

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**MAGALI APARECIDA BENETON PIERONI**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A GRAMÁTICA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**São Paulo  
2010**

**MAGALI APARECIDA BENETON PIERONI**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A GRAMÁTICA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora da  
Universidade Presbiteriana Mackenzie, como exigência  
parcial para obtenção do título de Mestre em  
Linguística, sob a orientação da Professora Doutora  
Neusa Maria Barbosa de Oliveira Bastos.**

**São Paulo**

**2010**

P619e Pieroni, Magali Aparecida Beneton.

Ensino de língua portuguesa: a gramática no ensino fundamental e médio. / Magali Aparecida Beneton Pieroni - 2010.

70 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

Bibliografia: f. 66-66.

Orientador: Neusa Maria Barbosa Bastos

1. Língua portuguesa. 2. Gramática normativa. 3. Norma padrão. 4. Prática docente. I. Título.

CDD 469.5

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Neusa Maria Barbosa de Oliveira Bastos  
Orientadora / Mackenzie-SP

---

  

---

São Paulo, 31 de março de 2010.

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais (*in memorian*) e a minha irmã Irma. (*in memorian*).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por Ele ter me dado forças e me permitido alcançar mais essa vitória em minha vida;

a minha orientadora, Profa. Dra. Neusa Bastos, pela paciência e dedicação ao meu projeto, pela confiança em minha força de vontade e pelo incentivo ao meu crescimento profissional e intelectual.

às professoras doutoras Elisa Guimarães e Maria Teresa Nastri de Carvalho, pela contribuição dada na qualificação;

a Christianne Gally, pela leitura crítica e pela revisão do trabalho;

a minha amiga Maíra, pela compreensão e incentivo;

ao meu marido, Antônio Félix;

e, finalmente, as minhas filhas, Wanessa e Laís, razão da minha existência e da minha luta, pelo carinho, pelos abraços que me encheram de alegria e me enchem de vida. Sem vocês, eu não teria persistido nesta tarefa.

## **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

### **Resumo:**

O ensino de língua portuguesa, geralmente, está atrelado ao ensino da gramática normativa nas escolas do ensino fundamental e médio. Mas, de que maneira o professor se apropria das teorias linguísticas, como a análise do discurso e a linguística textual? Será que esses mestres orientam suas atividades pedagógicas, buscando ampliar as competências comunicativas interacionais dos alunos? Essas questões nortearam este estudo de caso, realizado na Escola Estadual Paulo Madureira e Castro, situada no município de Tietê, estado de São Paulo, com 11 professores de português, por meio de questionário. As análises evidenciaram que, em sua prática docente, não havia uma concepção de gramática definida, baseando-se, em sua maioria, na metalinguagem. O objetivo, portanto, deste trabalho, é o de contribuir para a reflexão acerca do ensino de língua portuguesa nas escolas públicas de São Paulo, apontando os aspectos social, interacional e funcional da língua a serem considerados na prática docente.

Palavras-chave: Língua portuguesa, gramática normativa, norma padrão, prática docente.

# **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

## **Abstract:**

The teaching of portuguese language, generally, is related the teaching of prescriptive grammar in schools and high school. But, how the teacher appropriates the linguistic theories, such as analysis of Do these teachers? speech and language textual guide their teaching activities focus on increasing the interactional communication skills of students? These questions guided this case study, carried State School Madureira Paulo and Castro, located in Tietê, state of Sao Paulo, with 11 Portuguese teachers, through a questionnaire. The analysis showed that, in their teaching practice, not had a conception of grammar defined, based, mostly in the metalanguage. The goal, therefore, this work is to contribute to the debate about teaching English in public schools Sao Paulo, pointing to the social, interactional and functional language to be considered in practice teacher.

Keywords: Portuguese language, grammar prescriptive, standard pattern, teaching practice.



## Sumário

	Pg.
Introdução .....	10
CAPITULO 1 – Linguagem, língua e gramática .....	15
1. 1. Concepção de linguagem .....	16
1. 2. Concepção de língua .....	19
1.3. Concepção de gramática .....	22
CAPÍTULO 2 – O ensino da língua portuguesa nas escolas: a gramática escolar e a análise linguística .....	26
2.1. Os vários tipos de gramática. ....	29
2. 2. A gramática normativa. ....	31
2. 3. A gramática de uso. ....	34
2. 4. O ensino da língua padrão nas escolas .....	38
2.5. Quando ensinar língua portuguesa confunde-se com ensinar gramática .....	41
2. 6. O ensino da língua portuguesa na escola, segundo a visão funcionalista e interacional. ....	43
CAPÍTULO 3- O ensino de língua portuguesa na escola Tietê: um estudo de caso... ..	51
3. 1. As etapas da pesquisa.....	52
3.2. Análise dos dados .....	54
Conclusão.....	64
Referências Bibliográficas .....	66
Anexo .....	68

## LISTA DE QUADROS:

	Pág.
Quadro 1- Atitude dos alunos em relação às aulas de gramática, na visão do professor. ....	54
Quadro 2- Concepções de linguagem dos professores entrevistados .....	56
Quadro 3 - Concepções de gramática dos professores entrevistados .....	57
Quadro 4 - Finalidades do ensino de gramática na escola .....	59
Quadro 5- Divisão das aulas e dos conteúdos de Língua Portuguesa .....	60
Quadro 6- Tipos de exercícios gramaticais .....	61

## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

## Introdução

O tema desta investigação tem como foco o ensino de língua portuguesa nas escolas estaduais, a partir do interesse que me foi despertado por ocasião da minha remoção para o município de Tietê, situado no interior de São Paulo, para exercer o cargo de professora de língua portuguesa na rede estadual de ensino.

Eu já havia atuado na rede estadual, no mesmo cargo, na capital do estado e, assim que cheguei ao colégio, onde eu deveria atuar, notei que o mesmo era organizado, de grande porte, com infraestrutura que muito se assemelhava a um colégio privado, com o corpo docente efetivo e bastante experiente. A minha expectativa, portanto, era encontrar, em sala de aula, a mesma organização e um excelente aproveitamento dos alunos.

Nesse mesmo município, comecei a trabalhar como professora de redação para um curso preparatório para o vestibular. Os alunos que concluíam o ensino médio na escola estadual frequentavam esse curso. Foi grande minha surpresa ao deparar-me com a dificuldade que tais alunos apresentavam para redigir. Decepionei-me, pois esperava encontrar, num colégio do interior, uma realidade muito melhor que a da capital, no que se refere à qualidade de ensino, uma vez que se acredita ter, no interior, mais condições de estabelecer relações pessoais, profissionais, culturais e sociais entre seus habitantes.

Tal situação preocupou-me muito e resolvi, então, buscar soluções para poder ajudar em minhas aulas de redação e também melhorar a capacidade escritora desses alunos cuja esperança era encontrar, nos estudos, possibilidades de melhorar as condições de vida. Eram alunos de várias camadas sociais, pois como a cidade não era muito grande, não possuía rede particular de ensino e, com isso, era o colégio público o responsável pela educação de todos os aprendizes da cidade.

Estava claro, porém, que algum problema na prática pedagógica do ensino de língua portuguesa do colégio estava causando essas dificuldades. Comecei, então, a me questionar acerca da prática pedagógica de alguns docentes, a observar os livros didáticos utilizados, as apostilas enviadas pela Secretaria de Educação, a metodologia utilizada, e também comecei a observar, com mais critério, as redações que esses alunos construíam no cursinho. Daí, um problema surgiu: como obter tempo para analisar todo esse material? Era preciso, na verdade, escolher um *corpus* que me desse subsídio para conhecer o problema e partir para as possíveis soluções.

Havia algo que me causava mal estar no âmbito profissional, e esse foi o primeiro passo para decidir investigar o ensino de língua portuguesa em minha escola. Depois, ao conversar com minha orientadora, percebi que um estudo de caso seria o mais adequado para solucionar o problema que se me apresentava naquele momento: em que se fundamentava a prática docente de língua portuguesa? A que teorias eram os professores filiados? Onde estava o resultado de sucesso na escrita dos alunos do ensino fundamental e médio?

Resolvi, então, montar um questionário para responder essas questões e, a partir das respostas, tentar apontar caminhos como solução dos problemas.

No ensino, existem duas maneiras de se analisar um aspecto educacional: de um lado, está o aluno. Não há violência maior do que desperdiçar, por comodismo, a capacidade cognitiva de uma criança em sua fase mais produtiva de aquisição de aprendizado, que é a idade escolar. De outro lado, está o professor. A realidade é que nós, professores, somos, na maioria, graduados e um pouco do saber científico adquirimos na universidade.

Os tais conhecimentos científicos, entretanto, são insuficientes para nos capacitar ao ensino. Assim, poucos conhecem as formas de repassar esse saber adquirido aos nossos alunos, e um menor número ainda consegue transformar tal saber em habilidades. Os métodos que conhecemos e empregamos, muitas vezes, foram ditados pelos livros didáticos ou os adquirimos nesse ou outro curso de atualização. O certo é que os professores, geralmente, não está preparado para dar aula de português.

Movida pela ética profissional, procurei saber em que se embasava a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa do colégio. Mas será que os docentes sabem aplicar as teorias lingüísticas estudadas em sala de aula, agora já como professores? Estaria o corpo docente de língua portuguesa atualizado e consciente das novas concepções lingüísticas? Com que frequência os docentes se reúnem para discutir sobre métodos eficazes de ensinar? Esses mestres orientam, ou não, suas atividades pedagógicas buscando ampliar as competências comunicativas interacionais dos alunos?

A pesquisa realizada por Neves (2002), com professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, evidenciava que os aspectos da língua mais trabalhados eram os exercícios de classificação, reconhecimento de classe de palavras e funções sintáticas. Entretanto, era exatamente nesses conteúdos que os alunos falhavam ao fazerem uso da língua portuguesa. O ensino de Gramática por meio de definições e classificações, que era o método de ensino predominante usado pelos docentes, era um dos causadores deste problema. Os alunos dedicavam-se a aprender nomenclatura para saber classificar corretamente na hora da prova ou durante as atividades.

As palavras de Suassuna (2001, p. 123) reforçam esse argumento, pois, para a autora, institucionalizou-se um saber metalinguístico sobre a língua portuguesa, de forma que importa mais saber determinado discurso a respeito da língua do que se ver produzindo-a ou entendendo-a.

Os estudos linguísticos, entretanto, desde meados do século XX, apresentaram, grosso modo, duas perspectivas:

Por um lado, temos o projeto formalista, que busca analisar a língua descontextualizadamente, dando primazia ao aspecto sintático; por outro lado, temos o movimento funcionalista, que busca recontextualizar a língua observando-a em seus contextos de uso e com ênfase no estudo do léxico, nos aspectos socioculturais, na interação e na visão cognitiva. (MARCUSCHI, 2008, p. 16).

Minha disposição, nesse momento, foi a de fazer um levantamento dos problemas na prática de língua portuguesa do colégio em que atuo e sugerir teorias de linguistas contemporâneos uma vez que não podemos mais continuar a prática pedagógica como professor repetidor, descomprometidos com a efetiva aprendizagem dos nossos alunos.

Instaurou-se, porém, um conflito: a teoria parecia maravilhosa, mas eu tinha que adotar uma prática, uma postura de ensino que levasse meus alunos a construir o conhecimento, bem como prepará-los para jogar o jogo que se faz com e pela linguagem. Isso significava muito mais do que a simples transmissão de regras até porque sobre o ensino da gramática os PCNs - Parâmetros curriculares nacionais - (BRASIL, 1998) afirmam que não se deve pautar a reprodução de uma metodologia de definição, classificação e exercitação e sim privilegiar uma prática voltada para a reflexão sobre o uso da língua, de modo a articular as práticas de linguagem.

Além disso, Neves (2002) também salienta que a escola precisa contemplar as relações entre o uso da linguagem, atividades de análise e explicação da gramática, pois esta não existe a não ser na interação linguística<sup>1</sup>, ou seja, no uso e, assim, ressalta que há condições para estudo da língua padrão na escola.

---

<sup>1</sup> Para Morato, “superar dicotomias clássicas (língua X fala, sujeito X objeto, competência X desempenho) nas quais se funda como ciência, e identificar, tanto quanto possível, as consequências teóricas e empíricas do interacionismo para a reflexão em torno da linguagem, são desafios que a Linguística tem se proposto a partir da inserção dos elementos reputados desde Ferdinand de Saussure(...) como “heteróclitos” no estudo do objeto da ciência da linguagem: as práticas sociais nas quais a linguagem está imersa e que a constituem, as normas pragmáticas que presidem a utilização da linguagem, as múltiplas atividades pragmáticas que desenvolvem os falantes, os aspectos subjetivos e variáveis da língua e seu funcionamento, as condições materiais, psíquicas e ideológicas de produção e interpretação da significação, a existência de semioses co-ocorrentes nas práticas discursivas, o estatuto do ‘outro’ no processo de aquisição da linguagem, etc.”. (MORATO, 2005, p. 316).

Embora ciente de uma ideologia cristalizada pela tradição, na visão revelada pela sociedade e por grande parte dos professores atuantes nos ensinos fundamental e médio sobre o ensino de gramática da língua portuguesa, acredito que seja importante diagnosticar a visão e a prática dos professores de língua materna, em seus ambientes de trabalho, questionar se eles têm consciência de onde partir para suas práticas docentes e do quanto seus alunos já dominam do código linguístico antes de começarem a ensinar.

Antunes (2003, p.36) reforça meus propósitos, dizendo que:

Muitas são as razões sociais que justificam o empenho da escola e dos professores por um ensino de língua cada vez mais útil e significativo (...). Sentimos na pele que não dá para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar; se por escrito,(sic) coerente e relevantemente, para assumindo a palavra serem autores de uma nova ordem das coisas.

Como profissionais do ensino, temos que, constantemente, rever e reorientar nossa prática de ensino. Todos nossos objetivos e planejamentos devem ser traçados à luz dos estudos, de novas pesquisas e de reflexões com a participação de aqueles que fazem parte do processo educativo. Para a mencionada autora, este é um ato de cidadania e de civilidade da maior pertinência o que já aponta para mudanças e melhorias.

Para Possenti, a escola deve aceitar o saber linguístico que o aluno carrega consigo e, à partir daí, fazer um levantamento do conhecimento prático de leitura e escrita que ele já atingiu e por comparação com o projeto da escola, planejar o que ainda lhes falta aprender.

A esse pensamento Possenti (2009, p. 50) acrescenta que “o que é sabido, não precisa ser ensinado (...); perde-se muito tempo com o que o aluno já sabe e não oportuniza o aluno para a prática da leitura e escrita”.

Para Antunes (2003), o momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança a favor de uma participação cada vez maior de toda população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem tampouco estar nele de modo superficial. O professor precisa participar decisivamente desse processo.

Possenti (idem) afirma que “As únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificações das escolas são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores - desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos - certamente fracassará”.

Diante dessas circunstâncias, e na tentativa de colaborar para melhorar as interações de ensino aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental e médio de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, esse trabalho tem como objetivo geral deixar clara a necessidade da exploração da gramática como instrumental para a captação do sentido do texto.

Os objetivos específicos constituem-se em apresentar as concepções contemporâneas de língua, linguagem e gramática, que devem orientar a prática docente no desenvolvimento dos conteúdos; mostrar o que inviabiliza o professor de Ensino Fundamental e Médio como formador de usuários competentes da língua materna; e verificar de que forma a (s) abordagem (s) dos conteúdos gramaticais reflete(m) nas habilidades apresentadas.

Para isso, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: o primeiro capítulo trata das concepções contemporâneas de língua, linguagem e gramática; o segundo capítulo discute o ensino de língua portuguesa, da gramática e da norma-padrão, sob diferentes pontos de vista; e o terceiro, e último, apresenta a análise do estudo de caso.

## CAPÍTULO 1 - Linguagem, língua e gramática

Os conceitos fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa são os de Língua, Linguagem e Gramática. Isto porque, para contribuir de forma significativa para a construção e ampliação da competência tanto do uso oral quanto do uso da escrita do aluno, o professor de Português precisa se posicionar em relação a uma teoria que subsidie sua prática. Para o docente de língua portuguesa, é importante ter conhecimento das abordagens linguísticas contemporâneas, para que a aquisição de novos conceitos enriqueça sua prática pedagógica.

Neste capítulo, portanto, a nossa intenção é, de forma sucinta, traçar um panorama das concepções de linguistas e gramáticos modernos sobre língua, linguagem e gramática para adquirirmos um padrão de análise sobre os nossos próprios conceitos e sobre a nossa prática docente. Obteremos, a partir desse panorama, a condição de avaliar se estamos atualizados, ou não; se estamos tentando operacionalizar uma máquina moderna com ferramentas enmoderferrujadas; ou, ainda, se estamos tentando inculcar conceitos ultrapassados em nossas aulas.

Na concepção contemporânea de mundo, o homem busca integrar-se ao meio a que pertence, interagindo com ele, através, principalmente, da comunicação, da conexão direta com as informações que o rodeiam. Como mestres, portanto, devemos nos preparar para capacitá-los da melhor maneira para a vida em sociedade.

Apesar de eleger linguistas e gramáticos contemporâneos, não tive o propósito de desconsiderar os conceitos de língua e linguagem dos neogramáticos do século XIX, por exemplo, uma vez que é através da história que as teorias são revistas, ampliadas, abandonadas ou simplesmente readaptadas ao contexto - Chomsky, ao construir sua teoria gerativista, buscou as bases nos princípios de Port-Royal no tocante à gramática universal.



## 1. 1. Concepção de linguagem

O interesse pela linguagem remonta à própria existência humana. Hindus, gregos e romanos construíram gramáticas com finalidades diversas - Panini descreveu a língua dos Vedas para que não sofresse modificações; Dionísio de Trácia e Apolônio Díscolo sistematizaram a língua grega para deixá-la intacta das invasões bárbaras; e os romanos, Varrão, Quintiliano e Prisciano, para garantirem a hegemonia cultural do mundo romanizado.

No século XVI e XVII, tem-se a *Grammaire Générale et Raisonnée* de Port-Royal que amplia as discussões anteriores, ao fundamentar sua teoria na lógica grega e buscar os princípios da universalidade na gramática.

Depois que novas línguas foram sendo conhecidas por causa das grandes navegações, principalmente, desenvolvem-se os estudos histórico-comparativos em busca de explicações para as mudanças operadas na língua através do tempo e em busca de uma língua mãe, origem de todas as outras. Franz Bopp e os irmãos Grimm são os representantes desse período.

No final do século XIX, os estudos da linguagem tornam-se reconhecidos como ciência a partir dos trabalhos de Ferdinand de Saussure.

Antigamente, a Linguística não era autônoma, submetia-se às exigências de outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a história, ou a crítica literária. O século XX operou uma mudança central e total dessa atitude, que se expressa no caráter científico dos novos estudos linguísticos, que estarão centrados na observação dos fatos da linguagem. (PETTER, 2004, p. 14).

Depois que Saussure considerou a linguagem como “heteróclita e multifacetada” por estar presente em vários domínios, por ser não somente um fenômeno físico, mas também psíquico e fisiológico, afirmou que a linguagem abrangia a língua - sistema de signos, parte social da linguagem - e a fala - ato individual do falante.

Chomsky, em meados do século XX, considera a linguagem como uma “capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana”. (idem, p. 15). Se para Saussure existe a dicotomia língua vs fala, para Chomsky existe competência<sup>2</sup> e desempenho<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> “Competência linguística é a porção do conhecimento do sistema lingüístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua; é um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância”. (PETTER, 2004, p.15).

<sup>3</sup> “O desempenho corresponde ao comportamento lingüístico, que resulta não somente da competência linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos de ordem variada, como: convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que diz, (...), de um lado; e, de outro, o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção dos enunciados”. (idem).

No Brasil, desde meados do século XX, os estudos sobre a linguagem foram realizados por linguistas, filólogos e gramáticos, filiados a diversas teorias linguísticas.

Mattoso Câmara (1986), filólogo, define linguagem como sendo a faculdade que tem o homem de exprimir seus estados mentais por meio de um sistema de sons vocais, chamado língua, que os organiza numa representação compreensiva em face do mundo exterior e do mundo interior.

Celso Cunha (1989), filólogo e gramático, define a linguagem como um conjunto de processos - resultado de uma certa atividade psíquica determinada pela vida social - que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer. Nestes termos o autor reconhece que o termo linguagem é usado para designar todo sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos desde que se atribua valor convencional a determinado sinal.

Bechara (2004, p. 28), também gramático, descreve a linguagem como “qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos, isto é, conteúdos da consciência”. Para ele, sistema é um conjunto de signos - unidade concreta ou abstrata, real ou imaginária que uma vez conhecida leva ao conhecimento de algo diferente dele mesmo - que se encontram e que se ordenam para a realização de certa ou certas finalidades.

Por entender a linguagem como atividade humana de falar, Bechara afirma que ela apresenta algumas dimensões universais: **criatividade** - “porque a linguagem, forma de cultura que é, se manifesta como atividade livre e criadora (...), isto é, como algo que vai mais além do aprendido, que não (...) repete o que já foi produzido” (p.29) -, **materialidade** - por ser a linguagem uma atividade psíquica, fisiológica e biológica -, **semânticidade** - “porque a cada forma corresponde um conteúdo significativo (..)” (idem) - e **historicidade** - “porque a linguagem se apresenta sempre sob a forma de língua, isto é, de tradição linguística de uma comunidade histórica” (idem).

A linguagem humana articulada realiza-se “de maneira concreta por meio de formas específicas chamadas atos linguísticos”. (idem, p. 30). Pensar a linguagem como sistema de signos só é possível se pensar no ideal de linguagem, porque para Bechara (idem), na linguagem há diversos sistemas de signos, “diversidade que varia entre países, entre comunidades sociais ou outros grupos de falantes”. (idem).

Linguagem, portanto, é todo sistema de signos que serve de meio de comunicação de ideias ou sentimentos através de signos convencionais sonoros, gráficos, gestuais, etc., podendo ser percebida pelos diversos órgãos dos sentidos o que leva a distinguirem-se várias espécies de linguagem: a visual, auditiva, a tátil, etc. Os

elementos constitutivos da linguagem são pois, gestos sinais, símbolos e palavras usadas para representar conceitos de comunicação ideias, significados e pensamentos. Embora os animais também se comuniquem, a linguagem propriamente dita pertence apenas ao homem.

Benveniste (2005) define a linguagem como a faculdade de simbolizar inerente à condição humana. Assim, a linguagem não pode ser considerada um instrumento de comunicação, pois que ela está na natureza do homem, que não a inventou. A noção de instrumento tende a dissociar a propriedade da linguagem do homem, sem considerar, portanto, a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico e a sua organização articulada. Por ela ser condição de existência do homem e como tal é sempre referida ao outro, a linguagem é intersubjetiva - aqui definida como inter-relação constitutiva da enunciação que pressupõe o eu e o outro mutuamente implicados.

A linguagem, portanto, é, ao mesmo tempo, historicidade, técnica história e tradição; vínculos com outros falantes presentes e passados, em suma, solidariedade com a história atual e com a história anterior da comunidade dos falantes. Não se trata, entretanto, de uma limitação da liberdade, mas da dimensão histórica da linguagem, que coincide com a própria historicidade do homem.

Podemos então destacar a grande importância que os linguistas modernos atribuem aos estudos da linguagem. A linguagem e a língua não são vistas separadamente, como veremos a seguir, mas sempre relacionadas à situação comunicativa.

## 1. 2. Concepção de língua

Quando a escrita foi inventada, depois, a imprensa e, bem mais tarde, as técnicas de gravação de sons, e de muitas técnicas que no século XX e no atual que evoluíram rapidamente, criou-se uma verdadeira revolução pela ampliação das possibilidades de comunicação entre os homens em situações antes impossíveis, devido à distância no espaço e no tempo. Por causa disso, muitos, então, previram considerável diminuição de importância da língua nas interações comunicativas entre os seres humanos.

Mas não foi o que na realidade ocorreu, pois a comunicação não inventou nenhum novo sistema semiótico; em verdade, ela apenas encurtou distâncias e permitiu novas utilizações de códigos já existentes. A língua é o código mais amplo, com mais possibilidades de veiculação de significados e de modo mais preciso que qualquer outra forma de linguagem.

Assim, toda essa inovação tecnológica e todos estes meios de comunicação são, na verdade, veículos e não sistemas semióticos capazes de conter, carregar, instruir significados/sentidos e possibilitar a troca de mensagens entre pessoas, estabelecendo a comunicação.

A língua, vista como parte essencial da linguagem, foi definida por Saussure, na dicotomia *langue vs parole*, como “produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. (SAUSSURE, 1969, p. 17). Por ser considerada “uma estrutura constituída por uma rede de elementos, em que cada elemento tem um valor funcional determinado” (PETTER, 2004, p. 14), a língua tornou-se objeto de estudo do estruturalismo, teoria linguística herdeira dessa ideia.

Mattoso Câmara (1986), precursor do estruturalismo no Brasil, define Língua como um sistema de linguagem que compreende uma organização de sons vocais específicos, ou fonemas com as quais se constroem as formas linguísticas. Uma Língua se distingue de outra pelo sistema de fonemas e pelo sistema de formas, bem como pelos padrões frasais em que estas se ordenam na comunicação linguística ou frase. Na verdade, o que difere uma língua das demais é a sua estrutura.

Para ele, há uma hierarquia definindo uma língua em face das demais, destacando a língua comum, ou nacional, que é constituída a partir de certo estágio de civilização e que é usada tanto para as comunicações mais elaboradas da vida social quanto para atividades superiores do espírito. Segundo o autor, sendo a língua nacional constituída de certo estágio de civilização, uma modalidade de seu uso, dita língua culta,

distingue-se da língua cotidiana e sobrepõe-se a ela por ser mais nítida, por ter mais constância na fonação, por ser mais coerente, mais rica e por possuir mais sutileza do léxico. Quanto à língua que ele intitula de cotidiana, destaca-se por apresentar gradações, que chega até a língua popular com seus vulgarismos e gírias.

O gramático e filólogo Celso Cunha (1989), por sua vez, define língua como um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos, e como a expressão da consciência de uma coletividade. A língua é o meio através do qual a consciência age e concebe o mundo. Para ele, a língua é vista como um conjunto de sistemas linguísticos por ser ela um instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os seus aspectos, como meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedade também diversificadas social, cultural e geograficamente.

Evanildo Bechara(2004), conceitua a língua de uma maneira mais abrangente e pormenorizada para explicitar todas as formas que temos para interpretá-la. Segundo ele, se nos referimos à língua como língua portuguesa, língua espanhola, língua alemã, estamos fazendo alusão a uma língua como produto cultural histórico, constituída como unidade ideal, reconhecida pelos falantes nativos ou por falantes de outras línguas, e praticada por todas as comunidades desse domínio linguístico. Entendido assim, esse produto cultural recebe o nome de língua histórica. A língua histórica encerra em si várias tradições linguísticas de extensão e limites variáveis. Por isso, uma língua histórica nunca é um sistema único, mas um conjunto de sistemas. As diferenças que integram a língua histórica apresentam três aspectos fundamentais de diferenças internas: no aspecto geográfico, no nível sócio-cultural e no estilo ou aspecto expressivo.

A língua histórica, como a portuguesa, é formada por um conjunto de sistemas que apresentam entre si coincidências e diferenças; conseqüentemente, nenhum falante conhece uma língua em sua totalidade. Ele usa uma variedade que pode ter se diferenciado por diversos fatores dentre os quais citamos os fatores regionais, sociais e estilísticos.

Uma língua histórica não é um sistema homogêneo e unitário, mas um diasistema<sup>4</sup>, que abrange realidades diatópicas<sup>5</sup>, diastráticas<sup>6</sup> e diafásicas<sup>7</sup> e cada porção da comunidade linguística, realmente, possui, de direito, sua língua funcional, resultante

<sup>4</sup> Conjunto mais ou menos complexo de variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas que integram uma língua histórica.

<sup>5</sup> Denominação proposta por Flydal para designar as variedades de “dialeto” entre os diferentes espaços geográficos em que uma língua histórica é falada (do grego *diá* “através de” e *topos* “lugar”).

<sup>6</sup> denominação proposta pelo romanista norueguês L. Flydal para designar as variedades de “níveis” entre os diferentes estratos socioculturais de uma comunidade linguística (do grego *diá* “através de” e *latim* *Stratum* “camada”).

<sup>7</sup> Denominação cunhada por Eugenio Coseriu, à semelhança dos termos diatópica e diastrática, para designar as variedades “estilísticas” entre os diversos tipos de modalidade expressiva (do grego *diá* “através de” e *phásis* “expressão”).

de uma técnica histórica específica. As variedades linguísticas que não apresentam oposição de valor são fatos de arquitetura da língua, ou de estrutura externa de uma língua funcional, as variedades que apresentam oposição de valor constituem fatos de estrutura ou de estrutura interna. Porém, qualquer pessoa é capaz de aprender outros sistemas linguísticos de sua língua histórica, bem como compreender que outros falantes utilizam a língua diferente da dele.

Bechara (idem) ainda define a modalidade de língua que, de maneira imediata e efetiva, funciona nos discursos e textos - a língua funcional, que, conforme Coseriu (*apud* BECHARA, 2004), tem a sua gramática como reflexo de uma técnica linguística que o falante domina e que lhe serve de intercomunicação na comunidade a que pertence ou em que se acha inserido. Esclarecemos que constitui aspecto fundamental da linguagem o manifestar-se sempre como língua, conquanto “criação”, isto é, produção contínua de elementos novos e, portanto, nesse sentido, liberdade.

Para o linguista Eugenio Coseriu (1980, p. 31), a língua “é um sistema para cumprir uma função, para corresponder a uma finalidade”. Uma vez determinada por sua finalidade, a língua não se apresenta feita, mas em processo de “fazimento” constante. Além disso, a “língua não existe senão no falar dos indivíduos, e o falar é sempre falar uma língua”. (idem, p.33). Ainda acrescenta que

toda língua funcional tem sua gramática como reflexo de uma técnica linguística que o falante domina e lhe serve de intercomunicação na comunidade a que pertence ou que se acha inserido, segundo ele, a linguagem deve manifestar-se como língua conquanto criação – isto é produção contínua de elementos novos e nesse sentido manifestar liberdade e ao mesmo tempo ser datada de tradição e estabelecer vínculos com os falantes presentes e passados e nesse sentido manifestar solidariedade com a história atual e anterior da comunidade dos falantes. Não se trata de uma limitação da liberdade, mas da dimensão histórica da linguagem. (idem).

Transformar essa língua funcional no modelo universal para todas as situações de expressão é um ato de opressão, mas também o é privilegiar a modalidade coloquial e familiar sobre todas as demais línguas funcionais à disposição dos falantes.

Para Benveniste (2009), a língua é um sistema que inter-relaciona valor distintivo das formas e valor referencial relativo à situação enunciativa. Todos os sistemas podem ser interpretados pela língua, jamais o inverso. Toda semiologia de um sistema não linguístico deve pedir emprestada a interpretação da língua e não pode existir senão na e pela semiologia da língua. A língua é o único sistema simultaneamente semiótico em sua estrutura formal e em seu funcionamento.

Segundo Travaglia (2006), a língua é, de todos os sistemas semióticos, o mais complexo e difundido. Assim, a capacidade de usar uma língua é característica e caracterizadora da raça humana. Todos os seres humanos são capazes de adquirir a

língua da sociedade em que nasceram ou convivem, de uma forma que poderíamos chamar de natural. Já a versão escrita da língua exige, para sua aquisição, um empenho explícito em uma situação formal de aprendizagem.

É importante ressaltar, entretanto, que não se devem confundir os conceitos de língua e linguagem: enquanto a linguagem diz respeito à capacidade ou faculdade de exercitar a comunicação latente em ação ou exercício, a língua refere-se a um conjunto de palavras e expressões usadas por um povo, por uma nação, munido de regras próprias a sua gramática. A língua não se impõe ao indivíduo, o indivíduo é que dispõe dela para manifestar sua liberdade de expressão.

### **1.3. Concepção de gramática**

A gramática, para Mattoso Câmara (1986) é o estudo de uma língua examinada como sistema de meios de expressão; mais estritamente, é o estudo dos morfemas e dos processos de estruturação do sintagma. Pode-se acrescentar ao estudo dos traços fônicos e da grafia correspondente, que permitem a apreensão linguística pela distinção acústica dos elementos enunciados na língua oral e na língua escrita, a leitura do texto. A gramática trata, portanto, do fonema e sua combinação, do morfema e sua estruturação no vocábulo, e daí derivam as suas três partes: a fonologia, a morfologia e a sintaxe. A essa gramática que se propõe a fazer a descrição da língua, o autor chama de gramática descritiva e ele elenca ainda a gramática normativa a histórica e a comparativa.

Bechara (2004) destaca apenas dois tipos de gramática: a descritiva e a normativa. A Gramática descritiva é uma disciplina científica que registra e descreve um sistema linguístico em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico). Sendo uma disciplina científica, ela não estabelece o que é certo ou errado no nível do saber elocutivo, do saber idiomático e do saber expressivo. Dependendo do que examina e mediante uma metodologia empregada, a gramática descritiva reveste-se de várias formas: estrutural, funcional, estrutural e funcional, contrastiva, distribucional, gerativa transformacional, estratificacional, de dependências de valências, de usos, etc.

A gramática normativa é uma disciplina de finalidade pedagógica e não científica e a ela cabe elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social.

Em relação à gramática escolar normativa, o autor diz ser válido o seu ensino de uma modalidade adquirida que vem juntar-se e não se contrapor a outra, que é a modalidade coloquial e familiar. O ensino da gramática normativa deve resultar da

possibilidade de que dispõe o falante de optar, no exercício da linguagem pela língua funcional que mais lhe convém, tendo o falante a liberdade de escolha.

Bechara (idem) usa o termo exemplar para uma forma eleita entre as várias formas de falar que constituem a língua histórica, razão por que o eleito não é certo ou errado. Quando se fala do correto, que é um juízo de valor, fala-se de uma conformidade com essa ou outra estrutura da língua funcional de qualquer variedade diatópica, diastrática, ou diafásica.

Para Maingueneau (2009), gramática de texto é como se intitulam as gramáticas que ambicionam produzir um conjunto infinito de estruturas textuais, baseadas no modelo da gramática gerativa e transformacional frástica, elas definem algoritmos abstratos, regras de reescrita que permitam gerar as “bases do texto” e as regras de transformação que permitem passar dessas estruturas profundas à linearização da manifestação linguística de superfície. Apoiando-se no fato de que não nos comunicamos por frases, mas por textos, as gramáticas de texto ampliaram a noção de competência do locutor ideal para a compreensão e para a produção de sequências textuais de frases. Fazendo da gramática de frase uma subparte da gramática de texto, trata-se de explicar por quais razões um texto não é nem um amontoado, nem uma simples sequência de frases, de dar conta do fato de que a significação de um texto é outra coisa e não a soma das significações das frases que o compõem.

A gramática, então, apresenta, pelo menos, três sentidos, conforme Travaglia (2009) e Possenti (2009): a) manual de regras do bom uso da língua, ou seja, uma obra destinada a ensinar as normas do para falar e escrever corretamente, baseada, principalmente, no uso da língua dos bons escritores; b) “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método” (NEDER *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 27); e c) “o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (idem, p.28). A primeira concepção é a mais conhecida pelos professores do ensino fundamental e é a gramática utilizada pela maioria dos livros didáticos de língua portuguesa. (Cf. POSSENTI, 2009). A segunda concepção está atrelada à descrição dos fatos linguísticos, de sua estrutura e de seu funcionamento. A terceira e última concepção corresponde aos pressupostos da teoria chomskiana, ou seja, ligada aos princípios de competência e performance, vistos anteriormente.

Ter o conhecimento das teorias linguísticas antigas e como elas evoluíram simultaneamente com o desenvolvimento do mundo, é muito importante para o docente de língua Portuguesa. Assim, ele se conscientiza de que mudaram os conceitos e também as formas de ensinar. Perceber que antigamente a língua era vista solitariamente e analisada estruturalmente, tentava-se ensinar para o aluno essa concepção sem ter grandes resultados de aprendizagem. Hoje não se dissocia e nem se



destaca a frase do texto para ensinar, pois o aprendiz precisa ter visão contextualizada da linguagem para aprender a usá-la corretamente. Ninguém se comunica com frases soltas, usamos sempre contexto, e assim também deve ser o aprendizado, para que os alunos aprendam a estruturar não apenas frases, para que adquiram assim a capacidade escritora.

É importante o aprendizado das normas de elaboração de sentenças para que elas tenham um bom efeito de sentido e facilitem a comunicação. Para isso, é necessário o conhecimento das normas gramaticais que bem empregadas favorecem em grande escala.

O ensino da gramática na escola será importante a partir do momento em que objetivarmos com ele propiciar atividades de ensino/aprendizagem que permitam aos alunos se prepararem para a vida dentro de uma sociedade com oportunidades de atuar em ascenderem como ser social e, de inter relacionarem-se como um membro.

Para alcançar esses objetivos, precisamos primeiro decifrar o que é gramática e como ela pode tornar-se um elo entre o cidadão e a sociedade. Se a gramática for decifrada como uma teoria que inclui classificações das unidades linguísticas, explicações de como tais unidades relacionam-se e quais são seus mecanismos de funcionamento, obterá sucesso. Se for também compreendida como um conjunto de conhecimentos linguísticos que um usuário da língua tem internalizado para uso efetivo em situações concretas, o professor contribuirá para ampliar a competência comunicativa<sup>8</sup> de seu aluno, como veremos no capítulo subsequente.

---

<sup>8</sup> A competência comunicativa é a “capacidade ou habilidade de usar a língua de forma adequada às diferentes situações de interação comunicativa a fim de produzir, usando textos, os efeitos de sentido desejados em cada situação de interação para se comunicar com o outro”. (TRAVAGLIA, 2004, p. 209).

## **CAPÍTULO 2 - O ensino da língua portuguesa nas escolas: a gramática escolar e a análise linguística**

A natureza do ensino de língua portuguesa oferecida nas escolas tem gerado muitas discussões entre professores e pesquisadores. Neves (2002) diz ser relativamente grande o número de estudos que se preocupam com essa questão, principalmente sobre o que deve constituir a disciplina gramática na grade curricular e acrescenta que, para os linguistas, uma boa atitude é desconsiderar qualquer atuação fundamentada em preconceito linguístico, porém isso não significa deixar de possibilitar ao aluno o acesso ao padrão valorizado da língua, mas que seja estabelecida uma constante reflexão sobre a língua materna contemplando as relações entre o uso da linguagem, atividades de análise linguística e de explicação da gramática, pois a forma tradicional que a escola vem dispensando ao trabalho com a linguagem tem levado a criança a desaprender a refletir e a usar a língua.

pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia do próprio funcionamento é oferecida como o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada. Na verdade, é com razão que muitos estudiosos defendem que se exclua a gramática do tratamento escolar da língua, já que o que se tem visto é que ele se vem reduzindo à nomenclatura em si e por si, se é bem sabido que nenhuma competência e nenhuma ciência advirão da atividade de reter termos, e, mesmo, de decorar definições (NEVES, 2002, p. 18).

Essa sistematização da língua é subjacente às concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação que se desenvolveram respectivamente, conforme Travaglia (2009), com os estudos tradicionais da língua desde a antiguidade greco-latina e com o Estruturalismo (Saussure) e o Gerativismo (Chomsky), para os quais a língua era um sistema linguístico homogêneo, formal e abstrato. Numa perspectiva formalista, ambos limitaram seus estudos ao funcionamento interno da língua, separando-a do homem no seu contexto social.

É justamente desse tratamento que desconsidera os aspectos usuais da linguagem que a escola deve fugir. Neves (2002, p. 19) explicita que é necessária uma ação voltada para o funcionamento de linguagem, segundo exigem os princípios funcionalistas, para os quais a língua é um instrumento de interação social.

Isso significa assumir uma postura de ensino que conceba a existência da linguagem na interação linguística, no uso, de modo que se dê atenção aos usos e aos usuários. Além disso, deve-se entender a linguagem não como um sistema uno, mas constituída de heterogeneidade que abriga, portanto, um conjunto de variantes.

Logo o termo norma é um conceito não apenas linguísticos, mas também sócio-político-cultural, ou seja, não se resume a um conjunto de formas linguísticas, é principalmente um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas. Se há diversificação linguística, o mesmo ocorre nas normas, constituindo cada uma [norma] um fator de identificação de cada grupo, ou comunidade. Assim, um padrão linguístico que se proponha fora da observação dos usos constitui um padrão ideal, como é o caso dos manuais de gramáticas tradicionais que estabeleceram suas regras com exemplos arcaicos.

Diante disso, propõe-se como objeto de estudo escolar a língua em uso, por ser em inteiração que se usa a linguagem, que se produzem textos. Assim, “o foco é a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual”. (NEVES, 2002, p. 18). Para isso, é necessário saber avaliar as relações entre as atividades de falar, ouvir, ler e escrever, todas práticas discursivas. A escola precisa ser garantida como o lugar que privilegie a vivência de língua materna em uso, estabelecendo um equilíbrio entre as modalidades de língua falada e escrita, língua padrão e língua não padrão. É papel dela capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficientes, nas diversas situações de discurso e modalidades de uso.

A autora aponta a ausência de condicionamento natural na produção escrita e a necessidade de se prover uma situação real de uso na qual esta atividade se configura num processo de inteiração verbal. A escola, para fazer a criança escrever, retira-a da vivência da linguagem e constrói um aparato de construção linguística artificial. Isso representa um problema para a atividade de produção de textos escritos pela criança, pois, quando ela começa a aprender a ler e a escrever, não é capaz de mudar de estilo, escreve somente como sua própria linguagem e sempre reproduz àquela que foi condicionada. Tal habilidade ele só adquire quando chega à exposição a um grupo social maior. Para Travaglia (2009, p. 27),

Propor ensino de gramática só faz sentido se proporcionar atividades de ensino aprendizagem que permitam aos alunos se prepararem para a vida que têm e terão dentro de uma sociedade, com uma determinada forma de cultura, incluindo-se nesta tudo o que representa o modo de ser da sociedade, o modo de ver o mundo e de construir as relações entre os membros dessa sociedade.

Para o autor, o fim principal do ensino da língua nas escolas é o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida pelo falante que o capacite a utilizar cada vez um número maior de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. Há a comunicação quando ocorre (m) efeito (s) de sentido entre usuários da língua por meio de um texto produzido por uns e recebido por outros.

A esse conjunto de atividades de ensino aprendizagem que visa mostrar os recursos da língua, seus tipos, as diferenças significativas entre eles, sua força argumentativa, e que ajuda a desenvolver o gosto linguístico, Travaglia chama de educação linguística, cuja finalidade essencial deve ser a discussão do que cada tipo de recurso da língua em particular pode significar dentro de um texto.

A gramática, portanto, deve ser entendida como um conjunto de conhecimentos linguísticos, “conjunto de recursos, mecanismos fatores e princípios que são usados para produzir efeitos de sentido” (idem, p. 28) que um usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de comunicação.

É nessa concepção que o seu ensino tem uma dimensão político-existencial, quando evidencia que as pessoas com maior competência comunicativa têm melhor qualidade de vida, uma vez que são capazes de se colocar melhor na relação com os outros, com a sociedade e a cultura em que vivem, tanto no que diz respeito à possibilidade de estabelecer os significados, os efeitos de sentido que deseja, quanto no que diz respeito à apreensão dos significados, dos efeitos de sentido que os outros estão lhe propondo em situações diversas. O usuário da língua com tal capacidade, portanto, consegue se colocar como sujeito nas relações sociais e usa a língua para alcançar seus objetivos.

Sem considerar que o planejamento global do texto é uma questão de gramática, os docentes limitam-se a uma simples transposição de noções recortadas de manuais tradicionais desperdiçando a oportunidade de analisar o exercício da linguagem exposto no próprio texto. Segundo Antunes (2003, pg75), “é pela leitura que se aprende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura ainda, que os padrões gramaticais, as formas de organização sequencial e de apresentação dos diversos gêneros de textos específicos”.

E se falarmos em uso da língua, esperamos, é claro, responder ativamente às situações comunicativas a que fomos expostos. Logo, a gramática normativa, que sustenta as regras próprias para o uso da língua em situações específicas de comunicação, também deve ser considerada nas situações de ensino. Sobre ela falaremos a seguir.

## 2.1. Os vários tipos de gramática.

Ao definir gramática, Possenti (idem) propõe que se aceite, para efeito de argumentação, que a palavra gramática signifique “conjunto de regras”. Como o que interessa é formular pontos de reflexão e argumentos especialmente para professores do ensino fundamental e médio, ele destaca três maneiras de entender “conjunto de regras”: a) as que devem ser seguidas, que corresponderiam à gramática normativa; b) as que são seguidas, relativas, dessa forma, à gramática descritiva; e c) as que o falante da língua domina, ou seja, as regras que fazem parte da gramática internalizada.

A gramática normativa, segundo Possenti (2009), é muito conhecida e seu próprio autor a recomenda para que seus leitores aprendam a falar e a escrever corretamente. Porém, o autor a considera relativamente explícita e coerente, cujo efeito produzido é o emprego da variedade padrão (escrita e/ ou oral). A gramática descritiva é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever/explorar as línguas tais como elas são faladas. O autor pontua que, nas gramáticas normativas, há partes relevantes de descrição, mas muito frequentemente, elas estão camufladas e confundidas com prescrição; e a gramática internalizada – que é o conjunto de regras que o falante domina refere-se à hipótese sobre os conhecimentos que habitam o falante a produzir frases, ou sequências de palavras, de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.

Seguir outra regra de uma gramática produz avaliações do tipo “é culto” ou é “inculto”, mas seguir uma outra regra não indica maior ou menor inteligência, maior ou menor sofisticação mental ou capacidade comunicativa.

Travaglia ( 2006) aponta para a existência de três tipos de gramática que apresentamos a seguir:

1)A **gramática normativa**, que é aquela que estuda apenas os fatos de língua padrão, da norma culta de um língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita

A gramática normativa é mais um espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade.

A gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força de tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos.

2) A **gramática descritiva** é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência, as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos. Portanto a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade. Podemos, então ter gramática descritiva de qualquer variedade da língua.

Com frequência as gramáticas descritivas recebem nomes ligados às correntes linguísticas segundo as quais foram construídas, daí falar-se em gramáticas estrutural, gerativa-transformacional, estratificacional, funcional etc.

3) A **gramática internalizada** ou **competência linguística internalizada do falante** é o próprio “mecanismo”, o conjunto de regras que é denominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua. Na verdade é essa gramática que é objeto de estudo dos outros dois tipos de gramática, sobretudo da descritiva.

## 2. 2. A gramática normativa.

A gramática normativa considera como aspectos corretos da língua, os que pertencem à língua padrão. Ela apresenta e dita normas do bem falar e escrever, prescrevendo o que se deve e o que não se pode usar na língua, além de considerar apenas uma variedade da língua como sendo a única correta.

Para Travaglia (2006) é com essa concepção que a gramática é tradicionalmente vista e trabalhada na maioria das escolas. O autor propõe que a gramática seja vista como um estudo das normas sociais de uso das diferentes situações sociais de uso das diferentes variedades da língua e a adequação das mesmas às diferentes situações sociais. Travaglia (2006, p.28) completa que “a sociedade estabelece uma espécie de etiqueta social para o uso da língua e certas formas linguísticas são mais ou menos valorizadas. Por esta razão tais formas devem ou não ser empregadas em certas situações”.

Esse tipo de gramática assume sua função quando os fatos observados da variedade culta da língua são transformados em regras de uso e outras variedades possíveis da língua são consideradas erro.

A gramática normativa exclui de sua consideração todos os fatos linguísticos que divergem da variante padrão, julgando-os erros, vícios de linguagem ou vulgarismos, uma vez que toma por representação da língua a expressão escrita nos moldes literários, elevando à categoria de erro tudo o que foge à variedade culta da língua. (POSSENTI, 2009, p. 75).

Sobre essa questão é relevante destacar que a língua não é imutável, ela muda com a própria história, de maneira que não há apenas variação entre formas linguísticas padrões e populares ou regionais, como há também variação no interior do padrão. Isso cria para a escola uma necessidade de se preocupar com a norma culta real, tal como ela é utilizada.

Em relação a isso, Neves (2002) salienta que, na conjuntura em que se institui a disciplina gramática, no período helenístico, houve ameaça de sobrepujamento da língua grega pelos falares bárbaros e por esta razão o modelo de linguagem foi buscado nos escritores considerados exemplares, pois acreditava-se que, uma vez seguida a sua linguagem, a língua seria preservada, mas como a própria autora questiona, por que as gramáticas continuam a veicular padrões, se hoje o cenário é outro, ou seja, a Ciência Linguística ensinou a considerar o social no uso da linguagem: os padrões não se impõem ao uso, este é que estabelece os padrões.

Talvez porque se costuma pensar o ensino da língua como ensino de gramática e o ensino de gramática como ensino de regras. Como afirma Possenti (2006), seria até viável manter essa fórmula, desde que se acrescentasse a ela um novo conteúdo. É preciso entender que ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos; e ensinar regras é ensinar o domínio do uso. Além disso, se a língua é essencialmente variável, não existem formas ou expressões intrinsecamente erradas, e sim adequadas ou inadequadas a situações a que se ligam.

Dado o projeto da escola, escrever e falar são atividades importantes. Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprendemos a escrever? Escrevendo e lendo e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados e muitas vezes com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. E é claro que o aprendizado não será muito eficiente se tais atividades forem apenas excepcionais. (idem, p. 48).

Como observa Travaglia (2006), o ensino da gramática normativa deve ocorrer, pois significa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente a variedade padrão culta da língua, que é uma variedade importante por seu papel e status social e veículo de toda a produção cultural. Contudo, explicita o autor a importância de se mostrar aos alunos o papel dessa gramática normativa, a fim de evitar a formação de preconceitos e a inculcação de incompetência que levam muitos aprendizes a afirmarem que não sabem Português ou que Português é uma língua muito difícil.

Existem regras e descrições gramaticais que particularizam a norma-padrão da língua ou o uso linguístico do grupo de prestígio da sociedade. As variações gramaticais que, naturalmente, provêm das diferentes condições de uso da língua incluem aquelas que especificam a norma –padrão, ou seja, o uso linguístico de prestígio que predomina entre as pessoas com um grau mais alto de escolarização. Em geral, o uso dessa norma é exigido em circunstâncias formais da atuação verbal, principalmente da atuação verbal pública, e representa, em algumas circunstâncias, uma condição de ascensão e uma marca de prestígio social. (ANTUNES, 2003, p.95).

Nesse sentido, o professor deve ter um conhecimento profundo da gramática normativa e perceber os problemas que ela apresenta antes de ensiná-la aos seus alunos. Não se pode esquecer, como explica Travaglia, que há uma incidência dos manuais de gramática normativa a verem e apresentarem os fatos da língua como definitivos e há também uma tendência de os professores incorporarem essa visão das coisas e de explorarem os conteúdos destes manuais de forma fragmentada e arbitrária.



Em relação aos problemas da gramática normativa, Suassuna (2001, p. 45-48) salienta que essa gramática 1) apresenta uma visão preconceituosa e purista da língua, expressa ora na censura a certos usos, ora na exclusão de determinadas construções”; 2) privilegia o “ensino de terminologias, de metalinguagem e não da língua propriamente dita”; 3) apresenta “definições precárias, circulares, pouco explícitas”; 4) privilegia a “análise pela análise, ou seja, não se discutem regras de construção”, levando o aluno “a reproduzir, quase nunca a sintetizar”; 5) adota uma abordagem de língua que não leva em conta os seus diferentes usos, bem como as situações concretas de interação; 6) apresenta a língua como um sistema estático, por desconsiderar as transformações por ela sofridas com o decorrer do tempo; 7) impõe uma única modalidade lingüística aos estudos gramaticais, ignorando a diversidade.

É imprescindível lembrar que, até a década de 60, uma minoria chegava à escola e esta dava conta dessa minoria e atendia às expectativas dos segmentos dominantes da sociedade. Cumprida a escolaridade, acreditava-se que os indivíduos escolarizados dominavam ou dominassem o padrão lingüístico designado por tradição como correto.

Hoje, a escolaridade vem popularizando-se e este fator leva para a escola a diversidade de língua, a diversidade de dialeto, a diversidade de normas. Impor ao ensino apenas o padrão idealizado como correto é remar contra a maré. E como não podia deixar de ser, é perigoso lutar contra as correntezas e arriscar vidas em sala de aula. Logo, uma vez lançado ao mar, que se busquem caminhos alternativos e suas possibilidades de uso.

Num primeiro momento, como veremos a seguir, as novas ideias sobre o ensino de língua portuguesa encontraram uma forte resistência entre os professores de português, porque o ensino da gramática, entendido como aprendizado da nomenclatura e exercício de classificação, ocupa um espaço muito grande no ensino da língua materna. Hoje o quadro pode ter mudado, em parte, no sentido de que a polêmica ganhou novos interlocutores, passando do ambiente escolar para a mídia. Talvez a maioria dos professores, por causa disso, tenha assimilado a ideia de que ensinar a língua portuguesa é muito mais do que ensinar gramática.

### **2. 3. A gramática de uso.**

Travaglia (2006) define a gramática de uso como não-consciente, implícita, e liga-se à gramática internalizada do falante. No ensino, ela se estrutura em atividades que

buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua, além de expor os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua.

Essas atividades são especiais para a finalidade de alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso da língua, para que estejam ao alcance do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas. Nas atividades de gramática de uso, não se explicitam os elementos de descrição da língua e seu funcionalismo para selecionar e ordenar conteúdos e montar exercícios adequados ao ensino da habilidade que ele pretende adquirir. Os exercícios estruturais não são as únicas atividades de gramática de uso, pois atividades de produção e compreensão textual, alguns dos exercícios de vocabulário e as atividades com variedades da língua também servem a esse fim. (Cf. TRAVAGLIA, 2006).

É pertinente lembrar que se o objetivo do ensino de língua materna é formar falantes, ouvintes e escritores competentes, a gramática de uso tem um papel importante, porque a partir do funcionamento da linguagem, ela refletirá acerca do uso lingüístico, sobre o exercício da linguagem e sobre a produção de sentidos. (Cf. NEVES, 2002).

Será que todo professor de língua portuguesa sabe responder qual a diferença entre gramática e análise linguística? Possivelmente, os professores não desconhecem as atuais teorias linguísticas<sup>9</sup>, mas, por estarem alicerçados no que lhes revela a prática em sala de aula, eles confundem um pouco tais conceitos. Possivelmente, é mais sensato dizer que se trata de uma concepção de ensino de gramática profundamente enraizada nos moldes tradicionais e na legitimação do papel do professor de português.

Contrariamente ao ensino de gramática, que prestigia uma única língua - a escrita padrão culta -, a análise linguística parte do uso da língua para a reflexão sobre esse uso e desta para o uso, existindo, é claro, espaço para a sistematização de normas quando for necessário.

Como afirma o documento oficial nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), os PCNs, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa fundamentado em tópicos da gramática normativa e as discussões teóricas apresentadas pelos estudos linguísticos permitiram uma visão mais funcional da língua. Isso deveria trazer alterações nas práticas escolares, significando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática em detrimento das características discursivas do funcionamento da linguagem. Pensando nisso, a unidade básica de ensino só poderia ser o texto, uma vez que é ele que favorece a reflexão crítica e o exercício de

---

<sup>9</sup> A partir dos anos 1950-1960, surgem teorias linguísticas, como a linguística textual, a análise do discurso, a análise da conversação, a sócio-linguística, a psico-linguística, a neurolinguística, a linguística da enunciação, etc.

formas de pensamento mais elaboradas e abstratas para a plena participação numa sociedade letrada.

Desse modo, o estabelecimento de eixos articuladores dos conteúdos de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, parte do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; portanto, a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem.

As capacidades a serem desenvolvidas pelo aprendiz estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Consequentemente, os conteúdos de ensino devem ser relacionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e articulados em torno de dois eixos básicos o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Assim, no eixo Uso tem-se a prática de compreensão e de produção de textos, nas modalidades oral e escrita da língua; e no eixo Reflexão, a prática de análise linguística.

Nesse sentido, em relação aos aspectos gramaticais, os PCN enfatizam que:

(...) a prática de análise linguística não é uma nova denominação para o ensino de gramática. Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. . . [ . . . ] Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita. (BRASIL, 1997, p. 78-80).

Além disso, os PCNs (idem) explicitam que é, no processo de produção de texto, enquanto o escritor está atento à própria escrita, verificando os elementos de coerência, coesão e correção, que as dificuldades relacionadas aos conhecimentos gramaticais podem e devem ser supridas por meio de algumas noções. Para que se construam bons textos, não basta conhecer estruturas e categorias gramaticais e saber empregá-las corretamente. Aliás, “quando se enfatiza a importância das atividades de revisão é por esta razão: trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo em que é fonte de conteúdos a serem trabalhados” (idem, p. 90).

Em decorrência disso, é que os aspectos gramaticais a serem ensinados devem surgir dos textos dos alunos. Ainda é preciso considerar os aspectos identificados como

problemáticos e que necessitam ser sanados, à medida que contribuírem para uma evolução significativa dos textos.

Portanto, a gramática não deve ser ensinada isolada das práticas de linguagem, indo, assim, da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. O que se pretende é que o aluno cresça não só como usuário, mas como monitor de sua própria atividade linguística. Assim, se o objetivo é fazer com que os alunos usem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, nas situações de comunicação escrita e oral, é preciso que se organize o trabalho educativo nessa perspectiva, na qual o ensino dos aspectos gramaticais seja abordado a partir das produções escritas dos alunos e, à medida que se tornar necessário, para refletirem sobre o fenômeno da linguagem.

Consequentemente, isso altera o papel do professor, pois se pela linguagem interagimos com o outro, seja ele real ou virtual, o professor, de detentor do saber, passa a ser mediador. E aqui me parece residir um dos pilares essenciais para a concretização da aprendizagem de fato e o que levaria o aprendiz a encontrar sentido no conteúdo estudado, porque, como mediado, o educador tem, entre outras responsabilidades, a de considerar os conhecimentos partilhados e não compartilhados pelos interlocutores e as necessidades reais do grupo .

Certamente, o mediador não descartará o ensino sistematizado da gramática, ele o acrescentará à abordagem dos conteúdos à medida que o nível de aprofundamento exigir e, é claro, que a sua turma permitir.

Nesse sentido, a função mediadora do professor propiciará que se atinjam os objetivos específicos do ensino aprendizagem de textos orais e escritos que levam o falante a desenvolver sua competência linguística e comunicativa:

- saber respeitar convenções da modalidade escrita, quando for o caso;
- analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

Para alcançar tais objetivos, é necessário perseguir aqueles que levam o aluno a analisar e refletir sobre a sua própria linguagem, como:

- apropriar-se de um conjunto de instrumentos que permita a realização da reflexão e análise linguística;
- constituir um corpo de conhecimentos relevantes sobre o funcionamento da linguagem e o sistema da língua;

- reconhecer, a partir da percepção da variação linguística, os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos;

- ampliar o repertório lexical e produzir construções sintáticas mais complexas.

Os professores têm apresentado uma tendência em substituir a nomenclatura da gramática normativa por outras que trabalham com noções como coerência e coesão, sendo estas apenas pretexto para ensinar gramática. O ponto de vista das autoras é que a ausência da reflexão sobre as estruturas que organizam os textos produzidos ou lidos pelos alunos dificulta o progresso no domínio da língua e o trabalho com textos cada vez mais complexos. Isso deixa claro novamente a necessidade de se desenvolver a consciência de que saber gramática é uma habilidade necessária para o bom desempenho linguístico, porque, ao ensiná-la, estar-se-á ensinando o aluno a ler, a analisar as formas da língua na configuração do sentido do texto, e também a falar e escrever, escolhendo formas adequadas a uma situação discursiva.

O problema que circunda o ensino-aprendizagem da análise linguísticas, nos ensino fundamental e médio, principalmente, parece estar centrado no “como” fazer. Silva (1978) observa que, apesar de muitos princípios teóricos tanto da sociolinguística, psicolinguísticas e das teorias do discurso serem hoje correntes na preparação pedagógica dos professores, estes quase sempre não os põem em prática, por não terem, em geral, os respaldos práticos necessários.

Pensando nessa questão, pergunto se os professores da escola estadual em que atuo no interior de São Paulo são, na prática de sala de aula, professores mediadores, construtores do conhecimento, ou reprodutores da abordagem tradicional dos conteúdos por não saberem transpor as teorias atuais na prática, especialmente no que se refere à análise linguística e se os professores formados têm mediado o conhecimento de seus alunos.

Esses questionamentos levaram-me, então, a optar pelo estudo de caso, por meio da aplicação de questionário, a ser analisado e interpretado no último capítulo.

## **2. 4. O ensino da língua padrão nas escolas**

“O objetivo da escola é ensinar o português padrão<sup>10</sup>, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”, afirma Possenti (2009, p. 17). Entretanto,

---

<sup>10</sup> A língua padrão caracteriza-se “pela observância às normas da gramática tradicional, ao passo que a língua não-padrão se caracteriza pela atitude de rebeldia com relação a essas normas”. (ROCHA, 2002, p. 47).

existe também a tese – atribuída aos linguistas<sup>11</sup>, principalmente – de defesa do não uso do português padrão nas escolas que, conforme Possenti (idem), são de duas naturezas: uma de natureza político-cultural e outra de natureza cognitiva.

A de natureza político-cultural prega que, sendo o português padrão o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, o ato de torná-lo obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, considerando-o como o único dialeto válido e aceito, seria uma violência cultural, uma vez que “juntamente com as formas linguísticas (com a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, a escrita), também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares”. (idem, p. 18). O equívoco é o de não perceber que os menos favorecidos só tem a ganhar com domínio de outra forma de falar e de escrever, desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia mais do que uma imposição, a aquisição de um outro dialeto deveria ser considerado um direito. (Cf. POSSENTI,2009).

A de natureza cognitiva consiste em considerar que um falante ou cada grupo de falantes consegue aprender um único dialeto, ou seja, o aprendizado de uma língua ou de um dialeto é uma tarefa difícil para certos grupos ou certas pessoas. Entretanto, nenhuma das razões para não ensinar o dialeto padrão na escola tem alguma base razoável.

Contrariamente à posição adotada por alguns linguistas de que não se deve ensinar a língua padrão, Rocha (2002, p. 40) apresenta quatro argumentos a favor desse ensino:

1º) o aspecto prático e objetivo da questão, já que todo indivíduo pode precisar um dia, em seu serviço, se comunicar em linguagem formal – escrita ou falada – com os superiores, com os colegas ou com os seus funcionários; 2º) o aspecto ideológico da questão, uma vez que o domínio do dialeto padrão pode facilitar a ascensão do indivíduo na escala social (...); 3º) o aspecto pessoal e humano da questão, uma vez que o indivíduo que não emprega o chamado ‘português correto’, seja ele falado ou escrito, é reconhecido ou tido por parcelas da sociedade como menos escolarizado, menos inteligente e até mesmo como menos capaz; e 4º) o aspecto social da questão, uma vez que a sociedade letrada e bem informada em que vivemos cobra dos cidadãos o domínio de uma língua culta.

---

<sup>11</sup> Para Ilari (1997, p. 18), “procura-se às vezes responsabilizar a Linguística, cujas ideias começaram a atingir os livros didáticos e os professores secundários nos anos 60, pelas condições lastimáveis do ensino de língua materna, nas escolas públicas do primeiro e segundo graus [que correspondem, hoje, aos ensino fundamental e médio]. Adotar essa atitude é perder de vista que o ensino vai mal como um todo, e que há para isso razões extracurriculares de peso: a proliferação e mercantilização das faculdades particulares de letras e o gigantismo das oficiais (...); o aviltamento dos salários, da carreira e das condições de trabalho dos professores secundários, que os colocou em dependência absoluta com relação ao livro didático, e fez desaparecer a prática de preparar aulas; a enorme ampliação da rede de ensino em termos de clientela, sem uma expansão paralela de investimentos necessários para o seu funcionamento; a implantação de uma mentalidade tecnocrática nos vários níveis de decisão, que tem multiplicado reformas curriculares intermitentes e sem critério”.

Mas, como seria o domínio do português padrão nas escolas? Segundo Possenti (2009), seria a aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura, o que é alcançado com práticas de ler e escrever constantemente na escola.

O autor acrescenta que são poucos alunos que, tendo concluído o segundo grau, lêem e escrevem com frequência e naturalidade e que as razões do fracasso das escolas em atingir tais objetivos podem ser tanto de ordem metodológica como decorrentes de valores sociais complexos, e alguns problemas que levam ao fracasso têm a ver com a forma como se concebem a função e as estratégias do ensino da língua.

A educação linguística e a crise que a escola enfrenta quanto ao fracasso do ensino da língua padrão tem raízes mais profundas do que uma simples verificação da escassez de recursos e do desinteresse das autoridades competentes, ou do despreparo do corpo docente e discente. Para Bechara (1989), há três ordens de crises independentes, mas relacionadas entre si são elas:

A primeira é a crise na ordem institucional da própria sociedade que, privilegiou o coloquial, o espontâneo e o expressivo. Tal movimento foi positivo em sua essência, porém, por incompreensão e modismo de muitos, trouxe consequências nefastas, pois o privilégio da oralidade desprestigiou a tradição escrita culta pregando que o verdadeiro bom estilo é aquele que se aproxima da espontaneidade popular. Bechara (idem) atribui tal crise à desinformação das pessoas que aceitaram a substituição da leitura pelos meios de comunicação de massa e a alienação dos modernistas que permitiram a influência popular e a alteração de linguagem.

Tal influência culminou num grande distanciamento entre o nível popular e o nível culto. A expressão da crônica, especialmente a crônica do cotidiano vazada em língua também do cotidiano alargou a influência do coloquial em sala de aula, resultando a falta de contato dos alunos com os tradicionais textos “clássicos”, limitando-os, assim, de extrair subsídios para o enriquecimento idiomático no campo da sintaxe e do léxico.

A segunda crise é crise na universidade, já que a linguística não conseguiu constituir-se definitivamente, desdobrando-se em “diversas linguísticas” que se conflitam entre si, ao discutirem seu objeto, suas tarefas e suas metodologias. (BECHARA, 1989, p. 7). Com isso, as teorias linguísticas ainda não chegaram a se consolidar como um corpo de doutrina capaz de permitir uma descrição funcional- integral do saber expressivo.

A terceira crise é na escola, na medida em que, não se fazendo distinção entre gramática geral, descritiva e normativa, o professor rejeita qualquer tipo de ensino de

gramática e, em, consequência rejeita também toda uma série que permitiria levar o educando à educação linguística necessária ao uso efetivo do seu potencial idiomático.

Bechara (idem) diz que foi pela porta da própria linguística que o privilégio do código oral em relação ao escrito e a desatenção a normas estabelecidas pela tradição e conservadas no código padrão escrito instalaram-se nas salas de aula de língua portuguesa. A década de 60 assistiu a um insurgimento contra o ensino de gramática em sala de aula; ao invés de dotá-la de recursos e medidas que a tornassem instrumento operativo e de maior resistência às críticas que justamente lhe eram endereçadas desde há séculos, resolveram muitos professores e até sistemas estaduais de ensino aboli-la, sem que trouxessem à sala de aula nenhum outro sucedâneo que, apesar das falhas, pudesse sustentar-se pelo espaço curto de uma única geração.

A educação linguística prega que deve ser respeitado o saber linguístico de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação verbal, não lhe furtando, porém, o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial.

Bechara lembra, entretanto, que “ as normas da classe dita opressora e dominante não serão nem melhores nem piores (...) do que as usadas na língua coloquial” (1989, p.12); a educação linguística deverá, então, contribuir para a ascensão social das classes subalternas. Para ele, é falha do ponto de vista democrático insistindo num velho erro da antiga educação linguística que tinha uma natureza “monolíngue” que privilegiava só uma variedade do código verbal ou a modalidade dita “cultura” ou a modalidade dita “oprimida”.

A gramática normativa, a que é responsável pela sistematização da língua padrão, para Mattoso Câmara (1986), tem o seu lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É isso profundamente perturbador misturar as duas disciplinas e, pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas.

## **2.5. Quando ensinar língua portuguesa confunde-se com ensinar gramática**

A Gramática Escolar normativa foi injustamente relacionada à expressão da própria língua em sua visão histórica, o que não é verdade: ela é a expressão de uma língua funcional da modalidade culta. O ensino dessa gramática normativa é válido como ensino de uma modalidade “adquirida”, que vem ajustar-se com a outra “transmitida”, a



modalidade coloquial e familiar. O seu ensino deve resultar da possibilidade que tem o falante de optar no exercício da linguagem pela língua funcional que mais lhe convém à expressão, resulta, portanto, da “liberdade” de escolha que lhe oferece uma língua histórica considerada em sua plenitude.

O ensino da língua materna, desde os tempos antigos, confunde-se com o aprendizado da gramática e, ao longo dos anos, as escolas vêm procurando ensinar a língua materna por meio da gramática, mas mais valiam aos alunos o convívio com os textos escritos e o contato com as pessoas que falavam ou escreviam corretamente o idioma para adquirirem os recursos idiomáticos e para melhorar as formas de expressão do que a memorização de regras e métodos ditados pela gramática.

Os professores que associam o ensino da língua portuguesa ao ensino de gramática demonstram pouco preparo pedagógico para saber o que deve ser ensinado e como.

As questões de análise lógica são as que mais exercitam os professores brasileiros com o propósito de explicar analiticamente muita das palavras, ideias e frases que só são pensadas e só valem como atos sintéticos e em nada contribuem para ensinar o aluno a escrever ou para motivá-los para a leitura.

Segundo Possenti (2009), o domínio ativo da língua independe do estudo de gramática apesar de reconhecer que, para várias pessoas das mais variadas extrações intelectuais, ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática e comenta que, sendo esta uma questão complexa, o que pode ocorrer é que, quando duas pessoas falam de gramática, ou de ensino, não estejam falando a mesma coisa. Para ele, a complexidade é tamanha que discussões sobre esse tema não prosperam o que explica, em parte, entre outras razões, a distância entre os projetos de ensino e sua execução.

No sistema de ensino, ensinar gramática é importante para que o aluno possa vir a dominar o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que, para muitos, esse acesso só é possível por meio do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola.

A aceitação de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática internalizada compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências linguísticas na

variedade padrão, tal metodologia é baseada com prioridade absoluta de interpretação, para a leitura e para a escrita, para narrativa oral e para o debate.

Não se trata de excluir da escola as tarefas de reflexão sobre a linguagem (incluem-se aí descrição de uma estrutura, explicitação de suas regras). Trata-se apenas de estabelecer prioridades, como priorizar a situação comunicativa em todas as atividades de língua portuguesa.

Sendo, então, uma das funções da escola possibilitar o domínio do padrão escrito a primeira tarefa da escola, do ponto de vista do ensino de gramática é aumentar o domínio de recursos linguísticos por parte do aluno. Isso se faz expondo o aluno constantemente a formas linguísticas que ele não conhece, mas deve conhecer para ser um usuário competente da língua escrita. Um bom programa de leitura pode produzir a exposição necessária ao aprendizado ativo, a escola deve acreditar que a saída é ler muito, aumentar o repertório do aluno, suas possibilidades de contato com mundos linguísticos que ele ainda não conhece por meio de livros.

O estudo dos fatos linguísticos deveria trabalhar os fatos da língua a partir da produção efetiva do aluno e julgar as atitudes dos alunos como adequadas ou inadequadas para esta ou aquela situação e não condenar nenhum uso, mas sim ordená-los em grau de orientabilidade .

Aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de várias formas, inclusive saber as pequenas diferenças de sentido e de condições de uso que essas várias maneiras implicam e supõem. O ensino do português, portanto, deve deixar de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos linguísticos.

## **2. 6. O ensino da língua portuguesa na escola, segundo a visão funcionalista e interacional.**

Muitos linguistas contemporâneos apontam como deveria ser o ensino de língua portuguesa.

Segundo Antunes (2003), o foco do problema no ensino são as práticas pedagógicas que, em muitos aspectos, mantêm a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada. Reduz-se e dificilmente alcança-se o objetivo da

compreensão, pois a linguagem só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente e, apesar de muitas tentativas de mudanças e reorganização dessa prática, as atividades ainda são eventuais, isoladas e assistemáticas.

Consequentemente, o insucesso escolar persiste e se manifesta no aluno de diversas maneiras: o aluno percebe que não sabe e nem consegue aprender o português e depois começa a apresentar aversão às aulas de língua portuguesa. O próximo passo é a evasão escolar, pois as dificuldades de leituras se avultam o que o impossibilita de aprender as outras matérias. Ele deixa então a escola e vai colocar-se à margem da sociedade.

Fica evidente que contribuem, para esse quadro de evasão escolar, outros fatores externos à escola, mas, sendo a escola uma instituição social, reflete as condições gerais da vida da comunidade.

Pode-se sentir, entretanto, que há esforços governamentais que apontam para a busca da diminuição da evasão escolar. Um desses são os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

Os PCNs apontam e privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua, reconhecem que o domínio da língua é a condição para a plena participação do indivíduo em um meio social e estabelecem em que os conteúdos da língua devem se articular em dois eixos: O do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Consequentemente, nenhuma atenção é dada aos conteúdos gramaticais, na forma e na consequência tradicional das classes de palavras que figuravam nos programas de antigamente.

O objetivo do SAEB é avaliar o desempenho escolar de alunos de todas as regiões do país e, a partir daí, oferecer subsídios para a redefinição de políticas mais consistentes e relevantes. As matrizes de referência para a elaboração das questões das provas, entretanto, apenas contemplam o conjunto de habilidades e competências em compreensão e nada em definições ou classificações gramaticais. Tais competências são avaliadas em textos de diferentes tipos, funções e gêneros.

Devemos mencionar também o trabalho que é realizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, pelo menos em relação à língua portuguesa, oferece ótimas pistas para a produção de manuais de ensino, facilitando, assim, o manuseio de textos e ampliando o número de recursos que a escola pode usufruir.

Destacamos que os exames vestibulares de algumas universidades já privilegiam as questões de competências textuais em substituição às questões de análise puramente metalinguística.

Apesar do empenho que tem sido feito para buscar a boa qualidade da escola, há ainda muitas práticas que persistem e bloqueiam o bom desenvolvimento da aprendizagem. Vemos problemas referentes ao trabalho com a escrita e ao ensino da gramática, principalmente.

Em relação ao trabalho com a escrita, Antunes (2003, p. 25-6) constata que ainda é um processo de aquisição “que ignora a interferência do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua”; é uma prática mecânica, porque é centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de representação gráfica e, depois, na memorização da ortografia - “para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia”; é também uma prática artificial e inexpressiva, “realizada em ‘exercícios’ de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases”. Tais exercícios contrariam o que o aluno faz normalmente, que é construir frases para elaboração de textos com unidade, meio e fim. Ninguém utiliza frases desconexas e isoladas para transmitir pensamentos; a linguagem é estruturada em blocos com sentido contextualizado e apresentando conexões coerentes às frases elaboradas. Na escola, o aluno aprende a estruturar frases soltas, mas não aprende a encaixá-las de forma coerente e coesa, para construir uma unidade de sentido. Como, por exemplo, explicar a coesão, se o que se ensina é fragmentado e deixa para que o aluno sozinho as conecte?

Além disso, outro problema é apontado: o de ser a escrita uma prática sem função, “destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto”.(idem).

A linguagem é o interar-se, é o transmitir e o receber, precisa ser expressa com palavras apropriadas e corretamente entrelaçadas para a perfeita transmissão do pensamento. Prevalece a prática de atividades que se limitam a executar aspectos não relevantes e também grande quantidade de prática de uma escrita improvisada, sem planejamento, sem revisão, muitas vezes, sem leitor. O que é valorizado é apenas o registro gráfico.

Antunes afirma que os professores devem sempre providenciar oportunidades para desenvolver, no aluno, a competência de escrever, como sugerir a elaboração de listas, de pequenas informações, convites, avisos, cartões, cartas (que deveriam chegar de fato, às mãos de seus destinatários), anotações básicas, pequenas narrativas e construções escritas as mais diversificadas possíveis. A escolha desses diferentes gêneros de texto deverá acontecer, gradativamente na dependência do grau de desenvolvimento que os alunos vão demonstrando em relação à habilidade de escrever

textos. O importante é abandonar a escrita vazia, de frases soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos. A autora aponta também que o professor deve criar em seus alunos o hábito de planejar seus textos.

Segundo Possenti (2009, p. ),

Como falar é um trabalho, ler e escrever também são trabalhos e a escola é um lugar de trabalho, ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem e é a escola que deve proporcionar oportunidades aos alunos para que escrevam como escrevem os jornalistas os escritores: Eles não fazem redações esporádicas e descontextualizadas, eles pesquisam leem vão às ruas, ouvem os outros e só depois, escrevem e depois leem e releem o que escreveram, mostram o que escreveram, ouvem opiniões até conseguem expor com clareza as suas teses. A escola poderia agir dessa forma, sem pensar em exercícios para nota em redações com cunhos avaliativos apenas escrever e ler deveria tornar-se prática cotidiana de interação em sala de aula.

Em relação ao ensino da gramática, Antunes (idem) afirma que é ensinada na escola de forma descontextualizada, “desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunidade do dia a dia” (p.31), fragmentada e irrelevante, por se tratar, muitas vezes, de “questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes”. (idem). É uma gramática voltada para as nomenclaturas dos nomes das unidades, classes e subclasses dessas unidades e não das regras de uso. É uma gramática inflexível, petrificada que desconhece o caráter mutável da língua como se o processo de modificação da língua fosse apenas um fato do passado. O ensino da gramática, às vezes, reduz-se a consultas feitas a compêndios desatualizadas sem se considerar o que os grupos mais escolarizados de falantes e escritores adotam.

Pelos limites estreitos, podemos dizer que essas gramáticas suscitam aos alunos apenas a habilidade de reconhecer as unidades e de nomeá-las corretamente. Vale lembrar que, sendo a nomenclatura a parte menos móvel e menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes e talvez por isso é a parte mais fácil de virar objeto das aulas de português.

Vale lembrar que a gramática de uma língua é bem mais do que isso e também a gramática não entra em nossa atividade verbal dependendo do nosso querer, ela já está lá. Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática em sua língua.

Os textos se fazem, inevitavelmente, com substantivos, adjetivos, verbos pronomes, conjunções e outras categorias gramaticais, mas o que deve ter prioridade não é ensinar as definições e os nomes das unidades, nem treinar o reconhecimento dessas unidades. O que passa a ter prioridade é criar oportunidades para o aluno,

analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos. O que se sugere é que a aula não pare nas terminologias e classificações e que o estudo do texto e da sua sequência da sua organização sintático-semântica conduza o professor a explorar categorias gramaticais, conforme cada texto em análise, sem perder de vista, que não é a categoria que vale, mas a função que ela desempenha para os sentidos do texto. O que se sugere também é que, mesmo quando se está fazendo a análise linguística de categorias gramaticais, o objeto de estudo seja o texto.

É preciso determinação para mudarmos algumas práticas antigas, e além da vontade de mudar, precisa-se de muito empenho, pois supõem-se atitudes fundamentadas, planejadas, sistemáticas e participadas além de precisar da ação das políticas públicas federais estaduais e municipais - empenho do professor como classe e de cada professor para capacitar o aluno a exercer a sua plena cidadania. O processo pedagógico é complexo e tem por objetivo prever e avaliar concepções (língua e linguagem) objetos e procedimentos.

Assumir que se deve aproximar o conhecimento da língua a esse ideal de competência para a cidadania já é um progresso, pois direcionar os professores a deduzir, refletir para identificar problemas e encontrar as saídas, são ações que fazem parte do processo de mudança.

Qualquer discussão dos objetivos das atividades pedagógicas deve complementar-se com estudos, reflexão e pesquisa. Os meios e procedimentos de levar para a sala de aula tais discussões devem ser pensados, descobertos, inventados e reinventados, conforme as circunstâncias particulares de cada situação com o professor, apoiado em princípios pedagógicos deve criar opções de trabalho.

O nosso perfil do professor não é o professor repetidor, mas o professor pesquisador que em conjunto com seus alunos produz, descobre e redescobre o conhecimento.

Há muitas razões que justificam o empenho da escola para uma prática pedagógica cada vez mais útil e contextualizada, uma delas é que a incompetência atribuída à escola está vinculada aos conflitos da linguagem. A educação escolar é um processo social com grande função política com desdobramentos sérios para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade.

É, pois, ato de cidadania e civilidade aceitar ativamente e com determinação o desafio de rever e reinventar nossa prática pedagógica. Tudo o que se realizar em sala de aula é dependente de uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição de uso e de aprendizagem.

Os professores têm desconfiança e certas restrições para adquirirem mais referenciais teóricos. Buscam, então, na maioria das vezes, receitas prontas - práticas, treinamentos, receitas comprovadas. Tal desinteresse pode ser fruto da incompreensão do que seja teoria e prática e de como um depende do outro.

Toda prática eficiente esta fundamentada num corpo de princípios teóricos sólidos. E toda pratica que se afasta do ideal é a que não teve aprofundamento teórico suficiente acerca de como funcionam os fenômenos da linguagem humana. Geralmente o conhecimento teórico disponível aos professores limita-se a noções de gramática como que se tudo que e uma língua coubesse dentro do que é uma gramática.

Na concepção interacionista, funcional e discursiva, a língua só se atualiza como comunicação intersubjetiva, como objeto de ações sociais ou como práticas discursivas. Esse núcleo deve ser referência para a elaboração de objetos e procedimentos, para as escolhas de atividades e de suas formas, além de como avaliá-las.

O aluno é o sujeito da aprendizagem; ele é o objeto da atividade estruturadora que resulta no conhecimento, e não em armazenamento de informações relativas a sua capacidade comunicativa.

Muito importante, portanto, é o papel do professor em sala de aula que deve desenvolver no aluno a habilidade de falar com eficiência, desembaraço, correção e certa elegância. verdadeiro professor, também, ajudará o aluno na percepção e individualização das mensagens recebidas, estimulará a formação da competência receptiva dos educandos, permitindo-lhes transformar as informações que a eles chegam em categorias e estruturas do seu mundo capazes de serem expressas por eles mesmos através de sua competência produtiva.

Os planejamentos sobre o que ensinar aos alunos deveriam basear-se num levantamento prévio sobre os conhecimento que os alunos já atingiram em anos anteriores, nada de continuar com a mesma prática comodista de elaborar planejamentos baseados em cópias de manuais e guias os quais trazem planejamentos prontos não condizentes com a realidade da sala de aula. Se tal levantamento for feito de forma adequada por vários anos, cada escola acabará por saber, com clareza, o que lhe cabe no ensino do padrão e o que os alunos aprendem fora da escola.

Para Travaglia (2006), os professores de língua materna, antes de desenvolverem seus trabalhos de ensino, devem estar atentos aos seguintes pontos que se tem como meta e objetivos de ensino o que fazer em sala de aula face às variedades linguísticas:

- A) a questão do ensino de gramática ser feito sempre como algo desvinculado do ensino de vocabulário e de produção - compreensão de textos.
- B) a concepção que se tem de linguagem de gramática e de textos.

C) a intervenção entre esses elementos na constituição da ação de ensino aprendizagem em sala de aula.

Comunicar-se significa produzir um efeito de sentido entre o (s) produtor (as) de um texto e o (s) receptor (es) desse mesmo texto e o sentido que uma sequência linguística faz depende de uma série de recursos, mecanismos e fatores internos e externos da língua. E todos esses elementos estão de alguma forma regularizados na língua constituindo sua gramática.

Todos os recursos da língua em todos os seus planos e níveis em termos de unidades e estruturas funcionam como pistas e instruções de sentido que são coadjuvantes nesta função por mecanismos, fatores e princípios. Dessa ação conjunta surgem os efeitos de sentido possíveis para uma dada sequência linguística usada como texto numa dada situação de interação.

Portanto podemos afirmar que tudo o que é gramatical e textual e tudo o que é textual e gramatical. O texto é a gramática da língua em funcionamento. A atitude de considerar que gramática e texto são coisas distintas, prejudicam o trabalho em sala de aula criando a “síndrome da incompetência” que leva o (os) falante (s) de português a dizerem que não sabem português. (TRAVAGLIA, 2006, p. 54).

O trabalho com atividades de ensino de gramática dos tipos “gramáticas de uso, gramáticas reflexivas e gramáticas normativas” seria usado para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos. Os trabalhos com atividades do tipo de gramática seriam utilizados para: a) fornecer ao aluno informações culturais sobre a língua; b) Instrumentalizar o aluno com um meio auxiliar aos demais tipos de atividade de ensino de gramática; e c) desenvolver o raciocínio para ensinar a pensar de forma organizada na produção do conhecimento sobre um fato, enfim, para ensinar a fazer ciência.

Esse trabalho pode ser feito de duas formas de organização: a primeira consiste em trabalhar com os recursos e fatos da língua conforme apareçam em sala de aula onde o professor aproveita; e, a segunda, em discutir com os alunos a(s) possibilidade (s) significativa (s) da ocorrência de um determinado recurso linguístico ou fato da língua, bem como daqueles com que ele se relaciona paradigmaticamente, observando a sua adequação e o seu uso.

Para avaliar melhor o ensino de língua portuguesa nas escolas, optei, neste trabalho, fazer um estudo de caso, por meio de um questionário a ser respondido pelos professores de português de uma escola da rede estadual de ensino. A análise e a consequente interpretação serão apresentadas no próximo capítulo.



### **CAPÍTULO 3- O ensino de língua portuguesa na escola Tietê: um estudo de caso**

Em Ciências Sociais, as estratégias de pesquisa - experimental, histórica, documental e estudo de caso - variam de acordo com o problema proposto pelo pesquisador.

Quando a pesquisa tem como propósito investigar o “como” e “por quê?” - questões de cunho explicativo nos estudos de uma determinada instituição, sistema educativo, pessoa ou unidade social, com o objetivo de evidenciar singularidade de um determinado fato complexo -, o estudo de caso, modelo de pesquisa quantitativa, é a estratégia mais recomendada, além da pesquisa histórica - mais usada com fatos do passado, em que o pesquisador não tem acesso aos eventos a serem descritos - ou experimental - método no qual o pesquisador manipula os dados de forma sistemática, como é o caso dos experimentos de laboratório.

Apesar de fornecer poucas informações que possam subsidiar as generalizações, o estudo de caso permite uma visão mais pormenorizada, ou pelo menos mais específica de uma determinada situação, uma vez que se pode avaliá-la e descrevê-la em seu contexto mais próximo do real.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso, por ser uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, em que não é claramente perceptível a fronteira entre o fenômeno e o contexto, será usado quando houver a necessidade de se entender um fenômeno social complexo, tais como os fenômenos educacionais.

Como o estudo de caso se caracteriza pela capacidade de “lidar com ma completa variedade de evidências, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2005, p. 19), esta pesquisa foi construída visando descrever a prática do ensino de língua portuguesa do ensino fundamental em uma unidade escolar da rede pública de ensino do interior de São Paulo por meio da observação direta e entrevista sistemática.

Para Martins (*apud* MELO, 2009), são as informações descritivas fornecidas por diversas pessoas que embasam os estudos de caso. Esses estudos, entretanto, podem envolver apenas uma minoria, mas deve-se ficar atento ao fato de que essa minoria não pode ser representativa do grupo como um todo ou de uma população. Segundo o autor, as características básicas de um estudo de caso abrangem:

- fenômenos observados em seu ambiente natural;

- dados coletados por diversos instrumentos;
- estudo intenso da complexidade da unidade sob observação;
- pesquisa dirigida aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses dos processos de construção do conhecimento;
- resultados fortemente dependentes do poder de integração do pesquisador;
- enfoque em eventos contemporâneos;

A posição correta do pesquisador, no estudo de caso, deve ser a de neutralidade para evitar a introdução de noções preconcebidas; é importante, nesse tipo de pesquisa, a documentação dos dados coletados, pois segundo Yin (2005), tais dados poderão servir para outras pesquisas ou para novas abordagens e teorias sobre o caso.

### **3. 1. As etapas da pesquisa**

Para realizar um estudo de caso, várias etapas precisam ser obedecidas. A primeira delas constitui a fase do planejamento; a segunda, a da execução. Gil (2004) afirma que a primeira fase do estudo de caso inicia-se pela formulação do problema, uma vez que é a partir desse questionamento que surge a necessidade de se optar por esse método de pesquisa. Assim, quando propus investigar as teorias linguísticas que subsidiavam a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa de um colégio público do ensino fundamental, percebi que o estudo de caso seria a melhor opção de pesquisa.

Também na fase do planejamento, depois de ter formulado o problema, foi necessário estabelecer os critérios para a seleção dos casos de estudo, assim como o número e o local a ser estudado. A seleção, portanto, foi realizada a partir da necessidade imposta pelo problema de pesquisa: eram os professores de língua portuguesa o alvo da investigação. Mas, quantos professores seriam necessários para garantir uma resposta satisfatória a minha pesquisa? Dos 12 professores de língua portuguesa lotados na escola, foram escolhidos 11 para representar a totalidade, pois o 12º, que era o pesquisador, não poderia participar da investigação. O local a ser escolhido, então, foi a Escola na qual ensino, Escola Estadual Paulo Madureira e Castro, situada no município de Tietê, estado de São Paulo.

A última fase do planejamento consiste em estabelecer o instrumento de coleta de dados, ou seja, é necessário construir um instrumento específico para a obtenção de dados, levando-se em consideração as variáveis a serem pesquisadas. Podem-se coletar dados de várias maneiras: através de elaboração de perguntas, pela observação de eventos, ou leitura de documentos. Assim, obteremos nossas informações por meio de questionário investigativo, constituído de perguntas a serem respondidas por escrito e na ausência do pesquisador.

Além de ser o questionário um instrumento prático, é também um recurso de fácil aplicabilidade, considerando-se a falta de tempo disponível dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ao elaborar um questionário, portanto, devemos não só considerar as características do público alvo, como também optar por um tipo de linguagem adequada e elaborar as questões de maneira clara, objetiva e precisa.

O questionário investigativo pode ser composto por questões abertas ou fechadas. Denominamos questões abertas aquelas em que o pesquisado responde de forma espontânea sobre a questão, já o questionário fechado é aquele em que o pesquisado escolhe a melhor alternativa dentre as que já foram previamente elaboradas pelo pesquisador. O questionário proposto por esta pesquisa apresenta as duas modalidades de questões: abertas e fechadas.

Para formular as questões, foram considerados os seguintes objetivos:

- delinear um perfil socioeconômico dos professores que atuam nessa unidade de ensino;
- averiguar qual o nível de escolaridade e tempo de profissão dos professores de língua portuguesa dessa unidade de ensino;
- verificar como tais professores desempenham a prática de ensino de língua portuguesa;
- mensurar o grau de satisfação do professor em relação à profissão;
- e delimitar quais os principais problemas encontrados por eles que os impossibilitam de melhorar sua prática pedagógica.

Assim foi solicitado aos 11 professores que respondessem, por escrito, as perguntas referentes tanto aos dados pessoais quanto aos profissionais. A idade, estado civil, lugar de residência, grau de instrução dos pais e quantidade de empregos foram as informações selecionados no primeiro campo. Em relação ao campo profissional, as questões referiram-se à instituição/ano de graduação, objetivo da graduação, especialização ou atualização na área, aos problemas enfrentados na prática docente, às concepções de língua, linguagem e gramática, à frequência das aulas ministradas de

leitura e a sua visão do interesse demonstrado por seus alunos em suas aulas. Para que as respostas pudessem se elaborar da forma a mais autêntica possível, solicitei aos professores que respondessem o questionário de forma anônima.

### 3.2. Análise dos dados

Após o recolhimento dos questionários, em outras palavras, após a coleta desses dados, o estudo de caso, finalmente, sai da fase do planejamento e chega à segunda fase: a da avaliação e análise dos dados. Nessa etapa, a sistematização das informações é necessária, assim como a orientação teórica - já discutida nos capítulos anteriores. Assim, os dados foram tabulados e interpretados estatisticamente, para depois traçarmos a análise.

Quadro 1- Atitude dos alunos em relação às aulas de gramática, na visão do professor

	Nº de professores	%
Não demonstram interesse	4	33,3%
Demonstram interessam	2	16,7%
Encontram dificuldades	2	16,7 %
Odeiam	1	8,3%
Demonstram pavor, medo, aversão	2	16,7%
Não respondeu	1	8,3%

Uma das informações mais importantes dizia respeito à formação profissional dos professores. Por meio do questionário, então, observou-se que mais de 64% desses professores já eram formados há mais de 10 anos. Apesar do tempo que os separa da graduação, esses profissionais não estão desatualizados, pois a maioria deles afirma que frequenta cursos de atualização com alguma regularidade, sem contar com os 83 % que têm algum tipo de pós-graduação.

Em relação aos problemas na profissão, a maior parte dos professores aponta a falta de comportamento (disciplina) dos alunos em sala de aula, a falta de compreensão de conteúdos gramaticais e a não-aceitação de aulas que fujam do esquema tradicional de nomenclatura gramatical como problemas mais contundentes. Um deles, inclusive, diz que a “cobrança da sociedade” está relacionada a não aceitação de uma proposta de trabalho com uma gramática que não seja a tradicional. Segundo os professores, o mito do vestibular e o mito de que “saber português é saber gramática tradicional” levam os alunos e os pais a imaginarem que tudo que for diferente disso é “enrolação”.

Investigou-se, também, a maneira pela qual os professores viam seus alunos em suas aulas de gramática. Como pode ser observado no quadro 1, aproximadamente, 17% dos professores afirmam que seus alunos demonstram interesse pelas aulas de gramática, ao passo que 33,3% disseram que seus alunos não se interessam por esse conteúdo. As dificuldades encontradas pelos alunos com a gramática foram mencionadas por 16,7% dos professores e alguns professores afirmaram que seus alunos odeiam, têm aversão, pavor ou medo das aulas de gramática.

Para que se possa saber o porquê de tamanha reprovação da gramática por parte dos alunos, é necessário que se investigue que gramática é essa que os professores ensinam em sala de aula. Também é preciso que se saiba o que é, para esses professores, a linguagem, pois são as concepções de linguagem e de gramática que determinam todo o trabalho em sala de aula. Daí, a importância da questão sobre qual concepção de língua, linguagem e gramática que esses professores apresentam em sua prática.

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p. 39). (Grifo do autor).

Quadro 2- Concepções de linguagem dos professores entrevistados:

	Nº	%
Meio de comunicação	5	41,8%
Instrumento de interação	1	8,3%
Forma de expressão de pensamento	1	8,3%
Meio de comunicação, instrumento de interação e forma de expressão do pensamento	1	8,3%
Fala	2	16,7%
Estudo da norma-padrão	1	8,3%
Não respondeu	1	8,3%

No quadro 2, visualizam-se os dados que se referem aos conceitos expressos pelos professores. Apenas 8,3% dos professores vêem a linguagem como instrumento de interação. Essa concepção, que tem como princípio a noção de que os seres humanos agem uns sobre os outros por meio da linguagem, embasa as teorias linguísticas que têm o texto como sua unidade de estudo.

A concepção mais comum entre os professores entrevistados foi a linguagem como meio de comunicação, citada por 41, 8 % dos professores. Aqui, essa concepção remete à teoria da comunicação de Jakobson, segundo a qual um emissor transmite uma mensagem a um receptor, utilizando-se, para isso, um código. Os linguistas contemporâneos, no entanto, têm demonstrado que a comunicação humana não se dá simplesmente por codificação e decodificação de mensagens. O funcionalismo, por exemplo, toma como base um usuário de uma língua natural, considerando a capacidade linguística algo que permite ao homem produzir e compreender expressões linguísticas em grande número de situações comunicativas diferentes.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento foi citada por 8, 3% dos professores entrevistados. Outros 8, 3% dos professores afirmaram que linguagem é o estudo da norma-padrão. Essa concepção que tem origem no pensamento greco-latino e é difundida pela gramática tradicional, tem como princípio a ideia de que existe um padrão linguístico que “serve à normatização dos usos, estabelecida pela eleição de um determinado uso - ou conjunto de usos - considerado modelar”. (NEVES, 2002, p. 65).

Considerando que a gramática tradicional trata como correta apenas a norma considerada padrão, pode-se imaginar que essa concepção favorece o preconceito linguístico em sala de aula, uma vez que se pode considerar o aluno deficiente em aprendizagem quando não tem contato com o português padrão ou apresentem dificuldade em assimilar essa norma.

Ainda em relação à concepção de linguagem, 8,3% dos professores mencionaram as três concepções citadas anteriormente, mas não se posicionaram em relação a nenhuma delas. Talvez essa opção reflita a falta de conhecimento da diferença entre essas concepções, ou talvez esses professores acreditem que todas elas estejam relacionadas umas às outras de forma intrínseca. Na verdade, ao elaborar o questionário, esperei que o professor pudesse eleger uma concepção e, a partir dela, ser coerente com as propostas de sua prática em sala de aula, decorrente da concepção adotada.

Por fim, 16,7% dos professores afirmaram que a linguagem é fala, ou seja, não reconhecem outros tipos de linguagem, além de fala.

Para finalizar, 8,3% dos professores não responderam a pergunta. Como não foi pedida uma justificativa em caso de não responder à questão, torna-se difícil saber o motivo pelo qual ele preferiu não responder.

Quadro 3 - Concepções de gramática dos professores entrevistados:

	Nº	%
Norma-padrão	3	25, 0%

Regras que possibilitam a comunicação	2	16, 7%
Estudo formal das regras da língua	1	8, 3%
Escrita	1	8, 3%
Descrição da língua	1	8, 3%
Organização sistemática dos elementos da língua	1	8, 3%
Regras de funcionamento da língua	1	8, 3%
Não respondeu	2	16, 8%

A concepção de gramática mais comum entre os professores (25, 0%), como pode ser observado no quadro 3, é a de que se confunde com norma-padrão. Esta concepção, na verdade, é a mais conhecida entre os profissionais tanto do ensino fundamental quanto do médio. Uma das razões é que esta definição é a adotada na maioria das gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos de língua portuguesa. (Cf. POSSENTI,2009).

Esta norma-padrão geralmente está relacionada à língua escrita literária, ou seja, à norma culta. Esse ponto de vista implica adotar uma única variedade de língua, desprezando as outras, o que leva a acreditar que os professores que assim pensam desconsiderem também o fato de haver outros registros da língua de igual importância. Além de possivelmente compactuar com o preconceito lingüístico, esse profissional adotará a dicotomia “certo” e “errado” na construção do conhecimento adequado da língua portuguesa.

Não muito distante dessa concepção, estão 8,3% dos professores que definiram gramática como o “estudo formal da regras da língua”. Aqui a gramática adota é a normativa, prescritiva, o que na verdade, acaba se relacionando com a concepção anterior - gramática como norma-padrão.

Um professor, que representa 8,3% do total, assinalou que a gramática é escrita. Importante aqui é ressaltar que foi este mesmo professor quem definiu linguagem como fala. Ora, para ele, então, a linguagem é fala, enquanto a gramática é escrita.

As demais concepções de gramática mencionadas pelos professores têm pontos relevantes a serem analisados. A concepção de que a gramática constitui-se de regras que possibilitam a comunicação (desde que o conceito de “regras” não seja o normativo) toca na questão pragmática, e não apenas das regras de “bem falar e escrever ‘corretamente’”.As definições “organização sistemática dos elementos da língua” (8,3%) e “descrição da língua” (8,3%) não fazem menção à normatividade, mas deixam de lado a questão do uso. Por fim, 8,3% dos professores entrevistados levaram em conta a importância de regras que permitem o funcionamento da língua. Deve-se observar, ainda, que essa pergunta não foi respondida por 16,8% dos professores.

Quadro 4 - Finalidades do ensino de gramática na escola:

	Nº	%
Ensinar norma padrão	4	33, 3%
Estudar o funcionamento da língua	1	8, 3%
Desenvolver a competência comunicativa	1	8, 3%
Conhecer a língua	1	8, 4%
Desenvolver o raciocínio	1	8, 3%
Melhorar a linguagem	1	8, 3%
Uniformizar a língua	1	8, 3%
Não responderam	2	16, 7%

Em relação à pergunta “Qual a finalidade do ensino de gramática na escola?”, a maioria das respostas elaboradas pelos professores foi de cunho normativo, como pode ser observado no quadro 4.

Para 33, 3% dos professores, deve-se ensinar gramática na escola para que os alunos aprendam a norma-padrão, o que confere coerência com o que pensa acerca da gramática. Para 8, 4% dos professores, a finalidade do ensino de gramática é “melhorar a linguagem”, crença também profundamente marcada pela concepção de que a gramática é um dos instrumentos mais importantes na conquista da norma padrão, da norma culta da linguagem. Da mesma forma, 8, 4% dos professores defendem que o ensino de gramática serve para padronizar a língua ( e aqui está implícito o fato da melhoria da linguagem), ou seja, esses professores, provavelmente, não aceitam a variedade linguística.

Há, ainda, uma resposta defendendo o ensino de gramática para desenvolver o raciocínio dos alunos. Percebe-se, aí, uma concepção de gramática enquanto lógica. Dois professores responderam (8,4%) que ensinar gramática serve para desenvolver a competência comunicativa do aluno, o que pode significar que ele tentado dizer que a escola pode levar o aluno a dominar registros de língua que possam ser usados em situações formais ou como disse Bechara “Tornar o aluno poliglota em sua própria língua”. Defender que o ensino de gramática serve para levar o aluno a conhecer a língua (8,3%) causa estranheza - considerando-se uma concepção de língua como atividade sociointerativa -, pois é pressuposto que o aluno já conhece a língua quando vai para a escola. Talvez o professor que elaborou essa resposta tenha tentado dizer que o ensino da gramática serve para dar ao aluno o conhecimento formal da língua.

Finalmente, 8,3% dos entrevistados mencionaram a importância do ensino da gramática para que os alunos possam conhecer o funcionamento da língua. Essa posição é defendida por Neves (2002, p. 49), ao afirmar que “é a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico”.



O fato de 16,7% dos entrevistados não terem respondido a essa pergunta é preocupante, pois a falta de posicionamento desses professores pode levantar a hipótese de que ensinam gramática apenas porque é um conteúdo presente no livro didático ou no currículo.

Quadro 5- Divisão das aulas e dos conteúdos de Língua Portuguesa:

	Nº	%
Leitura - gramática - produção de textos	4	33,3%
Leitura - produção de textos	1	8,3%
Gramática e texto	1	8,4%
Leitura produção de textos - aplicação de gramática aos textos	1	8,3%
Não divide os conteúdos	1	8,3%
Segue a divisão de livros didáticos	1	8,4%
Não respondeu	3	25,8%

A organização dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa reflete diretamente as concepções de linguagem e de gramática dos professores. Como pode ser observado no quadro 5, a maioria dos profissionais entrevistados (33,3%) segue a clássica divisão das aulas em “leitura, gramática e produção de textos”. Da mesma forma, 8,4% dos professores dividem suas aulas em “gramática e produção de textos”. Mais uma vez, a gramática é vista como instrumento exterior ao uso da língua. A gramática é vista de forma fragmentada, primando por questões que abordam frases isoladas, sem levar em consideração o funcionamento da língua. (Cf. ANTUNES, 2003). Texto e gramática, portanto, são vistos de fora dissociada no ensino de português.

Houve também uma menção de “aplicação de gramática aos textos” (8,3%) que, apesar de usar o texto como base, a gramática ainda continua sendo ensinada nos moldes prescritivos, ou seja, é apenas uma gramática que se pretende textualizada, mas não se trata de uma gramática que explique o funcionamento dos elementos linguística no texto.

Deve-se ressaltar a alta frequência de respostas em branco, 25,0%. Uma das hipóteses de justificativa é a de que esses professores não sabiam ao certo para que ensinar a língua portuguesa, ou ainda, talvez, eles não tenham refletido sobre esse aspecto. Não é difícil encontrarmos profissionais que ensinam sua disciplina apenas porque estão em sala de aula, cumprindo o programa e usando o livro didático. Apesar de não ser um fato incomum na rede estadual de ensino, não posso inferir que essas respostas em branco, contudo, sejam justificadas pela ausência de compromisso dos profissionais em questão.

Quadro 6- Tipos de exercícios gramaticais:

	N <sup>o</sup>	%
Siga o modelo	3	25,0%
Do livro didático	1	8,4%
Classificação de elementos e identificação de funções sintáticas	1	8,3%
Aplicação ao texto	2	16,7%
Refacção e reestruturação de textos	1	8,3%
Análise linguística do texto	1	8,3%
Cruzadinha	1	8,4%
Retire do texto	1	8,3%
Não respondeu	1	8,3%

As concepções de linguagem e de gramática dos professores também se manifestam nos tipos de exercícios gramaticais utilizados em sala de aula. Para Rocha (2002, p. 27),

um dos principais problemas do ensino de Português está relacionado com a indefinição de objetivos dessa disciplina no curso fundamental. Como consequência disso, as aulas de Português apresentam uma multiplicidade de tarefas, nas quais, muitas vezes, é difícil encontrar uma organicidade que justifique a sua aplicação.

Como pode ser observado no quadro 6, a ideia de estudar os princípios da gramática normativa a partir do texto é bastante comum, tendo sido mencionada por 16,7% dos professores entrevistados. O maior problema dessa escolha é que o texto, nestes casos, só é usado como contexto, como apoio didático e não como objeto de estudo. Ainda se repete a prática de analisar sintaticamente esta ou aquela frase, este ou aquele elemento, apenas retirando-os do texto que foi apresentado. Não é vinculado, na verdade, o uso do conhecimento gramatical à situação comunicativa para apreender os sentidos dos textos, como o faz a linguística textual<sup>12</sup>, por exemplo. Em outras palavras, esse modelo de gramática não dá conta de explicar os processos de constituição dos textos que se dão em termos pragmáticos e de organização de informação. Muitos desconhecem, talvez, as propostas da gramática funcionalista de Moura Neves ou da linguística textual de Ingedore Koch e Fávero .

Os exercícios estruturais do tipo “siga o modelo” (25%) e “retire do texto” (8,3%) estão relacionados à maneira tradicional dos exercícios propostos, em parte, para a memorização de algumas estruturas e, em parte, para o reconhecimento dessas estruturas em situações mais abrangentes. Quando se trabalha a língua padrão, esses

<sup>12</sup> A obra *Ler e compreender os sentidos do texto* (KOCH & ELIAS, 2006) é um exemplo de como se pode trabalhar com textos, usando elementos da gramática nas funções referenciais, por exemplo, sob a perspectiva da linguística textual.

exercícios são os mais utilizados por se acreditar que, a partir de modelos a serem seguidos, o aluno automatizará determinadas construções.

Os exercícios de classificação de elementos linguísticos e de identificação de funções sintáticas foram mencionados por 8,3% dos professores. Esses exercícios, que estão relacionados à concepção de linguagem enquanto forma de expressão do pensamento, priorizam o saber gramatical. Muitos professores de língua portuguesa acreditam que, se o aluno não possui o conhecimento prévio das funções sintáticas, das relações entre as palavras, dificilmente ele conseguirá compreender o processo organizacional do texto.

O trabalho com refacção e reestruturação de textos (8,3%) e com análise linguística de textos (8,3%) está relacionado à concepção da língua em uso. Os professores que trabalham dessa forma tratam o texto como objeto de análise em suas aulas. A análise linguística permite que o aluno reelabore seu texto fazendo as escolhas mais adequadas dos elementos linguísticos a serem empregados, após refletir sobre sua função.

Alguns professores apenas seguem os exercícios do livro didático (8,4%) ao passo que outros (8,3%) não responderam a pergunta. O fato, porém, de seguir apenas o livro didático não permite inferir conclusões porque seria necessário saber qual livro didático ele utiliza em sala de aula. Existem várias teorias que subsidiam esses manuais, e como consequência, pode-se optar tanto por exercícios estruturais quanto por “retire e classifique”.

## Conclusão

Embora os professores tenham respondido anonimamente às perguntas, observa-se a estratégia, em certos casos, da preservação da face<sup>13</sup>. O fato de estarem em um espaço acadêmico, respondendo a um questionário, pode ter influenciado no sentido de professarem concepções que ouviram na “academia”, mas que não fazem parte do seu dia-a-dia. Isto não significa dizer, entretanto, que as respostas sejam inválidas, pois o sentido de “verdade” é aquele dado por eles. Deve-se, entretanto, relativizar as conclusões, evitando, inclusive as generalizações.

Uma das considerações, por exemplo, nesse sentido, que podem ser aqui apresentadas é o fato de, apesar de aproximadamente 60% dos professores afirmarem que linguagem é comunicação ou interação (vide quadro 2), talvez a comunicação e a interação não estejam presentes em suas aulas.

Quando se analisam os dados dos quadros 5 e 6, nota-se que ainda há a visão de ensino de língua em compartimentos estanques (leitura-gramática-produção escrita) e o emprego de exercícios de classificação, de repetição e de aplicação ao texto da gramática tradicional (com análise de frases descontextualizadas), demonstrando, assim, a disparidade entre as concepções de linguagem informadas e as práticas em sala de aula a elas referentes. Para Neves (2002, p. 258),

a divisão das aulas de Língua Portuguesa em compartimentos como redação, leitura, gramática, como se esses fossem mundos à parte, não se sustenta: de um lado, a gramática da língua está implicada na redação e na leitura; de outro, leitura e redação são apenas duas direções de um mesmo fato, exatamente a atuação linguística, a qual se rege pela gramática.

Para atingir seus objetivos e construir os efeitos de sentido pretendidos, o usuário da língua tem diante de si inúmeras opções de estruturas, e é a escolha das opções mais adequadas que irá determinar o sucesso do ato comunicativo. Como a escola tem que preparar o aluno para o uso da língua em situações formais exigidas socialmente, talvez um bom ponto de partida para orientar o aluno em suas escolhas seja a junção entre as formas que ele domina e aquelas que ele deve aprender. Nessa visão, por exemplo, não

---

<sup>13</sup> Numa interação verbal, no mínimo, entram em ação quatro faces: a negativa e a positiva de cada um dos participantes. Quando o processo comunicativo é iniciado, o locutor tenta preservar suas faces e respeitar as do seu interlocutor. Quando isso não acontece, existe uma ameaça. Uma mesma fala pode ameaçar uma face com o intuito de preservar uma outra. Assim, durante a interação verbal, os interlocutores buscam todo tempo manter um acordo entre as partes, ou a estabelecerem uma negociação constante para preservarem suas faces sem ameaçar as do Outro. (MAINGUENEAU, 2009).

se pode negar a importância da oralidade na sala de aula, pois, por meio da comparação entre a fala e escrita, os alunos podem construir seus conhecimentos a respeito das formas linguísticas selecionadas por cada modalidade

Os problemas levantados nesta pesquisa são muitos. No entanto, há caminhos possíveis que podem auxiliar na busca de soluções desses problemas. Não existe receita para se formar um bom professor de língua, mas, certamente, o domínio de um modelo teórico metodológico pode permitir-lhe explicar o funcionamento da língua.

A proposta, por exemplo, da gramática funcional de Maria Helena de Moura Neves, pode auxiliar o professor nas aulas de Língua Portuguesa com ênfase na gramática, uma vez que ela defende a tese de que a gramática para o uso escolar não deve ser “desvinculada dos processos de constituição do enunciado”, ou seja, ela deve ser “dirigida pela observação da produção linguística efetivamente operada”. (NEVES, 2002, p. 22).

Outra proposta também é a de Marcuschi, que se apóia em quatro pontos centrais:

a) na noção de linguagem como atividade social e interativa; b) na visão de texto como unidade de sentido ou unidade de interação; c) na noção de compreensão como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados e d) na noção de gênero textual como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída (MARCUSCHI, 2006, p. 21).

Várias são, portanto, as possibilidades de se trabalhar a língua portuguesa em sala de aula, observando o aspecto social, o aspecto interacional e o aspecto funcional da língua.

Como uma sugestão de trabalho para melhorar a competência escritora dos discentes podemos citar também a prática de exercícios de gramática instrumentais como os que incentivam a prática de retextualização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão ? Liberdade ?*. 4ed. São Paulo: Ática, 1989
- \_\_\_\_\_. *Moderna gramática portuguesa*. 37ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral*. 5ed. Campinas,SP: Pontes Editores, 2005. Vol.1.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*. 13ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CELSO Cunha, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*.3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1989.
- COSERIU, Eugênio. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP, 1980.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2004.
- ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In.: BASTOS, Neusa Barbosa. (org.). *Língua Portuguesa em calidoscópico*. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MELO, Shirlei Barbiero. *A educação linguística e a formação de professores de língua portuguesa: uma proposta para o letramento*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.
- MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In.: MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In.: MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina. (orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 311 a 351.

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

\_\_\_\_\_. Linguística, uso linguístico e gramática escolar. In.: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Barbosa & MARQUESI, Sueli Cristina.(orgs.). *Língua Portuguesa: pesquisa e ensino*. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007. Vol. 1.

\_\_\_\_\_. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 2ed. São Paulo: contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In.: FIORIN, José Luiz. (org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2004.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática, nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

SILVA, Carly. *Gramática transformacional, uma visão global*. Rio de Janeiro, ao Livro Técnico, 1978.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística Geral*. 9ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. 3ed. Campinas/SP: Papyrus, 2001 . Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

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

\_\_\_\_\_. Teoria linguística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino de língua portuguesa. In.: BASTOS, Neusa Barbosa. (org.). *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2004.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto alegre: Artmed, 2005.

## Anexo 1: modelo do questionário

### A - DADOS PESSOAIS-

1- Qual a sua idade?

- 20 a 25                       26 a 30  
 31 a 35                       36 a 40  
 41 a 45                       46 a 50  
 acima de 50

2- Sexo: feminino               masculino

3- Sua descendência étnica é:

- branca  negra  amarela

4 - Estado civil

- casado (a)                       solteiro (a)                       divorciado (a)                       outros

5 - Você reside em:

- Tietê               outra localidade

6 - Você reside com:

- seus pais  cônjuge e filhos               sozinho               outros.

7 - Tem filhos?

- sim               não

8 - Você reside em:

- casa própria               casa alugada               outros.

9 - Qual o grau de instrução de seus pais?

---

10 - Acumula cargo em outra rede de ensino?

- sim               não



**B - CARREIRA DOCENTE:**

1 - Quando e em que instituição você se graduou como professor (a)?

---

---

---

2 - Qual foi seu objetivo ao cursar a graduação?

- ( ) lecionar
- ( ) ter curso superior
- ( ) conseguir aumento de salário no emprego.

3 - Na suas horas de lazer, o que você costuma fazer?

---

---

---

4 - Você tem algum curso de especialização ou atualização? Caso a resposta seja afirmativa, mencione um que você considerou proveitoso para a sua prática pedagógica.

---

---

---

---

5 - Como professor (a) da rede pública estadual, você encontra algum problema que impede que sua prática pedagógica seja satisfatória? Caso a resposta seja positiva, cite os problemas que você considera mais grave.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6 - Você poderia relatar sucintamente as concepções que você tem de língua e de linguagem?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7 - Com que frequência você ministra aulas de leitura?

- ( ) uma vez por semana
- ( ) uma vez por mês
- (...) às vezes
- (...) dificilmente

8 - Em sua opinião, qual é a finalidade do ensino de gramática na escola?

---

---

---

---

---

---

---

9 - Seus alunos demonstram interesse pelas aulas de língua portuguesa, em geral?

---

---

---

---

---

---