

Linguística Aplicada no Ensino de Língua Portuguesa: Gramática, Leitura e Escrita

MARIA CLECI VENTURINI



Caros alunos,

Esse ebook é um pdf interativo. Para conseguir acessar todos os seus recursos, é recomendada a utilização do programa Adobe Reader 11.

Caso não tenha o programa instalado em seu computador, segue o link para download:

<http://get.adobe.com/br/reader/>

Para conseguir acessar os outros materiais como vídeos e sites, é necessário também a conexão com a internet.

O menu interativo leva-os aos diversos capítulos desse ebook, enquanto as setas laterais podem lhe redirecionar ao índice ou às páginas anteriores e posteriores.

Nesse *pdf*, o professor da disciplina, através de textos próprios ou de outros autores, tece comentários, disponibiliza links, vídeos e outros materiais que complementarão o seu estudo.

Para acessar esse material e utilizar o arquivo de maneira completa, explore seus elementos, clicando em botões como flechas, linhas, caixas de texto, círculos, palavras em destaque e descubra, através dessa interação, que o conhecimento está disponível nas mais diversas ferramentas.

Boa leitura!

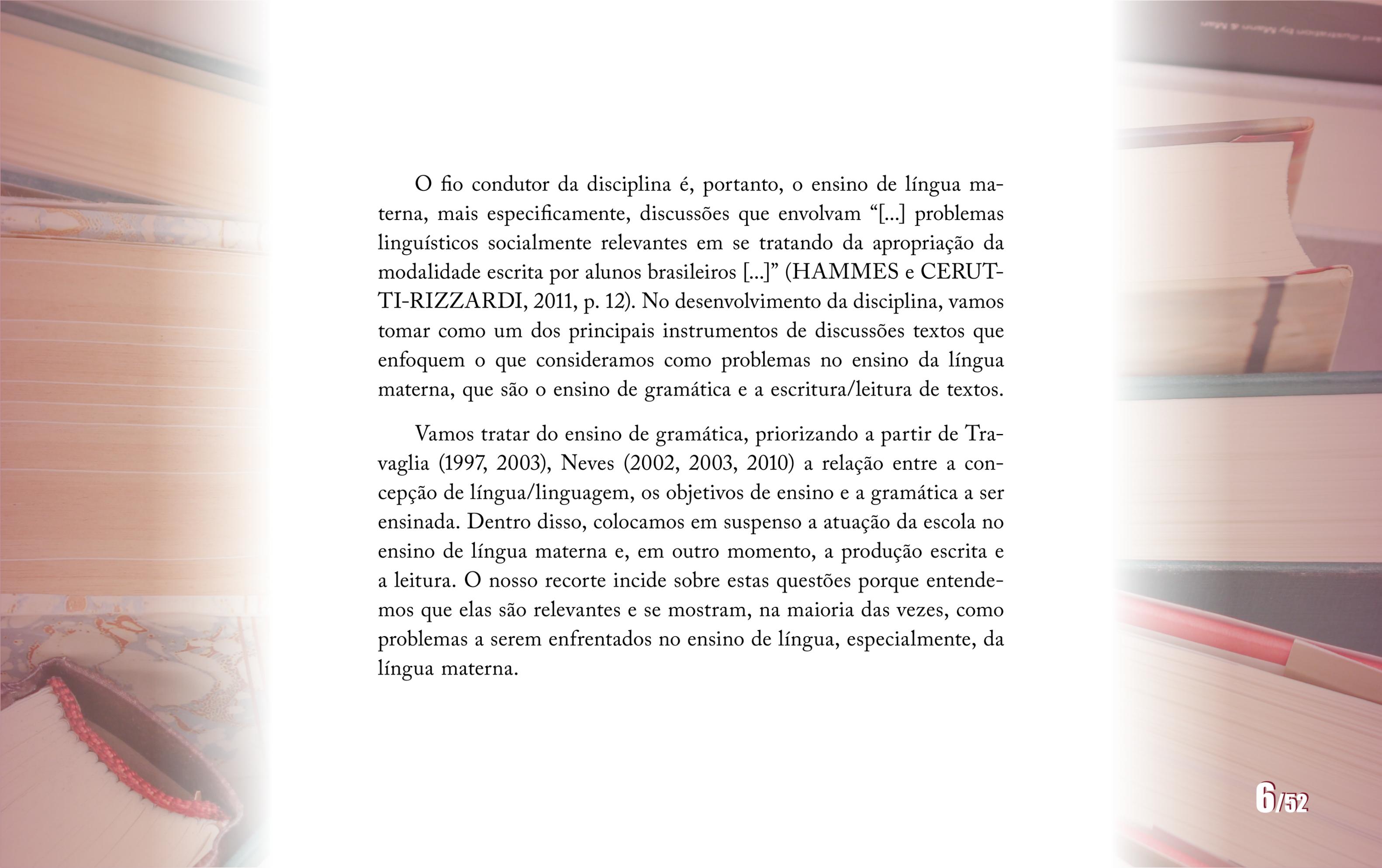
SUMÁRIO



1. Primeiras palavras

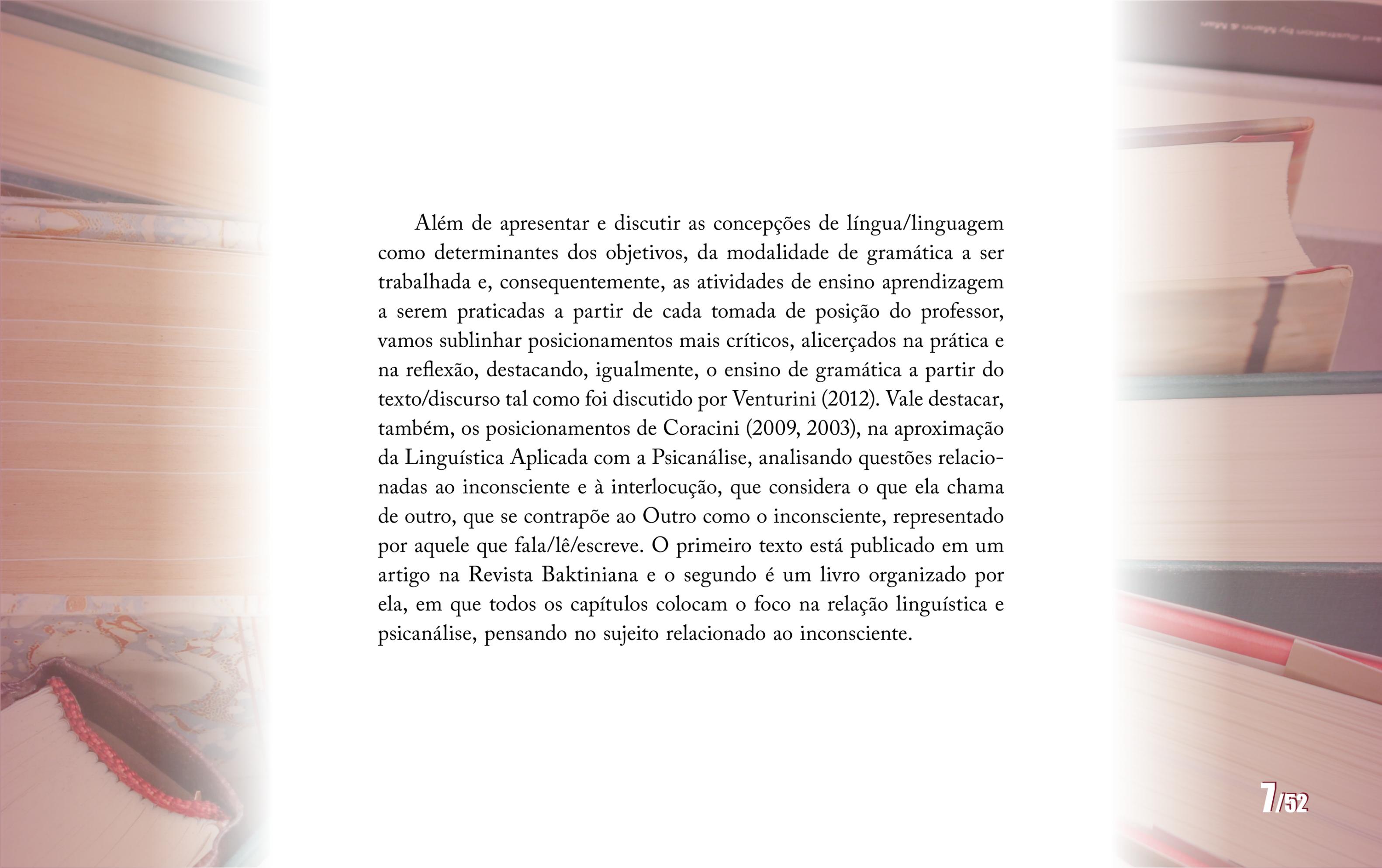
Na disciplina Linguística Aplicada, estuda-se a linguagem em uso em situações de interação, do que se pode dizer que como disciplina ela está do lado oposto de Saussure e Chomski, segundo Hammes e Cerutti-Rizzardi (2011). Isso ocorre porque Saussure concebe a língua como sistema, excluindo o sujeito de todo o processo e Chomski atrela a aprendizagem de língua à competências e desempenho, entendendo que há uma gramática internalizada e por isso, todos os sujeitos possuem a capacidade de aprender uma língua.

Essas duas posições são bastante relevantes no que tange à aquisição da linguagem e, também, da Linguística como disciplina. No entanto, oferecem questionamentos em relação ao ensino de língua, pois desconsideram a prática, os usos e a vida em sociedade que estão, de certa forma, distantes do que é objeto e finalidade da Linguística Aplicada, que elege como objeto questões relevantes sobre o ensino de língua na formação social em que ela é ensinada, considerando as necessidades e as vivências dos sujeitos, conforme destaca Moita Lopes (2006), problemas sociais, culturais e históricos que envolvem-nos. Esse comprometimento encaminha para diferentes olhares, que envolvem **horizontes de expectativas** diferenciados e apontam para o que pode/deve ser ensinado para que a aprendizagem abarque a comunicação humana, não só escrita, mas nas diferentes modalidades de comunicação.



O fio condutor da disciplina é, portanto, o ensino de língua materna, mais especificamente, discussões que envolvam “[...] problemas linguísticos socialmente relevantes em se tratando da apropriação da modalidade escrita por alunos brasileiros [...]” (HAMMES e CERUTTI-RIZZARDI, 2011, p. 12). No desenvolvimento da disciplina, vamos tomar como um dos principais instrumentos de discussões textos que enfoquem o que consideramos como problemas no ensino da língua materna, que são o ensino de gramática e a escritura/leitura de textos.

Vamos tratar do ensino de gramática, priorizando a partir de Travaglia (1997, 2003), Neves (2002, 2003, 2010) a relação entre a concepção de língua/linguagem, os objetivos de ensino e a gramática a ser ensinada. Dentro disso, colocamos em suspenso a atuação da escola no ensino de língua materna e, em outro momento, a produção escrita e a leitura. O nosso recorte incide sobre estas questões porque entendemos que elas são relevantes e se mostram, na maioria das vezes, como problemas a serem enfrentados no ensino de língua, especialmente, da língua materna.



Além de apresentar e discutir as concepções de língua/linguagem como determinantes dos objetivos, da modalidade de gramática a ser trabalhada e, conseqüentemente, as atividades de ensino aprendizagem a serem praticadas a partir de cada tomada de posição do professor, vamos sublinhar posicionamentos mais críticos, alicerçados na prática e na reflexão, destacando, igualmente, o ensino de gramática a partir do texto/discurso tal como foi discutido por Venturini (2012). Vale destacar, também, os posicionamentos de Coracini (2009, 2003), na aproximação da Linguística Aplicada com a Psicanálise, analisando questões relacionadas ao inconsciente e à interlocução, que considera o que ela chama de outro, que se contrapõe ao Outro como o inconsciente, representado por aquele que fala/lê/escreve. O primeiro texto está publicado em um artigo na Revista Baktiniana e o segundo é um livro organizado por ela, em que todos os capítulos colocam o foco na relação linguística e psicanálise, pensando no sujeito relacionado ao inconsciente.

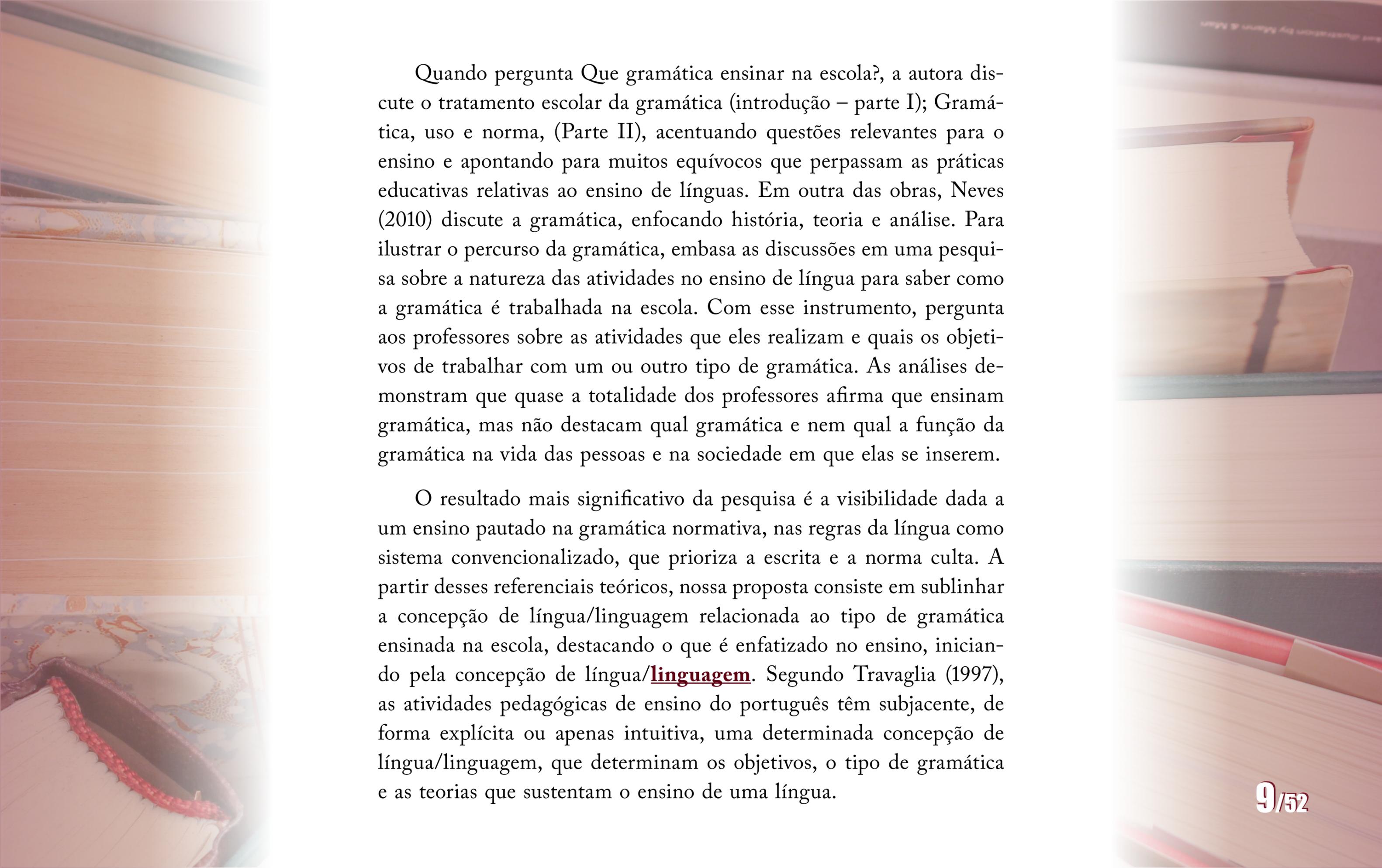
2. Concepções de língua/linguagem e ensino de Língua Portuguesa

O ensino de gramática é uma das grandes preocupações daqueles que trabalham com ensino ou com a Linguística Aplicada, entendida como a relação entre a teoria Linguística e aprendizagem de língua. De acordo com Neves (2003), quando se fala em gramática é salutar pensar de que gramática se está falando, qual o tratamento que é dado a ela e que gramática ensinar na escola. Junto a essas questões, a pesquisadora destaca a relação da Linguística com o ensino, desfazendo mitos, segundo os quais, a Linguística aceita tudo. O que a Linguística defende é o tratamento das línguas sem preconceito e um ensino pautado na reflexão, associado à vida em sociedade, às situações de usos.

Figura 1 – Moura Neves: muitas gramáticas: qual ensinar?

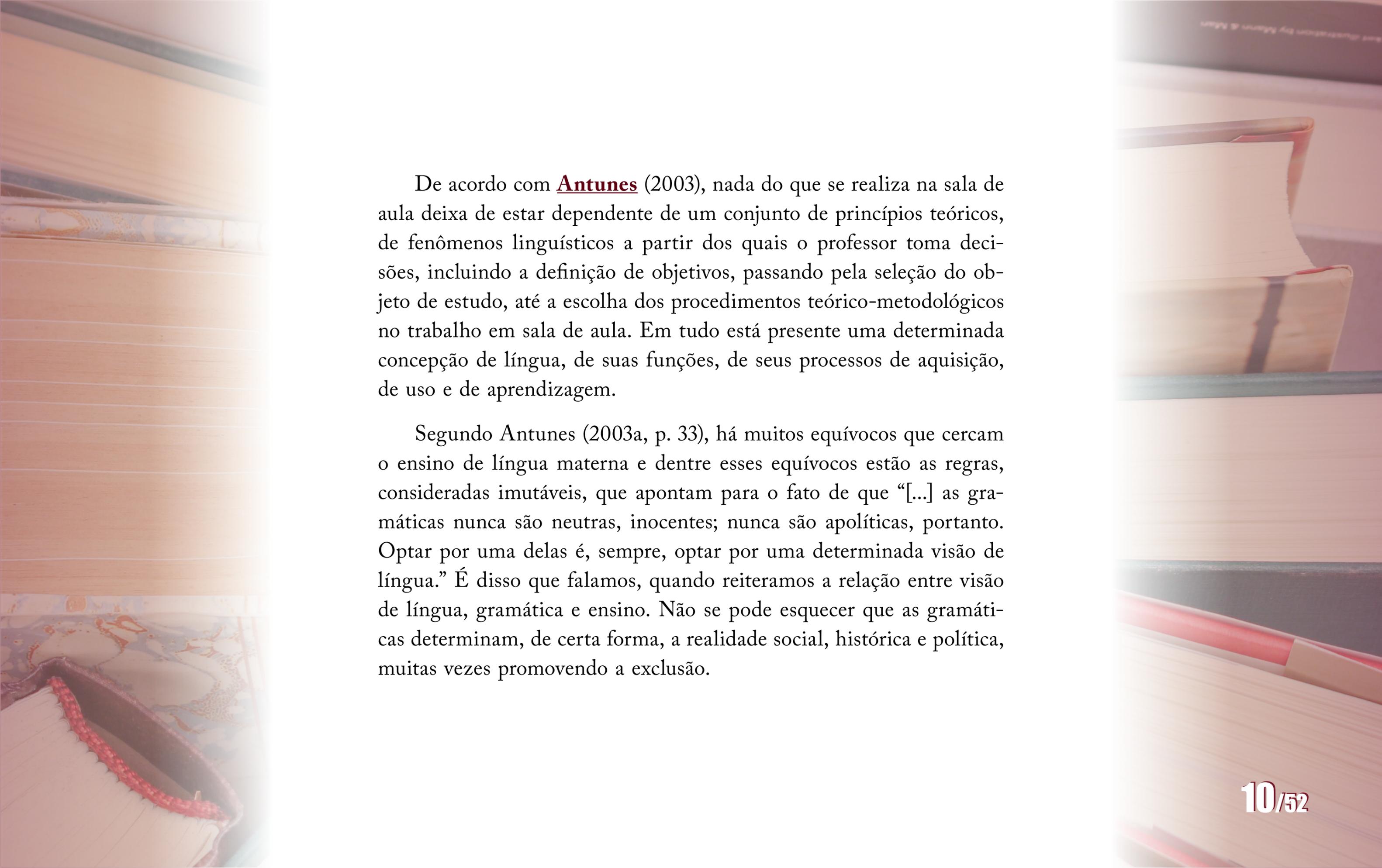


Foto: A autora.



Quando pergunta Que gramática ensinar na escola?, a autora discute o tratamento escolar da gramática (introdução – parte I); Gramática, uso e norma, (Parte II), acentuando questões relevantes para o ensino e apontando para muitos equívocos que perpassam as práticas educativas relativas ao ensino de línguas. Em outra das obras, Neves (2010) discute a gramática, enfocando história, teoria e análise. Para ilustrar o percurso da gramática, embasa as discussões em uma pesquisa sobre a natureza das atividades no ensino de língua para saber como a gramática é trabalhada na escola. Com esse instrumento, pergunta aos professores sobre as atividades que eles realizam e quais os objetivos de trabalhar com um ou outro tipo de gramática. As análises demonstram que quase a totalidade dos professores afirma que ensinam gramática, mas não destacam qual gramática e nem qual a função da gramática na vida das pessoas e na sociedade em que elas se inserem.

O resultado mais significativo da pesquisa é a visibilidade dada a um ensino pautado na gramática normativa, nas regras da língua como sistema convencionalizado, que prioriza a escrita e a norma culta. A partir desses referenciais teóricos, nossa proposta consiste em sublinhar a concepção de língua/linguagem relacionada ao tipo de gramática ensinada na escola, destacando o que é enfatizado no ensino, iniciando pela concepção de língua/**linguagem**. Segundo Travaglia (1997), as atividades pedagógicas de ensino do português têm subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua/linguagem, que determinam os objetivos, o tipo de gramática e as teorias que sustentam o ensino de uma língua.

The background of the slide is a photograph of a library. It shows several rows of bookshelves filled with books. The lighting is warm, and the focus is soft, creating a scholarly atmosphere. The books are of various colors, and the shelves are made of light-colored wood.

De acordo com **Antunes** (2003), nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, de fenômenos linguísticos a partir dos quais o professor toma decisões, incluindo a definição de objetivos, passando pela seleção do objeto de estudo, até a escolha dos procedimentos teórico-metodológicos no trabalho em sala de aula. Em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Segundo Antunes (2003a, p. 33), há muitos equívocos que cercam o ensino de língua materna e dentre esses equívocos estão as regras, consideradas imutáveis, que apontam para o fato de que “[...] as gramáticas nunca são neutras, inocentes; nunca são apolíticas, portanto. Optar por uma delas é, sempre, optar por uma determinada visão de língua.” É disso que falamos, quando reiteramos a relação entre visão de língua, gramática e ensino. Não se pode esquecer que as gramáticas determinam, de certa forma, a realidade social, histórica e política, muitas vezes promovendo a exclusão.

Figura 2 – Irlandé Antunes: foco no ensino de língua

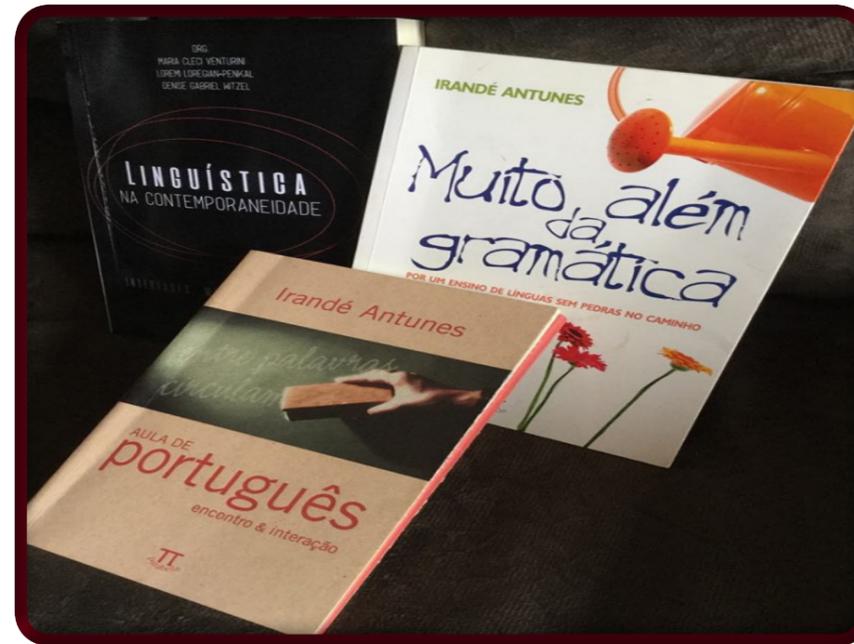
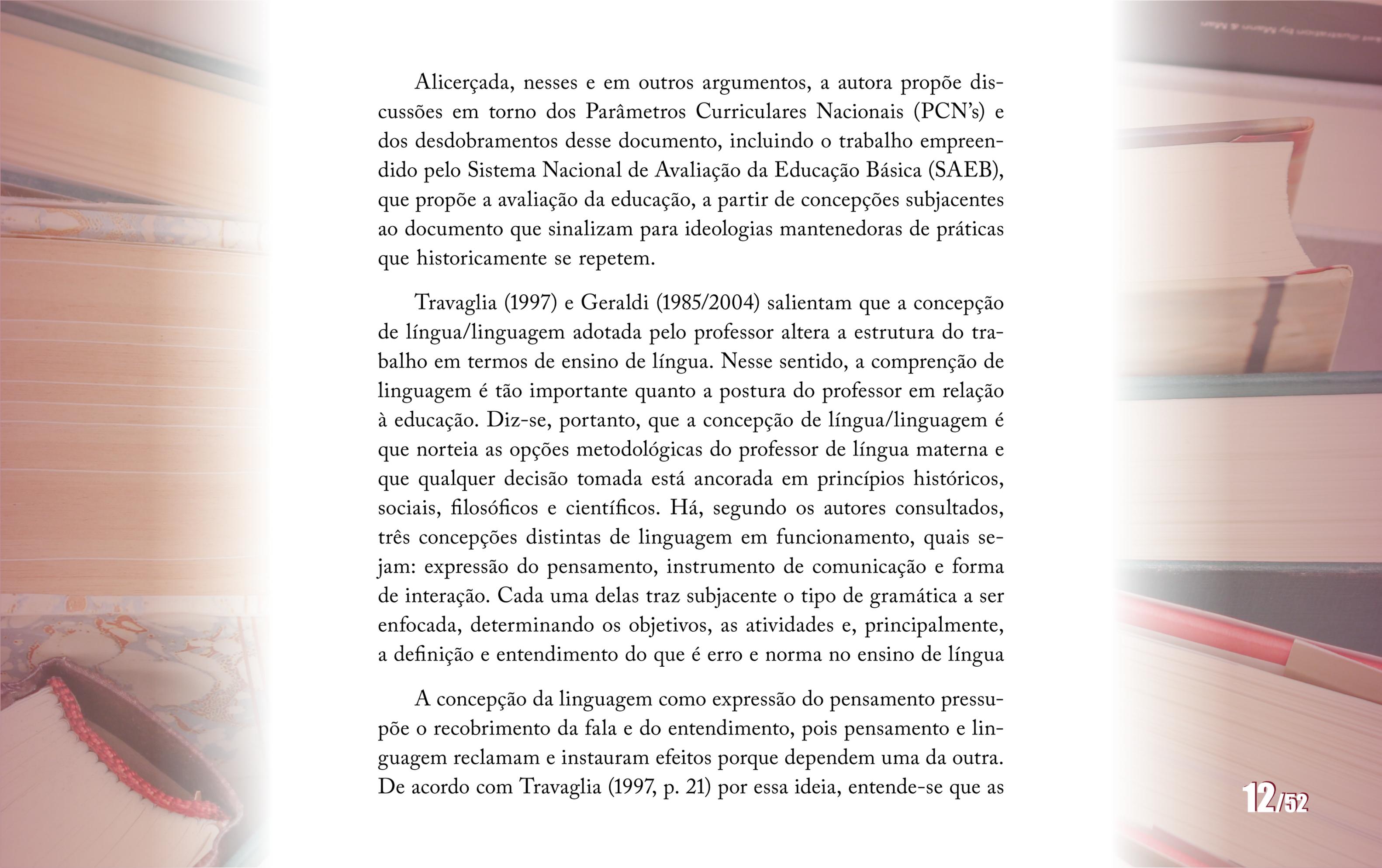


Foto: A autora.

No livro *Aula de português: encontro & interação*, Antunes (2003b) destaca que há ainda os que trabalham com a palavra, a frase e deixam de lado o texto/discurso, em resumo, a interação e a palavra funcionando socialmente. Quando fala de reducionismo, a autora sinaliza para o trabalho com textos dissociados do contexto social e dos interesses da comunidade e, também, o trabalho focado na escrita e na norma culta, que discrimina e afasta da escola e promove o fracasso. Enfatiza, ainda, que há fatores externos à escola que “[...] interferem de forma decisiva, na determinação desse resultado. A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais da vida da comunidade em que está inserida.” (ANTUNES, 2003b, p. 20).

A background image showing a bookshelf with several books. The books are stacked, and the pages are visible. The lighting is soft, creating a warm atmosphere. The books are of various colors, including red, white, and brown.

Alicerçada, nesses e em outros argumentos, a autora propõe discussões em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e dos desdobramentos desse documento, incluindo o trabalho empreendido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que propõe a avaliação da educação, a partir de concepções subjacentes ao documento que sinalizam para ideologias mantenedoras de práticas que historicamente se repetem.

Travaglia (1997) e Geraldi (1985/2004) salientam que a concepção de língua/linguagem adotada pelo professor altera a estrutura do trabalho em termos de ensino de língua. Nesse sentido, a compreensão de linguagem é tão importante quanto a postura do professor em relação à educação. Diz-se, portanto, que a concepção de língua/linguagem é que norteia as opções metodológicas do professor de língua materna e que qualquer decisão tomada está ancorada em princípios históricos, sociais, filosóficos e científicos. Há, segundo os autores consultados, três concepções distintas de linguagem em funcionamento, quais sejam: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. Cada uma delas traz subjacente o tipo de gramática a ser enfocada, determinando os objetivos, as atividades e, principalmente, a definição e entendimento do que é erro e norma no ensino de língua

A concepção da linguagem como expressão do pensamento pressupõe o recobrimento da fala e do entendimento, pois pensamento e linguagem reclamam e instauram efeitos porque dependem uma da outra. De acordo com Travaglia (1997, p. 21) por essa ideia, entende-se que as

peças que falam mal, pensam mal ou não sabem pensar, e que “[...] a expressão se constrói no interior da mente e a exteriorização é apenas uma tradução.” Assim, o interlocutor é desconsiderado porque não há reversibilidade e a enunciação deixa de ser, como entende Benveniste (1989) um ato comunicativo em que o sujeito num tempo e espaço é afetado pelo outro e pelas condições de produção sociais e históricas e pelos sentidos de interlocução. As leis que regem essa visão de língua/ linguagem dizem respeito à psicologia individual e à capacidade do homem de organizar, com logicidade, o pensamento, que resulta em uma manifestação linguística coerente, articulada e organizada.

Figura 3 – Travaglia e a gramática interativa e ensino plural

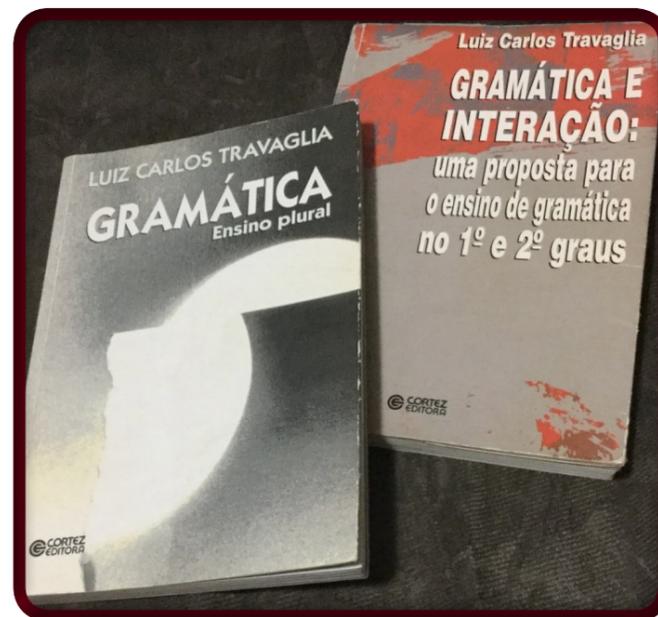
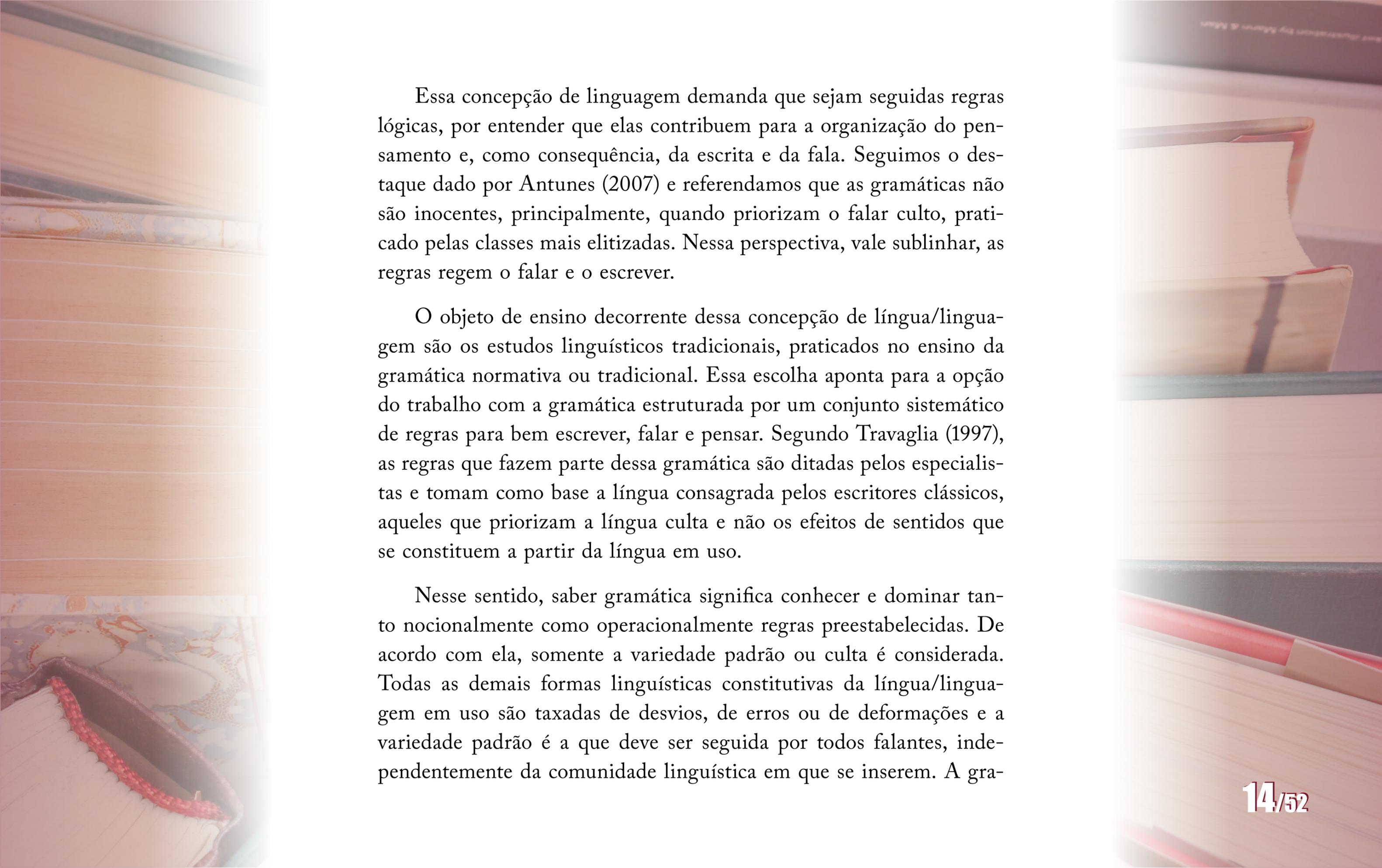


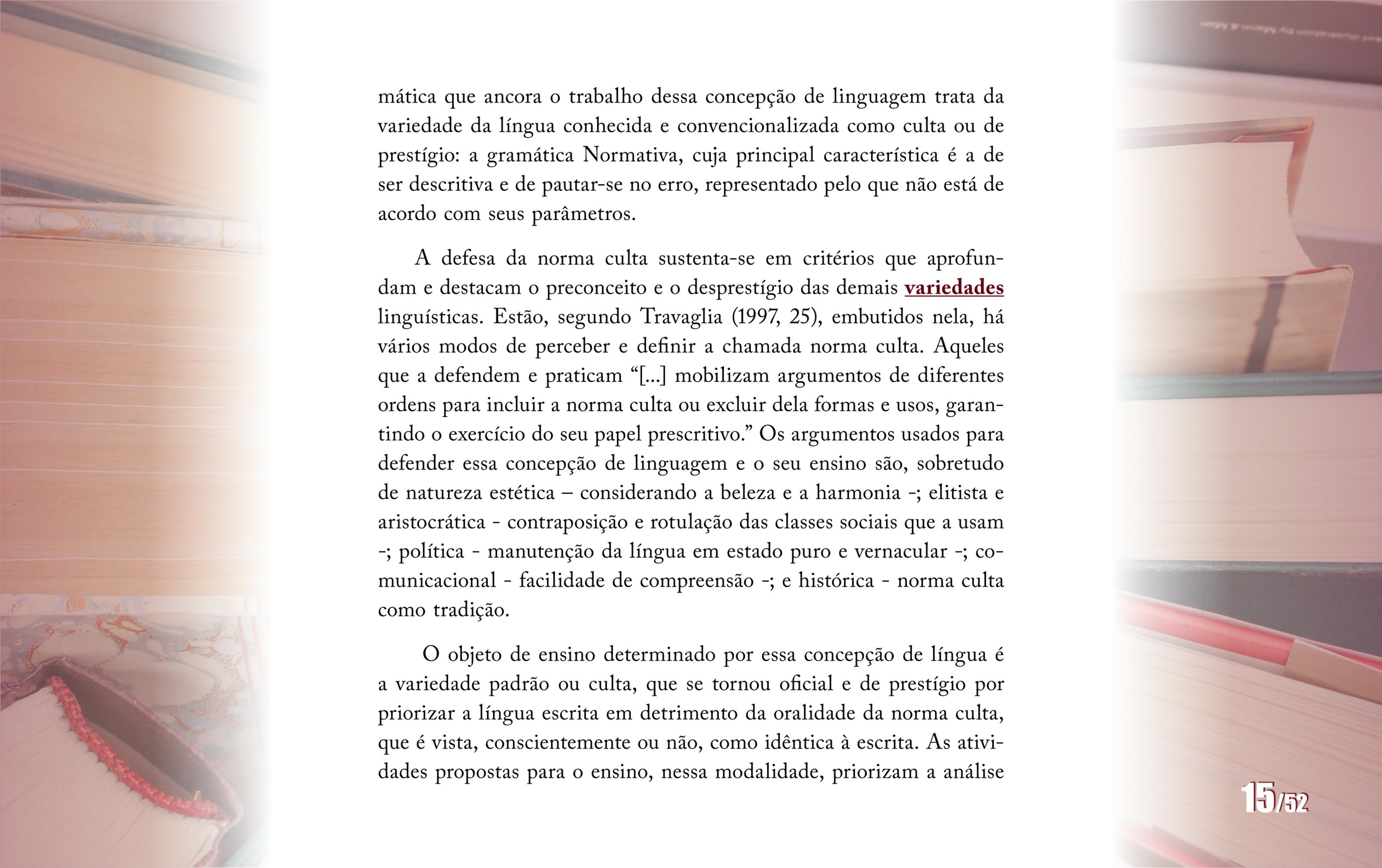
Foto: A autora.



Essa concepção de linguagem demanda que sejam seguidas regras lógicas, por entender que elas contribuem para a organização do pensamento e, como consequência, da escrita e da fala. Seguimos o destaque dado por Antunes (2007) e referendamos que as gramáticas não são inocentes, principalmente, quando priorizam o falar culto, praticado pelas classes mais elitizadas. Nessa perspectiva, vale sublinhar, as regras regem o falar e o escrever.

O objeto de ensino decorrente dessa concepção de língua/linguagem são os estudos linguísticos tradicionais, praticados no ensino da gramática normativa ou tradicional. Essa escolha aponta para a opção do trabalho com a gramática estruturada por um conjunto sistemático de regras para bem escrever, falar e pensar. Segundo Travaglia (1997), as regras que fazem parte dessa gramática são ditadas pelos especialistas e tomam como base a língua consagrada pelos escritores clássicos, aqueles que priorizam a língua culta e não os efeitos de sentidos que se constituem a partir da língua em uso.

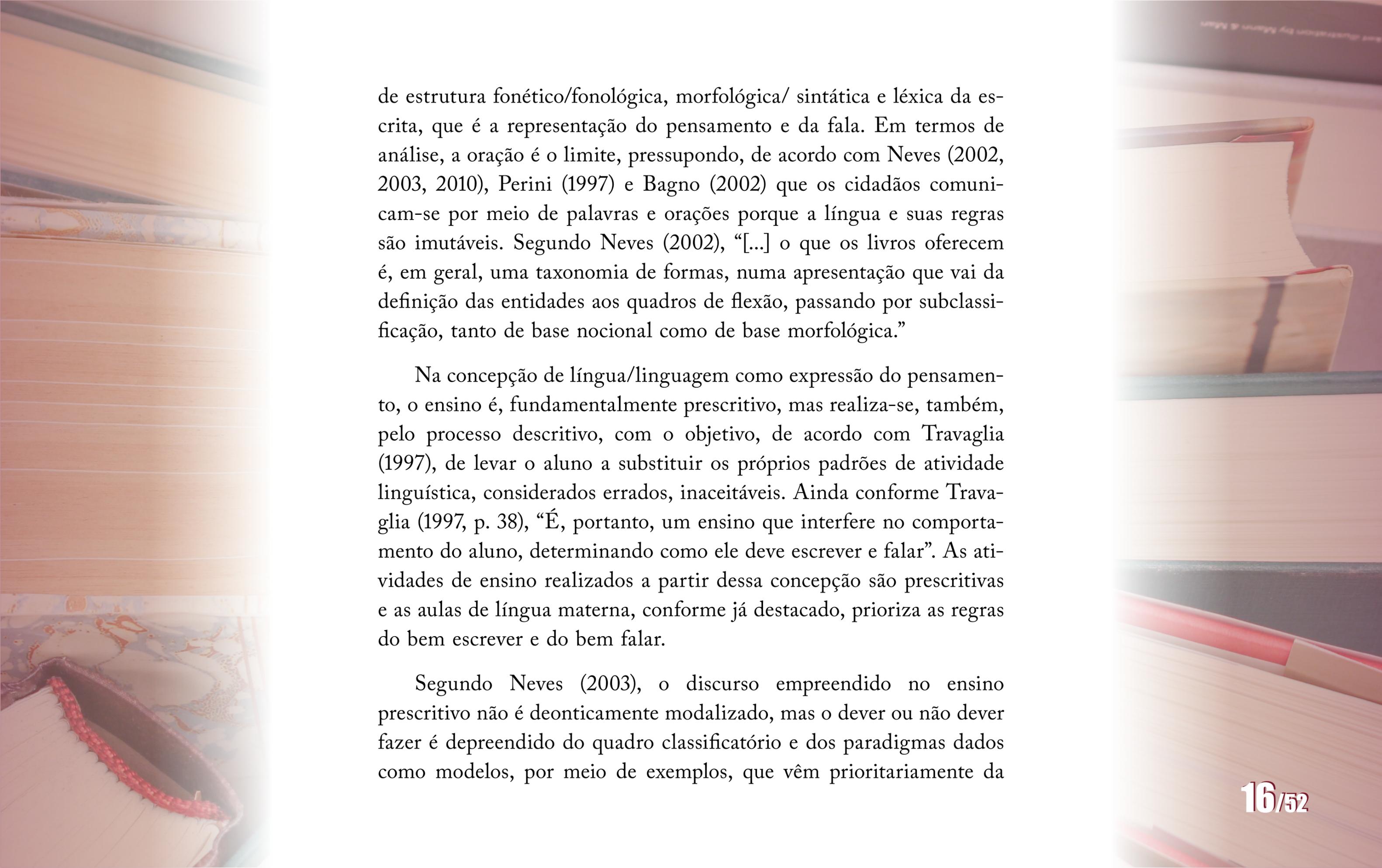
Nesse sentido, saber gramática significa conhecer e dominar tanto nocionalmente como operacionalmente regras preestabelecidas. De acordo com ela, somente a variedade padrão ou culta é considerada. Todas as demais formas linguísticas constitutivas da língua/linguagem em uso são taxadas de desvios, de erros ou de deformações e a variedade padrão é a que deve ser seguida por todos falantes, independentemente da comunidade linguística em que se inserem. A gra-



mática que ancora o trabalho dessa concepção de linguagem trata da variedade da língua conhecida e convencionalizada como culta ou de prestígio: a gramática Normativa, cuja principal característica é a de ser descritiva e de pautar-se no erro, representado pelo que não está de acordo com seus parâmetros.

A defesa da norma culta sustenta-se em critérios que aprofundam e destacam o preconceito e o desprestígio das demais **variedades** linguísticas. Estão, segundo Travaglia (1997, 25), embutidos nela, há vários modos de perceber e definir a chamada norma culta. Aqueles que a defendem e praticam “[...] mobilizam argumentos de diferentes ordens para incluir a norma culta ou excluir dela formas e usos, garantindo o exercício do seu papel prescritivo.” Os argumentos usados para defender essa concepção de linguagem e o seu ensino são, sobretudo de natureza estética – considerando a beleza e a harmonia –; elitista e aristocrática – contraposição e rotulação das classes sociais que a usam –; política – manutenção da língua em estado puro e vernacular –; comunicacional – facilidade de compreensão –; e histórica – norma culta como tradição.

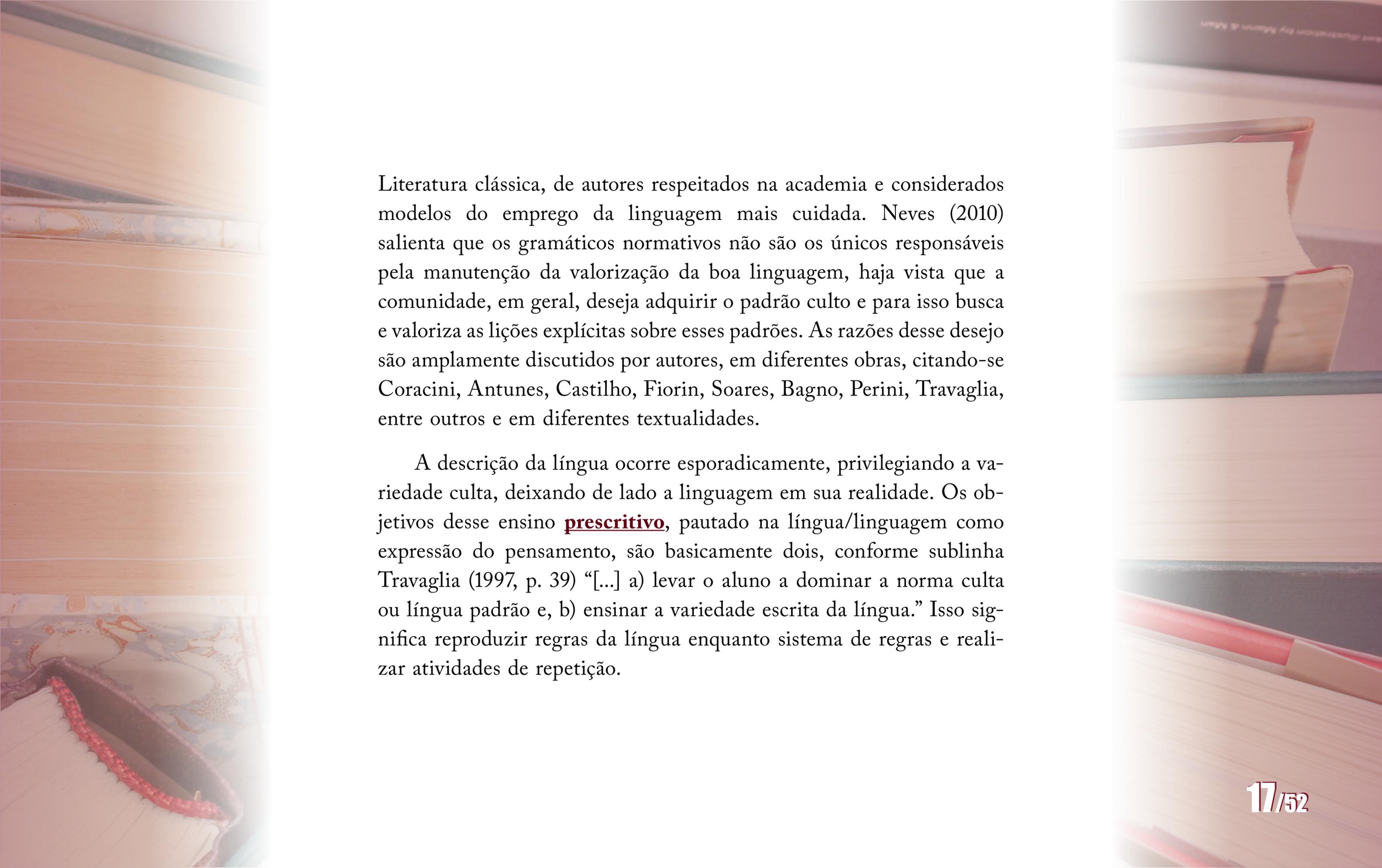
O objeto de ensino determinado por essa concepção de língua é a variedade padrão ou culta, que se tornou oficial e de prestígio por priorizar a língua escrita em detrimento da oralidade da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. As atividades propostas para o ensino, nessa modalidade, priorizam a análise



de estrutura fonético/fonológica, morfológica/ sintática e léxica da escrita, que é a representação do pensamento e da fala. Em termos de análise, a oração é o limite, pressupondo, de acordo com Neves (2002, 2003, 2010), Perini (1997) e Bagno (2002) que os cidadãos comunicam-se por meio de palavras e orações porque a língua e suas regras são imutáveis. Segundo Neves (2002), “[...] o que os livros oferecem é, em geral, uma taxonomia de formas, numa apresentação que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificação, tanto de base nocional como de base morfológica.”

Na concepção de língua/linguagem como expressão do pensamento, o ensino é, fundamentalmente prescritivo, mas realiza-se, também, pelo processo descritivo, com o objetivo, de acordo com Travaglia (1997), de levar o aluno a substituir os próprios padrões de atividade linguística, considerados errados, inaceitáveis. Ainda conforme Travaglia (1997, p. 38), “É, portanto, um ensino que interfere no comportamento do aluno, determinando como ele deve escrever e falar”. As atividades de ensino realizados a partir dessa concepção são prescritivas e as aulas de língua materna, conforme já destacado, prioriza as regras do bem escrever e do bem falar.

Segundo Neves (2003), o discurso empreendido no ensino prescritivo não é deonticamente modalizado, mas o dever ou não dever fazer é apreendido do quadro classificatório e dos paradigmas dados como modelos, por meio de exemplos, que vêm prioritariamente da

The background of the slide is a photograph of a library. It shows several rows of bookshelves filled with books. The lighting is warm and slightly dim, creating a scholarly atmosphere. The books are of various colors, and the spines are visible. The overall tone is academic and focused on literature and language.

Literatura clássica, de autores respeitados na academia e considerados modelos do emprego da linguagem mais cuidada. Neves (2010) salienta que os gramáticos normativos não são os únicos responsáveis pela manutenção da valorização da boa linguagem, haja vista que a comunidade, em geral, deseja adquirir o padrão culto e para isso busca e valoriza as lições explícitas sobre esses padrões. As razões desse desejo são amplamente discutidos por autores, em diferentes obras, citando-se Coracini, Antunes, Castilho, Fiorin, Soares, Bagno, Perini, Travaglia, entre outros e em diferentes textualidades.

A descrição da língua ocorre esporadicamente, privilegiando a variedade culta, deixando de lado a linguagem em sua realidade. Os objetivos desse ensino **prescritivo**, pautado na língua/linguagem como expressão do pensamento, são basicamente dois, conforme sublinha Travaglia (1997, p. 39) “[...] a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e, b) ensinar a variedade escrita da língua.” Isso significa reproduzir regras da língua enquanto sistema de regras e realizar atividades de repetição.

3. Contraposição à normatização e ao ensino centrado em regras

Além de Neves (2002, 2003, 2010), de Antunes (2007), de Perini (1997), de Possenti (1999) e de Bagno (2001a, 2001b, 2007) há outros pesquisadores que se contrapõem ao ensino normativo e discutem outras possibilidades de ensino de língua, já não diríamos, de ensino de gramática. Possenti (1996), mesmo parecendo, pelo título do livro – *Por que (não) ensinar Gramática na Escola*, que defende o não-ensino, destaca que todos os cidadãos têm o direito de saber e de conhecer essa modalidade, tendo em vista que ela representa a possibilidade de ascensão social e o acesso à obras clássicas da Literatura. O autor apenas destaca que o papel da escola é ensinar e, que não poucas vezes, o ensino se pauta no que o aluno já sabe, deixando de lado questões mais pontuais e que dariam melhores resultados em termos de aprendizagem.

Figura 4 – Possenti e Perini: a gramática

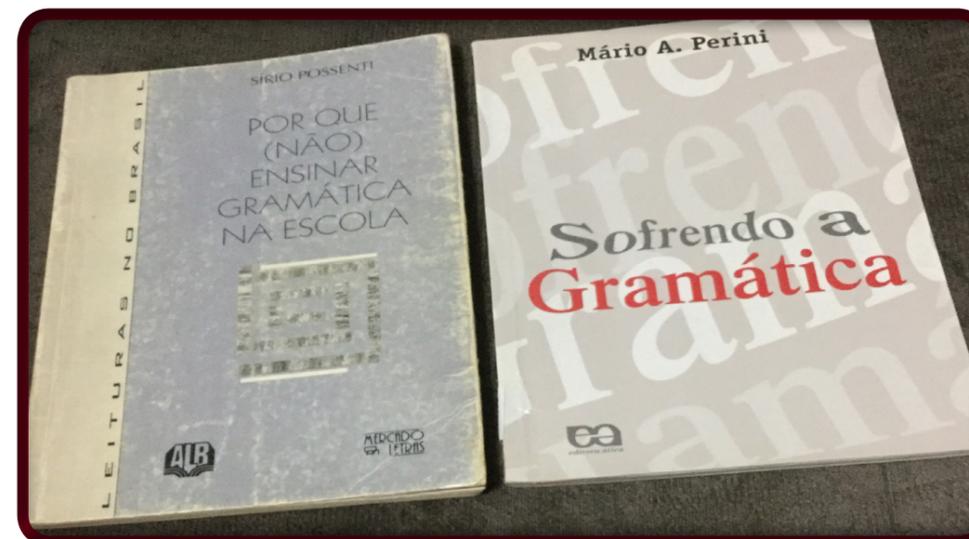
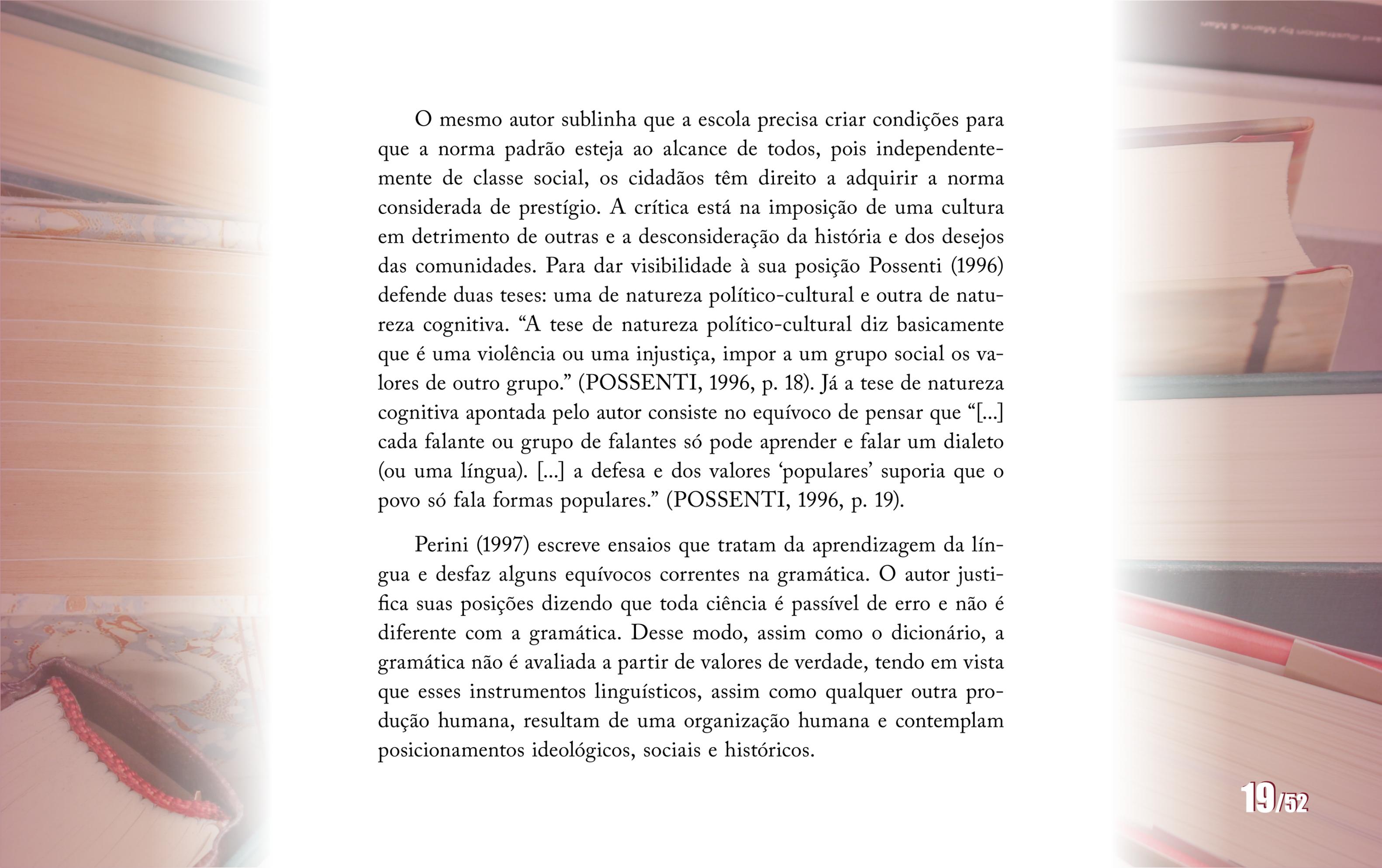
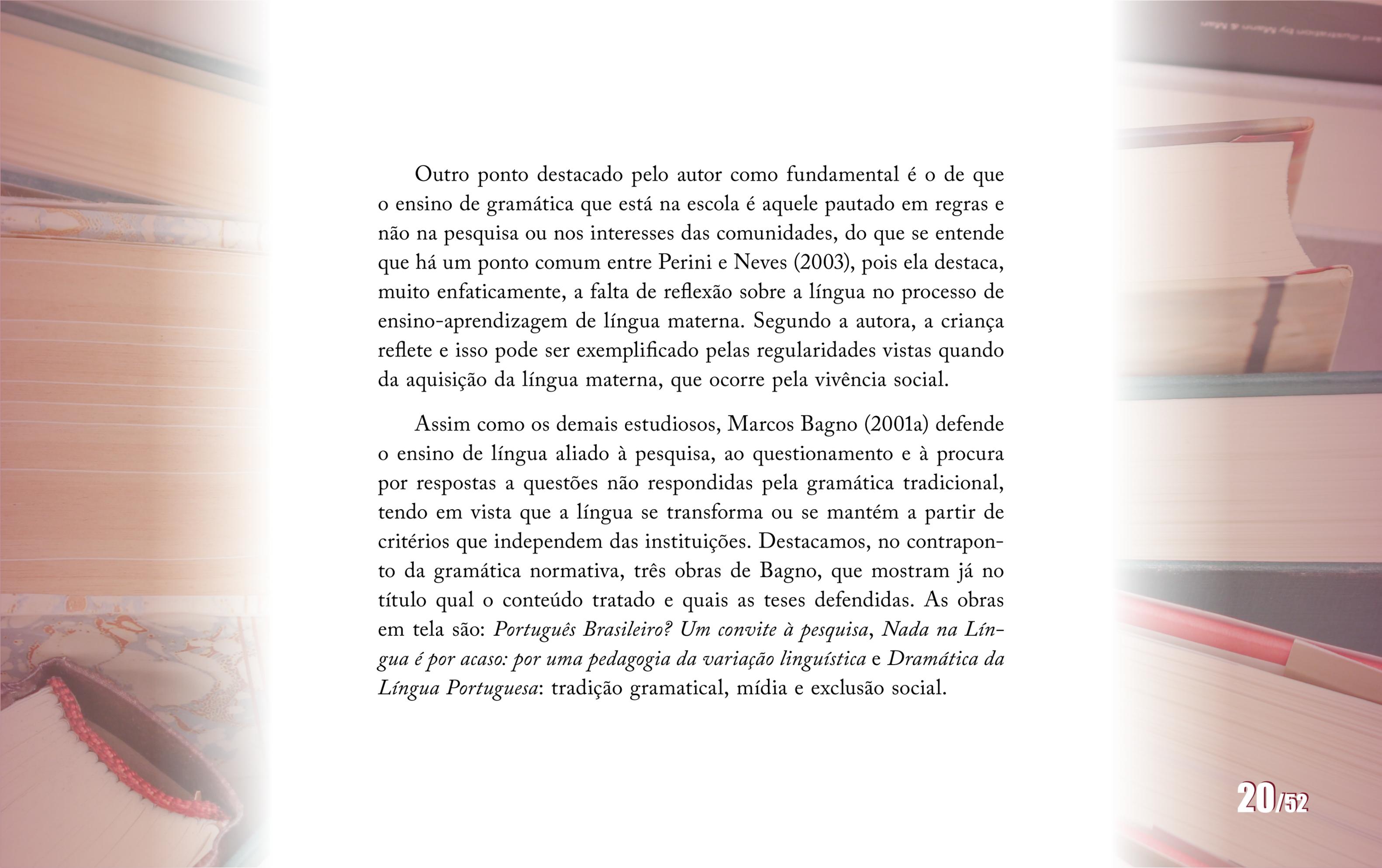


Foto: A autora.



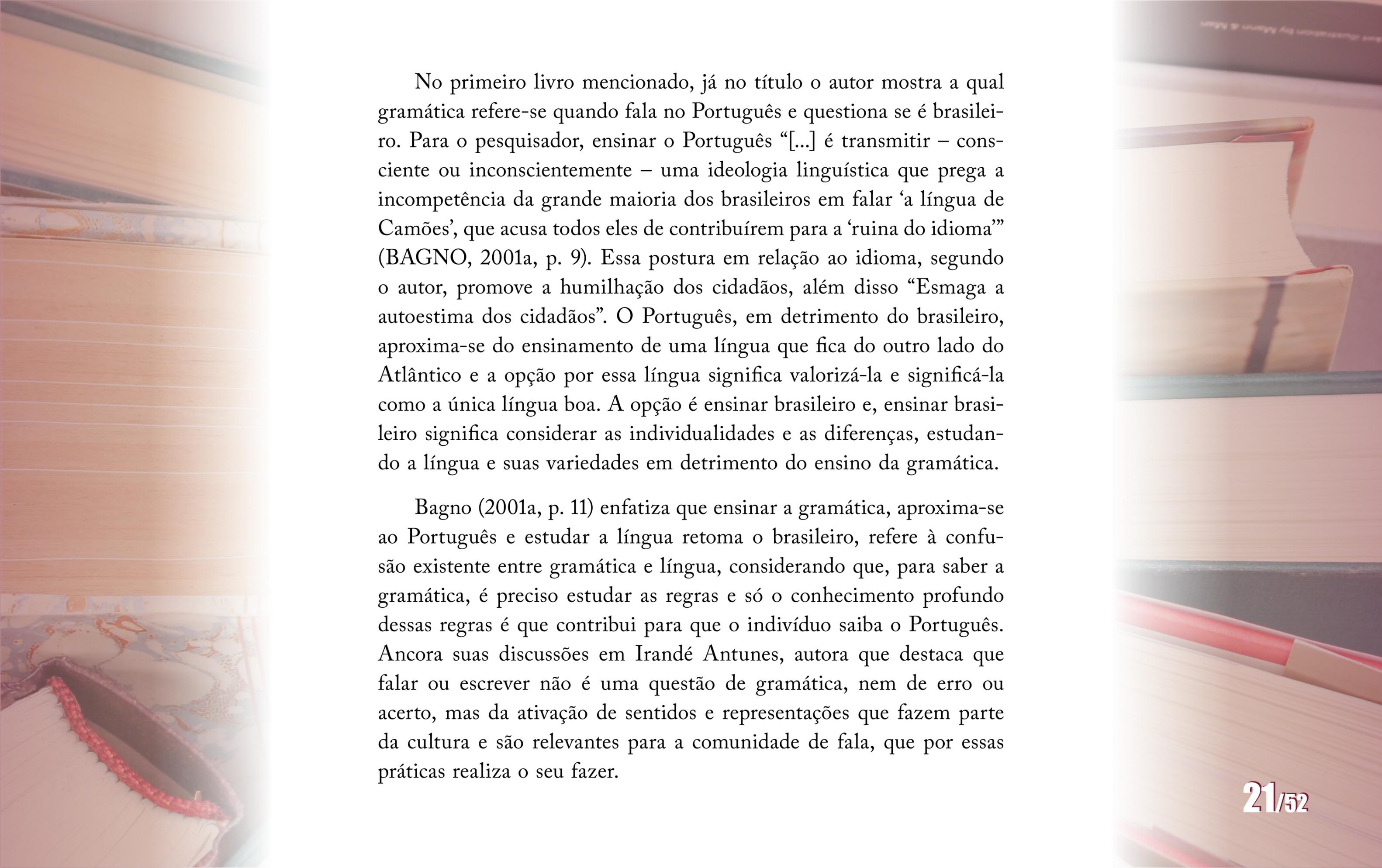
O mesmo autor sublinha que a escola precisa criar condições para que a norma padrão esteja ao alcance de todos, pois independentemente de classe social, os cidadãos têm direito a adquirir a norma considerada de prestígio. A crítica está na imposição de uma cultura em detrimento de outras e a desconsideração da história e dos desejos das comunidades. Para dar visibilidade à sua posição Possenti (1996) defende duas teses: uma de natureza político-cultural e outra de natureza cognitiva. “A tese de natureza político-cultural diz basicamente que é uma violência ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo.” (POSSENTI, 1996, p. 18). Já a tese de natureza cognitiva apontada pelo autor consiste no equívoco de pensar que “[...] cada falante ou grupo de falantes só pode aprender e falar um dialeto (ou uma língua). [...] a defesa e dos valores ‘populares’ suporia que o povo só fala formas populares.” (POSSENTI, 1996, p. 19).

Perini (1997) escreve ensaios que tratam da aprendizagem da língua e desfaz alguns equívocos correntes na gramática. O autor justifica suas posições dizendo que toda ciência é passível de erro e não é diferente com a gramática. Desse modo, assim como o dicionário, a gramática não é avaliada a partir de valores de verdade, tendo em vista que esses instrumentos linguísticos, assim como qualquer outra produção humana, resultam de uma organização humana e contemplam posicionamentos ideológicos, sociais e históricos.



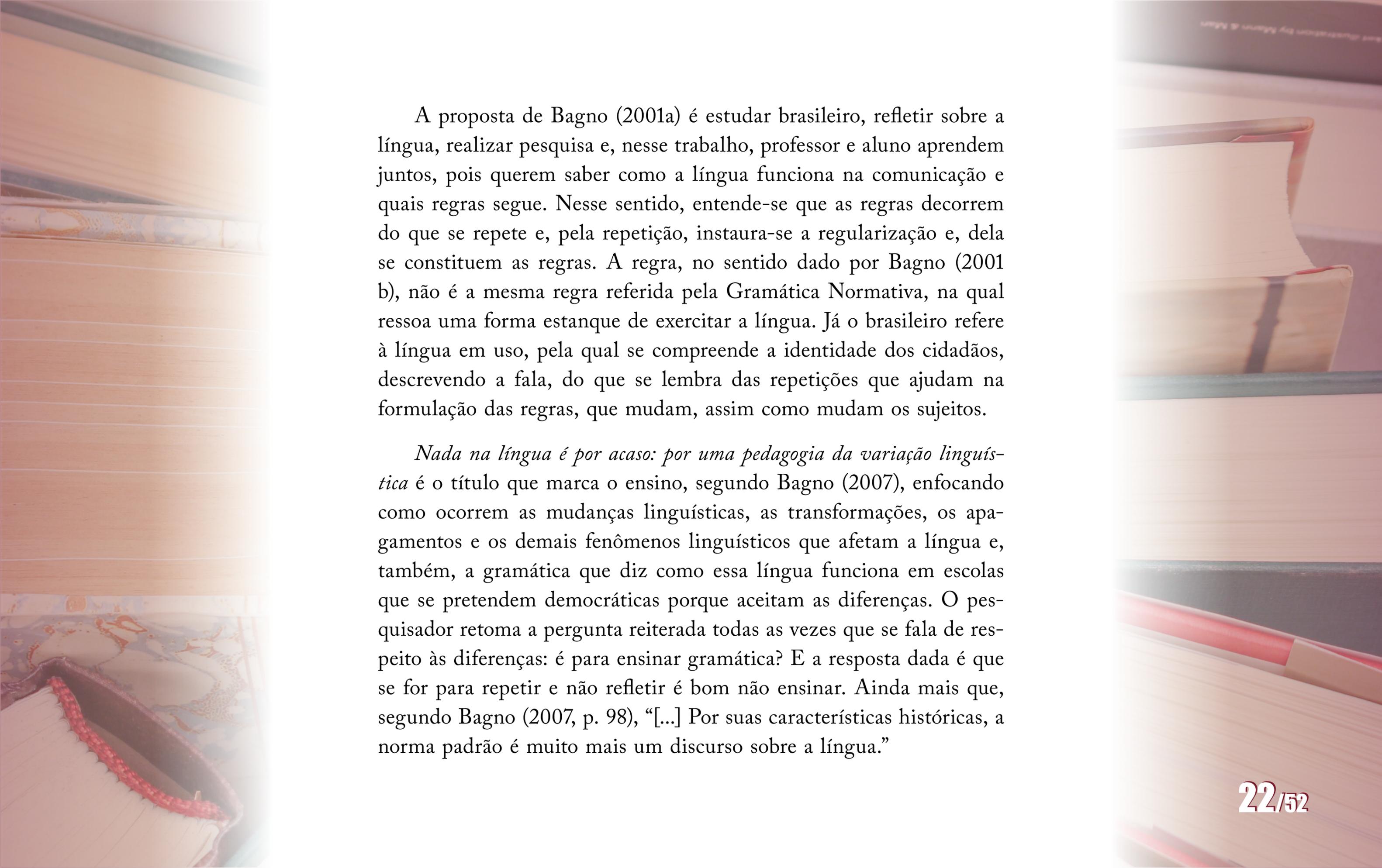
Outro ponto destacado pelo autor como fundamental é o de que o ensino de gramática que está na escola é aquele pautado em regras e não na pesquisa ou nos interesses das comunidades, do que se entende que há um ponto comum entre Perini e Neves (2003), pois ela destaca, muito enfaticamente, a falta de reflexão sobre a língua no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Segundo a autora, a criança reflete e isso pode ser exemplificado pelas regularidades vistas quando da aquisição da língua materna, que ocorre pela vivência social.

Assim como os demais estudiosos, Marcos Bagno (2001a) defende o ensino de língua aliado à pesquisa, ao questionamento e à procura por respostas a questões não respondidas pela gramática tradicional, tendo em vista que a língua se transforma ou se mantém a partir de critérios que independem das instituições. Destacamos, no contraponto da gramática normativa, três obras de Bagno, que mostram já no título qual o conteúdo tratado e quais as teses defendidas. As obras em tela são: *Português Brasileiro? Um convite à pesquisa*, *Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* e *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*.



No primeiro livro mencionado, já no título o autor mostra a qual gramática refere-se quando fala no Português e questiona se é brasileiro. Para o pesquisador, ensinar o Português “[...] é transmitir – consciente ou inconscientemente – uma ideologia linguística que prega a incompetência da grande maioria dos brasileiros em falar ‘a língua de Camões’, que acusa todos eles de contribuírem para a ‘ruína do idioma’” (BAGNO, 2001a, p. 9). Essa postura em relação ao idioma, segundo o autor, promove a humilhação dos cidadãos, além disso “Esmaga a autoestima dos cidadãos”. O Português, em detrimento do brasileiro, aproxima-se do ensinamento de uma língua que fica do outro lado do Atlântico e a opção por essa língua significa valorizá-la e significá-la como a única língua boa. A opção é ensinar brasileiro e, ensinar brasileiro significa considerar as individualidades e as diferenças, estudando a língua e suas variedades em detrimento do ensino da gramática.

Bagno (2001a, p. 11) enfatiza que ensinar a gramática, aproxima-se ao Português e estudar a língua retoma o brasileiro, refere à confusão existente entre gramática e língua, considerando que, para saber a gramática, é preciso estudar as regras e só o conhecimento profundo dessas regras é que contribui para que o indivíduo saiba o Português. Ancora suas discussões em Irandé Antunes, autora que destaca que falar ou escrever não é uma questão de gramática, nem de erro ou acerto, mas da ativação de sentidos e representações que fazem parte da cultura e são relevantes para a comunidade de fala, que por essas práticas realiza o seu fazer.



A proposta de Bagno (2001a) é estudar brasileiro, refletir sobre a língua, realizar pesquisa e, nesse trabalho, professor e aluno aprendem juntos, pois querem saber como a língua funciona na comunicação e quais regras segue. Nesse sentido, entende-se que as regras decorrem do que se repete e, pela repetição, instaura-se a regularização e, dela se constituem as regras. A regra, no sentido dado por Bagno (2001 b), não é a mesma regra referida pela Gramática Normativa, na qual ressoa uma forma estanque de exercitar a língua. Já o brasileiro refere à língua em uso, pela qual se compreende a identidade dos cidadãos, descrevendo a fala, do que se lembra das repetições que ajudam na formulação das regras, que mudam, assim como mudam os sujeitos.

Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística é o título que marca o ensino, segundo Bagno (2007), enfocando como ocorrem as mudanças linguísticas, as transformações, os apagamentos e os demais fenômenos linguísticos que afetam a língua e, também, a gramática que diz como essa língua funciona em escolas que se pretendem democráticas porque aceitam as diferenças. O pesquisador retoma a pergunta reiterada todas as vezes que se fala de respeito às diferenças: é para ensinar gramática? E a resposta dada é que se for para repetir e não refletir é bom não ensinar. Ainda mais que, segundo Bagno (2007, p. 98), “[...] Por suas características históricas, a norma padrão é muito mais um discurso sobre a língua.”

Figura 5 – Marcos Bagno: repensando a língua e o ensino

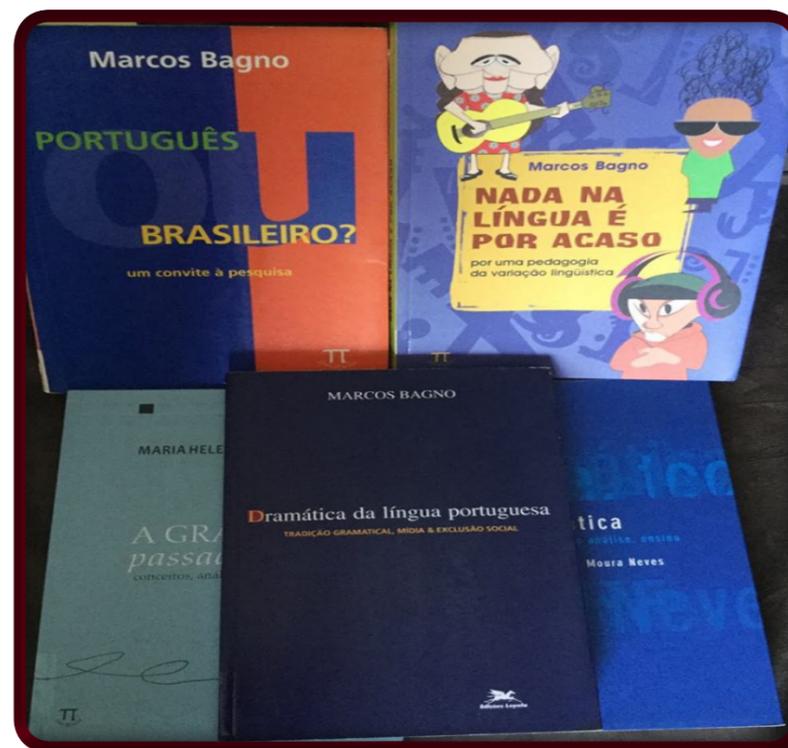
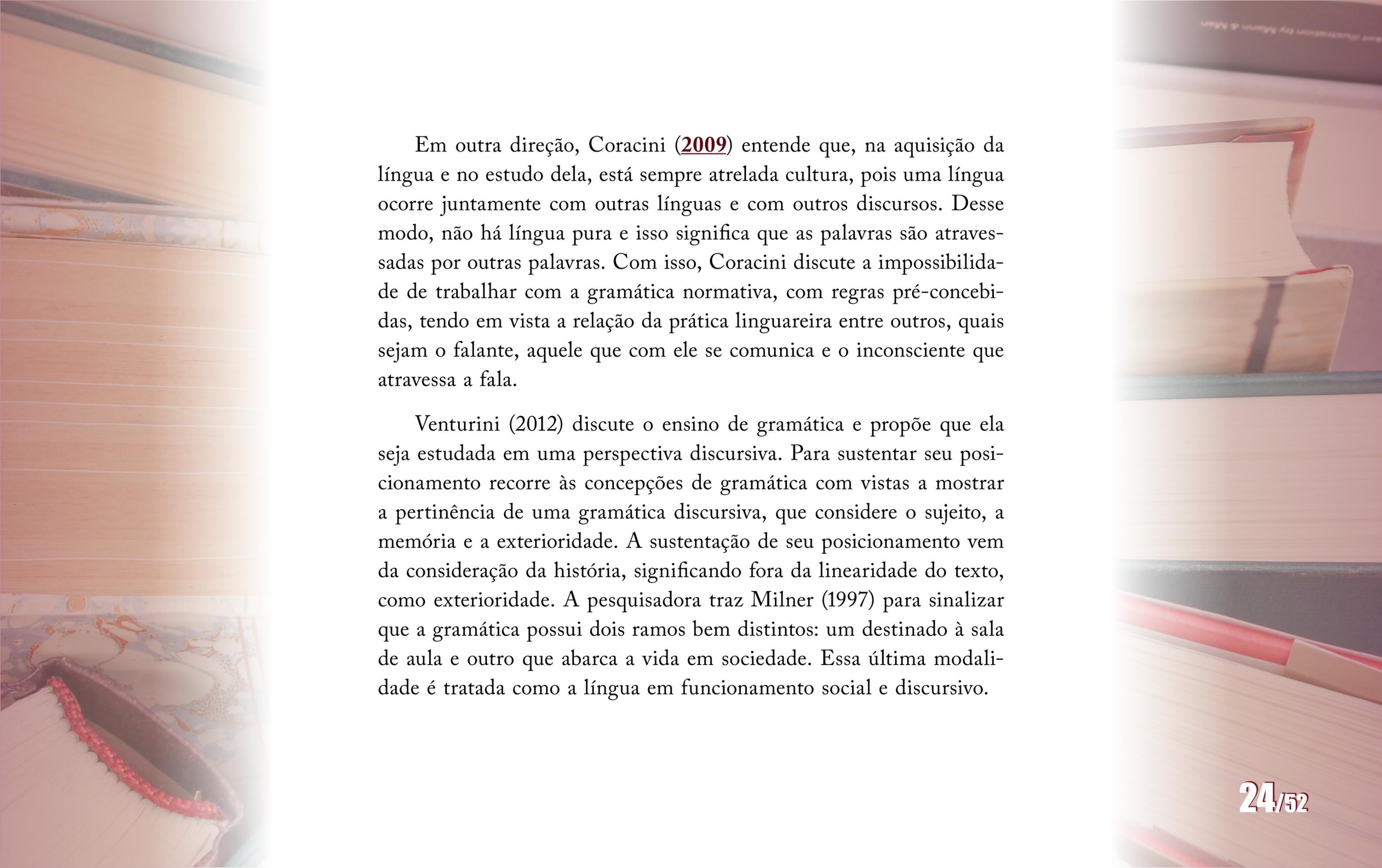


Foto: A autora.

Em *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*, Bagno (2001 b), fala da Gramática Tradicional, do senso comum e do preconceito linguístico. Retoma Geraldini (2002) e Possenti (1996) para criticar a defesa que eles fazem do ensino da gramática normativa, sinalizando que não é a norma culta que resolve os problemas da sociedade, dizendo que o que está em jogo é a transformação da sociedade, “[...] pois enquanto vivermos numa estrutura social cuja existência mesma só é possível com desigualdades profundas, todas as tentativas de promover a ascensão social dos marginalizados não passam de mitificação [...]” (BAGNO, 2001 b, p. 95).

The background of the slide is a photograph of a library. It shows several rows of bookshelves filled with books. The lighting is warm and soft, creating a calm and scholarly atmosphere. The books are of various colors, and the shelves are neatly organized.

Em outra direção, Coracini (2009) entende que, na aquisição da língua e no estudo dela, está sempre atrelada cultura, pois uma língua ocorre juntamente com outras línguas e com outros discursos. Desse modo, não há língua pura e isso significa que as palavras são atravessadas por outras palavras. Com isso, Coracini discute a impossibilidade de trabalhar com a gramática normativa, com regras pré-concebidas, tendo em vista a relação da prática linguareira entre outros, quais sejam o falante, aquele que com ele se comunica e o inconsciente que atravessa a fala.

Venturini (2012) discute o ensino de gramática e propõe que ela seja estudada em uma perspectiva discursiva. Para sustentar seu posicionamento recorre às concepções de gramática com vistas a mostrar a pertinência de uma gramática discursiva, que considere o sujeito, a memória e a exterioridade. A sustentação de seu posicionamento vem da consideração da história, significando fora da linearidade do texto, como exterioridade. A pesquisadora traz Milner (1997) para sinalizar que a gramática possui dois ramos bem distintos: um destinado à sala de aula e outro que abarca a vida em sociedade. Essa última modalidade é tratada como a língua em funcionamento social e discursivo.

Trata-se, segundo **Venturini** (2012, p. 76), da gramática

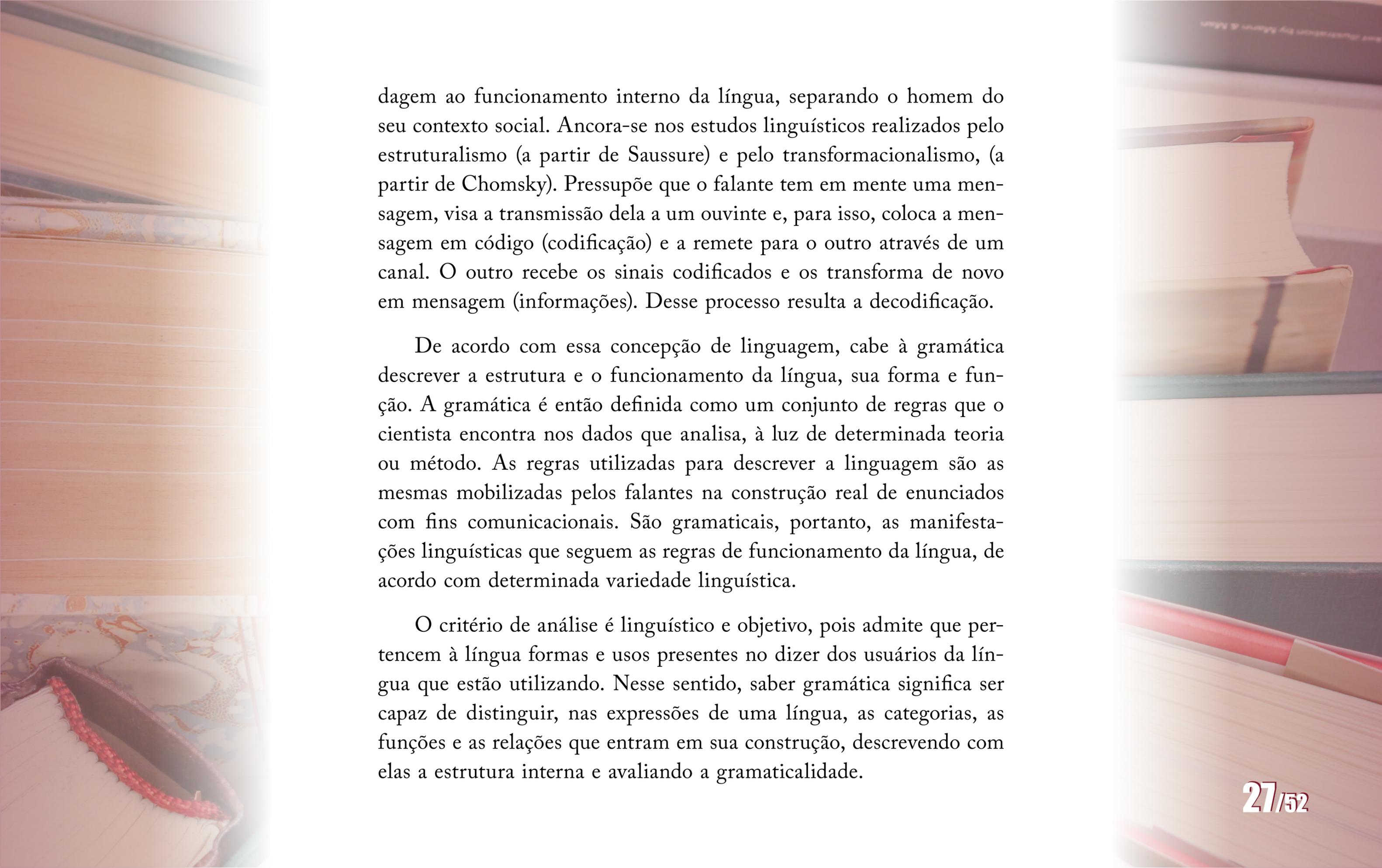
[...] centrada não somente na articulação entre palavras, mas e principalmente, na articulação de ideias, abarcando os sujeitos e as condições de produção e do texto, envolvendo autoria, da inscrição desse texto em discurso e as condições sócio históricas, pelas quais ressoam discursos filiados a tempos mais ou menos longos, que sustentam os efeitos de sentidos, que possibilitam mais de uma leitura, mas não qualquer uma.

Esse mesmo trabalho é desenvolvido por Neves (2003, 2010) com a diferença que a última autora sempre considera o que está efetivamente no texto e a perspectiva discursiva considera também a exterioridade, a interpelação ideológica e o atravessamento do inconsciente, dando especial relevo ao sujeito e às condições de produção, na mesma direção de Coracini (2009).

4. Língua como instrumento de comunicação

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo de organizar a enunciação, tal como é definida por Benveniste (1989) entende a língua como código, mais especificamente, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, por meio das quais o sujeito falante transmite mensagens a um emissor. O código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação se efetive. Nessa concepção, a língua é vista como código, atende à finalidade comunicacional, tida como um ato social por envolver pelo menos duas pessoas, que, de acordo com Travaglia (1997, p. 22) “[...] é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, pré-estabelecida, convencionalizada.” O sistema linguístico, funcionando no ato comunicacional, é percebido como um fato externo à consciência individual e independente dela. O objeto de estudo, nessa concepção, é a língua como código virtual, isolado de sua utilização – na fala (nos termos de Saussure) ou no desempenho (na terminologia de Chomsky).

Com isso, os interlocutores e a situação de uso não são considerados como determinantes do processo de produção, apesar da língua ser um fato social e histórico. Essa concepção de linguagem, assim como a anterior, caracteriza-se pela visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma percepção **formalista** – que limita a abor-



dagem ao funcionamento interno da língua, separando o homem do seu contexto social. Ancora-se nos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo (a partir de Saussure) e pelo transformacionalismo, (a partir de Chomsky). Pressupõe que o falante tem em mente uma mensagem, visa a transmissão dela a um ouvinte e, para isso, coloca a mensagem em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal. O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). Desse processo resulta a decodificação.

De acordo com essa concepção de linguagem, cabe à gramática descrever a estrutura e o funcionamento da língua, sua forma e função. A gramática é então definida como um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria ou método. As regras utilizadas para descrever a linguagem são as mesmas mobilizadas pelos falantes na construção real de enunciados com fins comunicacionais. São gramaticais, portanto, as manifestações linguísticas que seguem as regras de funcionamento da língua, de acordo com determinada variedade linguística.

O critério de análise é linguístico e objetivo, pois admite que pertencem à língua formas e usos presentes no dizer dos usuários da língua que estão utilizando. Nesse sentido, saber gramática significa ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas a estrutura interna e avaliando a gramaticalidade.

Essa concepção de linguagem é corrente nas gramáticas que seguem o pensamento estruturalista, privilegiando a descrição da língua oral e as gramáticas de orientação gerativo-transformacional que trabalham com enunciados ideais, produzidos por um falante-ouvinte ideal. As correntes linguísticas que dão base a esse tipo de gramática têm em comum o fato de proporem uma homogeneidade do sistema linguístico, abstraindo a língua do seu contexto. Trabalham com um sistema formal abstrato que regula o uso da língua em cada variedade linguística. Essas duas correntes básicas da gramática descritiva fazem o que se chama (considerando a *langue/parole* proposta por Saussure) de uma linguística da *langue*, do sistema formal e abstrato da língua, visto como uniforme que regula as variedades da *parole* (uso da fala).

Figura 6 – Perini: a descrição da língua

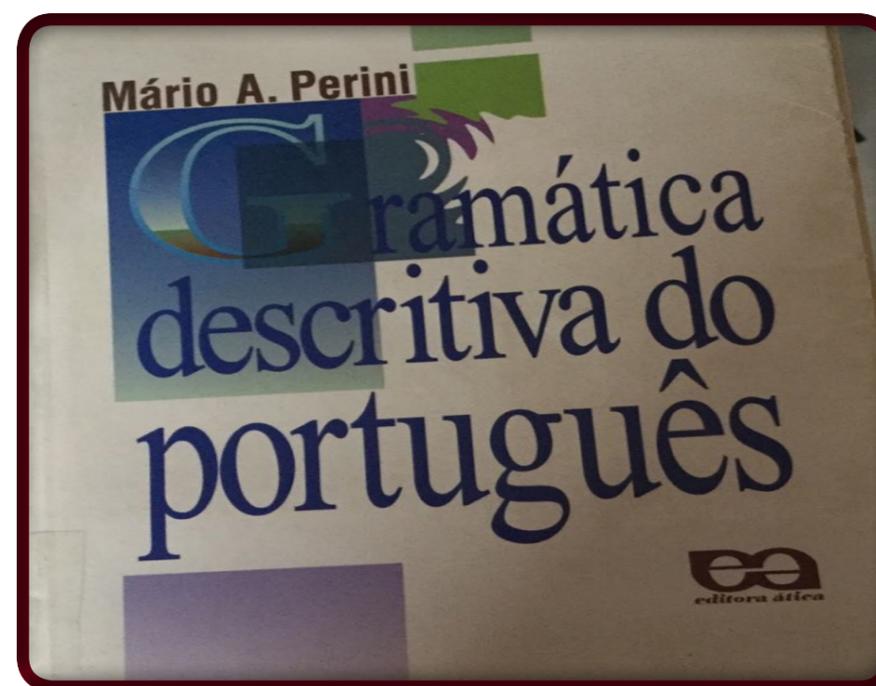
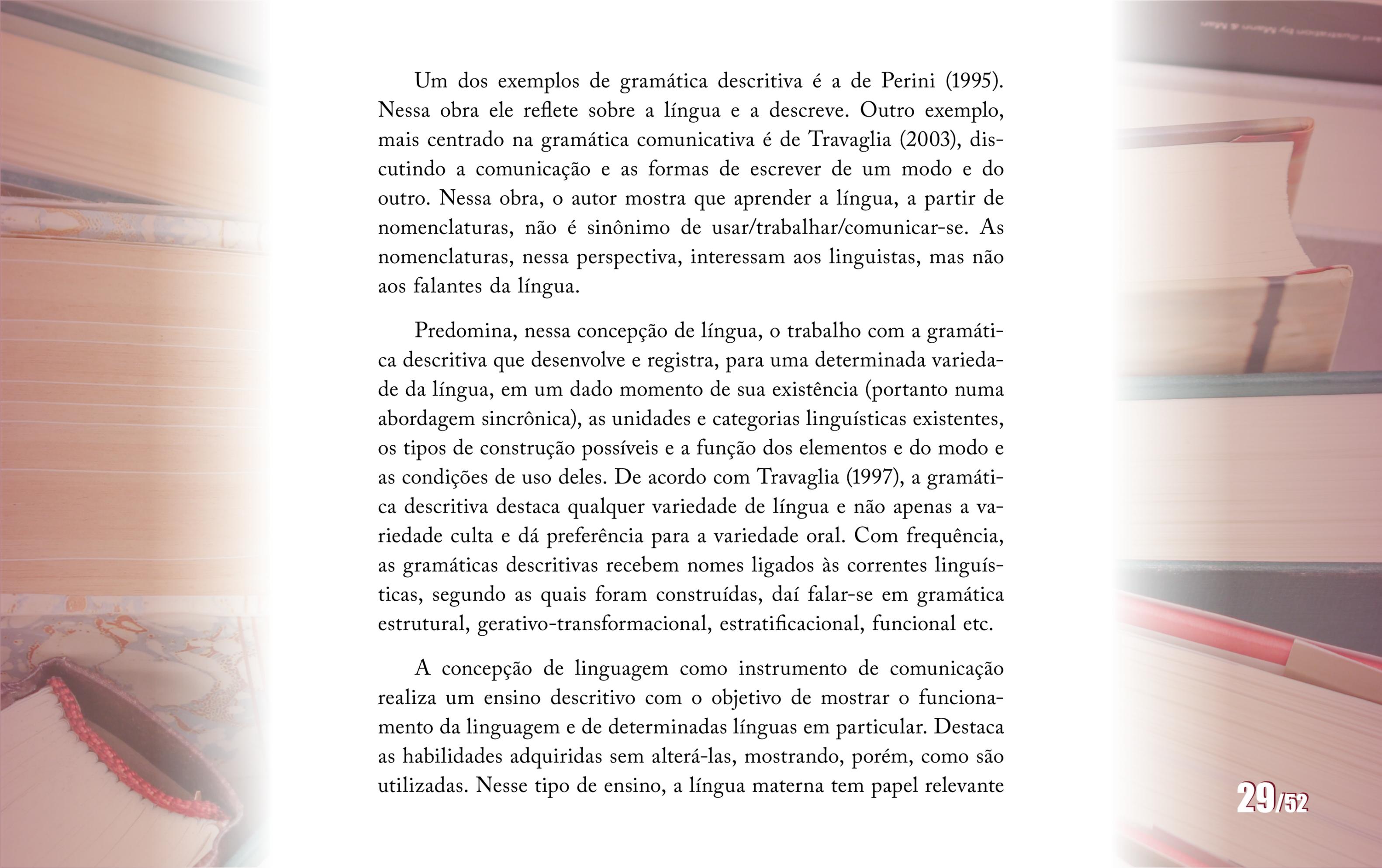


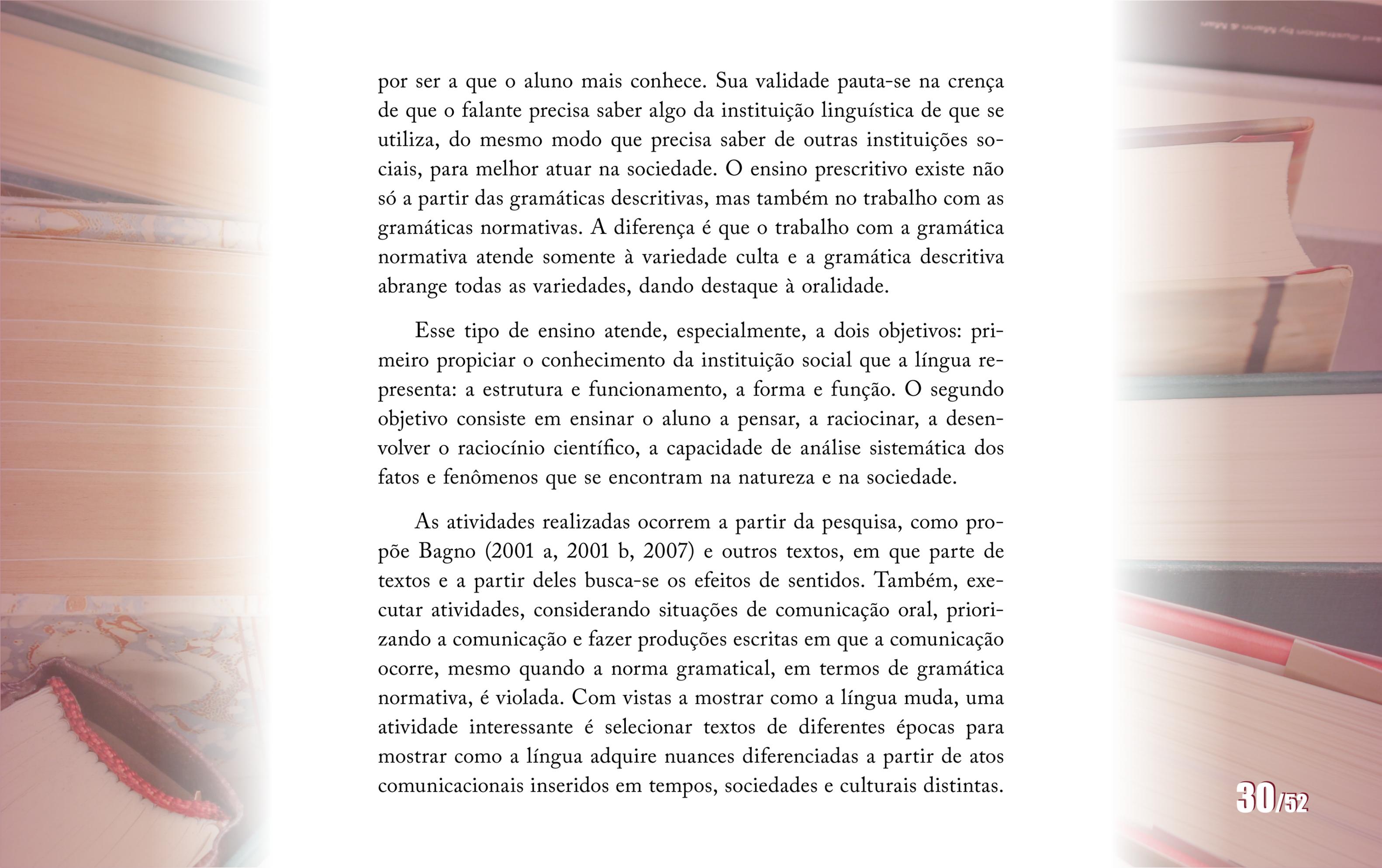
Foto: A autora.



Um dos exemplos de gramática descritiva é a de Perini (1995). Nessa obra ele reflete sobre a língua e a descreve. Outro exemplo, mais centrado na gramática comunicativa é de Travaglia (2003), discutindo a comunicação e as formas de escrever de um modo e do outro. Nessa obra, o autor mostra que aprender a língua, a partir de nomenclaturas, não é sinônimo de usar/trabalhar/comunicar-se. As nomenclaturas, nessa perspectiva, interessam aos linguistas, mas não aos falantes da língua.

Predomina, nessa concepção de língua, o trabalho com a gramática descritiva que desenvolve e registra, para uma determinada variedade da língua, em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica), as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função dos elementos e do modo e as condições de uso deles. De acordo com Travaglia (1997), a gramática descritiva destaca qualquer variedade de língua e não apenas a variedade culta e dá preferência para a variedade oral. Com frequência, as gramáticas descritivas recebem nomes ligados às correntes linguísticas, segundo as quais foram construídas, daí falar-se em gramática estrutural, gerativo-transformacional, estratificacional, funcional etc.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação realiza um ensino descritivo com o objetivo de mostrar o funcionamento da linguagem e de determinadas línguas em particular. Destaca as habilidades adquiridas sem alterá-las, mostrando, porém, como são utilizadas. Nesse tipo de ensino, a língua materna tem papel relevante



por ser a que o aluno mais conhece. Sua validade pauta-se na crença de que o falante precisa saber algo da instituição linguística de que se utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar na sociedade. O ensino prescritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas também no trabalho com as gramáticas normativas. A diferença é que o trabalho com a gramática normativa atende somente à variedade culta e a gramática descritiva abrange todas as variedades, dando destaque à oralidade.

Esse tipo de ensino atende, especialmente, a dois objetivos: primeiro propiciar o conhecimento da instituição social que a língua representa: a estrutura e funcionamento, a forma e função. O segundo objetivo consiste em ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que se encontram na natureza e na sociedade.

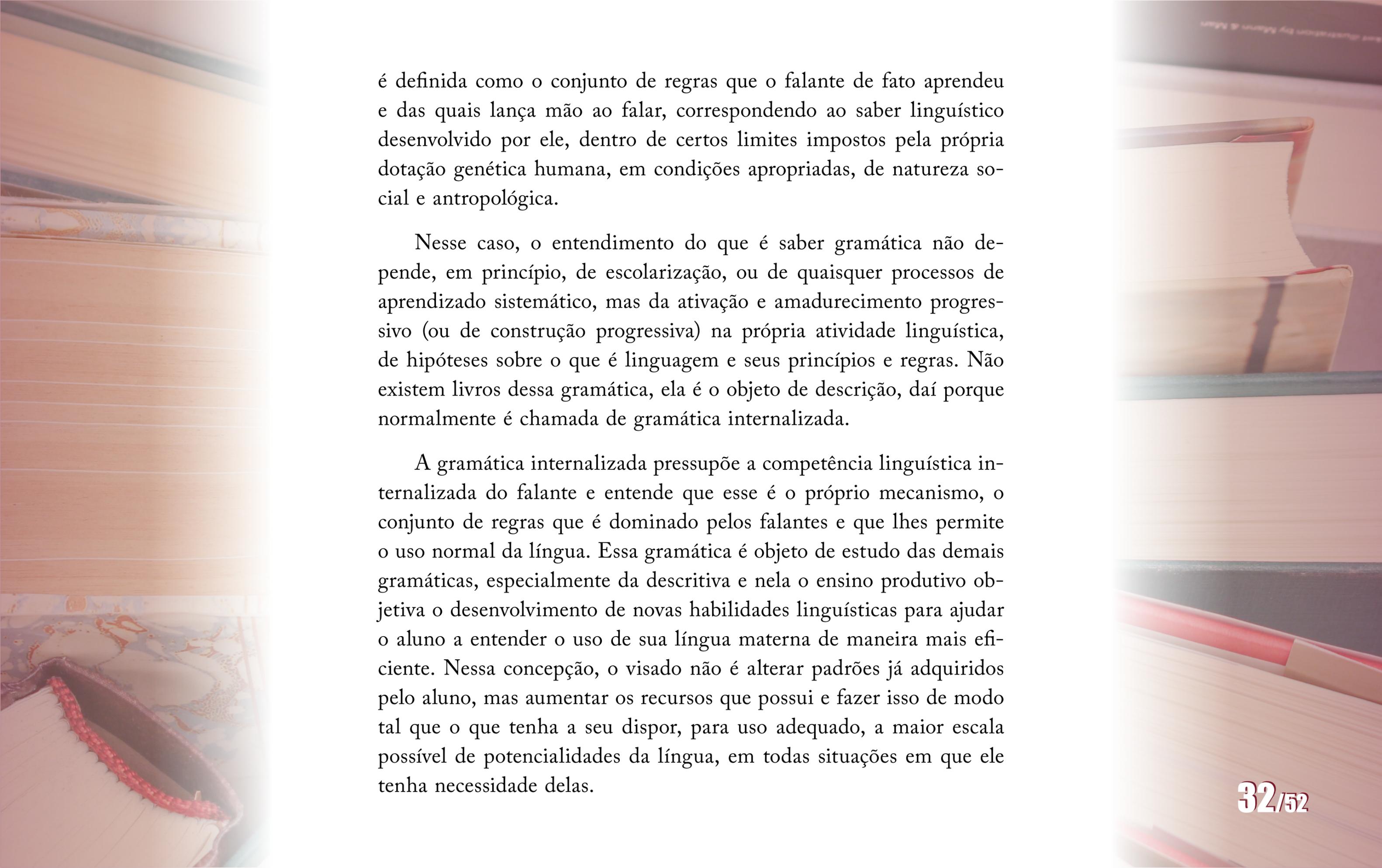
As atividades realizadas ocorrem a partir da pesquisa, como propõe Bagno (2001 a, 2001 b, 2007) e outros textos, em que parte de textos e a partir deles busca-se os efeitos de sentidos. Também, executar atividades, considerando situações de comunicação oral, priorizando a comunicação e fazer produções escritas em que a comunicação ocorre, mesmo quando a norma gramatical, em termos de gramática normativa, é violada. Com vistas a mostrar como a língua muda, uma atividade interessante é selecionar textos de diferentes épocas para mostrar como a língua adquire nuances diferenciadas a partir de atos comunicacionais inseridos em tempos, sociedades e culturais distintas.

5. Língua/linguagem como processo de interação

A concepção de linguagem como forma ou processo de interação vê a linguagem como um lugar de interação humana, de interação comunicativa que ocorre por meio da produção de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocução interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e falam e ouvem desses lugares, de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabelece para tais lugares sociais.

A interação verbal, segundo Bakhtin (1988) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, constitui a realidade fundamental da linguagem. Isso quer dizer que a linguagem é um fenômeno social e que ela só se realiza enunciativamente. Trabalham com a linguagem, nessa concepção, todas as correntes linguísticas reunidas sob o rótulo de Linguística da Enunciação, tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

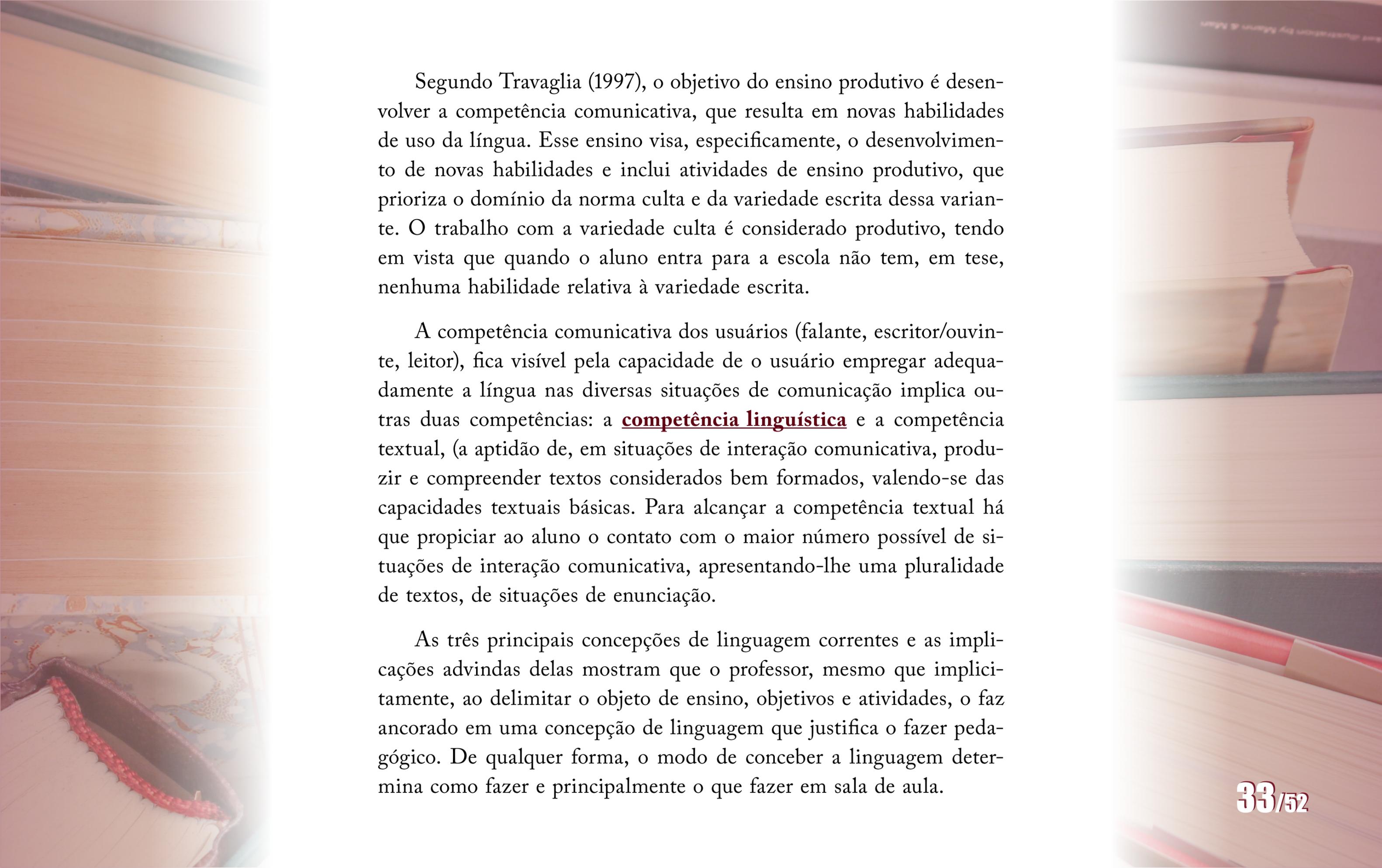
Nessa terceira concepção de linguagem, a gramática é definida a partir da ideia de língua como um conjunto de variedades, utilizadas por uma sociedade, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado. A gramática



é definida como o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar, correspondendo ao saber linguístico desenvolvido por ele, dentro de certos limites impostos pela própria dotação genética humana, em condições apropriadas, de natureza social e antropológica.

Nesse caso, o entendimento do que é saber gramática não depende, em princípio, de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou de construção progressiva) na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que é linguagem e seus princípios e regras. Não existem livros dessa gramática, ela é o objeto de descrição, daí porque normalmente é chamada de gramática internalizada.

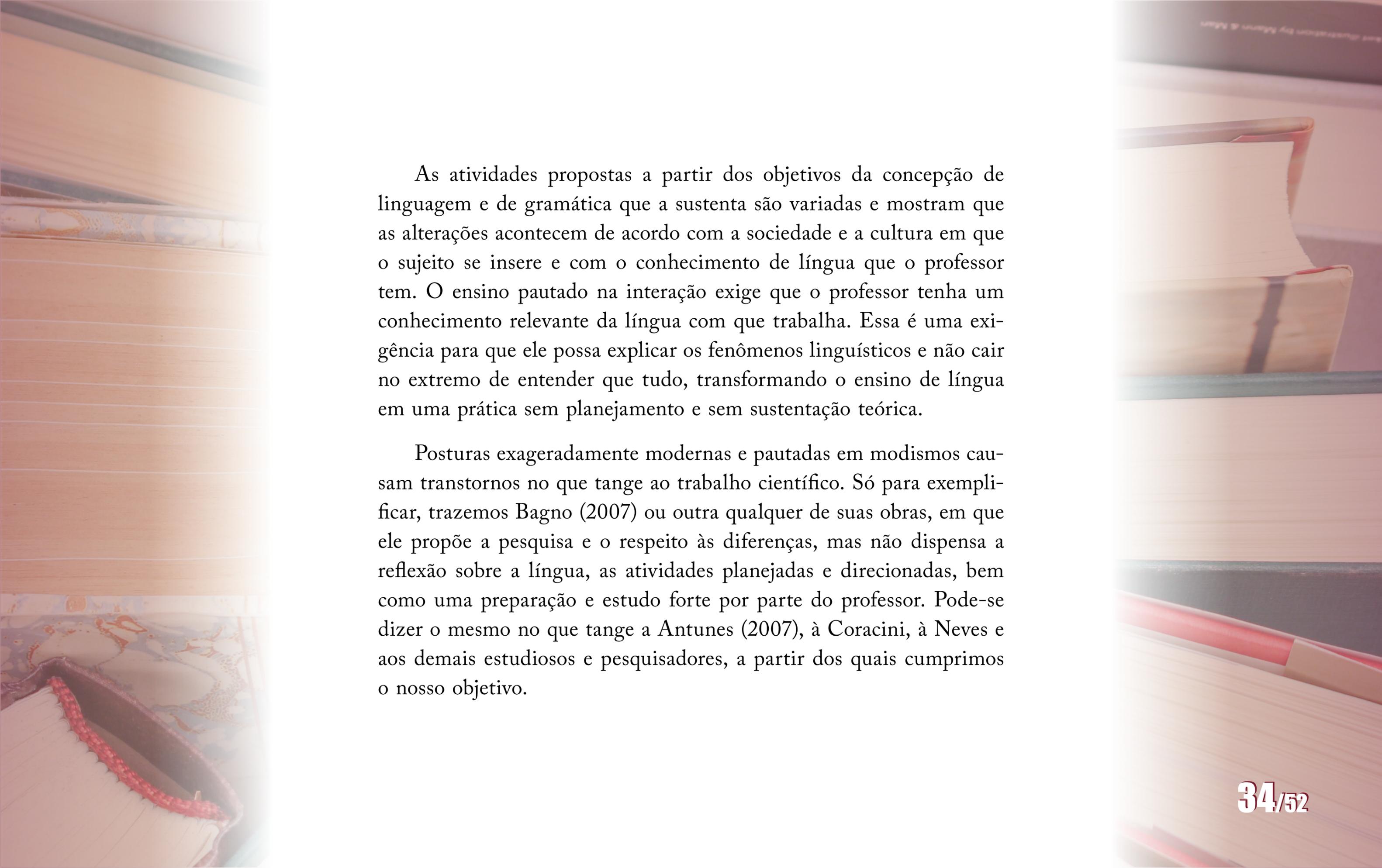
A gramática internalizada pressupõe a competência linguística internalizada do falante e entende que esse é o próprio mecanismo, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua. Essa gramática é objeto de estudo das demais gramáticas, especialmente da descritiva e nela o ensino produtivo objetiva o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas para ajudar o aluno a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. Nessa concepção, o visado não é alterar padrões já adquiridos pelo aluno, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que o que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades da língua, em todas situações em que ele tenha necessidade delas.



Segundo Travaglia (1997), o objetivo do ensino produtivo é desenvolver a competência comunicativa, que resulta em novas habilidades de uso da língua. Esse ensino visa, especificamente, o desenvolvimento de novas habilidades e inclui atividades de ensino produtivo, que prioriza o domínio da norma culta e da variedade escrita dessa variante. O trabalho com a variedade culta é considerado produtivo, tendo em vista que quando o aluno entra para a escola não tem, em tese, nenhuma habilidade relativa à variedade escrita.

A competência comunicativa dos usuários (falante, escritor/ouvinte, leitor), fica visível pela capacidade de o usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação implica outras duas competências: a **competência linguística** e a competência textual, (a aptidão de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se das capacidades textuais básicas. Para alcançar a competência textual há que propiciar ao aluno o contato com o maior número possível de situações de interação comunicativa, apresentando-lhe uma pluralidade de textos, de situações de enunciação.

As três principais concepções de linguagem correntes e as implicações advindas delas mostram que o professor, mesmo que implicitamente, ao delimitar o objeto de ensino, objetivos e atividades, o faz ancorado em uma concepção de linguagem que justifica o fazer pedagógico. De qualquer forma, o modo de conceber a linguagem determina como fazer e principalmente o que fazer em sala de aula.



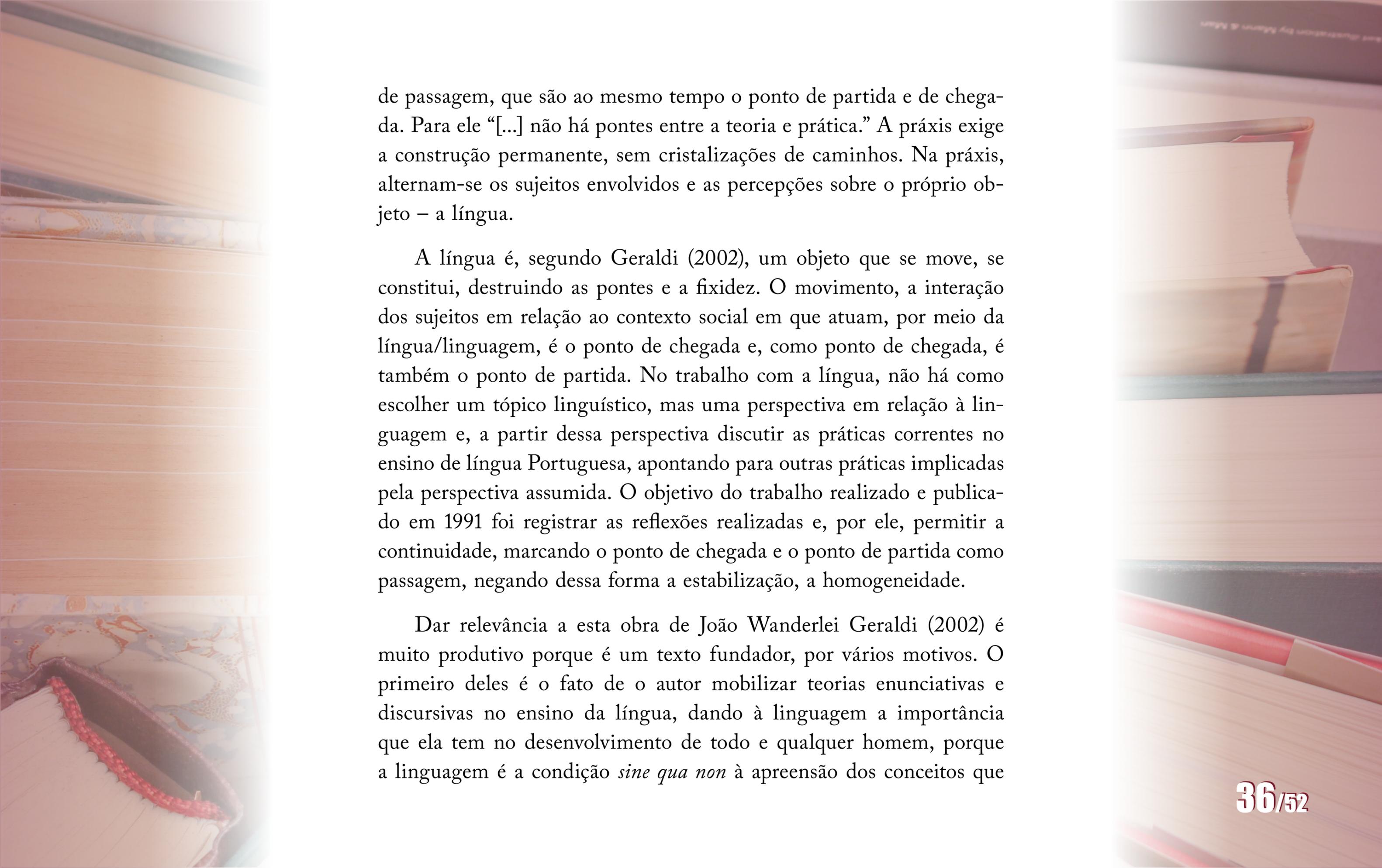
As atividades propostas a partir dos objetivos da concepção de linguagem e de gramática que a sustenta são variadas e mostram que as alterações acontecem de acordo com a sociedade e a cultura em que o sujeito se insere e com o conhecimento de língua que o professor tem. O ensino pautado na interação exige que o professor tenha um conhecimento relevante da língua com que trabalha. Essa é uma exigência para que ele possa explicar os fenômenos linguísticos e não cair no extremo de entender que tudo, transformando o ensino de língua em uma prática sem planejamento e sem sustentação teórica.

Posturas exageradamente modernas e pautadas em modismos causam transtornos no que tange ao trabalho científico. Só para exemplificar, trazemos Bagno (2007) ou outra qualquer de suas obras, em que ele propõe a pesquisa e o respeito às diferenças, mas não dispensa a reflexão sobre a língua, as atividades planejadas e direcionadas, bem como uma preparação e estudo forte por parte do professor. Pode-se dizer o mesmo no que tange a Antunes (2007), à Coracini, à Neves e aos demais estudiosos e pesquisadores, a partir dos quais cumprimos o nosso objetivo.

6. O ensino de língua portuguesa: deficiências e alternativas para mudar paradigmas

Pensar o ensino de língua Portuguesa significa pensar numa realidade que permeia todos os atos cotidianos, mais precisamente, a realidade da linguagem, que nos acompanha em todas as esferas da vida, do âmbito privado ao público. É impossível pensar a vida sem a linguagem – ponto de observação do ensino da língua Portuguesa. O recorte, nesse trabalho, é o ensino da língua: as deficiências, os equívocos e as alternativas para mudar paradigmas. A argumentação, em torno dessas duas perspectivas, ancora-se em reflexões e conceitos desenvolvidos por Geraldi (2002), Possenti (1996), Neves (2010), Perini (1995), Travaglia (1997), Marcuschi (2005), Fiorin (1996), Orlandi (2002), Bagno (2001 a, 2001 b, 2007) e Antunes (2007), entre outros.

Esses autores são os pioneiros nas reflexões em torno do ensino da língua, apontando as dificuldades, os equívocos e alternativas para mudar paradigmas. Entre eles, destacamos João Wanderlei Geraldi (2002), organizador da coletânea de ensaios publicados no livro *Texto na sala de aula*, em 1985 e, escreveu *Portos de Passagem*, dando início às discussões em torno do objeto de ensino e da concepção de língua como uma prática social interativa. Em *Portos de Passagem* (2002) o autor relaciona língua e ensino a caminhos, definindo-os como portos



de passagem, que são ao mesmo tempo o ponto de partida e de chegada. Para ele “[...] não há pontes entre a teoria e prática.” A práxis exige a construção permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alternam-se os sujeitos envolvidos e as percepções sobre o próprio objeto – a língua.

A língua é, segundo Geraldi (2002), um objeto que se move, se constitui, destruindo as pontes e a fixidez. O movimento, a interação dos sujeitos em relação ao contexto social em que atuam, por meio da língua/linguagem, é o ponto de chegada e, como ponto de chegada, é também o ponto de partida. No trabalho com a língua, não há como escolher um tópico linguístico, mas uma perspectiva em relação à linguagem e, a partir dessa perspectiva discutir as práticas correntes no ensino de língua Portuguesa, apontando para outras práticas implicadas pela perspectiva assumida. O objetivo do trabalho realizado e publicado em 1991 foi registrar as reflexões realizadas e, por ele, permitir a continuidade, marcando o ponto de chegada e o ponto de partida como passagem, negando dessa forma a estabilização, a homogeneidade.

Dar relevância a esta obra de João Wanderlei Geraldi (2002) é muito produtivo porque é um texto fundador, por vários motivos. O primeiro deles é o fato de o autor mobilizar teorias enunciativas e discursivas no ensino da língua, dando à linguagem a importância que ela tem no desenvolvimento de todo e qualquer homem, porque a linguagem é a condição *sine qua non* à apreensão dos conceitos que

permitem aos sujeitos compreender o mundo, divulgar opiniões, enfim de constituir-se cidadão comprometido com a realidade. A segunda razão é que, nessa obra, o autor destaca e demonstra a importância de o professor aplicar as teorias linguísticas estudadas em seus cursos de formação à prática em sala de aula. Nesse sentido, Fiorin (1996), no texto *Didática para o ensino do Português*, elege a não aplicação das teorias linguísticas no trabalho em sala de aula como uma das perversões no ensino de língua.

Figura 7 – João Vanderlei Geraldi: trabalho com o texto

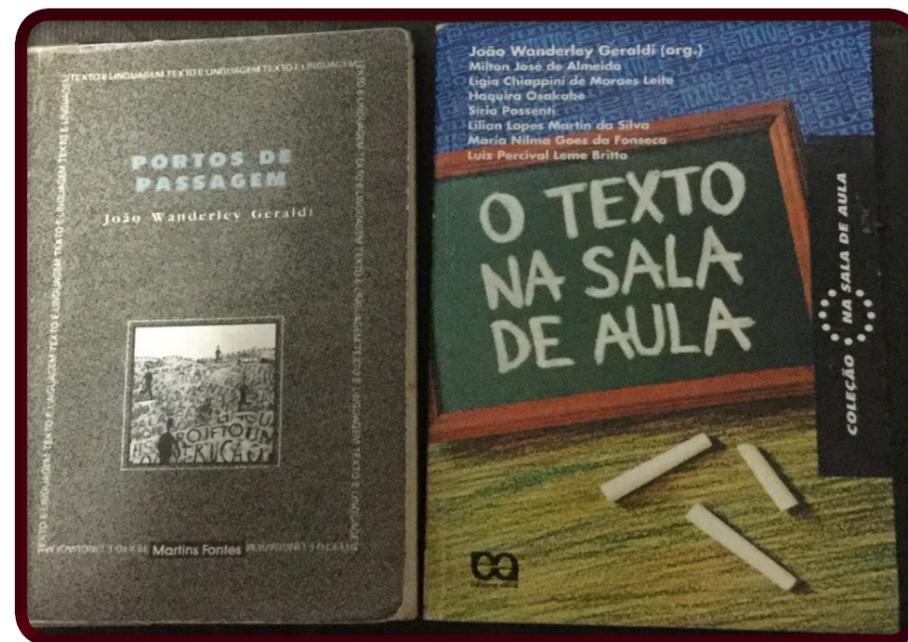
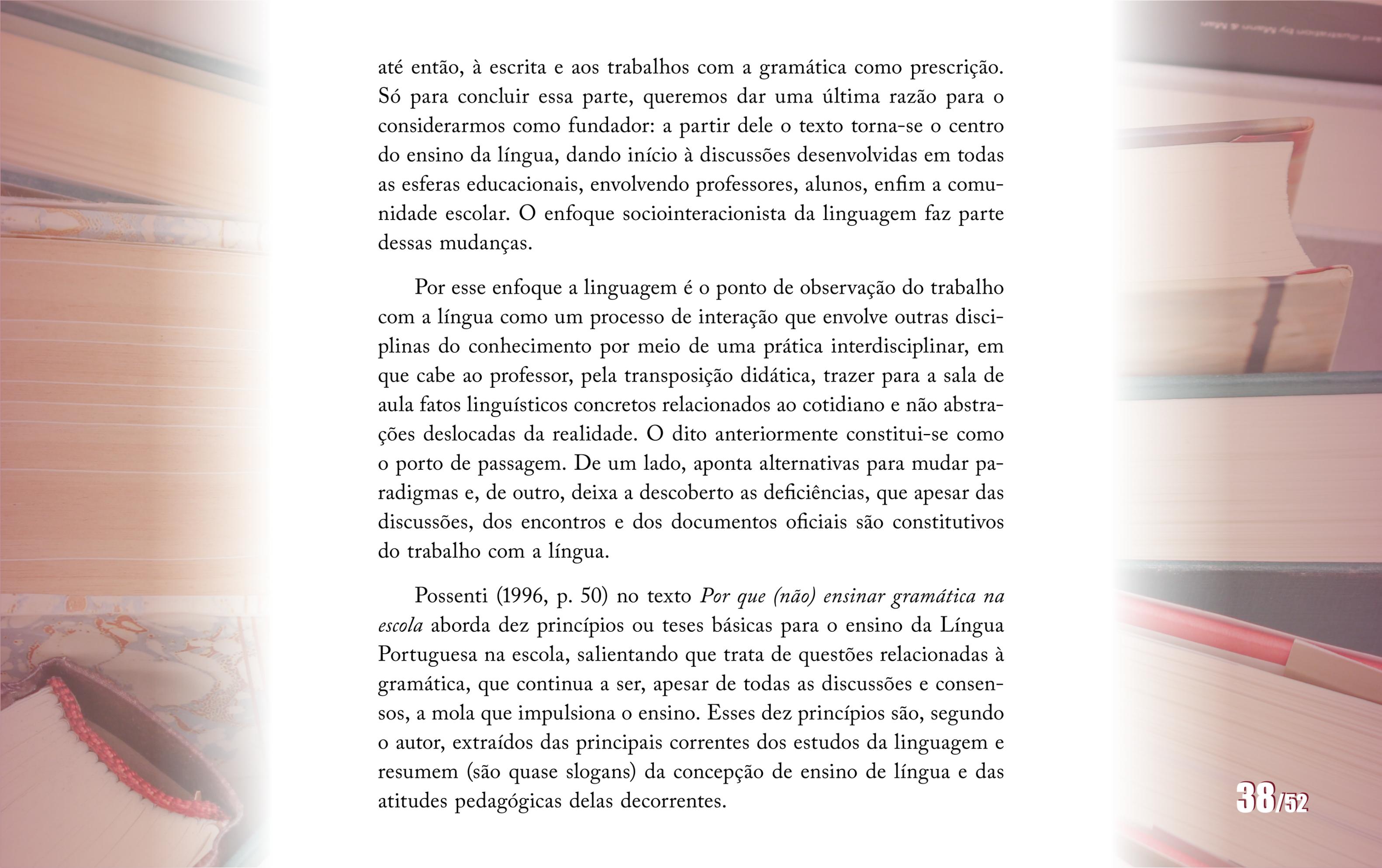


Foto: A autora.

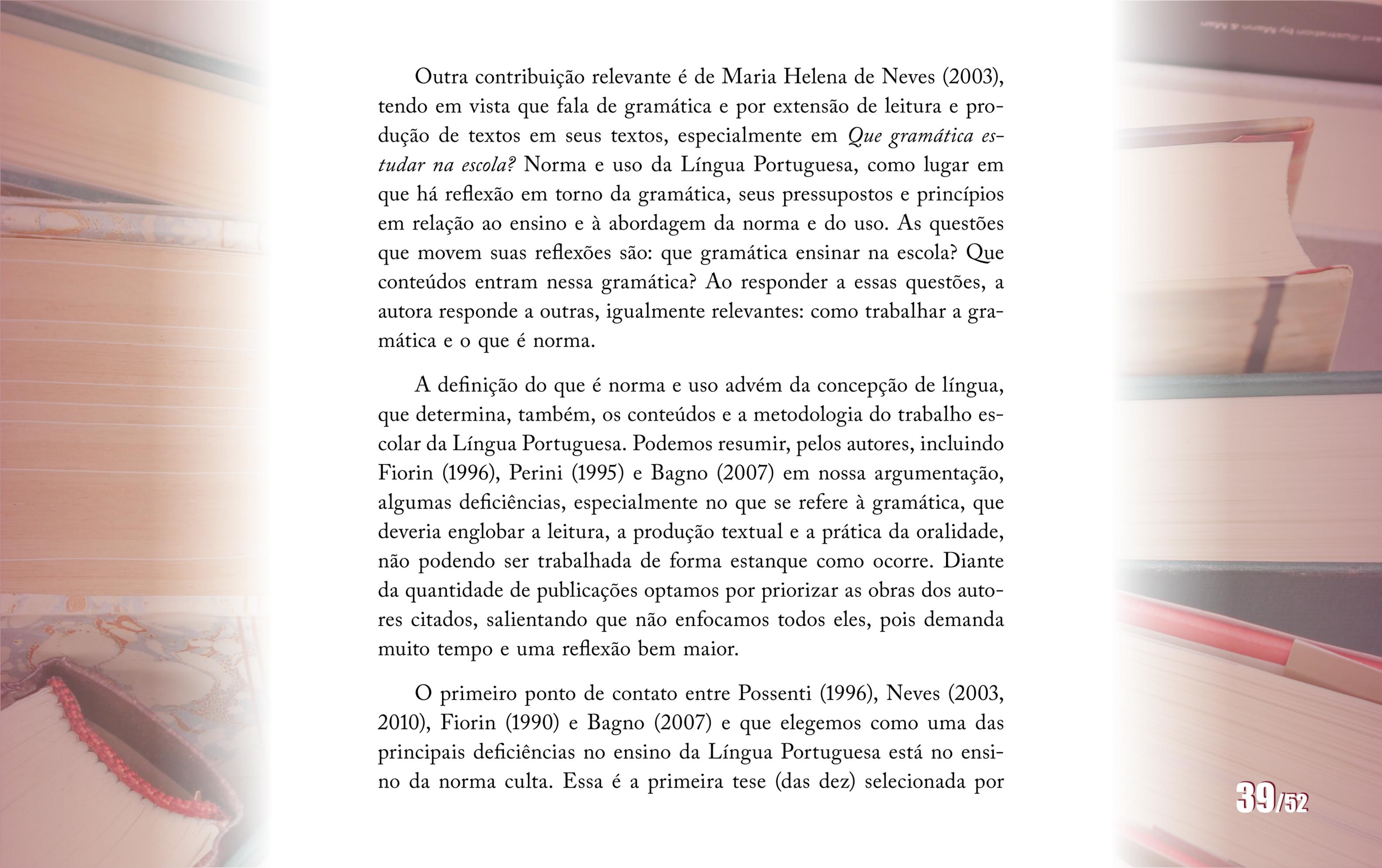
A terceira razão para considerar esse texto como fundador, deve-se ao fato de sublinhar a necessidade de trabalhar, em sala de aula, com a oralidade, a leitura, a produção de textos e a reflexão na/da e sobre a língua, como prática social, abandonando a prioridade dada,



até então, à escrita e aos trabalhos com a gramática como prescrição. Só para concluir essa parte, queremos dar uma última razão para o considerarmos como fundador: a partir dele o texto torna-se o centro do ensino da língua, dando início à discussões desenvolvidas em todas as esferas educacionais, envolvendo professores, alunos, enfim a comunidade escolar. O enfoque sociointeracionista da linguagem faz parte dessas mudanças.

Por esse enfoque a linguagem é o ponto de observação do trabalho com a língua como um processo de interação que envolve outras disciplinas do conhecimento por meio de uma prática interdisciplinar, em que cabe ao professor, pela transposição didática, trazer para a sala de aula fatos linguísticos concretos relacionados ao cotidiano e não abstrações deslocadas da realidade. O dito anteriormente constitui-se como o porto de passagem. De um lado, aponta alternativas para mudar paradigmas e, de outro, deixa a descoberto as deficiências, que apesar das discussões, dos encontros e dos documentos oficiais são constitutivos do trabalho com a língua.

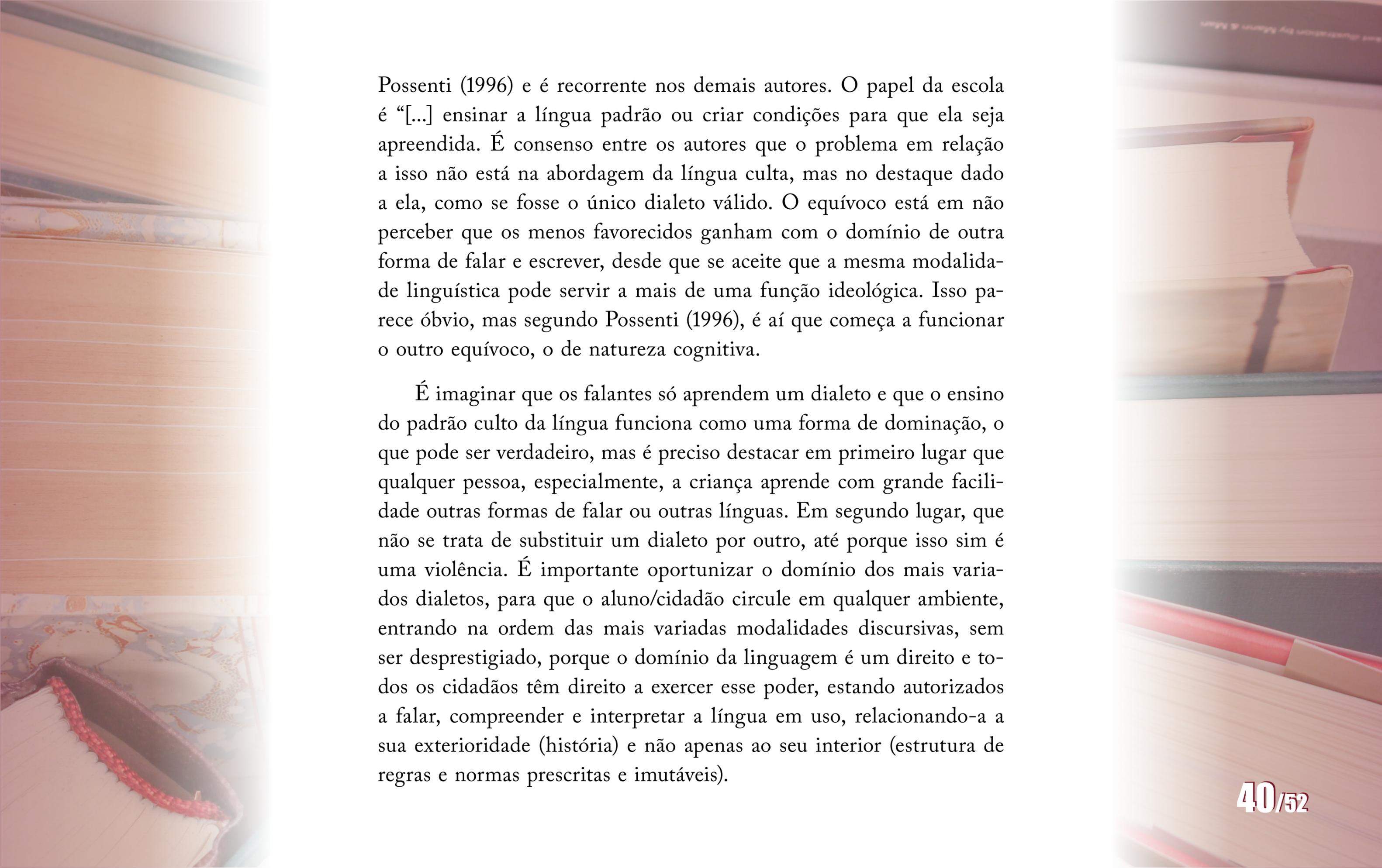
Possenti (1996, p. 50) no texto *Por que (não) ensinar gramática na escola* aborda dez princípios ou teses básicas para o ensino da Língua Portuguesa na escola, salientando que trata de questões relacionadas à gramática, que continua a ser, apesar de todas as discussões e consensos, a mola que impulsiona o ensino. Esses dez princípios são, segundo o autor, extraídos das principais correntes dos estudos da linguagem e resumem (são quase slogans) da concepção de ensino de língua e das atitudes pedagógicas delas decorrentes.



Outra contribuição relevante é de Maria Helena de Neves (2003), tendo em vista que fala de gramática e por extensão de leitura e produção de textos em seus textos, especialmente em *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso da Língua Portuguesa, como lugar em que há reflexão em torno da gramática, seus pressupostos e princípios em relação ao ensino e à abordagem da norma e do uso. As questões que movem suas reflexões são: que gramática ensinar na escola? Que conteúdos entram nessa gramática? Ao responder a essas questões, a autora responde a outras, igualmente relevantes: como trabalhar a gramática e o que é norma.

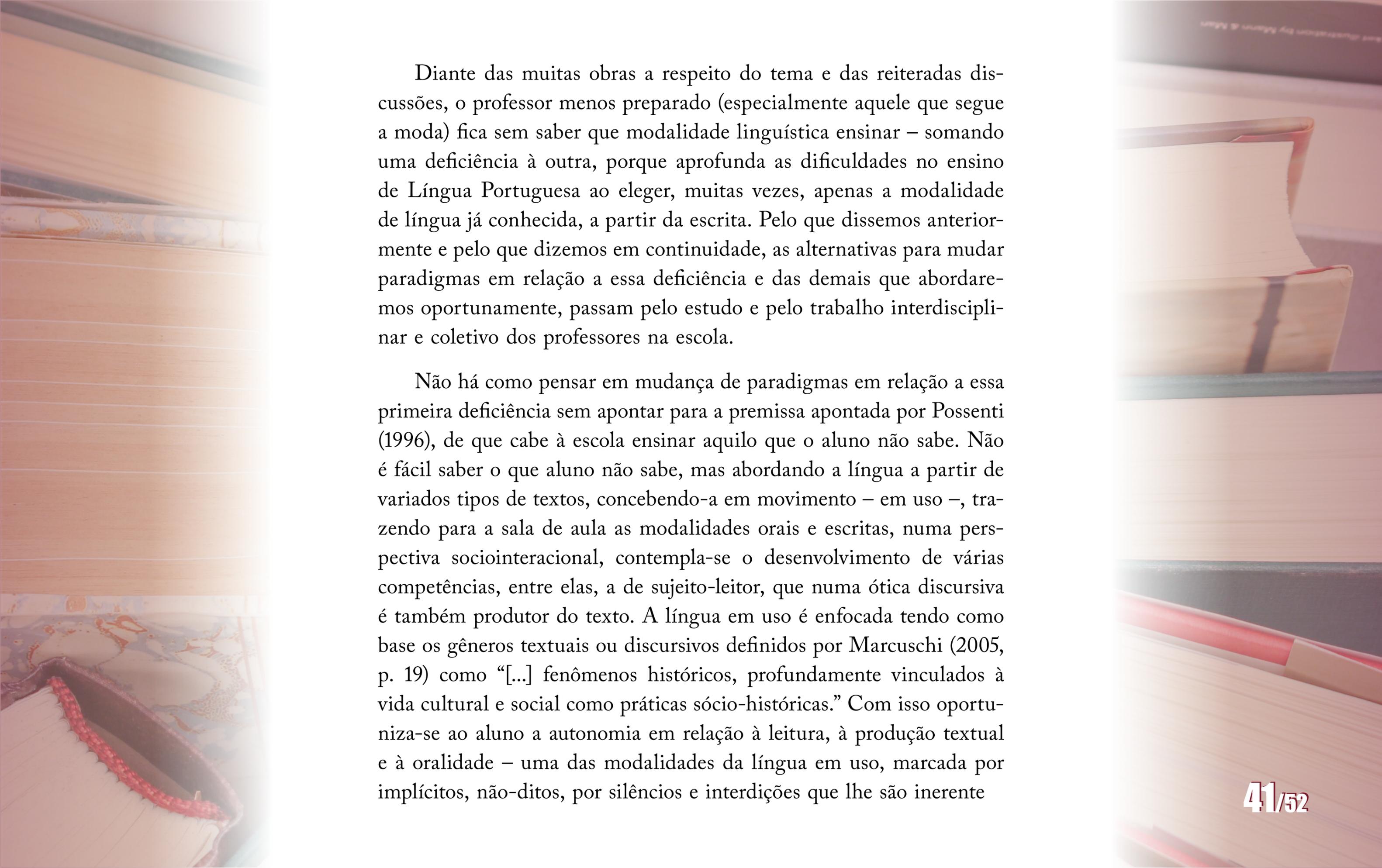
A definição do que é norma e uso advém da concepção de língua, que determina, também, os conteúdos e a metodologia do trabalho escolar da Língua Portuguesa. Podemos resumir, pelos autores, incluindo Fiorin (1996), Perini (1995) e Bagno (2007) em nossa argumentação, algumas deficiências, especialmente no que se refere à gramática, que deveria englobar a leitura, a produção textual e a prática da oralidade, não podendo ser trabalhada de forma estanque como ocorre. Diante da quantidade de publicações optamos por priorizar as obras dos autores citados, salientando que não enfocamos todos eles, pois demanda muito tempo e uma reflexão bem maior.

O primeiro ponto de contato entre Possenti (1996), Neves (2003, 2010), Fiorin (1990) e Bagno (2007) e que elegemos como uma das principais deficiências no ensino da Língua Portuguesa está no ensino da norma culta. Essa é a primeira tese (das dez) selecionada por



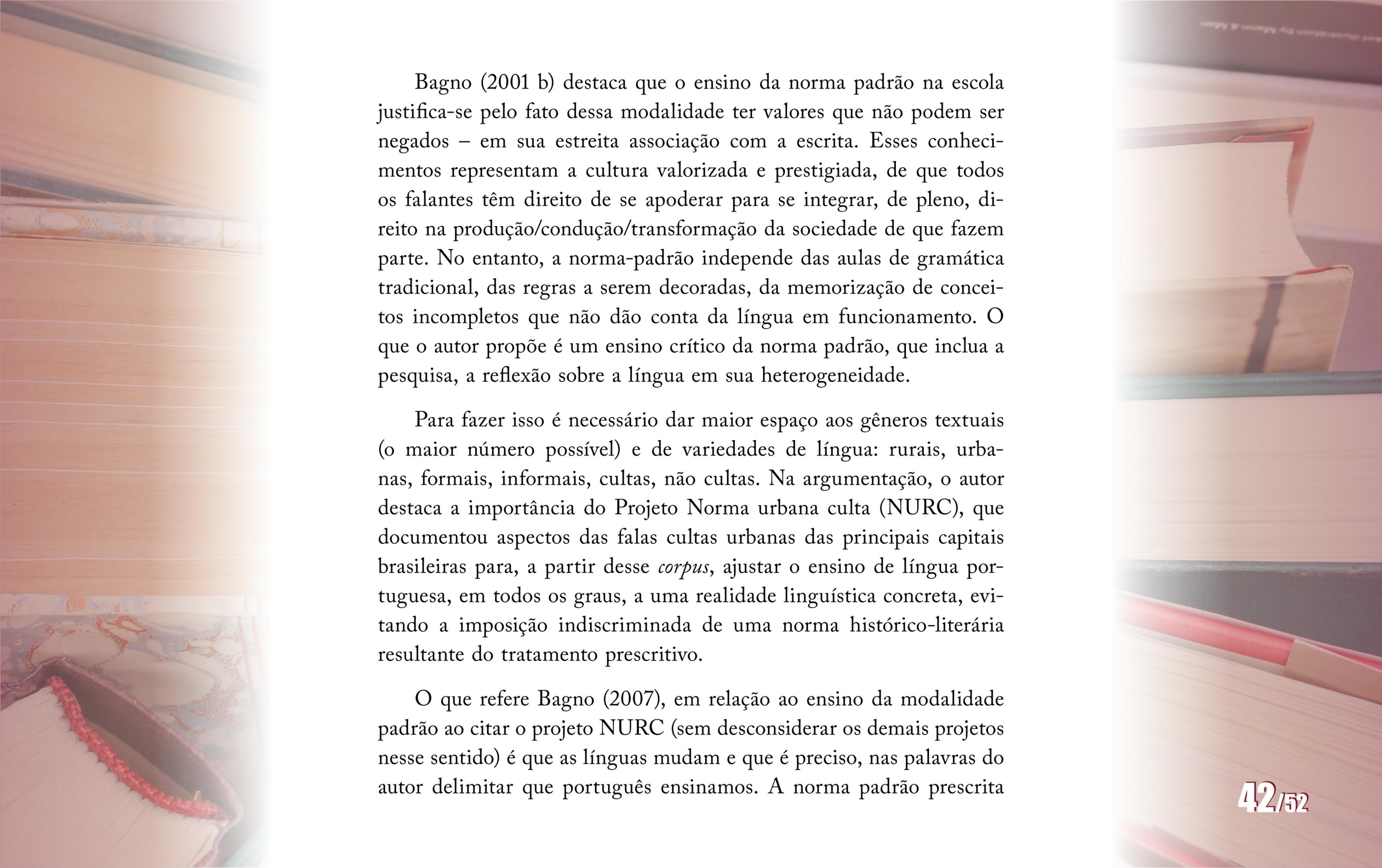
Possenti (1996) e é recorrente nos demais autores. O papel da escola é “[...] ensinar a língua padrão ou criar condições para que ela seja apreendida. É consenso entre os autores que o problema em relação a isso não está na abordagem da língua culta, mas no destaque dado a ela, como se fosse o único dialeto válido. O equívoco está em não perceber que os menos favorecidos ganham com o domínio de outra forma de falar e escrever, desde que se aceite que a mesma modalidade linguística pode servir a mais de uma função ideológica. Isso parece óbvio, mas segundo Possenti (1996), é aí que começa a funcionar o outro equívoco, o de natureza cognitiva.

É imaginar que os falantes só aprendem um dialeto e que o ensino do padrão culto da língua funciona como uma forma de dominação, o que pode ser verdadeiro, mas é preciso destacar em primeiro lugar que qualquer pessoa, especialmente, a criança aprende com grande facilidade outras formas de falar ou outras línguas. Em segundo lugar, que não se trata de substituir um dialeto por outro, até porque isso sim é uma violência. É importante oportunizar o domínio dos mais variados dialetos, para que o aluno/cidadão circule em qualquer ambiente, entrando na ordem das mais variadas modalidades discursivas, sem ser desprestigiado, porque o domínio da linguagem é um direito e todos os cidadãos têm direito a exercer esse poder, estando autorizados a falar, compreender e interpretar a língua em uso, relacionando-a a sua exterioridade (história) e não apenas ao seu interior (estrutura de regras e normas prescritas e imutáveis).



Diante das muitas obras a respeito do tema e das reiteradas discussões, o professor menos preparado (especialmente aquele que segue a moda) fica sem saber que modalidade linguística ensinar – somando uma deficiência à outra, porque aprofunda as dificuldades no ensino de Língua Portuguesa ao eleger, muitas vezes, apenas a modalidade de língua já conhecida, a partir da escrita. Pelo que dissemos anteriormente e pelo que dizemos em continuidade, as alternativas para mudar paradigmas em relação a essa deficiência e das demais que abordaremos oportunamente, passam pelo estudo e pelo trabalho interdisciplinar e coletivo dos professores na escola.

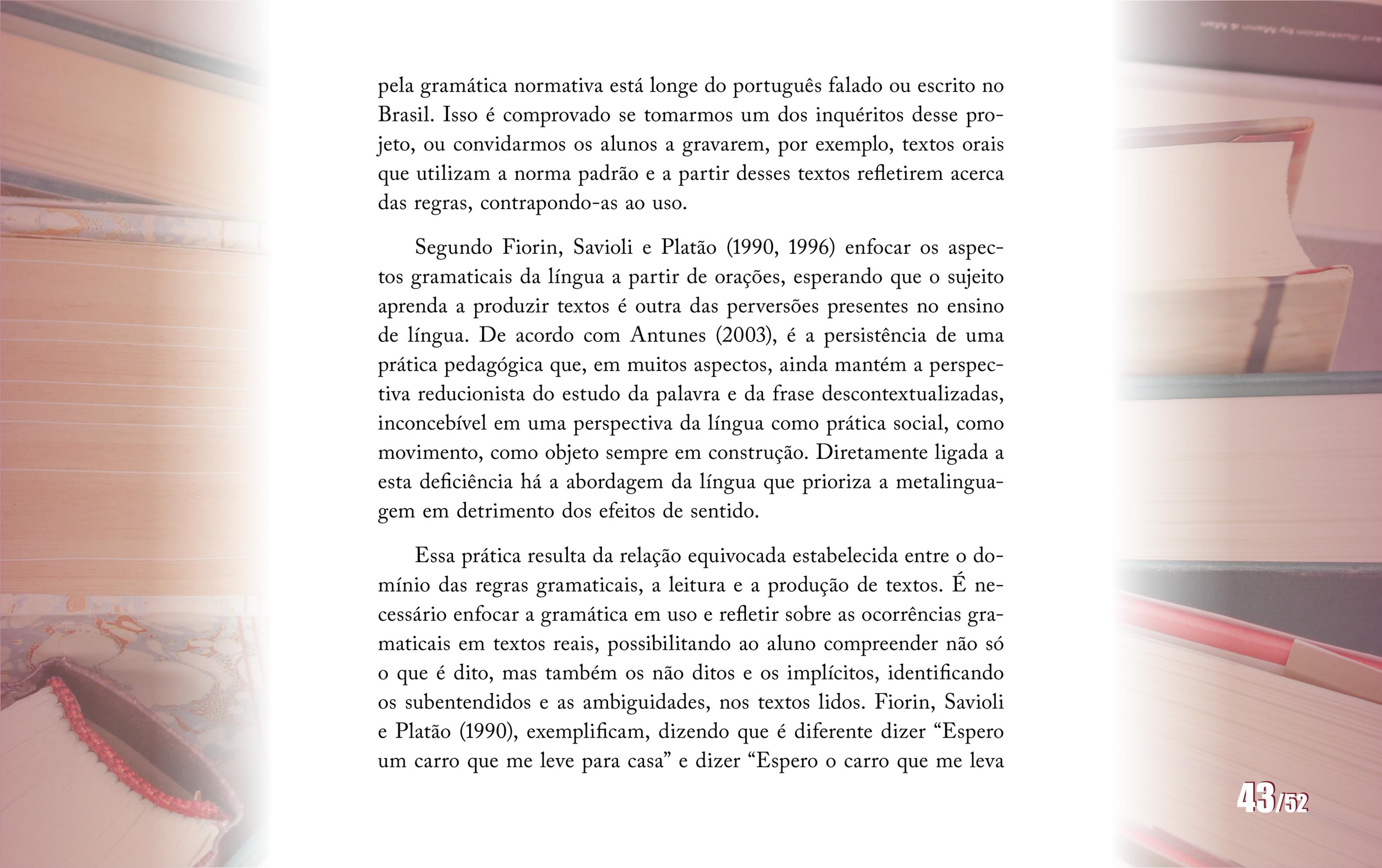
Não há como pensar em mudança de paradigmas em relação a essa primeira deficiência sem apontar para a premissa apontada por Possenti (1996), de que cabe à escola ensinar aquilo que o aluno não sabe. Não é fácil saber o que o aluno não sabe, mas abordando a língua a partir de variados tipos de textos, concebendo-a em movimento – em uso –, trazendo para a sala de aula as modalidades orais e escritas, numa perspectiva sociointeracional, contempla-se o desenvolvimento de várias competências, entre elas, a de sujeito-leitor, que numa ótica discursiva é também produtor do texto. A língua em uso é enfocada tendo como base os gêneros textuais ou discursivos definidos por Marcuschi (2005, p. 19) como “[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social como práticas sócio-históricas.” Com isso oportuniza-se ao aluno a autonomia em relação à leitura, à produção textual e à oralidade – uma das modalidades da língua em uso, marcada por implícitos, não-ditos, por silêncios e interdições que lhe são inerente

The background of the page is a soft-focus photograph of a library. On the left, there are tall wooden bookshelves filled with books. On the right, a stack of books is visible, with a red bookmark or tab sticking out from the top. The lighting is warm and natural, creating a scholarly atmosphere.

Bagno (2001 b) destaca que o ensino da norma padrão na escola justifica-se pelo fato dessa modalidade ter valores que não podem ser negados – em sua estreita associação com a escrita. Esses conhecimentos representam a cultura valorizada e prestigiada, de que todos os falantes têm direito de se apoderar para se integrar, de pleno, direito na produção/condução/transformação da sociedade de que fazem parte. No entanto, a norma-padrão independe das aulas de gramática tradicional, das regras a serem decoradas, da memorização de conceitos incompletos que não dão conta da língua em funcionamento. O que o autor propõe é um ensino crítico da norma padrão, que inclua a pesquisa, a reflexão sobre a língua em sua heterogeneidade.

Para fazer isso é necessário dar maior espaço aos gêneros textuais (o maior número possível) e de variedades de língua: rurais, urbanas, formais, informais, cultas, não cultas. Na argumentação, o autor destaca a importância do Projeto Norma urbana culta (NURC), que documentou aspectos das falas cultas urbanas das principais capitais brasileiras para, a partir desse *corpus*, ajustar o ensino de língua portuguesa, em todos os graus, a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma norma histórico-literária resultante do tratamento prescritivo.

O que refere Bagno (2007), em relação ao ensino da modalidade padrão ao citar o projeto NURC (sem desconsiderar os demais projetos nesse sentido) é que as línguas mudam e que é preciso, nas palavras do autor delimitar que português ensinamos. A norma padrão prescrita



pela gramática normativa está longe do português falado ou escrito no Brasil. Isso é comprovado se tomarmos um dos inquéritos desse projeto, ou convidarmos os alunos a gravarem, por exemplo, textos orais que utilizam a norma padrão e a partir desses textos refletirem acerca das regras, contrapondo-as ao uso.

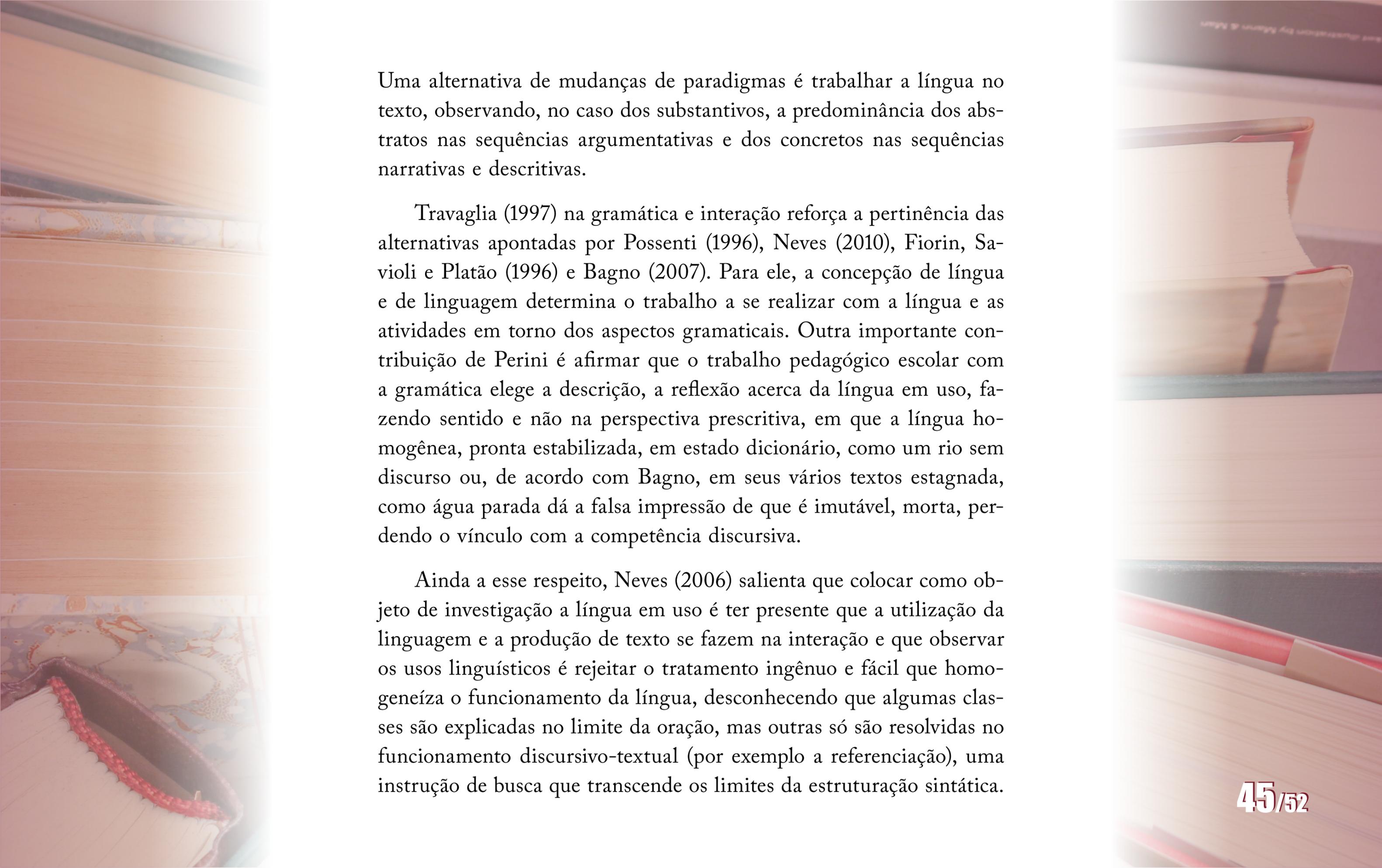
Segundo Fiorin, Savioli e Platão (1990, 1996) focar os aspectos gramaticais da língua a partir de orações, esperando que o sujeito aprenda a produzir textos é outra das perversões presentes no ensino de língua. De acordo com Antunes (2003), é a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, inconcebível em uma perspectiva da língua como prática social, como movimento, como objeto sempre em construção. Diretamente ligada a esta deficiência há a abordagem da língua que prioriza a metalinguagem em detrimento dos efeitos de sentido.

Essa prática resulta da relação equivocada estabelecida entre o domínio das regras gramaticais, a leitura e a produção de textos. É necessário focar a gramática em uso e refletir sobre as ocorrências gramaticais em textos reais, possibilitando ao aluno compreender não só o que é dito, mas também os não ditos e os implícitos, identificando os subentendidos e as ambiguidades, nos textos lidos. Fiorin, Savioli e Platão (1990), exemplificam, dizendo que é diferente dizer “Espero um carro que me leve para casa” e dizer “Espero o carro que me leva

para casa.” Nesses dois exemplos temos dois eventos de linguagem: o emprego do artigo definido e indefinido e o uso do presente do subjuntivo e do presente do indicativo. No primeiro caso, trata-se de qualquer carro e no segundo, de um carro identificado. Em relação ao verbo levar, o presente do subjuntivo indica uma ação condicional, esporádica e o segundo, de uma ação costumeira.

Não basta os alunos saberem conjugar verbos ou diferenciar os artigos definidos dos indefinidos. É necessário que o professor atue como mediador, ajudando-os a compreender os efeitos de sentido que o emprego dos artigos indefinidos e definidos e do presente do subjuntivo ou do indicativo trazem para o texto, nos exemplos citados. Para Fiorin, Savioli e Platão (1990) e para Antunes (2003) o trabalho com os substantivos é interessante se conduzir a reflexão em relação à importância dos nomes e da impossibilidade de falar de qualquer objeto, sentimento ou ação, sem nomeá-la. É importante lembrar que falamos não só de objetos do mundo natural, presentes no ato comunicativo, falamos também de sentimentos, de ações, de objetos ou pessoas ausentes, de fatos (do passado, do presente ou do futuro) e até de coisas que não têm existência real, como o pôr-do-sol, exemplo dado por Fiorin (1990) de um fenômeno natural nomeado e que não tem valor de verdade.

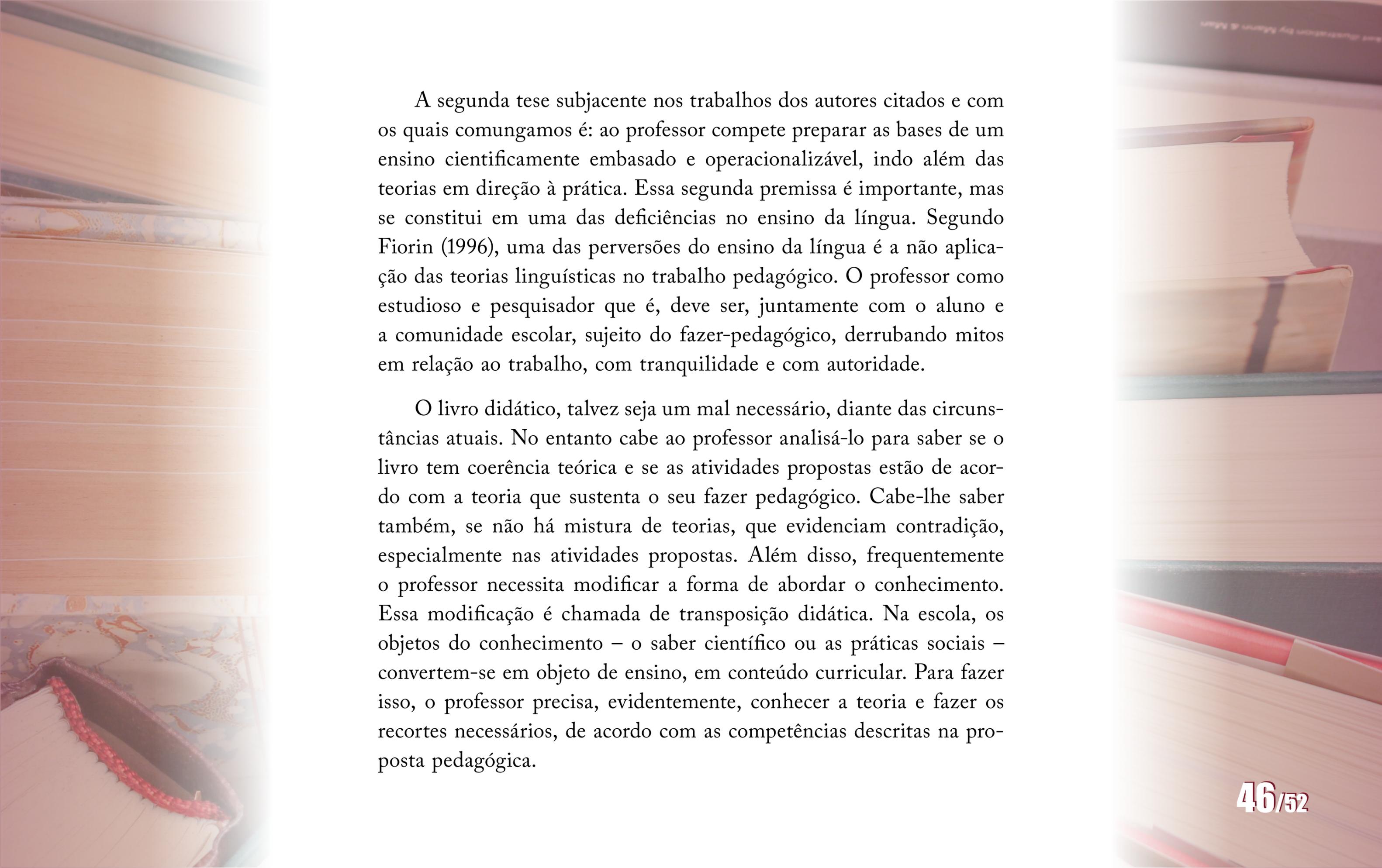
Nesse sentido, trabalhando os nomes relacionados a textos, é possível explorar os efeitos de sentido, mostrando, de acordo com Bakhtin (1992), que palavras e orações têm existência em função do uso social.

A background image showing a bookshelf with several books. The books are stacked, and the spines are visible. The lighting is soft, and the colors are muted, creating a calm and academic atmosphere.

Uma alternativa de mudanças de paradigmas é trabalhar a língua no texto, observando, no caso dos substantivos, a predominância dos abstratos nas sequências argumentativas e dos concretos nas sequências narrativas e descritivas.

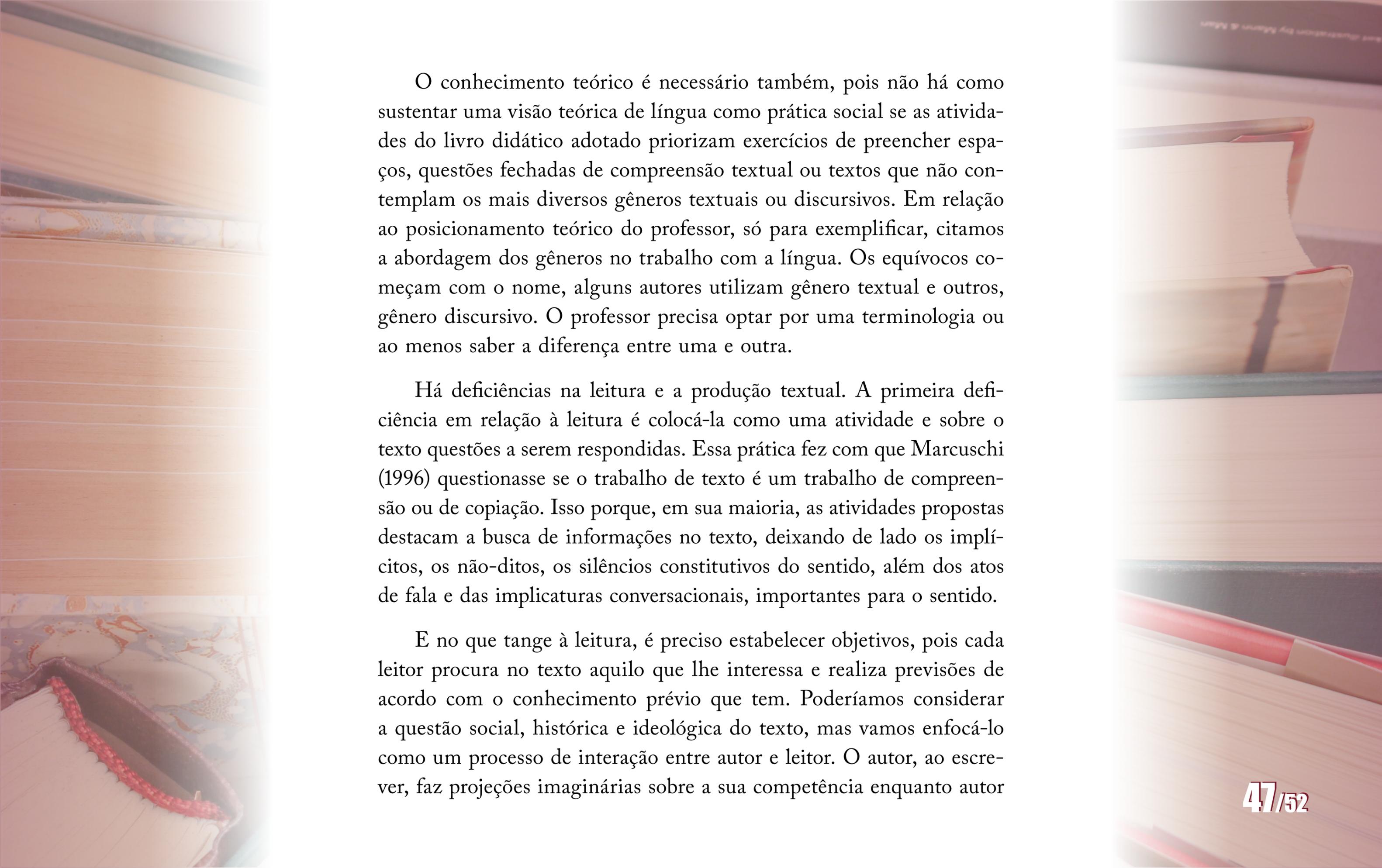
Travaglia (1997) na gramática e interação reforça a pertinência das alternativas apontadas por Possenti (1996), Neves (2010), Fiorin, Savioli e Platão (1996) e Bagno (2007). Para ele, a concepção de língua e de linguagem determina o trabalho a se realizar com a língua e as atividades em torno dos aspectos gramaticais. Outra importante contribuição de Perini é afirmar que o trabalho pedagógico escolar com a gramática elege a descrição, a reflexão acerca da língua em uso, fazendo sentido e não na perspectiva prescritiva, em que a língua homogênea, pronta estabilizada, em estado dicionário, como um rio sem discurso ou, de acordo com Bagno, em seus vários textos estagnada, como água parada dá a falsa impressão de que é imutável, morta, perdendo o vínculo com a competência discursiva.

Ainda a esse respeito, Neves (2006) salienta que colocar como objeto de investigação a língua em uso é ter presente que a utilização da linguagem e a produção de texto se fazem na interação e que observar os usos linguísticos é rejeitar o tratamento ingênuo e fácil que homogeneiza o funcionamento da língua, desconhecendo que algumas classes são explicadas no limite da oração, mas outras só são resolvidas no funcionamento discursivo-textual (por exemplo a referenciação), uma instrução de busca que transcende os limites da estruturação sintática.



A segunda tese subjacente nos trabalhos dos autores citados e com os quais comungamos é: ao professor compete preparar as bases de um ensino cientificamente embasado e operacionalizável, indo além das teorias em direção à prática. Essa segunda premissa é importante, mas se constitui em uma das deficiências no ensino da língua. Segundo Fiorin (1996), uma das perversões do ensino da língua é a não aplicação das teorias linguísticas no trabalho pedagógico. O professor como estudioso e pesquisador que é, deve ser, juntamente com o aluno e a comunidade escolar, sujeito do fazer-pedagógico, derrubando mitos em relação ao trabalho, com tranquilidade e com autoridade.

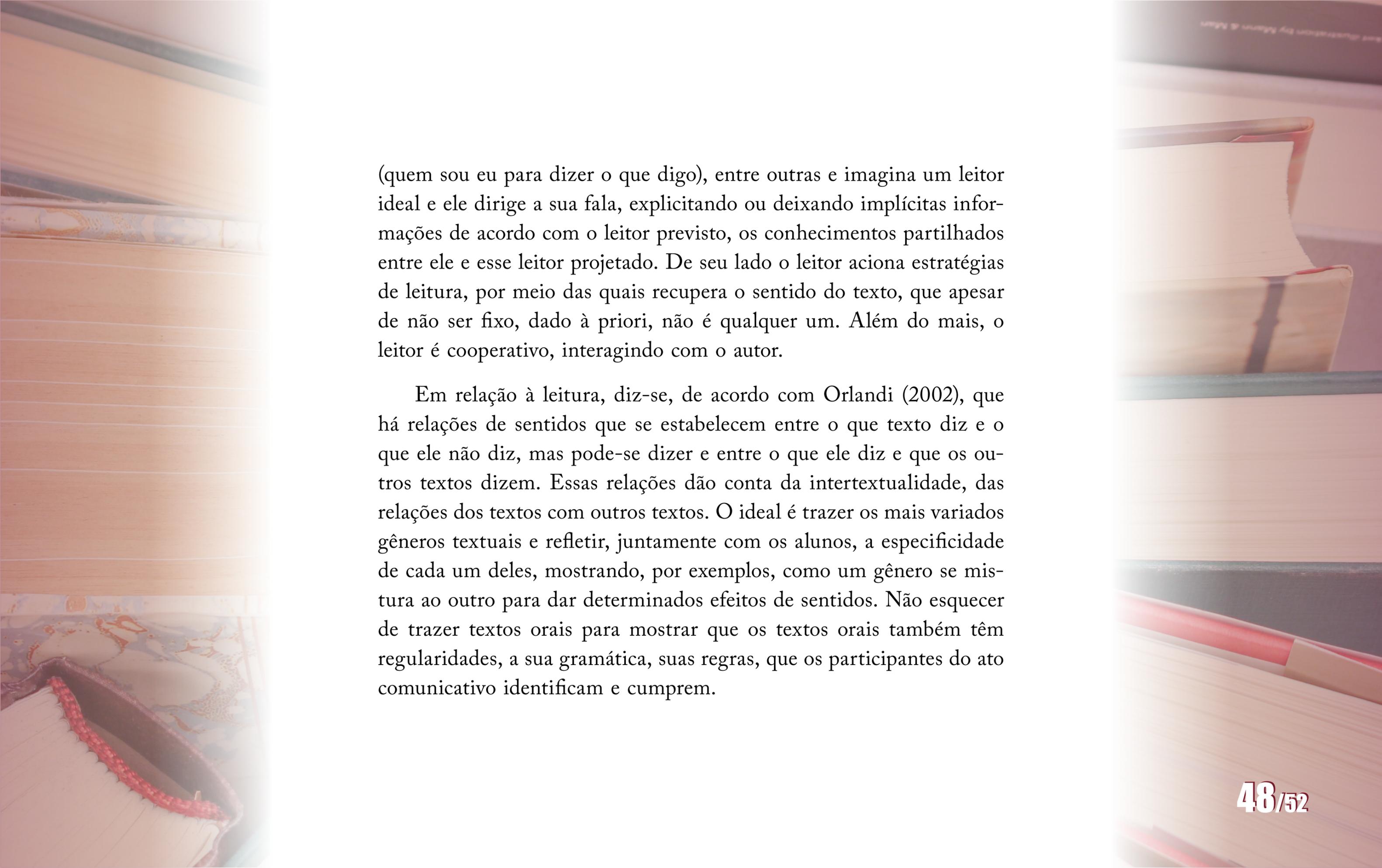
O livro didático, talvez seja um mal necessário, diante das circunstâncias atuais. No entanto cabe ao professor analisá-lo para saber se o livro tem coerência teórica e se as atividades propostas estão de acordo com a teoria que sustenta o seu fazer pedagógico. Cabe-lhe saber também, se não há mistura de teorias, que evidenciam contradição, especialmente nas atividades propostas. Além disso, frequentemente o professor necessita modificar a forma de abordar o conhecimento. Essa modificação é chamada de transposição didática. Na escola, os objetos do conhecimento – o saber científico ou as práticas sociais – convertem-se em objeto de ensino, em conteúdo curricular. Para fazer isso, o professor precisa, evidentemente, conhecer a teoria e fazer os recortes necessários, de acordo com as competências descritas na proposta pedagógica.

The background of the page is a soft-focus image of a bookshelf. Several books are visible, with their spines and pages creating a sense of depth and texture. The lighting is warm and slightly dim, highlighting the edges of the books and the overall atmosphere of a library or study.

O conhecimento teórico é necessário também, pois não há como sustentar uma visão teórica de língua como prática social se as atividades do livro didático adotado priorizam exercícios de preencher espaços, questões fechadas de compreensão textual ou textos que não contemplam os mais diversos gêneros textuais ou discursivos. Em relação ao posicionamento teórico do professor, só para exemplificar, citamos a abordagem dos gêneros no trabalho com a língua. Os equívocos começam com o nome, alguns autores utilizam gênero textual e outros, gênero discursivo. O professor precisa optar por uma terminologia ou ao menos saber a diferença entre uma e outra.

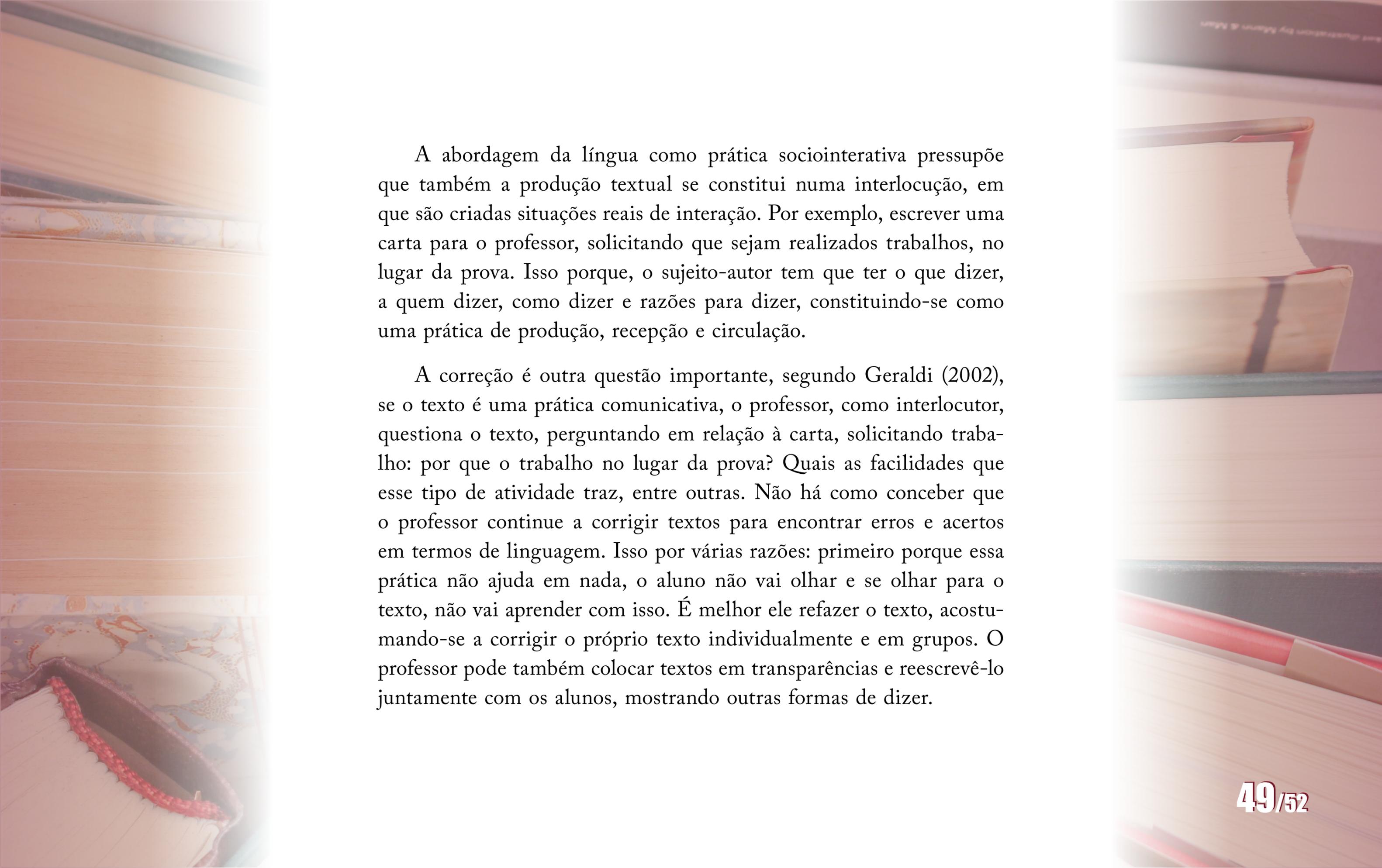
Há deficiências na leitura e a produção textual. A primeira deficiência em relação à leitura é colocá-la como uma atividade e sobre o texto questões a serem respondidas. Essa prática fez com que Marcuschi (1996) questionasse se o trabalho de texto é um trabalho de compreensão ou de cópia. Isso porque, em sua maioria, as atividades propostas destacam a busca de informações no texto, deixando de lado os implícitos, os não-ditos, os silêncios constitutivos do sentido, além dos atos de fala e das implicaturas conversacionais, importantes para o sentido.

E no que tange à leitura, é preciso estabelecer objetivos, pois cada leitor procura no texto aquilo que lhe interessa e realiza previsões de acordo com o conhecimento prévio que tem. Poderíamos considerar a questão social, histórica e ideológica do texto, mas vamos focá-lo como um processo de interação entre autor e leitor. O autor, ao escrever, faz projeções imaginárias sobre a sua competência enquanto autor

The background of the page is a soft-focus photograph of a library. On the left, there are tall wooden bookshelves filled with books. On the right, a stack of books is visible, with a red bookmark or tab sticking out from the top. The lighting is warm and natural, creating a calm and scholarly atmosphere.

(quem sou eu para dizer o que digo), entre outras e imagina um leitor ideal e ele dirige a sua fala, explicitando ou deixando implícitas informações de acordo com o leitor previsto, os conhecimentos partilhados entre ele e esse leitor projetado. De seu lado o leitor aciona estratégias de leitura, por meio das quais recupera o sentido do texto, que apesar de não ser fixo, dado à priori, não é qualquer um. Além do mais, o leitor é cooperativo, interagindo com o autor.

Em relação à leitura, diz-se, de acordo com Orlandi (2002), que há relações de sentidos que se estabelecem entre o que texto diz e o que ele não diz, mas pode-se dizer e entre o que ele diz e que os outros textos dizem. Essas relações dão conta da intertextualidade, das relações dos textos com outros textos. O ideal é trazer os mais variados gêneros textuais e refletir, juntamente com os alunos, a especificidade de cada um deles, mostrando, por exemplos, como um gênero se mistura ao outro para dar determinados efeitos de sentidos. Não esquecer de trazer textos orais para mostrar que os textos orais também têm regularidades, a sua gramática, suas regras, que os participantes do ato comunicativo identificam e cumprem.

The background of the slide is a photograph of a bookshelf filled with books. The books are arranged on several shelves, and the lighting is soft, creating a warm, academic atmosphere. The pages of the books are visible, and the spines of some books are seen. The overall color palette is muted, with various shades of brown, beige, and cream.

A abordagem da língua como prática sociointerativa pressupõe que também a produção textual se constitui numa interlocução, em que são criadas situações reais de interação. Por exemplo, escrever uma carta para o professor, solicitando que sejam realizados trabalhos, no lugar da prova. Isso porque, o sujeito-autor tem que ter o que dizer, a quem dizer, como dizer e razões para dizer, constituindo-se como uma prática de produção, recepção e circulação.

A correção é outra questão importante, segundo Geraldi (2002), se o texto é uma prática comunicativa, o professor, como interlocutor, questiona o texto, perguntando em relação à carta, solicitando trabalho: por que o trabalho no lugar da prova? Quais as facilidades que esse tipo de atividade traz, entre outras. Não há como conceber que o professor continue a corrigir textos para encontrar erros e acertos em termos de linguagem. Isso por várias razões: primeiro porque essa prática não ajuda em nada, o aluno não vai olhar e se olhar para o texto, não vai aprender com isso. É melhor ele refazer o texto, acostumando-se a corrigir o próprio texto individualmente e em grupos. O professor pode também colocar textos em transparências e reescrevê-lo juntamente com os alunos, mostrando outras formas de dizer.

Referências

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo, Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* 4. ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAGNO, M. *Português brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001a.

_____. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Parábola, 2001b.

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

BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

CHAROLLES, M. *Introdução aos problemas da coerência dos textos*. In: GALVES, C.; ORLANDI, P. E.; OTONI, P. (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. 2a ed. Campinas: Pontes, 1997.

CORACINI, M. J. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (Língua Materna e Língua Estrangeira)*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. *Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro*. RBLA, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 475-498, 2015.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, P. *Para entender o texto. Leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *Lições de texto. Leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

GERALDI, J. V. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- GERALDI, J. V. (org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- HAMMES, R.; CERUTTI-RIZZARDI, M. E. *Linguística Aplicada*. 6o. Período. Florianópolis, SC: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. 5. ed. São Paulo: UNESP, 2002.
- _____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.
- PERINI, M. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- OLIVEIRA, R. P.; SOUZA, S.; LIMA, L. I. Gramática, escola e perspectivas do ensino de gramática da língua portuguesa na contemporaneidade: uma entrevista com Roberta Pites de Oliveira (UFSC/UFPR/CNPQ). *Revista Entrelinhas*, vol 12, n 2, P. 1258-269, jul/dez. 2018. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/17654>
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 1997.
- _____. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- VENTURINI, M. C. Gramática e ensino: uma discussão na perspectiva do texto e do discurso. In *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v.19 n.30, p. 75-93, jan./jun. 2012.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB**

Prof.^a Dr.^a Sonia Merith Claras
Coordenador Geral Curso

Prof.^a. Dr.^a. Maria Aparecida Crissi Knuppel
Coordenadora Geral NEAD / Coordenadora Administrativa do Curso

Prof.^a Ms.^a. Marta Clediane Rodrigues Anciutti
Coordenadora de Programas e Projetos / Coordenadora Pedagógica

Espencer Gandra
Murilo Holubovski
Designers Gráfico

Dom J / Pexels
Elementos gráficos