF e EM) e os respectivos currículos atualizados, ainda que os documentos oficiais utilizem o termo *interacionismo* – teoria de Vygotsky (1982) que enfatiza o outro no meio social, pressupondo que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento ocorre nas práticas comunicativas em sociedade, resultando daí o conhecimento, construído socialmente, nas relações com os outros.

A propósito, como já se demonstrou anteriormente, a educação com suas respectivas metodologias de ensino e a interpretação da realidade refletem a política dominante de cada período. Desta feita, as lições bakhtinianas são ajustáveis às práticas de leitura, uma vez que se preocupam com os sujeitos nas relações sociais, inclusive com o seu ingresso no mercado de trabalho – o que implica a necessidade de formação de sujeitos críticos, que saibam ler o mundo.

A noção de certo e errado, no tocante ao uso da língua, remonta aos estudos de linguagem do século II a.C., principalmente à primeira gramática do mundo ocidental, de Dionísio Trácia. Essa vertente concebe a língua como produto acabado, fenômeno estável, imutável, isento de variações tanto linguísticas quanto de pensamento: ou é certo ou é errado o modo de falar e pensar. E assim foi durante anos, séculos, milênios – foi na antiguidade greco-romana, na Idade Média, na Idade Moderna, no século XX, apesar do surgimento de novas concepções de linguagem e, por incrível que pareça, ainda permanece no século XXI. E assim,

tudo se mistura numa imensa confusão, agravada pelas pressões sociais em torno do ideal de um falar correto, supostamente mais

perfeito e prova de superioridade intelectual e cognitiva. E o resultado é que, quando se sai da escola, se sai muito mais confuso, com uma visão de língua deturpada, reduzida e falseada, terreno muito propício à gestação de preconceitos e de simplismos incabíveis (ANTUNES, 2009).

Nesse itinerário instaura-se a Nomenclatura Gramatical Brasileira concebendo como *certo* o falar e o escrever das elites socioeconômicas – o que resulta num ensino normativo, prescritivo e metalinguístico. Tem-se, portanto, a norma culta/padrão o norte a ser seguido, ensinado e aprendido nas escolas, pois acreditava-se que, com esse aprendizado, seria possível dominar a oralidade e a escrita. Por razões como essas,

o ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais (PERFEITO, 2005, p. 29).

Por sua vez, o texto é tido como um produto do pensamento do autor, “nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental (KOCH, 2002, p. 16). E ao leitor cabe o papel de receber passivamente as informações que autor passou pelo texto, portanto sem questionamento algum. O ato de ler silenciosamente nada mais é do que extrair os sentidos do texto; já na oralidade, a boa leitura está direcionada à oratória, ao ler em voz alta com ritmo e expressividade, ainda que não se compreenda o que se está pronunciando; no que concerne à escrita, acreditava-se que para escrever bem era preciso saber pensar bem; quanto à aquisição da língua padrão, partia-se das regras gramaticais para se chegar aos exemplos. A linguagem, nessa perspectiva – ingênua, subjetivista e individualista –, é concebida como expressão do pensamento consciente, como se este se revelasse de modo transparente pela linguagem.

Outra concepção que reporta aos anos 70 e assumida pela LDB 5692/71 e que sustentou o ensino de LP nas instituições de ensino é a de considerar a linguagem um instrumento de comunicação, segundo a Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson; a língua, por seu turno, é tomada como um código para transmitir mensagens de emissor para receptor, de caráter mais pragmático e utilitário do que

o aperfeiçoamento das práticas linguísticas dos usuários – uma transformação ocorrida depois das lições de Ferdinand Saussure, que sustentam a tese da língua como estrutura, suscetível de descrição, e da dicotomia língua X fala, isto é, *langue* X *parole*.

Mantinha-se, nesse ensino estruturalista, o prescritivismo gramatical, com exercícios de repetição para memorização e o estudo de texto restrito às modalidades narração/descrição/dissertação. Duas vertentes se distinguiram:

i) a funcionalista – preocupação com a função, na esteira destes linguistas:

Edward Sapir: etnolinguista opositor ao formalismo derivado do estruturalismo;

Michael Halliday: sua teoria explica fatos intrínsecos à língua, a qual apresenta três funções: *ideal*, para a expressão de um conteúdo; *interpessoal*, para a interação em um evento de fala; e *textual*, para contextualizar as unidades linguísticas operando-as no co-texto e na situação;

Karl Buhler: em sua teoria da linguagem destacou três funções especiais: representação expressão e recurso;

Roman Jakobson: complementa o estudo de Buhler, apresentando mais três funções e associando a cada uma elementos envolvidos no ato da comunicação;

Nikolaï Sergueïevitch Troubetskoï: distinguiu as ciências Fonética, que trata de fenômenos físicos concretos, utilizando-se de métodos das ciências naturais, de Fonologia, que pesquisa diferenças fônicas em determinada língua e as possibilidades de combinação de seus elementos de diferenciação podem se combinar, utilizando-se de métodos linguísticos, psicológicos ou sociológicos de que faz uso o sistema gramatical. Desse modo, o som passa a ser objeto da Fonética, quando na qualidade de fenômeno físico, mas já tomado nas suas funções torna-se objeto da Fonologia, criando-se assim o conceito de fonema – um conceito funcional.

ii) a formalista – preocupação com a forma, segue as lições destes linguistas:

Leonard Bloomfield: adepto do descritivismo estruturalista; discrimina duas formas linguísticas: a gramatical e a lexical;

Zellig Harris: exclui as ponderações de categoria semântica e se fundamenta na orientação imaterial do método distributivo; empenhou-se para conseguir realizar uma descrição abstrata de fonemas, morfemas e palavras;

Noam Chomsky: autor da teoria transformacional e gerativa. Para ele, o falante exprime seus pensamentos por meio de frases; sua gramática vai além do descritivismo, pois explica como se transformam determinada língua e as possibilidades sucessivas e combinatórias verbais e sonoras.

Adentrando-se a década de 80, emergem outras diretrizes linguísticas: sociolinguística; pragmática, remontando à década de 60; e as linguísticas discursivas. Estas envolvem: Análise do Discurso, prática aplicável a qualquer tipo de texto com o fim de analisar construções ideológicas nele presentes; Semântica, que lida com os sentidos na compreensão e leitura das palavras, dos textos e do mundo; e a Linguística Textual, que orienta a análise de textos, todas as ações que ajudam a explicá-lo como: linguísticas, cognitivas e sociais, envolvendo sua organização, produção, compreensão e funcionamento.

Esses avanços facultam um ensino baseado em questionamentos, reflexões, discussões sobre o ensino da gramática normativa. A concepção de linguagem agora transcende o aspecto comunicativo, tendo como alvo o dialogismo e a interação e tomando os textos como polifônicos. Os anos 90 irrompem com significativo progresso das teorias da linguagem, servindo de base para a elaboração da LDB 9394/96, de modo que o estudo da disciplina LP tenha como foco uma gramática internalizada embasada no texto repercutindo a linguagem como processo interativo. Os manuais do ensino, gramáticas, livros didáticos adotados na quase totalidade das escolas, porém, permaneceram com o mesmo tradicionalismo. De fato,

Existe um círculo vicioso que impera em relação ao ensino brasileiro, em que a gramática tradicional inspira a prática do ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores – fechando o círculo – recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua (BAGNO, 2009, p. 94).

Com base na LDB 9394/96 e nas orientações dos PCN que se pautam pelas novas concepções de linguagem, a Secretaria Estadual de Educação (Seeduc) do estado do Rio de Janeiro – estado de interesse mais específico desta dissertação –, em dezembro de 2010, edita o documento intitulado CURRÍCULO MÍNIMO: uma proposta em discussão – LP/Literatura. Área: Linguagens e Códigos e suas

Tecnologias. Passa-se assim a disponibilizar um instrumento eficaz de auxílio para o planejamento escolar apontando que

É a partir da leitura, de fato, que se desenvolvem os outros eixos estruturadores deste programa – língua em uso e produção textual. A leitura, portanto, é o primeiro eixo, sendo claramente um fio condutor para os dois outros: uso da língua (no qual o aluno reconhece e atribui sentido aos recursos expressivos da língua presentes nos textos lidos) e produção textual (no qual o aluno produz seu próprio texto, oral ou escrito, a partir do estímulo recebido pelos textos lidos, considerados então como modelares e inspiradores).

Nesse campo da leitura, vale notar que buscamos sistematicamente abrir um leque variado de gêneros textuais que efetivamente circulam à nossa volta, expandindo, atualizando e aprofundando as possibilidades de uma inserção social útil e também prazerosa no mundo letrado. Fazem parte desse universo, portanto, gêneros tão diversos como quadrinhos, diários, blogs, cartas, e-mails, propagandas, contos, crônicas, romances, poemas, reportagens, entrevistas, editoriais e artigos científicos (SEEDUC, 2010, p. 4).

O cuidado especial está voltado explicitamente para uma Educação Básica que se preocupe com o aluno, considerando alguns pontos essenciais, como: i) desenvolver as habilidades e competências; ii) promover a interlocução no trabalho com o texto verbal/não verbal/misto e leitura/produção; iii) possibilitar a identificação de efeitos de sentido e elementos caracterizadores das tipologias textuais; iv) facultar a percepção de “aspectos do contexto histórico, social e político”; v) perceber as “relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto”; vi) identificar a moral de histórias; vii) reproduzir e comentar “histórias lidas/ouvidas, por escrito e oralmente”; viii) identificar e empregar adequadamente a sinalização gráfica e demais recursos pertinentes aos gêneros e modalidades textuais; ix) identificar e empregar as várias formas verbais e “os efeitos de sentido produzidos por elas”; x) utilizar “informações textuais para solucionar situações-problema”; xi) discernir a ideia principal do texto das periféricas, embora subtendidas; xii) encontrar “pistas do texto para fazer antecipações e inferências do conteúdo”; xiii) envolver em debates polêmicos argumentando suas opiniões prós e contras ao tema com criticidade; xiv) reconhecer “marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”; xv) identificar “características de textos opinativos (tese, argumento, contra-argumento, refutação)”; xvi) discernir “marcas linguísticas de adequação à situação” (SEEDUC, 2010).

No que diz respeito a gêneros discursivos e a múltiplas linguagens, percebeu-se a preocupação “de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos” (BRASIL, 2006, p. 28). Considerou-se nessa orientação a oportunidade de múltiplos letramentos, de inclusão no âmbito da leitura e da escrita como ferramentas por meio das se oportuniza a integração social.

Confirma-se o reconhecimento do impacto de gêneros textuais emergentes nas relações sociais, das referências textuais ao locutor e ao interlocutor da mensagem, do significado do léxico levando em conta o conhecimento partilhado entre locutor e interlocutor, dos variados recursos veiculados na internet como garantia na agilidade comunicativa. Enfim, a língua em uso – um ensino envolvido com as concepções de linguagem norteando as ações pedagógicas em sala de aula. Um ensino muito mais de língua do que sobre língua.

Entretanto, são perceptíveis as dificuldades que a sociedade apresenta em definir o objeto de ensino da LP, ainda que os PCN-LP (EF e EM) apresentem claras definições e concepções de língua/linguagem, desenhe caminhos a serem tomados para que esse ensino qualifique os alunos para o meio sociocultural, de modo que eles possam criar suas próprias opiniões sabendo defendê-las em qualquer situação, com qualquer pessoa que domine outro tipo de linguagem. Nesse percurso eles aprendem também que as variantes linguísticas dependem do meio social em que o usuário está presente.

Dessa forma, em conformidade com os PCN-LP, o ensino de línguas, orienta a não fragmentação dos conteúdos gramaticais, literários e redacionais, os quais se inter-relacionam, isto é, na produção textual e na literatura está a possibilidade de ali se operar o ensino de tópicos gramaticais. Outrossim, no ensino gramatical funcional pode-se efetivar a análise linguística. Na realidade, porém, esse ensino não se efetiva, pois não há “um currículo capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes” (PCN-EM, 1997, p. 6).

#### **1.4 As políticas de ensino de Língua Portuguesa na escola**

A língua está relacionada às características de cada grupo social e às normas sociais praticadas pelo grupo. Conforme salienta Orlandi (2007), a língua é um objeto simbólico intrinsecamente relacionado ao político e ao social. No que tange a

este aspecto, institui-se o conceito de norma linguística, o qual de acordo com Castilho (1988), é um fator de coesão social e abrange os usos e atitudes de determinado segmento que detém prestígio social. Para o autor, a norma é empregada pelos diversos grupos da sociedade, sendo transmitida pela escola e representando a atitude que o falante assume diante do que se espera que ele faça ou diga em determinadas situações. Por isso, a norma culta é chamada também de "norma pedagógica".

Apesar de a estrutura escolar, num primeiro olhar, não contemplar a heterogeneidade social nem as variedades linguísticas decorrentes, esses são aspectos determinantes na definição de uma política de ensino que realmente seja democrática, assim como da política que rege as leis de todos os outros setores da sociedade (VISIOLI, 2004).

Nesse contexto, Castilho (1988) assinala algumas motivações que justificam a inclusão da variação linguística nas práticas de ensino de língua materna:

(1) A pesquisa sociológica e antropológica contemporânea vem "redescobrir" o Brasil como uma nação complexa, formada por um tabuleiro de comunidades diferenciadas, compondo um quadro bem diverso do da historiografia oficial. Se a finalidade maior do ensino público é preparar o cidadão lúcido, não vemos como sonegar essa riqueza toda, sobretudo no caso do ensino do Português. (2) O ensino exclusivista da norma culta pode gerar dificuldades [...]. (3) Os estudos dialetológicos e sociolinguísticos têm descrito modalidades não standard do português brasileiro, que compõem o nosso universo linguístico. (4) A literatura brasileira contemporânea e a sobrevivência de uma produção literária antiga (como a chamada literatura de cordel e toda a literatura oral) têm aberto um espaço considerável à cultura popular, constituindo-se em interessantes fontes de materiais para uso em classe (CASTILHO, 1988, p. 57).

Em conformidade, Calvet (2007) afirma que há a ideologia da existência de uma língua única no Brasil, o que tem dissimulado a realidade plurilíngue do país. No geral, acredita-se na língua única de todos os brasileiros que permearia todo o país, o português, sem se importar com as demais línguas indígenas existentes e com as variantes do português. No entanto, evidencia-se que o português não é a única língua falada no Brasil e o professor de LP deve ter sempre presente a pluralidade de formas que compõe a língua, além dos fatores sociais, políticos e ideológicos que movimentam esse cenário.



Tratando das variedades linguísticas, Travaglia (2000) classifica-as em dialetos e registros (estilos). A variação dialetal se dá nas dimensões territorial, geográfica ou regional; social; de idade; de sexo, e geração ou histórica. Já as variações de registro são divididas em grau de formalismo e modo. O grau de formalismo varia de acordo com a escala de formalidade no emprego de recursos da língua, sob critérios normativos e estéticos. Por variação de modo, entende-se a língua falada em contraposição à língua escrita, apresentando, cada uma, variação no grau de formalismo.

Todos esses aspectos deveriam ser considerados quando do estabelecimento de uma política linguística para o país. Segundo Faraco (2001), há a necessidade de se definir uma nova política linguística a fim de assegurar a relação dos usuários com todas as línguas do país, haja vista a existência do mito da “unidade linguística” a qual, conforme Bagno (2009), desconsidera a elevada variabilidade da língua falada em função da imposição da variedade culta, ensinada na escola.

Faraco (2001) aponta que não se trata de legislar sobre a estrutura e o vocabulário da língua, pois estes são aspectos já regulados por várias normas, mas se trata, na verdade, de se considerar que uma dessas normas é minuída em gramáticas e dicionários, por razões de conveniência política, o que de fato é uma tentativa de padronização. Isso pode ter consequências sobre a estrutura e o vocabulário da língua, à proporção que grupos de falantes adotam esses padrões como elemento de identidade sociolinguística. Todavia, observa-se que parte das estruturas padronizadas está se perdendo, se arcaizando, visto que as relações sociais estão diferentes e, conseqüentemente, o modo de falar e escrever também. Tal fato intensifica o conflito entre o padrão real e o padrão cultuado do português falado no Brasil.

Em concordância, Bagno (2009) afirma que o Brasil necessita de uma política linguística consistente, pois todas as iniciativas de políticas linguísticas existentes desconsideram as verdadeiras necessidades dos falantes e centram-se na repressão linguística, pois não entendem a língua como fenômeno histórico-social. Ressalta-se que, do ponto de vista sociolinguístico, obedece-se a regras que são distintas como, por exemplo, as exigências dos departamentos públicos e privados quanto à fala, seja quanto às regras de uso, ao registro adequado seja quanto ao dialeto que circula nas diferentes instituições. Contudo, nem sempre os dialetos regionais e sociais são socialmente aceitos, sendo as variedades linguísticas

estigmatizadas na mesma proporção da estigmatização social de seus falantes, havendo o preconceito linguístico (VISIOLI, 2004).

Nesse contexto, almejando detectar a política que vem direcionando o ensino de línguas no Brasil, é imprescindível o levantamento dos pressupostos teóricos e políticas de ensino, subjacentes às Leis de Diretrizes e Bases da educação brasileira, refletindo sobre as bases filosóficas gerais das Leis 5.692/71 e 9.394/96, mais especificamente no que tange à abordagem do ensino de língua proposta nos momentos históricos abrangidos por ambas as leis, bem como se considera os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o ensino de LP.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 alterou significativamente a estrutura do ensino que até então estava vigente, ou seja, a relevância da formação profissional perpassa toda a LDB nº 5.692/71, a qual é oposta à orientação política que vigorava até então, regida pela LDB nº 4.024/61, a qual pregava o liberalismo, e não o tecnicismo. Demerval Saviani, ao tratar das diferenças entre as duas orientações, recorda que,

enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso (SAVIANI, 1997, p. 32).

O curso primário que tinha duração de quatro anos e o ensino médio que era subdividido em curso ginásial de quatro anos e curso colegial de três anos foram substituídos pelo ensino de primeiro grau com duração de oito anos e pelo ensino de segundo grau com três anos, conforme previa o parágrafo 1º, do artigo 1º: "Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau".

O foco da reforma do ensino foi a profissionalização, visto que era uma necessidade imperativa já que as vagas oferecidas pelas universidades não comportavam mais o número de candidatos, ficando para a escola a responsabilidade de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. O contexto sócio-político da época revelava a preocupação do governo militar e da sociedade tecnocrata com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade, o que

exigia a formação de mão de obra técnica e especializada, capaz de produzir em larga escala e a custos reduzidos (VISIOLI, 2004). Logo, no que se refere à LP, verifica-se, conforme a Lei 5.692/71 que a abordagem feita orienta a prescrição e a imposição de normas, visto que a Língua era compreendida como um instrumento de comunicação e era tida como símbolo cultural do país.

Quando a Lei 5.692/71 foi promulgada, no ensino de LP havia imperavam no plano teórico duas concepções de linguagem: i) Normativismo – pressuposição da língua como expressão da cultura brasileira; ii) Estruturalismo – pressuposição da língua como instrumento de comunicação. Para Geraldi (1996), escolher uma dessas opções significava uma escolha política.

No que se refere ao Normativismo, a concepção de língua como expressão do pensamento, que norteou exclusivamente a produção de manuais normativos para o ensino de língua até o final do século XIX, ainda permanece nas visões mais conservadoras, que não admitem outro ensino a não ser o da língua padrão, verificada nos cânones literários. Mediante essa concepção decorre a noção de erro, associada aos preceitos da gramática normativa, como tudo aquilo que foge à variedade eleita como modelo de correção da linguagem, alimentando o mito de que os indivíduos que não conseguem se expressar dentro da modalidade padrão não sabem também pensar.

Segundo Gnerre (1998), a dita variedade culta ou padrão associa-se a um padrão cultural fixado na tradição escrita, o que lhe dá um status diferenciado, transformando-a no meio para a transmissão de informações políticas e culturais. Nesse sentido, a Lei 5.692/71, em consonância com a concepção de linguagem como expressão do pensamento, atua no sentido de fixar a norma culta da língua como expressão da cultura brasileira. Todavia, esse pensamento está fundamentado em uma concepção estática e homogênea de língua, pois não considera que a língua varia e que conhecer uma língua é conhecer as suas variedades para o manejo social (FIORIN, 2001).

No que se refere ao Estruturalismo, a gramática é entendida como uma relação de estruturas, passível de classificação e descrição científica, e que propõe descrever a língua da maneira como é falada por uma comunidade em um determinado momento. Porém, a operacionalização dessa concepção acaba por limitar-se à descrição da norma culta, visto que ao estruturalismo interessa a abstração linguística e não a realização linguística concreta de cada falante.

A origem do estruturalismo foi marcada pelas ideias de Saussure (1857-1913), para quem os fenômenos linguísticos são peças de um sistema, no qual todo fenômeno tem seu lugar e obtém sua verdadeira significação por meio de sua relação com outros fenômenos, com outras peças fixas do mesmo sistema. Esse sistema, previamente elaborado, é apresentado como indiscutível à consciência individual de cada falante (VISIOLI, 2004). De acordo com Bakhtin (1981), as bases filosóficas que sustentam esta concepção advêm do objetivismo abstrato, o qual privilegia a língua como um sistema estável de formas normativamente idênticas. Para Roulet (1978, p. 25),

a gramática estrutural fornecia as cadeias de “posições” que se poderia manipular através de operações de substituição e de transformação; a psicologia behaviorista, com a teoria do condicionamento, propunham um processo mecânico de formação de hábitos cujas fases (estímulo, resposta, reforço) iriam determinar as etapas dos exercícios estruturais que permitiriam adquirir essas estruturas.

Nesse diapasão, considera-se a língua como instrumento de comunicação, cujo falante se apropria dela para transmitir uma mensagem. A Linguística, sob essa ótica, não considera os interlocutores e a situação de uso como determinantes das regras que fundamentam a língua. Logo, houve o afastamento do indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua (TRAVAGLIA, 2000). Assim sendo, foram desconsideradas as pesquisas voltadas a aspectos semânticos, pragmáticos, sociais, discursivos e cognitivos, destacando a língua como objeto autônomo.

Contudo, o estruturalismo propulsionou o estudo dos aspectos formais da língua e o abandono do método dedutivo adotado pela gramática tradicional – apresentação das formas > regras de emprego > exemplos > exercícios-testes –, em função do método indutivo – exemplos > exercícios estruturais > testes eventuais –, que permitiria aos alunos adquirir automatismos necessários à prática da língua falada (VISIOLI, 2004).

Esse modelo foi adotado pela LDB nº 5.692/71 e sobrepujou o ensino de língua. Propondo um modelo mecânico de aprendizagem, que isenta o aluno da prática da reflexão, a técnica estruturalista aliou-se ao autoritarismo da ditadura militar e a língua nacional ensinada na escola adquiriu um caráter emblemático,

sendo utilizada como meio de dominação ao poder político e militar, pois a própria concepção de língua corrente eximiu as instituições de propiciar a reflexão e o posicionamento do sujeito, frente a um ensino focado na repetição mecânica da estrutura da língua. A abordagem feita neste instrumento legal teve como norte a prescrição, a imposição de normas. A Língua era compreendida como um instrumento de comunicação e era tida como símbolo cultural do país. E, nesse viés, ela

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, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (TRAVAGLIA, 2000, p. 22).

Depois da LDB nº 5.692/71, com a LDB de nº 9.394/96, houve grandes transformações no sistema educacional brasileiro, destacando-se como fruto dela a redação dos PCN como documento de orientação, para orientação das entidades de ensino na operacionalização de mudanças sugeridas. Esta lei traz uma proposta diferenciada para o ensino da Língua, pois introduziu o conceito de Educação Básica, cuja finalidade está em desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum fundamental para o exercício da cidadania, bem como fornecer-lhe meios para avançar no âmbito profissional e acadêmico. Verifica-se ainda na LDB de nº 9394/96 a preocupação na descrição de todos os segmentos da Educação Básica e a formação integral do educando. Nota-se, portanto, que a essência da nova LDB é a cidadania, visando promover a igualdade de condições para os cidadãos e proclamando que

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, LDB 9394/96. Art. 2º).

Nesse caso, o que mudou em relação à antiga LDB foi meramente a prioridade em que os princípios cidadania e qualificação para o trabalho foram colocados, o que aparentemente foi devido a motivações históricas e ideológicas (VISIOLI, 2004). Na Lei 9.394/96, tanto os objetivos promulgados quanto os reais objetivam a formação plena, voltada ao desenvolvimento da capacidade de aprender e adaptar-se às constantes mudanças. Sendo assim, para cada nível de ensino da Educação Básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, os dispositivos reafirmam os objetivos promulgados:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...]

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. [...]

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. [...]

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, LDB 9.394/96).

Com base nos ideais democráticos que propõem a formação de cidadãos que exerçam seus direitos e deveres frente à sociedade globalizada, a LDB 9.394/96 promulgou a responsabilidade dos sistemas de ensino quanto ao currículo dos ensinos fundamental e médio, de modo que os currículos devem abranger, de forma obrigatória, o estudo da LP e da matemática, o conhecimento do mundo físico e

natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (§ 1º, Art. 26). Logo, vislumbra-se que o indivíduo que se pretende formar é aquele com capacidade para desenvolver e empregar suas habilidades e conhecimentos na vida social e política em todo o mundo globalizado, compreendendo a participando ativamente.

Focando-se nos pressupostos relacionados à obrigatoriedade no estudo da LP, a escola é concebida como espaço em que palavras como cidadania, democracia e bem comum são respeitadas. Nesse sentido, é fundamental considerar que a sociedade é heterogênea e a escola, como instituição social que é, deve levar em conta as diferenças existentes entre seus componentes, as quais estão presentes em todos os segmentos: econômicos, raciais, etários, sexuais e linguísticos. Porém, o papel tradicional da escola vem sendo o de homogeneizar essas diferenças, tratando como único o caminho que leva ao saber (VISIOLI, 2004).

No que se refere à linguagem, essa homogeneização ocorre na eleição e imposição de uma norma linguística: o padrão culto. Geralmente, essa modalidade, assim como o conteúdo a ela associado, não é comum a todos os alunos, os quais são discriminados quando utilizam outra norma que não a imposta pela escola. Esse cenário não é próprio ao trabalho com a linguagem de acordo com seu princípio dialógico de interação entre os interlocutores, inerente às relações sociais que ocorrem também na escola. Por isso, é imprescindível pressupô-la como atividade ativa, interindividual, orientada, que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais variados atos, os quais exigirão dos indivíduos comportamentos que os levem ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 2003).

Nesse âmbito de ensino de língua prescrito pela nova LDB, o conceito de linguagem como modo de ação abrange ainda os conceitos de língua como evento social enredado na realidade socioantropológica. Assim, a língua é uma atividade sociointerativa. Como corolário, é indispensável o combate ao preconceito linguístico, já que não há homogeneidade linguística, e suas variedades contemplam a contento as necessidades comunicativas de seus usuários, mesmo que dificilmente atendam a padrões normativos de língua (VISIOLI, 2004). Portanto, a concepção mais adequada às pesquisas acerca da linguagem é a sociointeracionista, em que o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, visto que é onde ocorrem as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social.

Nessa perspectiva, analisa-se que o fato da LDB 9.394/96 assumir a LP como instrumento de comunicação pode gerar duas interpretações: uma sugere uma involuntária confusão terminológica, constituindo, na melhor das hipóteses, uma contradição interna ao texto da lei; a outra pode acentuar a diferença entre os objetivos proclamados e os objetivos reais que dizem respeito ao ensino de língua, uma vez que o documento divulga a concepção sociointeracionista, mas favorece a estruturalista (VISIOLI, 2004). Sob este prisma, ao caracterizar a LP como instrumento de comunicação, a LDB pode propiciar interpretações parciais da língua. Isso porque quem propaga uma concepção inerente ao Estruturalismo acaba por assumir também as demais informações que compõem o seu quadro de referências teóricas.

Logo, na instituição escolar, considerar a linguagem como instrumento de comunicação implica vê-la como código do qual se abstraem todas as diferenças no uso da língua, que se constituem nas também diferentes relações sociais. Embora o Estruturalismo, escola linguística responsável pela disseminação dessa concepção, pressuponha a gramática descritiva, e não a normativa, a preocupação em descrever o padrão culto, tomado de forma abstrata e desconsiderando as concretizações de cada usuário da língua, leva, conseqüentemente, a ignorar as variedades linguísticas. O resultado será uma prática em sala de aula centrada nas regras gramaticais que compõem esse sistema abstrato da língua, afastando a responsabilidade de "descrever e explicar a (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos" (KOCH, 2003, p. 10).

Sendo bastante genérica no que tange ao ensino da LP, a LDB nº 9.394/96 conta com os PCN como instrumento para direcionar a prática de cada disciplina do currículo. Os PCN puderam chegar à sala de aula do professor da Educação Básica e, de alguma forma, despertar nesse profissional o interesse em dar ênfase a um ensino mais crítico, menos apegado a fórmulas e imposição de normas e, em lugar disso, valer-se de um processo de ensino-aprendizagem mais centrado na consideração de uma diversidade de saberes, de uma comunhão de situações em prol do despertar do conhecimento crítico e do exercício da cidadania pelo educando. De acordo com os PCN,



a gramática de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura (PCN-EM, 1997, p. 39).

Os PCN (1998) afirmam que os conteúdos de LP nas escolas devem ser relacionados em função das habilidades dos alunos. Por isso, o uso da língua oral deve ser levado em consideração, assim como a análise e a reflexão. Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende realmente ensinar a sua língua. Conforme os PCN-LP, observa-se que o ensino de Língua tem ênfase em uma língua viva, que congrega variedades distintas e implica um número indefinido de usos, e, sobretudo, uma preocupação na ação do usuário com e na linguagem. Para desenvolver tal proposição, o professor deve estar preparado. A sua formação, conforme Brito, deve fundamentar-se na concepção de um professor que repense constantemente sua prática docente. Desta forma, siga estabelecendo um processo dinâmico que possa romper a dicotomia teoria/prática articulando o processo educativo com a realidade social (BRITO, 2006, p. 43).

Embora assumam o papel de diretriz, os PCN reconhecem a importância da participação do aluno na construção do conhecimento e a necessidade da intervenção do professor neste processo. Assim, os objetivos educacionais propõem como eixo o desenvolvimento da capacidade do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades, em que professor e alunos possam ser sujeitos (VISIOLI, 2004). Logo, os PCN-LP servem como orientação para o ensino da língua nas escolas de educação básica. No viés desses parâmetros, há uma perspectiva teórica relacionada com as premissas dispostas pela LDB nº 9.394/96 e também nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas em 2006, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas em 2013, e na nova Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, a qual foi apresentada primeiramente em 2015 (SCHOFFEN; MARTINS, 2016). Nesse sentido, os PCN propõem que o ensino de LP seja organizado de forma que os alunos possam:

- i) expandir o emprego da linguagem em instâncias privadas e públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos tanto orais como escritos, com coesão e adequação a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- ii) utilizar distintos registros, até mesmo os mais formais valorizados socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa;
- iii) ter ciência e respeito das diversas formas linguísticas do português falado;
- iv) compreender os textos orais e escritos em diferentes situações, interpretando-os de maneira correta e inferindo as intenções de quem os produz, bem como valorizar a leitura, pois é fonte de informação e considerar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos;
- v) organizar notas;
- vi) elaborar roteiros;
- vii) compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes;
- viii) fazer resumos, índices, esquemas, etc. (PCN-EM, 1997).

Além disso, os PCN também propõem que com o ensino da LP possa se valer da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, propiciando a capacidade de expressão de sentimentos, experiências e opiniões, assim como de acolher, interpretar e considerar as dos outros, contrapondo-os quando necessário; usar os conhecimentos adquiridos através da prática de reflexão sobre a língua visando a expansão das possibilidades de utilização da linguagem e a capacidade de análise crítica; e também se possa conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (PCN-EM, 1997).

Constata-se, assim, que os PCN enfatizam o valor do acesso aos saberes linguísticos com vistas ao exercício da cidadania, bem como o trabalho com a competência discursiva, a qual abrangeria as outras competências. Essa premissa é justificada nos PCN através da teoria dialógica da linguagem, a qual propõe que a linguagem esteja organizada através de gêneros do discurso, materializados mediante a forma de enunciados de textos. Com isso, os PCN admitem como objeto de ensino o gênero do discurso, responsável pela seleção dos textos, sendo estes

produtos da atividade discursiva oral ou escrita, os quais se estabelecem como a unidade do ensino de LP (SCHOFFEN; MARTINS, 2016).

Nessa perspectiva, os conceitos de língua e de linguagem são transversais a todo o documento e baseiam a preocupação dos PCN em prover meios para se compreender a relação entre os indivíduos e o mundo que os cerca, de forma que a disciplina de LP apresentaria a função de fornecer aos indivíduos a possibilidade de acesso aos variados meios sociais (SCHOFFEN; MARTINS, 2016). Tendo em vista a proposta expressa nos PCN, observa-se o foco do ensino de LP, a ênfase em uma língua viva que congrega variedades distintas e implica um número indefinido de usos e, sobretudo, uma preocupação na ação do usuário com e na linguagem. Baseado nessa premissa, a concepção de linguagem e de língua, para os PCN é

Um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN-EF, 1998, p. 20).

Para desenvolver tal proposição, o professor deve estar preparado. Inclusive, a sua formação deve fundamentar-se na concepção de um repensar constante em sua prática de forma que haja um processo dinâmico a romper a dicotomia teoria X prática, articulando o processo educativo com a realidade social. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem de língua deve propiciar ao aluno autonomia no uso da linguagem e não prendê-lo a regras impostas, que nem sempre dão conta da realidade da língua.

Nesse contexto, verifica-se que ainda há um dilema permeando as aulas de LP e o caminho para superá-lo é a reflexão sobre a linguagem. Logo, o docente não deve levar em conta a memorização de conteúdos, mas sim a linguagem em seu uso social. Os PCN-LP também enfatizam que é missão da escola formar um leitor competente que compreenda o que lê e o que não está escrito, que possa identificar elementos implícitos, estabelecer relações entre o texto que lê e outros já lidos, entender que diferentes sentidos podem ser atribuídos a um texto e que seja apto a justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (PCN-EM, 1997).

Para se atingir tais objetivos, é fundamental estimular o aluno a fazer leituras de naturezas variadas a fim de que atinja uma cultura integral. Assim, pode-se perceber que no ensino de língua no Brasil ainda há muito a se fazer, para que ele seja pautado na relação linguagem/uso/educação e, ao mesmo tempo, muito ainda terá que se fazer para vivificar um ensino crítico. Zuin e Reyes (2010) afirmam que o transcorrer de alguns anos resultou em poucas mudanças efetivas nas salas de aula no que se refere à concepção de língua. Logo, emergem os questionamentos acerca da distância entre as políticas públicas, as pesquisas e o que de fato ocorre no cotidiano escolar.

É interessante mencionar a necessidade de que as políticas linguísticas adotadas pela escola possam incluir o aluno e não excluí-lo do processo de aprendizagem para que o ensino da língua possa realmente se concretizar de acordo com o que é preconizado nos documentos oficiais e nas concepções da linguística. Assim, cabe aos professores orientar sua prática para mediar uma aprendizagem com significação para o aluno. Segundo Luquetti e Arruda de Moura (2010), quando o docente respeita as manifestações linguísticas e culturais de seus educandos, propicia a eles conhecer os diferentes usos de sua língua, bem como desenvolver o senso crítico.

Nessa concepção, acredita-se ser imprescindível um ensino de LP que valorize a cultura que o aluno traz de casa e respeite suas bases culturais, proporcionando-lhe, assim, o pleno exercício da cidadania. Portanto, o ensino da língua deve ter o compromisso de lutar contra as desigualdades sociais e zelar pelo direito que o ser humano tem de apropriar-se do dialeto de prestígio. A parte subsequente discorre sobre esse ensino.

## **2 CARACTERIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA**

Ensinar a Língua é e sempre foi um desafio presente em todas as escolas. Faz-se necessário compreender que é por meio da língua que a comunicação ocorre e que seus usuários mantêm uma relação de troca e de busca de novos saberes e novas experiências. Contudo, pode-se observar que muitos alunos concluem o ensino fundamental e até mesmo toda a Educação Básica sem que tenham desenvolvido as capacidades de ler e escrever com o mínimo de proficiência. Nesse sentido, esta parte consiste na discussão sobre o ensino de LP, incluindo-se aí o ensino de gramática e a abordagem sobre a necessidade de se desenvolver no aluno as competências do ler e do escrever.

### **2.1 Em que consiste o Ensino de Língua Portuguesa?**

Desde o início da vida escolar, o aluno ouve com frequência a afirmação de que determinada palavra ou frase estava errada e, em seguida, de que a forma “correta” era esta ou aquela. Atualmente, esta postura vem sofrendo mudanças, mas não o suficiente para caracterizar uma nova forma de conceber a língua e o ensino da língua. As conhecidas normas de correção gramatical são normas convencionais que presidem certos tipos de interação por meio do uso da língua escrita ou da língua oral monitorada. Segundo Stella Maris Bortoni-Ricardo,

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Observa-se, então, que a preocupação em ampliar e desenvolver a competência comunicativa do aluno é algo que deve estar presente nas aulas de LP para aprimorar o que já é internalizado na prática deste usuário. A escola se torna o local onde os alunos irão adquirir, de forma sistemática, esta habilidade comunicativa que lhes permitirá a interação em suas práticas sociais.

O homem tem se apropriado e feito intervenções na língua ou mesmo nas situações linguísticas há muito tempo; em todas as épocas existem indivíduos

procurando ditar o uso correto ou não da língua (CALVET, 2007, p. 11). É notório que existe uma imposição em fazer uso desta ou daquela língua, apropriar-se do uso do que é utilizado entre uma minoria em detrimento a uma grande maioria da população. Ainda hoje, a escola, espécie de guardiã da língua, é responsabilizada pelo uso “correto” da língua. Assim, em toda a comunidade escolar se atribui à escola a tarefa de censurar livremente as construções gramaticais consideradas “erradas” segundo as regras da gramática normativa, espécie de livro sagrado que separa o bem do mal. Assumir tal postura gera comportamentos preconceituosos em relação aos diferentes usos da língua e conseqüentemente nos seus usuários. Desta forma, a escola que deveria combater as manifestações preconceituosas torna-se um dos mais importantes lugares de irradiação do preconceito linguístico. Nesse sentido, os PCN trazem em seu texto propostas inovadoras para que este ensino dê abertura à erradicação do preconceito.

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença (PCN-EF, 1998, p. 26).

Observa-se que a grande chave do ensino de LP é a desmistificação de um ensino em que só existe uma forma certa de falar e que a escrita seria o espelho da fala. Segundo os PCN-EF (1998, p. 26), a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas, explicitando assim que o importante é a ampliação da capacidade comunicativa do aluno – o que hoje é um dos pontos primordiais, dentre muitos outros, a caracterizar o ensino de LP, como também uma forma mais assistemática, não engessada, de se ensinar gramática e, ainda, a priorização do desenvolvimento das competências da leitura e da escrita.

Vale lembrar que, até a década de 70 do século XX, o ensino de LP tinha o seu eixo em etapas: primeiro, a alfabetização da criança; depois, o desenvolvimento

de outras habilidades, como leitura e produção textual e conhecimentos gramaticais. Escrever, ou fazer redação, significava imitar leituras literárias reconhecidas; ler, por seu turno, era identificar o que o autor disse, um ato isento de interpretação e de descoberta de demais sentidos. Na década seguinte, o ensino passa a ser concebido como um processo contínuo, de modo que habilidades e competências de leitura, escrita, fala, escuta e outras mais são desenvolvidas simultaneamente à sua alfabetização durante todo o processo.

Atualmente, as transformações ocorridas nas esferas econômica e cultural e o dinamismo resultante do desenvolvimento tecnológico provocaram substantivas transformações sociais no planeta impactando também o ensino que ora se vê obrigado a se reavaliar e se reorganizar sob pena de perder sua função primordial: preparar o aluno para viver plenamente a sua cidadania. No ensino de LP, as mudanças foram deveras marcantes, demandando proficiência na leitura e na escrita para a aquisição de informações e para a interação interpessoal. Assim sendo, a língua é a ferramenta da prática social que se torna vital no ensino, como vital também é

a elaboração de propostas metodológicas que considerem as linguagens não somente como formas de comunicação e expressão, mas como “ferramentas” que auxiliam na significação e na formação de conhecimentos e valores, visto que são elas as responsáveis pela concreta manifestação ideológica dos indivíduos e dos grupos sociais (SOUZA, 2017, p. 2).

O que interessa ao ensino de LP é, por conseguinte, a conciliação de práticas que abarcam fala, escrita e produção textual. Os gêneros que transitam socialmente passam a ser instrumentos propagadores de mensagens – razão pela qual é necessário se contatar com o maior número deles a fim de que o discente os interprete e consiga reproduzi-los quando convier, nas instâncias intra- e extraescolares. Os apontamentos de Bakhtin (1895-1975) sobre linguagem facultaram aperfeiçoamentos significativos no ensino, o qual, a partir daí, passou a destacar o discurso como atividade social e meio de interação. Passam a ser valorizados dialogismo, cenário de produção de texto, circunstâncias comunicativas e interpretativas, intencionalidade do autor do texto e o impacto de sua recepção – elementos essenciais de transformação do discente como sujeito atuante. Alicerçada em uma história e uma sociedade e entendida como campo das divergências e dos

embates ideológicos, a linguagem deixa de ser concebida como indiferente ao contexto para ser então “elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade” (BRANDÃO, 2002, p. 12).

Entretanto, o ensino de LP no sistema educacional brasileiro, em grande parte de nossas escolas, deixa muito a desejar no que toca à formação do aluno, ao desenvolvimento de sua autonomia acerca de conhecimentos e em respeito a uma competência comunicativa suficiente o bastante para o enfrentamento das interações nas mais diversificadas situações – um quadro que urge ser revertido. Afinal, a função da escola é preponderante no desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do aluno, na capacidade e autonomia indispensáveis ao assessoramento de saberes sistematizados da língua, os quais são suportes para a formação do usuário competente para ler e produzir textos orais e escritos nas mais variadas situações comunicativas.

Compete ao professor de LP uma função extraordinária para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, a qual lhe faculta fazer uso proficiente de uma gama de recursos linguísticos nas suas mais distintas interações comunicativas. Nesse sentido, ele estará acessando sua gramática internalizada a seus conhecimentos linguísticos e efetivando sua comunicação numa situação interativa concreta. Quanto melhor o fizer com o domínio desses recursos, mais realizado nesse empenho se sentirá, pois estará na condição de sujeito social, que consegue desempenhar suas funções de usuário da língua, alcançando a contento seus objetivos comunicativos (TRAVAGLIA, 2011).

No decorrer do século XX, muitas concepções linguísticas, como variações, registros e outros, deixaram de ser menosprezadas para virem à baila de investigações. A língua passou a ser discutida em nova diretriz como a de Joaquim Mattoso Jr. para quem “a norma não pode ser uniforme e rígida. Ela é elástica e contingente, de acordo com cada situação social específica”. Afinal, ninguém fala da mesma forma em toda e qualquer situação comunicativa. Por isso, o autor adverte os tradicionalistas, que “Partem do princípio insustentável de que a norma tem que ser sempre a mesma, e fixam um padrão social altamente formalizado como sendo o que convém sempre dizer” (CÂMARA Jr., 2002, p. 16). Na verdade, “Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos” (MARCUSCHI, 1997, p. 137).



Em meio ao dinamismo ininterrupto da língua, pensar no ensino de LP, conforme acrescenta a lição de Ezequiel Theodoro da Silva, implica considerar

sobremaneira, o avanço tecnológico que vem propiciando novos modos de sentir, de ver e de pensar as realidades vivenciadas. A internet chegou às escolas e temos outro desafio: incorporá-la como ferramenta imprescindível de acesso à informação e à produção de conhecimento. Afinal, nesse meio encontram-se instrumentos básicos de trabalho, de desenvolvimento social, de participação política, além de possibilitar o domínio de competências capazes de proporcionar práticas de letramento contínuo, entendidas como atividades estruturantes do “pensamento-linguagem” e da cultura (SILVA, 2003, p. 13).

É conveniente não se desconsiderar as lições de Silva no atual contexto de relevantes transfigurações sociais, tecnológicas e comunicativas. Web e Internet instauram e continuam instaurando novas possibilidades de utilização da linguagem verbal que requerem do ofício do discente de LP atuar em esferas surgidas no dia a dia do mundo atual facultando ao discente a aquisição de saberes em ascensão – alicerce para a atividade de inovadas práticas sociais do ler e do escrever. Logo, quando se almeja um ensino que forme “sujeitos participativos e reflexivos, cidadãos atuantes com potencial transformador; sujeitos com discernimento para refletir sobre si e sobre o outro, sobre os diversos cenários, enfim, um sujeito plenamente consciente de sua dimensão social”, o currículo necessita se direcionar a tal propósito. E, no caso de ensino da LP, “o estudo da língua já não pode ser pensado de modo fragmentado, limitado à decodificação de conteúdos descontextualizados, com exercícios mecânicos e repetitivos centrados na gramática normativa e na mera reprodução de ideias” (SOUZA, 2017, p. 3).

Como se nota, o foco do ensino hoje não implica mais a “memorização de regras ou na resolução de exercícios mecânicos, que, em geral, se mostram pouco produtivos”, ele recai sobre o texto – base dos estudos linguísticos, “com vistas a uma maior eficácia nos campos da escrita e da leitura”. Nada mais de gramática direcionada ao repasse de regras e exercícios metalinguísticos, mas a gramática presente no texto, um meio para se chegar a um fim, e não o fim nela mesma, afinal o saber de cor a normatização linguística não prepara ninguém a escrever ou ler com proficiência. Além disso, é imprescindível “que se respeitem os conhecimentos que o aluno já traz para a escola, não mais o tratando como se nada soubesse a

respeito da língua que já fala”. Esse tipo de ensino impele a evolução sucessiva, já que ele não intenta “a substituição de uma língua, real, por outra, ideal” (MADEIRA, 2008, p. 52). Lembra Madeira que

As diretrizes propostas pelo Ministério da Educação constituem um importante passo no sentido de atualizar e tentar tornar eficiente o ensino de língua portuguesa no Brasil. Não se trata, naturalmente, de uma panaceia contra todos os males linguísticos da nação, mas de um movimento que aparentemente conduz a um caminho viável (MADEIRA, 2008, p. 54).

Como, porém, nem sempre o ensino se dá nessa perspectiva, a grande maioria dos alunos não gosta da disciplina LP, porque, na verdade, o que lhe está sendo ensinado é a gramática prescritiva, uma língua artificial, que ele não conhece e nem vê ninguém interagir por ela.

## **2.2 Ensino de Gramática**

Segundo o que já afirmara Irandé Antunes, “uma língua é muito mais que uma gramática” (ANTUNES, 2009, p. 13). Porém, adverte Maria Helena de Moura Neves que esse ensino, nas escolas, ocorre de modo tradicional restringindo-se à língua escrita, “especialmente a do passado, mais especificamente a língua literária e, mais especificamente ainda, a grega” (NEVES, 2002, p. 49). A maior parte dos manuais de gramática se pauta por esse caminho, concebendo tão somente esse padrão de linguagem, correspondente ao das camadas sociais dominantes do país, considerado como certo e legítimo – circunstância que vem criando e fixando, através do tempo, as desigualdades sociais. Marcos Bagno assegura esse quadro, manifestando-se nestes termos:

A gramática tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais (BAGNO, 2009, p. 149).

Esse ensino tem resultado em grandes polêmicas e segmentado opiniões entre o corpo docente de língua materna. Entretanto a postura predominante tem

sido a de ministrar a disciplina com atividades de memorização de normas e conceitos gramaticais e muito raramente com alguns momentos de leitura e produção textual. Segundo Madeira, “a gramática sempre se mostrou reticente em relação a mudanças, como se suas considerações contivessem um grau de verdade imune a reformulações”. Mas o autor acredita que “Correntemente, esta postura tende a se enfraquecer cada vez mais”. Para ele, há os tradicionalistas, que desconsideram qualquer proficiência na linguística aplicada ao ensino de LP e, contrariamente, há os que advogam pela supressão da tradicional teorização normativa. Assim ele diz: “Existem ainda, de fato, gramáticos conservadores, assim como também existem os que, em nome de uma linguística que assume ares populistas, mostram-se por demais permissivos e negligentes”. (Cf. MADEIRA, 2008, p. 48-49).

As consequências do ensino gramaticalista têm sido desastrosas: aulas monótonas e fatigantes cujo objetivo primordial é a aprendizagem para prestar exames escolares, pois na vida em sociedade os conteúdos ministrados pouco serventia têm, apenas reforçam a legitimidade da língua culta, como a correta, em detrimento das demais variantes. Muitos professores acham que para o aprendizado da leitura e da escrita a gramática normativa é o pré-requisito. Entretanto, Daiane Van Der Waal, em sua pesquisa sobre a disciplina LP ministrada nas séries iniciais, comprovou que essa metodologia de ensino gramatical

não tem contribuído com os objetivos do ensino da Língua Portuguesa, que seria desenvolver a competência linguística dos alunos, assim, o ensino da gramática torna-se “inútil”. Nota-se que a escola ao dar tanta ênfase à gramática da língua, com inúmeros exercícios gramaticais, deixa de lado outros itens que contribuiriam em muito para o verdadeiro domínio da linguagem pela criança. Assim, a gramática transforma-se em “algo” nocivo à aprendizagem, característica que é confirmada na prática cotidiana em sala de aula, onde o objetivo do ensino da Língua Portuguesa tem se restringido ao ensino das estruturas e regras gramaticais da língua, ignorando seu principal objeto de estudo: a linguagem em suas várias formas de comunicação e interação humana (WAAL, 2009, p. 987).

De fato, a gramática é indispensável no processo comunicativo. Ainda que o falante muitas vezes sequer se dê conta disso, ele a utiliza para atribuir sentido ao que expressa. Seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita ele faz uso da competência linguística internalizada que tem. Todavia, a escola, longe de “contribuir

para a democratização da educação, para a diminuição das desigualdades sociais, assume papel de propagadora dos interesses da classe dominante, a educação passa a ser mediadora desses interesses, é incumbida de repassá-los” (WAAL, 2009, p. 989). A insistência do tradicionalismo de uma gramática artificial na escola,

em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva) cuja consequência inevitável é a criação de um sistema de incapacidade, de incompetência (BAGNO, 2009, p. 107-108).

De fato, essa desaprovação ao ensino metalinguístico e prescritivista de LP é de longa data. O Príncipe dos Poetas Parnasianos, Olavo Bilac (apud AZEREDO, 2002, p. 256), já na década de trinta do século XX, se indignara dizendo: “O aluno pode perfeitamente estar senhor de todas as regras da gramática, e não dizer o que pensa e o que sente. A gramática, abstrata e árida, com que se cansa o cérebro das crianças, não ensina a escrever”. Aliás, não leva a lugar nenhum, sequer melhora a competência para falar porque

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. [...] Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua (POSSENTI, 2001).

Mas o poeta Bilac não descarta a utilidade e o valor do ensino gramatical, porém adverte que “querer habituar o aluno ao manejo da língua só com o estudo da gramática e começar esse ensino pelas regras abstratas da lexicologia e da sintaxe é o mesmo que querer ensinar matemática só com o estudo da geometria analítica” (BILAC apud AZEREDO, 2002, p. 256).

E assim permanece esse ensino cuja metalinguagem gramatical usurpa o espaço da análise linguística. Foi o que Waal (2009) certificou em sua pesquisa de campo, nas séries iniciais. A autora observou que, quase sempre, as aulas se iniciam com um texto cujo estudo se resume às respostas de perguntas do tipo: “Qual é o nome do texto? Onde se passa a história? Quais são os personagens dos

textos?” – perguntas que não induzem o questionamento e a formação crítica, não instigam a criatividade do aluno, sequer exigem “análise, reflexão e compreensão do texto”. As respostas são óbvias, “é só seguir a ordem do texto que as respostas estarão ali todas uma abaixo da outra, cabendo ao aluno apenas transcrevê-las no caderno”. Na sequência, vêm os exercícios gramaticais “retirar palavras do texto e separá-las em sílabas, circular os ditongos, classificar quanto ao número de sílabas, passar determinada frase do texto para o plural ou o contrário e assim se segue”. Há ênfase em questões de morfologia, como classificação/formação de palavras, de fonética e raramente de sintaxe, como “organização e formação das frases e textos”. A pesquisa constata uma clientela discente “sem condições de escrever um texto, pois não consegue organizar suas ideias, colocá-las no papel” (WAAL, 2009, p. 992).

O que chamou muito a atenção da pesquisadora foi constatar que o único objetivo das questões de gramática estruturada era “o de apenas estar presente no estudo do texto, uma vez que em nada contribui para o aprendizado da própria gramática” já que “não é discutido com o aluno o porquê da diferença de classificação das palavras em ditongo, tritongo e hiato, apenas lhe é solicitado que encontre palavras que apresentem esses encontros vocálicos sem a necessidade de justificá-las”. Se, pelo menos, “essas classificações fossem reconhecidas no corpo do texto, onde a percepção de suas diferenças seria mais visível, como a constatação de ditongos nasais e orais” seria mais proveitoso, pois os alunos distinguiriam “a diferença de sons na pronúncia de determinadas palavras e as diferentes intensidades de cada sílaba”. Enfim, constata Waal, há uma imensa incongruência no sistema educacional: “a teoria defende e incentiva uma postura crítica do educando frente aos conteúdos e metodologias, mas na realidade em sala de aula seu posicionamento é praticamente o contrário, há um abismo entre a teoria e a prática resultando no fracasso educacional” (Cf. WAAL, 2009, p. 993).

Essa limitação do ensino às categorias gramaticais e suas funções sintáticas se evidenciam ainda no discurso da escola, pois, referindo-se às aulas de português, é como, por exemplo, falar-se simplesmente em aulas de gramática, *como se uma coisa equivalesse à outra* (ANTUNES, 2009, p. 13).

Com efeito, o ensino não ocorre de “situações vivenciadas pelos alunos ou de seus conhecimentos a respeito dos mesmos”, conforme verificou Waal (2009, p. 982) ao realizar uma pesquisa de campo que tratava do ensino de LP. A análise linguística não se dá na prática dinâmica da língua com todo o seu dinamismo, isto é, como produto das interações interpessoais. É um estudo que não faz uso de uma metodologia provinda da indução para incitar o discente colher e investigar “resposta correta”, compreendendo o processo,

A Língua Portuguesa é vista como um sistema fechado, onde mudanças não são “permitidas”, há uma fragmentação no ensino onde as aulas de gramática não se relacionam com as aulas de leitura e produção textual. A metodologia utilizada tem caráter transmissivo e dedutivo, ou seja, os conteúdos são apenas repassados, transmitidos aos alunos, as atividades propostas sempre seguem um modelo estipulado, como por exemplo, siga o modelo. Tais atividades privilegiam as habilidades linguísticas onde a linguagem é considerada objeto de estudo, porém não enquanto prática social o que proporcionará a análise e compreensão. Os conteúdos gramaticais são abordados isoladamente, como por exemplo, trabalha-se a gramática partindo de textos, entretanto dos mesmos são retirados e trabalhados apenas frases e palavras isoladas, desvinculadas do sentido dos textos. Os gêneros discursivos são ignorados, trabalhando-se apenas com a norma culta, desconsiderando o funcionamento e a interação verbal de tais discursos construídos pelos sujeitos (WAAL, 2009, p. 983).

Consoante Carlos Eduardo Louzada Madeira, em vez da defesa desta ou daquela ideologia, o ideal seria a forma de como se dá a condução do aluno aos estudos linguísticos. Nesse sentido, “A formação do professor deve englobar os conteúdos tradicionais de gramática e as contribuições trazidas pela linguística. É a conjugação de todos estes conhecimentos que poderá proporcionar ao alunado uma visão mais completa e articulada de língua” (MADEIRA, 2008, p. 50). Como se vê, o autor não descarta o ensino gramatical normativo; pelo contrário, ele o valoriza juntamente com a contribuição de novos estudos linguísticos. E, por essa ótica, o ensino clama pela estruturação de uma gramática que insira as transformações essenciais sem contudo descartar em definitivo a gramática tradicional. Não tem mais cabimento simplesmente saber “identificar o sujeito de uma estrutura ou classificar uma oração como substantiva ou adverbial sejam coisas tão fundamentais para que alguém tenha um desempenho satisfatório quando diante do desafio de manusear o seu idioma” (MADEIRA, 2008, p. 51).

Aliás, “Um ensino de gramática pertinente para a vida e capaz de ter influência na qualidade de vida das pessoas [...] será um ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante”. Nesse sentido, é primordial que o ensino se estabeleça com vista à promoção da habilidade comunicativa dos alunos (TRAVAGLIA, 2011). Em vista disso, as competências já discutidas não são ponderadas por parcela considerável do sistema educacional brasileiro e o efeito de tal desatenção se evidencia nos índices de qualidade e desempenho escolar e nos estudos relativos à educação comprovando que uma parcela relevante de discentes egressos do Ensino Médio não sabe ler e entender textos a contento, muito menos elaborá-los na modalidade escrita.

Prova dessa situação são os resultados de redação de exames de concursos públicos e de vestibular, nos quais o concorrente necessita elaborar uma produção redacional. No caso dos 6,1 milhões de estudantes que prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no final de 2016, “291.806 redações foram anuladas ou receberam nota zero, a maioria por fuga ao tema” e “apenas 77 tiveram nota mil na redação” (PORTAL BRASIL, 2017). Nota-se no ensino brasileiro a insuficiência dos alunos no desempenho em linguagens, evidenciando-se a urgência de solução para as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por esses alunos.

### **2.3 Desenvolvimento das competências da leitura e da escrita**

Sempre se ouviu falar que leitura e escrita é uma preocupação fundamental da escola. Hoje, contudo, o ato de ler vem se transfigurando em meio à sociedade letrada frente aos desafios de situações inusitadas nas quais a competência leitora se torna uma questão crucial para se ler e compreender o mundo e a própria vida e em ambos intervir como protagonista. Incluem-se aí as leituras virtuais/digitais dos novos tempos, pois a inserção do cidadão no mundo não abre mão da leitura em suas mais variadas versões.

Esse cenário, somado ao desenvolvimento tecnológico que possibilita novas formas de comunicação, confere à sociedade do novo milênio características cada vez mais grafocêntricas, o que, por sua vez, remete-nos a uma necessidade de capacitação constante, principalmente no que diz respeito ao uso adequado das diversas linguagens (SOUZA, 2017, p. 5).

É imprescindível que o cidadão da atual sociedade letrada saiba ler e conferir sentido ao que lê – uma competência fundamental à sua inclusão ou exclusão social. Em tempos de globalização, o ato de ler torna-se premente ao cidadão, é um ato político que permite ao leitor aceitar ou refugar opiniões; conhecer concepções alheias, perceber e sentir o mundo, conhecer-se e conhecer o outros. É também um ato social e cultural por colocar o leitor em contato com outras artes, povos diversos com seus costumes e crenças. Na verdade,

a leitura abre um mundo de possibilidades àqueles que dominam essa competência, bem como praticamente exclui aquele que dela não sabe fazer uso, discriminando-o cultural, econômica e socialmente. Isso mostra que a leitura não é uma ação com fim em si mesma, mas uma capacidade, através da qual atingimos um determinado objetivo (SCHWARZBOLD, 2011, p. 12).

A leitura faculta ao leitor transfigurações de espaços e tempos; produz utopias, quimeras, objetivos. Por isso e por muitos mais carece de incentivo e promoção no ensino desde cedo; porém, ela não se restringe a um ato pedagógico. Sua abrangência é bem mais distensa porque a leitura, como ato político de autonomia, liberta. Ela é a ferramenta-chave para desbravar o mundo. A leitura poderia minimizar situações problema de alunos reprovados, repetentes, evadidos, pois aluno que lê, interpreta e ressignifica o texto certamente tem mais chance de aprendizagem de qualidade. Por essa razão, é papel basilar da escola facultar o ensino da leitura a toda a sua clientela. E mais: quem não sabe ler também não consegue escrever. São duas competências que se dão em comunhão.

Ainda assim esse trabalho não é desenvolvido a contento nas escolas brasileiras, principalmente nas públicas – é o que atestam muitas pesquisas educacionais alegando ainda que os alunos leem cada vez menos, que várias atividades da contemporaneidade vêm usurpando o espaço da leitura, como o computador, a televisão, os muitos brinquedos e diversões, ou ainda a negligência da família a esse respeito.

Sejam quais forem os motivos, de nada vale ficar apenas nessa investigação. Detectado o(s) problema(s), é preciso buscar soluções. “Nesse contexto, a escola, como instituição educacional, se tornou o meio oficial pelo qual todas as crianças deveriam ter acesso à leitura, desconsiderando, muitas vezes, o também importante



papel da família, nesse processo social” (SCHWARZBOLD, 2011, p. 9). Não basta que a escola tenha seus momentos de leituras, mas de leitura mal elaborada. O ato de ler está intimamente relacionado ao ato de atribuir significado à leitura, e não apenas decodificar a parte física do signo linguístico.

De fato, “a leitura é uma competência indispensável ao desenvolvimento pleno de uma pessoa, podendo torná-la de fato uma cidadã, quer dizer, um ser capaz de interferir no ambiente em que vive e trabalha, interagindo com o outro que o cerca” (SCHWARZBOLD, 2011, p. 8). Observa-se, pois, que, quando se instauram relações semânticas e se elaboram sentidos, a leitura conduz o leitor ao diálogo com várias atividades de forma que – com o domínio da competência leitora – ele exteriorize proficientemente suas opiniões, convertendo-se em participante.

Nessas condições, se o exercício de leitura pode ser considerado um ato social, podemos dizer que ela é uma forma de intervenção social através da linguagem. Defendemos, então, que a competência de leitura é um recurso importante que habilita o aluno a interagir com os outros, discutindo e participando ativamente dos acontecimentos que ocorrem em sua volta (SCHWARZBOLD, 2011, p. 10).

A competência leitora transversaliza o desenvolvimento de inúmeras outras competências como, por exemplo, a competência escritora – requisito fundamental de superação do baixo índice de fracasso escolar apresentado nas mais recentes pesquisas de educação básica. Eveline Charmeux sustenta que “ler aparece como um meio para uma outra coisa, e não como uma atividade em si, com uma finalidade própria” (CHARMEUX, 2000, p. 42). Os domínios da leitura e da escrita facultam a autonomia na aprendizagem de outras áreas do conhecimento e a superação de embaraços nas esferas social, cultural e econômica que possam advir, a partir de inserções e transformações num processo dialético e sobretudo de desenvolvimento pessoal.

ler e escrever consistem em uma competência fundamental não somente à questão profissional, mas também ao bom convívio de modo geral. Não resta dúvida de que a capacidade de ler de modo crítico tornou-se indispensável aos seres humanos, transformando-se em um exercício essencial à realização de diversas atividades cotidianas: desde as mais simples, como pegar um ônibus, ler um panfleto de propaganda, cozinhar usando livros de receitas, até as mais complexas como a leitura de um texto científico, jurídico ou literário (SCHWARZBOLD, 2011, p. 11).

Também o diálogo oral, organizado em sequências didáticas que equilibram a fala individual com a fala coletiva permitindo uma integração, e o respeito mútuo não só em sala de aula mas fora dela também são de grande importância para o desenvolvimento da competência escritora. Ademais, a variedade de gêneros textuais é de grande importância. Nada disso, porém, é profícuo se o docente não se responsabilizar pelo assessoramento e pelo ensino. Na verdade, competência não se ensina, criam-se condições para o seu desenvolvimento e experiências de construção de atividades. Como muitas vezes essa práxis inexistente, “nossa realidade escolar tem demonstrado a ineficácia da mesma [leitura e escrita] resultando no fracasso escolar dos alunos, onde a maioria apresenta dificuldades na escrita e na leitura (WAAL, 2009, p. 983).

Lembra-se que, como o ato de ler requer reflexão, o ato de escrever também o exige, além de planejamento e esquematização na transmissão de ideias, pontos de vista, sentimentos, informações, eventos, conhecimentos, experiências. Em sala de aula, o docente precisa se preocupar na formação de redatores de textos, considerando coerência, coesão, informatividade, clareza, tanto para seu autor quanto para seus receptores. Para seu autor, o texto parece sempre claro e coerente, mas para o seu destinatário nem sempre esse mesmo texto pode ser assim considerado. Por isso, o autor do texto deve se colocar na função de revisor, leitor crítico de seu texto antes mesmo que surja eventual leitor. Nessa diligência, o docente necessita de

monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isto significa deslocar a ênfase da intervenção no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo processo: antes, durante e depois (PCN-EM, 1997, p. 74).

Infere-se, pois, que escrever é uma atividade verbal interativa, interpretativa/expressiva de sentidos, contextualizada, comunicativa, temática, textual e umbilicalmente relacionada com a leitura. “Acredita-se, pois, que, quando se tem um desempenho profícuo na leitura, ele pode se refletir na escritura,

exatamente porque, no ato de ler, modelos bem-formados são fixados e acionados no ato de escrever” (PONTES-RIBEIRO, 2007).

Esta atividade envolve o conhecimento de certas regras que são pertinentes, como as de ortografia, concordância, regência, pontuação e até mesmo a estética – tudo isso deve ser considerado pelo redator. Entretanto, o conhecimento de tais princípios não é o bastante para uma produção textual interativa com o(s) potencial(is) leitor(res). O uso adequado dos recursos linguísticos é imprescindível para a clareza e a adequação à situação comunicativa. Há, porém, muitos entraves que

dificultam ao utente estabelecer o laço entre o eu e o mundo, que é o ato de expressar-se. Fazê-lo com mais eficiência é condição básica para o uso proficiente de língua. Adverte-se que escrever textos bem-formados não se restringe apenas a um considerável domínio de vocabulário, vai além disso, posto que envolve competências linguísticas e extralinguísticas que transcendem o nível do léxico, uma vez que abarca implicações morfológicas, sintáticas e semânticas flagráveis no âmbito dos estudos da língua, bem como outros componentes que permitem gerenciar a coerência textual (PONTES-RIBEIRO, 2007).

Leitura e escrita – uma atividade influencia a outra e vice-versa; são práticas inseparáveis, interligadas, contextualizadas; a primeira ilumina mentes, faculta conhecimentos e sabedoria, conecta autor/personagens/receptor, possibilitando o deslocamento deste último no tempo e no espaço; a última, por sua vez, realiza o prazer do dizer, do fazer-se entender pelo código verbal. E é na escola o *locus* privilegiado para o desenvolvimento das competências ler/escrever. Por razões como essas, o docente deve ser um profissional cuja prática esteja ininterruptamente em formação – é o que se argumenta na sequência.

### 3 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE

Entre os domínios do conhecimento educacional, a formação do docente tem sido uma das pautas mais discutidas em congressos e encontros institucionais brasileiros dada a sua grande significância. O atual sistema de formação de professores não acompanha nem dá conta da nova realidade, complexa e diversificada, ainda que muita prática metodológica e conteudística tenha mudado, como a mera transmissão de conhecimentos e o trabalho improvisado.

Não se concebe mais que um bom professor se abstenha da pesquisa na rotina de sua vida, tanto na área em que atua quanto nas áreas tangenciais a ela e também nas questões atuais que fazem parte de conhecimentos gerais. Também não se aceita mais o professor opressor nem mesmo omissor em face de situações em que possam emergir o preconceito linguístico nas aulas – argumentos que são fundamentados nas seções desta parte.

#### 3.1 A pesquisa como atividade cotidiana

Ser professor requer, amiúde, a tomada de atitudes pessoais, individuais, enérgicas e criativas sem contudo melindrar normas coletivas, institucionais e extraescolares. Ser professor requer competências intraduzíveis por técnicas, pois a docência não é uma técnica, é uma profissão cuja função clama do profissional habilidades de integração ao mundo, à vida em sociedade, num processo ininterrupto de conhecimentos e experiências, de ação/reflexão/ação. Nesse dinamismo, o docente vai-se preparando num *continuum* sem fim que o habilita para discussões e ações educativas, para a consciência de sua historicidade e de sua função para a práxis social.

Não se concebe mais uma prática docente de qualidade isenta de pesquisa. Curiosidade aguçada, busca incessante de *feedback* e consultas contínuas a fontes fidedignas de cada tema para os questionamentos são passos que antecedem a atividade da pesquisa. O que é diferente de quando se faz uma investigação a uma só fonte para se resolver determinada questão. Neste último caso, não se fez pesquisa, mas sim uma consulta. Como se nota, pesquisa é uma empreitada profunda e densa cujo objetivo vai além do limite da mera curiosidade sobre certa dúvida para comparar e contrapor dados/informações, seguindo rigorosamente o

desenho de uma metodologia previamente projetada. Sua validade faculta o progresso na aprendizagem, a qual está sempre em processo porque é infinita. Desta feita, então,

O conhecimento já não pode mais ser considerado como fragmentado, estático – passível de ser sempre controlado por regras imutáveis e predeterminadas – mas deve ser (re)pensado como um processo em construção. Diante da imensa e incessante evolução técnico-científica, o conhecimento e a forma como o tratamos deve mudar.

Houve uma quebra de paradigma no momento em que começamos a perceber que a ciência não está baseada em verdades imutáveis. Como o processo é constante, sempre há a possibilidade da contradição e o surgimento de novas descobertas (FERREIRA, 2016, p. 5).

Assim sendo, “o professor não se forma somente na graduação, no seu curso de licenciatura, mas principalmente no seu dia a dia escolar, uma vez que mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na educação forçam mudanças na formação dos professores” (MESSIAS, 2016, p. 2). A licenciatura nada mais é que a inserção na docência cuja formação é continuada, segue o rumo da vida, num permanente devir. Sob tal perspectiva,

pensar na formação do professor envolve, assim, capacitá-lo, dentre outras coisas, para lidar com o conflito resultante do confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que frequentam a escola, e aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir (DAMASCENO; SILVA, 1996, p. 20).

Sublinha-se, então, a íntima relação entre pesquisa e formação de professores, sendo aquela o eixo desta. Ler, por exemplo, é o caminho mais utilizado para isso, alarga o conhecimento, que nunca se esgota. Leitura/pesquisa/ensino – não há como desvencilhar-se dessa tríade sem se arriscar a ser ludibriado pela oposição dicotômica entre teoria e prática, muito diferente de um sujeito multicultural, construído por narrativas e opiniões distintas, visões plurais para melhor atuar na docência; por isso, a necessidade de o professor de hoje ser um estudioso por excelência.

Por essa ótica, “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como

princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 2003, p. 2). Isso significa fazer da pesquisa uma atividade cotidiana, isto é, criar esse hábito nas aulas, instigando permanentemente o conhecimento para que os alunos se tornem sujeitos da aprendizagem. Em essência, ser docente é “saber fazer o aluno aprender, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem-sucedida. Somente faz o aluno aprender o professor que bem aprende. Pesquisa é, pois, sua razão acadêmica de ser” (DEMO, 2004, p. 120) – razão pela qual é preciso reavaliar o “ser professor” e reinventá-lo. Agora, sua função não mais se limita a de um mero instrutor ou “ensinador”, pois ele “deve passar a ‘mestre’. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno” (DEMO, 2003, p. 84).

Leciona José Carlos Libâneo que a contemporaneidade exige a formação de novos docentes, com capacidade de tornar sua prática plural numa sociedade também plural, assaz heterogênea, de modo a extrapolar “o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade”. A docência é uma profissão da qual “São requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstração, de atenção, um comportamento profissional mais flexível”. Refletindo por essa lógica, o autor sublinha a imprescindibilidade da renovação da formação geral docente, “da reformulação dos processos de aprendizagem, do ajustamento com os meios midiáticos e com capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes, capacidade de pensar e agir com horizontes mais amplos” (Cf. LIBÂNEO, 2001, p. 157).

Desse modo, não é tarefa simples a atribuição do sistema de formação de professores, mas ele nem sempre dá conta das grandes inovações da sociedade e da tecnologia. Assim como se almeja que o corpo docente absorva conteúdos sólidos, mediante reflexão, raciocínio científico, autonomia de pensamento e demais qualidades pertinentes do corpo docente, esses requisitos tomam uma dimensão muito mais ampliada. Por exemplo, não é mais concebível um professor não leitor. Se assim o for, não poderá formar alunos leitores. Da mesma forma é o professor analfabeto digital, que, por certo, estará aquém de seus alunos. Também o professor acrítico não terá como desenvolver na sua turma o senso crítico dos alunos. Em suma, se se quer profissionais docentes de qualidade em exercício de sua função, é

imprescindível investir muito nos cursos de formação de professores. Quando estes chegam à licenciatura, os cursos não conseguem, além dos conteúdos a serem trabalhados, colocá-los a par do mundo global, cujas transformações são céleres, radicais e incessantes. Além disso, muitos dos que ali se ingressam não vislumbram a grandeza do encargo que os espera, pois ignoram a essência da própria carreira.

Em entrevista, o professor e autor de vários livros Ezequiel Theodoro da Silva, já citado nesta dissertação, foi assim questionado: “Como você vê a formação docente no Brasil atualmente?”. Ele respondeu:

Descaracterizada, bombardeada, aligeirada por muitos cursos de beira de estrada, que privilegiam tão somente o aspecto comercial da formação. Por isso mesmo e considerando os salários oferecidos aos professores, muitas pessoas fogem de sua vocação primeira, não permanecendo no magistério. As exceções de uma boa formação (política e pedagógica) apenas confirmam a regra de que ser professor neste país ainda significa missão e sacerdócio, havendo que enfrentar muitas frustrações para realizar um trabalho crítico e significativo junto ao alunado e junto ao coletivo de uma escola (RPD, 2012, p. 117).

Prova disso é o descaso para com a categoria que vem ocorrendo atualmente em vários estados do país e, mais especificamente, no estado do Rio de Janeiro – um drástico descontrole, principalmente em relação aos aposentados com propostas de redução de parques benefícios adquiridos ao longo dos anos. É preciso reformar sim, mas para melhorar o sistema, e não para eliminar direitos sociais. Para viver num país melhor, a reforma deve começar pela educação, em que deverão ser semeados desde cedo no aluno fraternidade e respeito ao docente.

É lamentável essa constatação, mas o que se quer, por ora, não é engrossar esse coro e apresentar uma série de incoerências da profissão. Quer-se apresentar o ideal dessa prática, como o docente deve e pode agir para melhorar a sua performance. Em primeiro lugar, adverte-se que a formação da prática docente é bem mais do que “uma atualização científica, pedagógica e didática”, pois é a “possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (MESSIAS, 2016, p. 2).

Assim, nessa empreitada, a pesquisa é fundamental, é atinente à docência cuja função atual está empenhada com a formação do cidadão, requerendo, para

isso, o comprometimento do docente com indagações, experimentações, inventividade, produção própria, autenticidade, autoria e emancipação política. Não há mais espaço para uma prática cotidiana desvencilhada da pesquisa, acomodada no conforto de repetição de aulas anos após anos. O tempo é de mudança, de elaboração e reelaboração constantes de atividades, de construção de uma personalidade elaborada pelo sentido social e atual da docência. Desse modo, no que tange ao ensino de LP, a pesquisa é o instrumento atualizador do docente com vista a eleger com pertinência conteúdos e metodologias convenientes ao exercício de sua prática diária na sala de aula.

### **3.2 Atualização referente a conteúdo e metodologia**

A formação da prática docente se constrói dentro e fora dos muros acadêmicos. Mas, para isso, o docente precisa estar atento ao mundo circundante e também dele extrair subsídios atraentes para o seu cotidiano profissional. De fato,

Há práticas pedagógicas nos jornais, nas rádios, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos, revistas; na criação e elaboração de jogos, brinquedos; nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários, formação profissional em serviço. Há uma prática pedagógica nas academias de educação física, nos consultórios clínicos. Na esfera dos serviços públicos estatais, são disseminadas várias práticas pedagógicas de assistentes sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades etc. São práticas tipicamente pedagógicas. Os programas sociais de medicina preventiva, informação sanitária, orientação sexual, recreação, cultivo do corpo, assim como práticas pedagógicas em presídios, hospitais, projetos culturais são ampliados (LIBÂNEO, 2001, p. 156).

A propósito, está fora de cogitação ignorar nas aulas o mundo gigante extraescolar que se descortina a todo momento, a olhos vistos, numa velocidade inimaginável. Não é cabível também desconsiderar as novas tecnologias, acumuladas à cultura que acompanha esse ritmo, atuando em todas as áreas do conhecimento, com o potencial de mudar até mesmo o imutável. E por que não mudar a sala de aula? O advento das novas tecnologias impõe mais modalidades de ensino e aprendizagem, exigindo do docente uma postura atualizada e a prontidão para tomadas de atitudes nesse ambiente exigente e imperativo. Alerta-se, porém,



que o recurso tecnológico em si, como computador, datashow, filmes e outros, não se constituem em novas modalidades de ensino, são apenas novas mídias que, muitas vezes, podem estar a serviço de velhas metodologias. Todo e qualquer aparato precisa se articular com conteúdos atualizados e novas maneiras de pensar e intervir no mundo, de lê-lo com criticidade. Aliás,

O objetivo de desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, de ensinar a fazer ciência é um objetivo educacional mais amplo e não especificamente do ensino de língua materna. Para atender este objetivo, o professor deverá buscar desenvolver no aluno a habilidade de, diante de fatos e fenômenos do mundo (natural ou social), ser capaz de observar, formular hipóteses e buscar sua comprovação ou falsificação (TRAVAGLIA, 2011, p. 102).

Para tanto, na formação do profissional docente, não se abre mão da criatividade para a elaboração própria na construção de alternativas que possibilitem aos alunos um diálogo profícuo com a realidade, o desafio do aprender a aprender. Assim eles experimentam teorias, elaboram hipóteses, encontram soluções para os questionamentos advindos do contato com situações linguísticas reais e, dessa forma, são capazes de ressignificar os conteúdos estudados para atenderem suas necessidades de usuários da língua. Pautando-se por metodologias baseadas em teorias construtivistas e sociointeracionistas, que possibilitam essa prática, o foco das aulas não fica engessado no plano, desloca-se para a aprendizagem que ocorre mediante a elaboração de um processamento de parceria com os alunos, os quais tornam-se os protagonistas do cenário da sala de aula.

Desligando-se dos paradigmas de educação de sua época, Jean Piaget entendeu que o conhecimento se elabora pela interação entre os sujeitos e o meio em que se inserem, portanto não se constitui em “algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito [...] nem nas características preexistentes do objeto” (PIAGET, 2007, p. 1). Piaget assinala a significância da ação que o sujeito exerce sobre o objeto configurando-se como domínio da ação sobre as ações anteriormente vividas, aperfeiçoando-se, assim, a construção do conhecimento num infinito devir. Dessa forma também, Vygotsky (1982) concebe o ser humano como um sujeito social em essência, mas ativo, em constante interação com seus pares no meio em que estão inseridos. Vale lembrar que em sua época já não se interpretava a aprendizagem como mera aquisição. É papel do professor de LP fazer com que o

aluno reflita sobre a função da análise de conhecimentos e informações armazenados na memória.

O plano de aula, portanto, tomando como base a turma que se tem, opera-se como um programa organizado pelo prognóstico holístico com vista às práticas conteudísticas e suscetíveis plenamente de transformações. Porém, “o que difere o plano de ensino do plano de aula é a especificidade com conteúdos pormenorizados e objetivos mais operacionais” (GIL, 2012, p. 39). Ainda que eventuais transformações ocorram no plano de aula, o docente precisa preparar sempre suas aulas, estudá-las e pesquisá-las previamente.

Convém que na formação do profissional docente se trabalhe não só conteúdos, mas também atitudes e a busca do desenvolvimento de uma prática reflexiva competente, como orienta Libâneo: “a sociedade atual é eminentemente pedagógica, ao ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento”. Os meios de comunicação são excelentes exemplos de recurso de práticas pedagógicas pelo que veiculam nos mais distintos domínios do conhecimento, inclusive “sobre educação ambiental, AIDS, drogas, saúde” (Cf. LIBÂNEO, 2001, p. 156).

Sob essa linha de inteligência, por meio da qual o fenômeno científico se instaura como processo de inovação na instigação do aprender a aprender, propõe-se, nas aulas de LP, uma gramática analítico-reflexiva capaz de propiciar o desenvolvimento do raciocínio lógico-científico dos alunos, a observação e a reflexão, que os levam a pensar e elaborar respostas coerentes, construir conhecimentos, isto é, a aprender (orientados pelo professor) como se constitui e funciona a língua – ocasião que possibilita a otimização da competência comunicativa, indispensável na produção de textos com propósitos de sentido consoantes à intenção de seu produtor. Assim as aulas se constituem em laboratórios de estudos onde todos aprendem: docente e discentes. Conforme Travaglia (2003), dessa forma se trabalha a gramática internalizada do aluno que transcende a sua competência gramatical para atingir as competências textual e discursiva em prol da sua competência comunicativa.

Acredita-se que, quando se ensina língua como forma de interação social, o aluno aprende mais facilmente a relevância da estrutura da língua em textos veiculados cotidianamente. Assim sendo, os textos deixam transparecer uma função comunicativa. Ao aluno produtor de texto é imprescindível deixar claro para o seu eventual leitor o que quer dizer. Então é preciso saber o que se quer dizer e projetar

uma organização textual de como se deve dizer isso dentro da estrutura da língua. Aprender estruturas é ter muitos contatos com elas, então,

é necessário fazer com que os alunos fixem modelos linguístico-textuais significativos para a produção de texto. Uma atividade eficaz para isso é a utilização da leitura, por meio de uma pedagogia da compreensão, de modo que o aluno transfira para a superfície textual modelos da escrita (PONTES-RIBEIRO, 2007).

Tal postura requer uma prática efetiva, e não eventual. É primordial ao docente saber com nitidez o objetivo fundamental do ensino de LP e se amparar nas novas concepções de linguagem para conduzir a sua práxis. Convém que ele compreenda que há espaços específicos para tratar de análise linguística mas sempre concebendo o texto como objeto de ensino. É também muito importante a forma interativa e dialógica de o docente conceber a linguagem, o que remodela sobremaneira a sua postura pedagógica contribuindo substancialmente para o entendimento da transformação dos objetos de ensino da língua.

A partir dos objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, deve-se promover o raciocínio lógico-científico do aluno, com base em atividades reflexivas, para que ele desenvolva o conhecimento [...] de modo a fazer opções linguísticas conscientes na produção de textos orais e escritos (VIEIRA, 2013, p. 101).

É função do docente de LP levar o aluno à reflexão do papel da análise linguística ao se interpretar e produzir textos. Por isso então, o docente de LP deve sustentar uma prática em que se sobreleve a aprendizagem da língua enfatizando-se a competência interpretativa e avaliativa de um ato interlocutório escrito ou falado. Nesse sentido, não se negligencia a oralidade, já que

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (PCN-EF, 1998, p. 67).

Aliás, “Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação” (MARCUSCHI, 2001, p. 83); por isso o

profissional docente, desde a sua formação, precisa se preparar para que em sua prática na escola possibilite as variadas manifestações linguísticas realizadas nos variados gêneros textuais para assim combater o preconceito linguístico ali instaurado.

### **3.3 Preparação para o embate contra o preconceito linguístico**

Dado ao extenso território brasileiro, há uma distinção muito discrepante entre as classes sociais que, por consequência, derivam variedades dialetais, as quais, por sua vez, geram acentuado preconceito linguístico. É o que se constata na fala de usuários oriundos de camadas desprivilegiadas socialmente, um modo distinto, “inferior”, da prescrição da gramática normativa ou do modo “certo” de falar do português padrão das elites sociais do país. Nesse sentido, a escola precisa atuar com veemência, enfrentar a situação, tendo como objetivo a reflexão dos alunos sobre o acatamento às diferenças linguísticas.

Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BAGNO, 2007, p. 27).

Vários desses mitos podem ser trabalhados, reservando-se mais espaço à oralidade, oportunizando mais concretamente o trabalho com as variações linguísticas e conseqüentemente o combate ao preconceito linguístico, uma vez que a sala de aula é um microcosmo onde se encontra uma massa sociocultural heterogênea refletida principalmente na fala, já que a língua espelha a identidade do falante: visão de mundo, crenças, ideologias, atitudes. Esse espaço precisa ser democrático para ser ideal à luta a discriminações e ao discernimento de que o modelo “culto” utilizado nas comunicações oficiais, privilegiado socialmente, é, portanto, necessário ao usuário em várias instâncias da vida. Tudo isso sem depreciar os demais falares ali presentes, e sim reconhecer as variações linguísticas como forma a mais de comunicação e interação, pois o que importa nesse contexto

é, como recomenda aos professores o gramático Evanildo Bechara, “transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento” (BECHARA, 1998, p. 14). Inclusive,

é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2002, p. 134).

Como se constata, a formação do profissional docente, em especial o de LP, precisa pautar-se por reflexões sobre variação linguística, já que elas permeiam o ambiente escolar facultando situações inconvenientes à interação do aluno a seus pares e demais interlocutores. Uma fundamentação teórica por parte dos docentes é essencial para reflexões consistentes nesse âmbito sem, contudo, negligenciar o nível padrão imprescindível ao aluno à conquista de melhor situação no mercado de trabalho e nos demais âmbitos da vida em sociedade. Assim embasados, é possível abrir as cortinas do saber após furar a “cerca” da linguagem, a qual, segundo Gnerre, “constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder, ela também se constitui o instrumento imprescindível para romper o bloqueio” (GNERRE, 1998, p. 16).

Alguns avanços têm sido notáveis nas escolas brasileiras, mas não suficientes para o estabelecimento de um local confortável de interação em que todos entendam que,

Em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes falares que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua (ANTUNES, 2009, p. 22).

A demanda está em refletir a língua como evento heterogêneo, partindo-se dos estudos sociolinguísticos que cotejam as variações sem negligenciar a classe social dos falantes e os resquícios de sua memória coletiva evidenciados em sua fala. Não basta “resolver o problema” substituindo a maneira “errada” de falar pela “certa”. Seria minimizar a grandiosidade do fenômeno permeado de particularidades

linguístico-culturais de uma vida. Seria substituir uma identidade por outra – fato que não propiciaria a aquisição da variante de prestígio social porque aprendê-la não é apagar uma identidade e partir do zero para aprender um novo modo de falar. Trata-se de um processo gradativo, um bem cultural que se adquire aos poucos e sem ansiedade. Portanto, o docente precisa conceber língua e linguagem a partir da sociolinguística a fim de enfrentar o preconceito linguístico cotidianamente que se traduz em preconceito social. Com efeito,

de fato, não existe língua feia ou deselegante; não existe língua que desagrade, que entre em decadência. O que existe é língua que muda, que varia, que incorpora novos sons, novas entonações, novos vocábulos, que altera seus significados, que cria associações diferentes, que adota padrões sintáticos novos, sobretudo quando essa língua é exposta a variadas situações de uso, a outras interferências culturais (ANTUNES, 2009, p. 25).

Para o confronto de situações de natureza linguística envolvendo preconceito, só o docente munido de conhecimentos sólidos e específicos mediante estudos científicos contextualizados consegue realizar um trabalho consciente em sua prática, evidenciar a necessidade de adequação do registro à situação de fala e propiciar a desmistificação que envolve a LP. A prática pedagógica do professor de LP requer, além de conhecimentos linguísticos atualizados, um alto grau de sensibilidade para que perceba que a linguagem do aluno é fruto de seu meio sócio-cultural-econômico. Magda Soares rechaça

Uma prática pedagógica que julga a linguagem do aluno como errada, pobre, porque a avalia segundo a distância que a separa do dialeto de prestígio, considerado como a norma, o padrão; que desconhece a legitimidade de todas as demais variedades linguísticas, que censura, e estigmatiza; que, por isso, se propõe a substituir o dialeto que o aluno domina, em decorrência de sua socialização em determinado grupo social, pelo dialeto-padrão, e tenta fazê-lo sem levar em conta as diferenças não só linguísticas, mas também culturais, sociais e econômicas que separam os falantes do dialeto-padrão dos falantes de dialetos não padrão (SOARES, 1989, p. 77).

A autora supracitada insiste na necessidade de se rejeitar uma pedagogia conservadora no trabalho de língua materna, que desconsidera a classe social dos discentes e desconhece os conhecimentos sociolinguísticos e sociológicos sobre

tais relações. Com efeito, o que se deve investir nos alunos não é a forma “certa” de falar, mas qual delas fazer uso, considerando os distintos contextos e interlocutores; o quê e como falar; o que é pertinente no exato momento da enunciação para que se consiga atingir os propósitos desejados.

Consoante Paulo Freire (2001) – grande educador e pensador brasileiro –, falta ao ensino uma educação socialmente transformadora e libertadora do oprimido, o que requer do professor, primeiramente, discernir as variedades linguísticas para só então combater as muitas adversidades que resultam num quadro alarmante de evasão escolar dos alunos oriundos das classes desprestigiadas socioeconomicamente. Carece ao docente saber e passar para a sua turma como se deu o processo da instituição da língua portuguesa em território brasileiro, os reveses de sua implantação, a nacionalidade e as condições dos imigrantes que nesta terra se fixaram. Mais ainda, é necessário tomar ciência das inúmeras distorções que foram fazendo do português do Brasil uma língua diferente do Português de Portugal, o português do povo do português das elites. Esses alicerces históricos do português no Brasil fundamentam o professor de LP para refletir coerentemente na condução de suas aulas de modo a entender, junto com Bagno, que “O ‘erro’ linguístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante” (BAGNO, 2002, p. 73). Também que possa, junto com Sírio Possenti, distinguir “diferença linguística e erro linguístico. Diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua” (POSSENTI, 2001, p. 80). E que desse modo se valorize a variação linguística como expressão do usuário, segundo suas pretensões enunciativas. Afinal, conceber uma variação superior a outra é uma atitude preconceituosa que estigmatiza o usuário.

Tudo isso, porém, depende da boa formação do professor de LP. “Se não se qualifica não sabe como fazer desse dom algo sublime. Não quero dizer que por ser um dom devamos voltar ao sacerdócio, à abnegação, sem pleitear nossos direitos, mas, com olhos em nosso dever” (MATTOS; MATTOS, 2017, p. 153). É preciso estudar, pesquisar para aprender a tomar atitudes e pôr em prática o que aprende com as novas teorias e concepções de linguagem, livrando-se do comodismo de se repetir um ensino gramatical obsoleto. Em face da complexidade da carreira docente, é proveitosa também, ao lado da formação continuada, a lembrança de

antigos professores que valem a pena ser imitados naqueles pontos a partir dos quais eles se tornaram inesquecíveis. Convém recordar que “a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação de professores, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva da identidade profissional do professor” (MESSIAS, 2016, p. 2). Com efeito, a atribuição do professor precisa prosperar de simples executor de tarefas para o de profissional docente comprometido com a ação educativa – uma ação que pode ser definida autonomamente por ele, mas que lhe cabem grandes reflexões como um dos protagonistas nesse palco da vida.

É urgente a necessidade de reforma no ensino de LP, mas se essa reforma não ocorrer primeiramente de modo intrínseco na formação do docente, teorias e concepções linguísticas atuais não farão a transformação da prática no cerne da escola brasileira.



## 4 METODOLOGIA E REVELAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Esta parte descreve, na primeira seção, as opções metodológicas utilizadas para a realização da pesquisa no seu todo. A segunda seção explica em detalhes a pesquisa de campo, inclusive apresentando os dados, desde o procedimento de coleta até os resultados finais.

### 4.1 Traçado metodológico

Os dados coletados são de fontes secundárias, pois se trata, inicialmente, de uma pesquisa bibliográfica. Essa etapa não se restringe a um mero recorte de falas de autores, mas sim passa por uma reflexão crítica cada excerto coletado para ser referenciado – o que leva Boccato a dizer que

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

Para a parte na área da Educação que trata de legislação e orientação no ensino sobressaíram leituras sobre as Leis 5692/71 e 9.394/96, os PCN-EF e PCN-EM, além dos autores José Carlos Libâneo (2001), Paulo Freire (2001) – aliás essas leituras fundamentaram o trabalho no seu todo. Nessa mesma parte, na seção que trata de concepções de linguagem e currículo de LP, as leituras mais especializadas foram em Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1981), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e no Currículo Mínimo (SEEDUC, 2010)

A segunda parte, que trata das políticas de ensino de LP na escola, a revisão bibliográfica teve como pilares as Leis e os PCN acima referidos e, em especial, a autora Angela Cristina Calciolari Visioli (2004). Na terceira parte, específica à caracterização e fundamentação do ensino de língua, sobressaíram as leituras das obras de Luiz Carlos Travaglia (2011; 2003; 2000), Irandé Antunes (2009), Daiane

Van Der Waal (2009), Caroline Schwarzbald (2011) e Cristian Wagner de Souza (2017). Por fim, na parte dedicada à formação do profissional docente, volta-se aos autores da Educação e aos de língua também, acrescentando Pedro Demo (2003), Marcos Bagno (2009; 2007; 2002), Magda Soares (1989) e Sírio Possenti (2001).

Houve uma integração dos dados daí obtidos ao associá-los aos dados da pesquisa de campo, a qual

é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (GONSALVES, 2001, p. 67).

Em relação ao recurso metodológico utilizado para a coleta de dados em campo, optou-se pelo uso do questionário levando em conta as qualidades características desse instrumento:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128).

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa porque privilegia “a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais”, ademais enfatiza “a necessidade do exercício da intuição e da imaginação pelo sociólogo, num tipo de trabalho artesanal, visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também — o que é muito importante — para a liberdade do intelectual” (MARTINS, 2004, p. 289). Segundo Mayring, “a função importante da abordagem qualitativa é a de permitir uma quantificação com propósito”. O teórico-metodológico “não exclui a quantificação, mas enfatiza que a função importante da abordagem qualitativa é a de permitir uma quantificação com propósito. Desta maneira, poder-se-ia chegar a generalizações mais consubstanciadas” (GÜNTHER, 2006, p. 203). E assim se conduziu esta pesquisa: integrou-se o “processo de

‘tradução’ da questão inicialmente qualitativa em estratégias de coleta de dados quantitativos e à (re)tradução dos resultados quantitativos para uma resposta qualitativa” (GÜNTHER, 2006, p. 204).

Essa metodologia se afina com o tratamento dos dados mediante a **Análise de Conteúdo**, a qual se tem integrado gradativamente na investigação social qualitativa de informações, possibilitando a descrição e interpretação de textos atribuindo-lhes significados que ultrapassam a leitura rasa, pelo especial uso da indução e da intuição “como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar” (MORAES, 1999, p. 2). A leitura e interpretação possibilitadas pela Análise de Conteúdo descortinam aspectos/fenômenos da vida social que, de outro modo, seriam inacessíveis tais conhecimentos. A partir dos dados brutos o pesquisador os processa para facilitar compreender, interpretar e inferir o que deseja desnudar. Consideram-se aí pressupostos como suporte de captação dos sentidos simbólicos, os quais não raro manifestam-se opacos e ambíguos. Moraes adverte que a “coincidência dos significados não é indispensável” e a atribuição de significados às mensagens precisa considerar o contexto, o qual carece de “ser reconstruído pelo pesquisador”. Na abordagem qualitativa, “as categorias poderão ir emergindo ao longo do estudo”, “à medida que a investigação avança” (MORAES, 1999, p. 3).

## 4.2 A pesquisa de campo

Uma parte desta pesquisa é empírica e, como se trata de pesquisa que envolve o entendimento de aspectos de certa realidade compreendida por seres humanos, é realizada no campo e, neste caso, com professores de LP. Estando a pesquisadora infiltrada nesse meio, sempre observou fatos e fenômenos realmente ocorridos no campo que a instigaram a daí coletar dados com o objetivo de melhor compreender e explicar o problema levantado.

A organização da leitura desta seção ficou didaticamente assim bifurcada: na primeira, o texto descreve os sujeitos e o local da pesquisa, explica o procedimento da coleta de dados e delinea as fases do itinerário da pesquisa; na segunda, o texto está a serviço da análise e interpretação dos dados fundamentadas com consistência teórica nos autores até aqui mencionados.

#### 4.2.1 Sujeitos e local; procedimento de coleta e análise dos dados

Os sujeitos que compõem esta pesquisa são os professores de LP que atuam nos ensinos fundamental e médio de escolas da rede do Estado do Rio de Janeiro. Um total de 50 questionários (Cf. Apêndice) foi enviado via e-mail para escolas onde trabalha e onde estuda a autora desta pesquisa e outras que se localizam em seu entorno, abrangendo municípios de Campos dos Goytacazes, Itaperuna e Bom Jesus do Itabapoana. Do total de 50, o retorno foi de apenas 14. Segundo explicação de muitos deles era a falta de tempo para responder ou então não sabiam como responder a algumas perguntas e assim poderiam comprometer o andamento da pesquisa.

A natureza da pesquisa dos dados do campo é qualitativa, mas nem por isso dispensa o teor quantitativo com o propósito de (re)traduzir resultados quantitativos coletados em resposta qualitativa por meio de questionário.

O envio e a coleta dos questionários foram realizados nos meses de outubro e novembro de 2016, com o objetivo de averiguar as concepções que os docentes tinham sobre o ensino de LP bem como o trabalho com a variedade linguística. A opção pelo uso do questionário se justifica por meio de dois pontos:

- i) abrangeu um número maior de participantes na pesquisa num exíguo espaço de tempo e, além disso,
- ii) os professores ficavam mais à vontade em esclarecer suas concepções sobre o ensino da língua e como acontece a prática pedagógica em sala de aula.

A coleta dos dados foi feita no final do ano de 2016.

Como já se mencionou em 5.1, o tratamento atribuído aos dados qualitativos foi realizado pela metodologia designada Análise de Conteúdo, que contém as etapas de categorização, descrição e interpretação. Trata-se de

uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação. Esta questão de múltiplos significados de uma mensagem e das múltiplas possibilidades de análise que possibilita está muito intimamente relacionada ao contexto em que a comunicação se verifica (MORAES, 1999, p. 3).

#### 4.2.2 Análise e interpretação dos dados

Os dados obtidos pelas respostas dos questionários propiciaram a emergência das seguintes categorias a partir dos docentes respondentes:

- i) o sexo feminino é predominante entre docentes de LP;
- ii) os jovens egressos do Ensino Médio não estão procurando a carreira de magistério;
- iii) a formação continuada não se opera com regularidade;
- iv) há uma tendência de professores de LP formados antes do lançamento dos documentos norteadores concentrarem seu ensino na difusão da norma culta pautado no ensino gramaticalista;
- v) conteúdos gramaticais são a tônica das aulas de LP;
- vi) uma pequena parcela dos docentes de LP se empenha nos conhecimentos insertos nos textos de documentos expedidos pelo Governo e os toma como norteadores de suas práticas de sala de aula;
- vii) o ensino de LP não desenvolve a competência comunicativa do aluno;
- viii) o advento da Linguística trouxe algumas mudanças no ensino de LP na prática de uma parcela de docentes.

Observa-se que não são categorias estanques, há uma transversalidade e uma interdependência entre elas. Em 4.2.2 elas serão comentadas juntamente com a análise e interpretação dos dados.

Como as categorias foram emergindo a partir da análise e interpretação de cada questão do questionário, para facilitar a leitura desta parte, optou-se por segmentá-las conforme a ordem das questões. Isso se deu tão somente por questões didáticas porque, na verdade, respostas de uma questão se infiltram em outras.

##### 4.2.2.1 Questão 1

Da questão 1 relativa a dados pessoais do professor fez emergir esta categoria: **o sexo feminino é predominante entre docentes de LP**, pois dos 14 respondentes, só 2 eram do sexo masculino.

Ainda da questão 1, outra categoria se fez notar: a de que **os jovens egressos do Ensino Médio não estão procurando a carreira de magistério**. Eis a

idade dos respondentes em ordem decrescente: 63, 58, 56, 55, 54, 45, 45, 42, 40, 40, 35, 34, 33, 32. A média da faixa etária deles é de 45 anos. A média do tempo de serviço deles é de 17,7 anos e do tempo em que leciona LP é de 13 anos. Sublinha-se a ausência de jovens na faixa de 20 anos. Mattos e Mattos explica que os jovens que podem optar por outras profissões assim o fazem porque “No Brasil, ser educador ou educadora, é lutar contra as algemas da discriminação, porque é uma profissão desvalorizada, menosprezada, de certa maneira discriminatória ou um ‘trampolim’ para outras profissões” (MATTOS; MATTOS, 2017, p. 155).

#### 4.2.2.2 Questão 2

Da questão 2 emergiu a categoria de que **a formação continuada não se opera com regularidade**. Exceto 1 docente de 42 anos que está em processo de formação continuada, os demais fizeram pós-graduação e pararam no tempo: 1994, 2004, 2005, 2008, 2009, 2010. Mais grave ainda foram as que se acomodaram na graduação terminada em 1985, 1987, 1990. Observou-se que a idade mais avançada tem interferido na tomada de decisões para o estudo e a consequente renovação. Esses profissionais, pelo tempo de trabalho na profissão, acomodaram-se e devem até considerar-se com certa experiência no que fazem, portanto sem necessidade de ir além.

Quatro pararam na graduação nos idos da década de 80 e 90 do século XX. Exatamente estes foram os que se expressaram de forma mais tradicional nas demais respostas do questionário. De 2010 até a presente data, apenas um dos respondentes retomou os estudos em curso de pós-graduação (2017).

Faz falta a formação continuada, que é “um processo de formação-ação, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, além de sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento”. Não é só fazer graduação e estagnar. É processo. Está em curso. “Cotidianamente, o conhecimento deve ser repensado e realimentado, articulando-se com as concepções teóricas que vêm sendo discutidas e refletidas nas diferentes instâncias educativas” (Cf. MESSIAS, 2016).

Esses são apenas alguns traços de uma parte delineada do perfil dos docentes de LP que participaram desta pesquisa.

#### 4.2.2.3 Questão 3

Perguntou-se na questão 3, fechada, do questionário: *No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, qual é a finalidade da escola?* Colocou-se três opções de resposta: “Difundir a norma culta”; “Conservar o purismo da LP” e; “Abordar as distintas variedades linguísticas, levando o aluno a pensar sobre a língua”. 9 respondentes optaram pela última opção; 1 pela segunda e 3 pela primeira. Os 4 últimos desses respondentes têm a respectiva idade: 54, 55, 56 e 58 anos. Depreende-se daí que eles se formaram antes do surgimento dos documentos norteadores. Chama a atenção o fato de, às portas da terceira década do século XXI, haver docentes de LP a favor da conservação do “purismo” dessa língua como trabalho efetivo das escolas; outros consideram que a finalidade da escola é difundir a norma culta. “Se a finalidade maior do ensino público é preparar o cidadão lúcido, não vemos como sonegar essa riqueza toda, sobretudo no caso do ensino do Português” – afirma Castilho e ainda assevera: “O ensino exclusivista da norma culta pode gerar dificuldades” (CASTILHO, 1988, p. 57).

Da interpretação do que se coletou de respostas à questão 3, emergiu esta categoria: **há uma tendência de professores de LP formados antes do lançamento dos documentos norteadores concentrarem seu ensino na difusão da norma culta pautado no ensino gramaticalista**. Com efeito, como outrora, infere-se que as aulas desses professores primam por classificações, nomenclaturas, “decobas”. Estabelece-se um padrão de língua bem distinto da língua em sua realização. E assim, conduz-se o aluno à aquisição de tal “preciosidade” e à rejeição do que desta se difere, que, neste caso, se configura como “atentado contra o idioma”, “um pecado contra a língua”, “um atropelamento da gramática” (Cf. BAGNO, 2007). Trabalha-se uma língua artificial distante da língua que o aluno utiliza, externa a ele, uma verdadeira abstração. Situações como essa Mattos e Mattos lamentam: “Se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde a identidade da sua profissão e, perdendo isso, ele perde um pedaço importante da sua existência, que é o trabalho cotidiano e, mais que isso, a sua dignidade de pessoa” (MATTOS; MATTOS, 2017, p. 178).

Apesar de se constatar que o ensino de LP hoje se encontra com um caminho já trilhado, ainda há muito a se fazer, para que seja pautado na relação linguagem/uso e por um ensino crítico. Embora os documentos oficiais terem sido

criados para orientar e nortear o ensino que atinja os objetivos esperados quanto à aprendizagem de língua, muito ainda deve ser feito para que se conceba e se trabalhe língua e linguagem nas salas de aula. No bojo desta discussão enfatizam Zuin e Reyes:

Mais de dez anos se passaram e mudanças efetivas na concepção do que é língua pouco ocorreram nas salas de aula. Novamente nos questionamos: Por que existe essa grande vala entre as políticas, as pesquisas e o que de fato ocorre nas salas de aula? (ZUIN; REYES, 2010, p. 24).

Para que o ensino da língua possa se concretizar de acordo com o que é preconizado nos documentos oficiais e nas concepções da linguística, é preciso que as políticas linguísticas adotadas pela escola possam incluir o aluno, e não excluí-lo do processo de aprendizagem. Cabe aos professores orientar sua prática para mediar uma aprendizagem com significação para o aluno, conforme registram Luquetti e Arruda de Moura:

o professor respeitando as manifestações linguísticas e culturais de seus educandos permitirá a eles conhecer os vários usos de sua língua, como também desenvolver o senso crítico sobre eles. Se é por meio da linguagem que nos constituímos – ponto de contato entre linguística e filosofia –, então, desconsiderar os possíveis usos da linguagem é negar o próprio “eu” (LUQUETTI; ARRUDA DE MOURA, 2010, p. 163).

#### 4.2.2.4 Questão 4

Na questão 4, há uma parte fechada e outra aberta. Foi questionado o seguinte: *A disciplina LP deve primar pelo ensino dos conteúdos gramaticais? (Sim ou Não). Justifique.* Das respostas, só 5 colocaram-se favorável à não concentração de conteúdos gramaticais no ensino de LP; 9 divergem dessa resposta, e 1 destes esclareceu de modo flexível demonstrando conhecimento do que falava, até mesmo destacando o termo “também” com letras garrafais: “Acredito que TAMBÉM abordar conteúdos gramaticais no intuito de ofertar ao aluno mais uma variante da língua, tornando-o apto para que em situações de uso dessa variante, o aluno esteja preparado”. Com efeito, esse ensino é preciso, porém não exclusivista, mas sim



“pertinente para a vida e capaz de ter influência na qualidade de vida das pessoas [...] será um ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante” (TRAVAGLIA, 2011).

Ao se conceituar política linguística como o faz Louis-Jean Calvet (2007), observa-se que se trata das “grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, em que língua e Estado funcionam e se relacionam com os cidadãos. O homem tem se apropriado e feito intervenções na língua ou mesmo nas situações linguísticas há muito tempo. Em todas as épocas existem indivíduos procurando ditar o uso correto ou não da língua (CALVET, 2007, p. 11). É notório que existe uma imposição em fazer uso desta ou daquela língua, se apropriar do uso do que é utilizado entre uma minoria em detrimento de uma grande maioria da população – o que explica o fato de tantos professores primarem pelo ensino de conteúdos gramaticais. Deste modo, para compreender o ensino de LP é preciso conhecer e interpretar como este foi instituído e constituído no decorrer da história, uma vez que o que o subjaz no ensino brasileiro é uma questão geral de política social e de política linguística (SILVA, 2003).

Os 8 respondentes que assinalaram *sim* foram radicais em suas justificativas, o que possibilitou destacar a seguinte categoria: **conteúdos gramaticais são a tônica das aulas de LP**. Quatro desses sequer se expressaram; um acredita que, focando o ensino em conteúdos gramaticais, o resultado será “um vocabulário melhor”; para outro, “O aluno deve dominar as regras da gramática para que não seja errado tudo que ele falar ou escrever”; para mais um, “A gramática correta é o mais importante nas aulas de língua portuguesa”. Essas declarações são motivo de preocupação, inclusive Irandé Antunes já advertira sobre a limitação do ensino de língua “às categorias gramaticais” reinando “ainda no discurso da escola” (ANTUNES, 2009, p. 13).

Por sua vez, os cinco docentes que responderam “não” frisaram a relevância de se “abordar a gramática e a produção de textos, em seus diversos tipos, para que o aluno tenha sua visão ampliada e consiga um melhor conhecimento da língua”; a inevitabilidade de se propiciar aos discentes a compreensão dos “vários tipos de linguagem usada por nós brasileiros, e a partir de pesquisas e uso linguísticos diferenciados adquirir conhecimentos cultos e populares”; o que, de fato, interessa é “a competência comunicativa do aluno e depois inserir ele neste universo do ensino de gramática, porém sempre contextualizando”; “Os conteúdos gramaticais devem

ser abordados mas não devem ser o principal foco do ensino”; “O mais importante é o aluno entender o papel da língua em sua vida. Que ela facilita o processo de interação e comunicação”. Essas declarações se coadunam com precisão com as da fundamentação teórica desta dissertação, como se verifica nesta fala de Antunes: “uma língua é muito mais que uma gramática” (ANTUNES, 2009, p. 13). Embora seja uma minoria, estes são professores que praticam língua em aula de língua, que estão preocupados com o preceito dialógico a que se refere Koch (2003) quanto às relações sociais estabelecidas em sala de aula, nas quais há interlocutores interagindo, mantendo-se em exercício ativo, porém orientado.

#### 4.2.2.5 Questão 5

Ao ser questionado na questão 5 – *Como você incorpora em sua prática as inovações propostas pelos documentos atuais da educação (PCN, Diretrizes etc.)?* – a docente de 63 anos com 35 de serviço sequer respondeu. Por certo, não é a idade que tornará mau ou bom o profissional, e sim a vontade de crescer e o amadurecimento na profissão. Nesse caso, porém, desde 1994, a docente não fez mais nenhum curso e está há 33 anos lecionando LP. Parada no tempo fica a sua turma no que se refere às grandes transformações metodológicas que vêm ocorrendo. É um profissional, como já demonstrara em outras respostas, para quem “A Língua Portuguesa é vista como um sistema fechado” (WAAL, 2009, p. 983).

Embora não se pretenda imputar aos docentes de mais idade desta pesquisa pela atitude radical, os dados mais tradicionais coletados são exclusivamente daqueles de 54, 55 e 58 anos de idade: “Não li estes documentos, mas sei que meu livro está preparado com base nos documentos”; “Trabalho com o livro didático que vem todo formulado por meio destes documentos”; “Faço o que vem no currículo mínimo”. Dois deles têm o livro didático como o norte de sua prática e um outro revela fazer exatamente o que está no currículo mínimo, porém deve desconhecer que este lida com “língua em uso”, “leitura”, “produção textual”, “oralidade” (SEEDUC, 2010, p. 4) – tudo isso não coincide com demais declarações deste mesmo respondente, pois julga ser o objetivo da escola a difusão da norma culta por meio da disciplina LP tendo por base o ensino gramaticalista. Por ora, a interpretação inferida é a da constatação da categoria iv: “há uma tendência de professores de LP formados antes do lançamento dos documentos norteadores

concentrarem seu ensino na difusão da norma culta pautado no ensino gramaticalista”.

A docente de 54 anos diz que tenta “aplicar exercícios diferentes para ver o quanto meu aluno domina a língua”, isto é, não respondeu coerentemente à questão. Outra de 40 anos dá uma resposta meio evasiva ou mesmo incoerente: “Normal, procuro seguir de acordo com as normas”. Quer dizer que a incorporação das inovações propostas ocorrem normalmente. Mas que “normas” são essas que ela procura seguir? Parece que não conhece os PCN nem quaisquer Diretrizes emitidas pelo Governo, pois são documentos inovadores, e não normativos.

Entretanto houve uma resposta surpreendente da docente de 56 anos:

Estes documentos são muito importantes para nortear a prática pedagógica e embasar as teorias aplicadas em sala de aula quando compreendemos o verdadeiro objetivo do ensino de língua que está voltado para ampliar a competência comunicativa do aluno toda a aprendizagem passa a fazer sentido para este.

O que surpreende na fala acima não é o fato de a docente ter formado antes do lançamento dos documentos norteadores e responder de forma inovadora, mas sim a incoerência se comparada ao que respondera em outras questões, de modo tão tradicional. Parou os estudos na graduação de 1990, considera que a finalidade da escola é difundir a norma culta e o ensino de LP deve primar por conteúdos gramaticais, ainda utiliza os termos “certo” e “errado” em vez de “adequado” e “inadequado” em questões linguísticas, considera que “a gramática serve para aprender a falar correto” e que “O aluno deve saber escrever e falar bem para ter um bom emprego”. Incoerências como essas só são percebidas quando não se atém ao fragmento como resposta definitiva, mas quando comparado à totalidade das respostas do respondente.

Outros respondentes apresentaram respostas que vão ao encontro do que a literatura especializada prescreve como a de uma das mais novas docentes, a de 34 anos. Ela diz assim: “Os documentos são fundamentais para meu planejamento pois neles estão todas as habilidades e competências que meus alunos devem atingir bem como os direcionamentos para que eu possa concretizar tudo isto”. De fato os documentos emitidos pelo Governo (PCN, LDB 9394/96, Orientações Curriculares,

Currículo Mínimo, etc.) são indiscutivelmente matéria de excelente qualidade para se trabalhar a língua viva na escola.

Por ótica similar a essa, surgiu quem manifestasse trabalhar “de formas variadas, sempre observando o desenvolvimento do público alvo”, em busca de “orientações nestes documentos para nortear minha prática, pois os mesmos trabalham com as concepções de linguagem e muito nos orientam na metodologia escolhida”; à procura de “as orientações dos documentos tentando inovar nas metodologias e usando os materiais que trabalham o que vem preconizado nestes documentos”; no encalço de “orientações nestes documentos para nortear minha prática”.

Uma das docentes sabe que esses documentos propõem o desenvolvimento de “competências e habilidades” dos alunos “para se tornarem proficientes em leitura e escrita. Trabalho no sentido de sempre propor desafios, dialogando entre diversos tipos de linguagens e gêneros textuais para ampliar o repertório linguístico dos alunos”.

Discursos como esses últimos mencionados delineiam a quinta categoria: **uma pequena parcela dos docentes de LP se empenha nos conhecimentos insertos nos textos de documentos expedidos pelo Governo e os toma como norteadores de suas práticas de sala de aula – nem tudo está perdido.**

#### 4.2.2.6 Questão 6

A questão 6 – cuja pergunta foi *Seu aluno desenvolve uma frase como: “Ontem nós foi no cinema assisti o filme “Batman VS Superman”. Como você reage diante desta frase feita oralmente? E se for por escrito?* – provocou respostas bem antiquadas em especial pela maioria do grupo de docentes mais idosos: “Fico apavorada e logo digo que está errado e mostro como deve ser a forma certa”, “Fico preocupada porque mostram que não aprenderam a proposta das aulas”, “Logo interfiro dizendo que está errado e que devemos falar certo”, “Corrijo e digo o que é certo tanto oral quanto escrito”.

É claro, já dissera Sírio Possenti, que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. Mas “corrigir” seria o termo adequado? Quem foi que errou para o professor corrigir?

“Todos os que falam sabem falar”, portanto o que se há de fazer em ocasiões como essas é trabalhar a variedade linguística, pois, afinal, não há língua imutável. Muitas formas registradas nos dicionários e/ou nas gramáticas mas não perceptíveis na língua viva, são consideradas arcaicas, são os chamados arcaísmos. “Há muitas formas que nós eventualmente pensamos que ainda são vivas, porque são ensinadas na escola e por isso são utilizadas eventualmente, mas, na verdade, já estão mortas, ou quase, porque não são mais usadas regularmente” (Cf. PONSSENTI, 2001, p. 13; 25). Como é o caso da pergunta da questão 6 em que se utilizou a regência do verbo *assistir* como transitivo direto diferentemente da gramática normativa que prescreve como transitivo indireto regido pela preposição *a*.

Por exemplo, quem é que encontra falantes reais que utilizam sempre as regências de verbos como *assistir*, *visar*, *preferir* etc. como as gramáticas mandam? O que estou sugerindo é que, de fato, devemos considerar formas como “assistir ao jogo” como arcaísmos e, conseqüentemente, formas como “assistir o jogo” como padrões, “corretas”. Simplesmente por uma razão: no português de hoje, “ser espectador de” se diz *assistir*, e não *assistir a*. (Cf. PONSSENTI, 2001, p. 25).

Resposta interessante e até certo ponto inesperada foi a da docente de 63 anos que respondeu à pergunta 6 assim: “Uma reação de normalidade, embora a escrita nos chame mais atenção. Através do discurso oral fica menos embaraçoso para os conhecedores da Língua”. A docente achou normal, principalmente na oralidade, e mais notado na escrita. É verdade. Mas a expressão “menos embaraçoso para os conhecedores da Língua” não coube no contexto. Talvez quisesse dizer outra coisa.

Houve respostas tradicionais também por parte de docentes um pouco mais jovens:

- i) “Tanto oralmente como por escrito, fico triste, mas não me espanto mais com isso. O nosso sistema de ensino precisa de mudanças com urgência, sem as quais continuaremos vendo e ouvindo frases como essa” (40 anos). Por que ficar triste? É a língua em mutação. É uma oportunidade rica para o trabalho da linguagem;
- ii) “Escreverei a frase no quadro, usando-a como exemplo de maneira correta” (45 anos). Por que correta? Alguém falou errado? O que a docente diz revela

que ela considera ser o nível padrão a própria língua. Desse modo o que dela se destoa está incorreto. O ideal seria que, nesse momento, a docente comentasse o que diferencia as variantes popular da culta, esclarecer que há situações em que as duas manifestam mensagem idêntica. Nessa oportunidade, deveria se seguir o ensinamento de Travaglia (2003, p. 60) e de outros que compartilham o mesmo ponto de vista, que no lugar de erro utilizam o termo inadequação, que “se refere ao uso de qualquer recurso da língua que não seja adequado/apropriado [...] à produção do efeito de sentido pretendido numa situação de interação comunicativa específica”. Em paralelo ao que se aborda sistematicamente no ensino, o docente, numa oportunidade como essa, deve aproveitar para mostrar aos discentes a verdadeira língua viva, língua em uso ou em potencial uso em interações de comunicação.

iii) “Tento interferir mostrando que a oralidade ela é desprovida de preconceitos mas que na hora de escrever devemos tomar cuidado com as regras” (35 anos). Com efeito, a oralidade se distingue da escrita, porém não “é desprovida de preconceitos”. Há de se considerar a situação comunicativa no seu todo. Assevera Marcuschi (1997, p. 134) que “a fala pode facilmente levar à estigmatização do indivíduo, com a escrita isso acontece bem menos”.

iv) “Digo que deve prestar atenção quando fala e na hora de escrever deve obedecer a gramática” (45 anos). É óbvio que a atenção a que se refere a professora vai depender do contexto da situação de interlocução. Levantando-se essa questão dentro da sala de aula, a professora poderia usar o tempo e a oportunidade para explicar sobre o contexto real de fala e de escrita como um todo: interlocutores, ambiente, gênero discursivo. A docente menciona a obediência à gramática na modalidade escrita. Isso depende também do contexto, do gênero discursivo, do interlocutor, pois “aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas” (POSSENTI, 1991, p. 92). É certo que durante a escrita o locutor tem um tempo maior para observar o que escreve; já a fala geralmente é mais espontânea.

As respostas mais atualizadas vieram de docentes na faixa dos 30 e poucos anos: “Se for de forma oral irei repetir de forma correta sem mencionar que ele falou certo ou errado se for na escrita irei assinalar mostrando que como seria a forma de escrever de acordo com a gramática com as regras”, “Faço as interferências necessárias mas nunca mencionando certo ou errado e sim o adequado ou não ao

contexto e explico a diferença entre oralidade e escrita e mostro para ele as peculiaridades de cada uma”, “Os documentos são fundamentais para meu planejamento pois neles estão todas as habilidades e competências que meus alunos devem atingir bem como os direcionamentos para que eu possa concretizar tudo isto”. De fato, depreende-se dessas últimas respostas que esses docentes são bem mais flexíveis e atualizados; entendem como Marcuschi (1997, p. 138) que “A língua se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato”.

A resposta mais completa e reflexiva à questão 6 foi esta:

Correções orais desse tipo são sempre feitas com bom humor, nunca desmerecendo o aluno. No entanto, gosto sempre de ressaltar que não existe certo ou errado nisso, o que temos que avaliar é a situação de comunicação. Situações formais exigem o uso de uma variação formal da língua. Na escrita, o trecho seria circulado e haveria um lembrete sobre o que está em desacordo com a norma culta.

A respondente acima se mostra inteirada com a literatura especializada mais recente. Pelo menos, o seu discurso demonstra certa coerência com as respostas que dera às demais questões.

Analisando e interpretando as respostas da pergunta 6, infere-se que delas não emergiu uma nova categoria, mas sim repetiu-se de modo interligado o que expressam as categorias iv, v e vi: há uma tendência de professores de LP formados antes do lançamento dos documentos norteadores concentrarem seu ensino na difusão da norma culta pautado no ensino gramaticalista; conteúdos gramaticais são a tônica das aulas de LP; uma pequena parcela dos docentes de LP se empenha nos conhecimentos insertos nos textos de documentos expedidos pelo Governo e os toma como norteadores de suas práticas de sala de aula.

#### 4.2.2.7 Questão 7

Sobre a questão 7, *Você acredita que a forma/modo como tem sido ensinada a LP na escola tem alcançado os objetivos propostos para esse ensino a fim de desenvolver no aluno a competência comunicativa?*, as respostas mais tradicionais foram dos professores formados antes do lançamento dos documentos norteadores:

i) “Não, muitos professores agora brincam de dar aula ao invés de passar exercícios, ficam trabalhando com revistas e jornais, aí o aluno faz bagunça e não aprende”. Essa docente desconsidera as atividades que envolvem jornais e revistas, além disso critica-as por considerá-las entretenimento, passatempo. Ela ignora que “Há práticas pedagógicas nos jornais, nas rádios, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos, revistas” (LIBÂNEO, 2001, p. 156). E por isso não pratica atividades com gêneros textuais, da maneira como eles transitam socialmente.

ii) “Sim, ensino a gramática corretamente estamos favorecendo uma melhor comunicação do nosso aluno”. Do discurso dessa docente, infere-se que o conhecimento gramatical é condição *sine qua non* para se efetivar uma boa comunicação. Mas, na verdade, “Deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo, não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor. É assim que sugiro que seja reformulado o objetivo do estudo de gramática na escola” (PERINI, 2002, p. 55-56).

iii) “As aulas são para aprender falar e escrever bem”. Sim. As aulas devem ir por essa vertente. Porém associando essa resposta a de questões anteriores nas quais a docente explicitou primar pelos conteúdos gramaticais e entender que a finalidade da escola é difundir a norma culta, não convém concordar com ela. É o que Perini (2002) explica quando o docente justifica a necessidade de se ensinar gramática “para que o aluno venha a escrever (ou ler ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar”. E isso é uma “propaganda enganosa”.

iv) “O aluno deve saber escrever e falar bem para ter um bom emprego”. Para o professor, ser um falante proficiente serve-lhe apenas para se conseguir um bom emprego. Ele desconhece que o domínio da linguagem vai além, pois é o pré-requisito “de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (BRASIL, 1998, p.19). O PCN-LP (EF) põe em relevo que a língua se efetiva no uso, em práticas sociais e, é função da escola a formação de leitor competente, que interpreta o que lê e que



- Possa aprender a ler também o que não está escrito;
- Possa identificar elementos implícitos;
- Estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos;
- Saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto;
- Consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (PCN-EF, 1998, p. 54).

A docente mais idosa deu a seguinte resposta à questão 7: “Há diferentes métodos de ensinar a Língua, sendo assim temos diferentes aprendizagens. Todos os métodos são importantes e geram aprendizagens diferentes e se completam”. Sua resposta não satisfaz à pergunta feita. Também houve de outro docente resposta lacônica: “Mais ou menos” e “Não, jamais”. Desta forma, sem discussão/argumentação a interpretação também fica prejudicada.

Alguns docentes conseguem perceber que o ensino precisa melhorar: “Todo o sistema de ensino precisa ser revisto, pois está beneficiando alunos sem que eles precisem se esforçar para aprender e passar de ano, já que o sistema faz isso por eles”, “Não, o ensino tem sido uma mera reprodução de normas gramaticais e raramente o professor faz uso dos gêneros textuais para trabalhar com este aluno voltando sempre para a realidade deste”, “Em alguns casos sim mas acredito que bem poucos casos. A preocupação tem sido com a passagem de regras gramaticais, falo isto por observar prática de alguns colegas”, “Não. O aluno tem sido ensinado só para passar no ENEM”. Esses respondentes mostram-se mais bem preparados, comprometidos com mudanças.

Isso depende, em boa parte, de uma recuperação da significação social da atividade do professor, ou seja, da identidade profissional do professor. O nosso dia de trabalho como professores será um sofrimento, um tormento, uma frustração se nós perdermos, para a sociedade e para nós mesmos, o significado do nosso trabalho, nosso papel social, nossa identidade (MATTOS; MATTOS, 2017, p. 178).

Três respostas têm correspondência direta com o que diz Travaglia (2011) sobre a necessidade de se “adequar o ato verbal às situações de comunicação, o que tem a ver diretamente com a competência discursiva”. Foram estas:

Muita coisa mudou nos últimos 20 anos: o currículo, os materiais didáticos e a formação dos professores. Tudo caminha em direção de um ensino de Língua Portuguesa que prima a competência comunicativa. No entanto, quando se fala em Educação, os passos são vagarosos, ainda levará algum tempo para o ensino de L.P. contemplar tal excelência.

Algumas vezes sim outras não, observo a prática de alguns colegas e vejo que não condiz com o que é preconizado nos documentos vejo uma preocupação muito maior em ensinar a falar certo a gramática em si do que desenvolver a competência comunicativa.

Algumas vezes sim outras não vejo colegas com metodologias tradicionais onde o mais importante é a memorização de regras eu não trabalho assim mostro para meu aluno o universo linguístico que ele está inserido, apresento que a língua é viva e muda sempre e o que precisamos é saber adequar ao contexto sempre.

Inferese das declarações dos docentes referentes à questão 7 que **o ensino de LP não desenvolve a competência comunicativa do aluno**. Esta é, portanto, mais uma categoria.

#### 4.2.2.8 Questão 8

A última questão, *Com o advento da Linguística, como a sua prática de ensino de LP tem sido concretizada a partir das novas perspectivas de ensino de língua, incluindo a língua falada e levando em consideração as variedades linguísticas, etc.*, sequer foi respondida pela sexagenária.

Os professores formados antes do lançamento dos documentos norteadores mantiveram a coerência respondendo de modo tradicional: “Mostro que devemos falar e escrever certo que *Nóis vai* não tem vez para quem quer ser alguém na vida”, “Deixo meus alunos perceberem que cada um fala de um jeito mas que o certo é segundo a gramática ensina”, “Minha prática é sempre para mostrar e bonita língua que é a nossa e o quanto devemos aprender corretamente as colocações”, “Mostro que as pessoas falam diferente e que a gramática serve para aprender a falar correto”. Como já se mencionou em comentários anteriores, esses respondentes carecem de leitura que os levem à mudança de atitudes, o que não é fácil nessa fase da vida e já com muitos anos de carreira. Para a escola da contemporaneidade, “são requeridos dos educadores novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais

capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, capacidade de percepção de mudanças” (MATTOS; MATTOS, 2017, p. 176).

As respostas mais atualizadas foram as da faixa etária dos trinta: “Trabalho sempre a língua nas suas mais variadas situações de uso assim levo meu aluno a compreender que não existe certo ou errado e sim uma noção de adequação”, “Trabalho com as variedades a todo momento sempre que posso estou falando das diferentes formas de falar e mostro que a língua é viva e ela se concretiza no uso nas interações que fazemos”, “Trabalho muito com os gêneros textuais valorizando sempre a grande variedade linguística existente e mostrando sua importância para a formação de nossa língua”, “Trabalho com gêneros textuais para mostrar toda esta riqueza de variedade linguística fazendo meu aluno entender como é importante o processo de comunicação”. Essas falas são de professores em “busca de uma nova identidade, que envolve reflexão permanente sobre a ação educativa”, uma realidade que “vai se construindo e reconstruindo no cotidiano da sala de aula e da escola, que deixa de ser o espaço de formação, tanto do aluno quanto do professor, articulado a outros espaços formativos do contexto social mais amplo” (Cf. MESSIAS, 2016).

Uma resposta interessante que também vai ao encontro do que leciona Messias (2016), conforme mencionado no parágrafo acima, também foi esta: “Vejo muito isso em minhas aulas de leitura e escrita, o trabalho com os diferentes gêneros textuais orais e escritos contemplam a discussão de variantes linguísticas e suas adequações sócio-comunicativas”.

A despeito de o PCN-LP (EM) insistir ser responsabilidade da escola “ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais” (PCN-EM, 1997, p. 27), há ainda aqueles que menosprezam as atividades de oralidade: “Não trabalho muito com a língua falada meu foco é mais a escrita uma escrita sem erros”. Tal declaração coincide com pesquisas realizadas sobre o ensino de LP. Há inclusive os que dizem: “não me preocupo com as novas perspectivas de ensino, pois nem tudo do passado é ruim e nem tudo que criaram agora é bom”. Sim, é fato. É leviano aceitar irrefletidamente as inovações. Porém, preterir as propostas inovadoras do ensino a partir de variação linguística, gêneros, oralidade, isto é, o trabalho com a língua viva no lugar de se empenhar com o ensino sobre língua, é ignorar um ensino proficiente.

Houve resposta evasiva, como: “Procuro acrescentar e adaptar vários exercícios”. Como? Não se sabe. Ou ainda: “Aproveitando o saber, o falar, o escrever de cada um; fazendo analogia com a norma culta”. Isso é pouco diante da farta literatura atualizada de ensino de LP.

Enfim, **o advento da Linguística trouxe algumas mudanças no ensino de LP na prática de uma parcela de docentes** – última categoria. Parte das respostas revelaram que os PCN puderam chegar à sala de aula do professor da Educação Básica e, de alguma forma, despertar nesse profissional o interesse em dar ênfase a um ensino mais crítico, menos apegado a fórmulas e imposição de normas e, em lugar disso, valer-se de um processo de ensino-aprendizagem mais centrado na consideração de uma diversidade de saberes, de uma comunhão de situações em prol do despertar do conhecimento crítico e do exercício da cidadania pelo educando.

Pelo exposto desta análise e interpretação dos dados, é importante reiterar a ênfase às políticas linguísticas para se conhecer e melhor compreender as propostas e perspectivas de ensino de LP. É sabido que as iniciativas educacionais respondem às concepções de mundo e aos interesses específicos de determinada formação social. Como vivemos tempos de globalização da informação, uma sociedade que interage ininterruptamente pelos mais diversos e inusitados meios, o ensino de língua/linguagem não pode estar alheio ao sistema escolar. Nesse sentido, os PCN-EM (1997) acreditam que os conteúdos de LP nas escolas devem ser relacionados em função das habilidades dos alunos. Por isso, o uso da língua oral deve ser levado em consideração, assim como o apreço à análise e à reflexão sobre língua e linguagem. Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende realmente ter resultados efetivos no ensino de língua. Apenas um docente de 33 anos manifestou tal preocupação quando disse: “Isso depende muito do conhecimento de cada turma”.

Discorrer sobre políticas linguísticas pertinentes ao ensino de LP resultou no entendimento de que as metodologias inovadoras de ensino vêm à tona, embora ainda de modo tímido, mas já objetivando transformações no cotidiano das aulas de LP. No entanto, há uma leva de professores cuja prática se encontra mergulhada na gramática normativa, sem ponto de contato com o fenômeno da variedade e com o desenvolvimento da oralidade em situações mais formais dos alunos. Segundo Castilho (1988), quando se ensina refletindo-se sobre a língua, o cenário da sala de

aula se transforma, pois os alunos constataam a relevância da língua falada para o entendimento da infinidade de porquês da língua escrita.

Observou-se ser um grande desafio para o professor de LP “ensinar” uma língua já conhecida e dominada pelos alunos. Ao chegar à escola, a criança traz um vocabulário e uma gramática adquirida e suficiente para expressar suas necessidades, traz consigo toda a experiência linguística adquirida no seu dia a dia e utiliza as regras próprias do dialeto de sua comunidade. A contenda do professor é o comprometimento, respeitando a língua já adquirida pelo aluno, mostrando-lhe a importância de conhecer diversas possibilidades de uso dela, em suas mais variadas vertentes; fazendo-o entender que a língua serve para que ele possa construir os sentidos atribuídos por sua cultura às coisas, ao mundo e às pessoas.

A pesquisa apontou para esse dilema permeando as aulas de língua materna, e o caminho para superá-lo é a reflexão sobre a linguagem; o professor não deve levar em conta a memorização de conteúdos, e sim a linguagem em seu uso social. Para tanto, é necessário estimular o aluno a ler textos de naturezas variadas a fim de que atinja uma cultura integral. Com essa concepção, acredita-se ser de suma importância um ensino que valorize a cultura que o aluno traz de casa e respeite as bases culturais desse aluno, proporcionando-lhe, assim, o pleno exercício da cidadania. Os dados interpretados revelaram que o ensino da língua deve ter o compromisso de lutar contra as desigualdades sociais e zelar pelo direito que o ser humano tem de apropriar-se do dialeto de prestígio.

## CONCLUSÃO

Ainda que muito restrita a um quantitativo de respondentes, o que se depreendeu desta investigação auxiliou em muito para comprovar o quão desafiante é, na prática educativa dos docentes de LP, a inserção de um ensino atualizado, sem quaisquer ranços de tradicionalismo inútil. Enquanto o mundo se transforma contínua e radicalmente em todos os setores da vida, a evolução no ensino caminha a passos lentos. Mas caminha.

Na busca de desvelar se os professores de LP se norteiam pelo documentos oficiais na sua prática de docente de Língua Materna – problema incitador de toda a investigação –, depreendeu-se da pesquisa que uma parcela de professores, como tem algum conhecimento dos referidos documentos, realiza uma prática permeada pelo dinamismo da língua, a qual se constitui na ferramenta mais importante para o homem se comunicar e interagir com os demais. Em contrapartida, professores que formaram antes do lançamento de tais documentos, convergem seus esforços para a realização de uma prática extremamente tradicional no ensino de LP, voltada com exclusividade para o ensino da norma culta e para o conseqüente aprendizado da gramática normativa sem qualquer envolvimento com as competências linguística e comunicativa dos alunos, com a variedade linguística, com as atividades ler/escrever, ouvir/falar com proficiência.

Desta feita, os conteúdos veiculados pelas políticas de ensino de língua não avançam do mesmo modo nas aulas de LP. Esses professores que não aderiram à formação continuada continuam empenhados no desenvolvimento da competência gramatical descontextualizada como único meio para se aprender a norma culta, considerada por eles a *certa*. Há uma morosidade perceptível na atitude de mudança, de absorção do novo ou sequer da reflexão dos documentos de orientação do Governo pertinentes à língua/linguagem e às questões de políticas de ensino de LP.

Todo esse contexto comprova a hipótese delineada no início do trabalho de que os professores que, em sua formação, não se apropriaram das orientações dos documentos oficiais que norteiam o ensino, conseqüentemente, desconhecem, e por isso não aplicam, uma prática de valorização da cultura linguística do aluno, indispensável ao desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Observou-se a imediata necessidade de investimento na formação do docente. É imperativo que o profissional da atualidade seja um pesquisador, principalmente quando se trata do docente, que precisa estar atualizado por viver à mercê de imprevistos diários em sua prática cujas resoluções contam com seus conhecimentos específicos da disciplina que lecionam, enciclopédicos aliados aos mais recentes, que não param de surgir.

A análise dos documentos oficiais e a interpretação dos dados emanados da prática dos professores se tornaram relevantes nesta pesquisa, pois contribuíram para a compreensão de falhas na abordagem do ensino da LP. Também a leitura de todo o aporte teórico possibilitou reflexões de como o ensino poderá ser direcionado para que o aluno, ao concluir a Educação Básica, seja capaz de ler e escrever com eficiência, de forma a compreender seu papel na sociedade como um usuário da língua. Entretanto, ainda que haja uma legislação para embasar o ensino, quem não se conscientiza de que precisa mudar não muda. Continua dando o foco proeminente ao aprendizado de uma gramática pautada por um ensino artificial, diferente da língua viva, atuante.

O arcabouço teórico foi relevante para evidenciar a necessidade de que o ensino de LP se estrutura a partir da bagagem de conhecimentos que o aluno traz para a escola considerando-se aí a sua variedade linguística para que o aluno se socialize na escola e, com a aquisição de outras variedades, melhor se socialize também na vida extraescolar. É nesse labor que se chega a usos efetivos e significativos da língua em sua funcionalidade. As interpretações do material de Educação distribuído pelo Estado proporcionaram um cotejo consistente entre teoria/orientação e prática efetiva dos professores na escola.

Compreendeu-se que as aulas de LP precisam ser aulas de língua, língua viva e não sobre língua, de compreensão de seu funcionamento mediante um processo dinâmico que faculte os alunos à interação com seus pares e com os demais interlocutores nas mais distintas situações comunicativas. Daí a necessidade do trabalho com gêneros variados de circulação social, com a oralidade e com a escrita, exercitando a competência comunicativa dos alunos e propiciando o ensino de uma gramática na perspectiva analítico-reflexiva, gramática em uso real de fala, permeada do movimento de ação/reflexão/ação. Em vez da teoria seguida de afirmações autoritárias do docente, verdades inquestionáveis, anteceder o exemplo,

os próprios fatos explícitos da língua são o ponto de partida para o aluno entender a sua constituição, o seu funcionamento e elaborar hipóteses.

As aulas, nesse sentido, configuram-se como pesquisas, pois são veiculadas por observação, questionamento, raciocínio lógico, reflexão, consultas a materiais didáticos, comparações entre autores, etc. O aluno, por seu turno, concordará com essa ou aquela teoria, pois estará embasado crítica e competentemente para construir o seu conhecimento. Emerge assim o aluno autor num acervo de descobertas.

Como se verifica, esta pesquisa se preocupou em demonstrar a necessidade de um ambiente auspicioso em prol de uma aprendizagem real, na qual o aluno seja um sujeito ativo de um processo efetivo de leitura, de escrita e de construção do conhecimento; portanto, em vez da exclusão provocada pelo tradicional ensino, a inclusão advinda do ambiente democrático de ensino, a única maneira de elevar os alunos ao estágio da cidadania.

O estudo levou a inúmeras reflexões pelas quais se deve pautar a prática do ensino de LP. Por exemplo,

- i) trabalhos com o texto como objeto de ensino de modo a desenvolver no aluno tomadas precisas de decisões;
- ii) elaboração de previsões no dialogismo da interação, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita;
- iii) análise crítica de textos de modo que a interpretação extrapole o dito para atingir as entrelinhas, os pressupostos, inclusive o não dito;
- iv) exercício da leitura como prática cotidiana e eficaz, preparando o aluno para viver no mundo grafocêntrico, compreendendo suas múltiplas interpretações, enriquecendo de conhecimento e cultura com o conteúdo das mensagens, inclusive fruindo o prazer dos textos. Nesse empenho se constroem leitores ativos, que dialogam com o texto;
- v) substituição do *certo* e *errado* pelo *adequado* e *inadequado*;
- vi) desenvolvimento das competências de leitura e escrita com vista à integração social do aluno.

Conclui-se esta dissertação na certeza de que não há um ponto final. Muito diferente disso, ela se abre a novas perspectivas e investidas, inclusive para a própria autora, que é professora de LP. Sensibilizada pelas ponderações motivadas tanto pelo referencial teórico quanto pelo adentramento analítico e interpretativo dos



dados da pesquisa de campo, descobre-se menos tendenciosa e mais tolerante às peculiaridades identitárias alheias.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- AZEREDO, José Carlos de. **Fundamentos de gramática do português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- AZEREDO, José Carlos. **Ensino de Português**: fundamentos, percursos e objetos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é e como se faz? 51. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 10. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 8. ed., Campinas: Unicamp, 2002.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71**. Brasília, 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 ago. 2016.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 18 ago. 2016.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ensino Médio inovador. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e **Orientações Curriculares para a Educação Básica**. Coordenação Geral de Ensino Médio, abr. 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_medioinovador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf). Acesso em 13 ago. 2016.

BRITO, A. E. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. A.; CARVALHO M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**, p. 41-53. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CÂMARA Jr. Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTILHO, A. T. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**. Coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 53-59.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 2000.

DAMASCENO, M. N.; SILVA, I. M. Saber da prática social e saber escolar: refletindo essa relação. In: **Anais da 19. Anped**, 1996.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento, p.113-124. In: MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Org.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

FARACO, C. A. Nacionalismo requeentado. In: **Folha de São Paulo**. Caderno MAIS!, São Paulo, p. 18 – 18, 01 jul. 2001. Disponível em <http://www.marcosbagno.com.br.html>. Acesso em 10 jul. 2016.

FERREIRA, Jorge Carlos Felz. **Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual**. 8p. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>. Acesso em 22 nov. 2016.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do Projeto de Lei nº 1676/99. In: FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: ALB, Mercado de Letras, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GNERRE, *Maurizio*. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? In: **Psicologia: teoria e pesquisa**, p. 201-210, v. 22, n. 2. Universidade de Brasília maio/ago., 2006.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: intenções e buscas, p. 153-176. **Educar**, Curitiba, n. 17, UFPR, 2001.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; ARRUDA DE MOURA, Sérgio. Políticas linguísticas na escola: a conscientização linguística na formação de professores. 10p. In: **Políticas linguísticas na escola: a conscientização linguística**, 2010. Disponível em <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/1762/946>. Acesso em 10 dez.2016.

MADEIRA, Carlos Eduardo Louzada. A língua no campo de batalha, p. 47-54. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, n. XXVI, jul.-set., 2008. Disponível em <file:///C:/Users/dulce/Downloads/44-262-1-PB.pdf>. Acesso em 18 nov. 2016.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. (Estratégias de Ensino; 2)

MARCUSCHI, Luis Antônio. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, 9p. 119-145, jan./dez. 1997.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa. Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. **Em busca de um novo educador para uma nova educação**. 8p. Disponível em <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/educador.pdf>. Acesso em 23 fev. 2017.

MESSIAS, Cinthia Maria da Fontoura. **Reflexões sobre Formação Docente**. Disponível em <http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo9813.pdf>. Acesso em 22 nov. 2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática-história: teoria, análise e ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1999.

ORLANDI, E. P. **Política Linguística no Brasil**. (Org.). Campinas, SP: Pontes, 2007.

PCN-EM. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PCN-EF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Competência discursiva: leitura, citação e paráfrase como atividades de produção em discurso**. Disponível em [http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/resumos/competencia\\_discursiva\\_leitura\\_citacao\\_e\\_parafrase\\_CLEIDE.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/resumos/competencia_discursiva_leitura_citacao_e_parafrase_CLEIDE.pdf). Acesso em 13 ago. 2016.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa, p. 27-75. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Ática, 2002.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena. **Do léxico ao sentido redacional: processos de produção mediados por intervenções linguísticas**. 450p. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2007. Disponível em [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_32c1b788a1f49b8dfd178f8e0aa1ccb5/Details](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_32c1b788a1f49b8dfd178f8e0aa1ccb5/Details) Acesso em 20 fev. 2017.

PORTAL BRASIL. **Educação**. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/enem-77-candidatos-tiraram-nota-maxima-na-redacao>. Acesso em 21 jan. 2017.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. 7 reimpressão. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

ROULET, E. **Teorias linguísticas, gramáticas e ensino de línguas**. Trad. Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.

RPD. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 12, n. 26, p. 115-119, jan/jun. 2012. Dossiê Temático Leitura e formação de professores. Disponível em <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/564/634>. Acesso em 23 nov. 2016.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

SEEDUC. **Currículo Mínimo: uma proposta em discussão – Língua Portuguesa/Literatura**. Área: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro, dez. 2010. Disponível em [file:///C:/Users/Dulce%20Helena/Downloads/portugues\\_Curriculo%20MinimoEF69%20e%20EM.pdf](file:///C:/Users/Dulce%20Helena/Downloads/portugues_Curriculo%20MinimoEF69%20e%20EM.pdf) Acesso em 20 ago. 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro (Coord.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Cristian Wagner de. **Novas Perspectivas no Ensino de Língua Portuguesa: o trabalho com gêneros textuais**, 7p. Disponível em [http://unifia.edu.br/revista\\_eletronica/revistas/educacao\\_foco/artigos/ano2009/novas\\_perspectivasnoensinodalinguaportuguesa.pdf](http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2009/novas_perspectivasnoensinodalinguaportuguesa.pdf). Acesso em 21 jan. 2017.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Desenvolver a competência leitora: desafio ao professor do ensino fundamental**. 58p. Faculdades de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Especialização. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Competência comunicativa**. Glossário Ceale. 2011. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>. Acesso em 20 jan. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, S. R. Concordância verbal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VISIOLI, Angela Cristina Calciolari. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. 134p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escolhidas**: problemas de psicologia geral. Madrid: Gráficas Rogar. Fuenlabrada. 1982.

WAAL, Daiane Van Der. Gramática e o ensino da língua portuguesa, p. 983-994. **IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC-PR. 26 a 27 out. 2009. Disponível em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2003\\_1006.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2003_1006.pdf). Acesso em 16 out. 2016.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna, p. 79- 88. In. **Acta Scientiarum**, 21(1), Maringá, 1999.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. **O ensino da língua materna**: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2010.

## APÊNDICE

### Questionário da Pesquisa

Este questionário busca informações para a pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Os informantes não precisam se identificar. Agradeço a importante colaboração com esta pesquisa científica.

#### 1- Identificação

- idade \_\_\_\_\_
- sexo (     ) F     (     )M
- tempo de serviço \_\_\_\_\_
- níveis de atuação \_Ensino Médio e Ensino Fundamental\_\_\_\_\_
- séries em que atua/carga horária total \_\_\_\_\_

#### 2- Formação inicial e continuada

Ano de Conclusão da Graduação em Letras: \_\_\_\_\_  
 Formação Continuada: ( ) Sim ( ) Não: Qual: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Tempo de docência como professor (a) de língua portuguesa: \_\_\_\_ anos

#### O Ensino de Língua Portuguesa

3- No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, qual é a finalidade da escola?

(     ) Difundir a norma culta.

(     ) Conservar o purismo da língua portuguesa.

(     ) Abordar as distintas variedades linguísticas, levando o aluno a pensar sobre a língua.

4- Na sua opinião, a disciplina de língua portuguesa deve primar pelo ensino dos conteúdos gramaticais?

(     ) Sim

(     ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



- 5- Como você incorpora em sua prática as inovações propostas pelos documentos atuais da educação (PCN, Diretrizes etc.)?

---

---

- 6- Seu aluno desenvolve uma frase como: "Ontem nós foi no cinema assisti o filme "Batman VS Superman". Como você reage diante desta frase feita oralmente? E se for por escrito?

---

---

---

- 7- Você acredita que a forma/modo como tem sido ensinada a língua portuguesa na escola tem alcançado os objetivos propostos para esse ensino a fim de desenvolver no aluno a competência comunicativa?

---

---

---

- 8- Com o advento da Linguística como a sua prática de ensino de LP tem sido concretizada a partir das novas perspectivas de ensino de língua, incluindo a língua falada e levando em consideração as variedades linguísticas, etc.

---

---

---