



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Pró-Reitoria de Pesquisa
Núcleo de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado Acadêmico em Letras



AVANY APARECIDA GARCIA

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE
LÍNGUA MATERNA:
PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS**

RONDÔNIA - 2012



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Pró-Reitoria de Pesquisa
Núcleo de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado Acadêmico em Letras



AVANY APARECIDA GARCIA


CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras/UNIR, por Avany Aparecida Garcia, sob a orientação da Professora Doutora Iracema Gabler, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

RONDÔNIA - 2012


Esta dissertação foi julgada suficiente como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, 21 de setembro de 2012.



Dr^a Maria do Socorro Beltrão Macieira
Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Letras

BANCA EXAMINADORA




Prof^a. Dr^a Iracema Gabler (UNIR/RO)
Orientadora e Presidente da Banca

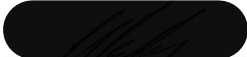
Prof^a. Dr^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral (UNIR/RO)
Coorientadora



Prof^a. Dr^a Neusa dos Santos Tezzari (UNIR/RO)
Membro



Prof^a. Dr^a Odete Burgeile (UNIR/RO)
Membro



Prof^a. Dr^a Maria do Socorro Beltrão Macieira (UNIR/RO)
Membro Suplente

*A todos que aspiram pela efetivação dos
estudos linguísticos nas aulas de língua
materna.*



AGRADECIMENTOS

Às minhas Orientadoras, Iracema Gabler e Nair Gurgel, pela acolhida e direcionamentos imprescindíveis na produção deste trabalho.

Às professoras Neusa Tezzari e Odete Burgeile, pelo altruísmo e distinta contribuição na orientação desta pesquisa.

Aos professores do programa do Mestrado em Letras e outros mais, pela mediação necessária durante esse período de aprimoramento intelectual.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

Aos participantes da Formação Continuada em Língua Portuguesa do município de Ariquemes, pelas informações concedidas.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio, compreensão e estímulo constantes.



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Pró-Reitoria de Pesquisa
Núcleo de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado Acadêmico em Letras



O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não 'para' eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre.

(Irané Antunes, 2003)

RESUMO

GARCIA, Avany Aparecida. **Concepções de linguagem e ensino de língua materna: perspectivas teórico-práticas**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Este trabalho tem como objetivo evidenciar perspectivas teórico-práticas das Ciências da Linguagem para o ensino de língua materna, uma vez que ainda se verifica na prática docente tradicional uma dificuldade patente de transposição didática das orientações de ponta dessas ciências, frente ao desafio de se prover os indivíduos dos instrumentos linguísticos necessários à luta social pela cidadania. Pretende, também, estabelecer relações entre as propostas contidas nessas teorias que contribuem para uma prática alternativa ao ensino tradicional, centrado na gramática normativa, a favor de uma atitude investigativa e reflexiva quanto às ocorrências da linguagem em diversas situações sociocomunicativas. Assim, a pesquisa aborda concepções da Sociolinguística, da Análise do Discurso e da Linguística Textual relacionadas ao estudo da língua materna em sala de aula. Encontram-se esboçadas, aqui, ideias de alguns estudiosos de questões ligadas à temática, tais como: Bagno, Bortoni-Ricardo, Calvet, Ferrarezi Jr., Ilari e Basso, Gabler, Orlandi, Koch, Possenti, incluindo-se reflexões relativas a especificidades linguísticas da região amazônica, estado de Rondônia, como as de Pessoa, Tezzari, Amaral e Rocha. A base metodológica adotada para este estudo é a pesquisa bibliográfica, integrando-se, também, a título de exemplificação, informações disponibilizadas por docentes de Língua Portuguesa do município de Ariquemes/RO sobre o ensino gramatical em sala de aula, sendo possível verificar algumas dificuldades, bem como possibilidades quanto à articulação *reflexão linguística e ensino*. A partir desses elementos e com base nas postulações aferidas, abordamos proposições concernentes à perspectiva investigativa da língua em sala aula, procedendo à sistematização de fenômenos linguísticos observáveis no funcionamento do vernáculo brasileiro, constando de descrições e comentários indicativos de reflexões possíveis na escola, com vistas à promoção de um uso estratégico e produtivo da língua. Consideramos, ainda, em face das reflexões dispostas neste trabalho, a possibilidade de se fomentar a efetivação dos estudos linguísticos nas aulas de língua materna através da formação continuada de professores da área, como no caso dos professores de Ariquemes que já participam de um programa dessa natureza.

Palavras-chave: Concepções de linguagem. 2. Ensino de língua materna. 3. Reflexão linguística.

ABSTRACT

GARCIA, Avany Aparecida. **Conceptions of language and mother tongue teaching: theoretical and practical perspectives**. 2012. 107 f. Dissertation (Academic Master in Letters) – Federal University of Rondonia – UNIR.

This work aims to evince theoretical and practical perspectives of Language Sciences for mother tongue teaching, since there is still in the traditional teaching practice a difficulty patent for the didactic transposition of guidelines of tip of these sciences, in face of the challenge of providing individuals of the linguistic instruments necessary to the social fight by citizenship. Intends, also, to establish relations between the proposals contained in these theories that contribute to a alternative practice to traditional teaching, centered in normative grammar, in favor of an investigative attitude and reflective about the occurrences of language in various sociocomunicativas situations. Thus, the research addresses conceptions of Sociolinguistics, Discourse Analysis and Textual Linguistics related to the study of the mother tongue in the classroom. Are outlined here, the ideas of leading scholars of issues linked to such as thematic: Bagno, Bortoni-Ricardo, Calvet, Ferrarezi Jr., Ilari and Basso, Gabler, Orlandi, Koch, Possenti, including reflections on linguistic specificities of the Amazon region, Rondonia state, such as Pessoa, Tezzari, Amaral and Rocha. The basic methodology adopted for this study is the bibliographical research, integrating also the title of example, information provided by the teachers of Portuguese Language Ariquemes/RO on teaching grammar in the classroom and it is possible verify some difficulties, as well as articulation possibilities regarding *linguistic reflection and education*. From these elements and based on the checked postulations, we discuss propositions concerning the investigative perspective of the language in the classroom, by proceeding to the systematization of linguistic phenomena observable in the functioning of the vernacular Brazilian, consisting of descriptions and comments indicative of possible reflection in the school, with a view promoting a strategic and productive use of the language. We consider also in the face of the reflections presented in this work, the possibility to foster the realization of linguistic studies in classes mother tongue in through the continuing education of teachers in the area, as in the case of teachers of Ariquemes that already take part of a program of this nature.

Keywords: Teaching of the mother tongue. Conceptions of language. Linguistic reflection.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do discurso
ALiRO	Atlas Linguístico de Rondônia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPLA	Centro de Pesquisas Linguísticas da Amazônia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROHACAP	Programa de Habilitação de Professores Leigos
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
PRIMEIRA SEÇÃO	
TEORIAS DA LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	17
1.1 NORMA EM LINGUÍSTICA	17
1.2 CONCEPÇÃO SOCIAL DE LÍNGUA: VARIAÇÃO E ENSINO	19
1.2.1 Variações linguístico-culturais em Rondônia e o ensino de língua materna.....	31
1.2.2 Tratamento da variação linguística em sala de aula	31
1.2.2.1 <i>Propostas de Bortoni-Ricardo</i>	32
1.2.2.2 <i>Propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	34
1.3 A ABORDAGEM DISCURSIVA	36
1.4 TENDÊNCIA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	39
1.4.1 Trabalho com texto na escola: processo social, cognitivo e linguístico.....	41
SEGUNDA SEÇÃO	
REFLEXÃO LINGUÍSTICA E ESTUDO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA.....	44
2.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES/RO.....	44
2.1.1 Relatos computados e comentários específicos: o lugar da teoria.....	46
TERCEIRA SEÇÃO	
PERSPECTIVAS DE MUDANÇA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA.....	66
3.1 A ABORDAGEM INVESTIGATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA.....	66
3.1.1 Fenômenos linguísticos observáveis: reflexões possíveis	71
3.2 TEORIAS E PRÁTICAS: ESTABELECENDO RELAÇÕES	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE	89
ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

Considerando a dificuldade que ainda se verifica nas salas de aula do Brasil quanto à transposição didática das orientações de ponta das Ciências da Linguagem, em face do desafio de se prover os indivíduos dos instrumentos linguísticos necessários à luta social pela cidadania, esta pesquisa aborda concepções de linguagem da Sociolinguística, da Análise do Discurso e da Linguística Textual, visando evidenciar as contribuições desses estudos para ensino de língua materna. Assim, pretende, também, estabelecer relações entre essas áreas quanto às perspectivas de uma prática alternativa ao ensino tradicional, pautado na gramática normativa, em prol de uma abordagem investigativa e reflexiva das ocorrências da linguagem nas diversas situações de comunicação.

Como se observa, a transição de paradigma científico relativa ao ensino de língua materna tem sido vivenciada pelo sistema educacional de modo intenso e complexo nas últimas décadas. Por um lado, as investigações da ciência linguística, ante os registros de fracasso escolar, apontam para a inviabilidade de um ensino tradicional nos dias atuais, tanto no que se refere aos procedimentos com leitura, interpretação e produção de texto quanto em relação ao estudo sistemático da língua. Considera-se que essas práticas, na maioria das vezes, estão dissociadas de situações reais de uso da língua, apresentando inconsistências conceituais e abrangência limitada, primando, ainda que com alcance questionável, pelo ensino da norma padrão idealizada em detrimento das variedades linguísticas constantes das diversas situações de comunicação, incluindo-se entre estas o padrão “culto” real usado pelas camadas sociais prestigiadas. Por outro lado, verifica-se, de um modo geral, entre professores e no sistema de ensino em si, uma dificuldade em transcender do ensino transmissivo para uma prática investigativa quanto aos fenômenos linguísticos observáveis, conforme vem sendo postulado pelos vários campos da Linguística Moderna. Isso, apesar de essas constatações já possuírem respaldo oficial em documentos, orientações, diretrizes e programas oriundos de instâncias nacionais, como o Ministério da Educação (MEC) no Brasil.

Cota-se como uma das possíveis causas originárias dessa problemática, a crise sócio-histórica que, geralmente, se instaura em países colonizados, a exemplo do Brasil, cujos reflexos do rápido processo de urbanização e democratização do ensino público acarretaram a desvalorização do magistério e o aumento do índice de fracasso escolar, o que se verifica no comprometimento da carreira e da formação docente e na falta de preparo da escola para atuar com o alunado procedente das classes desprestigiadas.

Essa observação quanto às dificuldades sistêmicas relacionadas ao índice de fracasso escolar integrou as inquietações que motivaram a realização deste estudo sobre o ensino de língua materna. Desde a graduação em Letras (1995-1999), quando me situei quanto à perspectiva linguística de abordagem crítica e reflexiva da língua materna em sala de aula, já pude contrastar com a prática vigente, pois atuava como professora de Magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Ariquemes/RO. Observei que o ensino de nomenclatura e de algumas regras da gramática normativa ocupava parte significativa dos programas da terceira e quarta séries (hoje, quarto e quinto anos), quando os estudantes ainda estavam em processo de alfabetização. Foi nessas séries que desenvolvi um projeto de reescrita de textos, em que, a partir de histórias contadas, oralmente, e reproduzidas na escrita pelos alunos, eram explorados os aspectos básicos de ortografia, concordância verbal e nominal, dentre outros fenômenos que se manifestavam nas produções. Posso dizer que foi nesse período que vivenciei, pela primeira vez, a tão alvitada perspectiva de se estudar gramática em função da produtividade textual, como postulavam as teorias linguísticas.

Nos anos subsequentes, já atuando nas séries finais do Ensino Fundamental, nessa mesma cidade, continuei observando a predominância de uma prática tradicional nas aulas de Língua Portuguesa, a despeito da circulação, na época, das orientações constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as quais vinham ao encontro do que eu havia vislumbrado no Curso de Letras quanto ao ensino de língua. Foi, então, que comecei a perceber, também, a dificuldade de transição da teoria para a prática. Em minhas investidas na sala de aula, sentia falta de subsídios teórico-práticos, além de alguma resistência na própria comunidade escolar em face das mudanças propostas. Quando das tentativas de explicações alternativas à prescrição gramatical, faltava-me, por vezes, um corpus organizado que me subsidiasse. Daí, partia de ocorrências verificadas nas manifestações orais e escritas dos próprios alunos, o que, nem sempre, coincidia com o rol de conteúdos previstos no planejamento da escola.

A despeito dessas dificuldades, já se percebia, contudo, pela disposição dos alunos para com as atividades que eu propunha – produção de poemas, troca de correspondência entre as turmas e com outras escolas, reprodução e reescrita de textos, dentre outras –, algum diferencial no desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa, o que incidia, também, nos resultados avaliativos, pois, com a prática de acompanhamento processual dessas atividades, os alunos eram avaliados pela participação e produtividade, quase não havendo índice de reprovação.

Nesse percurso de minha atuação e formação, quando fiz especialização em Docência do Ensino Superior (2003) e em Linguagem e Educação (2004), me despertou o desejo de fomentar a possibilidade de efetivação dos estudos linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa e de contribuir para isso, considerando que minha prática isolada não atenderia à demanda vigente de sucesso escolar. Foi quando nutri o propósito de atuar na formação de professores, atividade que exerço atualmente e pela qual, também, estou em busca de aprimoramento. Assim, como primeira tentativa de ingresso no Mestrado em Linguística/UNIR – Guajará Mirim/RO, o qual, por razões organizacionais, não foi disponibilizado na época (2005), esbocei o projeto que, ora, direciona esta produção para o Mestrado em Letras/UNIR – Porto Velho/RO, com vistas ao fomento da efetivação de uma prática investigativa nas aulas de língua materna.

Temos, então, como objetivo geral neste trabalho evidenciar perspectivas teórico-práticas de áreas das Ciências da Linguagem, como a Sociolinguística, a Análise do Discurso e a Linguística Textual, para o ensino de língua materna. Mais especificamente, pretendemos:

a) Enfatizar as contribuições dessas teorias para a efetivação mudanças metodológicas no ensino de língua materna que primem pelo favorecimento de posturas investigadoras em sala de aula quanto à sistematização da língua e seu funcionamento;

b) Estabelecer relações entre as propostas contidas nestas teorias que contribuem para uma prática alternativa ao ensino tradicional, focado na gramática normativa, a favor de uma abordagem investigativa e reflexiva das ocorrências da linguagem em seus contextos formais e não formais;

c) Refletir sobre a postura do professor de língua materna, considerando-se tanto o perfil ideal, quanto o real, a fim de que se perceba que falhas pedagógicas, comumente verificadas, decorrem também de dificuldades sistêmicas relativas à formação desses docentes;

d) Discorrer sobre procedimentos pedagógicos possíveis nas aulas de língua materna para se empreender o ensino da norma padrão, a partir de uma perspectiva científica, não discriminatória das variedades linguísticas.

Como fundamentação teórica, esboçam-se, aqui, ideias de alguns estudiosos de questões ligadas à temática proposta, tais como: BAGNO (2002; 2003; 2007; 2009); BORTONI-RICARDO (2004); CALVET (2002); FERRAREZI Jr. (2007); GABLER (2009), ILARI E BASSO (2009); KOCH (2002, 2003, 2007, 2009), ORLANDI (1993, 2005), POSSENTI (1996), SCHERRE (2005), ANTUNES (2003); bem como produções e dados

relativos ao contexto amazônico, com ênfase para especificidades linguísticas do estado de Rondônia, dado o caráter multicultural e pluridialetoal típico desse território: PESSOA (2009); TEZZARI (2009); AMARAL (2007, 2009, 2011); ROCHA (2009).

Tem-se, assim, como base metodológica adotada para este trabalho a pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, constando de análises e reflexões quanto às possibilidades de efetivação dos estudos linguísticos nas aulas de língua materna. Procedemos, para tanto, ao percurso de concepções de norma, de língua e de linguagem, elencando áreas da ciência linguística que postulam sobre o tratamento sistemático da língua materna em sala de aula.

A título de exemplificação de algumas práticas e compreensões relativas ao ensino de gramática, mais especificamente, integramos a esse estudo relatos disponibilizados por 26 informantes, através de 17 questionários preenchidos em dupla ou por grupos pertencentes à mesma unidade escolar do município de Ariquemes/RO, sendo 18 (dezoito) professores efetivos de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano, com habilitação em Letras; duas estagiárias do curso de Letras e seis coordenadores pedagógicos, todos participantes do programa de Formação continuada em Língua Portuguesa, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação a todos os professores da área, integrantes da rede, o qual vem adotando como pressuposto pedagógico a concepção sociointeracionista da linguagem e tem incluído em suas atividades a temática desta pesquisa relativa às contribuições dos estudos linguísticos para o ensino de língua materna.

Vale observar, quanto à caracterização desses informantes, que, além dos coordenadores, formados em pedagogia, e das estagiárias, que estavam cursando Letras, os demais docentes se licenciaram em Letras entre as duas últimas décadas, sendo a maioria das turmas do PROHACAP¹ que se formaram em 2007 pela Universidade Federal de Rondônia e que, em seguida, fizeram Pós-graduação *lato sensu* em Linguística e Literatura. São docentes efetivos, com idade entre 30 e 55 anos, que atuam em sala de aula há, no mínimo, mais de dez anos, alguns chegando a mais de vinte anos docência efetiva.

As informações disponibilizadas por esses participantes foram computadas através de questionário respondido espontaneamente em um dos encontros de Formação Continuada² realizado no dia cinco de outubro de 2011, período vespertino. Todos os presentes nessa

¹ Programa de Habilitação de Professores Leigos.

² Encontro registrado no Blog da *Formação Continuada em Língua Portuguesa – SEMED/Ariquemes/RO*. Disponível em: <http://gestar2ariquemesmed.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html>. Acesso em: 14 jul. 2012.

ocasião responderam às questões propostas referentes ao ensino de gramática e um dos participantes se dispôs a responder posteriormente, devido à ausência no referido encontro.

Vale ressaltar que integramos a equipe técnica que coordena essa Formação Continuada desde o ano de 2009, quando da adesão, pela referida Secretaria, ao Gestar II/Língua Portuguesa – Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries finais do Ensino Fundamental, Gestão da Aprendizagem Escolar –, oferecido pelo MEC.

É pertinente considerar, ainda, que o grupo de docentes participante desta pesquisa é representativo do universo de professores de Língua Portuguesa pertencente à Rede Municipal de Ensino de Ariquemes, que integra quinze escolas do sexto ao nono ano, entre urbanas e polo/rurais, nas quais atuam 28 docentes da área. Destes, frequenta regularmente aos encontros de formação uma média de 20 professores, além dos coordenadores pedagógicos e estagiários da área que também acompanham as atividades, totalizando uma média de 30 participantes a cada encontro³.

Consideramos, em face do estudo que se propõe neste trabalho, a situação complexa em que se encontram, comumente, docentes de Língua Portuguesa, os quais, com uma formação ainda permeada por dificuldades sistêmicas e de ordem conceitual, carecendo de mais aprofundamento quanto às orientações teóricas relativas ao estudo sistemático da língua em sala de aula, mas instigados a se definirem quanto às opções metodológicas disponíveis, criam, por vezes, aversão ao trabalho com gramática, por entendê-lo apenas como ensino normativo, ou, ao contrário, optam pela manutenção de práticas tradicionais, a despeito dos indícios da pouca produtividade destas na conjuntura social pós-moderna.

Dessa forma, fica prejudicada a tarefa essencial do ensino de língua materna na escola, segundo Bagno (2002, p. 67), que é estudar a gramática, sim, numa perspectiva científica, reflexiva, de aquisição da competência linguística para as diversas situações de comunicação.

De acordo com esse mesmo autor (2002, p. 60), professores de Língua Portuguesa, “formados há algum tempo, não tiveram contato, em sua formação, com as teorias e os métodos de investigação da linguística de ponta que se pratica nos grandes centros de pesquisa”. Infere-se disso já uma explicação para as diferenças de concepção que se notam em determinadas práticas docentes quanto ao que seja língua, linguagem, norma, ensino, avaliação, entre outras, dificultando a transposição das perspectivas teóricas atuais para o estudo da língua na escola.

³ Informações disponibilizadas pelo Departamento Pedagógico e RH da Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes.

No caso dos professores participantes desta pesquisa, observa-se que, mesmo já tendo contato com tais investigações de ponta das Ciências da Linguagem, demonstraram ainda carecer de subsídios e de orientação para a transposição didática dessas teorias.

Como se percebe, o contexto linguístico da sociedade contemporânea comporta um duplo desafio em termos científicos e educacionais: o de superar dificuldades de ordem sistemática e conceptual e, conforme versam os objetivos de ensino, o de prover os indivíduos dos instrumentos necessários à luta pela cidadania. Assim, considerando que a habilidade de uso da língua nas diversas situações de comunicação constitui-se em um dos principais meios de participação e intervenção social, percebe-se a necessidade, bem como a viabilidade de um estudo que dissemine proposições alternativas de estudo da língua numa perspectiva investigativa, em prol do combate à discriminação pela linguagem e do reconhecimento das várias possibilidades linguísticas de interação social, inclusive da formalizada.

Além disso, há entendimento de que da melhora quanto à habilidade de uso da língua nas diversas situações de comunicação, depende o sucesso da construção do conhecimento em todos os níveis e áreas de ensino, considerando-se que, conforme o grau de ampliação da competência linguística pelo indivíduo, torna-se favorecida a assimilação das informações com as quais se vier a entrar em contato, o que propiciaria, de fato, a formação integral de cidadãos, de acordo com o que se prima como escopo do sistema educacional.

Almejando, então, atender a esse propósito de se enfatizar as contribuições das teorias da linguagem para efetivação da análise linguística na prática escolar, organizamos este trabalho em três seções: a Primeira Seção traz uma retomada da questão da norma em linguística; aborda o percurso da concepção social da língua, incluindo reflexões sobre especificidades linguístico-culturais da região amazônica, estado de Rondônia, dada a incidência multicultural e pluridialetoal típica dessa localidade; considera a abordagem discursiva da linguagem e a tendência sociocognitivo-interacionista da Linguística do Textual, perscrutando os enfoques que orientam para o tratamento da língua materna em sala de aula.

Na Segunda Seção, consideramos os relatos dos informantes de Ariquemes/RO, conforme descrito acima, pontuando algumas impressões sobre possíveis bases conceituais que vêm norteando os procedimentos didáticos desses professores quanto ao ensino de gramática, suas interferências e implicações.

A partir desses elementos e com base nas reflexões dispostas, procedemos, na Terceira Seção, ao registro das proposições de Bagno (2002, 2007), Castilho (1998), Travaglia (2001), Possenti (1996), Scherre (2005) e Antunes (2003), concernentes à reflexão linguística em sala

aula, sendo todas consensuais quanto a uma abordagem investigativa das ocorrências da língua em sala de aula. Sistematizamos, também, fenômenos linguísticos observáveis no funcionamento do vernáculo brasileiro, constando de descrições e comentários indicativos de reflexões possíveis na escola com vistas ao desenvolvimento de uma perspectiva científica ante o estudo das manifestações da língua. Consideramos, a seguir, possibilidades de procedimentos alternativos nas aulas de língua materna, com base nas relações possíveis entre as teorias e proposições de práticas aqui postas, vislumbrando-se a disseminação de tais perspectivas na formação continuada de docentes da área, como no caso dos professores de Ariquemes que já vêm se aprimorando em um desses programas.

Por fim, e em vias de retomada, procedemos à sintetização das abordagens e reflexões pontuadas ao longo do trabalho, as quais buscam ressaltar contribuições das Ciências da Linguagem para a efetivação de procedimentos alternativos nas aulas de língua materna, por meio de proposições vigentes que orientam para uma postura investigativa e reflexiva quanto aos processos linguísticos integrantes das várias situações sociocomunicativas.

PRIMEIRA SEÇÃO

TEORIAS DA LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Ao objetivo deste trabalho, de evidenciar as contribuições das Ciências da linguagem para o ensino de língua materna, interessa na trajetória dos estudos linguísticos o que consta, implícita ou explicitamente, relacionado à abordagem da língua em sala de aula, em face da dificuldade de transposição didática das orientações linguísticas que ainda se verifica no sistema escolar. Vislumbramos, pois, nas considerações que seguem, uma rota favorável ao alcance dessa mediação.

1.1 NORMA EM LINGUÍSTICA

No percurso dos estudos sobre a língua, das controvérsias milenares entre natureza/convenção, analogia/anomalia, regularidade/irregularidade, universal/particular, interno/externo, faz-se pertinente considerar, aqui, postulações mais específicas quanto à concepção de norma em Linguística, dadas as confusões que se verificam quanto às terminologias *norma padrão*, *norma culta*, *norma de uso*, especialmente quando relacionadas ao ensino língua de materna.

Nesse sentido, Jeanne Martinet (1979), na obra *Da teoria linguística ao ensino da língua*, expôs alguns temas da Conferência realizada em 18 de junho de 1969, no Instituto Pedagógico Nacional, dentre os quais, o de Denise François, *A noção de norma em linguística*, no qual se distingue a atitude prescritiva da atitude descritiva, sendo a primeira, o conhecimento convencional da língua, sua regulamentação, fixação e preservação; e a segunda, uma atitude científica que provém da observação pura e ampla dos fatos linguísticos com as devidas análises e possíveis explicações dos fenômenos.

François, precedendo abordagens atuais dos vários campos da Linguística, postulou que na atitude descritiva há, também, uma *norma* fundamentada nas frequências observáveis dos fatos funcionais, ou seja, a *norma* praticada: autoridade dos fatos (1979, p. 93). Nota-se nos argumentos dessa autora a busca, que ainda persiste nos dias atuais, por conciliar a atitude descritiva com a atitude prescritiva nos estudos da língua:

Se é bom que os descritivistas e os prescritivistas se confrontem, e até se afrontem, em seus pontos de vista, é lamentável que [...] as querelas cheguem a estabelecer posições totalmente antagônicas. [...] é preciso tentar atribuir às diferentes noções

em causa o lugar que lhes pertence e, sobretudo, procurar articulá-las entre si (FRANÇOIS, 1969 apud MARTINET, 1979, p. 87).

Na mesma linha desse entendimento, da necessidade de se esclarecer e articular atitudes prescritivas e atitudes descritivas, verifica-se, atualmente, um consenso entre linguistas quanto à atribuição de um caráter bipartido ou tripartido à noção de norma, especialmente quando relacionado ao ensino de língua materna.

Em geral, distingue-se a norma padrão ideal, prescrita nas gramáticas normativas, do padrão real empregado pelos falantes “cultos” das camadas sociais prestigiadas. A este padrão de *uso* atribuiu-se, tecnicamente, o termo “norma culta” que é, comumente, empregado nos estudos em Linguística para referir-se aos falantes que possuem “escolaridade superior completa e antecedentes biográfico-culturais urbanos” (BAGNO, 2003, p. 51). Bagno ressalta, no entanto, a dupla personalidade do rótulo “norma culta” o qual, ora pode referir-se, tradicionalmente, aos modelos escritos de inspiração clássica constante das gramáticas tradicionais e ora, como mencionado anteriormente, consiste em “um termo técnico estabelecido com critérios relativamente mais objetivos e de base empírica” (2003, p. 42-51).

Segundo enfatiza esse autor, “É preciso reconhecer na realidade sociolinguística brasileira dois grandes conjuntos de variedades, **as prestigiadas e as estigmatizadas**, sobre as quais se impõe um modelo idealizado e ideologizado de ‘língua certa’, a **norma-padrão clássica**”, sendo, por isso, necessário “analisar o português brasileiro como uma **realidade sociolinguística tripartida**” (2007, p. 117, grifos do autor).

Compartilham desse mesmo entendimento Rodolfo Ilari e Renato Basso, ao discorrerem sobre as raízes portuguesas da norma escrita culta para o Brasil na obra *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. Para estes autores, “Quando se fala de Brasil, é então necessário distinguir **três** modalidades de língua: um português **substandard** [popular], um português **padrão**, correspondente ao uso culto e, (se quisermos), o português **utópico** dos gramáticos” (2009, p. 223, grifos do autor).

Nota-se que uma das causas para as discussões e polêmicas relativas à questão da norma em Linguística consiste na dificuldade em atribuir às diferentes noções o lugar que lhes cabe, conforme postulou François, acima, e vem sendo endossado pelas abordagens teóricas vigentes.

No que concerne à aplicação pedagógica desses postulados, Bagno afirma que

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão (1999, p. 17-18).

Em presença dessas considerações sobre o caráter multifacetado da noção de norma em Linguística, sustenta-se, mais uma vez, conforme intento deste trabalho, a viabilidade de se enfatizar as contribuições teórico-práticas dos estudos em linguagem para a efetivação de alternativas metodológicas no ensino de língua materna que primem pelo favorecimento de posturas investigadoras em sala de aula quanto à sistematização da língua e seu funcionamento.

Com esse propósito é que procederemos, nos próximos tópicos, ao delineamento da concepção social de língua, da abordagem discursiva e da linguística do texto, evidenciando perspectivas teórico-práticas dessas áreas para o ensino de língua materna. Buscamos pontuar opções possíveis ao favorecimento de um trabalho eficaz nas aulas de língua materna, a partir da consideração da diversidade linguístico-cultural e do atendimento às exigências sociais quanto ao ensino sistemático do idioma.

1.2 CONCEPÇÃO SOCIAL DE LÍNGUA: VARIAÇÃO E ENSINO

Há ciência de que as postulações da Linguística Moderna não eximem a escola de ensinar a variedade de prestígio. Ao contrário, enfatizam que a aquisição dessa competência pelos indivíduos é, também, artifício para intervenção significativa na realidade vigente. Dessa forma, o respeito às variações linguísticas como um todo, bem como a explicitação das decorrências sociais desse fenômeno, constituem, de acordo com as constatações da Sociolinguística, um dos grandes desafios delegado à escola, em especial, aos docentes de língua materna, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN): “[...] o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 82).

Sendo assim, verifica-se que a dificuldade que ainda persiste quanto à efetivação de um ensino de língua pautado no respeito à diversidade linguístico-cultural dos falantes deve-se ao escasso conhecimento das bases teórico-práticas (BAGNO, 2002) que explicitam as

consequências sociais do uso de cada variedade, inclusive da prestigiada, uma vez que seu ensino é concebido como função inalienável da escola (BORTONI-RICARDO, 2005).

Discorremos, então, sobre algumas tendências vigentes da Sociolinguística, no intuito de disseminar dados relevantes à eficácia do ensino sistemático da língua materna, contribuindo-se, dessa forma, para o empreendimento de práticas docentes que favoreçam uma educação linguística, entendida, aqui, como garantia aos cidadãos dos instrumentos necessários à sua atuação social nas mais diversas situações sociocomunicativas.

Para tanto, abordamos a relação intrínseca entre língua, sociedade e cultura e a correlação entre os fenômenos linguísticos e socioculturais, bem como as implicações sociais dessas ocorrências na estigmatização dos falantes.

Calvet afirma que “o tema da *língua como fato social*” (2002, p. 17, grifo do autor) surgiu em paralelo com a Linguística Moderna, através dos posicionamentos do linguista francês Antoine Meillet (1866-1936), que, apesar de ser “quase sempre apresentado como discípulo de Ferdinand de Saussure (1857-1913)”, insistia na “afirmação do caráter social da língua”, ao contrário do discurso saussuriano que primava pela concepção de língua como estrutura abstrata, focando a sua forma. Por essa razão, Meillet (1965, p. 17) é apresentado nas postulações de Calvet como precursor da Sociolinguística: “Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social” (CALVET, 2002, p. 16).

De acordo com Calvet, essa posição é próxima da que se encontrou, mais tarde, em Labov, segundo o qual, se a língua é um fato social, a Linguística só pode ser uma ciência social, o que significa dizer que a Sociolinguística é a Linguística (2002, p. 12). Labov (1976, p. 425), conforme informa Calvet, depois de ter apresentado exemplos fonológicos da influência negra sobre o falar de Nova York, fez menção, em uma nota, à contribuição de seu predecessor, onde afirma: “Esses exemplos dão peso ao que Meillet afirmava, que é preciso buscar a explicação da irregularidade das variações linguísticas nas flutuações da composição social da comunidade linguística” (CALVET, 2002, p. 12).

Constam, ainda, nessa obra de Calvet, as contribuições de William Bright (1966, p. 11), que, ao organizar e publicar os trabalhos apresentados na UCLA⁴, esclareceu, no texto

⁴ University of California, Los Angeles: Conferência sobre a Sociolinguística (11 a 13 de maio de 1964) – ocasião em que se reuniram vinte e cinco pesquisadores, entre os quais, William Labov.

introdutório, que “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas” (CALVET, 2002, p. 29).

Nesse sentido, Camacho (2001, p. 55) afirma que “a diversidade é uma propriedade funcional e inerente aos sistemas linguísticos” cabendo à Sociolinguística enfocá-la como objeto de estudo. Respalhando esse entendimento, cita Labov (1972, p. 203), o qual atesta:

A existência de *variação* e de estruturas *heterogêneas* nas comunidades de fala investigadas está de fato provada. É da existência de qualquer outro tipo de comunidade que se pode duvidar... a heterogeneidade não é apenas comum, é também o resultado natural de fatores linguísticos básicos. Alegamos que é a ausência de alternância de registro e de sistemas multi-estratificados de comunicação que seria disfuncional (CAMACHO, 2001, p. 55, grifo do autor).

Sendo assim, Camacho (2001, p. 55) reitera que “A linguagem é, sem dúvida alguma, a expressão mais característica de um comportamento social, sendo, por isso, impossível separá-la de suas funções sócio-interacionais”.

Como se nota, a luta pela concepção social da língua vem de longos percursos e, felizmente, também nos dias atuais, a Sociolinguística continua sua jornada na busca de oferecer o aporte necessário à efetivação de práticas que primam pela valorização da diversidade linguística, e, conseqüentemente, da identidade cultural, expressa em cada ato de comunicação.

Ferrarezi Jr. (2007, p. 15-16), ao discorrer sobre a concepção de língua que adota: “um sistema de representação do mundo e de seus eventos”, enfatiza que esse conceito permite, dentre outras vantagens, que ele

[...] faça uma relação entre a língua e as peculiaridades pessoais e culturais dos falantes, pois cada forma de ver e representar o(s) mundo(s) é construída a partir do pensamento e da formação cultural de cada falante inserido na comunidade a que ele pertence. [...] A língua, assim vista, só existe e só se realiza como estrutura em função de pessoas inseridas em culturas, pessoas que utilizam essa língua em suas representações cotidianas.

Semelhantemente, ressaltamos, aqui, a concepção de cultura e de língua que vem sendo trabalhada, através do programa de formação continuada, instituído pelo Ministério da Educação, Gestar II/Língua Portuguesa:

A *cultura*, entendida como o conjunto de formas de fazer, pensar e sentir de uma pessoa ou de uma sociedade é uma construção histórica e varia no espaço e no

tempo. *A língua é*, ao mesmo tempo, a melhor expressão da cultura e um forte elemento de sua transformação. A língua tem o mesmo caráter dinâmico da cultura (BRASIL, 2008, p. 18, grifo nosso).

Essa perspectiva da língua como correlata às identidades culturais é o que será abordado a seguir.

Faz-se pertinente às reflexões que ora se propõem salientar a conhecida asseveração de Maurizio Gnerre, de que “Uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (2009, p. 6-7, grifo do autor). Esse entendimento impõe, conforme sugere Bagno, a necessidade de se descrever e explicitar “os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística”, fato que implica “na prática da discriminação, da exclusão social”, sendo “uma das tarefas incontornáveis da *educação linguística*”, combater esse preconceito (2002, p. 70, grifo do autor).

Mesmo convicto da importância de se combater a discriminação e a exclusão social pela linguagem, Bagno (2002, p. 71-75) alerta, no entanto, quanto às noções de “erro” em língua, do ponto de vista científico e do ponto de vista social, similarmente à noção de norma já tratada acima. Tal esclarecimento se faz necessário ao intuito de difundir uma concepção de língua condizente com a dinâmica social contemporânea, a fim de se favorecer um olhar mais realista, principalmente nas aulas de língua materna, quanto ao fenômeno da variação linguística.

Consta no programa de formação continuada do MEC, Gestar II/Língua Portuguesa, já mencionado anteriormente, o seguinte posicionamento sobre o valor das diversidades: “Os dialetos são equivalentes do ponto de vista linguístico: nenhum é melhor do que outro. Cada um cumpre perfeitamente suas funções comunicativas, no âmbito em que é usado. Considerar um superior a outro é um preconceito sem fundamento” (BRASIL, 2008, p. 27). Nota-se que o sistema educacional brasileiro caminha, mesmo que a passos lentos, rumo ao reconhecimento de sua realidade multilíngue, como se verifica nas orientações e diretrizes oficiais em vigência, apesar de ainda haver pouco conhecimento e implementação das propostas disponibilizadas. Resta a perspectiva de que práticas sejam efetivadas, de que uma política linguística para o país seja debatida (FARACO, 2007, p. 49), que medidas sejam tomadas no sentido de se atender às constatações científicas relativas à complexidade dos fenômenos inerentes à linguagem.

De acordo com Bagno (2002, p. 71-72),

Já está mais do que comprovado que, do ponto de vista exclusivamente científico, *não existe erro em língua*, o que existe é variação e mudança, e a variação e mudança não são “acidentes de percurso”: muito pelo contrário, elas são constitutivas da natureza mesma de todas as línguas humanas vivas. Além disso, as línguas não variam/mudam nem para “melhor” nem para “pior”, elas não “progridem” nem “deterioram”: elas simplesmente (e até obviamente, diríamos) *variam e mudam...* (grifos do autor).

Quanto à língua portuguesa do Brasil, Bagno afirma que “não vai nem bem nem mal, ela simplesmente *vai*, isto é segue seu impulso natural na direção da variação e mudança [...]” (2002, p. 72, grifo do autor).

A explicação de Bagno é que nenhuma ciência pode considerar a existência de erros em seu objeto de estudo:

É impossível imaginar um zoológico, por exemplo, observando dois espécimes de aves de uma mesma família para concluir que um deles está “errado” por apresentar algum tipo de diferença em relação aos outros indivíduos da família. Em vez disso, ele vai considerar as diferenças como *objetos* que merecem análise e que suscitam hipóteses e teorizações para explicá-los (2002, p. 73, grifos do autor).

Em se tratando da língua, o que se postula, cientificamente, é a explicação do fenômeno de variação que, conforme enfatiza Bortoni-Ricardo, decorre de vários fatores como: grupos etários: (intergeracionais), gênero (repertórios feminino e masculino), *status* socioeconômico (distribuição dos bens materiais e culturais), grau de escolarização (tempo e qualidade), mercado de trabalho (atividades profissionais), rede social (interação nos diversos domínios sociais – família, amigos, escola/grupos de referência). Bortoni-Ricardo destaca, ainda, que “Todos esses fatores representam os *atributos* de um falante [...] que *aquilo que a gente é influencia aquilo que a gente faz*” (2004, p. 47-49, grifo da autora).

Quanto às variações regionais, essa autora discorre sobre o mito da superioridade de uma variedade ou falar sobre as demais, situação que é vigente na cultura brasileira, e afirma que

Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um *instrumento identitário*, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais (2004, p. 33, grifo nosso).

Corroborando essa perspectiva de descrição e explicação das variedades, Pessoa ressalta que “A língua reflete a cultura de um povo, e, por isso, um povo se individualiza, *se identifica em função de uma língua*” (2009, p. 71, grifo nosso).

Daí decorre que, do ponto de vista científico, a noção de “erro” em língua não pode ter cabimento, uma vez que são, justamente, as correlações da diversidade da/na língua que constituem, de acordo com Camacho (2001, p. 55), objeto de estudo da Sociolinguística. Doutro modo, as pessoas é que seriam consideradas “erradas”, já que expressam, através da linguagem, sua *identidade cultural*, ou seja, se o que falam é “errado”, sua cultura, também, é “errada” e, por conseguinte, a própria pessoa. Tal entendimento é postulado por Bagno (2002) e consiste no que vem sendo chamado por vários teóricos da linguagem de *preconceito linguístico*.

Do ponto de vista social, a noção de erro em língua é marcada, essencialmente, pela discriminação social.

Conforme foi mencionado anteriormente, Bagno alerta sobre a diferença entre os dois pontos de vista: científico e social. De acordo com esse autor,

[...] é preciso sempre lembrar que, do ponto de vista *sociológico*, o “erro” existe e sua maior ou menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas. Quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de “erros” as camadas mais elevadas atribuirão à sua variedade linguística [...] (2002, p. 73, grifos do autor).

Enfatizando esse fato e lembrando a afirmativa de Gnerre, já mencionada acima, Bagno reitera que, muitas vezes, o mesmo suposto erro que é considerado como “licença poética” em escritos de autores de renome ou na fala de um membro de classe privilegiada, é taxado “como um ‘vício de linguagem’ ou um ‘atentado contra a língua’ quando se materializa na fala ou escrita de uma pessoa estigmatizada socialmente [...]” (2002, p. 73-74, grifos do autor).

Frisa, ainda, que o rótulo do erro pela não observância das regras gramaticais (nesse caso, da gramática normativa) é, automaticamente, aplicado a todas as demais características e comportamentos sociais do falante “numa cadeia de causas e consequências que, por ser meramente ideológica é, necessariamente, falsa: alguém *fala* errado porque *pensa* errado, porque *age* errado, porque *é* errado... [...] quem fala certo pensa certo, age certo, é certo... [...]” (2002, p. 74, grifos do autor).

Na perspectiva do que vem sendo abordado sobre o fenômeno da variação, Gabler (2009, p. 44-45), em seu artigo: *Práticas de Linguagem: Contexto Social, Diferenças e Preconceitos*, dispõe o seguinte parecer quanto ao papel dos estudiosos da linguagem:

Uma vez garantida a ideia de que a diversidade cultural – inquestionável e inevitável – é geradora das classes sociais e que os contextos sociais estão, necessariamente, enquadrados em uma delas, cabe aos estudiosos da linguagem [...] focarem suas atenções para as condições de vida, os hábitos, as crenças, as relações dos falantes com os demais membros da comunidade, observarem, afinal, o falante e seus entornos em um contexto social específico.

Nota-se que a tarefa da escola, principalmente em se tratando do ensino de língua, consiste em um grande desafio. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2002), Ilari e Basso (2009) e vários outros estudiosos das Ciências da Linguagem, a escola é concebida como lugar, por excelência, ideal para se descrever, explicitar, confrontar e combater a discriminação e exclusão social em função da diversidade linguístico-cultural, considerando que se trata de fenômeno inerente a qualquer língua natural viva. Da mesma forma, o contrário, também, é postulado, no caso de os agentes da educação sistemática, dentre os quais, os professores, não se dispuserem a rever suas práticas. A esse respeito, Burgeile, Silva e Melo (2009, p. 187), no artigo: *As implicações da crença do professor para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*, fazem a seguinte consideração, pertinente, também, aos desafios quanto ao ensino de língua materna:

A auto-reflexão da prática docente deve ser contínua [...] o empenho do professor é fundamental para que ocorram mudanças efetivas em suas ações pedagógicas, visando encontrar alternativas mais eficientes e produtivas em sala de aula e contribuir para a otimização da qualidade de ensino.

Nesse sentido, Camacho (2001, p. 67) sugere uma reflexão sobre a questão que, segundo ele, mais afeta aos pesquisadores e professores, que é “A natureza discriminatória que a linguagem pode assumir, em função da variação linguística e dos mecanismos de estigmatização”. Alerta, assim, que é necessário verificar em que grau o ensino de língua materna contribui para o agravamento ou simples manutenção das práticas de exclusão, sendo que, para esse autor, o aspecto mais relevante que responde a esse questionamento, ainda hoje, é “o da relação que se estabelece entre a cultura imposta como referencial exclusivo e as experiências vivenciadas, especialmente pelo jovem provindo de camadas marginalizadas”.

Camacho enfatiza que, de um ângulo estritamente linguístico, o conflito se delinea “no âmbito da polarização entre a língua de fato ensinada na escola, como referencial exclusivo, que podemos denominar *variedade padrão*, e o dialeto social que o aprendiz domina de acordo com sua origem sociocultural” (2001, p. 67, grifo do autor).

A partir desse quadro, faz-se pertinente considerar o perfil do profissional que atua na escola; as necessidades em pauta, atualmente, sobre o ensino de língua materna, bem como as implicações do posicionamento pedagógico frente ao fenômeno da variação linguístico-cultural.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 22),

[...] As deficiências do sistema escolar, que provocam repetências e evasões, são diretamente proporcionais ao índice de desenvolvimento humano das regiões. Nas regiões brasileiras onde esse índice é mais baixo, como as regiões Nordeste e Norte, são igualmente mais baixos os resultados do SAEB, tanto em língua portuguesa quanto em matemática.

Observa-se que a região Norte, cujas peculiaridades serão consideradas mais adiante, está incluída no rol das regiões brasileiras de baixo índice de desenvolvimento humano e, proporcionalmente, de baixo índice de rendimento escolar. Mais uma vez, pode-se presumir a coexistência das variações sócio-linguístico-culturais, conforme postulou Calvet (2002).

Nesse contexto, propomos, então, refletir sobre a postura do professor de língua materna de um modo geral, ressaltando tanto o perfil ideal, quanto o real, a fim de que se perceba que, em geral, as falhas pedagógicas que se verificam, perante o desafio de um ensino eficaz da língua, são comuns e decorrentes, também, do sistema educacional como um todo. Vejamos.

De acordo com Ilari e Basso (2009, p. 229):

Numa situação ideal, o jovem professor traz da universidade conhecimentos que são diretamente relevantes para o ensino que ele vai ministrar na escola elementar e média; ele tem liberdade e autonomia para escolher sua própria prática pedagógica, conhece a fundo as necessidades dos alunos e sabe como supri-las.

No entanto, conforme afirmam esses autores:

[...] a realidade fica muito longe de tudo isso, pelo menos no caso geral: o jovem professor traz da universidade uma quantidade de conhecimentos desconexos cuja relevância pedagógica é no mínimo obscura; tem poucas chances de optar por práticas educativas diferentes daquelas que já se aplicam na escola onde conseguiu

emprego e, além de *não conhecer a história linguística dos alunos*, não tem certeza do que é melhor para eles (2009, p. 229, grifo nosso).

Sendo admitida tal realidade, o que poderá ser feito a fim de não se perpetuarem práticas que não atendam às aspirações de uma educação linguística, conforme postulado acima? É o que será considerado a seguir.

Sobre a função da escola, Bortoni-Ricardo afirma:

Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para a democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (2005, p. 15).

Que é direito do aluno aprender a variedade prestigiada, bem como dever da escola ensiná-la, sem desmerecer as demais, é quase ponto pacífico, pelo menos nas abordagens teóricas, em geral, sobre o ensino de língua materna, como se verifica nas considerações deste tópico. Contudo, ainda se percebe pouca investida na efetivação de práticas condizentes com esse ideal, fato que pode ser presumido pelos índices de aprendizagem verificados nacionalmente.

Nota-se que o sistema de ensino, a escola e os professores, comumente, concebem o ensino da variedade prestigiada como ensino da norma-padrão (BAGNO, 2002). Há entendimento, contudo, de que a variedade prestigiada, também conhecida como norma “cultura”, consiste nos usos reais verificados na fala e escrita das camadas privilegiadas da sociedade, conforme afirma Faraco (2007), na mesma linha do que foi postulado por Bagno, anteriormente, neste trabalho:

Se as variedades cultas, em suas modalidades orais e escritas, são manifestações do uso vivo (normal) da língua, a norma-padrão [...] é um construto idealizado (não é um ‘dialeto’ ou um conjunto de ‘dialetos’, como o é a norma-culta, mas uma codificação taxonômica de formas assumidas como um modelo linguístico ideal) (2007, p. 34, grifos do autor).

Havendo esclarecimento disso, pressupõe-se que a tarefa da escola se torna, até, mais amena, uma vez que, se tratando de variedade prestigiada de fato, estaria se promovendo o conhecimento de *uma das formas da língua* que tem uso real nos meios mais prestigiados da sociedade, nos quais se exige o emprego formal da língua, tanto na modalidade oral quanto na

escrita, ao invés de se insistir em regras e “exceções” que não são mais percebidas, nem nos setores mais alegados como referência para norma-padrão, como a linguagem literária e a imprensa, por exemplo. A esse respeito Bagno faz a seguinte observação:

[...] escritores modernos e contemporâneos cada vez menos servirão de modelos e exemplos do “uso correto” das regras da NP [norma padrão] tradicional: as obras literárias da atualidade se caracterizam pelo esforço de incorporação (e de eventual estilização) das regras linguísticas “populares” [...]. [...] a imprensa mais conceituada, que tenta ocupar o lugar deixado vago pela literatura como depositária da NP tradicional, só consegue fazer isso como discurso, pois na prática a imprensa escrita se revela muito permeável a todas as formas linguísticas que caracterizam o português brasileiro culto contemporâneo⁵ (2002, p. 34-35, grifos do autor).

A partir desse entendimento, resta saber como deverá proceder o professor de língua materna a fim de empreender na sala de aula o ensino da variedade prestigiada, já que esta também, e principalmente, constitui dever da escola.

Ilari e Basso (2009, p. 230) entendem “que as várias formas de competências com que a criança chega à escola são a matéria-prima com que o professor deverá trabalhar”.

Nesse sentido observam:

Idealmente, essa matéria-prima precisa ser trabalhada de modo que a criança possa usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções próprias da língua: expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética (2009, p. 230-31).

Para efetivar esse ideal, de acordo com Ilari e Basso, será preciso que a criança aprenda a usar de maneira compartilhada objetos linguísticos de tipo textual que se expressam em formatos, gêneros e variedades linguísticas determinadas (2009, p. 231).

Como se vê, as variedades linguísticas permeiam a função da escola e o material de trabalho do professor, quando o que está em pauta é a competência comunicativa dos alunos.

Nessa perspectiva de abordagem, entendemos que a responsabilidade do sistema educacional se acentua ainda mais quando se trata de ambientes tipicamente multiculturais e pluridialetais, como se verifica no Brasil, em geral, e, em particular, na região amazônica, da qual faz parte o Estado de Rondônia, cujas peculiaridades serão pontuadas a seguir.

⁵ Ver exemplos em Bagno (2002, p. 35-36)

Como se tem conhecimento, o tema do multiculturalismo está ligado às perspectivas atuais de abordagem linguística que visam combater a discriminação social pela linguagem. Tratando dessa questão, Pessoa (2009) assevera que

[...] em ambientes pluridialectais a interação pode tornar-se conflituosa, pois, as diferenças culturais terminam por atribuir à linguagem uma classificação que no âmago de sua essência, apenas oculta a não aceitação de um outro modo de agir e de pensar. [...] Quando não aceitamos o Outro colocamo-nos em um nível de superioridade, de “ser melhor que”, de desprezo por tudo aquilo que na verdade não conhecemos. Consideramos o preconceito a maior ofensa que se possa atribuir ao Outro, e, de modo muito particular, é ainda mais ofensivo e vergonhoso o preconceito linguístico (p. 71, grifos da autora).

Diante dessas considerações, mesmo partindo do entendimento de que a variação e mudança, inclusive a linguístico-cultural, sejam inerentes às pessoas e às línguas naturais como um todo, é pertinente discorrer sobre os fatores que acentuam tal fenômeno, tomando como foco um estado que se destaca no Brasil, dado o seu atributo de cosmopolita.

Nesse sentido, Teles (2009), Coordenadora do Projeto *Contribuição à Elaboração do Atlas Linguístico de Rondônia – ALiRO*, no Centro de Pesquisas Linguísticas da Amazônia – CEPLA/UNIR, *Campus* de Guajará-Mirim, faz a seguinte descrição do estado de Rondônia:

Por que se acredita que Rondônia [...] é um estado cosmopolita? Pela história peculiar da formação de sua população (cerca de 1.534.594 habitantes distribuídos em 237.576,167Km²), que, em seu início, deveu-se a pioneiros vindos das mais diversas regiões do Brasil, sobretudo do Nordeste, e aos estrangeiros atraídos por diversas razões: pela construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – EFMM, pela extração da borracha, pelo garimpo, e, finalmente, pela agropecuária (p. 101, grifo da autora).

Referindo-se, também às peculiaridades de Rondônia, Tezzari (2009, p. 66), em seu artigo: *O Waka on: Línguas e Identidades em relação na Formação de Professores Indígenas*, dispõe as seguintes considerações:

Temos, frequentemente, na mesma sala de aula, em função dos modos como ocorreu a ocupação do estado, representações do baianês, do gauchês, do mineirês, do pernambucês etc, isso sem contar com as variações que ocorrem nesse processo de constituição do que, no futuro, será o falar dos rondonienses, ou dos rondonianos: o rondoniês (ou rondoniensês?), em função da convivência, da co-ocorrência desses dialetos plurais, múltiplos e polissêmicos, como o são, de fato, todos os falares.

Sobre essa convivência e co-ocorrência pluridialetoal no estado de Rondônia, Amaral (2009), referindo-se ao ALiRO em seu artigo: *Da Pluralidade à Singularidade – Estilo no Portovelhês*, ressalta que:

[...] Toda dificuldade está centrada na grande misturada de falares no Estado. [...] temos representantes e influências atuais de todos os estados do Brasil. Um fator comum a todas às regiões é que os falares tipicamente regionais tendem a desaparecer, devido à influência dos meios de comunicação de massa e ao forte componente migratório na região. Tal fenômeno foi detectado nos primeiros contatos com as comunidades ribeirinhas, ainda em 2000, quando esperávamos encontrar por lá uma abundante variedade vocabular e sotaques diferenciados, assim como costumes típicos da região. [...] Percebemos logo que as crianças ribeirinhas se expressam como as crianças da cidade, as diferenças são mínimas (p. 89-90).

Devido a essa tendência comum de fusão dos falares típicos em Rondônia, dadas as influências dos meios de comunicação de massa e à frequência da migração, é que a Universidade Federal de Rondônia vem primando pelo apoio e incentivo a estudos e pesquisas no sentido de prover o aprimoramento científico necessário para a efetivação de práticas que visem à preservação e valorização das especificidades linguístico-culturais do “Portal da Amazônia”⁶.

Nesse sentido, Rocha (2009), em seu artigo: *O Futuro do Curso de Letras da UNIR*, expõe a contextualização da Proposta do Mestrado em Letras, na qual consta a seguinte reflexão, referindo-se à profunda desigualdade social do Brasil:

Se nas grandes urbanizações esta realidade é constrangedora, nos espaços amazônicos não apenas ela é real e contundente, com o crescimento sem par das principais cidades, especialmente na capital e por todo o interior de Rondônia, como também atinge o zênite da depreciação, do abandono e da falta de políticas públicas e mesmo absenteísmo do Estado brasileiro: a forte imigração desordenada que sofremos no “Portal da Amazônia” traz menos desenvolvimento que construção caótica e daí deriva, ao palco e ao púlpito, uma enganosa sensação de estarmos diante de uma fronteira do crescimento econômico. [...] Na realidade, as comunidades locais, notadamente as populações ribeirinhas, mateiros da Amazônia, tribos indígenas e ocupações quilombolas, pouco a pouco estão-se tornando novos indigentes [...] (p. 216-17, grifo do autor).

A partir do reconhecimento das peculiaridades de Rondônia, impõem-se posturas e atitudes, também, específicas, tanto através da promoção de políticas públicas relacionadas, quanto pela atuação daqueles que estão diretamente na escola, um dos ambientes que melhor

⁶ Zona de transição geográfica, populacional, ambiental, agrícola, industrial etc. (ROCHA, 2009, p. 218).

favorece o encontro das diversidades, conforme já mencionado neste trabalho. Notem-se algumas considerações sobre esses desafios.

1.2.1 Variações linguístico-culturais em Rondônia e o ensino de língua materna

Tezzari (2009, p. 66), discorrendo sobre a postura dos educadores frente às peculiaridades do estado de Rondônia, observa:

O fato de estarmos numa região de maior diversidade étnica faz de nós, ou deveria fazer de nós, os educadores de Rondônia, profissionais mais preocupados com a diversidade e com os entraves que impedem o respeito a ela – a diversidade – os caminhos, as ações que tornariam possíveis uma relação mais justa, mais digna entre as diversas culturas. Em Rondônia, as professoras e os professores da área da linguagem, quase que naturalmente, desenvolvem uma sensibilidade maior para lidar com as questões da variação linguística, em função dos diversos falares que se presentificam nas nossas salas de aula.

Nota-se, pelo já exposto, que em ambientes marcados pela variação linguístico-cultural, como se verifica em Rondônia, é possível, a despeito das mazelas do preconceito e da discriminação, aproveitar essa característica do “multi” e do “pluri” para o desenvolvimento de um sentimento de alteridade, ou seja, da capacidade de amar o próximo pelo que ele é na sua diversidade.

Nesse sentido, a figura do professor, especialmente o de língua materna, tem lugar de destaque, pois, ao lidar, diariamente, com o diverso, tem a oportunidade, como enfatizou Tezzari, de desenvolver em si a sensibilidade, o que poderá influenciar o comportamento dos alunos no sentido de respeitar o outro, de valorizar as identidades culturais.

A partir dessas considerações, elencamos algumas propostas de atividades práticas que poderão ser desenvolvidas nas aulas de língua materna, tendo em vista o trabalho com as variações linguístico-culturais.

1.2.2 Tratamento da variação linguística em sala de aula

Antes de relacionar, aqui, algumas atividades que primam pelo reconhecimento e descrição do fenômeno da variação linguística nas aulas de língua materna, convém ressaltar que tais propostas poderão ser programadas em conjunto com professores de outras disciplinas e, até mesmo, idealmente, integrar o Projeto Político Pedagógico das escolas, além

de constituírem, é claro, a matéria-prima do trabalho do professor de língua materna, conforme concebem Ilari e Basso (2009).

É relevante mencionar, também, a orientação que consta nos PCN sobre o tratamento da variação linguística e as implicações sociais da postura que se adota diante delas, como já foi considerado ao longo desse tópico. Essa alusão se deve à força de referência nacional contida nesse documento há mais de uma década, mesmo que, ainda, suas orientações sejam pouco observadas e ou efetivadas. Respalda-se, assim, o desenvolvimento de atividades que deverão explorar, imparcialmente, a diversidade linguístico-cultural, tanto na escola, quanto em seu entorno:

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante *que o aluno*, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, *entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana* (BRASIL, 1998, p. 82, grifo nosso).

A partir dessa perspectiva, expomos, a seguir, as sugestões de atividades mencionadas acima. Mais detalhes das propostas constam em Bortoni-Ricardo (2004) e nos PCN (BRASIL, 1998, p. 82-83).

1.2.2.1 Propostas de Bortoni-Ricardo

- Construção de gráficos sobre a distribuição da população não alfabetizada do Brasil, contemplando a variável localização de domicílio (rural e urbano) e a variável gênero (homens e mulheres). **Objetivo:** descobrir “quais os grupos sociais que mais sofrem com a falta de escolarização” (2004, p. 20).

Essa proposta de Bortoni refere-se a um material didático que poderá ser confeccionado pelo professor e apresentado aos alunos. Mesmo sendo direcionada à sociedade brasileira em geral, observa-se que a ideia é extensiva a realidades mais específicas tanto de uma região, como de um estado ou município.

A propósito do contexto de Rondônia, conforme frisado nesta seção, verifica-se um campo fértil para a identificação das variáveis relacionadas à localização de domicílio rural e

urbano, bem como das variações relativas a gênero, considerando-se as especificidades da história ocupacional desse estado, como descrito acima.

- Montagem de peça de teatro com os alunos na qual fiquem bem claras as diversidades linguísticas observadas no interior da família e relacionadas aos papéis sociais. **Objetivo:** “facilitar a conscientização sobre a variação linguística” (2004, p. 23-24).
- Observação do grau de monitoração estilística do professor: um colega deverá ser convidado para assistir à aula fazer as anotações. **Objetivo:** refletir sobre o discurso em sala de aula a fim de verificar a variação quanto à formalidade (p. 26).
- Observação e gravação de atividades em que os alunos alternem entre estilos espontâneos (planejamento oral) e mais monitorados (leitura de trabalhos escritos). Transcrever a atividade e apresentar aos alunos para que percebam a forma como já usam a língua com competência. **Objetivo:** Perceber que “o grau de monitoração que um falante pode conferir a sua fala vai depender dos recursos comunicativos que ele já adquiriu, no contato com a língua escrita e com eventos monitorados de linguagem oral” (p. 29-30).

Essas atividades também são indicadas para as situações de variação linguística em geral, inerentes a qualquer comunidade de fala, como visto acima. No caso de ambientes pluridialetais típicos, como o contexto rondoniense, podem ser fomentadas com mais ênfase, tendo em vista o combate à discriminação e o resgate da cidadania dos marginalizados pelas diferenças linguístico-culturais.

- Pesquisa sobre a composição demográfica da cidade ou estado e realização de um pequeno censo da escola: origem geográfica dos alunos, professores, técnicos administrativos (trabalho com percentuais); entrevista sobre os falares: amazônico, nordestino, baiano, sulista, mineiro – lista de palavras e expressões típicas; busca de exemplares de literatura representativos das diversas regiões; montagem de painel reunindo dados dialetais, gravuras, postais, mapas, artesanatos típicos de cada região para posterior exposição à comunidade visando à troca de experiências e ao compartilhamento de informações sobre os respectivos locais de origem (2004, p. 32-33).

Essa proposta envolve atuação do professor e do aluno e prevê um alcance mais ampliado das circunstâncias de variação linguística a partir das procedências regionais. Além disso, também pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, dadas as necessidades de conhecimento geográfico, matemático, em função dos possíveis dados recenseados, bem como de informações histórico-culturais, no caso das variações regionais, dentre outras áreas. Conforme as atividades anteriores, essa ideia se aplica a quaisquer circunstâncias de estudo da variação linguística, podendo e devendo haver um maior engajamento pedagógico nos casos típicos multiculturais e pluridialetais, como a realidade de Rondônia.

1.2.2.2 Propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais

- Transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos linguísticos próprios da fala (BRASIL, 1998, p. 82).
- Edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita (p. 82).
- Apreciação da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas (p. 82).

Semelhantemente às propostas de Bortoni-Ricardo, acima, essas atividades permitem identificar as circunstâncias mais comuns de variação linguística, como as diferenças entre a modalidade oral e escrita, e a percepção do uso popular da linguagem em situações diversas, favorecendo maior valorização das diferenças linguístico-culturais em prol da participação social. Entende-se que esse pleito deve constituir a pauta pedagógica principal das localidades marcadas pelo pluridialealismo, como se configura o contexto amazônico.

- Levantamento das marcas de variação linguística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes (1998, p. 82-83):
 - ✓ elaboração de textos procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos;

- ✓ estudo de textos em função da área de conhecimento, identificando jargões próprios da atividade em análise;
 - ✓ comparação de textos sobre o mesmo tema veiculados em diferentes publicações (por exemplo, uma matéria sobre meio ambiente para uma revista de divulgação científica e outra para o suplemento infantil);
 - ✓ comparação entre textos sobre o mesmo tema, produzidos em épocas diferentes;
 - ✓ comparação de duas traduções de um mesmo texto original, analisando as escolhas estilísticas feitas pelos tradutores;
 - ✓ comparação entre um texto original e uma versão adaptada do mesmo texto, analisando as mudanças produzidas;
 - ✓ comparação de textos de um mesmo autor, produzido em condições diferentes (um artigo para uma revista acadêmica e outro para uma revista de vulgarização científica);
- Análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos (1998, p. 83).
 - Análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico (p. 83).
 - Análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional (p. 83).

Observa-se que, nesses casos, as atividades já são voltadas para o fomento da aquisição de novas competências e habilidades: de análise linguística, de reflexão e de crítica, tanto através dos processos produtivos dos próprios alunos, como de materiais externos que permitam contrastar o uso linguístico real e o uso idealizado pela tradição normativa.

Eis um dos principais desafios para a educação linguística: não apenas reconhecer e valorizar as características linguísticas peculiares de cada comunidade ou grupo, mas também e, principalmente, oferecer condições de luta pela cidadania, o que passa, também, pelo domínio estratégico do conhecimento sistemático e formal da língua, conforme visto acima.

Por essa razão, consideramos que essas propostas constantes dos PCN, do mesmo modo que as de Bortoni-Ricardo, sejam propícias também às especificidades linguísticas da região amazônica, conforme descrito anteriormente.

1.3 A ABORDAGEM DISCURSIVA

A despeito das constatações atuais da Linguística sobre a inconsistência e as consequências sociais de uma abordagem tradicional no estudo da linguagem, ainda se verifica nas aulas de língua materna uma prática que privilegia o trato sistemático da língua em sua abstração, limitando-a, geralmente, às prescrições da gramática normativa.

Na acepção de Eni Orlandi (2005), a postulação por uma linguística do discurso, desde 1960, constituiu-se visando ultrapassar as concepções estruturalistas vigentes na época, primando pelo estudo dos mecanismos de realização da linguagem, da produção do sentido, da concepção do sujeito e da relação desses fenômenos com as determinações histórico-sociais.

Pretendemos, então, com ênfase para o enfoque de Orlandi, realçar tendências atuais da AD e suas contribuições para o ensino de língua materna no sentido de propiciar e favorecer, através de uma atitude investigativa em sala de aula, o conhecimento dos mecanismos discursivos que possibilitam o uso estratégico da linguagem como instrumentos em prol de uma participação social produtiva.

Uma das funções da escola, de acordo com Bagno (2002, p. 17-18), é propiciar “*uma educação linguística*” que tenha como elementos constitutivos o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar; conhecer e reconhecer a realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua; e a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Nesse sentido, Fiorin, referindo-se à instituição da Linguística do Discurso, afirma que “a enunciação pode ser tratada como sistema”, uma vez que “sob a diversidade infinita dos atos particulares de enunciação opera sempre o esquema geral, que permanece invariante”, constituindo-se, dessa forma, um novo objeto para a Linguística, “o uso linguístico” (2010, p. 30).

Percebe-se que esse caráter ambivalente do discurso – “instável”, “heterogêneo”, “disperso” e, ao mesmo tempo, “invariante”, “regulado”, “sistematizado” – é que afere à AD seu caráter de confluência disciplinar. Orlandi, partindo da ideia “de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia” (2005, p. 16-17).

Sendo a língua integrante da relação língua-discurso-ideologia e considerando que os textos constituem o meio pelo qual a língua funciona (KOCH; TRAVAGLIA, 2007), faz-se necessário observar como a noção de texto, numa perspectiva discursiva, pode favorecer o ensino sistemático da língua materna.

Nota-se que esse enfoque consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que, também, concebem o texto como “a unidade básica do ensino” (BRASIL, 1998, p. 23):

Em Língua Portuguesa, levando em conta que o texto, unidade de trabalho, coloca o aluno sempre frente a tarefas globais e complexas, para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos, é necessário reintroduzi-los nas práticas de escuta, leitura e produção (BRASIL, 1998, p. 66).

Tratando-se de um documento com força de referência nacional, uma abordagem como essa exprime o indício de um avanço que toma por base perspectivas de ponta da Linguística Moderna.

Partindo desse ponto de vista sobre o texto, consideramos, aqui, a abordagem de Orlandi (1993), com base em Foucault (1969), sobre a prática discursiva. Para essa autora o texto é unidade de análise, mas não unidade de construção do discurso, já que este é concebido como prática, processo. Contudo, é um conceito mediador imprescindível: o enunciado, como unidade de construção do discurso, tem de ser referido ao texto para poder ser apreendido no processo de construção do discurso. Assim, “é preciso tomar o *texto como discurso*, enquanto *estado determinado de um processo discursivo*” (1993, p. 59, grifo nosso).

Quanto à organização textual, Orlandi afirma que tal se dá segundo os recortes constituídos pela enunciação dos enunciados, sendo que “estes recortes têm seu sentido constituído segundo as instruções semântico-pragmáticas” que visam “explicar a intenção atestada nos enunciados” (1993, p. 68-69).

A esse respeito, essa teórica, aludindo a Pêcheux e Fuchs (1975), expõe que na AD “se opera com a distinção entre semântica linguística e semântica discursiva”, reservando-se àquela o lugar específico da língua: construção do efeito-sujeito (efeito ideológico); e a esta, o questionamento da autonomia e a relativização da função da intenção (1993, p. 69).

Com base nessas postulações, Orlandi considera, com mais especificidade, a relação entre linguagem e sujeito associada à vida escolar. Lembrando Foucault, essa autora enfatiza

que a noção de sujeito “na verdade está suposta em toda reflexão que procure problematizar qualquer prática de conhecimento” (1993, p. 76).

Definindo como objeto de sua atenção “a relação do sujeito com o texto que ele produz, tendo como contexto a escola e tomando como cerne da observação o momento em que se ensina a escrever”, Orlandi expõe alguns esclarecimentos sobre as condições de produção da leitura e da escrita (1993, p. 76).

Considera, inicialmente “que o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz” (ORLANDI, 1993, p. 76).

Citando Haroche (1984), Orlandi ressalta que o sujeito autor se define como sujeito-jurídico: possui direitos e deveres. Na relação com a linguagem, “esse sujeito é capaz de ‘uma liberdade sem limite a uma submissão sem falhas’” (1993, p. 77-78).

Uma vez que o autor é a instância mais determinada pela representação social, conforme as postulações de Orlandi, “sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social” (1993, p. 78):

[...] do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à formação do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso.

Assim, de acordo com Orlandi, o autor é o “sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido” e, para se chegar a essa instância, faz-se necessária a *atuação da escola*: “Eis onde deve incidir a reflexão linguístico-pedagógica para que o professor de língua possa atuar, dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o “aprender a escrever” o engaja” (1993, p. 79).

Destacam-se, dessa forma, relações possíveis, pertinentes e convenientes entre a AD e o ensino de língua materna. Isso, com base em uma perspectiva de discurso como prática, e em uma noção de texto, segundo a qual, este, sendo a base de trabalho nas aulas língua materna, constitui-se, também, como unidade de análise apreendida no processo discursivo (ORLANDI, 1993), e o sujeito autor se estabelece como o responsável pela articulação consciente dos mecanismos integrantes dessa prática discursiva.

1.4 TENDÊNCIA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Os avanços da Linguística, já reconhecidos em documentos, diretrizes e programas nacionais relacionados à educação, se expressam através das abordagens de suas subáreas, como a Sociolinguística, a Análise de Discurso, já consideradas acima, e inclui, também, a Linguística Textual, enfoque deste tópico. Mesmo com toda essa abrangência de postulados, indicadores de aprendizagem, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, mostram a carência de efetivação de práticas que atendam ao objetivo de promover a ampliação da competência discursiva dos alunos, entendendo-se esta como condição para o desenvolvimento integral de cidadãos participativos nas diversas áreas de conhecimento que integram a sociedade.

Tendo em vista esse quadro, pretendemos considerar, aqui, perspectivas teóricas da Linguística Textual, com ênfase para a tendência sociocognitivo-interacionista, segundo a qual, o texto é concebido como processo intrínseco de uma atividade interacional e deve constituir a base de trabalho das aulas de língua materna, conforme postulam Koch (2002, 2003, 2009), Marcuschi (1998, 2003, 2008), Mollica (2003), Abaurre (2003), Fiorin (2003), Castilho (2003), entre outros.

Enfatizamos, assim, a relevância do processo de ordem social, cognitiva e linguística para o trabalho com produções textuais em sala de aula, considerando o objetivo de promover a aquisição da competência comunicativa dos falantes da língua materna nas diversas situações sociointerativas.

Como se tem conhecimento, a partir do entendimento da cognição como um fenômeno situado de inter-relação entre os eventos mentais e sociais, surge a perspectiva Interacionista da Linguística Textual, segundo a qual, a linguagem é concebida como uma ação compartilhada que percorre em duplo percurso na relação sujeito/realidade, exercendo função **intercognitiva** (sujeito/mundo) e **intracognitiva** (linguagem e outros processos) em relação ao desenvolvimento cognitivo (KOCH, 2009, p. 32).

Nesse sentido, Koch reitera que a relação estabelecida entre linguagem e cognição é estreita, interna e de recíproca constitutividade, supondo que “não há possibilidades integrais de pensamentos ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos” (2009, p. 32).

No caso dessa conjectura, Koch enfatiza, referindo Morato (2001), que “A linguagem é tida como o principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo sociocultural” (2009, p. 32).

Assim sendo, torna-se integrante dessa concepção uma noção de *contexto* mais ampliada, ou seja, partindo do *co-texto* – partes textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em foco (fase das análises transfrásticas) –, passando pela abordagem pragmática – abrangência do *entorno sócio-histórico-cultural*, representado na memória (modelos cognitivos) –, e constituindo, mais recentemente, na perspectiva sociocognitivo-interacionista, “a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação” (KOCH, 2009, p. 32, grifo nosso).

Sendo a noção de *contexto* ampliada, a partir do ponto de vista interacional, não poderia ser diferente quanto à *concepção de texto*, o qual “passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2009, p. 33, grifo da autora).

Segundo Marcuschi (1998, s/p), com base em Beaugrande (1997):

Texto não é apenas uma unidade linguística ou uma unidade contida em si mesma, mas um evento (algo que acontece quando é processado); não é um artefato linguístico pronto que se mede com os critérios da textualidade; é constituído quando está sendo processado; não possui regras de boa formação; é a convergência de três ações: linguísticas, cognitivas e sociais.

Conforme se verifica, tendo em vista o foco na dimensão sociointeracional da linguagem, acrescentam-se aos estudos do texto, segundo Koch (2009, p. 33), questões sobre as formas de progressão textual – referênciação, progressão referencial, articulação textual, progressão temática/tópica –, a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os gêneros, o hipertexto, a intertextualidade, dentre outras.

Nota-se, portanto, que a Linguística Textual, a partir dessa nova fase sociocognitivo-interacionista, tem sua tarefa intensificada na busca de compreender, explicar e explicitar os fenômenos relacionados ao texto, na medida em que este é concebido como processo complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem.

1.4.1 Trabalho com texto na escola: processo social, cognitivo e linguístico

Antes de focar, diretamente, abordagens recentes sobre o trabalho com o texto na escola, faz-se necessário considerar os objetivos da educação sistemática frente à tendência universal e brasileira de relacionar ciência, tecnologia e sociedade (MOLLICA, p. 148, 2003), objetivando pontuar qual a pertinência e a relevância da Linguística Textual nesse cenário.

Tem-se postulado como desafio da Linguística no Século XXI contribuir para a solução de problemas sociais através dos estudos e descobertas sobre a linguagem (ABAURRE, 2003, p. 24; FIORIN, 2003, p. 72, 75; KOCH, 2003, p. 127-129; MARCUSCHI, 2003, p. 140). Do que cabe desse desafio à Linguística Textual, a partir do enfoque sociocognitivo-interacionista, consta o pleito por

uma Linguística de Texto fundamentada numa Teoria da Evolução Cultural, cujo objeto será explicitar a evolução cultural da geração (e re-geração), organização e transmissão de formas de cognição social e de formas de uso social do conhecimento (inclusive formas de distribuição sociocomunicativa) (ANTOS; TIETZ, 1997 apud KOCH, 2009, p. 174).

Essa prospectiva social, em que os modos de comunicação tornam-se imprescindíveis e, até mesmo, determinantes, pela condição de organização cognitiva do mundo (KOCH, 2009), evidencia a necessidade de o sistema educacional fazer jus ao alcance dos objetivos gerais que constam nos documentos e diretrizes oficiais do país: formar integralmente cidadãos conscientes, autônomos, participativos, com condição de intervir na sociedade, de modo a garantir seus direitos, bem como reivindicar melhores condições de vida (BRASIL, 1998). Isso, a partir do entendimento de que a escola, de um modo geral, é um dos principais domínios no qual se verifica a possibilidade de favorecer, sistematicamente, a ampliação da competência comunicativa dos sujeitos, principalmente, através das aulas de língua materna.

Nesse sentido, de acordo com as postulações recentes da Linguística Textual, há um certo consenso sobre o papel central que o estudo e explicitação dos *princípios de construção textual do sentido* desempenham na busca de favorecer maior sucesso das interações sociais, bem como a construção social dos sujeitos e saberes, na medida em que se concebe o texto como unidade básica de produção do conhecimento.

Os PCN, já citados neste trabalho, estão em consonância com essa perspectiva da Linguística Textual, como se verifica em seus postulados sobre o ensino e natureza da linguagem:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

Consta, ainda, que, nesse enfoque, “a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 1998, p. 23), e que, nas aulas de Língua Portuguesa, “o texto, unidade de trabalho, coloca o aluno sempre frente a *tarefas globais e complexas*”, tornando-se necessário, “para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos [...] reintroduzi-los nas práticas de escuta, leitura e produção” (BRASIL, 1998, p. 66, grifo nosso).

Enfatizando a importância da Linguística Textual, a partir da abordagem evidenciada neste tópico, Marcuschi (2008, p. 74) afirma que “Hoje é a perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula”.

Também Koch, discorrendo sobre o benefício desse subdomínio da Linguística para as aulas de língua materna, assegura que sua principal contribuição

é dotar o professor de um instrumental teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, o que significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social. Isto significa, inclusive, *uma revitalização do estudo da gramática*: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição – e que, portanto, é preciso conhecer –, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a construção do sentido (2003, p. 2, grifo nosso).

É importante salientar que a *construção do sentido*, sob a perspectiva sociocognitivo-interacionista, está intrinsecamente relacionada à participação do outro. No caso das produções escolares, um dos principais problemas constatados “é precisamente este: não se define com precisão a quem o autor se dirige. [...] Ele [o aluno] não tem um *outro* (o *auditório*) bem determinado [...] escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor” (MARCUSCHI, 2008, p. 78, grifo do autor).

Essa problemática quanto às redações escolares, bem como as constatações mais gerais sobre os baixos índices da educação, postas diante das orientações que vem sendo

disponibilizadas pela Linguística Textual, reiteram a necessidade, assim como a possibilidade de os integrantes do sistema educacional, em especial os que atuam na área de língua materna, reverem os procedimentos didáticos que ainda não primam por uma concepção de textualidade tal como a que vem sendo, aqui, abordada. Dessa forma, favoreceriam uma prática produtiva, capaz de, realmente, prover os sujeitos dos instrumentos sociais, cognitivos e linguísticos necessários ao exercício da cidadania.

SEGUNDA SEÇÃO

REFLEXÃO LINGUÍSTICA E ESTUDO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA

Às considerações precedentes, que contemplaram subáreas da Linguística pontuando implicações e alternativas referentes ao estudo sistemático da língua, integram-se, também, relatos diretos de informantes do município de Ariquemes/RO sobre as contribuições efetivas dos estudos linguísticos para o trabalho pedagógico com gramática. Em seguida, tendo em conta as informações possibilitadas por esses exemplos, sistematizamos proposições de Bagno (2002, 2007), Castilho (1998), Travaglia (2001), Possenti (1996), Scherre (2005) e Antunes (2003), relacionando sugestões e orientações contidas nessas teorias a favor de uma prática alternativa ao ensino tradicional da gramática normativa, que prime por uma abordagem investigativa e reflexiva nas aulas de língua materna quanto às ocorrências da linguagem nas diversas situações sociocomuniativas.

2.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES/RO

Como já considerado neste trabalho, um dos problemas que mais se cota quanto às aulas de língua materna na atualidade é a predominância, ainda, de um ensino tradicional, transmissivo, focado na gramática normativa, a despeito das orientações vigentes das Ciências da Linguagem a favor de uma abordagem investigativa e reflexiva dos fenômenos linguísticos em sala aula. Em face dessa dificuldade patente, de transpor a teoria para prática pedagógica, registramos, então, a título de ilustração da problemática, os relatos disponibilizados pelos 26 informantes, através dos 17 questionários preenchidos em dupla ou por grupos pertencentes à mesma unidade escolar, do município de Ariquemes, estado de Rondônia, entre professores efetivos de Língua Portuguesa; estagiárias do curso de Letras e coordenadores pedagógicos, conforme descrito na Introdução. Propusemos que respondessem a questões sobre o propósito de se ensinar gramática, bem como sobre as contribuições dos estudos linguísticos para esse fim, sugerindo, por último, uma exemplificação de tratamento didático aplicado a algum conteúdo gramatical. São as questões:

1 Com que propósito se ensina gramática?

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Como informado antes, a coleta desses dados deu-se no dia cinco de outubro de 2011, quando da participação dos informantes no encontro de Formação Continuada em Língua Portuguesa, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes. Apenas um dos participantes respondeu às questões posteriormente, devido à ausência no encontro. Vale ressaltar que a temática da pesquisa já vinha sendo informada em encontros anteriores, assim como vinha integrando a pauta de discussão das respectivas formações, por ser considerada, pela coordenação pedagógica da referida Secretaria, pertinente aos objetivos do programa no que respeita à atualização e aprimoramento teórico-prático desses docentes.

Na transcrição dos dados, fizemos a computação das respostas, categorizando as informações, a princípio, a partir das questões propostas e, em seguida, elencando os temas recorrentes nas respostas dadas. Cada informante/Professor(a), indicado pela letra **P**, foi identificado por um número específico e mantido nas respostas às três questões: **P1**, **P2**, **P3**, **P4**... (**Professor 1**, **Professor 2**...). No decorrer da análise (item **3.1.3**), a barra (/) especifica a questão referida. Ex.: **P4/1** (**Professor 4/questão 1**), **P8/2** (**Professor 8/questão 2**) e, assim, sucessivamente. Observa-se que, sendo alguns questionários respondidos em dupla ou por grupos pertencentes à mesma unidade escolar, a indicação (**P**) corresponderá, nesses casos, à respectiva dupla ou grupo.

Ressalta-se, também, que todos os questionários constam digitalizados no anexo deste trabalho, apenas com supressão dos nomes dos sete informantes que se identificaram.

Procedemos, inicialmente, a um comentário específico sobre cada relato, notando as concepções, ora implícitas, ora declaradas na elaboração dos argumentos, comparando, em alguns casos, as respostas dadas pelo mesmo informante às três questões em pauta. Ao final dos relatos e comentários atinentes a cada uma das questões, buscamos estabelecer relações entre as teorias discutidas, os dados computados e as considerações dispostas quanto às respectivas informações. Em seguida, fazemos uma computação geral dos dados, registrando algumas depreensões e inferências a partir dos elementos disponíveis.

2.1.1 Relatos computados e comentários específicos: o lugar da teoria

Quanto às respostas constantes da questão de número um, sobre o **propósito de se ensinar gramática**, é possível dispor os seguintes dados e considerações:

P1 – “Para que o aluno possa conhecer e diferenciar variações da Língua Portuguesa e usá-la de forma convencional no cotidiano”.

P2 – “Apenas para mostrar e demonstrar o porquê de alguns autores se posicionarem sobre certas situações que se exige tomadas de posições e decisões”.

- Apesar da redação confusa, infere-se, considerando a resposta deste informante à questão dois – “Consideramos relevante o fato de que os linguistas proíbem que alguém possa ser corrigido quando os falares de uns não conferem com os de outros interlocutores do diálogo” –, a sugestão de algum posicionamento crítico/reflexivo quanto às variações linguísticas no que se refere à noção de erro.

P3 – “A gramática deve ser ensinada de uma forma que não abranja só gramática, mas sim todo um contexto que [não] seja apenas de regras e sim de participação do uso de produção de texto tanto formal como informal”.

- Alude ao uso. Percebe-se abertura para contextos que admitem produções escritas não formais.

P4 – “Para adquirir o conhecimento pois os concursos, vem cobrando. Não vou dizer para falar corretamente, pois é muito pesado. A variação da fala é grande demais”.

- Justifica o ensino da gramática [normativa] como uma necessidade social – preparação para concursos, por exemplo. Demonstra algum conhecimento quanto à noção de erro em Linguística no que diz respeito à variação na fala.

P5 – “Para que o aluno possa redigir bons textos”.

- Relaciona ensino de gramática à aquisição da competência na escrita.

P6 – “A gramática, com todas as suas diversidades, tanto na escrita quanto na falada, no intuito de repassar conhecimentos, levando a preocupar-se com sua estada no mercado de

trabalho, na sociedade em si. Os concursos que vem sendo modificados [...], cobrando qualidades”.

- Sugere alguma variação na gramática (escrita/oral). Também demonstra uma preocupação social, aludindo às normas de uso e às normas padronizadas.

P7 – “Transmitir conhecimento e prepará-lo para o mercado de trabalho. Embora nossos alunos não aprenda completamente a gramática ela é essencial em nossas vidas”.

- Infere-se uma concepção tradicional quanto ao ensino de gramática. Nota-se uma restrição do termo *gramática* apenas à gramática normativa, não denotando, no caso, consideração pelas competências internalizadas, inerentes a todo falante.

P8 – “Para terem conhecimentos de regras gramaticais, e saber empregá-las, em todas as situações cabíveis”.

- Também, infere-se uma limitação no entendimento quanto a *conhecimento de regras gramaticais*, que parece restrito aos preceitos da *gramática normativa*, como se a competência internalizada dos falantes não implicasse, também, em conhecimento gramatical. Nota-se, contudo, alusão ao *uso* em situações específicas, o que pressupõe uma causa mais significativa para o estudo de gramática.

P9 – “Para se ter fundamento e coerência numa produção de texto e saber utilizar na vida cotidiana”.

- Nota-se uma justificativa do ensino de gramática para fins de produção textual, fazendo-se relação entre gramática e uso. Isso, inferindo-se, até pela consideração da resposta desse informante à terceira questão – “Produção de texto e a reescrita do texto, pontuando a ortografia e a gramática [...]”, que se esteja aludindo à *produção escrita* que, no caso, carece mesmo de aprendizagem sistemática. Do contrário, seria possível deduzir, também, a *não* consideração da competência comunicativa oral dos falantes que se traduz, comumente, em produções fundamentadas e coerentes.

P10 – “O aluno vem para a escola trazendo a linguagem materna e suas variantes que são partes de seu conhecimento até então adquirido, por isso, faz-se necessário adequa-lo a língua padrão, tanto quanto a escrita, e a gramática dará um subsídio, para que ele se desenvolva na norma culta quanto na grafia”.

- Mesmo com o reconhecimento de uma competência linguística adquirida antes da escola, percebe-se o prevalectimento de uma concepção tradicional: ideia de adequação das variações linguísticas à língua padrão. Percebe-se uma captação binária: linguagem materna/variantes X língua padrão, a favor desta.

P11 – “Para a utilização da norma culta, afim de mostrar conhecimento de outra linguagem além da materna, pois será utilizada em sua vida profissional e social”.

- Ideia de acréscimo/ampliação da competência linguística do falante para fins de uso social. Contudo, nota-se, também, uma confusão referente à sistematização da língua e à língua materna em si, sugerindo-se que esta não integraria a “norma culta”, a qual constituiria uma “outra linguagem”, o que, de certa forma, até teria sentido, caso se se referisse à gramática normativa, apenas, que, conforme já abordado neste trabalho, realmente, se configura em um padrão idealizado que não condiz com a língua real, utilizada pelos falantes, tanto em sua modalidade oral, quanto escrita, nos registros mais ou menos monitorados.

P12 – “O ensino da gramática é importante para que o aluno possa interagir no meio social e ao ensinar a gramática estaremos qualificando nossos alunos para uma vida profissional e pessoal com sucesso”.

- Nota-se uma concepção mais ampliada de ensino de gramática, o qual é entendido como um meio de favorecer a acessibilidade social através do uso linguístico.

P13 – “Com o propósito que o aluno tenha conhecimento da propria língua e como usa-la. Como se porta em diversas situações na hora de escrever ou mesmo de entender algo que ler”.

- É possível deduzir uma justificativa do ensino de gramática para a sistematização do conhecimento linguístico e aquisição da competência na

modalidade escrita. Há demonstração de algum conhecimento relacionado à variação linguística e a especificidades contextuais de uso da linguagem. Contudo, pela expressão “conhecimento da própria língua e como usa-la”, também é possível inferir um enaltecimento da norma padronizada em detrimento das competências internalizadas dos falantes, pois, se estes precisam conhecer a própria língua e como usá-la, deduz-se que ainda não a conheçam nem a usem devidamente.

P14 – “Com o propósito de ajuda-los a ter uma melhora na fala e na escrita”.

- Pressupõe-se uma captação do ensino gramatical como um meio de aperfeiçoamento das habilidades linguísticas nas modalidades oral e escrita. Entretanto, é possível inferir, também, que a referência à “melhora na fala”, esteja, de algum modo, relacionada à ideia de priorização da gramática [normativa] em função do ajuste dos demais usos que, no caso, não seriam satisfatórios.

P15 – “Com o propósito da aprendizagem e do domínio da língua materna, a padrão, para saber usá-la corretamente”.

- Notam-se possíveis distorções quanto à concepção de aprendizagem de língua materna, língua “padrão”, gramática, dentre outras, pois quando se faz referência à *aprendizagem e domínio da língua materna*, pressupõe-se que o aluno ainda não possua essas competências, não se tendo em conta, no caso, a gramática internalizada, o uso fluente da língua na comunicação diária, comum a todo falante. Para além dessas possíveis confusões terminológicas e conceptuais, infere-se uma justificativa do ensino de gramática para fins de aquisição da norma padronizada.

P16 – “Com o propósito de que o aluno saiba que há certas regras que devem conhecer, pois fazem parte do processo de aprendizagem. Além de ser um instrumento utilizado para medir o conhecimento em faculdades, concursos, etc...”.

- Justifica o ensino de gramática para estudo sistemático da língua, pelo conhecimento metalinguístico em si e para aquisição da norma padronizada visando à inserção social.

P17 – “Para o aluno entender e dominar as regras gramaticais num contexto comunicativo e relevante para os mesmos”.

- É possível inferir referência ao estudo sistemático da língua em função do uso linguístico. Contudo, quando se emprega as expressões “entender e dominar as regras gramaticais”, infere-se, também, alusão à norma padronizada, pois, nesse caso, não se teria em conta o conhecimento linguístico internalizado que o falante já dispõe e utiliza no dia-a-dia.

Como se observa, em grande parte das razões expostas quanto ao propósito de se ensinar gramática, constam, ainda, pressupostos de uma motivação tradicional que, quando não justificam o ensino de regras como um fim em si mesmo ou para fins de se atender exigências convencionais, como se verifica em P4, P7, P15 e P16, sobrepõem a norma “padrão” ou “cultura” às demais variedades, como denotam P10, P11 e P14. Isso, além de algumas confusões conceituais quanto às noções de norma em Linguística, conforme explicitado na Primeira Seção deste trabalho, não se diferenciando o padrão idealizado (gramática normativa), do padrão real (usado pelos falantes cultos reais), distinguindo-se, apenas, as demais variedades que corresponderiam aos usos estigmatizados como se percebe em P10, P11 e P15.

Nota-se, contudo, uma disposição por parte considerável dos informantes em referenciar, relacionar às finalidades de se ensinar gramática o tema das variações linguísticas, a consideração das competências internalizadas dos falantes, a noção de erro do ponto de vista social, a necessidade de adequação linguística aos diversos contextos comunicacionais, como se nota em P1, P2, P3, P4, P6, P8-P13, P17. Assim, verifica-se expressa nesses relatos, ainda que de modo superficial, uma noção quanto aos postulados da concepção social de língua atinentes à importância de se considerar as várias formas de competência linguística com que o aluno chega à escola, conforme postularam Ilari e Basso (2009).

Semelhantemente, verifica-se, em boa parte dos relatos desses informantes, a justificativa do ensino gramatical para fins de inserção e interação social, através do atendimento às convenções normativas, da ampliação da competência comunicativa em contextos formais e não formais, como se verifica em P1, P3, P8-P13, P17, o que condiz também com as postulações da AD relativas à perspectiva de um sujeito autor que, submetendo-se às exigências convencionais da língua e valendo-se dos recursos que esta

oferece para a análise e produção textual, tem condição interferir socialmente por meio de uma prática discursiva engajada e estratégica, em prol do exercício da cidadania.

De igual modo, também se confere um número significativo de referências ao texto, aos processos de escrita e de interação como justificativa para o ensino gramatical, como consta em P3, P5, P6, P9, P10, P13 e P14, o que se relaciona com a abordagem da Linguística Textual concernente à concepção de texto como processo intrínseco de interação social, a qual implica, conforme postulou Koch (2003), em uma revitalização no ensino da gramática em função da produtividade do sentido do texto nas interações sociais.

O que se percebe, contudo, é que, a despeito da disposição desses informantes em aludir postulados das teorias linguísticas vigentes, ainda transparece em seus relatos uma carência de aprofundamento quanto às perspectivas teórico-práticas dessas ciências, para o que, entendemos, as considerações relativas à Sociolinguística, à abordagem discursiva e à tendência sociocognitivo-interacionista da Linguística Textual, ressaltadas neste trabalho, tendem a contribuir efetivamente, como será enfatizado mais adiante.

Referente à segunda questão, que indaga sobre as **contribuições dos estudos linguísticos para o ensino da gramática nas aulas de língua materna**, têm-se os seguintes registros:

P1 – “O conhecimento que o aluno traz da língua materna é essencial p/ que o mesmo possa ampliar e construir novo vocabulário sem menosprezar a linguagem materna”.

- Demonstra alguma noção quanto às abordagens relativas às competências linguísticas internalizadas dos falantes.

P2 – “Consideramos relevante o fato de que os linguistas proibem que alguém possa ser corrigido quando os falares de uns não conferem com os de outros interlocutores do diálogo”.

- Deduz-se alguma informação referente à noção de erro em Linguística. Nota-se, contudo, um equívoco quanto à ideia de proibição.

P3 – “Acredito que as proposta da Linguística são de suma importância. Que o tratamento da gramática nas aula de língua materna tem uma importância grande, que devemos começar a gramática dando ênfase na língua materna”.

- Apesar da pouca especificação na resposta, é possível inferir alguma noção quanto à valorização das competências linguísticas natas do falante.

P4 – “Ter muito cuidado pois, precisamos apresentá-los à gramática sim, mas temos que aceitar as outras falas, pois é com elas que existe a comunicação”.

- Demonstra ter noção do complexo desafio pedagógico em que se configurou a tarefa de ensinar sistematicamente gramática e atender, ao mesmo tempo, às orientações teóricas quanto à valorização da diversidade linguística. Observa-se, no entanto, uma limitação/distorção quanto ao entendimento de gramática, variação, uma vez que, quando se sugere apresentar os alunos à gramática, pressupõe-se que eles ainda não tenham conhecimento da mesma, desconsiderando-se, no caso, as competências gramaticais internalizadas intrínsecas a todo falante. Como se nota, há uma referência dicotômica, na qual se posiciona a gramática, no caso, normativa, em contraste com as “outras falas”.

P5 – “É que o aluno tenha a liberdade de se expressar, que ele perceba ao longo do processo de ensino aprendizagem a detectar seus erros e corrigí-los, pois a gramática deve ser internalizada ao longo do processo de ensino aprendizagem”.

- É possível deduzir alguma noção quanto aos postulados sobre valorização da diversidade linguístico-cultural e sobre a orientação para um ensino contextualizado de gramática. Percebe-se, contudo, uma concepção ainda relacionada à ideia de adaptação à norma, de correção, inferindo-se, com isso, um modo de não aceitação, de fato, das competências linguísticas internalizadas com as quais o aluno chega à escola.

P6 – “Existe uma regra, a própria gramática, sendo assim mediante o que as propostas apresentadas recentemente da linguística nos deixa mais compreensivo quanto à forma falada de nossos clientes, aceitar com o aprendizado, bagagem, adquirida no seu cotidiano e que são trabalhadas gramaticalmente de forma culta, e coloquial. Isso facilita a interação e integração do professor aluno quanto emissor e interlocutor. ‘falando a mesma língua’”.

- Notam-se indícios de uma concepção mais ampliada de ensino de gramática e de algum conhecimento, também, dos postulados sobre valorização das

competências linguísticas adquiridas pelo falante antes do acesso à educação sistematizada.

P7 – “Considerar o linguajar trazido de casa, porém dando ênfase à norma culta, mostrando outros caminhos para escrever corretamente”.

- Dá mostras de alguma noção teórica quanto à valorização das competências internalizadas dos falantes. Contudo, nota-se, também, distorção quanto aos postulados linguísticos sobre variação, quando se sugere dar “ênfase à norma culta”, o que pressupõe a saliência, ainda, de uma concepção tradicional do ensino de gramática canalizado para a aquisição da norma “cultura” que, no caso, referiria à norma padrão idealizada (?) pela gramática normativa.

P8 – “Com as inovações da linguística, ao meu ver, estamos passando por muitas mudanças quanto na fala e também na escrita. Ex: linguagem em gírias, do orkut, MSN; etc. Onde já existem textos, jornais, livros que aderiram a este tipo de linguagem. Deixando assim a gramática e a língua materna, quase ficando extinta”.

- Demonstra algum conhecimento quanto ao fenômeno da variação e mudança linguísticas. No entanto percebe-se, também, confusão/limitação no que respeita às noções de gramática, língua materna, dentre outras.

P9 – “A gramática é fundamental no contexto da língua materna e deve ser empregada cobrada e exigida bem como os educadores devem estar preparados para empregá-los”.

- Considerando a resposta desse informante à primeira questão – “Para se ter fundamento e coerência numa produção de texto e saber utilizar na vida cotidiana” –, infere-se uma compreensão referente aos postulados linguísticos de não contestação quanto ao ensino sistemático de gramática, mas de relação deste com situações cotidianas de uso linguístico.

P10 – “A adequação gradativa entre as *duas formas de expressar-se*, aos poucos ele vai usando os meios e adquirindo sua maneira de expressar-se e comunicar-se de forma mais coerente e correta” (grifo nosso).

- Nota-se algum equívoco de compreensão quanto às abordagens linguísticas no que diz respeito ao ensino de gramática. A resposta sugere a ideia de adaptação

ao “correto”. Além disso, é possível inferir, também, uma captação binária quanto às alternativas de expressão: a forma da gramática, no caso, normativa e as “outras”, o que pode ser confirmado pelas argumentações, desse informante, constantes da questão anterior – “O aluno vem para a escola trazendo a linguagem materna e suas variantes que são partes de seu conhecimento até então adquirido, por isso, faz-se necessário adequá-lo a língua padrão, tanto quanto a escrita, e a gramática dará um subsídio, para que ele se desenvolva na norma culta quanto na grafia” –, bem como da próxima questão, onde fica clara essa distinção: “Ouvi-lo, deixa-lo expressar suas ideias com espontaneidade e ir também usando a norma culta, para que ele perceba e possa utilizá-la de forma prazerosa, sem que seja corrigido, aos poucos ele fará a troca de palavras, ou a maneira de falar”. Contudo, já se nota, ao menos, um entendimento quanto a não se radicalizar com as competências internalizadas, quando se sugere uma forma de adequação gradativa à forma “correta” de comunicar-se.

P11 – “Utilizar a gramática de maneira complementar”.

- Apesar da pouca clareza na resposta, deduz-se alguma noção sobre os postulados quanto à não produtividade de um ensino prioritário de gramática, no caso, normativa, como se configura a prática tradicional.

P12 – “Quando se trabalha partindo do contexto do aluno fica mais fácil o desenvolvimento da aprendizagem, pois não podemos esquecer que a partir do momento que damos liberdade para o aluno se expressar ele conseguirá com muito mais facilidade adquirir conhecimentos e assim estaremos formando cidadãos críticos”.

- Considerando as respostas desse informante à questão um: “O ensino da gramática é importante para que o aluno possa interagir no meio social e ao ensinar a gramática estaremos qualificando nossos alunos para uma vida profissional e pessoal com sucesso” e à questão três: “Na maioria das vezes, gosto de trabalhar com textos, inserindo a gramática, principalmente partindo da escrita e reescrita dos textos produzidos por eles. Sempre mencionando que sua linguagem está correta, mas precisamos saber que para cada momento

precisamos utilizar uma linguagem diferenciada”, verifica-se algum entendimento relacionado às abordagens que orientam para, ao invés da negação/discriminação das competências linguísticas internalizadas do falante, uma prática que prime pela ampliação destas com vistas ao provimento de condições de luta social.

P13 – “Eu acredito que quando aluno, eu professor não posso ferir o meu aluno recriminando a sua língua materna mais ajudando a reconhecer os seu modo diferente de falar pode ser melhorado”.

- Apesar de não referir diretamente as abordagens linguísticas relativas à sistematização gramatical em sala aula, infere-se alguma informação quanto às competências internalizadas, sobre as variações linguísticas, mesmo que estas estejam postas como insatisfatórias, uma vez que se sugere que precisam ser melhoradas.

P14 – “A gramática deve ser transmitida ao aluno sim, mostrando a ele a forma que se deve escrever, mas de forma cautelosa para que ele não possa perder suas raízes”.

- Demonstra algum conhecimento quanto aos postulados que abonam o estudo sistemático da língua, especialmente em função da produtividade na modalidade escrita, sem desmerecer as competências internalizadas. Entretanto, devido à ideia de *transmissão* da gramática, é possível inferir também um entendimento restrito à noção de *gramática normativa*, pois, do contrário, se fosse o caso de a gramática ser “transmitida” aos alunos, deduzir-se-ia que estes não têm conhecimento da mesma, como se percebe no domínio natural da língua, quando do desenvolvimento da competência oral.

P15 – “Inserir a gramática no texto, não se ater somente ao ensino da gramática isolado, proporcionar esse ensino à medida em que aparece situações no texto”.

- Mostras de informações quanto às abordagens que primam por um estudo de gramática em função da produtividade textual. Contudo, pela resposta desse informante à questão um – “Com o propósito da aprendizagem e do domínio da língua materna, a padrão, para saber usá-la corretamente” e à questão três – “Trabalho as orações coordenadas e subordinadas com dominó e também com

trilha”, percebe-se que a prática quanto ao ensino gramatical ainda está atrelada ao método tradicional.

P16 – “É muito relevante trabalhar a gramática inculcada em textos. Aproveita-se um bom texto para se trabalhar *a oralidade, a escrita, a gramática*, a intertextualidade, etc.” (grifo nosso)

- Nota-se alguma noção quanto à ideia de se trabalhar gramática a partir de textos. Contudo, infere-se, pela referência a “bom texto”, que talvez essa compreensão esteja mais relacionada ao uso de texto como pretexto para o ensino de conceitos e nomenclaturas gramaticais e não a situações reais de produtividade textual em que, não raro, textos que apresentam mais irregularidades na escrita e na organização das ideias são mais propícios às circunstâncias de abordagem sistemática da língua. Observa-se, ainda, nesse sentido, que quando se exemplifica o trabalho com gramática no texto, esta aparece como um item à parte, além da oralidade e da escrita, o que permite deduzir que se esteja referindo a preceitos gramaticais normativos e não a ocorrências linguísticas comuns a qualquer processo de produção verbal.

P17 – “Envolver o aluno no seu processo de aprendizagem com atividades que sejam do seu interesse sem ser massacrado por explicações gramaticais. A gramática pode ser trabalhada de forma contextualizada para que seja interessante aos alunos, através de atividades práticas eles consigam compreender as regras gramaticais, permitindo que eles façam suas próprias descobertas”.

- Percebe-se, também, conhecimento relativo à ideia de se trabalhar gramática a partir de contextos produtivos.

É possível perceber que nesses relatos quanto às contribuições dos estudos linguísticos para o ensino de gramática, as informações não se diferem do que já consideramos quanto à primeira questão. Percebe-se, comumente, referências ao fenômeno da variação linguística, às competências linguísticas internalizadas, relacionadas, no caso, à língua materna em contraponto com norma culta/padrão, como se percebe em P1-P10, P12-P14. Para além de alguns equívocos conceituais quanto à noção de língua materna, de gramática, de norma culta ou padrão, essas menções constam como atributos da ciência linguística, condizendo, mais

especificamente, com as postulações da Sociolinguística relativas à consideração das variações linguístico-culturais dos falantes nas aulas de língua materna.

Nota-se, também, uma ênfase quanto à ideia de aprendizagem processual e ou gradativa da gramática [normativa], em contextos de uso/interação, a partir do texto, como consta em P5, P6, P9, P10, P12, P14-P17, o que corresponde, também, às perspectivas teóricas das Ciências da Linguagem, aqui, ressaltadas, em especial, aos postulados da AD e da Linguística Textual referentes às noções de texto, de prática discursiva, de sujeito autor que implicam em um conhecimento sistemático das convenções normativas vigentes com vistas a se aproveitar os mecanismos linguísticos disponíveis a favor da produtividade do sentido e da interação social.

Dos **procedimentos didáticos utilizados no tratamento de conteúdos gramaticais**, computou-se o seguinte:

P1 – “Através de leitura e textos já que é a base do conhecimento, se o mesmo lê, ele tem condição de produzir, enriquecer o vocabulário, viajar no mundo da imaginação, interpretar...”

- Não chegou a explicitar um conteúdo nem a especificar um procedimento metodológico referente à análise linguística. Contudo, é possível deduzir algum indício de mudança relacionada ao trabalho com texto.

P2 – resposta não compreendida.

P3 – “Quando trabalho a gramática dentro dos textos, fazendo com que os alunos além de lerem os texto, estudam a parte da gramática junto. Não lembro de ter abordado qualquer conteúdo fora dos texto. Sempre trabalhando conteúdos na produção textual”.

- Indícios de trabalho com gramática em função do texto.

P4 – “Sempre dentro do texto, nunca isolado”.

- Pela falta de especificação na resposta, é possível deduzir tanto a realização de um estudo significativo de gramática para fins de compreensão, análise e produção textual, como a utilização do texto como pretexto para se trabalhar apenas nomenclaturas e preceitos gramaticais.

P5 – “Trabalhar a parte gramatical sem ficar citando agora vamos estudar a concordância verbal ou nominal. Simplesmente trabalhamos e só depois de todas as atividades terem sido desenvolvidas é que comento com eles o qual foi o conteúdo gramatical trabalhado”.

- Falta descrição específica de algum procedimento utilizado. Contudo nota-se indício de prática relacionada a contextos próprios, com ênfase mais para o funcionalismo da linguagem que para objetivos metalinguísticos.

P6 – “Aproveitar o que o aluno tem de conhecimento, a sua ideologia, dentro da proposta em produção de texto, o estudo das orações coordenadas, a aplicação dos verbos na dicção e na escrita”.

- Levando-se em consideração a resposta desse informante à questão um: “A gramática, com todas as suas diversidades, tanto na escrita quanto na falada, no intuito de repassar conhecimentos, levando a preocupar-se com sua estada no mercado de trabalho, na sociedade em si. Os concursos que vem sendo modificados [...], cobrando qualidades” e à questão dois: “Existe uma regra, a própria gramática, sendo assim mediante o que as propostas apresentadas recentemente da linguística nos deixa mais compreensivo quanto à forma falada de nossos clientes, aceitar com o aprendizado, bagagem, adquirida no seu cotidiano e que são trabalhadas gramaticalmente de forma culta, e coloquial. Isso facilita a interação e integração do professor aluno quanto emissor e interlocutor. ‘falando a mesma língua’”, observa-se mostra de alguma captação dos estudos e orientações das Ciências da Linguagem quanto ao trabalho sistemático com a língua materna na escola, partindo-se da consideração das competências linguísticas internalizadas do falante, em função de contextos reais de uso da linguagem.

P7 – “Produção de texto, prevalece a essência e não as regras gramaticais no momento. Porém não devemos ignorar erros existentes no texto de gramática”.

- Apresenta alguma noção de uso/contextualização, apesar de se perceber ainda um apego/reverência à gramática [normativa] conforme evidenciado nas respostas desse informante às questões anteriores – Questão um: “Transmitir

conhecimento e prepará-lo para o mercado de trabalho. Embora nossos alunos não aprenda completamente a gramática ela é essencial em nossas vidas”; Questão dois: “Considerar o linguajar trazido de casa, porém dando ênfase à norma culta, mostrando outros caminhos para escrever corretamente” .

P8 – “Sim; tenho vários procedimentos utilizados, em sala: Ex: – Pronomes em forma de BINGO; – Dominó dos substantivos, adjetivos pátrios; – Verbos – modos verbais em forma de pista de corrida de carros. – etc...”

- A despeito de alguma informação sobre variações contextuais e linguísticas, constante de respostas anteriores desse informante – Questão um: “Para terem conhecimentos de regras gramaticais, e saber empregá-las, em todas as situações cabíveis”; Questão dois: “Com as inovações da linguística, ao meu ver, estamos passando por muitas mudanças quanto na fala e também na escrita. Ex: linguagem em gírias, do orkut, MSN; etc. Onde já existem textos, jornais, livros que aderiram a este tipo de linguagem. Deixando assim a gramática e a língua materna, quase ficando extinta” –, nota-se que os procedimentos descritos ainda dão mostra de prática tradicional que propende à fixação/memorização de conceitos e nomenclaturas.

P9 – “Produção de texto e a reescrita do texto, pontuando a ortografia e a gramática. É relevante usar todos os meios que favoreçam a aprendizagem do aluno, bem como jogos manuais confeccionados pelo professor, até os disponíveis pela internet”.

- Indício de alguma compreensão básica das propostas oriundas dos estudos linguísticos quanto à noção de ensino de gramática em função do texto.

P10 – “Ouvi-lo, deixa-lo expressar suas ideias com espontaneidade e ir também usando a norma culta, para que ele perceba e possa utilizá-la de forma prazerosa, sem que seja corrigido, aos poucos ele fará a troca de palavras, ou a maneira de falar”.

- Semelhantemente às observações relativas às respostas anteriores desse informante – Questão um: “O aluno vem para a escola trazendo a linguagem materna e suas variantes que são partes de seu conhecimento até então adquirido, por isso, faz-se necessário adequá-lo a língua padrão, tanto quanto a escrita, e a gramática dará um subsídio, para que ele se desenvolva na norma

culta quanto na grafia”; Questão dois: “A adequação gradativa entre as duas formas de expressar-se, aos poucos ele vai usando os meios e adquirindo sua maneira de expressar-se e comunicar-se de forma mais coerente e correta”, pressupõe-se uma prática em que, mesmo dando mostras de uma consideração inicial das competências internalizadas do falante, o alvo continua sendo a norma “culta”/padrão.

P11 – “Utilizando as concordâncias e dos pronomes”.

- Falta de clareza e especificação na resposta.

P12 – “Na maioria das vezes, gosto de trabalhar com textos, inserindo a gramática, principalmente partindo da escrita e reescrita dos textos produzidos por eles. Sempre mencionando que sua linguagem está correta, mas precisamos saber que para cada momento precisamos utilizar uma linguagem diferenciada”.

- Como se observa, esse informante, semelhantemente ao informante de número seis, também dá mostras de uma concepção condizente com um trabalho gramatical mais significativo em sala de aula, o que pode ser verificado, também, em suas respostas anteriores – Questão um: “O ensino da gramática é importante para que o aluno possa interagir no meio social e ao ensinar a gramática estaremos qualificando nossos alunos para uma vida profissional e pessoal com sucesso”; Questão dois: “Quando se trabalha partindo do contexto do aluno fica mais fácil o desenvolvimento da aprendizagem, pois não podemos esquecer que a partir do momento que damos liberdade para o aluno se expressar ele conseguirá com muito mais facilidade adquirir conhecimentos e assim estaremos formando cidadãos críticos”.

P13 – “Trabalho a gramática na produção de textos ou em textos que traga algum subsídios para o aluno”.

- Deduz-se uma compreensão do ensino gramatical relacionado a fins práticos: produção de texto, textos com subsídios para o aluno.

P14 – “Para passar o conteúdo, utilizo livros, material didático que as vezes são os próprios livros que a escola fornece e que são usados pelos alunos, dessa forma eles podem

estár acompanhando a explicação, e logo após a explicação e de ter tirado todas as dúvidas deles, passo exercício para a fixação do conteúdo”.

- Mesmo com a demonstração de algum conhecimento quanto aos postulados linguísticos referentes às competências internalizadas do falante, como consta na resposta desse informante à segunda questão – “A gramática deve ser transmitida ao aluno sim, mostrando a ele a forma que se deve escrever, mas de forma cautelosa para que ele não possa perder suas raízes” –, notam-se, ainda, na descrição dos procedimentos utilizados, indícios de prática tradicional, especialmente quando há referência à fixação de conteúdo.

P15 – “Trabalho as orações coordenadas e subordinadas com dominó e também com trilha”.

- Observa-se, nesse relato, indicativo de procedimento que visa à fixação de conceitos e nomenclaturas gramaticais, apesar da demonstração, na resposta anterior, de alguma informação quanto ao ensino contextualizado de gramática: “Inserir a gramática no texto, não se ater somente ao ensino da gramática isolado, proporcionar esse ensino à medida em que aparece situações no texto”.

P16 – “Para fixar o conteúdo ‘acentuação’, fiz um bingo com palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Vou dizer que foi muito bom o resultado, pois houve uma aprendizagem mais significativa do que somente quando se trabalha o conceito isolado”.

- Mostra de incentivo à aprendizagem de determinado conteúdo. Contudo, não se percebe, ainda, uma concepção de prática vinculada ao texto de fato, pelo texto, em função do desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão, análise, reflexão e produção como demonstra a resposta dada à segunda questão por esse informante: “É muito relevante trabalhar a gramática incutida em textos. Aproveita-se um bom texto para se trabalhar a oralidade, a escrita, a gramática, a intertextualidade, etc.”.

P17 – Não respondida. Trata-se de um dos informantes que trabalha na Coordenação Pedagógica. Não dispõe exemplos próprios atualizados.

Na exemplificação de procedimentos utilizados no trabalho com conteúdos gramaticais é possível verificar, em alguns relatos, a não sustentação de noções teóricas demonstradas nas respostas às questões anteriores relativas à contextualização das normas linguísticas, às competências internalizadas dos falantes, às variações linguísticas, como se confere em P7, P8, P10, P14-P16. Isso sem considerar a falta de especificação em respostas como as de P1-P4, P11, P13, o que denota, também, pouca clareza ou insegurança quanto à explicitação da prática efetivada em sala de aula.

Observa-se, entretanto, a despeito da insuficiência na sustentação teórica constante desses relatos, um número significativo de informantes que referem à leitura, à produção e à reescrita de texto como base para a abordagem sistemática da gramática, como consta em P1, P3, P4, P6, P7, P9, P12 e P13, o que permite deduzir que há, realmente, uma necessidade de aprofundamento teórico quanto às perspectivas das Ciências da Linguagem canalizado para transposição didática dessas orientações nas aulas de língua materna, como postulam, em especial, a abordagem discursiva e a Linguística Textual, aqui, consideradas.

Para além de algumas dificuldades básicas quanto à ortografia, sintaxe, pontuação, entre outras, foi possível computar das respostas dadas em geral, as seguintes informações relativas ao ensino gramatical nas aulas de língua materna:

- Indicativos de prática tradicional: P7/1, P10/1, P14/1, P15/1, P5/2, P7/2, P10/2, P7-P8/3, P10/3, P14-P15/3 (seis informantes).
- Alusão a concursos, mercado de trabalho como justificativa para ensino de gramática: P4/1, P6-P7/1, P11-P12/1, P16/1 (seis informantes).
- Menção a uso e contextos comunicacionais; alusão a variações e competências linguísticas internalizadas: P1/1, P3-P4/1, P6/1, P8-P13/1, P17/1, P1-P10/2, P12-P15/2, P17/2, P1/3, P3-P7/3, P9-P10/3, P12-P13/3 (16 informantes).
- Referências ao texto, aos processos de leitura, escrita, reescrita e de interação verbal como base para a abordagem sistemática da gramática: P3/1, P5-P6/1, P9-P10-1, P13-P14/1, P1/3, P3/3, P4/3, P6-P7/3, P9/3, P12-P13/3 (15 informantes).
- Ideia de aprendizagem processual e ou gradativa da gramática [normativa] em contextos de uso/interação e a partir do texto: P5-P6/2, P9-P10/2, P12/2, P14-P17/2, P10/3, P6/3, P12/3 (doze informantes).

- Falta de sustentação, na exemplificação dos procedimentos práticos, de noções teóricas demonstradas em respostas dadas: P7/3, P8/3, P10/3, P14-P16/3 (seis informantes).
- Falta de especificação nas respostas: P2/1, P3/2, P11/2, P1-P4/3, P11/3, P13/3 (nove informantes).
- Indícios de abertura para mudança metodológica a partir das orientações dos estudos linguísticos: P1/1, P3/1, P6/1, P9/1, P12-P13/1, P17/1, P1/2, P3/2, P6/2, P9/2, P12-P13/2, P17/2, P1/3, P3/3, P6/3, P9/3, P12-P13/3 (sete informantes).

Note-se que, à exceção do P16 e a despeito de alguma distorção teórica, todos os informantes manifestaram alguma informação relacionada a temas de ponta como questões de uso e contextos comunicacionais, variações e competências linguísticas internalizadas, dentre outras, como a ideia de se trabalhar gramática no texto, na qual se inclui também o P16, e a noção de erro em Linguística, expressa pelos informantes P4/1, P2/2, P12/3.

Verifica-se, contudo, mesmo em meio a essas menções indicadoras de alguma noção teórica quanto aos estudos linguísticos, a presença de expressões e exemplos que indiciam resquícios de uma concepção tradicional de ensino, como se verifica, explícita ou implicitamente, em P10/1, P13-P14/1, P17/1, P4-P5/2, P10/2, P13/2, P16/2, P8/3, P10/3, P14/3, P15/3.

Observe-se que em nenhuma das questões propostas no questionário consta alguma especificação ou conceito concernente à gramática. Isso, com vistas a possibilitar abertura, a fim de que os participantes manifestassem suas concepções relativas a *ensino de gramática na escola*, sondando-se a hipótese de uma possível restrição desse tema à noção de *gramática normativa* ou *norma “padrão/culta”*, o que pôde ser verificado, conforme se confere nas considerações constantes dos dados acima.

De um modo geral, verifica-se, implícita ou explicitamente, a presença de distorções e ou limitações quanto a conceitos básicos, como a própria noção de gramática que, por vezes, é concebida como uma das variações linguísticas, geralmente a ideal (P1/1, P10/1, P14-P15/1, P5/2, P7/2, P10/2, P13/2, P10/3); noutras, é dissociada de língua materna ou das competências internalizadas dos falantes (P7/1, P10-P11/1, P4-P5/2, P8/2, P13-P15/2, P10/3); e ainda, em outras, é limitada ao conceito de norma “padrão” ou “culta”, como se verifica em P4/1, P7-P8/1, P10-P11/1, P13-P16/1, P4-P5/2, P10-P11/2, P14/2, P16/2, P8/3, P10/3, P14-P15/3.

Note-se que essas captações, atinentes à noção de gramática, não se excluem, podendo coincidir, não raro, na(s) resposta(s) de um mesmo informante como se percebe na disposição dos dados, ora, posta.

Conforme é possível notar, apenas em *sete* questionários, dos 17 (dezesete) computados, verificou-se indicativo de concepções mais coerentes com as orientações das Ciências da Linguagem, relativas ao estudo gramatical nas aulas de língua materna, o que leva a inferir que a demonstração de conhecimento relativo aos estudos linguísticos vigentes, expressa, de algum modo, por todos os informantes, não implica, necessariamente, em efetivação de práticas questionadoras dos sistemas de representação linguístico-cultural, que, como se percebe, insistem em normatizar, ao custo da estigmatização das diferenças, das “outras falas” (P4/2), do “modo diferente de falar” (P13/2), o curso natural de uma língua viva que, como já abordado neste trabalho, persistirá com suas variações e mudanças, referendadas, através do tempo, pelo uso real de falantes reais, a despeito da reverência, ainda, pelo que se observou nos dados acima, a um padrão idealizado, imposto por uma normatização ultrapassada e inconsistente.

A título de parâmetro, consideramos a pesquisa realizada em quatro cidades do estado São Paulo, pela professora Neves (2010), com seis grupos de professores de Língua Portuguesa (170 indivíduos) de primeiro e segundo graus, sobre o ensino de gramática. Pelo que consta, o estudo captou dados semelhantes aos verificados na análise ora posta, relativos às concepções de gramática, de língua, dentre outras, constantes das manifestações daqueles informantes. De acordo com Neves, “Considerado o espaço e o modo de tratamento dado à gramática, facilmente se verifica uma ligação direta com o que o professor considera que seja a *gramática* da língua, pois é desse conceito que decorre a delimitação do que deve ser ‘ensinado’ ou ‘exercitado’” (2010, p. 40, grifo da autora).

Segundo expõe essa pesquisadora, foi possível depreender das respostas ao *para quê* do ensino da gramática, “dois principais conceitos que os professores de 1º e 2º graus têm de gramática: 1. Gramática como um conjunto regras de bom uso (= gramática normativa). 2. Gramática como descrição das entidades da língua e suas funções (gramática descritiva)”. Enfatiza, Neves, que “Nenhum professor mostrou compreender a gramática como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento” (2010, p. 40). Referindo-se às três dimensões da atividade linguística, como atividade humana: a *discursiva*, a *semântica* e a *sintática* ou *gramatical*, essa autora constatou que

Intuitivamente – embora muito raramente chegando a conseguir explicitar essa reflexão – o professor de 1º e 2º graus percebe as diferentes dimensões da linguagem, mas, *pela própria força da tradição e da organização dos programas escolares, traduz de maneira equívoca essa complexidade* (2010, p. 41, grifo nosso).

Semelhantemente ao que se pode observar quanto aos dados da pesquisa acima, Neves, também, verificou, com dados referentes a São Paulo, que

[...] para qualquer conteúdo selecionado ou forma de exercitação, os professores se sentem plenamente justificados e consideram que seu estudo está modernizado se, simplesmente, partirem de exemplos concretos e, especialmente, se partirem de texto. Isso, realmente, nada mais significa que usar o texto como pretexto (2010, p. 42).

Como enfatiza Neves, de acordo com as constatações da pesquisa, “partir do texto’ representa extrair do texto frases ou palavras e, sobre elas, exercitar a metalinguagem” (2010, p. 42).

De um modo geral, as dificuldades e problemas, conforme enfatiza essa autora, “dizem respeito a uma incapacidade de avaliar a língua em uso nas suas diversas dimensões” (2010, p. 43), o que pode ser extensivo, também, às observações atinentes aos dados analisados acima.

Diante das considerações postas, pela verificação da persistência, ainda, de uma metodologia tradicional, permeando as concepções de grande parte dos docentes de Língua Portuguesa, mesmo dos que demonstram possuir alguma informação quanto aos postulados de ponta dos estudos linguísticos relativos à abordagem gramatical nas aulas de língua materna, percebe-se endossada a conveniência de um estudo que se propõe a evidenciar a contribuição de propostas contidas em orientações linguísticas vigentes, com vistas a uma perspectiva mais crítica e reflexiva, atinente à sistematização das ocorrências linguísticas integrantes dos vários contextos comunicacionais.

É o que pretendemos delinear na próxima seção, ou seja, as proposições de Bagno (2002, 2007), Castilho (1998), Travaglia (2001), Possenti (1996), Scherre (2005) e Antunes (2003), as quais contemplam abordagens alternativas à postura tradicional de tratamento da gramática no âmbito escolar, dispondo de orientações didáticas específicas quanto às ações e subsídios necessários ao processamento dessa “inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística”, conforme postulado por Bagno (2002).

TERCEIRA SEÇÃO

PERSPECTIVAS DE MUDANÇA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Como é possível observar, pelas conjecturas, informações e proposições teórico-práticas dispostas nesta pesquisa, o ensino de língua materna passa por uma fase complexa de transição, em que, mesmo diante de perspectivas vigentes de mudanças metodológicas para essa área, ainda se verificam concepções arraigadas de uma prática tradicional transmissiva em sala aula. Eis a inquietação que motivou esse estudo.

Com o propósito de se enfatizar abordagens vigentes das Ciências da Linguagem em prol do favorecimento dessa “inevitável travessia”, de um ensino prescritivo a uma prática investigativa, vislumbramos, pois, a possibilidade de fomento quanto à efetivação desse ideal nas aulas de língua materna.

3.1 A ABORDAGEM INVESTIGATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

A proposta elencada a seguir, de Bagno (2002, 2007), sobre a pesquisa linguística nas aulas de língua materna, dispõe de orientações específicas quanto ao tratamento sistemático da língua em sala de aula, o que será possível verificar, semelhantemente, nas proposições de Castilho (1998), Travaglia (2001), Possenti (1996), Scherre (2005) e Antunes (2003), abordadas na sequência.

1. Bagno (2002, p. 17) entende que “o ensino de língua na escola deveria propiciar condições para o desenvolvimento pleno de *uma educação linguística*”. Como elementos constitutivos dessa educação linguística, esse teórico especifica, como já referido neste trabalho: o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar; conhecer e reconhecer a realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua; e a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Este último elemento, que menciona a tomada da língua como objeto de análise, reflexão e investigação, é que norteia, mais diretamente, a proposição de Bagno (2002) quanto aos critérios de realização da reflexão linguística nas aulas de língua materna, conforme vêm propondo as orientações de ponta das Ciências da Linguagem.

Conforme postula o autor, a proposta configura-se como uma prática alternativa ao ensino tradicional de gramática que toma a norma padrão como único referencial linguístico

válido em detrimento das manifestações reais de uso da língua, tanto nas camadas populares quanto entre os falantes “cultos” da sociedade. Trata-se da *pesquisa linguística* nas aulas de língua materna, prática esta de teorização/investigação da língua (BAGNO, 2002), que consiste no estudo dos atos linguísticos, dos usos atuais da linguagem, com ênfase nas características da variante culta da língua, do registro formal, tendo em vista o desenvolvimento da educação linguística, da competência discursiva.

Quanto ao nível de ensino em que a *pesquisa linguística* poderá ser desenvolvida, entendemos que, em se tratando de uma proposta alternativa ao ensino tradicional normativo, convém efetivá-la nas mesmas séries e níveis em que se dão ou davam a prática transmissiva da norma padronizada, ou seja, se é para ocupar tempo das aulas de língua materna com fixação de regras e normas prescritivas, como se verifica, comumente, desde o quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, que se aproveite esse espaço/tempo para se proceder a uma prática investigativa de ocorrências linguísticas reais que poderão, de quebra, ainda ser confrontadas com a norma padrão idealizada a fim de que se perceba a inconsistência desta diante da realização daquela em diversas situações interacionais, incluindo-se as que exigem formalidade, conforme será demonstrado mais adiante (BAGNO, 2002).

De acordo com Bagno (2002, p. 61-68; 2007), para a efetivação da *pesquisa linguística* em sala de aula, faz-se necessário percorrer alguns passos, os quais serão descritos a seguir.

Escolhido o tema a ser investigado – a partir do critério da relevância, das dificuldades apresentadas pelos alunos no momento de usar determinadas formas linguísticas (concordância não-normativa, por exemplo) –, o **primeiro passo** refere-se à *abordagem tradicional* do fenômeno, tendo em vista a consagração do método tradicional e a facilidade de acesso aos materiais que explicitam essa doutrina – gramáticas normativas, livros didáticos, dicionários, Internet, dentre outros. “[...] Isso já garante um espaço para a perspectiva tradicional na sala de aula, desde que ela seja vista como **uma** das explicações possíveis para o fenômeno, e não como uma única maneira ‘certa’ de entendê-lo” (BAGNO, 2007, p. 198, grifos do autor).

Após essa etapa, “será possível formular uma síntese das explicações oferecidas pela tradição normativa” (2007, p. 198).

O **segundo passo** (que poderá também ficar para a etapa conclusiva) trata-se da investigação do fenômeno numa *perspectiva histórica*, uma vez que a concepção tradicional de gramática está, intrinsecamente, ligada à norma-padrão clássica, constituída sob um

processo de seleção preconceituoso, pois considerava apenas a Antiguidade clássica greco-romana. Através desta perspectiva histórica, a realidade linguística contemporânea se constituirá em um parâmetro de observação do caráter dinâmico e evolutivo da língua e de seus falantes, considerando que “não só a língua mudou: mudaram também as mentalidades, os gostos e as modas, as formas de organização da sociedade, os modos de produção da vida material, os sistemas econômicos, os regimes políticos, os conhecimentos sobre o homem e a natureza etc.” (BAGNO, 2002, p. 63).

O **terceiro passo** consiste na *investigação da língua viva, falada e escrita*. Sobre esse passo, Bagno postula o seguinte:

[...] considero estratégico mostrar de que modo os fenômenos escolhidos para a pesquisa se dão na língua falada e escrita pelos brasileiros cultos, isto é, na língua real e não no padrão idealizado e artificial codificado nas gramáticas normativas e em outras instâncias de prescrição e controle da vida do idioma (2002, p. 64-65).

Conforme referido na seção 1.1 deste trabalho, cabe, nessa fase da pesquisa linguística, uma reflexão bem elucidada quanto ao padrão linguístico idealizado pela prescrição normativa em confronto com a norma padrão real, usada pelos falantes considerados cultos, pertencentes às camadas sociais prestigiadas (BAGNO, 2007).

Nessa etapa, Bagno (2007) sugere a constituição de um *corpus* e a coleta dos dados referentes ao fenômeno investigado – qualquer fenômeno –, podendo-se [devendo-se] recorrer às múltiplas manifestações de uso da língua, procedendo-se ao tabelamento das ocorrências.

O **quarto passo** consiste em oferecer explicações alternativas à da doutrina tradicional. De acordo com Bagno (2002, p. 67):

[...] não será preciso desenvolver diante dos alunos uma teoria complexa e sofisticada. Muitas vezes, a simples elaboração de hipóteses, de tentativas de explicação, é suficiente para mostrar que existem outros pontos de vista além do tradicional, capazes de apresentar os fenômenos linguísticos sob uma perspectiva diferente, mais científica e menos preconceituosa do que o rótulo do “erro” secularmente aplicado a qualquer manifestação linguística não contemplada nas gramáticas normativas.

O **quinto passo** corresponde à etapa final da *pesquisa linguística*, conforme o fenômeno investigado, que são as conclusões. Nessa fase, é possível criticar e reformular a abordagem tradicional, ou seja, retorna-se à doutrina tradicional para submetê-la à revisão, “para mostrar que suas bases teóricas são problemáticas e, sobretudo, insuficientes para explicar a dinâmica atual da língua viva” (BAGNO, 2002, p. 67-68).

Dessa forma, segundo Bagno, é possível contribuir “para que o aluno desenvolva sua capacidade de análise e reflexão crítica, não só no que diz respeito à língua, mas a todos os demais campos do conhecimento com os quais vier entrar em contato” (2002, p. 68).

2. Coincidindo com essa proposta de aplicação da pesquisa linguística em sala de aula, sugerida por Bagno, Castilho (1998, p. 24) também propõe, em termos experimentais, uma teoria modular para o estudo da língua com os seguintes vetores: *Vetor teórico* – da língua como atividade social para a língua como uma estrutura e, finalmente, para a língua como atividade mental. *Vetor metodológico* – (1º) da Análise da Conversação para a Linguística do Texto e desta para a Gramática; (2º) da Língua Falada para a Língua Escrita, passando por uma caracterização comparativa dessas modalidades, mediante recolha e recortes variados da língua. E *Vetor pedagógico* – das aulas de veiculação de “pacotes prontos”, para as aulas como uma oportunidade para o desenvolvimento da reflexão e da descoberta, alimentadas por pequenos projetos de pesquisa a partir de dados previamente selecionados, em que a reflexão vem primeiro e a classificação vem depois.

De acordo com Castilho (1998, p. 22) “A aula de gramática deve implicar numa atuação participante de professor e alunos, movidos pelo desejo da descoberta científica. A ordenação dos achados é uma fase final no procedimento pedagógico”.

3. Similar ao entendimento de Bagno e Castilho, no que diz respeito ao tratamento da língua sob uma perspectiva científica, a proposta de Travaglia (2001, p. 109) também consiste em se trabalhar a gramática focalizando-a de quatro formas: gramática de uso, gramática reflexiva, gramática teórica e gramática normativa.

Com a *gramática de uso* – que se liga à gramática internalizada do falante – desenvolve-se o conhecimento da língua através de “atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua” (TRAVAGLIA, 2001, p. 111).

Segundo Travaglia (2001), os exercícios estruturais são os mais conhecidos e bem montados para esse fim, a partir dos quais leva-se o aluno a perceber o paradigma das ocorrências a fim de que se adquira a habilidade de uso pretendida, sem que se explicitem os elementos de descrição e funcionamento da língua. Tais elementos devem estar, sim, sob o domínio do professor para que tenha condição de selecionar e ordenar conteúdos, bem como de elaborar exercícios adequados às pretensões de cada aula.

Além dos exercícios estruturais, “A gramática de uso pode e deve ser trabalhada a partir das produções orais e/ou escritas dos alunos e de outros produtores de texto de todos os tipos (inclusive os literários, mas não só eles)” (2001, p. 111).

Na *gramática reflexiva e teórica*, o trabalho volta-se para o conhecimento sobre a língua, sendo que a gramática reflexiva representa mais uma metodologia do ensino da gramática tradicional, pois se trata, também, de “um trabalho sobre os recursos linguísticos que ele [o aluno] ainda não domina, para levá-lo a aquisição de novas habilidades linguísticas, realizando assim um ensino produtivo e não apenas uma descrição” (2001, p. 142).

Nesse trabalho com a gramática reflexiva e teórica, explicitam-se os fatos da estrutura e do funcionamento da língua: “[...] as unidades existentes, sua classificação, funções básicas, regras de construção de unidades como palavras, orações, períodos [...]” (TRAVAGLIA, 2001, p. 143), em seguida, através de observação e reflexão, formam-se os conceitos sobre a língua, sobre como ela funciona. E isso com espírito crítico, considerando

[...] as novas descobertas da ciência linguística, evitando assim certas atitudes como, por exemplo: a de insistir em determinados cânones da linguística tradicional ou em certas formas de explicar a constituição e funcionamento da língua, que a ciência linguística já comprovou não serem válidos (2001, p. 218).

Travaglia (2001, p. 216-17) aludindo Perini (1986, p. 11) enfatiza que esse tipo de procedimento serve basicamente aos objetivos de levar o aluno a conhecer a instituição social que a língua representa e a ser capaz de pensar, raciocinar cientificamente, “desenvolvendo habilidade de observação, de raciocínio, levantamento de hipóteses e argumentação”.

Quanto à *forma normativa da gramática*, Travaglia (2001, p. 108-09) salienta que, ao se explicitar suas regras, deve-se refletir, cientificamente, sobre suas inconsistências teóricas, bem como ter o cuidado de não se apresentar alguns usos da língua como valores absolutos, mas tão somente instruções acerca de determinações sociais quanto ao uso da mesma, uma espécie de etiqueta social.

Travaglia entende, ainda, com Soares (1979), que, em termos pedagógicos, a distinção das formas de gramática, não precisa ser evidenciada:

Tendo em vista o objetivo proposto como prioritário para as aulas de língua materna, pode-se usar as quatro formas de gramáticas (e o conhecimento da língua ou sobre a língua que elas acarretam) para atingir esse objetivo. O trabalho com as quatro formas de focalizar a gramática referidas acima não precisa ser estanque, dividido no tempo: as quatro podem ou não ser utilizadas em um mesmo conteúdo para a mesma turma em qualquer grau ou série. O que vai determinar isso é o conteúdo com que se

trabalha, as condições dos alunos, o objetivo, o tempo disponível e outros fatores que o professor julgar pertinentes no trabalho que está desenvolvendo (2001, p. 110).

4. Somando-se a esse embasamento teórico, é digno de mérito lembrar as considerações de Sírio Possenti (1996) em sua consagrada obra *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola* na qual discorre sobre uma proposta elementar do ensino da gramática que consiste em privilegiar a gramática internalizada, em seguida a descritiva e, por último, a normativa.

Observa-se que, independente da ordem sugerida para a procedência do estudo gramatical na escola, o que fica é a *tomada da língua como objeto de investigação*, conforme enfatiza o próprio Possenti que suas sugestões “se resumem a uma única grande ideia: fazer com que o ensino do português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos” (1996, p. 95).

3.1.1 Fenômenos linguísticos observáveis: reflexões possíveis

A partir do entendimento de que a proposta de reflexão linguística nas aulas de língua materna se configura, nos dias atuais, como a perspectiva de ponta das Ciências da Linguagem no que respeita ao estudo sistemático da língua, visando-se à instrumentalização para o exercício da cidadania, conforme vem-se discorrendo ao longo deste trabalho, cabe, então, verificar, mais especificamente, a título de demonstração, como fenômenos linguísticos podem ser dispostos e analisados sob essa ótica científica em sala de aula.

Antes, contudo, convém enfatizar que essas proposições metodológicas vigentes em teorias linguísticas atuais postulam atitudes e procedimentos que, mesmo tendo como elementos basilares as variedades e variações da língua, constantes das diversas situações comunicacionais, não se eximem da tarefa social e estratégica de prover os estudantes das condições de participação política e luta social pela cidadania.

Vale enfatizar, ainda, que tal desígnio passa pelo conhecimento e domínio da norma “padrão”, tanto a *idealizada* na prescrição gramatical, quanto a *realizada* no uso efetivo dos falantes “cultos” das camadas privilegiadas. Seja para, no caso daquela, submetê-la ao questionamento e crítica, ou para, no caso desta, valer-se dela como instrumento de

transformação social em prol da afirmação identitária dos menos favorecidos pelas instâncias dominantes de representação linguístico-cultural (SOARES, 2008; BAGNO, 2007).

Defendendo essa ideia de não radicalização quanto à tradição normativa, Bagno afirma que “não é possível desconhecer o complexo jogo que existe em todos os aspectos da vida entre o velho e o novo, para defender as inovações a todo custo, desconsiderando importante parcela da sociedade. Na educação em língua materna não podemos jogar na base do ‘tudo ou nada’” (2007, p. 114, grifo do autor). A título de exemplificação, esse autor observa que

[...] se é verdade que a regra da não concordância com o sujeito posposto (CHEGOU OS LIVROS) ocupa cada vez mais terreno em todos os estilos de língua falada e avança a grandes passadas sobre os estilos monitorados da língua escrita, também é verdade que a regra prevista na língua padrão (CHEGARAM OS LIVROS) ainda permanece viva e forte na consciência de muita gente (2007, p. 114-115).

Nessa mesma linha de raciocínio, Magda Soares, enfatizando “o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio [...] para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e luta contra as desigualdades sociais”, defende que

Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade linguística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa seu dialeto na estrutura das relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade (2008, p. 78).

Como se observa, são muitas as razões para se promover nas aulas de língua materna uma prática investigativa que, como tal, não incorra em extremismos quanto às várias possibilidades de abordagem da língua. Para Bagno, “Em vez de tentar ensinar somente a regra A ou somente a regra B, como se elas fossem mutuamente excludentes, é possível transformar em objeto e objetivo de ensino a própria existência de A e B, e o convívio das duas!” (2007, p. 116). Dessa forma, de acordo com esse autor, é possível imaginar

Um ensino que desdobre em sala de aula a realidade complexa e multifacetada da língua, que acolha serenamente a variação linguística – não como um “problema” ou um “defeito” da língua, mas como constitutiva da própria natureza da língua e como um fenômeno fascinante que merece ser estudado (2007, p. 116, grifos do autor).

É nesse sentido que a pesquisa e reflexão linguística em sala de aula devem incidir, conforme será demonstrado, a seguir, de acordo com sugestões de alguns estudiosos dessa temática.

Como se observa, o simples fato de dispor variações da língua em paralelo com as prescrições correspondentes da gramática normativa já possibilita ao aluno o contato com esta que, em circunstâncias específicas, lhe será cobrada, mas que, também, em ocasiões oportunas, poderá ser usada, estrategicamente, como instrumento de intervenção social, conforme visto acima.

Pesquisadores de alternativas pedagógicas para o estudo sistemático da língua, com vistas à produtividade comunicacional, enumeram fenômenos linguísticos condizentes com a realidade funcional da língua, que também constituem objetos de reflexão linguística nas aulas de língua materna.

5. Entre esses teóricos, além dos já referidos acima, consta Scherre (2005), dispondo algumas mostras de seu trabalho sobre concordância de número, podendo-se enumerar os casos que seguem referentes à escrita do português brasileiro.

Conforme enfatiza essa autora, “Embora corrigidos quando são percebidos [...], encontram-se na escrita do português brasileiro, com mais frequência e regularidade do que se supõe, estruturas do seguinte tipo [...]:

- A *construção* de mais de três escolas *estão* nos planos da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (*Diário de Pernambuco*, 16/8/1992, Cidades, p.B13, c.1).
- O *crescimento* dos depósitos dos Fundos de Renda Fixa de Curto Prazo também *contrairam* a base em R\$ 151 milhões (*Jornal de Brasília*, 29/5/1995, Economia, p.6, c.5).
- A *ponta* dos corredores, conhecida no ramo supermercadista como *ponta de gôndola vendem* até três vezes mais que em prateleiras comuns. ... (*Jornal do Brasil*, 29/5/1995, p.6, c.3, Negócios e Finanças).
- O *preço* das dedetizações de apartamentos *variam* entre R\$ 30,00 (um quarto) e R\$ R\$ 45,00 (cinco quartos) (*Correio Brasiliense*, 23/2/1996, p.7, c.1, Guia do Consumidor).
- A *adoção* do real e o seu impacto na economia nacional (...) *divide* as opiniões na cidade (*Jornal do Brasil*, 29/5/1994, p.25, c.3, Brasília).
- A *atuação* da máfia do contrabando e o crescente *interesse* de comerciantes em descarregar mercadorias em banca de camelô está inflacionando o mercado do asfalto (*Jornal do Brasil*, 3/9/1992. P.17, c.1, Cidade) (2005, p. 63, grifos da autora).

Além desses exemplos extraídos de jornais, Scherre dispõe também dos seguintes casos:

[...] ... O colegiado mínimo para aprovação de projetos *deverão* ser de 30% do total de representantes e membros do NCE designados. ... (UFRJ/NCE – Área de Apoio Acadêmico. Proposta de Normas Gerais de Funcionamento da Comissão de Usuários do NCE. Rio de Janeiro, 22 ago. 1990. p.8).

[...] ... a contratação de 5.200 funcionários sem concurso acrescido dos professores que estão em situação irregular *dependem* da “vontade política” da Reitoria para regularizar sua permanência na Universidade. ... (ADUFRJ. O processo eleitoral na UFRJ. Rio de Janeiro, mai. 1990) (2005, p. 28, grifos da autora).

Sobre esses fenômenos, a autora considera que mesmo não se tratando de casos que envolvem estruturas partitivas ou quantitativas (*a maioria dos, a maior parte de, grande parte de, parte de, uma porção de, o resto de, metade de* etc.), as quais já são respaldadas pelas normas gramaticais vigentes quanto à concordância ou não do verbo, trata-se de ocorrências que “têm também sujeito com a estrutura complexa (artigo + substantivo + preposição + artigo + substantivo)”, apresentando “verbos variavelmente marcados ora na forma singular, ora na forma plural” (Scherre, 2005, p. 27). Conforme explicita essa autora,

[...] há relação de concordância, plural ou singular, com o núcleo nominal do sintagma preposicional, embora a relação semântica seja feita com o núcleo mais alto da construção, ou seja, com o elemento que tradicionalmente classificamos como núcleo do sujeito. A despeito disso, não há prejuízo de transmissão da informação (2005, p. 28).

6. Discorrendo, também, sobre a tomada da língua em uso para análise e reflexão, Antunes indica “algumas questões gramaticais de relevância para a compreensão do funcionamento da língua em textos” (2003, p. 126). Assim, ressaltando o caráter sumário de seus exemplos, essa autora lista alguns conteúdos que serão abordados a seguir.

➤ *Uso dos substantivos*

Para Antunes, a função referencial desempenhada pelos substantivos deve prevalecer: “Indicar adequadamente, para nosso interlocutor, as coisas ou pessoas a que estamos nos referindo é uma das condições da clareza e da coerência dos textos. Nesse contexto é que o uso dos nomes próprios recobra sua inteira relevância” (2003, p. 127).

➤ *Uso dos adjetivos ou das locuções adjetivas*

Quanto aos adjetivos, Antunes destaca que se deve ir além da definição tradicional de “dar qualidade aos nomes”, considerando-se, sobretudo, a função de especificar ou restringir a referência das expressões nominais: “Quando digo ‘a mulher *moderna*’, restrinjo o alcance da referência feita a ‘mulher’ com o uso do adjetivo ‘moderna’. [...] Se digo ‘A mulher moderna brasileira’, restringi ainda mais [...]” (2003, p. 127-128). Conforme enfatiza essa autora, “O importante é que se chegue a identificar os efeitos alcançados com o acréscimo de um adjetivo ou de uma locução adjetiva e se alcance assim a clareza requerida para o texto” (p. 128).

➤ *Uso dos verbos*

A ênfase de Antunes quanto aos verbos é para “seu valor semântico”. Como exemplo, cita:

[...] *verbos da comunicação verbal*, como FALAR, DIZER, COMUNICAR, PERGUNTAR, PEDIR, RESPONDER, JUSTIFICAR etc.; *verbos da atividade psicológica*, como PENSAR, REFLETIR, DESCOBRIR, INFERIR, CONCLUIR, DEDUZIR, LEMBRAR, RECORDAR, ESQUECER etc.; *verbos da percepção*, como VER, OLHAR, ESCUTAR, OUVIR, PERCEBER, SENTIR etc.; *verbos que exprimem movimento*, como ANDAR, PARTIR, IR, VIR, SAIR, CHEGAR, CORRER, DANÇAR, DESCER, SUBIR, PULAR, SALTAR etc.; *verbos que exprimem localização*, como MORAR, RESIDIR, FICAR, VIVER etc.; *verbos que exprimem mudança de estado*, como *tornar-se*, *virar* etc. [...] (2003, p. 129).

➤ *Uso dos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos*

Sobre os pronomes, semelhantemente aos substantivos, Antunes considera relevante explicitar sua função referenciadora e de retomadas coesivas, enfatizando-se as regularidades de uso dos mesmos no texto. Como sugere,

[...] Exercícios para identificar os termos substituídos pelos pronomes, bem como outros de identificação dessas retomadas, para se estabelecer as cadeias referenciais de um texto seriam uma forma de explicitar, para o aluno, os mecanismos intuitivos da construção de textos coesos e, por essa via, coerentes (2003, p. 131).

Quanto às regras de colocação pronominal, Antunes enfatiza que “No Brasil, o caso geral não é a ênclise, como diz a gramática [normativa], mas a próclise, como diz qualquer brasileiro” (2003, p. 131). A esse propósito lembra a mensagem de um *outdoor* sobre a

prevenção do câncer de mama no qual “aparecia uma mulher apalpando-se e, logo abaixo, os dizeres: *Se toque. A cura do câncer pode estar em suas mãos*” (2003, p. 131-2, grifo da autora). Nesse caso, Antunes observa que o professor poderia “analisar o efeito pouco interessante que seria dizer: ‘Toque-se...’”, além de “explorar a duplicidade de sentido do enunciado” (p. 132).

➤ Uso das *conjunções*, de *expressões relacionais* ou de *partículas de transição*

Deve-se ressaltar nesse âmbito, segundo Antunes, que expressões como *embora*, *mas*, *como*, *conforme*, *acima de tudo*, etc. têm a função de marcar o encadeamento entre partes do texto e de expressar algum tipo de relação semântica entre essas partes. Como enfatiza essa autora, “O reconhecimento dessas relações e de sua função (lógica, argumentativa, discursiva) no texto constitui um saber da mais alta relevância para administrar as possibilidades de organização do texto” (2003, p. 133). Destaca, ainda, que “Esse saber seria bem mais útil que, simplesmente, saber dizer se a conjunção é coordenativa ou subordinativa ou se a expressão é adjunto adverbial ou não”.

➤ Uso das *preposições*

No caso das preposições, a ênfase não seria diferente das conjunções, como observa Antunes: “Basta analisar o efeito de sua inserção ou de sua omissão num enunciado para perceber o quanto elas pesam para a coerência do que dizemos: ‘queixar-se de’ e ‘queixar-se a’ não são a mesma coisa” (2003, p. 133-4).

➤ Ampliação do *vocabulário*, em suas *relações de sinonímia*, de *hiperonímia*, de *antonímia*, de *homonímia*, de *partonímia*

Para Antunes, “Nesse âmbito, deve-se ter em conta, sobretudo, além do ‘sentido’ que as palavras expressam, o papel que a substituição de uma palavra por outra desempenha na construção da continuidade do texto”. Como exemplo, Antunes considera que numa produção coletiva de um gênero “o professor, depois de escrever a versão original dos alunos, poderia orientar essa operação de substituição, pelo uso de palavras ou descrições sinônimas, hiperônimas, metonímicas, ou metafóricas que lhes sejam equivalentes” (2003, p. 135).

Assim, “uma historinha pode começar falando de ‘uma onça’ que, mais adiante, é retomada em ‘o animal’, ‘a fera’ (e, dependendo do contexto, em ‘a coitada’, ‘a pobrezinha’ etc.)” (2003, p. 136).

➤ *Uso dos artigos definidos e indefinidos*

No caso dos artigos, de acordo com Antunes, “O que nem sempre os alunos sabem é como distribuir, ao longo do texto, ora o definido, ora o indefinido – ou, até mesmo, quando omitir qualquer um dos dois – e os efeitos que isso causa para a correta identificação das referências feitas no texto” (2003, p. 146).

➤ *Concordância verbal e a nominal*

Como expressa Antunes, “Nesse particular, deve-se ter em conta [...] que a concordância é, antes de tudo, uma das muitas pistas que indicam ao interlocutor que relações estabelecer no texto, um procedimento indispensável para a atribuição de seu sentido parcial e global” (2003, p. 147).

Enfatizando a importância da aplicabilidade textual das questões gramaticais, Antunes sugere, no caso da concordância, que se selecionem contextos em que as pessoas tendem a não fazer as devidas flexões, como o *sujeito posposto ao verbo* – “‘chegou o professor’, deixa o sujeito em posição de complemento e, aí, a tendência natural é não fazer a concordância, como em: ‘Chegou os professores’; ‘saiu as notas’; ‘como foi as férias?’ e outros similares” (2003, p. 148) –; *sujeito formado por um nome mais uma expressão plural* – “‘A análise dos textos’. Nesse caso, é muito frequente também ouvir [...]: ‘A análise dos textos demonstraram que...’” (2003, p. 148) –; quando o *sujeito se distancia do predicado* – “‘O problema dos principais investidores nacionais...’ [...] a tendência é que se diga ‘O problema dos principais investidores nacionais foram...’” (2003, p. 148).

Antunes destaca que, além das normas tradicionais, “algumas bem pouco frequentes em nossas interações – seria bom ressaltar esses contextos onde são bem comuns as variações de concordância e mostrar [...] que eles não são tão aleatórios assim” (2003, p. 148-9).

➤ *Sinais de pontuação*

Nesse caso, Antunes enfatiza que o aluno precisa entender que “os sinais de pontuação são isto mesmo – *sinais* – e, como tais, são instruções que auxiliam o leitor na busca do significado, das intenções e dos objetivos do texto e de cada uma de suas partes” como em “‘Poupem, meus amigos’ e ‘Poupem meus amigos.’” (2003, p. 149-50).

Em geral, Antunes destaca que a análise linguística de todos esses conteúdos deve levar em conta os *contextos em que a interação acontece*:

Para entender satisfatoriamente um enunciado, não basta que se entenda o sentido das palavras que lá aparecem ou o valor semântico das estruturas gramaticais usadas. O recurso ao contexto de uso desse enunciado é fundamental para que se chegue, além do sentido, à interpretação da intenção pretendida (2003, p. 150, grifos da autora).

Como se verifica, na investigação dos fenômenos linguísticos, é possível pontuar tanto as dimensões discursiva e social das ocorrências como seus aspectos formais e semânticos, dentre outros, considerando-se, conforme frisado pelos autores acima, que estejam a serviço da produtividade linguística e em estreita relação com os vários contextos interacionais.

3.2 TEORIAS E PRÁTICAS: ESTABELECENDO RELAÇÕES

Pelo que se percebe, o contexto contemporâneo de formação docente ainda é deficitário, conforme postularam Ilari e Basso (2009), considerando que em uma situação real “o jovem professor traz da universidade uma quantidade de conhecimentos desconexos cuja relevância pedagógica é no mínimo obscura”. Assim, o docente “tem poucas chances de optar por práticas educativas diferentes daquelas que já se aplicam na escola” e por “não conhecer a história linguística dos alunos, não tem certeza do que é melhor para eles” (p. 229).

Entendemos, pois, que a concepção social de língua, a abordagem discursiva e a perspectiva sociocognitivo-interacionista da Linguística Textual, abordadas neste trabalho, tendem a suprir essa defasagem conceitual quanto à atuação docente nas aulas de língua materna.

Nas postulações quanto ao percurso da concepção social de língua, consideramos a problemática relacionada ao tratamento da variação linguística em sala de aula, observando-se que as dificuldades e insucessos oriundos dessa situação se devem às concepções de língua, de cultura e de “erro” que ainda jazem no sistema educacional, o que pode ser verificado em alguns dos relatos disponibilizados pelos informantes de Ariquemes na Segunda Seção.

Enfatizamos, também, a correlação entre língua, sociedade e cultura, destacando-se a inerência da variação e da mudança à natureza mesma de todas as línguas, o que permite conceber como sem lógica, atitudes de preconceito e estigmatização pelas diversas manifestações linguísticas, uma vez que, intrínsecas a essas formas, manifestam-se, também, as identidades culturais dos indivíduos. Nesse sentido, frisou-se, ainda, que o preconceito linguístico é decorrente do conflito instaurado na escola quanto à suposta superioridade da variedade prestigiada, entendida, na maioria das vezes, como norma padrão, em detrimento das inúmeras variações possibilitadas pelo dinamismo da língua.

No caso dos exemplos disponibilizados pelos docentes de Ariquemes, observamos que, realmente, ainda é patente a confusão entre *norma padrão* (a idealizada pela gramática normativa) e *norma culta* (padrão real de uso), conforme discutido no início da Primeira Seção, percebendo-se, quase que naturalmente, uma certa reverência ao padrão normativo.

Assim, ressaltamos a responsabilidade da escola e dos professores em face da aspiração por uma educação linguística que possibilite aos alunos, tanto o acesso à variedade prestigiada da língua, quanto a preservação de suas identidades culturais, expressas por diversas formas de linguagem, a fim de que, assim, seja favorecida uma melhor qualidade de vida, pautada pelo respeito e valorização dos indivíduos, bem como de suas histórias de vida.

Frisou-se, então, o entendimento de que as variedades linguísticas, ao invés de serem vistas como um obstáculo ao sistema de ensino, podem constituir a matéria-prima do trabalho do professor de língua materna, até mesmo para favorecer o conhecimento da variedade prestigiada, uma vez que os alunos, sentindo suas culturas e vivências valorizadas, poderão ter menos aversão à escola e, possivelmente, mais disposição para ampliar a competência linguística de que já dispõem quando ingressam no sistema escolar.

No que concerne a esse quesito de consideração das variedades linguísticas nas aulas de língua materna, foi possível observar nas informações computadas em Ariquemes que, em geral, já se faz uma menção ao fenômeno, havendo referências às competências linguísticas adquiridas antes do acesso à escola; à importância de não se discriminar as variedades na fala; de se aproveitar o conhecimento do aluno, dentre outras. Contudo, ainda se verifica arraigada, em grande parte dos relatos, a ideia de adaptação à “norma”, ao “padrão” cobrado pela sociedade.

Quanto às observações relativas aos fatores que acentuam a diversidade linguístico-cultural na região amazônica, com ênfase às peculiaridades do estado de Rondônia, frisou-se a necessidade de atitudes mais conscientes e sensíveis quanto ao tratamento da variedade

linguística nas aulas de língua materna, em se tratando de ambiente, tipicamente, pluridialetoal. Como considerado acima, na maioria dos relatos disponibilizados pelos professores de Ariquemes, um dos municípios integrantes desse estado, já se verifica essa sensibilização quanto às variações linguísticas, mesmo que essas captações ainda careçam de um tratamento mais específico na prática desses docentes.

Por isso, entendemos que as propostas de atividades de Bortoni-Ricardo (2004) e dos PCN (1998) quanto à abordagem da variação linguístico-cultural em sala de aula, relacionadas ao final das considerações sobre a Sociolinguística, fazem-se pertinentes e relevantes também para o caso dos professores de Ariquemes, dado o contexto multicultural e pluridialetoal no qual se insere esse município.

Em relação à AD, consideramos relevante a perspectiva atual de um enfoque materialista do discurso, relacionado ao ensino de língua materna, no qual se destaca a noção de texto como unidade de análise, apreendida em um processo discursivo, e a constituição de um sujeito autor determinado socialmente. Esse sujeito, atendendo às exigências sistêmicas de “coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à formação do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância” (ORLANDI, 1993, p. 78), entre outras, pode se instituir, estrategicamente, articulando os mecanismos discursivos possibilitados pela língua a favor de uma real prática cidadã.

Entendemos que uma noção de texto e de sujeito como essa que vem sendo postulada pela AD pode contribuir, significativamente, para a eficácia das atividades desenvolvidas em sala de aula, uma vez que a ênfase dada ao ensino da gramática normativa, como ainda se verifica atualmente, poderá ser canalizada para uma abordagem prática, no sentido de se atender às coerções sistêmicas e, ao mesmo tempo, agir, estrategicamente, sobre ele, exercendo de fato a cidadania. Além do mais, um enfoque como esse, voltado para a análise e produção efetiva de textos reais, não prescinde de uma atitude crítica e reflexiva quanto aos instrumentos linguísticos constituintes de um padrão real, que traz à baila as inconsistências da tradição normativa.

Quanto à tendência sociocognitivo-interacionista da Linguística Textual, ressaltamos uma concepção de texto como *processo intrínseco de atividade interacional* que, mesmo tendo tal abordagem endossada pelos PCN, ainda carece de mais empreendimento nas aulas de língua materna. Dos exemplos computados na Segunda Seção sobre o ensino de gramática praticado em Ariquemes, verifica-se uma disposição nos informantes em frisar o trabalho com

a gramática *no texto*, *a partir do texto* e, até, *em função do texto*, inferindo-se, contudo, diante de alguns procedimentos descritos por esses professores, que essa prática não se efetiva, presumindo-se, no caso, o uso do texto como pretexto para o ensino de conceitos e nomenclaturas gramaticais.

A partir do enfoque da Linguística Textual, a ideia de conceber o texto como unidade básica de produção do conhecimento implica, conforme postulou Koch (2003, p. 2), no “desenvolvimento da competência textual dos alunos, o que significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social”. Semelhantemente à perspectiva discursiva, essa concepção de texto implica, também, em uma abordagem significativa da gramática nas aulas de língua materna, “no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos [...] nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a construção do sentido” (KOCH, 2003, p. 2).

Diante dessas reflexões quanto à pertinência, relevância e viabilidade das orientações que vêm sendo disponibilizadas pelas Ciências da Linguagem na atualidade, consideramos, também, que propostas fundamentadas nessas teorias, como as que foram abordadas nesta pesquisa, culminam no objetivo de contribuir para a efetivação de práticas alternativas nas aulas de língua materna, que primem por posturas investigativas e reflexivas diante dos inúmeros contextos de interação possibilitados pelos instrumentos linguísticos disponíveis.

Assim, conforme considerado acima, em sendo a falta de um conhecimento mais aprofundado das teorias relativas ao ensino de língua, em geral, uma das carências decorrente de uma formação inicial deficitária, entendemos que as abordagens e reflexões propostas neste estudo possam contribuir, de algum modo, para um aprimoramento continuado desses docentes, como se verifica no caso dos professores de Língua Portuguesa do município de Ariquemes/RO que já participam de um programa dessa natureza. Como já mencionado antes, o tema desta pesquisa, bem como seu desenvolvimento, tem sido apreciado e considerado relevante para subsidiar as reflexões abordadas nos encontros de Formação Continuada em Língua Portuguesa oferecido pela Secretaria de Educação daquele município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de atender ao propósito desta pesquisa de evidenciar contribuições das teorias linguísticas para o ensino de língua materna, procedemos a uma retomada de campos das Ciências da Linguagem, como a Sociolinguística, a Análise do Discurso e a Linguística Textual, verificando-se os vários enfoques e possibilidades pedagógicas relativos ao conhecimento, domínio e uso produtivo dos diversos mecanismos linguísticos de interação social.

Inicialmente, situamos a temática em relação à dificuldade de transposição das teorias vigentes da Linguística no que respeita ao estudo da língua materna na escola, dando-se que, no caso do Brasil, decorrente da crise sócio-histórica, motivadora dos processos de urbanização e democratização do ensino, transcorreu-se a desvalorização do magistério, o que calhou no comprometimento da carreira e da formação docente, explicando, assim, a insegurança e carência de aprofundamento teórico de grande parte dos docentes de Língua Portuguesa, no sentido de empreenderem as orientações linguísticas de ponta para uma abordagem crítica e reflexiva da língua em sala de aula, a despeito, até, do respaldo oficial de instâncias governamentais, conferido a esses postulados, o que incide no quadro de fracasso escolar, comprometendo, dessa forma, o desígnio de uma formação para a cidadania.

Verificamos, então, diante desse contexto, tanto a necessidade de superação, em termos educacionais e linguísticos, da problemática de ordem sistêmica e científica instaurada, quanto o desafio de prover os indivíduos das condições de luta social, constando, entre estas, a habilidade de uso da língua nas diversas situações de interação, o que justificou a relevância de se ressaltar propostas contidas em teorias linguísticas vigentes para uma abordagem crítica e reflexiva das várias manifestações de uso da língua em sala de aula.

Assim, na Primeira Seção, consideramos as implicações que subjazem à noção de norma em Linguística, em face das confusões vigentes relativas às expressões: *norma padrão*, *norma culta*, *norma de uso*, dentre outras. Frisamos, então, a complexidade que envolve a noção de norma, especialmente, quando relacionada à perspectiva pedagógica de abordagem da língua. Assim, verificamos que, tanto a abordagem precedente de Denise François, postulando a mediação e a articulação entre atitudes prescritivas e descritivas, quanto as considerações de Bagno, Ilari e Basso, concebendo a noção de norma em Linguística como uma realidade tripartida, constando de variedades prestigiadas/“cultas”, estigmatizadas/*substandard* e da norma padrão/utópica, prescrita pela gramática normativa,

condizem com a perspectiva de prática investigativa nas aulas de língua materna, em que cada uma das noções de norma, ao invés de se contraporem, podem ser analisadas e articuladas a partir do lugar que lhes cabe entre as várias possibilidades de interação que a língua oferece, inclusive, a de participação social e política, por meio do conhecimento e uso estratégico da norma padronizada, como considerado nesse trabalho.

Em seguida, abordamos enfoques contemporâneos da Linguística, relacionados às perspectivas pedagógicas de estudo da língua, cujas vertentes, em suas especificidades, coadunam no mesmo propósito de, em se considerando o caráter segregador do ensino prescritivo tradicional, oferecer o aporte necessário ao fomento de práticas alternativas de abordagem da língua, em que a concepção arraigada de um ensino transmissivo e excludente seja superada, a favor de uma perspectiva investigativa que contemple todas as possibilidades de interação linguística, incluindo, a da convenção social.

Referente ao percurso da concepção social de língua e às perspectivas de uma educação linguística na escola, frisamos que práticas de discriminação e opressão, ligadas à questão da variação e mudança linguísticas, decorrem dos equívocos e ou distorções, vigentes, ainda, no sistema educacional, relativos às concepções de língua, cultura e “erro”, por não se considerar a inerência da multiplicidade às propriedades naturais da língua. Enfatizamos, também, que, atitudes de preconceito e estigmatização linguística, em face da suposta superioridade da norma prestigiada, resultam, concomitantemente, na exclusão social de culturas e identidades, quadro que confirma a viabilidade de se promover na escola práticas que tomem as diferenças linguísticas como objeto de investigação.

Salientamos, então, nessa retomada sociolinguística, a importância do empenho docente, tanto em rever seus próprios procedimentos, quanto em promover uma política linguística em prol da mudança de concepções equivocadas, bem como de um parâmetro adequado para o estudo da língua, conforme postulação de Faraco (2007).

Destacamos, ainda, considerando as implicações da vinculação língua, sociedade e cultura, o caráter pluridialeto típico da região amazônica, evidenciando peculiaridades linguístico-culturais de Rondônia, dado o atributo de cosmopolita desse estado. Assim, ressaltou-se a necessidade de atitudes mais conscientes e sensíveis para com recorrência da variação linguístico-cultural nesses ambientes típicos.

Como demonstrativo de ações didáticas que contemplam tais perspectivas, elencamos, então, propostas de atividades relativas à variação linguística, as quais primam, também, pela investigação das propriedades e ocorrências da língua no ambiente escolar.

No que respeita à abordagem discursiva, verificamos que a perspectiva atual de conceber o discurso e suas determinações histórico-sociais, como a materialidade de uma prática, conta com o artifício de interferir nos sistemas dominantes de representação por meio do conhecimento e uso dos vários mecanismos discursivos à disposição, dentre os quais a instituição do *sujeito autor*, determinado pelo discurso, que acata, estrategicamente, as prescrições sistêmicas, assumindo a responsabilidade pelo que produz, para, assim, intervir socialmente. Observou-se, ainda, que, para tal, faz-se necessária a atuação da escola, o que confirma, mais uma vez, a viabilidade de uma prática investigativa da língua em sala de aula, considerando-se que, entre as possibilidades linguísticas de interação, consta, também, a que se submete à prescrição normativa, da qual o sujeito autor precisa se valer.

Quanto à Linguística Textual, verificamos que a tendência sociocognitivo-interacionista propõe-se, nos dias atuais, como uma perspectiva teórico-prática em que o *texto* é concebido como *processo* intrínseco de uma *atividade interacional* e deve constituir a base de trabalho das aulas de língua materna. Enfatizou-se, assim, mais uma das perspectivas da ciência linguística que corroboram o postulado de, pedagogicamente, favorecer a aquisição da competência comunicativa de sujeitos autores, conscientes dos instrumentos sociais, cognitivos e linguísticos, necessários à participação crítica na sociedade.

A partir dessas considerações, verificamos, dos exemplos dispostos na Segunda Seção, quanto ao ensino de gramática na escola, que, ainda, jazem na prática atual dos docentes de Língua Portuguesa, mesmo dos que sinalizam alguma tentativa de mudança pedagógica, concepções de língua, de gramática, de norma padrão e culta, de erro, dentre outras, que revelam uma reverência, implícita ou declarada, às preceituações de um ensino tradicional da gramática normativa. Observamos que essas informações, confirmando o quadro inicial, delineado, quanto à dificuldade de transposição didática das orientações teóricas atuais para ao estudo da língua materna, corroboraram, também, a viabilidade de se enfatizar proposições teórico-práticas das Ciências da Linguagem a favor de uma perspectiva científica nas aulas de língua materna.

Do detalhamento das propostas consideradas quanto à mudança procedimental nas aulas de língua materna, observamos, na Terceira Seção, que os postulados, em geral, orientam para que fenômenos linguísticos reais sejam tomados como objeto de investigação, análise, reflexão, questionamento, sendo que, para tanto, a própria norma instituída como padrão, com todas as suas inconsistências, limitações e PRESTÍGIO, diga-se de passagem, pode ser contemplada como parâmetro no desenvolvimento das pesquisas linguísticas, bem

como nas possíveis formulações alternativas que condizem com o uso real da língua em situações variadas, como foi demonstrado nos exemplos que se seguiram.

Diante dessas abordagens e reflexões, buscamos, então, relacionar as perspectivas de mudança nas aulas de língua materna possibilitadas pela aproximação das conjecturas teórico-práticas, aqui, contempladas, vislumbrando-se uma possível contribuição deste estudo para o aprimoramento continuado de docentes de língua materna, como no caso dos informantes de Ariquemes, que já integram o programa de Formação Continuada em Língua Portuguesa da rede de educação desse município, o qual tem contemplado a temática desta pesquisa em reflexões propostas nos encontros de formação.

Em havendo alcance deste trabalho, espera-se, então, que o mesmo contribua para a disseminação dessas perspectivas teórico-práticas relativas ao estudo da língua materna na escola, bem como que venha subsidiar pesquisas futuras atinentes à temática.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 13-24.

AMARAL, N. F. G. do. Da Pluralidade à Singularidade – Estilo no *Portovelhês*. In: FERRAREZI Jr., C.; *et al.* **Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas**. São Carlos: Pedro e João Editores/Porto Velho: Edufro, 2009, p. 81-98.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13-82.

_____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 1 – TP 1: linguagem e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2008, p. 18.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BURGEILE, O.; SILVA, D. S. da; MELO, M. N. As implicações da crença do professor para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: _____; ROCHA, J. C. B. (Orgs.). **Estudos em Linguística Aplicada: multiculturalismo e ensino-aprendizagem de línguas**. São Carlos: Pedro e João Editores/Porto Velho: Edufro, 2009, p. 179-189.

CALVET, L. A luta por uma concepção social da língua. In: **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002, p. 11-34.

_____. As variáveis linguísticas e as variáveis sociais. In: **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002, p. 89-122.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001 – Vol. 1.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.

FARACO, C. A. *et al.* Por uma Pedagogia da Variação Linguística. In: CORREA, D. A. (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 21-50.

FERRAREZI Jr., C. **Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FIORIN, J. L. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 71-76.

_____. **As astúcias da enunciação. As categorias de pessoa, espaço e tempo**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2010.

GABLER, I. Práticas de Linguagem: Contexto Social, Diferenças e Preconceitos. In: AMARAL, N. F. G. do (Org.). **Multiculturalismo na Amazônia – o singular e o plural em reflexões e ações**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 43-54.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 5.ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

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

_____. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 123-129.

_____; TRAVAGLIA, L. C. Coerência e Ensino. In: **A Coerência Textual**. 17.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2.ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: retrospectiva e prospectiva**. Palestra proferida na FALE/UFMG. 28 out. 1998.

_____. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 131-140.

_____. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINET, J. (Coord.). **Da teoria linguística ao ensino da língua**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1979.

MOLLICA, M. C. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 141-148.

NEVES. **Gramática na escola: renovação do ensino da gramática; formalismo X funcionalismo; análise da gramática escolar**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Col. Repensando a Língua Portuguesa)

ORLANDI, E. P. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 1993, p. 53-83. (Coleção Passando a Limpo)

_____. **Análise do Discurso: Princípios & Procedimentos**. 6.ed. São Paulo: Pontes, 2005.

PESSOA, M. do S. Sociolinguística, Formação de Professores e Educação Linguística. In: FERRAREZI Jr., C.; *et al.* **Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas**. São Carlos: Pedro e João Editores/Porto Velho: Edufro, 2009, p. 51-78.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROCHA, J. C. B. O Futuro do Curso de Letras da UNIR. In: FERRAREZI Jr., C.; *et al.* **Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas**. São Carlos: Pedro e João Editores/Porto Velho: Edufro, 2009, p. 215-236.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se Lindos Filhotes de Poodle: Variação Linguística, Mídia e Preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17.ed. São Paulo, Ática, 2008.

TELES, I. M. A pesquisa na área de fonética e fonologia no CEPLA sobre os “falares” de Rondônia. In: FERRAREZI Jr., C.; *et al.* **Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas**. São Carlos: Pedro e João Editores/Porto Velho: Edufro, 2009, p. 99-122.

TEZZARI, N. dos S. O Waka on: Línguas e Identidades em relação na Formação de Professores Indígenas. In: AMARAL, N. F. G. do (Org.). **Multiculturalismo na Amazônia – o singular e o plural em reflexões e ações**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 66-75.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

REFERÊNCIA VIRTUAL

KOCH, I. G. V. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 1, n. 1, agosto, 2003. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/1/entrevistas/revel_1_entrevista_ingedore_koch.pdf> Acesso em: 31 mar. 2012, 16h.

APÊNDICE

Apresentação do questionário/pesquisa

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 Fundação Universidade Federal de Rondônia
 Núcleo de Ciências Humanas
 Departamento de Línguas Vernáculas
 Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras
 Mestrado Acadêmico em Letras

**Pesquisa Documental****QUESTIONÁRIO**

Ariquemes, 21 de setembro de 2011.

Caro professor (a),

Este questionário faz parte da pesquisa documental integrante do Projeto, *A Realização da Pesquisa Linguística nas aulas de Língua Materna do Ensino Fundamental*, apresentado ao Mestrado Acadêmico em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em 2010. O intuito da pesquisa é aprofundar as informações sobre os critérios de realização de um trabalho investigativo nas aulas de língua materna, conforme vem sendo proposto pelas constatações de ponta da Linguística, no sentido de se reformular algumas práticas tradicionais no ensino de línguas.

Entendemos que sua participação, além de contribuir com este trabalho, estará, também, de um modo geral, favorecendo as investigações que almejam o avanço qualitativo da educação, especialmente, em relação àquela que perpassa todas as demais áreas de conhecimento, ou seja, à linguagem.

Dessa forma, contamos com sua colaboração e, desta já, agradecemos seu empenho.

Atenciosamente,

Avany Aparecida Garcia
 Mestranda em Letras/UNIR

Dra. Iracema Gabler
 Orientadora/UNIR

Dra. Nair Ferreira Gurgel do
 Amaral
 Coorientadora/UNIR

Data de preenchimento: ___ / ___ / ____ **Horário:** ___ h ___ min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

ANEXOS

Questionários respondidos

Informante 1

Data de preenchimento: 05/10/2011 Horário: 15 h 32 min

Nome:

1

1 Com que propósito se ensina gramática? Para que o aluno possa conhecer e diferenciar as variações da língua Portuguesa e usá-la de forma convencional no seu cotidiano.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

O conhecimento que o aluno tem da língua materna é essencial p/ que o mesmo possa ampliar e construir novo vocabulário sem menosprezar a linguagem materna.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Através de leitura e textos já que é a base do conhecimento, se o mesmo lê, ele tem condição de produzir, enriquecer o ~~seu~~ vocabulário, viajar no mundo da imaginação, interpretar...
•••

Informante 2

Data de preenchimento: 05/10/2011 Horário: ___h___min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

Apenas para mostrar e demonstrar o ~~que~~ porquê de alguns autores ~~se posicionarem~~ se posicionarem sobre certas situações que se exige tomadas de posições e decisões.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

Consideramos relevante o fato de que os linguistas proibem que alguém possa ser corrigido quando os falares de uns não conferem com os de outros interlocutores do diálogo.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

No tocante aos encontros vocálicos, muitos falares dificultam a compreensão dos interlocutores.

Informante 3

Data de preenchimento: 05/10/2011 Horário: ___ h ___ min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

A gramática deve ser ensinada de uma forma que não abranja só gramática, mas sim todo um contexto que seja apenas de regras e sem de participação do uso de produção de texto tanto formal como informal.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

Acredito que as propostas da Linguística são de suma importância. Que o tratamento da gramática nas aulas de língua materna tem uma importância grande, que devemos começar a gramática dando ênfase na língua materna.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

- Quando trabalho a gramática dentro dos textos, faço com que os alunos além de lerem os textos, estudem a parte da gramática dentro. Não lembro de ter abordado qualquer conteúdo fora dos textos, sem pre trabalhado conteúdos no produção textual.

Informante 4

Data de preenchimento: 05/30/22 Horário: ___h___min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

Para adquirir o conhecimento pois os concursos, vem cobrando. Não vou dizer que falar corretamente, pois é muito pesado. A variação da fala é grande demais.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

Fer muito cuidado pois, precisamos apresentá-los à gramática sim, mas temos que aceitar as outras falas, pois é com elas que existe a comunicação.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Sempre dentro do texto, nunca isolado.

Informante 5

5

Data de preenchimento: 05/10/11 Horário: 15h50min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

Para que o aluno possa redigir bons textos.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

É que o aluno tenha a liberdade de se expressar, que ele perceba ao longo do processo de ensino aprendizagem a detectar seus erros e corrigi-los, pois a gramática deve ser internalizada ao longo do processo de ensino aprendizagem.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Trabalhar a parte gramatical sem ficar citando agora vamos estudar concordância verbal ou nominal.

Simplesmente trabalhamos e só depois de todas as atividades terem sido desenvolvidas é que comentamos com eles o qual foi o conteúdo gramatical trabalhado.

Informante 6

Data de preenchimento: 05/10/2015 Horário: ___h___min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

A gramática, com todas as suas diversidades, tanto na escrita quanto na falada, no intuito de repassar conhecimentos, levando a preocupar-se com seu estado no mercado de trabalho, no sociedade em si. Os concursos que nem sendo modificados na grande proporção que passa o cliente até, cobrando qualidades.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

Existe uma regra, a própria gramática, sendo assim mediante o que as propostas apresentadas recentemente de linguística @ mas dizem, mais compreensivo quanto @ forma falada de nossos clientes, aceita como aprendido, bagagem, adquirida no seu cotidiano que são @ trabalhadas gramaticalmente de forma culta, e coloquial. Isso @ facilita a interação e integração do professor aluno quanto emissor e interlocutor. "falando o mesmo língua".

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Aprender o que o aluno tem de conhecimento, o seu ideologia, dentro do proposto em produção de texto, o estudo das orações coordenadas, a aplicação dos verbos no dicção e na escrita.

Informante 7

Data de preenchimento: 05/10/2011 Horário: ___h___min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

Transmitir conhecimento e prepará-lo para o mercado de (emp) trabalho. Embora nossos alunos não aprenda completamente a gramática ela é essencial em nossas vidas.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

Considerar o linguajar trazido de casa, porém dando ênfase a norma culta, mostrando outros caminhos para escrever corretamente.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Produção de texto, prevalece a essência e não as regras gramaticais no momento. Porém não devemos ignorar erros existentes no texto de gramática.

Informante 8

Data de preenchimento: 05/10/11 Horário: 16 h 30 min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

Para terem conhecimentos de regras gramaticais e saber empregá-las, em todas as situações cabíveis.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

Com as inovações da linguística, ao meu ver, estamos passando por muitas mudanças quanto na fala e também na escrita.

EX: Sinaçom em gírias, do circuit, msm; etc.

Unde já existem textos, jornais, livros que aderiram a este tipo de linguagem. Mudando assim a gramática e a

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Sim; tenho vários procedimentos utilizados, em sala:

língua materna, qual ficando escrita.

EX: — Brucames em forma de BINGO;

— Nominó dos substantivos, adjetivos pátrios;

— Verbos - modos verbais em forma de pista

e corrida de carros.

— etc. . . .

Informante 9

Data de preenchimento: 05/10/11 Horário: ___ h ___ min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

Para se ter fundamento e coerência
numa produção de texto e saber utilizar na
vida cotidiana

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

A gramática é fundamental no contexto da língua materna e deve ser empregada, cobrada e exigida bem como os educadores devem estar preparados para empregá-las.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Produção de texto e a ~~correção~~ correção do texto, pontuando a ortografia e a gramática.

É relevante utilizar todos os meios que favoreçam a aprendizagem do aluno, bem como jogos manuais confeccionados pelo professor, até os disponíveis pela internet.

Informante 10

Data de preenchimento: ___/___/___ Horário: ___h___min

Nome: _____

1 Com que propósito se ensina gramática?

Aluno vem para a escola trazendo a linguagem materna e suas variantes que são partes de seu conhecimento até então adquiridos, por isso, faz-se necessário adequá-lo à língua padrão, tanto quanto a escrita, e a gramática, dará um subsídio, para que ele se desenvolva na norma culta quanto na grafia.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

É a adequação gradativa entre as duas formas de expressar-se, aos poucos ele vai usando os meios e adquirindo sua maneira de expressar-se e comunicar-se de forma mais coerente e correta.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Deixá-lo, deixá-lo expressar suas ideias com espontaneidade e ir também usando a norma culta, para que ele perceba e possa a utilizá-la de forma prazerosa; sem que ele seja corrigido, aos poucos ele fará a troca de palavras, ou a maneira de falar.

Informante 11

Data de preenchimento: 05/10/2011 Horário: ___ h ___ min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

Para a utilização da norma culta, afim de mostrar conhecimento de outra linguagem além da materna, pois será utilizada em sua vida profissional e social.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

Utilizar a gramática de maneira complementar.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Utilizando as concordâncias e dos pronomes.

Informante 12

Data de preenchimento: 05/10/2011 Horário: ___h___min

Nome: _____

1 Com que propósito se ensina gramática?

O ensino da gramática é importante para que o aluno possa interagir no meio social e ao ensinar a gramática estaremos qualificando nossos alunos para uma vida profissional e pessoal com sucesso.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

Quando se trabalha partindo do contexto do aluno fica mais fácil o desenvolvimento da aprendizagem ~~de~~, pois não podemos esquecer que já partir do momento que damos liberdade para o aluno se expressar ele consegue com muito mais facilidade adquirir conhecimentos e assim estaremos formando cidadãos críticos.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

na maioria das vezes, gosto de trabalhar com textos, inserindo a gramática, principalmente partindo da escrita e reescrita dos ~~de~~ textos produzidos por eles. Sempre mencionando que sua linguagem está correta, mas precisamos saber que para cada momento precisamos utilizar uma linguagem diferenciada.

Informante 13

Data de preenchimento: 05/10/11 Horário: 4 h 00 min

13

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

Com o propósito que o aluno tenha conhecimento da própria língua e como usa-la. Como se porta em diversas situações na hora de escrever ou mesmo de entender algo que se ler.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

Eu acredito que quando aluno, ou professor não possa falar o meu aluno recorrendo a sua língua materna mais ajudando a reconhecer os seu modo diferente de falar pode ser melhorado.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Trabalho a gramática na produção de textos ou em textos que traga algum subsídio para o aluno.

Informante 14

Data de preenchimento: 05/10/2011 Horário: 16 h 00 min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

Com o propósito de ajudá-los a ter uma melhora na fala e na escrita.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

A gramática deve ser transmitida ao aluno sim, mostrando a ele a forma que se deve escrever, mas de forma cautelosa (~~estando~~ ~~seus~~) para que ele não possa perder suas raízes.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Para passar o conteúdo utilizado livros, material didático que as vezes são os próprios livros que a escola fornece e que são usados ~~para~~ pelos alunos, desse forma eles podem estar acompanhando a explicação, e logo após a explicação e de ter tirado todas as dúvidas deles, passo exercícios para a fixação do conteúdo.

Informante 15

Data de preenchimento: 05/10/2011 Horário: 15h40min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

Com o propósito da aprendizagem e do domínio da língua materna, a padronização, para saber usá-la corretamente.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

Inserir a gramática no texto, não se ater tão somente ao ensino da gramática isolado, proporcionar esse ensino à medida em que aparece situações no texto.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Trabalho as orações coordenadas e subordinadas com domínio e também com trilha.

Informante 16

Data de preenchimento: 05/10/2011 Horário: 16 h 00 min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

Com o propósito de que o aluno saiba que há certas regras que devem conhecer, pois fazem parte do processo de aprendizagem. Além de ser um instrumento utilizado para medir o conhecimento em faculdades, concursos, etc...

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

É muito relevante trabalhar a gramática inserida em textos. Aproveita-se um bom texto para se trabalhar a oralidade, a escrita, a gramática, a intertextualidade, etc.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.

Para ficar o conteúdo "acentuação", fiz um bingo com palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Vou dizer que foi muito bom o resultado, pois houve uma aprendizagem mais significativa do que somente quando se trabalha o conceito isolado.

Informante 17

Data de preenchimento: 31/10/2011 Horário: 8 h 40min

Nome:

1 Com que propósito se ensina gramática?

Para o aluno entender e dominar as regras gramaticais num contexto comunicativo e relevante para os mesmos.

2 Das propostas recentes da Linguística, o que você considera relevante quanto ao tratamento da gramática nas aulas de língua materna?

Envolver o aluno no seu processo de aprendizagem com atividades que sejam do seu interesse sem ser massacrado por explicações gramaticais. A gramática pode ser trabalhada de forma contextualizada para que seja interessante aos alunos, através de atividades práticas eles conseguem compreender as regras gramaticais, permitindo que eles façam suas próprias descobertas.

3 Exemplifique um procedimento utilizado, em suas aulas, na abordagem de algum conteúdo gramatical.