



Universidade Federal de Juiz de Fora

FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM LETRAS - LINGUÍSTICA

ENSINO DE PORTUGUÊS - GRAMÁTICA:
ENCONTRO DE POSSIBILIDADES

MARIA LUIZA SCAFUTTO

**JUIZ DE FORA
2007**

ENSINO DE PORTUGUÊS - GRAMÁTICA:
ENCONTRO DE POSSIBILIDADES

MARIA LUIZA SCAFUTTO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Marta Cristina da Silva

Co - orientadora - Profa Phd. Tânia da Conceição
Clemente de Souza

Juiz de Fora, 2007.

ENSINO DE PORTUGUÊS - GRAMÁTICA:
ENCONTRO DE POSSIBILIDADES

MARIA LUIZA SCAFUTTO

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora nomeada pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Profa. Dra. Marta Cristina da Silva (orientadora)

Profa Phd. Tânia da Conceição Clemente de Souza (co-orientadora)

Profa. Dra. Patrícia Nora de Souza (UFJF)

Profa. Dra. Marília Lopes da Costa Facó Soares (UFRJ)

Rios sem discurso

*Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.*

*Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais; porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.*

*O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que fez.*

*Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase a frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.*

João Cabral de Melo Neto

Às minhas filhas,
Letícia, Laura e Luísa,
leves como as plumas,
livres como os sonhos,
luminosas como a esperança.

À Prof^a. Marta, minha orientadora,
pela disponibilidade e contribuição que foram decisivas para a minha chegada ao ponto final.

À Prof^a. Tânia, minha co-orientadora,
pelo acolhimento e incentivo demonstrados com sentidos carinhosos e sinceros, que valorizam as
minhas descobertas e inquietações investigativas no discurso pedagógico.

Aos Professores do Curso de Mestrado,
pelos conhecimentos transmitidos, apoio, deferência e produtivas discussões.

À Lúcia Cyranka, irmã de vida,
pelos valiosos ensinamentos e exemplo que me inspiram a enfrentar desafios e acreditar em vitórias.

À Abigail e à Tânia, amigas de descobertas investigativas,
pela experiência compartilhada, conquistas e fortalecimento dos nossos laços de afeto fraterno.

Às Professoras entrevistadas,
pela responsabilidade com que compartilharam momentos da sua prática pedagógica.

Ao Vicente e à Tarcília, meus pais
(*in memoriam*),
pelas referências existenciais, que me fazem a cada instante lembrar e recordar.

Às minhas irmãs, Dinha e Lia,
pela compreensão afetiva e presença constante nos encontros e desafios da vida.

À Ana, minha amiga de encontros,
pela certeza de que contribuí para minha serenidade e amadurecimento.

RESUMO

Este trabalho, de natureza qualitativa, tem como objetivo conhecer a concepção que permeia a prática de 9 professoras no ensino de Português, particularizando o de Gramática, que trabalham no Ensino Fundamental, de escolas particulares, municipais e estaduais de Juiz de Fora. O foco central é a análise do discurso pedagógico destas professoras como possibilidade de evidenciar sentidos que integram a significação da sua prática pedagógica e que são indicadores de estratégias de mudanças. O processo de investigação está delineado nas sistematizações teóricas e nas reflexões sobre as concepções de língua(gem), Gramática e análise do discurso como subsídios fundamentais para a o entendimento das práticas pedagógicas dessas professoras. Para tanto, adotou-se uma perspectiva teórica que se insere na análise do discurso de linha francesa, que possibilitou analisar o discurso pedagógico dessas professoras, a fim de verificar a rede interdiscursiva que envolve a prática pedagógica das mesmas. Nessa perspectiva, a atenção dedicada às categorias analíticas: imagem do referente - ensino de Português; referente Gramática - utilização do texto; prática pedagógica - implicações para o ensino de Português e de Gramática; e análise do discurso pedagógico possibilita evidenciar a prevalência da concepção normativa da Gramática, ancorada na norma padrão da língua. Há também como indicador substancial a utilização do texto nas práticas pedagógicas, considerando-se a diversidade de gêneros, embora este - o texto - que reduzido a um objeto de ensino que se confina em si mesmo, ou seja, é pretexto para o ensino de Gramática, da leitura e da escrita, tomadas como atividades não complementares. Os resultados desta investigação sugerem que nos discursos das professoras entrevistadas vêm à tona vozes que permitem evidenciar múltiplas imagens, apontando para a constituição heterogênea e, ao mesmo tempo, paradoxal do sujeito-professor. A imagem de um sujeito-professor pretensamente homogêneo se confronta na sua atuação com outros discursos. Verificou-se, então, que são inesgotáveis as possibilidades de se analisar o discurso pedagógico, a partir do recorte teórico-analítico proposto, pois ficou claro que todo discurso se constitui a partir de um já-dito e ressoa em outro, construindo, assim, uma cadeia interdiscursiva infinita. Vale dizer que, ao usar a palavra do outro, o sujeito-professor busca se afastar de uma heterogeneidade que o constitui e que constitui o seu discurso. O entendimento do professor como sujeito portador de uma identidade plural, forjada na relação com o outro, é um convite para a busca de mudanças, como a ampliação de cursos de capacitação que possibilitem às professoras ultrapassar a visão convencional de língua (gem), para concebê-la como uma forma de interação entre os sujeitos. É a concepção interacionista da linguagem que precisa entrar em cena no ensino de Português visando abrir espaço, em sala de aula, para o uso da linguagem em situações concretas de interlocução. Assim, o aluno por meio do desenvolvimento da capacidade comunicativa se assumirá como um sujeito produtor de discursos, que pensa, elabora, critica, constrói, cria, produz, modifica, intenciona, interage.

Palavras Chaves: ensino de Português, ensino de Gramática, análise do discurso, discurso pedagógico.

ABSTRACT

The object of this quality research is to know the conception that there is through of nine Portuguese teacher's practice work in *Ensino Fundamental* from private schools and public ones of Juiz de Fora. The main idea is to analyze these teacher's professional speech as a possibility to put in relief meanings that makes part of their practice as well as indicates strategies of change. This process is guided by theoretical and languages conception reflections, grammar and speech analyses. They are basic elements from which we can understand these teacher's practices. For it we adopt a theoretical perspective which is included into the French line of speech analysis. This line of analysis makes possible to us to analyze the teacher's professional speech in order to check out the network there is in their work. From this perspective we focusing some points such as image of the reference – Portuguese teaching; reference of grammar – the use of the text; professional practice – the relation between the grammar and Portuguese teaching; the professional speech puts on relief the prevalence of traditional conception of grammar based on the standard language. There is another indicator which is the use of the text in the professional practices related with the gender variety. However the text is reduced to an object closed in it own. It is used to teach grammar, reading and writing as complementary activities. The results of this research suggest that we can get several images from the teacher's speech, which point to non-defined subject-teacher. We check out the countless possibilities of analyzing the professional speech from our theoretical perspective, because the speech is constituted from something said before and resound in the other, building an infinity sequence. The comprehension about the teacher as who has a plural identity forged from a relation with the other, is an invitation to look for changes such as more improvement courses which makes possible to overcome the traditional language point of view. Like that the language will be conceived as an interaction way. In class, this is the conception that needs work in Portuguese teaching in order to make possible the use of the language in authentic situations. Like this the student will developed his/her communicative ability as speakers who thinks, criticizes, creates, changes, produces and interacts as well.

KEY WORDS: Portuguese teaching, grammar teaching, speech analysis and professional speech.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. LINGUA(GEM) E GRAMÁTICA: PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS	6
1.1. Língua(gem) como expressão do pensamento e a gramática tradicional.....	6
1.1.1. Língua(gem): compreensão dos conceitos.....	6
1.1.2. Pressupostos da gramática tradicional.....	10
1.2. Língua(gem) como instrumento de comunicação e a gramática descritiva.....	13
1.2.1. Língua(gem): entendimento de definições.....	13
1.2.2. Configuração da gramática descritiva.....	17
1.3. Língua(gem) como interação e a gramática internalizada.....	20
1.3.1. Língua(gem): processo de interação.....	20
1.3.1. Fundamentos da Gramática internalizada.....	26
2. ENSINO DE GRAMÁTICA: POLÊMICAS, QUESTIONAMENTOS, PROPOSIÇÕES	32
2.1. Convergências e contradições no ensino de gramática.....	32
2.2. Proposições para o ensino de gramática.....	46
3. METODOLOGIA: NATUREZA INVESTIGATIVA E ENFOQUE ANALÍTICO	57
3.1. Natureza investigativa.....	57
3.2. Enfoque analítico: Análise do Discurso.....	58
3.2.1. Discurso como efeito de sentido entre interlocutores.....	59
3.2.2. Constituição, formulação e produção do discurso.....	61
3.2.3. Discurso pedagógico.....	66
3.2.4. Do método.....	71
4. ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO.....	74
4.1. Imagem do referente: língua portuguesa.....	74
4.2. Referente gramática: utilização do texto.....	83
4.3. Prática Pedagógica: implicações no ensino de Português e de Gramática.....	91
4.4. Sentidos do Discurso Pedagógico.....	103
CONCLUSÕES.....	121
BIBLIOGRAFIA.....	127

INTRODUÇÃO

O ensino de Português, especificando-se o de Gramática, constitui uma temática que pode ser investigada por diferentes caminhos. A escolha de um caminho está ancorada fundamentalmente nas razões do pesquisador e este sabe que para delineá-lo é preciso ter um ponto de partida.

O ponto de partida para este estudo está sedimentado na minha experiência como professora de Português, pois durante décadas venho me dedicando em diferentes instituições de ensino - Escola Estadual "Sebastião Patrus de Souza", Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF; Colégio Cristo Redentor - Academia de Comércio de Juiz de Fora, e em experiências nas disciplinas de Didática de Português e Metodologia de Língua Portuguesa com seus Estágios Supervisionados, respectivamente, para os cursos de Letras e Pedagogia da UFJF.

Soma-se a estas experiências, a minha vinculação como pesquisadora no Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem - NUPEL - da Faculdade de Educação da UFJF, com projeto que tem se dedicado ao estudo da relação entre o conhecimento teórico do professor de Português e sua prática pedagógica.

Foi a partir desta pesquisa que selecionei 9 professoras do Ensino Fundamental, vinculadas a escolas particulares, estaduais e municipais como sujeitos participantes deste estudo. E com o delineamento das minhas preocupações investigativas, fui delimitando os objetivos pretendidos, embora consciente da existência de uma ideologia cristalizada pela tradição do normativismo, na visão revelada pela sociedade e por grande parte dos professores atuantes nos Ensino Fundamental sobre o ensino da Gramática de Língua Portuguesa:

- conhecer a concepção que permeia a prática das professoras selecionadas, no ensino de Português, particularizando o de Gramática;
- desvelar o discurso pedagógico destas professoras, como possibilidade de evidenciar sentidos que integram a significação da sua prática pedagógica;
- contribuir para que sejam ampliadas as estratégias de mudanças para o ensino de Português, especificando-se o de Gramática.

Diante destes objetivos, formulei como questão norteadora: as professoras selecionadas têm em seu discurso pedagógico sentidos direcionadores para o ensino que ministram?

Para responder a essa pergunta, outros questionamentos referentes à prática destas professoras foram levantados como suportes para este trabalho: Qual tem sido a abordagem dos conteúdos gramaticais que estas professoras estão assumindo? Qual é o tratamento dispensado às questões gramaticais por estas professoras? Como entender o discurso pedagógico destas professoras?

Responder a esses questionamentos implica numa reflexão que envolve o conhecimento sobre as abordagens relacionadas à língua(gem), ensino de Português e de Gramática. Para tanto, busquei ampliar o meu conhecimento, uma vez que me dispus a sistematizar nas produções acadêmicas como livros, artigos, monografias, dissertações, teses, as contribuições, as inquietações e os questionamentos que fortalecem ainda mais a preocupação com a gramática, como integrante das discussões em torno das polêmicas sobre o ensino da Língua Portuguesa.

A produção a que tive acesso fortaleceu em mim a atenção para o fato de que a norma culta, padrão da língua, além de ter uma presença marcante no ensino de Português, está correlacionada com o ensino da Gramática tradicional ou normativa. Os aspectos da língua mais trabalhados, por exemplo, centram-se nos exercícios de classificação, reconhecimento de classes de palavras, reprodução de textos, ortografia. E é nestas questões são as que, normalmente, os alunos falham ao fazerem uso da língua Portuguesa, quer em nível da fala e/ou da escrita. Nesta concepção, a linguagem é uma tradução, uma representação fônico-escrita do pensamento, pois segundo Travaglia (2000, p. 21): " As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada".

Também com esta produção, fortaleci as dimensões sobre os avanços que podem advir de um ensino que possibilite aos alunos construir o conhecimento, bem como prepará-los para "jogar o jogo" que se faz com e pela linguagem. Isso significa muito mais do que a simples transmissão de regras e de exercícios de memorização, pois passa a ser privilegiada uma prática voltada para a reflexão sobre o uso da língua, de modo a articular as práticas de linguagem, por meio da interação e do diálogo.

Entre os autores consultados, destaca-se Neves (2003), que também salienta que a escola precisa contemplar as relações entre uso da linguagem, atividades de análise e de

explicitação da gramática, pois esta não existe a não ser na interação lingüística, ou seja, no uso. Assim, ressalta que há espaço para o estudo da língua padrão na escola, mas adverte que o professor, ao ensinar os conteúdos gramaticais, necessita partir do uso para a norma e não da norma para o uso, como ocorre em boa parte das escolas. Para tanto, a autora chama a atenção para uma prática de sala de aula que tenha como centralidade o funcionamento da linguagem.

Através da língua como fenômeno interativo, os indivíduos não apenas expressam seus pensamentos, comunicam-se, mas, também, atuam sobre o outro, agem sobre o outro, modificando e construindo os objetos do discurso, produzindo interacionalmente os sentidos dos textos, criando mundos via linguagem. Reforça-se que a língua deve ser investigada em seu uso e não em estruturas internas a ela, pois esta estruturação do sistema lingüístico é afetada justamente pela realidade social da mesma. Segundo Bakhtin (2004, p. 124) "A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes".

A prática pedagógica que contempla essa concepção baseia seu ensino na existência de uma variedade de gêneros textuais que se organizam dentro de um *continuum* tipológico entre as modalidades falada e escrita, tendo como horizonte as práticas dos sujeitos que interagem socialmente. Assim, reconhece-se a variedade lingüística, os graus de formalidade, as posições sociais, a construção situada e interativa dos sentidos do texto e a indeterminação semântica da língua.

Bakhtin (1992, p. 121) afirma que "o centro organizador de toda enunciação", entendida aqui como as circunstâncias que envolvem o evento da comunicação, "não é interior, mas exterior", isto é, "está situado no meio social que envolve o indivíduo". Portanto, aprender uma língua é um processo que não ocorre só de maneira individual, via treinamento da metalinguagem, com exercícios de repetição do tipo "siga o modelo", e sim, por meio de práticas reais, efetivadas pelo uso da linguagem, em situações concretas de interação.

Com a sistematização das referências teóricas, encontra-se estruturado o primeiro capítulo, que está fundamentado em diversos autores como Travaglia (2000); Geraldi (2001); Franchi (1991); Possenti (1996; 2001); Bakhtin (1992; 1997); Bagno (2001); Saussure (1959); Orlandi (1986); Brandão (2004); Soares (2002). Neste capítulo, estão apresentadas as três concepções de língua(gem) como expressão do pensamento e a gramática tradicional ou normativa; língua(gem) como instrumento de comunicação e a gramática descritiva; língua(gem) como interação e a gramática internalizada. Este conjunto de fundamentação

teórica tem o propósito de sinalizar as particularidades de cada concepção, permitindo assim compreender o ensino de Português e de Gramática.

No segundo capítulo, estão expostas polêmicas e controvérsias sobre o ensino de Gramática, visto que as elaborações de diversos autores como Roulet (1972); Bechara (1985); Luft (1985; 2000); Perini (1985); Fiorin (1996); Neves (2003); Britto (2000); Pereira (1996); Ilari (2004) Kraemer (2006), sinalizam para a necessidade de reconhecimento das "falhas" e os avanços existentes neste ensino. Também estas elaborações expressam as discussões em torno da significação do que vem sendo ensinado como conteúdo gramatical, indicando proposições para que sejam conquistadas mudanças.

No terceiro, está explicitada a natureza da pesquisa - que é qualitativa, sendo abordada a caracterização da amostra que foi selecionada para a realização da entrevista semi-estruturada. Esta amostra é integrada por 9 professoras, caracterizadas no seu processo formativo e na sua vinculação com instituições escolares.

Também estão inseridas neste terceiro capítulo as contribuições de autores como Orlandi (1987; 1993; 1996; 2001; 2002; 2003), Brandão (2002); Pêcheux (1990). Cabe salientar que o conteúdo deste capítulo contempla primeiramente a análise do discurso tomando-se os aspectos: discurso como efeito de sentido entre interlocutores; constituição, formação e produção do discurso; discurso pedagógico; método da análise do discurso. Este referencial foi escolhido como indicativo para a realização da análise do discurso pedagógico das 9 professoras entrevistadas, reconhecendo-o como um discurso autoritário em função da imagem dominante do professor e pelo fato de ele deter o poder e o dever de ensinar. Assim, não é concebido o discurso fora do sujeito e nem esse fora da ideologia, uma vez que essa o constitui, o que incide também em sua formação profissional. O sujeito fala a partir do lugar de professor, seu discurso é plural, polifônico, existindo um jogo de vozes, de discursos, num permanente diálogo. Esse sujeito-falante, na concepção de Pêcheux (1990), seria resultado de um processo histórico-social e influenciado ideologicamente, o que o transforma e marca o seu discurso.

O quarto capítulo é dedicado à análise do discurso destas professoras, sendo constituído por quatro categorias analíticas: imagem do referente - ensino de Português; referente Gramática: utilização do texto; prática pedagógica - implicações no ensino de Português e de Gramática; sentidos do discurso pedagógico. As enunciações feitas pelas professoras em seus discursos dão o "tom" a este capítulo e são tomadas em interface com reflexões e explicitações teóricas, indicando respostas para os questionamentos formulados, considerando-se que das práticas pedagógicas foram configurados os indicadores analíticos.

As conclusões evidenciam o alcance dos propósitos deste estudo, incluindo sugestões que indicam que pode ser ampliada a busca por mudanças, que singularizem o ensino da Gramática como integrante do processo de aprendizagem da língua Portuguesa.

Este processo precisa ser redimensionado para que seja conquistado o que é defendido por Possenti (1996, p. 63):

Começemos pelo óbvio: se não para ensinar gramática, pelo menos para defender tal ensino, é preciso - ou parece decente que seja assim - saber o que é gramática. Acontece que a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira.

1. LINGUA(GEM) E GRAMÁTICA: PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS

1.1. Língua(gem) como expressão do pensamento e a gramática tradicional

1.1.1. Língua(gem): compreensão dos conceitos

A concepção de língua como expressão do pensamento relaciona-se a um dom inato ao ser humano. Se o pensamento é um dom inato, a linguagem é dispensável e o indivíduo pode pensar sem dela fazer uso, uma vez que ela funciona apenas como veículo de expressão do pensamento. Em consequência, surgem as crenças de que quem fala "mal", também pensa "mal" (GERALDI, 2001). Logo, se as pessoas não se expressam bem é porque não pensam.

Partindo destas referências, entende-se a linguagem como o reflexo da própria organização mental do pensamento do homem. Nesta perspectiva, a língua é concebida como simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato e sem interferência do social. A língua obedece a princípios gerais racionais, lógicos, e a linguagem é regida por esses princípios. Se é assim, impõe-se a exigência de que os falantes a usem com clareza e precisão, pois idéias claras e distintas devem ser expressas de forma lógica, precisa, sem equívocos e sem ambigüidades, buscando a perfeição. As dificuldades de expressão, o discurso que se materializa no texto, independem da situação de interação comunicativa, dos fenômenos sociais, culturais e históricos. Se há algum desvio quanto às regras que organizam o pensamento e a linguagem, ele só pode ser explicado pela incapacidade de o ser humano pensar e raciocinar logicamente.

a realidade se dá com sua organização e propriedades 'percebidas' como traços categoriais, pronta e exterior ao sujeito: nela identificamos e distinguimos objetos, classificamo-los, projetamos as relações que se estabelecem entre eles em uma representação mental que constitui o sistema de referência espaço-temporalmente ordenado pelo qual a conhecemos. A estrutura da língua reproduziria a estrutura do mundo: os modos de significar e de consignificar da linguagem corresponderiam aos modos de ser, estar, mudar as coisas e os diferentes arranjos com que relacionamos (FRANCHI, 1991, p. 15).

Os estudos tradicionais da língua consideram apenas a variedade dita padrão ou culta, ignorando todas as outras formas de uso da língua, consideradas corrupções da língua padrão, que é pautada nos modelos literários. Esse complexo conjunto de regras formais toma como

base a língua literária artística, não estabelecendo relação com a língua viva, com o uso do cotidiano.

Para essa concepção, o não saber pensar é a causa das pessoas não saberem se expressar. Pensar logicamente é um requisito básico para se escrever, já que a linguagem traduz a expressão que se constrói no interior da mente, é o "espelho" do pensamento. Discorrendo sobre a linguagem, Travaglia (2000, p. 22) afirma: [...] para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído, não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala.

Segundo Travaglia (2000, p. 21), o fenômeno lingüístico visto dessa forma é reduzido a um ato racional, "a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece". O fato lingüístico, a exteriorização do pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada é explicado como um ato de criação individual.

Os argumentos apresentados por Travaglia (2000, p. 25-26) que fundamentam o papel prescritivo da norma culta e os critérios para a inclusão nela ou exclusão dela de formas e usos da língua são de natureza:

- a) estética: as formas e usos são incluídos ou excluídos da norma culta por critérios tais como elegância, colorido, beleza, finura, expressividade, eufonia, harmonia, devendo-se evitar vícios como a cacofonia, a colisão, o eco, o pleonismo vicioso;
- b) elitista ou aristocrática: aqui, o critério é a contraposição do uso da língua que é feito pela classe de prestígio ao uso das classes ditas populares. "[...] plebeísmo (como vício de linguagem) em contraposição à nobreza (como qualidade de boa linguagem) [...]" o critério da autoridade (gramáticos e bons escritores) que advém, normalmente, do prestígio cultural de quem estabelece as regras do bom uso da língua.
- c) política: nesse caso, os critérios são basicamente o purismo e a vernaculidade. Há a pretensão de excluir da língua tudo o que não seja, no caso da Língua Portuguesa, de origem grega, latina ou vinda de épocas remotas da língua. "[...] Caçam-se e condenam-se todos os estrangeirismos. [...]". "Na verdade a preocupação é com a dominação cultural, com a ameaça à nacionalidade [...]"
- d) comunicacional: nesse caso, os critérios se referem ao efeito comunicacional, à facilidade de compreensão. Exige-se que as construções e o léxico escolhido resultem na "expressão do pensamento" com clareza, precisão e concisão. "[...] As

considerações de caráter lógico podem ser aqui incluídas pois, normalmente têm a ver com a adequada expressão do pensamento".

- e) histórica: com frequência, o critério para excluir formas e usos da norma culta é a tradição. "[...] Inclui-se também nesse caso a concepção naturalista da língua, que a considera um organismo vivo que nasce, se desenvolve e pode entrar em decadência", juntamente com a sociedade que dele não cuida adequadamente, não atende à tradição, comete o pecado do erro e juntamente com sua linguagem se deteriora, definha, acaba.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento não considera o contexto da enunciação e nem a pessoa para quem se fala. Esses conceitos têm raízes na tendência filosófico-lingüística, nascida no seio do Romantismo, denominada por Bakhtin (1997) de "subjativismo individualista", que constituiu uma reação à palavra estrangeira e uma tentativa de reorganizar a reflexão lingüística sobre a base da atividade mental em língua materna, considerada como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento.

Bakhtin (1997, p. 72) menciona que, nessa concepção, "as leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual". A expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento da pessoa e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica. Por isso, acredita-se que o pensar logicamente, resultando na lógica da linguagem, deve ser incorporado por regras a serem seguidas, sendo que essas regras se situam dentro do domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional, que defende que saber língua é saber teoria gramatical.

Essa tendência apóia-se na enunciação monológica, que se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência que não é afetado nem pelos outros, nem pelas circunstâncias em que a enunciação acontece, pois não se leva em conta as trocas interlocutivas. A expressão se constrói no interior da mente: [...] "é aquela categoria geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação" (BAKHTIN, 1997, p. 111) e exterioriza-se objetivamente para o interlocutor, por meio de um código de signos exteriores.

A teoria da expressão organiza-se em duas facetas: o conteúdo (interno) e a objetivação exterior, devendo admitir, portanto, que o conteúdo a exprimir pode constituir-se fora da expressão. No entanto, essa concepção, assevera Bakhtin, é falsa, pois

o conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados,[...], a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica [...] Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que

organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata (BAKHTIN, 1997, p.112).

Na crítica a essa tendência, Bakhtin afirma que ela apóia sua reflexão lingüística sobre a enunciação monológica, especificamente do ponto de vista da pessoa que fala, exprimindo, num ato puramente individual, o conteúdo de sua consciência, seus desejos, suas intenções etc.. Daí ser a expressão a categoria geral que engloba a enunciação. Por isso, esta teoria precisa admitir que o conteúdo a se exprimir constitui-se fora da expressão sob certa forma para depois passar para a forma material exterior, tradução do conteúdo interior.

Bakhtin (1992, p. 112) considera falsa a teoria da expressão, já que "o conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados de um mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica" e, mais, "não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza atividade mental, que a modela e determina sua orientação".

Bakhtin concorda com o subjetivismo idealista quando esse afirma que as enunciações isoladas constituem a substância real da língua e onde acontece a criatividade lingüística. Também concorda quando essa tendência sustenta que não se pode isolar uma forma lingüística do seu conteúdo ideológico. Mas discorda dela quando, não compreendendo a natureza social da enunciação, coloca o mundo interior como origem e fonte da linguagem. E chama a atenção para o conceito de diálogo, num sentido mais amplo, "não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN, 1992, p. 123)

As ponderações de Bakhtin tornam inconsistente a concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento, justificada unicamente por questões ideológicas. Isso porque essa concepção pode isentar o ensino formal de língua da responsabilidade pelo fracasso no desempenho lingüístico do aluno, uma vez que, se este não aprende, é por conta de alguma deficiência cognitiva, e não pedagógica. Esse mito tende a estigmatizar a variedade lingüística usada pelo aluno como "errada", como deturpada da cultuada unidade lingüística.

Conforme lembra Gnerre (1998), a chamada variedade culta ou padrão, ao alcance de uma parcela bastante limitada da comunidade, associa-se a um padrão cultural fixado na tradição escrita, o que lhe dá um status diferenciado, transformando-a no veículo utilizado na transmissão de informações políticas e culturais.

1.1.2. Pressupostos da gramática tradicional

A gramática tradicional é aquela que estuda somente os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma que, por sinal, se tornou oficial. Para Bagno; Gagne; Stubbs (2002, p.22), essa é "[...] uma concepção de língua muito antiga, que remonta à época do surgimento mesmo da disciplina gramatical, no mundo helenístico".

Compreende-se que esta gramática apresenta e dita normas do bem falar e escrever, prescrevendo o que se deve e o que não se deve usar na língua, além de considerar apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira. Mesmo quando voltada ao uso da língua, é por uma questão de disciplina, de obediência a normas face a uma atitude meramente elitista, ou seja, para dizer que este ou aquele uso é o correto ou deve ser rechaçado.

A análise gramatical seguiria paralela à análise do mundo. Neste há pessoas, coisas, animais, lugares, seres que identificam como estáveis no correr do tempo e na mudança das perspectivas [...]. Nas línguas, paralelamente, estão os substantivos. Esses 'seres' estão no mundo de um certo modo e se envolvem em certas ações, acontecimentos e 'paixões', assumem acidentalmente propriedades características ou acessórias em diferentes estados de fato sujeitos à variação das circunstâncias. Nas línguas, esses processos, qualidades e circunstâncias são, respectivamente, representados por verbos, adjetivos e advérbios. Falar não é nada mais do que descrever aspectos das coisas [...] (FRANCHI, 1991, p. 15).

A gramática tradicional ou normativa fundamenta-se no ensino prescritivo que tenta apresentar a norma culta como se fosse um corpo estável, um produto testado, provado e pronto para o consumo. As elaborações de Franchi (1991, p. 48) são esclarecedoras visto que esta gramática é:

[...] O conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dessa forma, acredita-se que quem fala ou escreve bem, seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua, é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento.

O conteúdo desta gramática corresponde, de acordo com Possenti (1996, p. 64), a um conjunto de regras que devem ser seguidas, e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente. Argumenta que a gramática normativa exclui de sua consideração todos os fatos lingüísticos 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, sendo os transgressores de tais regras considerados grosseiros, caipiras, incapazes de aprender.

A preocupação do ensino não está voltada para o uso efetivo da língua, supervaloriza-se a literatura erudita, a memorização de regras gramaticais e listas de vocabulário, os exercícios de cópia, ditado e leitura oral (entendida como leitura em voz alta). O termo língua recobre apenas uma das variedades lingüísticas utilizadas, a língua padrão ou norma culta.

As perspectivas de língua, gramática e ensino tratadas não se interessam pelo modo como o texto é elaborado em cada situação de interação comunicativa. Ou seja, a elas não importa em nada refletir sobre para quem se fala/escreve, em que situação se fala/escreve (onde, como, quando), e para que se fala/escreve. (TRAVAGLIA, 2000, p. 22).

O objetivo da gramática normativa é o de fixar um padrão de língua; por isso, considera apenas uma de suas variedades como verdadeira, atuando como "uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade" (TRAVAGLIA, 2000, p. 31).

Esta concepção norteou exclusivamente a produção de manuais normativos para o ensino de língua e permanece ainda hoje nas visões mais conservadoras, que não admitem outro ensino a não ser o da língua padrão, verificada nos cânones literários. Segundo Maciel (2001, p.19):

nesta perspectiva, cabia ao ensino de língua desenvolver um trabalho com a linguagem a fim de possibilitar ao ser humano a "correta" expressão desse pensamento. Justifica-se, então, o ensino normativo, caracterizado pelo ensino de regras do bem falar e do bem escrever. A ênfase dada à gramática parece fazer com que o objeto do ensino seja outro: não a língua, mas a própria gramática, já que o modelo de língua presente nos manuais tradicionais não corresponde à língua em uso.

Expondo os princípios lógicos da linguagem, a gramática normativa prediz os fenômenos da linguagem em "certos" e "errados", privilegiando algumas formas lingüísticas em detrimento de outras. Sob esse aspecto, é puramente abstrata, como o é a lógica. Preestabelece as normas que devem ser conhecidas para o emprego legítimo e bom uso da língua, definindo-se, genericamente, como a disciplina ou arte de ler, falar e escrever corretamente. Seus parâmetros são baseados em questões ideológicas e políticas como purismo, vernaculidade, classe social de prestígio, autoridade, lógica e tradição histórica.

As regras da gramática normativa ou prescritiva expressam o certo e o errado como fator absoluto. É certo tudo que, predominantemente, reflete uma única variedade lingüística: a língua padrão culta ligada à escrita. Todas as outras variedades são consideradas erradas, "desvios", não pertencentes à língua. (POSSENTI, 2001). Dessa forma, a gramática normativa

é "vista como algo definido e absoluto" (TRAVAGLIA, 2000, p. 26) que, através da legitimidade, revela autoritarismo.

O ensino, de acordo com essa concepção, privilegia a metalinguagem – ensinar sobre a língua, por meio de atividades metalingüísticas nas quais se usa a língua para analisar a própria língua – e considera erro tudo o que não condiz com aquilo que a regra prescreve. De acordo com Mendonça (2002, p. 235), é ensinar norma culta, "o que significa ensinar a desprezar outras variedades – não só por ignorá-las, mas por considerá-las inferiores", atribuindo a essa gramática um caráter prescritivo e discriminatório.

O aluno inserido nesse tipo de ensino é encarado como um ser passivo, destituído de conhecimentos que, para ter domínio formal da língua, precisaria de um professor com conhecimentos gramaticais e detentor de metodologias e estratégias de ensino capazes, como a cópia e a repetição de exercícios mecânicos, de garantir a memorização dos conteúdos gramaticais.

Segundo Bagno; Gagne; Stubbs (2002, p.21), essa é uma pedagogia tradicional que

opera com a antiga noção filosófica da tábula rasa, como se o primeiro dia da criança na escola fosse também seu primeiro dia de contato com sua língua materna – despreza-se quase totalmente o conhecimento da língua que a criança já traz de sua atividade lingüística no seio da família e do grupo social em seus primeiros anos de vida, desconsidera-se seu intuito, eficaz e criativo dos recursos da língua. Hoje se sabe que a criança em idade escolar detém um conhecimento que se fosse formalizado num livro, por exemplo, certamente encheria milhares de páginas impressas!

É importante notar que a forma como esta concepção de gramática vê a língua e o ensino está amarrada a um certo tipo de avaliação e a determinados conteúdos. Os usuários da língua que utilizam uma norma diferente da prescrita pela gramática normativa costumam ser alvos de preconceito lingüístico, pois não compartilham da modalidade eleita como a de maior prestígio em sociedade. Por essa razão, os compêndios gramaticais são divididos por categorias que, segundo os normativistas, refletem a própria realidade. O critério mais adotado para classificar os aspectos da linguagem é o semântico ou nocional, segundo o qual as relações entre os elementos das expressões estabelecem-se por meio de uma análise lógica das orações.

A gramática normativa desconsidera ou distorce o vínculo da ideologia com a realidade, com o aparente propósito de "democratizar o acesso à norma culta". Na visão de Bagno (2001, p. 34), o que essa gramática pretende, de fato, é "preservar (e, se possível, alargar) a distância que separa os que já 'sabem' essa 'norma culta' dos que a ignoram".

O ensino de Língua Portuguesa concentrou-se, durante anos, nas regras gramaticais a serem seguidas para organização lógica do pensamento e da linguagem. Travaglia (2000) ressalta que, nesse contexto, as regras constituíam as normas gramaticais do falar e escrever bem, essas regras resultam no ensino de gramática normativa ou tradicional. Parte-se da hipótese de que "a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis que a linguagem expressa esse pensamento" (CARDOSO, 1999, p. 16).

A gramática normativa foi o foco do ensino de Língua Portuguesa, e ainda é em alguns contextos. Em termos de síntese pode-se argumentar que sua maior preocupação é o uso correto da língua, o que está certo e o que está errado de acordo com a norma considerada ideal/padrão.

1.2. Língua(gem) como instrumento de comunicação e a gramática descritiva

1.2.1. Língua(gem): entendimento de definições

A língua como um código, um conjunto de símbolos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, visto que é instrumento de comunicação, decorre do pensamento estruturalista. O uso desse código é um ato social que envolve pelo menos duas pessoas, código este que deve ser utilizado de forma semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se realize. A língua é um fato objetivo externo, uma norma indestrutível que o indivíduo deve aceitar. E esse código (que é a língua) é um produto social que deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja realizada.

Trata-se de uma língua puramente instrumental, que é usada quando se quer comunicar o que se pensa. Com isso, na verdade, a comunicação está relacionada apenas ao desempenho individual de cada um (variações individuais) e não aos usos concretos, pois esses interferem na estrutura da língua. As variações defendidas são previstas apenas no desempenho concreto do falante/escritor, mas nunca no interior da própria língua.

Nesta concepção, o termo língua recobre as variedades lingüísticas com o único intuito de dar conta da mera comunicabilidade. Isto é, ao defender a língua como produto social que possibilita a comunicação, exclui-se o verdadeiro papel do falante-escritor como interlocutor; pois o que interessa é a presença de emissores e receptores, codificadores e decodificadores. Ou seja, como a língua é social, ela independe dos sujeitos que a usam, mesmo considerando a existência das variedades.

As teorias pagam seu preço às ideologias a que se ligam. Por exemplo: o estruturalismo exclui o papel do falante no sistema lingüístico, define a língua como meio de comunicação, o que implica que não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores (POSSENTI, 2001, p. 49).

O estruturalismo propõe descrever a língua tal como é falada por determinada comunidade, em determinada época. No entanto, a operacionalização dessa concepção acaba por limitar-se à descrição da norma culta e não propriamente à realização lingüística concreta de cada falante.

O estruturalismo teve seu início marcado pelas idéias de Saussure (1857-1913), para quem os fenômenos lingüísticos são peças de um sistema, no qual todo fenômeno tem seu lugar e obtém sua verdadeira significação através de sua relação com outros fenômenos, com outras peças fixas do mesmo sistema. Esse sistema, previamente elaborado, é apresentado como indiscutível à consciência individual de cada falante. Esta visão é baseada nos conceitos de *langue* e *parole*.

Para Saussure, a língua – o sistema lingüístico – é o conjunto de signos que serve de meio de compreensão entre os falantes de uma dada comunidade lingüística. Já a fala se refere ao uso desse sistema feito pelos membros dessa comunidade. Daí, ser a língua social, supra-individual e independente da fala, que é individual e psico-física. A *langue* é o foco principal, o sistema de regras, que o falante deve aprender. A famosa dicotomia língua/fala (*langue/parole*) tem papel fundamental na determinação do objeto da lingüística.

Apesar de reconhecer que existe certa interdependência entre língua e fala, na medida em que a primeira é instrumento da segunda, Saussure elege a língua como objeto da lingüística, pois considera a fala secundária e acessória. E propõe estudá-las como objetos totalmente distintos.

Saussure (1969), através de seus estudos, apresentou uma outra visão para concepção de linguagem, ele não a via como expressão do pensamento, teoria predominante até o momento; ele defendia a linguagem como instrumento de comunicação. Segundo Cardoso (1999), a língua, para Saussure, é um fato social porque pertence a todos os membros de uma comunidade, é exterior ao indivíduo, e esse não pode nem criá-la, nem modificá-la.

Ainda que essa separação possa ser (e é) alvo de críticas, ela foi importante na consideração da Lingüística como ciência, já que o paradigma científico da época exigia a definição de um objeto que permitisse a sistematização. Além disso, essa dicotomização da visão de linguagem – enquanto sistema e enquanto uso – vai trazer conseqüências não só para os estudos da linguagem como para o ensino de línguas.

As bases filosóficas dessa tendência encontram-se, segundo Bakhtin (1997), no Objetivismo Abstrato, que privilegia a língua como um sistema estável de formas normativamente idênticas. Para o objetivismo abstrato, cujo representante mais famoso é exatamente Saussure, os atos individuais de fala não são o objeto da lingüística e, neles, é que acontece a deformação das formas normativas, ou seja, a mudança histórica da língua que nada tem a ver com o sistema lingüístico, que constitui um fato objetivo externo à consciência individual. Estabelece-se, assim, outra famosa dicotomia: sincronia e diacronia. O que importa é o sistema sincrônico governado por leis lingüísticas já que a mudança da língua é devida a erros individuais, desvios em relação a uma norma. Se o erro não é percebido como tal, não é corrigido e pode acabar se generalizando, tornando-se a nova norma lingüística. Alguns dos princípios orientadores do Objetivismo Abstrato são: as leis da língua são leis lingüísticas específicas, objetivas relativamente a toda consciência coletiva; as ligações lingüísticas nada têm a ver com valores ideológicos; os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas.

Bakhtin refuta as premissas dessa tendência afirmando que é exatamente para a consciência individual, e só para ela, que a língua se apresenta como um sistema de normas rígidas e estáveis. Já do ponto de vista da realidade objetiva, a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta, ou seja, o sistema sincrônico é uma ficção e diz que "o sistema sincrônico não corresponde a nenhum momento efetivo do processo de evolução da língua" (BAKHTIN, 1992, p. 91).

Segundo Bakhtin, tal sistema é uma abstração, é uma reflexão sobre a língua, que não procede do locutor nativo e que não serve à comunicação e só se justifica enquanto análise para servir a um propósito teórico e prático específico. O locutor serve-se das formas para suas necessidades enunciativas concretas – seus atos de fala – não para se conformar às normas, mas para produzir certas significações em certo contexto. Estabelece ainda uma diferenciação muito produtiva entre signo e sinal. A forma lingüística enquanto sinal estável e sempre igual é apenas reconhecida, identificada, mas enquanto signo é variável e flexível, é interpretável em dada situação.

Enquanto Saussure vê o signo como uma representação arbitrária da realidade e a linguagem como uma realização neutra de um sistema abstrato que o falante tem armazenado no cérebro, Bakhtin postula a natureza ideológica do signo e o caráter sócio-discursivo da linguagem, o que pressupõe que ela não possa ser estudada fora de seu emprego contextual e das condições materiais de existência dos falantes.

Ressalta-se então, que a posição defendida por Bakhtin (1997, p.95) questiona as grandes correntes teóricas da lingüística contemporânea, que reduzem a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista), uma vez que prioriza: "[...] na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular". Bakhtin (1992, p.21) aponta que a língua como sistema estável e abstrato é útil apenas para determinados fins teóricos e práticos, pois "essa abstração não dá conta da maneira adequada da realidade concreta da língua".

Cabe também evidenciar que a lingüística chomskyana não ultrapassa a lingüística estrutural. Assim como Saussure, que não focaliza a fala, Chomsky não se interessa pela performance . O seu "locutor ouvinte ideal" não é um locutor real do uso concreto da linguagem. O estruturalismo exclui o papel do falante no sistema lingüístico, o que significa que não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores. A gramática gerativa baseia-se, segundo Suassuna (1995, p. 74), em "um modelo traçado com base em uma comunidade lingüística homogênea, formada por falantes-ouvintes-ideais, com a conseqüente desatenção às variações lingüísticas".

Essas afirmações são ratificadas por Travaglia (2000, p. 22), que expõe:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem do seu contexto social.

Para Orlandi (1986, p. 48), "os recortes e exclusões feitos por Saussure e por Chomsky deixam de lado a situação real de uso (a fala, em um, e o desempenho, no outro) para ficar com o que é virtual e abstrato (a língua e a competência)". Isolam o homem, portanto, de seu contexto social, uma vez que não reconhecem as condições de produção dos enunciados.

Esclarece-se então que na vertente da língua(gem) como instrumento de comunicação , conforme diversos estudos que a elucidam (Borba (1998), Cabral (1988), Orlandi (1986), Roulet (1972), a história sobre a linguagem e os estudos da linguagem ficam restritos ao processo interno de organização do código. Privilegia-se então a forma, o aspecto material da

língua, e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralingüísticos.

Vendo a língua como instrumento de comunicação, do qual o falante se apropria para transmitir uma mensagem, essa concepção "fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua" (TRAVAGLIA, 2000, p. 22). Desconsiderou, assim, estudos voltados a aspectos semânticos, pragmáticos, sociais, discursivos e cognitivos, destacando a língua como objeto autônomo que, como lembra Marcuschi (2001a), age por si só, independentemente da posição do sujeito falante.

1.2.2. Configuração da gramática descritiva

A gramática defendida nesta concepção é a descritiva - conjunto de regras que são seguidas como uma relação de estruturas, passível de classificação e descrição científica. Por ser descritiva, tal gramática preocupa-se em "descrever e/ou explicar as línguas como são faladas. Assim é que, segundo Roulet (1972, p. 25):

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

Apesar de não dar conta do uso criativo da língua, o estruturalismo acarretou grande avanço no estudo dos aspectos formais da língua em função do método indutivo (exemplos > exercícios estruturais > testes eventuais), que permitiria aos alunos adquirir automatismos necessários à prática da língua falada.

Por se preocupar com a língua, passível de generalizações comuns a todos os falantes, e não com sua concretização na fala, fato individual, este tipo de gramática, fruto de uma das vertentes estruturalistas, acaba por eleger apenas a norma culta da língua. Esta equivale, portanto, a uma construção teórica, necessariamente abstrata e homogênea, pois não prevê variações no sistema ao passo que não trabalha com as variações da fala. Concebendo a língua como instrumento de comunicação, o Estruturalismo, como já mencionado exclui o papel do falante no sistema lingüístico, pois não há interlocutores, mas emissor e receptor de uma mensagem codificada no interior do próprio sistema (POSSENTI, 1996). O resultado dessa

postura é a ênfase no código e nos exercícios estruturais de "siga o modelo", como forma de adquirir o sistema lingüístico, visto como autônomo.

As regras da gramática descritiva devem ser tratadas da mesma forma como um botânico trata as diferentes características de uma planta: ele não critica as plantas por apresentarem características diferentes; apenas descreve-as e classifica-as (POSSENTI, 1996, p. 73).

[...] a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão 'regras que são seguidas'.[...] o Gramático descritivista não está preocupado em apontar os erros, mas em ir além da constatação de que essas formas existem, verificando, por exemplo, que elas são utilizadas por pessoas de diferentes grupos sociais, ou eventualmente, pelas mesmas pessoas em situações diferentes (POSSENTI, 1996, p. 65 - 69).

Nessa linha de raciocínio, a gramática descritiva aborda de duas formas distintas a noção de erro, que expressam as ocorrências faladas e escritas que não correspondem à norma padrão:

- a) como diferenças lingüísticas - que não são exatamente erros, mas apenas formas que divergem da norma culta, e que ocorrem sistematicamente numa das variedades do português;
- b) como erros lingüísticos - erros de construção que não se enquadram em nenhuma das variantes de uma língua Mesmo considerando os avanços conquistados, não se pode negar a inclusão da variedade apenas em parte, visto que a língua continua equivalendo a uma construção teórica, abstrata, homogênea.

Este segundo modelo de gramática ocasiona uma forma de ensino de língua voltada para a Comunicação e Expressão, uma vez que parte da premissa de que a aprendizagem de Língua Materna deveria ser realizada linear e prescritivamente, visto que se acreditava na existência de um conteúdo a ser transmitido pelo professor, e não em um objeto de estudo a ser (re)construído por meio da interação professor-aluno, como reforça Matêncio (1994, p. 79). "Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais", afirma Geraldi (2001, p. 41).

Por este prisma, a mera utilização de jogos e brincadeiras já supõe o ensinar e o aprender a língua. Como resultado, em paralelo à ênfase dada à leitura e à redação (ambas

apresentadas como atividades isoladas do uso efetivo), continua privilegiando-se a gramática através de exercícios de fixação e repetição, tais como: siga modelo, marque com x, preencha as lacunas, ligue as colunas, etc.

Verifica-se assim que este tipo de gramática, fruto dos estudos estruturalistas sobre a linguagem,

descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construções possíveis e a função desses elementos, os modos e as condições de uso dos mesmos (TRAVAGLIA, 2000, p. 32).

Chegando ao Brasil na década de 1970, e coincidindo, portanto, com o momento histórico vivido pelo país, pautado no tecnicismo, esse modelo foi adotado pela LDB nº 5.692/71 e passou a dominar, desde então, o cenário do ensino de língua. Propondo um modelo mecânico de aprendizagem, que isenta o aluno da prática da reflexão, a técnica estruturalista aliou-se ao autoritarismo da ditadura militar. Assim, a língua nacional ensinada na escola adquiriu um caráter emblemático, servindo de instrumento de dominação ao poder político e militar, porque a própria concepção de língua corrente eximiu as instituições de propiciar a reflexão e o posicionamento do sujeito, face a um ensino centrado na repetição mecânica da estrutura da língua. Prescrição, normas, regras, as palavras-chave que delineavam o momento político do país aplicam-se igualmente à abordagem do ensino de língua portuguesa prevista na lei.

No momento histórico em que a Lei nº 5.692/71 foi gestada, duas concepções de linguagem dominavam o cenário teórico relativo ao ensino de língua portuguesa: o Normativismo, concepção subjacente à língua como "expressão da cultura brasileira", e o Estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto "instrumento de comunicação". A escolha de uma ou outra concepção não é fruto do acaso, mas, segundo Geraldini (2001), deriva de uma opção política, envolvendo uma compreensão e interpretação da realidade.

No entanto, esta Lei, em consonância com a concepção de linguagem como expressão do pensamento, atua no sentido de fixar a norma culta da língua como expressão da cultura brasileira. Esse ideal baseia-se em uma concepção estática e homogênea de língua, pois pensa na sua unidade, sem considerar que a língua varia e que, portanto, conhecer uma língua é conhecer as suas variedades para o manejo social (FIORIN, 2001). Esses preceitos integraram ensino de gramática determinado pela LDB 5.692/71, fundamentados, portanto, na prática de

metalinguagem e na homogeneização da língua, visando ao estabelecimento de um único padrão - a norma culta.

Principalmente por meio de cursos de atualização e de livros, os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio passaram a ter contato com uma visão crítica em relação à gramática normativa. Também os livros didáticos passaram a ensinar a mesma gramática, mas com roupagens diferentes. Em vez dos textos considerados clássicos, de autores consagrados, tirinhas de jornais, crônicas, pequenos contos, etc.

A gramática passou a ser "contextualizada". Ao invés de frases soltas, os exemplos e exercícios são retirados de textos. E aí reside o problema, retiram-se os exemplos e os exercícios de textos e as frases voltam a estar isoladas, além do fato de a gramática estudada ser a mesma gramática normativa de sempre, com suas classificações alienadas do uso efetivo na língua na sociedade. Chegou-se ao ponto de alguns livros didáticos trabalharem apenas com a exegese de textos, defendendo a idéia de que os alunos aprenderiam a compreender e produzir textos com base nos modelos de textos trazidos no livro. Apenas no volume da 8ª série havia alguns quadros que resumiam os pontos gramaticais. E modelo gramatical empregado era o mesmo modelo normativo de sempre.

1.3. Língua(gem) como interação e a gramática internalizada

1.3.1. Língua(gem): processo de interação

A concepção da língua(gem) como processo de interação diferencia-se das duas concepções apresentadas anteriormente (língua(gem) expressão do pensamento e instrumento de comunicação), visto que não consideravam as determinações sócio-históricas da linguagem, conforme corrobora Perfeito (2006). Também não reconheciam a historicidade do sujeito, as ideologias presentes nas práticas discursivas, as relações sociais estabelecidas em determinados contextos. Esses fatores só passaram a ser considerados quando os estudos avançaram para a concepção de linguagem como processo de interação.

A idéia de uma concepção de linguagem como processo de interação é uma teoria que sobrevive há anos, mas só em meados da década de 70 e início de 80, os conceitos de Bakhtin passaram a ser muito estudados no Brasil.

Bakhtin (1997) relata suas crenças sobre a língua concebida através da interação social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 123)

Assim, para Bakhtin, a realidade fundamental da língua é o fenômeno social da interação verbal que se realiza através da enunciação cujo centro organizador está situado no meio social que a envolve. Como a situação e o auditório determinam a forma como o discurso interior vai se exteriorizar, a enunciação é um fenômeno sócio-ideológico.

Ao defender a língua como fenômeno social, histórico e ideológico, Bakhtin (1997, p.95) assegura que: "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial". A língua, em seu uso prático, está vinculada ao seu conteúdo ideológico, sendo assim, seus signos são variáveis e flexíveis, apresentando um caráter mutável, histórico e polissêmico. Bakhtin defende uma abordagem histórica e viva da língua, de forma que o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. Em outras palavras, o enunciado é de natureza social e a prática viva da língua se dá por meio da comunicação verbal concreta.

Na verdade, a língua não se transmite; pois dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não "adquirem" sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1997, p.108).

Por conceber o homem como um ser histórico e social, compreende a linguagem sob a perspectiva da situação concreta, considerando a enunciação e o contexto. É no contato entre a língua e a realidade concreta, via enunciado, que a palavra pode expressar um juízo de valor, uma significação, uma expressividade. O significado é construído no discurso e essa construção envolve os participantes, a situação imediata ou o contexto mais amplo. O enunciado é uma atividade real de comunicação verbal, delimitado pela alternância dos sujeitos falantes e que termina por uma transferência da palavra ao outro (BAKHTIN, 1997, p. 293). O aspecto mais importante da constituição do enunciado é a possibilidade de resposta que ele proporciona, uma vez que ele se elabora em função do outro. O sentido do enunciado

se dá através de uma compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores.

Considera Bakhtin (1997) que todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo. A atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem a partir do social, portanto, toda a enunciação é socialmente dirigida. É no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. A categoria básica, pois, da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico.

"Todo enunciado é um diálogo, não somente a comunicação verbal face a face, mas todo tipo de comunicação verbal" (BAKHTIN, 1997, p. 123). Conforme Freitas (2000, p.135-135) assinala, o que importa é que o enunciado compreenda uma relação entre pessoas. Segundo Bakhtin (1992, p. 137), "toda enunciação é um diálogo, mesmo as produções escritas, num processo de comunicação ininterrupto".

Os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e realimentam a "ideologia do cotidiano" - termo usado por Bakhtin (1997), que expressa-se por meio de cada um dos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos (moral, arte, religião, ciência) cristalizem-se a partir dela, em uma interação dialética constante.

Sob a ótica bakhtiniana, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa forma, constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo revela-se como a tessitura da vida pela linguagem. A concepção bakhtiniana de diálogo ultrapassa a noção de conversa, por considerá-lo um abrangente conjunto de condições moldadas em qualquer troca real entre duas pessoas (CLARK E HOLQUIST, apud MAZZILLO, 2000, p. 35).

Na visão de Bakhtin, a constituição do sentido não se dá na relação biunívoca entre significante e significado e afirma existir uma distância entre eles que é preenchida pela ideologia. É na interlocução, no ato da enunciação, que os sentidos se constituem marcados pelo contexto histórico-social.

É também nesse espaço entre significante e significado que se estabelece o processo dialógico: entre as vozes dos sujeitos interlocutores e todas aquelas outras que, conscientemente ou não, os sujeitos carregam em seu dizer. Daí, não se poder ater apenas à materialidade lingüística na análise de um enunciado. É necessário levar em conta também o que a análise de discurso chamará de condições de produção do discurso.

O foco dos estudos da linguagem deixa de ser as estruturas do sistema lingüístico, cuja maior unidade é a frase, para se concentrar na estrutura semântica do ato de comunicação verbal, da enunciação. Por isso, os interlocutores devem ser considerados como elementos ativos na constituição do significado e integrantes do ato da enunciação na qual revelam as relações entre o lingüístico e o social.

Afastando-se das dicotomias saussureanas, Bakhtin preocupa-se com a linguagem usada enquanto discurso, em que a materialidade lingüística e os sujeitos, conquanto participantes de grupos sociais constituídos historicamente, são ambos (língua e sujeitos) atravessados pela ideologia.

Busca-se assim, a compreensão da linguagem como fenômeno ideologicamente marcado, historicamente situado e dialogicamente realizado. Como afirma coloca Brandão (2004, p.11)

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.[...] Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção.

Assim, à medida que o conhecimento é sistematizado, na interação dialética constante, as idéias e as experiências dos homens são difundidas textualmente. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano e a palavra é a imagem desse espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade explicitam-se e confrontam-se.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1997, p.41).

Reitera-se, então, que a linguagem é lugar de "inter-ação" entre sujeitos sociais, ou seja, agentes dispostos a desempenhar uma atividade sociocomunicativa. Essa visão, que resulta de concepções importantes como as da Teoria da Enunciação, da Teoria dos Atos de Fala, da Teoria da Atividade Verbal, da Pragmática Conversacional, da Lingüística Textual e da Análise de Discurso, trouxe à discussão a insuficiência das gramáticas da sentença para descrever, explicar e "ensinar" a língua, agora não mais considerada como sistema abstrato, mas a língua efetivamente em uso.

Evidencia-se, assim, que a língua é concebida como um conjunto de variedades utilizadas pelos falantes de uma determinada comunidade lingüística, variedades essas, reconhecidas como diferentes entre si, apesar de pertencerem a uma mesma língua, pois

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2001, p. 41).

Por esta perspectiva, a língua não é apenas uma atividade escolar, mas uma atividade humana, histórica e social, pela qual o homem organiza e dá forma às suas experiências. Trata-se de uma linguagem viva e em funcionamento, de uma linguagem que não sobrevive sem a ação humana, muito menos como ato individual, mas como uma ação que os sujeitos falantes, ao falar, praticam entre si, numa efetiva interação. Desse modo, a interação lingüística (o diálogo) é que caracteriza a língua; é pela interação dialógica que todo falante (de qualquer variedade), ao aprender uma língua, aprende também a gramática desta língua. Assim, a linguagem reproduz a realidade e esta, por sua vez, é reproduzida pela função simbólica do real e por intermédio dos signos da linguagem.

Além disto, a língua não está pronta para que ela se recorra a cada momento, mas é constantemente reconstruída no próprio processo interlocutivo. Também o sujeito, ao interagir com o outro, não está pronto, pois sua consciência e seu conhecimento se constituem no decorrer do processo interativo., que ocorre no contexto social segundo suas características e modificações.

Segundo Charaudeau (2001), são quatro as competências dos sujeitos envolvidos na interação:

- a) a competência situacional, que se preocupa com a identidades dos parceiros (quem fala com quem) e com a finalidade do ato de fala (com que intenção?);

- b) a competência discursiva, que leve em conta os Modos de Organização do Discurso (organização enunciativa, descritiva, narrativa e argumentativa);
- c) a competência semântica, que diz respeito à organização do sentido no mundo – à tematização (saberes de conhecimento e saberes de crença) e, finalmente,
- d) a competência semiolinguística, que trabalha com a relação forma/sentido, no nível textual, no nível da construção frástica e no nível da palavra.

A língua é então, o reflexo das relações sociais, pois de acordo com o contexto e com o objetivo específico da enunciação é que ocorre uma forma de expressão ou outra, uma variante ou outra. Em outras palavras, o locutor constrói o seu discurso mediante as suas necessidades enunciativas concretas, escolhendo formas linguísticas que permitam que seu discurso figure num dado contexto e seja adequado a ele. Sendo assim, o locutor leva em consideração o seu interlocutor, tanto no que se refere à imagem que tem dele, quanto à construção de seu discurso, empenhando-se para que ele seja compreendido num contexto concreto, preciso e, conseqüentemente, atinja o objetivo pretendido.

A linguagem se faz, pois, pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo que os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais.

Segundo Travaglia (2000, p. 23), "nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor(ouvinte/leitor)". Dessa forma, ela representa as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à linguística da enunciação, que colocam no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem etc.

Reitera-se então que, dentro de uma concepção interacionista, a linguagem é entendida como um dos aspectos das diferentes relações que se estabelecem historicamente em nível sócio-cultural. Ela caracteriza-se por sua ação social. Decorre daí que, numa visão sócio-interacionista da linguagem, uma questão se coloca evidenciada: a da variedade linguística.

Existe uma multiplicidade de variedades linguísticas em nossa sociedade que correspondem a variados grupos sociais. Nesse sentido, a percepção das variedades linguísticas não se faz, como se observa no interior da primeira concepção de linguagem, com explicações simplistas que refletem o "certo" e o "errado", o "aceitável" e o "inaceitável" ou porque uma linguagem é mais rica do que a outra. Todas as variedades existentes em nossa

sociedade pertencem à nossa língua e, embora a língua padrão possua maior prestígio social, as demais variedades possuem, como a variedade culta, a mesma expressividade e comunicatividade.

1.3.1. Fundamentos da Gramática internalizada

A gramática internalizada decorre da concepção de língua como prática sócio-interativa em que as variedades são reconhecidas como pertencentes à língua e utilizadas, cada uma, por determinada comunidade lingüística, uma vez que contempla a interação entre os usuários da língua, visto que isso implica tanto o conteúdo lingüístico quanto o pragmático. Por isso, diz Franchi (1991, p. 35), ela não se "aprende" da mesma forma que se aprende uma tabuada, mas se constrói em uma atividade social reciprocamente comprometida, visto que

somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição de interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outros termos, há que se criarem as condições para o exercício do "saber lingüístico" das crianças, dessa "gramática" que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas (FRANCHI, 1991, p. 35).

O fundamental para Franchi, 1991, p. 32 é "estudar a variedade dos recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido". Trata-se de um exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que faz com que o aluno familiarize-se com o valor categorial sintático das partes do discurso, antes de conhecer suas noções e nomenclaturas.

Nas séries iniciais, Franchi sugere o trabalho com atividades lingüísticas e epilingüísticas. Essas consistem em tornar explícitos os conhecimentos lingüísticos que a criança tem internalizados, por conta de interações verbais realizadas na vida cotidiana, configurando-se situações mais específicas de linguagem em que se desenvolvam os recursos expressivos mais variados, voltados para a escrita, o exercício profissional, a participação na vida sócio-cultural. Assim se dão as atividades epilingüísticas, fundamentadas na diversificação dos recursos expressivos com que o aluno fala e escreve, operando sobre a sua própria linguagem. Esse trabalho é que propiciará, mais tarde, a sistematização gramatical:

porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas, e pode um dia falar da

linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalingüística (FRANCHI, 1991, p. 37).

Tomando-se as elaborações de Possenti (1996), verifica-se que a gramática internalizada expressa que os conhecimentos que estão na mente dos sujeitos os habilitam a produzir frases ou seqüências de palavras compreensíveis e reconhecidas como pertencentes ao português. Desta forma, sempre que o sujeito fala ou escreve, o faz segundo regras que incorporou ao interagir com outros falantes/escritores de sua comunidade lingüística. São consideradas regras todas aquelas formas que expressam os aspectos do conhecimento internalizado dos falantes sobre a sua língua e que possuem propriedades sistemáticas (que permanecem).

Essa gramática está relacionada ao conjunto de regras que o falante domina, ou seja, a àquelas regras que o falante/escritor de fato apresenta quando fala e escreve, já que ele, quando pratica tais ações, o faz segundo regras de uma certa gramática. Valorizam-se todas as formas de linguagem que são compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma determinada língua. Em outros termos,

dada a maneira constante – isto é, que se repete – através da qual as pessoas identificam seqüências sonoras com determinadas características, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem esta estabilidade (POSSENTI, 1996, p. 69).

É por isso que, para Possenti (1996, p. 80), os melhores exemplos de propriedades mentais demonstradas pela gramática internalizada são expressados no limite entre o aceitável e o não aceitável. Tais situações demonstram que, muitas vezes, os "erros" expressam a atividade dinâmica do cérebro e a capacidade de aprendizagem autônoma dos sujeitos. Além disso, sempre existirão explicações que justifiquem suas ocorrências.

Esta concepção de gramática trata o erro da seguinte forma: se a língua não se restringe a um conjunto de frases prontas, mas a um conjunto de regras internas que são acionadas conforme as circunstâncias, pode ocorrer que os sujeitos tenham internalizado hipóteses equivocadas e, conseqüentemente, as expressem. Por isso, a gramática internalizada considera que quando o aluno está aprendendo uma variante que não domina, podem ser identificadas duas possibilidades de erro:

- a) utilizando uma variante não-padrão em situações para as quais a variante padrão seria exigida;

- b) aprendendo as variedades novas pela formulação de hipóteses, e, com isso, é possível que algumas dessas hipóteses sejam inadequadas (POSSENTI, 1996).

A proposta de abordagem gramatical pressuposta na LDB 9.394/96 focaliza a gramática internalizada, que se constitui por meio da atividade lingüística desenvolvida nas circunstâncias cotidianas de comunicação entre os indivíduos, que aprendem a falar, desde crianças, ouvindo.

Os PCNs mostram que o ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação. É preciso reformular o ensino, pois o mesmo está desconsiderando a realidade e os interesses dos alunos, apresentando uma teoria gramatical muitas vezes inconsistente, uma excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto, uma extrema valorização normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão.

Nessa perspectiva de mudança, é necessário organizar o ensino em torno do texto, sendo este a unidade básica por meio da qual o estudo gramatical é contextualizado. O ensino, assim pensado, não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. Esses textos devem ser escolhidos mediante dois critérios: necessidade e interesse dos alunos com relação ao texto a ser trabalhado.

Pode-se mencionar como exemplo o material didático "Português: uma proposta para o letramento" (SOARES, 2002), que foge do eixo "definição teórica - classificação - repetição mecânica". Nesse material, os alunos são levados a refletir sobre as funções exercidas pelos elementos lingüísticos nos textos, e os exercícios são pautados pela gramática de usos.

Desta forma, a frase deixa de ser estudada isoladamente, sem um contexto de produção, e o texto começa a ser valorizado, ele é tido como ponto de partida e chegada para o ensino de Língua Portuguesa, integrando as unidades básicas de ensino, ou seja, de práticas: "leitura, produção de texto (oral e escrita) e análise lingüística", segundo Geraldi (2001, p. 189). O sujeito recebe um papel ativo na sala de aula, a ele é concedida uma experiência com a leitura, é estabelecida uma relação entre leitor x texto.

No processo de relações de ensino, em sala de aula, tais práticas não podem, obviamente, ser tomadas como atividades estanques, mas, ao contrário, interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante. A reflexão lingüística se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si suas vivências e compreensões do mundo de que participa (GERALDI, 2001, p. 66)

Os PCNs, em 1998, também defenderam a concepção interacionista, e o texto, para esses documentos, passou a ser visto como unidade de ensino de Língua Materna. Apresentaram, ainda, a importância do trabalho com os gêneros textuais. Os conceitos de discurso, texto e gênero começam a ser abordados. As práticas discursivas – oralidade, leitura e escrita – ganham espaço nas discussões referentes ao ensino de Língua Portuguesa.

Os PCNs (BRASIL, 2000) propõem atividades de natureza reflexiva com a linguagem. Assumindo as elaborações de Franchi (1991), essas atividades de análise lingüística incluem as epilingüísticas, uma vez que a reflexão está voltada para o uso, atentando para os recursos expressivos utilizados pelo produtor do texto, e não para a sistematização gramatical; e as metalingüísticas estão voltadas para a descrição, "por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos" (BRASIL, 2000, p. 38), favorecendo o levantamento de regularidades sobre os aspectos gramaticais. À semelhança de Franchi (1991), nos PCNs está expresso que:

as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística (BRASIL, 2000, p. 39).

O trabalho de análise e reflexão sobre a língua nos PCNs organiza-se em função do eixo: uso-reflexão-uso. Interessa que os alunos incorporem a reflexão à sua atividade lingüística, podendo agir sobre ela nas mais diversas situações comunicativas. Essa postura está relacionada ao objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno:

Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas de oralidade na escrita e vice-versa, a

comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos e ouvidos, etc (BRASIL, 2000, p. 80).

De acordo com os PCNs (2000), cabe à escola viabilizar o acesso ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los, para que seja possibilitado ao aluno ampliar o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, algo importante para a sua participação crítica em uma sociedade letrada.

Conseqüentemente, os PCNs (2000) preconizam que a prática de análise e de reflexão sobre a língua é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos. A partir dela, é possível explicitar saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço à sua reelaboração, no caso da escrita, ou à discussão sobre diferentes sentidos atribuídos ao texto, no caso da leitura, e sobre elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido.

No que se refere aos aspectos gramaticais propriamente ditos, os PCNs reafirmam a sua relevância em função do uso: "é no interior da situação de produção de texto [...] que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais" (BRASIL, 2000, p. 89).

Os PCNs também referenciam que o critério de seleção do conteúdo gramatical a ser trabalhado deve ser o de relevância, a partir dos aspectos identificados como problemáticos na produção do aluno, e não segundo a ordem canônica estabelecida pela gramática tradicional, que se propõe a trabalhar do mais simples ao mais complexo. Assim,

O princípio didático básico das atividades [...] é sempre o mesmo: partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem. Nesse sentido, pretende-se que o aluno evolua não só como usuário mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade lingüística (BRASIL, 2000, p. 91).

Instaura-se, nesta perspectiva, a ultrapassagem de questões que envolvam apenas descrições ou explicações estruturais da língua, que privilegiam tão somente a forma das palavras ou a sintaxe da língua, independentemente de seu uso. Em lugar de exercícios contínuos de descrição gramatical e estudo de regras e terminologias estuda-se o uso da língua em situações concretas de interação, percebendo as diferenças de sentido entre uma forma de expressão e outra.

Com a explicitação deste conjunto de referências, encontra-se em Possenti (1996, p. 68-72) a elucidação de elementos comparativos que ilustram a significação das gramáticas normativa, descritiva e internalizada:

- a) com relação às gramáticas normativa e descritiva - ambas descrevem a língua; porém, em cada uma, tal descrição possui objetivos diferentes: as descrições da gramática normativa referem-se às formas "corretas", preocupando-se com o como se deve dizer; já a gramática descritiva descreve sem ter pretensão de prescrever as regras, preocupando-se com o como se diz.
- b) com relação às gramáticas descritiva e internalizada - existem relações estreitas entre descrever uma língua (descritiva) e descobrir a gramática que os falantes dessa língua dominam (internalizada). Ou seja, uma gramática descritiva será tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicitar o que os falantes sabem, quanto mais for um retrato da internalizada.

Além disto reitera-se que as reflexões sobre as concepções de língua(gem) e de gramática tenham deixado claro que não há quem fale ou escreva sem gramática. É preciso entender que segundo Possenti (1997), conhecer uma língua não é conhecer explicitamente a sua gramática. Para tanto, torna-se necessário particularizar como ocorre o processo de ensino aprendizagem da gramática.

2. ENSINO DE GRAMÁTICA: POLÊMICAS, QUESTIONAMENTOS, PROPOSIÇÕES

2.1. Convergências e contradições no ensino de gramática

O pensar sobre Língua Portuguesa é associado ao ensino gramatical, como se ensinar língua fosse aprender apenas as regras gramaticais conforme relata Mendonça (2006, p. 199): "O ensino de gramática constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas". Essa visão é fruto de uma ideologia pedagógica-discursiva sedimentada em relação ao que seria aprender Língua Portuguesa.

A gramática tradicional ou normativa, tornando-se prescritiva e afastando-se totalmente da linguagem em uso, representou um trabalho rico e preciso de análises, porém não satisfatório para o ensino de língua, como propiciador do desenvolvimento da competência lingüístico-discursiva do aluno. Acreditou-se que "os modelos" fossem amostras de língua que serviriam para qualquer situação comunicativa, como se, independentemente do tempo e do contexto, carregassem o mesmo valor semântico e respondessem a necessidades lingüísticas de seus usuários, tanto na produção quanto na recepção de textos cujo significado estaria previamente definido.

Segundo Roulet (1972), professores se apoiavam nesses modelos para legitimar seu trabalho, um comportamento incapaz, como pretendia esta gramática, de tornar o aluno apto a construir "orações corretas", as quais eram entendidas por essa gramática como a boa maneira de expressar e compreender melhor a oralidade e a escrita.

Ensinar gramática é levar o aluno a um domínio maior da expressão oral e escrita, por isso, como bem destaca Back (1987:147): "A gramática é útil para resolver dificuldades de expressão" e "interessa fazer os alunos aprenderem uma outra variedade de língua portuguesa, a norma culta". No entanto, ao priorizar apenas um enfoque metalingüístico, está se desestimulando o aluno e desconsiderando-o como sujeito de uma interação social. Por outro lado, ao defender o extermínio da gramática, acaba-se privando o aluno de contato com a norma padrão culta, variação que lhe dará oportunidade de aquisição de uma maior competência comunicativa e, conseqüentemente, uma melhor desempenho nas relações sociais.

Segundo Franchi (1991), o ensino da língua materna por meio da gramática normativa resulta em equívocos freqüentes, visto que não é por ela que os alunos aprendem (quando aprendem), mas por tentativas e erros, que lhes permitem encontrar os critérios variáveis a cada resposta certa. Se o professor deseja utilizar critérios nocionais, é preciso que ele conheça bem não só as intuições da gramática tradicional, mas também as limitações de suas descrições, para não ter uma atitude ingênua.

Os exercícios estão situados ao nível da metalinguagem, "exercícios analíticos e classificatórios com pequena relação com os processos de construção e transformação das expressões, com a propriedade e adequação do texto às intenções significativas, com a exploração da variedade dos recursos expressivos para o controle do estilo" (FRANCHI, 1991, p. 24).

Esse tipo de postura pedagógica que consiste na imposição de regras para a aquisição de uma variante padrão e culta, nas palavras de Murrie (1994, p. 13), acaba por "erradicar as formas de linguagem menos prestigiadas" e, assim, a escola fracassa por "não perceber que o respeito à fala do aluno é condição primeira para atingir o objetivo mais amplo: ensinar a todos".

Uma crítica maior a esse tipo de ensino norteado pelo tradicionalismo gramatical com preocupações com o caráter formal da língua encontra-se em Ilari e Possenti (1996, p. 1112/3) que dizem: "o professor conhece cada vez menos a realidade lingüística de seus alunos, porque a escola, sobretudo através dos livros didáticos, continua a incluir em seus planos uma clientela com conhecimento de língua padrão, quando recebe cada vez mais, de fato, alunos cujo conhecimento lingüístico se formou em variedades desprestigiadas". E de acordo com Possenti (2000, p. 87) "a prática ainda corrente no ensino/aprendizagem de língua materna ainda consiste na "compartimentação" dos conteúdos, o que denota como se processa também o ensino de gramática (POSSENTI, 1996, p. 87).

Cabe apresentar que na visão de Bechara (1985, p. 14):

Na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como *a* língua aquela modalidade culta – literária ou não – refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo, de todo repudiando aquele saber lingüístico aprendido em casa, intuitivamente, transmitido de pais e filhos.

E acrescenta, mais adiante,

No fundo, a grande missão do professor de língua materna [...] é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua

funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, modalidade lingüística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens (BECHARA, 1985, p.).

Ainda que apresente certas teses que hoje poderiam receber algumas restrições, Bechara foi um dos primeiros gramáticos a escrever um livro todo dedicado ao tema do ensino de gramática propondo uma pedagogia menos preconceituosa e mais libertadora.

Benites e Panzini (1996, p.3) constataam que inexistente consenso entre pedagogos, gramáticos e lingüistas em relação ao ensino da gramática e a validade desse ensino, chegando a afirmar que: "questões desse tipo atingem o trabalho na sala de aula, uma vez que, não encontrando uma orientação segura para desenvolver uma prática pedagógica eficiente, o professor acaba, muitas vezes, transformando o ensino de gramática em um fim em si mesmo".

Mesmo com teorias lingüísticas mais recentes, direcionadas, sobretudo, para uma concepção de língua que privilegia a interação entre sujeitos, a prática em sala de aula tem demonstrado que o professor ainda é escravo das amarras de um ensino fundamentado na exposição de normas gramaticais para o falar e escrever corretamente, tomando fragmentos de obras literárias e modelos de uso correto da língua.

Para estas autoras o ensino da língua materna tem ênfase sobre a metalinguagem criando "nas crianças uma falsa imagem da língua, desmotivando-as para o estudo da disciplina, levando-as a pensar que não sabem nada de língua, que a língua é algo muito complexo e que para dominá-la é necessário memorizar um sem-número de regras com suas exceções" (BENITES e PAZINI, 1996, p. 5).

As pesquisas são consensuais a respeito das causas dessa "incompetência escolar". Fiorin (1996), por exemplo, ao analisar o ensino de língua materna no Brasil, aponta três "perversões":

- a) a primeira refere-se a um problema visto como geral por outros pesquisadores: o predomínio do ensino de metalinguagem desde as primeiras séries, em detrimento do ensino efetivo da língua.
- b) a segunda perversão diz respeito à maneira como as categorias da língua são ensinadas, sem a menor preocupação com o papel que exercem no funcionamento da linguagem. Em outras palavras, há uma preocupação muito grande em fazer com

que o aluno saiba resolver exercícios gramaticais, embora isso não o transforme em conhecedor dos mecanismos da língua.

- c) a terceira perversão consiste na falta de fundamentação teórica para o ensino da leitura e da redação, o que torna as atividades com o texto um mero estudo de suas partes e não contribui para que o aluno apreenda sua estrutura ou compreenda seu sentido global: "A escola vê o texto como uma grande frase ou uma soma de frases, pois ensina a estruturar o período, a maior unidade sobre a qual se debruça, e exige que os alunos produzam textos." (FIORIN, 1996, p. 8-9).

Cabe reforçar que a ênfase na metalinguagem para crianças do ensino fundamental é reforçada pelos próprios livros didáticos, que são usados, na maioria da vezes, de forma absoluta pelos professores, sem nenhum questionamento ou qualquer reflexão, o que é quase impossível, por uma questão cultural. Aliás, o professor Pereira (1996, p. 6) possui um trabalho de análise de livros didáticos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, em que constata uma profusão de informações metalingüísticas em livros dedicados a essas séries, mencionando como exemplo:

No volume dedicado à quinta série, causa espanto o excesso de metalinguagem. Nas três coleções, há uma análise detalhada das classes gramaticais, incluindo os verbos de todas as conjugações, além de um minucioso estudo das funções sintáticas. É como se fosse preciso, em apenas uma série, abarcar toda a parte gramatical, da morfologia e da sintaxe (PEREIRA, 1996, p. 6).

Travaglia (2000) esclarece que é com a concepção de gramática normativa que a gramática é tradicionalmente vista e trabalhada nas escolas. Há uma tendência dos manuais de gramática normativa a verem e apresentarem os fatos da língua como definitivos e há também uma tendência dos professores de incorporarem essa visão das coisas e de explorarem o conteúdo destes manuais de forma fragmentada e arbitrária.

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. Neste 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.

Também é interessante pontuar que, de acordo com Travaglia (2000:102), existem os que ainda sustentam o ensino da língua centrado na gramática devido à preocupação com o "sucesso em concursos e bom desempenho social e profissional e como instrumento de ascensão social e segurança".

Com relação ao ensino e a aprendizagem da língua, Travaglia (2000, p. 17) levanta a seguinte questão: "Para que se dá aula de Português a falantes nativos do Português?" As respostas que apresenta trazem em si os objetivos do ensino-aprendizagem do português como língua materna. A aula de português para falantes nativos visa desenvolver a competência comunicativa; o domínio da norma culta e da variedade escrita da língua; o conhecimento da forma e da função da língua; o pensamento e o raciocínio.

Os objetivos do ensino de gramática teórica, apontados por Travaglia (2000), são os seguintes:

- a) primeiro, está relacionado à capacidade do aluno em conhecer a língua como instituição social, ou seja, como ela se constitui e funciona; por isso, refere-se ao domínio da teoria gramatical.
- b) segundo, propõe a extrapolação dos limites do domínio da teoria gramatical, desenvolvendo habilidades relacionadas ao pensamento, ao raciocínio científico do aluno; portanto, busca desenvolver habilidades de reflexão sobre a linguagem, com base na análise dos fenômenos da natureza e do meio social.

Trata-se de um trabalho bem direcionado com a língua materna, pois aposta no desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, enquanto falantes, ouvintes, escritores, leitores. Em outras palavras, a competência comunicativa está relacionada à capacidade do sujeito em "empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação"(TRAVAGLIA, 2000, p. 17-18), demonstrando a capacidade de:

- a) criar seqüências lingüísticas consideradas próprias da língua em uso;
- b) produzir e compreender textos bem formados, organizados, construídos;
- c) reformular, parafrasear, resumir um texto de diferentes formas e com diferentes fins, além de julgar a adequação de tais modificações.

Corresponde a estes objetivos uma visão produtiva de ensino, a qual busca desenvolver no aluno a aprendizagem de novas habilidades lingüísticas, contribuindo para que

ele aprimore seu conhecimento e uso de sua língua materna de forma mais eficiente, sem, no entanto, deixar de considerar o conhecimento que já possui (TRAVAGILA, 2000).

Claro que aqui entra o trabalho com a variedade culta e padrão da língua, mas não apenas isso. Há que se evitar que os fatos observados na variedade culta da língua sejam transformados em regras de uso indiscriminado e as formas das outras variedades sejam consideradas erros. Sobre esta questão é interessante destacar que a língua não é imutável, ela muda com a própria história, de maneira que não há apenas variação entre formas lingüísticas 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. Informa ainda que há um verdadeiro desnorтеio por parte do professor que acaba não fazendo nem um estudo sobre a língua e nem ensinando a gramática da língua.

Simões (1999) evidencia que as aulas de língua portuguesa, por estarem submetidas a uma prática gramaticalista, seguem um percurso de classifique, enumere, cite, analise, etc., de forma a não privilegiar a interação verbal ou oral de maneira satisfatória. O resultado deste tipo de ensino é a aversão à língua, com a qual os alunos interagem cotidianamente no mundo em que vivem. Não é novidade a veiculação de expressões do tipo "português é muito difícil", "não sei português", "neste país todo mundo fala errado".

Em Neves (1994, p. 35), é apresentada a divulgação de resultados de pesquisa que realizou com professores de língua portuguesa sobre o ensino de gramática. Na seção Um Balanço da Questão, a pesquisadora relaciona cinco pontos na discussão do ensino da gramática:

- a) a função do ensino de gramática é levar a escrever melhor;
- b) crítica dos valores da gramática tradicional;
- c) valorização de aulas de gramática não-normativa;
- d) constatação de que essa gramática "não está servindo para nada".

Apesar disso, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

Com esta pesquisa, Neves (1994) evidencia o insucesso de professores, alunos e escola chamando ainda a atenção para o fato de que professores manifestaram preocupações com aprovação em concursos, o que se traduz em ser bem sucedido na vida. Também ressaltou que os aspectos da língua mais trabalhados eram os exercícios de classificação e reconhecimento de classes de palavras e de funções sintáticas.

A formulação de exercícios é a atividade mais reveladora da maneira pela qual os professores trabalham com a gramática, já que por meio dela, depreendem-se as bases, os princípios, as finalidades, enfim, a natureza da atividade lingüística. Ao término do período escolar, os alunos não estão aptos para uma verdadeira interação, na qual demonstrem compreender o mundo que os cerca, sabendo agir sobre ele (NEVES, 2003).

Britto e D'Angelis (1999, p. 1) argumentam que:

a lingüística moderna, contudo, já demonstrou que não há línguas melhores ou piores, nem variedade lingüística que não tenha gramática articulada e consistente. Mais ainda, tem bem estabelecido que a variação é intrínseca ao fenômeno das línguas humanas. A idéia de uma forma ideal de expressão oral e escrita e sua associação à inteligência humana, que dominou o pensamento europeu até o século XVIII, resulta de uma visão simplista e etnocêntrica de sociedade.

Para Suassuna (1999, p. 36) a gramática tradicional "por razões de natureza histórica e social" reflete um modelo de língua com forte grau de legitimidade, elaborado a partir de uma "perspectiva excludente de pedagogia certo x errado".

A exclusão dos usos efetivos da língua, e que, muitas vezes, diferem da norma culta, expressa o lado preconceituoso desta concepção, marcadamente demonstrado por uma postura elitista. Decorre também, daí, um problema muito maior que, não tão raro, foi e tem sido observado em ambientes escolares: se todas as formas de expressão da língua que "violam" as leis gramaticais da norma culta são encaradas como erros ou "desvios", os falantes/escritores dessas variedades são considerados indivíduos com algum problema patológico, chegando a ser encaminhados às chamadas classes especiais.

O ensino meramente gramatical "nada acrescenta ao aluno no exercício de elaboração das idéias e muito pouco auxilia na formação do pensamento através da língua". (Ribeiro, 2001).

A posição defendida por Luft (1985) centra-se no questionamento sobre a eficácia do estudo de gramática no aprendizado da língua e enfatiza que esta, por ser uma entidade viva, deve ser analisada e ensinada como tal. Embebido, principalmente, das primeiras teorias chomskyanas (anos 69 a 81), Luft se coloca contra o "ensino gramaticalista" e propõe redefinir língua e gramática:

O que me preocupa profundamente é a maneira de se ensinar a língua materna, as noções falsas de língua e gramática, a obsessão gramaticalista, a distorcida visão de que ensinar uma língua seja ensinar a escrever "certo", o esquecimento a que se relega a prática da língua, e, mais que tudo: a postura opressora e repressiva, alienada e

alienante desse ensino, como em geral de todo o nosso ensino em qualquer nível e disciplina (LUFT, 1985, p. 12).

Contrapõe gramática natural – sistema de regras internalizado pelos falantes de uma determinada comunidade lingüística – à gramática artificial – descrição, tratado ou estudo de regras gramaticais enquanto tentativas de reprodução de um desses sistemas naturais. Luft (2000, p. 90-92) é veemente em apontar a inutilidade e nocividade em um ensino de língua materna apoiado na gramática tradicional.

Luft (1985, p. 67) opõe o absolutismo gramatical do ensino tradicional ingênuo para o qual todos os atos de fala e escrita devem observar as mesmas regras da gramática normativa ao relativismo lingüístico que afirma que "linguagem e comportamento gramatical devem ser vistos e julgados relativamente aos falantes/escreventes, à natureza, objetivos e circunstâncias de seus atos de comunicação."

Tomando por base seus questionamentos sobre alguns conceitos e definições veiculadas por uma gramática, Luft (1985, p. 67) afirma que esse tipo de abordagem no processo de ensino-aprendizagem do português serve apenas "para preservar um imobilismo lingüístico", além de "incutir no aluno a obsessão do erro, em vez de liberar os poderes de linguagem e aprimorar a competência comunicativa".

Luft (1985) considera esse sistema de regras internalizado, a verdadeira gramática, que a criança constrói pelo lançamento e verificação de hipóteses nos dados lingüísticos a que está exposta. É um saber implícito, completo que a habilita a falar e compreender o que ouve. É uma gramática da comunicação oral, flexível e variável. Também chama atenção para a precocidade gramatical da criança: "Da mais alta importância é saber que desde bem cedo a criança é, surpreendentemente, um adulto lingüístico" (LUFT, 1985, p.41) e critica:

Esse professor nunca ouviu falar em gramática "internalizada". Falta-lhe em geral uma formação lingüística mais séria; ou leu e não acreditou nas novas teorias; ou acha mais cômodo restringir-se a currículos impostos e livros didáticos adotados, adaptar-se a opiniões generalizadas e estabelecidas. Melhor é não ter convicções próprias; melhor ainda, não inovar. Sair da rotina da tradição é inquietante: para si, para os colegas, para as autoridades, para o sistema (LUFT, 1985, p. 43)

Na verdade, como bem aponta Luft (2000, p. 42), o professor de português desconhece que a criança já "sabe sua língua, apenas precisa desenvolver, crescer, praticar em outros níveis e situações". Além disto Luft (2000) faz referências a algumas frases que, segundo ele, "se ouvem até de pessoas cultas: 'português é a língua mais difícil do mundo', 'não sei português', 'neste país todo mundo fala errado'".

Bagno (2002) vale-se também de uma frase semelhante, 'português é muito difícil', como ponto de partida para tecer uma crítica sobre o ensino tradicionalista. Na visão deste autor, os usos diferentes das regras prescritas pela norma-padrão são considerados errados, porque os conteúdos abordados nas aulas são paradigmas e classificações que muito pouco colaboram para que o aluno se torne um usuário competente da língua, ou seja, um usuário capaz de produzir e compreender textos eficientemente.

Segundo Bagno (2000, p. 35), a dificuldade em aprender a língua portuguesa reside no fato de que as regras ensinadas em nada "correspondem à língua que realmente falamos ou escrevemos no Brasil". Para ele, ainda, o empecilho maior para esse suposto fracasso dos falantes brasileiros deve-se a uma abordagem do português como uma ciência e não como um instrumento de comunicação.

A gramática normativa como ferramenta ideológica contribuiu para descrever e fixar como regras e padrões as manifestações lingüísticas usadas pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a serem imitados. Com a instrumentalização dessa gramática em mecanismo ideológico de poder e de controle de uma camada social sobre as demais, formou-se essa "falsa consciência" coletiva de que os usuários de uma língua necessitam dessa gramática como se ela fosse uma espécie de fonte mística da qual emana a língua "pura". Foi assim que "a língua subordinou-se à gramática", segundo Bagno, (2001, p. 87).

Esta concepção tradicional de língua vem sendo criticada pelas correntes da lingüística contemporânea, mas ainda vigora na mentalidade das pessoas em geral, de muitos professores e até mesmo de intelectuais esclarecidos vinculados a outras áreas de conhecimento: não é raro que sociólogos, antropólogos, filósofos, psicólogos, pedagogos, escritores, jornalistas etc., mesmo os que assumem posturas políticas e científicas progressistas e combativas, quando vão se expressar a respeito da língua, acabem repetindo acriticamente velhos chavões e preconceitos que a ciência da linguagem há muito provou serem insustentáveis (BAGNO, 2001, p.22).

Britto (2000, p. 12) faz referência a fatores sustentados por muitos estudiosos sobre o ensino de gramática:

- a) "ensimesmamento" da escola, cujo corpo de saber constituído se define em função da própria tradição escolar;
- b) a imprecisão terminológica no que diz respeito ao conceito de gramática, entendida ora como expressão de norma, ora como um conhecimento lingüístico inato, ora como teorias que se fazem sobre a língua no nível da frase;

- c) forte vínculo entre concepção de norma culta e tradição escrita, a ponto de se tomar uma pela outra;
- d) a confusão entre padrão lingüístico e norma canônica, entendida como um conjunto de regras prescritivas estabelecidas pela tradição gramatical;
- c) a forte influência de instância de poder que atua como formadores de opinião, reforçando-o e legitimando-o.

Além disto, Britto (2000, p. 12) afirma que, associados a esses cinco fatores, estariam outros que justificariam o ensino de língua baseado na norma culta: contribuir "para diminuir o estigma social do indivíduo escolarizado", facilitar "a inserção no mercado de trabalho", permitir "ao sujeito maior domínio das estruturas lingüísticas e maior capacidade de raciocínio" e garantir "uma unidade superior da língua nacional".

Segundo as elaborações de Perini (1985), existem duas causas para a falsa idéia que muitos têm de que não sabem português, que falamos de qualquer jeito: primeiro, a convicção de que conhecer algo implica reflexão consciente, laboriosa sobre o objeto do conhecimento, no caso, sobre a língua portuguesa; segundo, o ensino escolar tradicional, com sua obsessão corretiva, passou-nos a impressão de que não conhecemos nossa língua.

E afirma que sabemos muito bem nossa língua e que este conhecimento é "altamente complexo, incrivelmente exato e extremamente seguro" (Perini, 1985, p.32). Este conhecimento implícito nos torna capaz de fazer as escolhas lingüísticas adequadas e realizar julgamentos de aceitabilidade daquelas feitas pelos nossos interlocutores.

Para explicar a atitude de muitos gramáticos e professores que não conseguem ver que a realidade lingüística brasileira não mais reflete aquela descrita pela gramática tradicional, lança mão de um argumento interessante. Perini afirma que a mente humana não gosta de ser surpreendida, ou seja, precisa que os fatos confirmem suas convicções. Assim, se alguns gramáticos e professores estão convencidos de que os brasileiros cultos ainda usam pluralizar todo o sintagma nominal, não perceberiam quando alguém também culto assim falasse, pois, segundo suas convicções, só pessoas incultas falam dessa forma.

Perini (1985) divide a realidade lingüística em duas: a língua materna, falada, o vernáculo brasileiro, que comporta variações, que não tem ainda uma descrição realizada e a língua portuguesa, veículo de cultura, que tem suas regras, que é usada na escrita. As duas, apesar de semelhantes não são idênticas, têm domínios próprios e não podem ser trocadas uma pela outra. Assim, o certo é escrever português e falar vernáculo. Além disto, discute a questão da rejeição da disciplina gramática e começa pelo seguinte diagnóstico:

Eu diria que o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica (PERINI, 1985, p. 33).

Quanto aos objetivos, Perini (1985) observa que muitos professores dizem e acreditam que o estudo da gramática é um dos instrumentos que levará o aluno a ler e escrever melhor, a ter um domínio mais adequado da linguagem padrão escrita. Redefinindo os objetivos, propõe que se deva conhecer gramática, assim como física ou geografia, para participar melhor de nossa cultura, do nosso país, enfim desta época, ter uma noção do que o homem faz do universo físico, químico e cultural. A gramática traria ao indivíduo algum conhecimento da linguagem, para saber mais sobre o mundo.

Quanto à inadequação metodológica, que Perini (1985) prefere chamar de atitude inadequada, explica: em todas as ciências, pode-se questionar as causas, pedir explicações, duvidar, procurar a verdade, alterar conceitos mesmo que antigos. Mas, em gramática, as "verdades" já estão prontas mesmo que a realidade lingüística se mostre diferente delas. Para mudar, o professor de gramática precisará ter uma atitude mais científica buscando ver e dizer o que a língua é e não como deveria ser.

Quanto à carência de organização lógica, Perini (1985) critica a gramática escolar pela inconsistência e incoerência de suas definições e classificações. Manifesta a necessidade de melhores gramáticas mais de acordo com a língua atual, preocupadas com a descrição da língua e não com prescrição de normas de bem falar e escrever.

Outra colocação relevante que Perini faz é relativa à insuficiência da língua para a comunicação:

Na verdade, para que se dê a compreensão, mesmo em nível bastante elementar, é necessário que as pessoas tenham muito mais em comum que simplesmente uma língua. Precisam ter em comum um grande número de informações, precisam pertencer a meios culturais semelhantes, precisam mesmo ter, até certo ponto, crenças comuns. [...] O problema é que o que a língua exprime é apenas uma parte do que se quer transmitir (PERINI, 1985, p. 42).

Uchoa (2001, p. 69) afirma que "o ensino de português, entretanto, não leva em conta, a não ser ocasionalmente e, assim mesmo, sem maior consciência do problema, a existência dos três níveis do saber lingüístico". Acrescenta, então, o autor:

[...] exige-se, assim, que os professores de Português sejam professores de linguagem, não somente de língua, já que, além da meta de capacitarem os alunos ao domínio reflexivo do saber idiomático, devem também se preocupar com a prática dos saberes elocucional e expressivo dos seus educandos, estimulando-os a saber ordenar as idéias, a conhecer o mundo e a conviver com situações discursivas diversas (UCHOA, 2001: 69)

Neste sentido é ilustrativa a elaboração de Geraldi (2002, p. 117) ao afirmar que :

[...] o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. O fruto desse processo irracional é digno do método, que sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a da sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado.

É preciso lembrar, conforme observa Silva (2004), 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 o correto.

Visioli (2004) informa que no período de vigência da Lei n° 5.692/71, ocorreu a permanência da gramática normativa, embora se atribua ao estruturalismo a forma de abordagem gramatical que deveria ser a predominante. Verifica-se assim que foi no decorrer desta determinação legal que o ensino da gramática transitou entre os modelos normativo e descritivo.

A grande contribuição que o estruturalismo deixou no ensino refere-se à pedagogia da língua materna e consistiu, antes de mais nada, em mostrar a precariedade da doutrina gramatical que vinha sendo tradicionalmente ensinada pela escola: hoje, qualquer pessoa medianamente informada sabe que essa doutrina recomenda uma linguagem que não é nem a do povo, nem a dos grandes veículos de comunicação, nem a dos escritores. Além disso, numa fase em que a escola passou a receber um número cada vez maior de alunos cujo vernáculo não é a variedade prestigiada do português brasileiro, o estruturalismo criou condições para que se possa aceitar como um fato que esses alunos falam outra língua (que tem sua estrutura, sua história e suas condições de usos), e que isso não tem nada a ver com limitações ou déficits intelectuais (falar português não-padrão é uma questão de história social do aluno, não uma questão de burrice) (ILARI, 2004, p. 89).

Quanto ao ensino da gramática interativa cabe ressaltar que a partir de uma pesquisa realizada com professores em formação, intitulada "Formandos de Letras: a concepção sobre o ensino gramatical" (CRUZ, 2004) pode-se perceber que a maioria não se julga preparado

para trabalhar com o ensino gramatical numa proposta interacionista, integrado à produção de texto e à leitura.

Para que essa proposta de estudo gramatical contextualizado se efetive é fundamental que a unidade básica de estudo da língua passe a ser o texto, já que o sujeito social comunica-se não por meio de palavras ou frases isoladas de contexto, mas por intermédio de textos. E os lingüistas debruçaram sobre ele o olhar, oferecendo conceitos e instrumentos que generalizavam grandes conjuntos de textos (tipos). Mais atualmente, convoca-se a noção de gêneros discursivos ou textuais como explicam Rojo e Cordeiro na apresentação de Schneuwly e Dolz (2004, p.11): "Trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando-se as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos".

Dessa forma, o conceito de texto, os processos de construção textual, os gêneros e seqüências textuais e a coerência textual são aspectos basais que alicerçam a gramática do texto/discurso. Além disso, na medida em que se incorpora, nos estudos lingüísticos, a relação locutor-alocutário, a preocupação não é apenas com o código lingüístico e, sim, com os interlocutores, com a situação em que se produz o discurso.

Aplicar novas teorias e enveredar-se pelos domínios da gramática do texto/discurso parece ser o caminho mais percorrido, tendo como ponto de partida uma concepção sóciointeracional da linguagem.

Com efeito, o objetivo do ensino de Língua Materna, diante da concepção de linguagem como forma de interação, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar a língua às mais diversas situações. Nesse contexto, a unidade de ensino só pode ser o texto, propulsor da reflexão crítica e imaginativa dele como leitor e produtor. Essa prática promove uma atividade constante de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem, como, por exemplo, na observação de regularidades – tanto no sistema de escrita quanto nos aspectos ortográficos ou gramaticais.

Falar ou escrever não é apenas uma questão de gramática, de morfologia ou de sintaxe, não é apenas uma questão de executar, certo ou errado, determinados padrões lingüísticos. Não é tampouco formar frases, nem sequer juntá-las, por mais bem formadas que elas sejam.

Falar ou escrever é ativar sentidos e representações já sedimentados que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico; é, antes de tudo, agir, atuar socialmente; é, nas mais diferentes oportunidades, realizar atos convencionalmente definidos, tipificados pelos grupos sociais, atos normalizados, estabilizados em gêneros, com feição própria e definida. É uma forma a mais de, tipicamente, externar intenções, de praticar ações, de intervir socialmente, de "fazer", afinal.

Desse modo, a gramática, se é necessária, se é imprescindível, se é constituinte da linguagem, não chega, no entanto, a ser suficiente, a bastar, a preencher todos os requisitos para a atuação verbal adequada (ANTUNES, in BAGNO, 2001, p. 11-12).

Apoiando-se nesta referência, esclarece-se que, se a gramática é considerada um dos suportes do texto, a qual deve auxiliar o desenvolver da capacidade comunicativa do aluno, por meio da reflexão sobre o uso da linguagem, dificilmente pode se fundamentar na cobrança da regra pela regra, sendo, provavelmente, dessa prática equivocada que advém o rótulo de decadente ao ensino tradicional de Língua Materna. No entanto, a atitude diante do texto nem sempre é/foi a desejada: o texto continua(va) a ser pretexto para um ensino de gramática teórica (descritiva e/ou normativa) e passou também a ser pretexto para o ensino da gramática textual.

Silva (2004) esclarece que a escolaridade vem popularizando-se e este fator leva para 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, pois ensinar português não pode significar simplesmente identificar a estrutura do período ou decorar as regras gramaticais, como é comum na prática pedagógica tradicional, o que contribui para o entendimento de que:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e escrita de textos (ANTUNES, 2003, p. 35).

Se isso continuar acontecendo os alunos vão abandonar a escola, porque não se sentem à vontade com a sua própria língua. Parece que o que estão aprendendo é uma outra língua totalmente diferente da deles, como salienta Bagno (1999).

Segundo Faraco (2003, p. 22), principalmente a partir da década de 1980, tem havido um esforço por parte de professores de português e pesquisadores de Língua Materna para enfrentar e criar alternativas ao que consideram a crise do ensino. Para ele, o quadro

pedagógico tem mudado pouco, porque ainda não conseguimos fazer e disseminar a crítica radical ao que denomina normativismo e gramatiquice. É importante compreender que Faraco (2003, p. 11) conceitua como normativismo e gramatiquice:

Pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, o normativismo e a gramatiquice são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão e exclusão social.

E ampliando estas reflexões anuncia-se que pelo fato de o ensino de português não estar dissociado da sociedade que o justifica e o sustenta, uma atitude de mudança nesse contexto requer uma transformação social, pois

O desafio maior está, portanto, na reconstrução do nosso imaginário sobre a língua, promovendo, nessa área, um reencontro do país consigo mesmo. Nesse sentido, deverá estar na pauta, por exemplo, a superação crítica do fosso lingüístico que o século XIX criou artificial e arbitrariamente entre nós como parte de um anacrônico projeto de sociedade apenas branca e europeizada. Em outras palavras, a questão da língua terá de ser percebida também em sua dimensão histórica (FARACO, 2003, p.11).

2.2. Proposições para o ensino de gramática

Na visão de Possenti (1996), existe a indicação de que seria até viável manter a gramática normativa 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. Para tal, é preciso superar a visão do ensino da língua como sendo ensino da gramática, e do ensino de gramática como ensino de regras. Há que se acrescentar aí algo novo: "ensinar gramática é ensinar a língua em todas as suas variedades de uso, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso" (POSSENTI, 1996, p. 86).

Assim, não se trata de excluir das tarefas da escola a reflexão sobre as estruturas e as regras da língua; também não se trata de substituir os manuais de sintaxe por listas de variedades lingüísticas sociais, regionais, formais e informais. O que se propõe é que o trabalho seja realizado por uma metodologia que garanta uma vivência efetiva (mesmo que por intuição) com os dados de escrita e de fala. (POSSENTI, 1996).

Não faz sentido apenas descrever (gramática descritiva) ou sistematizar (gramática teórica) algo de que não se tenha o domínio efetivo (gramática internalizada). Ou seja, "antes

de descrever a sintaxe e a morfologia das expressões, o professor deve certificar-se de que o aluno sabe usá-las e entendê-las. Usar e entender não significa apenas saber apontar as expressões equivalentes, mas é também conhecer em que medida as expressões se adaptam a situações concretas" (POSSENTI, 1996, p. 85).

Possenti (1996, p. 88-90) sugere a articulação entre esses três tipos de gramática, sendo necessária uma metodologia que passe pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências lingüísticas na variante padrão (não cristalizada, mas em movimento) sem deixar de considerar a riqueza lingüística trazida pelo aprendiz. Considerando esses três tipos de gramática, verifica-se que a ordem de suas ocorrências em sala de aula é que deve ser inversa à que comumente vem sendo seguida nas escolas: deve-se partir da gramática internalizada passando pela gramática descritiva até chegar à gramática normativa.

O aluno iniciante (nas séries iniciais ou numa série nova) possui uma certa quantidade de conhecimentos a respeito da língua, mas não domina uma diversidade de conhecimentos, ou porque tais conhecimentos não são utilizados em seu ambiente social ou por serem recursos que não mais ocorrem na língua falada, sendo exclusivos da escrita. Neste último caso, o aluno só terá acesso a essas formas que não sabe por intermédio da leitura, a qual veicula a modalidade escrita.

No ensino da gramática, a primeira tarefa da escola, segundo Possenti (1996), é aumentar o domínio dos recursos lingüísticos do aluno, expondo-o a formas lingüísticas que deve conhecer para ser usuário competente da escrita. Para tal, é a leitura que produzirá o aprendizado necessário. Ou seja, da mesma forma que aprendeu a falar e ouvir naturalmente, o aluno aprenderá outras formas, desta vez, lendo o que ocorre tipicamente nos livros.

Passando pela gramática descritiva, Possenti (1966) indica que é necessário trabalhar os fatos da língua a partir da produção efetiva do aluno. Assim, diante dos sucessos e dos equívocos demonstrados em suas atividades de escrita, faz-se a comparação e/ou propõe diversas possibilidades de reconstrução. Com a explicitação da aceitabilidade ou rejeição das diversas possibilidades, bem como o domínio da adequação de uso dessas formas na escrita, revela-se a tarefa da gramática normativa.

Estas indicações são reforçadas posteriormente pelo autor ao fazer a seguinte referência: "a proposta elementar do ensino da gramática na escola consistiria no trabalho com as gramáticas numa ordem de prioridade que privilegiaria a gramática internalizada, passando pela descritiva, até se chegar à normativa" (POSSENTI, 1996, p. 87).

Além disto é ilustrativa a contribuição de Possenti no que se refere ao uso inadequado do texto como pretexto para se ensinar um conteúdo gramatical, além de uma preocupação bastante clara com os conceitos gramaticais. Compreende-se que não se deve deixar a gramática fora da sala de aula, mas deve-se refletir sobre quando abordá-la na sala de aula, com qual finalidade, em qual contexto, conforme defende Possenti (2004, p. 37):

Se pensarmos bem, concluiremos que não é necessário estudar gênero, número, concordância, etc., a não ser quando os alunos efetivamente erram e naqueles casos em que erram. Se erram em estruturas "os livro(s)", que isso seja trabalhado; mas se nunca dizem "vaca preto", para que insistir em estudar o gênero de "vaca"?

Na visão de Benites e Pazini (1996, p.7), o ensino de gramática deve assegurar ao aluno competência nas quatro habilidades lingüísticas, adequando-se às diferentes situações discursivas. "Essa adequação envolve tanto a escolha de uma das variedades sociais da língua, quanto as diversas formas de expressão dentro de uma mesma variedade, particularmente dentro da variedade padrão".

Como observa Travaglia (2000), o ensino da gramática normativa deve ocorrer sempre, 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. Todavia apresenta a proposta de que se veja a gramática normativa como um estudo das normas sociais de uso das diferentes variedades da língua e a adequação das mesmas às diferentes situações sociais.

Travaglia (2000, p. 21) destaca que "o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação".

Vivemos uma época em que a comunicação entre os seres humanos se dá, cada vez mais, por meio de frases breves e lacônicas. Por isso devo acreditar que, ao menos nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se oferecer ao aluno a oportunidade não só de aprender sua língua, mas também de refleti-la e usá-la adequadamente nas diversas situações de comunicação. Esse tipo de abordagem lingüística se insere numa concepção de linguagem interacionista (TRAVAGLIA, 2000, p. 21).

Não se pode entender a linguagem apenas como expressão do pensamento ou instrumento de comunicação. O professor que visa adotar uma postura diferenciada deve analisar e refletir a linguagem e o papel do aluno como indivíduo social e, por isso, sujeito na

interação comunicativa. É justamente nessa interação comunicativa que a gramática normativa ou tradicional é só um dos aspectos a ser abordado em sala de aula. Se o aluno é um falante, ouvinte, leitor e escritor, é natural que ele estará em contato com as mais diversas formas de uso e tratamento da língua. É aqui que se insere o trabalho com as variedades lingüísticas.

É importante destacar que Luft (1985), em relação às variedades lingüísticas, propõe que o professor trabalhe a diferença entre as regras dos dialetos de origem dos alunos e as regras da língua culta usando a gramática contrastiva como instrumental para saber diagnosticar com precisão a natureza lingüística das interferências dos dialetos de origem na apropriação da língua padrão. Ressalta que todas as variedades da língua são valores positivos e que têm muito mais semelhanças em relação à padrão que diferenças.

E é nesta direção que identifica-se correspondência de posicionamento em Travaglia (2000, p.41): "Ao falarmos dos objetivos do ensino de Língua Materna, dissemos que para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua era preciso abrir a escola à pluralidade de discursos". O professor deve tanto valorizar a variedade padrão ou norma culta quanto passar por outras variedades, até chegar à variedade de uso de seus alunos. Dessa maneira, o processo de ensino da língua acontece de uma forma dosada, proporcionando ao aluno momentos distintos de uso e reflexão sobre a língua.

Sabemos que cada falante adquire e internaliza a língua em uma de suas variedades: aquela que é predominante em seu meio; por isso, propugnamos que nosso objetivo como professores de Português para falantes nativos de Português não é fazer com que adquiram a língua, como no caso do ensino de língua estrangeira, mas ampliar a capacidade de uso dessa língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações de interação comunicativa que, por isso mesmo, serão construídos e constituídos com recursos próprios (TRAVAGLIA, 2000, p. 142)

No trabalho de sala de aula, da maneira como é concebida e proposta a valorização da competência semiolingüística, ou seja, o estudo formal (da gramática) aliado à construção do sentido, encaminha para o seguinte questionamento: como proceder a esse estudo formal? Articulando-se o estudo da gramática através de atividades de vários tipos, denominadas por Travaglia(2000) de teórica, normativa, de uso, e reflexiva, pode-se entender suas particularidades:

- a) a gramática teórica é uma sistematização teórica a respeito da língua, utilizando-se uma metalinguagem estabelecida segundo os modelos da ciência lingüística para

esse fim. No ensino/aprendizagem, as atividades de gramática teórica se valem das gramáticas descritivas e das gramáticas normativas. A gramática normativa apresenta normas de bom uso da língua em sua variedade culta, padrão. As atividades metalingüísticas visam levar o aluno a conhecer a definição e identificação de certo recurso lingüístico, suas classificações, seu comportamento na sentença (regência e concordância) ou no texto.

- b) gramática normativa - atividades metalingüísticas que explicitamente apresentem e ensinem as regras dos usos recomendados pela norma culta, mostrando que os demais usos pertencem a outras variedades da língua. Exemplo: ensinar que o verbo "ir" , de acordo com a norma culta, deve ser usado com a preposição "a", como na construção Os meninos foram ao jogo.
- c) gramática de uso - atividades lingüísticas e/ou epilingüísticas que visam aumentar a competência do aluno, trabalhando os elementos – unidades, regras, princípios – de todos os níveis de constituição e funcionamento da língua – fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual-discursivo - sem lançar mão de qualquer explicitação teórica consciente, ampliando assim sua gramática internalizada. Exemplos: exercícios estruturais para automatizar certas regências e concordâncias de acordo com a norma culta, passar trechos de uma variedade não-padrão para a padrão, preencher lacunas com preposições que poderiam ser usadas em certa seqüência lingüística;
- d) gramática reflexiva - é uma gramática que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e que será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente. Fundamenta-se em atividades epilingüísticas (usando ou não metalinguagem) de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e o funcionamento da língua em todos os níveis, partindo das evidências.

Travaglia (2003) propõe ainda que o trabalho escolar com a gramática pode ter duas formas de organização: uma mais aleatória e assistemática que consiste em trabalhar os fatos lingüísticos à medida que apareçam nos textos recebidos e produzidos pelos alunos e outra mais sistemática.

Na primeira opção, o professor aproveita a ocorrência de um recurso para discutir suas possibilidades significativas, sua adequação de uso, bem como explorar outros recursos que se

relacionem com este paradigmaticamente, estabelecendo comparação tanto do ponto de vista lingüístico quanto do ponto de vista do atendimento às normas sociais de uso. Ou ainda, o professor, a partir de um uso inadequado de um recurso da língua, discute com os alunos a razão da inadequação, as alternativas substitutivas, fazendo uma reflexão que pode chegar à normatização do emprego do elemento da língua de acordo com o que é preconizado para a norma culta. O autor ressalta a importância de um conceito mais amplo de adequação/inadequação, quando afirma:

Além disso, um uso pode estar de acordo com a norma culta ou outra variedade que se veja como adequada para determinado momento, mas não é adequado do ponto de vista das instruções de sentido que contém, tendo em vista o efeito de sentido pretendido. Poderíamos neste caso falar em inadequação comunicativa (TRAVAGLIA, 2003, p.60)

Apesar de essa forma de trabalho parecer assistemática e aleatória, é importante pois orienta o aluno na utilização dos recursos lingüísticos efetivamente em uso nas diferentes situações de comunicação.

Na segunda opção, ou seja, na forma mais sistemática de se trabalhar com a gramática, Travaglia (2003, p. 45-47) propõe o desenvolvimento de uma forma de abordagem que não fique condicionada apenas ao que ocorre no uso que o aluno faz da língua. A grande vantagem é a possibilidade de apresentar ao aluno novos recursos e usos visando a ampliação de sua competência comunicativa, aumentando seu conhecimento da língua e sobre a língua. O autor sugere duas formas de abordagem dos elementos lingüísticos, uma entrada pelo tipo de recurso e outra pela instrução de sentido, mas ressaltando "que um recurso lingüístico nada mais é do que uma instrução de sentido usada na constituição de um texto para conseguir determinado efeito de sentido na interação comunicativa" e é assim que precisa ser estudado:

- a) entrada pelo tipo de recurso: fazer um levantamento e um ordenamento dos tipos de recurso que seriam interessantes estudar ao longo da escolaridade. Para cada recurso se faz um levantamento dos diferentes aspectos a serem tratados. Esta forma de entrada tem sido a mais usada na elaboração dos programas, mas elementos importantes têm sido mantidos sistematicamente de fora, pois tais programas se baseiam, muitas vezes, numa visão estreita do que seja gramática de uma língua. A escolha e nomeação dos tópicos dependem da(s) teoria(s) que o professor estiver usando como suporte da sua prática, porém é importante que cada tópico seja abordado por meio de atividades de "gramática de uso", "gramática

reflexiva", "gramática normativa" e "gramática teórica" conforme objetivo/necessidade de ensino/aprendizagem.

- b) entrada pela instrução de sentido: promover o estudo dos diferentes recursos de que a língua dispõe para expressar determinada instrução de sentido como, por exemplo, tempo, comparação, oposição, dúvida etc. Cada tópico pode ser abordado pelos diferentes tipos de atividades de "gramática de uso", "gramática reflexiva", "gramática normativa" e "gramática teórica", atentando, porém, para o fato de que, como o que está em jogo é a instrução de sentido, o predomínio deva ser de atividades de gramática reflexiva, com alguns elementos de normativa, considerando também a questão de uso de uma ou outra variedade da língua.

Nessa proposta, as atividades de gramática de uso, gramática reflexiva e gramática normativa seriam utilizadas essencialmente para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, entendida pelo autor como a capacidade de "usar cada vez um maior número de recursos da língua de maneira adequada à produção do(s) efeito(s) de sentido desejado(s) em situações específicas de interação comunicativa [...]" (TRAVAGLIA, 2003, p.58). Já a gramática teórica seria utilizada para atender a três objetivos:

- a) fornecer ao aluno informação cultural sobre a língua, atendendo às exigências da sociedade que valoriza o conhecimento;
- b) instrumentalizar o aluno com uma metalinguagem básica que tornaria mais econômica a referência aos elementos da língua nas demais atividades;
- c) desenvolver o raciocínio, para ensinar a pensar de forma organizada na produção de conhecimento, ou seja, fazer ciência.

As elaborações de Bagno (2000) expressam uma proposição de ensino crítico de gramática, que propõe mostrá-la como uma conservação de formas consagradas, uma forma prestigiada socialmente, que deve, sim, ser usada em certas ocasiões, sobretudo na escrita, mas que também possui falhas (como o sujeito pode ser classificado como um termo essencial, se existe oração sem sujeito?). Cabe ao docente instigar nos alunos esse senso crítico, capaz de verificar, inclusive, que muitas das construções consideradas como "erro" demonstram-se mais eficientes para a comunicação e a interação.

O aluno tem de ser exposto à pluralidade de discursos para saber utilizar aquele que funciona melhor para cada situação de uso da língua. Deve exercitar isso por meio dos mais

variados gêneros discursivos orais e escritos a fim de que o professor possa entender a expressão do aluno e reconstruir o significado desta para o mesmo.

Há alunos que sabem analisar, mas não sabem ler ou escrever; portanto, a gramática só tem validade quando se busca desenvolver com ela a competência comunicativa do aluno. Sabemos que o texto deve ser visto como produto de um ato da fala, mas não é possível produzir ou entender qualquer texto sem que se saiba, ou use, a gramática. Sacconi (*apud* BAGNO, 2001) afirma que a norma culta assemelha-se à etiqueta social, pois é preciso conhecê-la para conviver, mas não é preciso usá-la para viver.

Quanto aos objetivos do ensino, o professor deve ter presente que as atividades em torno da língua portuguesa devem proporcionar aos alunos o domínio do dialeto padrão como mais uma forma discursiva. Tal domínio é necessário para que o sujeito tenha acesso ao poder, o que não significa, porém, que sua forma de falar, predominante em sua família e em seu grupo social, seja depreciada. Em outras palavras, e como bem argumenta Geraldí (2001), a linguagem, ao mesmo tempo em que funciona como bloqueio de acesso ao poder, pode também ser utilizada como meio de rompimento desse bloqueio.

[...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução (NEVES, 2002, p. 226).

Fica evidenciado que o ensino de Língua Portuguesa precisa focalizar o discurso e suas práticas de oralidade, escrita, leitura e análise lingüística, as relações dialógicas, os gêneros textuais, enfim, faz-se relevante uma abordagem que leve o aluno a ampliar seus horizontes discursivos, aprimorando-os. Visto dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa precisam recorrer a novos caminhos. Não se trata de abolir a gramática da sala de aula, ora, ela também faz parte da aprendizagem de uma língua.

Entretanto, é preciso vê-la e usá-la como uma ferramenta para o melhor desenvolvimento das práticas discursivas. Desse modo, não há razão para planejar as aulas pautando-se numa revisão de fonética, morfologia, sintaxe; inicia-se pela frase, depois a oração, daí o período, e raramente proporciona-se uma experiência ao aluno com o texto, com o contexto de produção, com a finalidade do texto, com os mecanismos de linguagem utilizados para se chegar a determinado efeito de sentido.

Destaca-se que é relevante o aluno ter acesso à norma prestigiada pela sociedade. E é a escola quem deve proporcionar essa oportunidade. Mas há um contexto para essa linguagem,

e é isso que o aluno precisa reconhecer, ou seja, adequar a sua linguagem aos diferentes contextos de interação. Contudo, não é dando lugar de destaque às regras gramaticais que o aluno entenderá essas diferenças.

Neves (2002) salienta que a escola precisa contemplar as relações entre uso da linguagem, atividades de análise e de explicitação da gramática, pois esta não existe a não ser na interação lingüística, ou seja, no uso. Assim, ressalta que há espaço para o estudo da língua-padrão na escola, mas adverte que o professor, ao ensinar os conteúdos gramaticais, necessita partir do uso para a norma e não da norma para o uso, como ocorre em boa parte das escolas.

Além disto, Neves (2002) é relevante questiona por que as gramáticas continuam a veicular padrões, se hoje o cenário é outro, ou seja, a Ciência Lingüística ensinou a considerar o social no uso da linguagem: os padrões não se impõem ao uso, este é que estabelece os padrões. Talvez porque costuma-se pensar o ensino da língua como ensino de gramática e o ensino de gramática como ensino de regras.

De acordo com Antunes (2003), o estudo em que se tenha em vista uma gramática que:

- a) esteja vinculada à perspectiva da linguagem como forma de atuação social, ou seja, uma gramática que seja relevante, selecionando noções e regras gramaticais úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua;
- b) seja funcional, que privilegie, de fato, a aplicabilidade real de suas regras, tendo em conta, inclusive, as especificidades de tais regras, conforme esteja em causa a língua falada ou a língua escrita;
- c) seja contextualizada, incluída naturalmente na interação verbal, uma vez que é condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente, o que torna falsa a questão colocada por alguns professores de "texto ou gramática"?;
- d) traga algum tipo de interesse, desmitificando a idéia de que estudar a língua é algo penoso, desinteressante;
- e) liberte, que "solte" a palavra. Nesse sentido, convém lembrar a possibilidade de, em certas situações, subverter as regras da língua para obter certos efeitos de sentido;
- f) prevê mais de uma norma, caracterizando a "norma-padrão" como sendo a variedade socialmente prestigiada, mas não a única "certa", já que "certo" é aquilo que se diz na situação certa à pessoa certa e, enfim,

g) é da língua, que é das pessoas, já que se a experiência humana da interação verbal é lingüística, é também verbal. Isso por si só faz a gramática recobrar a sua importância.

Reitera-se que a preocupação e o interesse que o ensino/ aprendizagem de língua materna (particularizando-se a gramática) tem despertado, especialmente nos últimos tempos, evidenciam que há um longo caminho a ser trilhado para que se consiga atingir a meta de um ensino proficiente, que estimule a competência comunicativa dos alunos, preparando-os para a inserção na sociedade, como indivíduos interativos nas práticas comunicativas, pois: "o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização" (BOLZAN, 2002, p. 23).

Nessa direção, já apontavam as discussões acadêmicas nos anos 80, inclusive os geracionistas:

A aula de gramática poderia ser um importante exercício de raciocínio, observação e construção de hipóteses; o professor poderia levar os alunos à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua; e, acredito, o aluno poderia sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra-exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. Nesse sentido, a gramática tem imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual (PERINI, 1985, 47).

Mudar conceitos, visões, crenças, concepções, práticas requer conhecimento, discussão, reflexão, experiência com aquilo que é novo, diferente. Não se pode pensar em mudanças no ensino sem pensar no professor, visto ser ele a chave para se concretizar, na sala de aula, as novas metodologias de ensino. É o professor que tem o contato com o aluno, que modifica, no chão da escola, a prática.

É necessário oferecer caminhos que possibilitem ao professor o acesso às novas teorias. Perfeito (2003, p. 216) destaca a relevância de questões teórico-práticas a serem tratadas em trabalhos de formação continuada: "Em termos de formação contínua, salientamos que seja efetuada, principalmente pelas Universidades e outras instituições educacionais, visando à reflexão sobre questões teórico-práticas, sem pacotes fechados e receitas prontas".

Reitera-se então que a gramática foi, durante muito tempo, e em alguns contextos ainda é, preocupação quase que exclusiva de professores de Língua Materna; devido a isso, recorrer a outros caminhos para se ensinar Língua Portuguesa não é tarefa fácil, pois requer mudanças não só de posturas, mas também de concepções.

O encontro destes novos caminhos implica em superar o que é apontando por Kraemer (2006, p. 11):

Segundo uma visão bakhtiniana, vivemos em uma arena de conflitos. A sala de aula, pois, é uma arena de conflitos. Assim, é salutar ponderarmos sobre tendências opinativas fundamentadas em generalizações falsas, como a de que a educação no Brasil está em processo de decadência e que nada ou pouco se pode fazer para mudar isso. Esta é uma maneira conformista de lidar com a situação. Há embates possíveis de serem travados para que nos sintamos mais realizados como profissionais de ensino e um deles é colocar em prática os fundamentos epistemológicos das orientações teóricas que norteiam o ensino de Língua Materna na contemporaneidade.

3. METODOLOGIA: NATUREZA INVESTIGATIVA E ENFOQUE ANALÍTICO

3.1. Natureza investigativa

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, uma vez que tem correspondência com as características enunciadas por Bogdan e Biklen (1991) sobre a investigação deste tipo: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigado o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados; eles tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

No que se refere ao método qualitativo Minayo esclarece que este "articula a compreensão das estruturas, dos processos, das relações, das percepções, dos produtos e dos resultados, com a visão dos atores sociais envolvidos na sua constituição, desenvolvimento, contexto e possibilidades de mudanças" Minayo (1993, p. 13). Além disso, ressalta que a abordagem qualitativa [...] privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer (MINAYO, 1993, p. 102),

Foi selecionada uma amostra aleatória de 09 professoras, vinculadas a escolas públicas e particulares, que atuam no Ensino Fundamental, que integram o trabalho de pesquisa do NUPEL. Estas foram identificadas com nome fictício, mantendo-se e garantindo-se assim o anonimato.

Em termos de caracterização destas professoras, evidencia-se que: a formação profissional prevalente é a graduação em Letras (5 professoras) seguida da graduação em Pedagogia (4 professoras). Em termos de pós graduação, 3 professoras têm curso de Especialização em Psicomotricidade ou em Psicopedagogia. Quanto ao tempo de vinculação ao magistério, a variação ocorre entre 2 a 20 anos.

O instrumento escolhido para a coleta de dados em campo foi a entrevista semi-estruturada, que proporcionou a análise e a interpretação dos discursos dos docentes. De acordo com Bogdan e Biklen (1991), a entrevista é uma conversa intencional, dirigida por uma pessoa com o objetivo de obter informações sobre outra. Começa com uma conversa informal e depois vai se especificando as perguntas, até se tocar no assunto em questão espontaneamente pelo entrevistado, ou não.

Segundo reflexões de Minayo, as qualidades desta entrevista, que é também denominada de não-estruturada,

[...] consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação [...] onde o roteiro serve de orientação para o pesquisador e não de cerceamento da fala dos entrevistados (Minayo, 1993, p. 122).

Com estas entrevistas, espera-se corresponder às referências de Pereira de Queiroz (1983, p. 45), que esclarece: "técnica é procedimento, ou conjunto de procedimentos bem definidos, transmissíveis, destinados a produzir determinados resultados; liga-se, pois, diretamente à prática, à ação, mas também e de maneira fundamental, aos resultados a que se quer chegar".

As entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Cabe ao pesquisador coletar indícios dos modos como cada um dos entrevistados percebe e significa sua realidade e levantar informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender as relações que se estabelecem no interior do grupo onde estão vinculados os entrevistados, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Após a realização das entrevistas que foram gravadas em fitas K7, foi feita a transcrição "livre" respeitando-se a forma de expressar de cada informante, o que é defendido por Lüdke e André (1986, p. 35): "deve ser respeitado o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada". Depois de transcritas e organizadas, as informações categorizadas emergiram do enfoque analítico utilizado - análise do discurso.

3.2. Enfoque analítico: Análise do Discurso

A análise das "falas" das professoras está fundamentada nos princípios e procedimentos da análise de discurso em sua linha francesa. Informa-se que, dentro do amplo universo discursivo, encontra-se uma região delimitada pelo discurso em questão, ou seja, o campo discursivo a ser analisado, que é o discurso pedagógico das professoras entrevistadas. Como este campo discursivo ainda prevalece amplo demais para os objetivos desta pesquisa,

delimitou-se o espaço discursivo do ensino de Português e nas atividades de gramática que integram este ensino.

Entende-se que esta é uma teoria que trabalha com as relações entre a língua e o sujeito de forma diferenciada, não estanque, mas aberta aos ditos e também aos não-ditos. Como foram trabalhados os discursos de professoras de Português do Ensino Fundamental, destacam-se noções que constituíram o apoio analítico necessário visando a composição do quarto capítulo deste estudo.

A análise do discurso visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos. Não há verdade oculta atrás do texto, mas há gestos de interpretação. Daí a inteligibilidade, interpretação e a compreensão (ORLANDI, 2002). Portanto, em outras palavras, a análise do discurso visa a compreensão na mesma medida em que busca explicitar a história dos processos de significação, para atingir os mecanismos de sua produção, o que permeia os procedimentos de análise das entrevistas das professoras dos Ensino Fundamental.

3.2.1. Discurso como efeito de sentido entre interlocutores

O objeto da análise do discurso, teoria fundada por Michel Pêcheux, na França, em 1969, é o discurso, entendido como efeito de sentido entre locutores. O discurso não é apenas um texto, mas um conjunto de relações que se estabelecem nos momentos antes e durante a produção desse texto e também, dos efeitos que são produzidos após a sua enunciação. O texto é concebido como a materialidade lingüística através da qual pode-se chegar ao discurso; é a relação da língua com a história (historicidade). Os discursos produzidos são determinados pelos discursos anteriores e determinam os discursos que virão após ele. Essa expressão comporta nuances de significação, conforme Maingueneau (1998, p. 43), discurso é designado como "um certo modo de apreensão da linguagem".

A língua, sob a ótica teórica de análise do discurso, é incompleta, é heterogênea, já que afetada pela história, propicia deslizos, múltiplos sentidos, ambigüidade. A língua é entendida como uma forma material de chegar ao sujeito, pois é através da linguagem que este do inconsciente mostra sua incompletude e é através da língua também, que esse sujeito procura preencher as lacunas próprias da sua constituição.

A linguagem é concebida como trabalho, como ação transformadora que o homem exerce sobre a natureza e sobre o corpo social de que é parte constituinte. Por isso, o compromisso pragmático da linguagem é marcado também pelo conceito de social e histórico.

Assim, enquanto produto cultural, a capacidade de linguagem é própria da constituição da espécie, já que o homem não pode estar isolado, nem de seus produtos nem de sua natureza.

Dessa forma, a linguagem é vista como interação entre homem e realidade natural e social – trabalho simbólico, parte da produção social geral. Porém, enquanto ação que transforma, a linguagem como mediação não pode ser pensada como mero instrumento, mas deve ser analisada como uma relação constitutiva da sociedade que, por sua vez, também constitui a linguagem. "O trabalho simbólico está na base da produção da existência humana." (ORLANDI, 2002, p.15).

A análise do discurso assume essa visão de linguagem já que leva em conta o discurso como objeto histórico-social que se concretiza em dado empírico na materialidade lingüística – no texto. Assim, a linguagem é vista não apenas como suporte do pensamento nem somente como instrumento de comunicação, mas como ato social, ou seja, há uma relação entre linguagem e exterioridade que é constitutiva: o processo de significação é histórico. Como diz Orlandi (2002, p.21): "a linguagem serve para comunicar e para não comunicar". As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso como efeito de sentidos entre locutores.

O sujeito, (re)produtor do discurso, é um sujeito do desejo, é marcado pela incompletude, mas é marcado também pela busca da superação deste estado e pelo desejo de dizer o novo. Esse desejo de completude nunca será satisfeito, este usuário da língua sempre acredita que disse tudo, que os sentidos estão postos, que o seu dizer está livre da ambigüidade e que só poderia dizer da forma escolhida, mas essa completude é apenas uma ilusão.

Pode-se afirmar que o sentido de uma seqüência verbal produzida é constituído também pelos interlocutores, pela situação, pelo contexto histórico-social e ideológico – tudo isto que, na análise do Discurso, define as condições de produção do discurso – não apenas como complementos, mas como constitutivos do sentido. Segundo Orlandi, as marcas lingüísticas são pistas para o analista do discurso, a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com as suas condições de produção. É através da língua que se tem acesso ao discurso e, conseqüentemente, ao sujeito.

A análise do discurso entende que os sentidos não são postos e que as palavras não possuem um sentido único, mas um dominante. A enunciação de uma mesma materialidade lingüística, em condições diversas, pode gerar diversos efeitos de sentidos, mas um enunciado não expressa o discurso por si só. A matéria lingüística é apenas uma parte dele, pois existe uma outra parte que não é verbal: o contexto da enunciação (BRANDÃO, 2004).

A linguagem é interação e um modo de produção social, não é neutra, possui uma intencionalidade, não é natural nem inocente e enquanto discurso, está carregada de ideologia. O texto é assim o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor (ORLANDI, 1987).

3.2.2. Constituição, formulação e produção do discurso

Os processos de produção discursiva implicam três momentos: a constituição, a formulação e a circulação. Para que se formule algum discurso, é necessário que já exista algo dizível, o já-dito que se atualiza em determinada situação: é o interdiscurso ou memória discursiva que possibilita a formulação, na medida em que disponibiliza os sentidos que poderão ser convocados. Assim, todo discurso formulado é um estado do processo discursivo amplo e contínuo, que constitui a formulação. É um processo que vem pela história, pela memória, pelas filiações de sentido, constituído em muitas vozes, no jogo da linguagem sempre marcado pela ideologia e pelas posições relativas ao poder.

Ao formular uma teoria que assinala a determinação entre os processos ideológicos e os processos lingüísticos para a constituição dos sentidos, Pêcheux (1988) situa o conceito de formação discursiva como o que pode e deve ser dito numa dada conjuntura. Essa definição de formação discursiva assenta-se na ênfase à regularidade dos sentidos, à reiteração do mesmo. Porém, contraditoriamente, indica a presença do sentido outro como necessária ao próprio processo de estabelecimento do sentido mesmo. Por isso, pode-se dizer que uma formação discursiva não emerge sem o seu outro, o seu exterior, sendo pois, heterogênea.

Uma formação discursiva é constituída dentro de um interdiscurso, que é o lugar de onde o sujeito retira o que é possível e o que não é possível no seu discurso, de acordo com sua formação discursiva. Esse interdiscurso é uma espécie de "baú", onde o sujeito encontra um conjunto de possibilidades para o seu dizer, e essas podem confundir-se com possibilidades de dizer de outras formações discursivas gerando aí os novos sentidos.

As formações discursivas estão submetidas às formações ideológicas, que são o conjunto de atitudes, valores e preceitos que são regidos pela ideologia, de acordo com as posições de classe ocupadas. É através das primeiras que as segundas se mostram. Dentro do conceito de interdiscurso também é importante a noção de memória discursiva, pois, como diz Orlandi (1993), é através desta que o sujeito busca no seu interdiscurso as palavras do outro, aquelas já proferidas. E isso nos leva a um outro conceito, que é o de pré-construído, um elemento buscado na memória discursiva que é fruto dos discursos anteriores.

Pretende a análise do discurso tornar-se uma forma peculiar de produzir conhecimento que concebe que o fio do discurso, constituído pelas seqüências discursivas enunciadas pelo falante, relaciona-se a sentidos presentes no interdiscurso. Este é a sede das construções sociais de sentidos, que compõe a memória dos já ditos vigentes na sociedade, na forma de redes de sentidos entrelaçados.

A análise do discurso vale-se do princípio de que os objetos do conhecimento, os quais se nos aparecem como "coisas a saber", adquirem esse estatuto no uso da língua pelos falantes na vida social, sob a influência de fatores sócio-históricos. De acordo com Pêcheux (1993, p. 317): "O corpo de traços interdiscursivos se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela mas também nela". Essa noção requer que o tipo de análise que condiz com a análise do discurso mostre a referida relação entre as marcas lingüísticas, indicadas no intradiscurso pelo analista, e os sentidos interdiscursivos que são imateriais, da ordem da memória.

A realidade discursiva criada pelo sujeito é ilusória, pois é afetado, por dois tipos de esquecimento segundo Brandão (2004):

- a) enunciativo, também chamado esquecimento número 2, se refere ao fato de que, quando formulamos um dizer, o fazemos de certa maneira e esquecemos das outras possibilidades de se formular a mesma coisa, possibilidades estas que conformam as famílias parafrásticas. Desta forma, temos a impressão de que nosso dizer reflete a realidade do nosso pensamento – ilusão referencial. É um esquecimento semi-consciente o que pode ser comprovado no fato de se recorrer a alguma paráfrase para melhor especificar o que se quer dizer, ou seja, para se alcançar o efeito de sentido desejado. O modo de dizer não é indiferente ao sentido. O não-dito também significa.
- b) ideológico, conhecido como esquecimento número 1, é aquele que atinge a constituição do interdiscurso. Refere-se ao fato de que, quando formulamos um dizer, temos a ilusão de ser a origem desse dizer, esquecemos que estamos apenas ativando sentidos pré-existentes em nossa memória discursiva. Mesmo havendo alguma singularidade no modo como a ideologia e o inconsciente afetam cada um de nós, como a língua e a história nos determinam no processo discursivo, nós não somos a origem destas. Essa determinação é necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso, se diz que o esquecimento é estruturante.

A constituição do discurso mobiliza dois processos em constante tensão: aquele que se mantém, o dizível, a memória - paráfrase – e aquele que rompe com o processo de significação, o jogo do equívoco – polissemia. Dessa dicotomia, outra se origina: relacionada ao processo parafrástico: produz-se uma variedade do mesmo – a produtividade – com a aplicação das mesmas regras; ligada ao polissêmico, deslocam-se as regras, instaura-se o diferente, criam-se sentidos – a criatividade.

A lingüística imanente define sentido literal como sendo aquele que uma palavra tem independente do uso. É o sentido básico, discreto, abstrato e geral. Mas a análise do discurso considera que é a ilusão referencial que sustenta essa noção de literalidade e, levando em conta a ideologia, propõe que o sentido é produto histórico, efeito de discurso que sofre determinações. Não há sentido único e prévio, mas aquele construído nas relações do sujeito com a língua.

Porém, embora o processo de significação seja aberto, ele está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização. Quando este trabalho ideológico cai no esquecimento, tem-se a ilusão da literalidade; pois a evidência do sentido não nos deixa ver o caráter material e histórico do sentido.

Assim, as palavras ganham seus significados nas relações metafóricas que se estabelecem nas formações discursivas de que participam. Metáfora aqui entendida como transferência, derivações para outros sentidos e posições. Formação discursiva é aquilo que determina o que pode e deve ser dito em uma formação ideológica, ou seja, de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada.

Os signos lingüísticos não são entendidos como transparentes, como se as palavras servissem apenas para etiquetar o mundo, como se este fosse independente daquelas. As palavras são intrínsecas à significação do mundo pelos sujeitos. E no uso da língua, os sujeitos revelam sentidos que representam a trama de relações socialmente constituídas entre os sujeitos.

A análise do discurso inaugura uma relação menos ingênua entre linguagem e sociedade à medida que, refazendo o conceito de ideologia, afirma que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua e, dessa forma, trabalha a relação língua-discurso-ideologia, conforme defende ORLANDI (2003) que acrescenta o que diz em Pêcheux e Fuchs (1975): não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. É dessa forma que o sujeito é descentrado: não tendo, portanto,

controle de como é afetado tanto pela realidade da língua, quanto pela realidade da história, ou seja, o sujeito da linguagem funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Se a análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Lingüística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Lingüística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2002, p. 20).

Como a constituição e a formulação concorrem na produção dos sentidos do texto, também sua circulação é parte constitutiva do significado. Entendendo como circulação não só como o texto é divulgado, mas principalmente como ele é lido, chegamos à concepção de leitura como parte integrante da construção do sentido.

Dentre os vários sentidos que a palavra leitura pode gerar, interessam aqui dois colocados por Orlandi (1988, p. 7-8). Um primeiro, "leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como "atribuição de sentidos"; e um segundo, "no sentido mais restrito, mais acadêmico, "leitura" pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto: são as várias leituras de Saussure, as possíveis leituras de um texto de Platão."

Parte-se da convicção de que, na constituição dos processos de significação, não só quem escreve/fala mas também que lê/ouve produz sentido e o faz a partir de um lugar (social/imaginário) e com uma direção determinada, ou seja, em determinadas condições sócio-históricas. Na perspectiva discursiva, a leitura é uma relação social, histórica entre homens mediada pelo objeto/texto. É o momento da produção da unidade textual realizada por sujeitos que se reconhecem como interlocutores.

Enquanto na formulação, há três funções enunciativo-discursivas do sujeito – a de locutor (aquele que se apresenta pela forma do "eu" no discurso), a de enunciador (as perspectivas desse eu no discurso) e a de autor (que é o princípio de unidade, é o eu assumindo a função de produtor de linguagem) -, na recepção (leitura/compreensão), há três funções que lhe são correspondentes: a de alocutário (o "tu" a quem o eu/locutor se dirige), a de destinatário (é o "outro" da perspectiva do enunciador, ou seja, uma imagem de leitor construída pelo enunciador, o leitor virtual inscrito no texto por antecipação) e a de leitor (o leitor real que corresponde ao autor) que assume como tal a prática de leitura, numa ordem

social dada, num lugar específico, ou seja, afetado por sua inscrição social e de quem se cobra um modo de leitura (coerência, unidade, etc.)

Cabe aqui pontuar que o leitor ocupa papel central em todo e qualquer discurso. A posição projetada discursivamente pelo autor, como salienta Orlandi (1999), produz um leitor virtual – leitor que faz parte da constituição do texto e é projetado por meio de formações imaginárias. Por sua vez, o leitor real – aquele que efetivamente lê o texto – ao produzir um gesto de interpretação, relaciona-se com o leitor virtual. Com efeito, ao ler qualquer texto, o leitor real interage com o leitor virtual ali construído. De acordo com Orlandi (1988), então, a interação do leitor vai se dar não com o texto, mas com os possíveis sujeitos inscritos no texto, ou seja, o leitor virtual, o autor, etc.

A relação entre o leitor virtual e o real pode ter uma maior ou menor distância, podendo o leitor real coincidir ou não com o leitor virtual. Nesse passo, gostaríamos de dizer que, quando falamos de leitor real e virtual não estamos nos referindo ao problema da discordância ou concordância. Esses outros fatores também têm seu papel na legibilidade, mas quando falamos em leitor real e virtual estamos pensando no aspecto elementar do acesso ao sentido. A discordância ou concordância já se faz sobre um sentido reconhecido ou atribuído ao texto (ORLANDI, 1987, p. 186).

Essa estratégia discursiva – a antecipação - de situar-se no lugar do ouvinte a partir do seu próprio lugar, regula a possibilidade de resposta e dirige a argumentação.

Além disso, nas condições de produção da leitura, devem ser considerados ainda dois fatores: as relações de sentido e as relações de força. As primeiras implicam dizer que um discurso aponta para outros que o sustentam assim como para outros dizeres futuros. O implícito – que não está dito, mas também está significando e a intertextualidade – a relação de um texto com outros (existentes, possíveis imaginários.). As segundas, permitem asseverar que o lugar social dos interlocutores é parte constitutiva do processo de significação. " Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na "comunicação" (Orlandi, 2002, p. 39-40). Dessa forma, o sentido de um texto está determinado também pelas posições que ocupam tanto autor quanto leitor.

Orlandi (1988), nas considerações sobre formas de leitura, a partir de Halliday, propõe distinguir o inteligível, o interpretável e o compreensível. O inteligível, dependendo apenas do conhecimento do sistema/código, seria um primeiro nível de apreensão do dito: o reconhecimento das formas lingüísticas. No exemplo pela autora colocado – "Ele disse isso" – a frase é inteligível, mas não é interpretável. Para que ocorra a interpretação, será necessário o

estabelecimento de relações com outros elementos internos ao texto que esclareçam as referências de *e/le* e de *isso*. Ou seja, o interpretável depende da atribuição de sentido levando-se em conta o co-texto lingüístico (coesão interna).

A mencionada autora acrescenta a dimensão de atribuição de sentido que se reporta à exterioridade (à coerência externa): a compreensão. O compreensível, então, é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto, tanto o contexto de situação no sentido restrito, ou circunstância de enunciação, quanto em sentido amplo, ou contexto sócio-histórico.

Na compreensão, é preciso levar em conta, portanto, a noção de formação discursiva:

As formações discursivas representam, na ordem do discurso, as formações ideológicas que lhes correspondem. É a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada. Isso significa que as palavras, expressões, etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas (ORLANDI, 1988, p. 108).

Mas a formação discursiva define-se em sua relação com outras formações discursivas com as quais se relaciona de diferentes formas (contraditórias, complementares, subalternas etc.). É assim uma unidade heterogênea no interior da qual funciona um princípio de aceitabilidade discursiva para o conjunto de formulações. Os sentidos, portanto, não pertencem nem ao autor nem ao leitor. Mas são efeitos da troca de linguagem que ocorrem em uma formação social específica.

A leitura, assim vista, não se esgota no imediatismo da ação de ler com determinadas habilidades. Mas é um processo complexo em que o analista buscará detectar regularidades, traços, ou melhor, marcas lingüísticas que materializam diferentes formas de funcionamento discursivo em relação com os tipos de discurso (autoritário, polêmico e lúdico), buscando configurar os laços entre o lingüístico e o ideológico, entre esses funcionamentos e as formações discursivas ligadas a certas formações ideológicas. " O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende" (ORLANDI, 1988, p. 116)

3.2.3. Discurso pedagógico

Os critérios para a caracterização de um determinado discurso são baseados no referente e nos participantes do discurso, ou seja, o objeto do discurso e seus interlocutores.

Para interpretar um determinado discurso dentre os diversos existentes na sociedade, é preciso considerar as diferentes formações discursivas, assim como as formações ideológicas que lhes dão origem. Do mesmo modo, é necessário compreender que este discurso pode ser interpretado de diversas maneiras. Considera-se que há dois processos: o parafrástico e o polissêmico, que são constitutivos da tensão que produz o texto (ORLANDI, 2001).

A polissemia representa a tensão estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente na linguagem. Orlandi (2001, p. 83-87) propõe uma tipologia centrada no efetivo funcionamento discursivo e baseada na relação entre os interlocutores (grau de reversibilidade) e nas condições de produção da referência (controle do referente e possibilidade de polissemia). Assim, ela distingue três tipos de discurso:

- a) autoritário - aquele em que o referente está apagado; não há propriamente interlocutores, mas um locutor que se apresenta como agente exclusivo que oculta o referente pelo seu dizer. Assim, a polissemia é contida e o grau de reversibilidade tende a zero;
- b) polêmico - aquele em que o referente é disputado pelos interlocutores; cada um o vendo sob determinada perspectiva e o dizendo de certa forma. Os participantes se mantêm em presença procurando direcionar a disputa pelos sentidos. Daí resulta o equilíbrio entre polissemia e paráfrase, enquanto a reversibilidade se realiza, segundo certas condições, na dinâmica da tomada da palavra;
- c) lúdico - aquele em que o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença, resultando disso uma polissemia aberta. A reversibilidade entre os participantes é exatamente o que constitui este tipo de discurso e está no limiar da concepção de linguagem como diálogo e, por isso, pode até suspender a condição de reversibilidade.

Orlandi (2001) adverte para o fato de que as denominações autoritário, polêmico e lúdico não têm caráter avaliativo de julgamento de valor e nem devem ser vistas como categorias estanques. Não há um discurso puramente autoritário, lúdico ou polêmico. Melhor evitar etiquetas definidoras e optar por uma análise em termos de tendência. E acrescenta:

[...] que uma sociedade como a nossa, pela sua constituição, pela sua organização e funcionamento, pensando-se o conjunto de suas práticas em sua materialidade, tende a produzir a dominância do discurso autoritário, sendo o lúdico o que vaza, por assim dizer, nos intervalos, derivas, margens das práticas sociais e institucionais. O discurso

polêmico é possível e configura-se como uma prática de resistência e afrontamento (ORLANDI, 2002, p. 87)

O discurso pedagógico, a princípio, se apresenta como um discurso neutro, sem problemas de enunciação. O referente, a informação teórica ou científica, tem sua validade garantida e os interlocutores, apresentados como emissor e receptor, mantêm entre si uma distância máxima que exclui a possibilidade de tensão. Todavia, este discurso que se apresenta com fins de se ensinar e/ou expor idéia ou convicção insere-se entre os discursos do tipo autoritário, e é caracterizado por Orlandi (2003) enquanto tal, que se propõe analisá-lo a partir do esquema das formações imaginárias envolvidas na comunicação pedagógica:

QUEM	ENSINA	O QUÊ	PARA QUEM	ONDE
Imagem	Inculca	Imagem	Imagem	Escola
do		do	do	
professor		referente	aluno	Aparelho Ideológico
(A)		(R)	(B)	(X)

Como a função básica da escola é a transmissão de conhecimento, a estratégia básica do discurso pedagógico deveria ser a pergunta pelo referente (R), o objeto do discurso, que se coloca como algo que se deve saber. E a imagem dominante estaria refletida no esquema IB (R), que se traduz por imagem que o aluno faz do referente. No entanto, percebe-se que a estratégia adquire, no discurso pedagógico, a forma imperativa de se dizer o já dito, o previsível.

No discurso pedagógico, enquanto discurso autoritário, é a voz do professor segura e auto-suficiente que se impõe e impõe o referente, criando a noção de erro e produzindo o esmagamento do outro (do aluno). Mais do que ensinar, o que se faz é inculcar e o esquema da imagem dominante IB (R) vai se modificando de acordo como o grau de autoritarismo que assume até a forma mais autoritária: IA (A), ou seja, a imagem que o professor tem de si mesmo. Em sua materialização, o autoritarismo ganha formas imperativas (Responda... , Copie...) num discurso individualizado em seu aspecto estilístico e de perguntas diretas e sócio-cêntricas (Percebem?, Certo? etc).

A posição do professor, enquanto autoridade convenientemente titulada, faz com que sua opinião torne-se a verdadeira, a correta. Não só pela posição, mas também pela apropriação do cientista que o professor realiza, apagando sua voz mediadora. O professor aparece como possuidor daquele conhecimento e assim se confunde dizer com saber. Desta forma, a imagem social do professor é idealmente daquele que sabe e está na escola para

ensinar. Já a imagem social do aluno é idealmente daquele que não sabe e está na escola para aprender.

E mais: o professor também sabe o que é necessário ensinar, quebrando muitas vezes as leis do discurso. Não é levado em conta nem se o aluno já sabe ou não aquele conteúdo, nem se esse é do seu interesse nem mesmo se tem para ele alguma utilidade. Pressupõe-se que a fala do professor informa, portanto tem interesse e utilidade. O recurso didático para mascarar a quebra das leis do discurso é a chamada motivação pedagógica que visa criar interesse e uma visão de utilidade sobre o referente.

Atribui-se ao referente valor social inquestionável. Isto se manifesta no uso de expressões como "dever", "é preciso". A preocupação de se explicar o *status* do referente, e não ele em si, aparece no nível da linguagem sobre o objeto, o uso de dêiticos, a objetualização (isso), a repetição, perífrases e, ao nível da metalinguagem, definições rígidas, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas. O conhecimento do referente é menos importante que o conhecimento da metalinguagem.

No discurso pedagógico, é o professor que, investido de autoridade, tem o poder de ordenar e de perguntar para avaliar. Já o aluno deve obedecer, responder ao que foi perguntado com as respostas previstas e, dentro de certas condições, pode perguntar. É o professor que define o quê e como ensinar, e o aluno deve ouvir o que o mestre diz, tentando reproduzir, repetir, copiar essa voz auto-suficiente.

A legitimidade do "conhecimento escolar" se apóia na idéia da imaturidade do aluno, cujo processo de maturação se dará paralelamente ao desenvolvimento da escolarização. Enquanto ele for aluno, alguém resolve por ele o que lhe interessa. Assim, há a aceitação e exploração dessas imagens que fixam o professor como autoridade e o aluno como tutelado. Como sustenta Orlandi (1987, p. 35): "desenvolvem-se aí tipos de comportamento que podem variar desde o autoritarismo mais exacerbado ao paternalismo mais doce".

Portanto, o discurso pedagógico tal como descrito é autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (há um sentido único, definitivo), o referente está obscurecido pela metalinguagem.

O discurso pedagógico, sendo um discurso institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias, ele será autoritário. O seu mal de raiz é, pois, refletir a ordem social na qual existe. Mas como essa não é uma relação mecânica, alguma coisa escapa e é sempre possível a crítica (ORLANDI, 1987, p. 37).

É exatamente no espaço deixado pelas relações institucionais que Orlandi (1987) propõe que se criem as condições para transformar o discurso pedagógico num discurso menos autoritário e mais tendendo para um discurso polêmico, expondo seus implícitos. Um desses está na dissimulação dos efeitos de sentido que o jogo ideológico produz ao apresentar o referente como informação relevante e de sentido único. Todo discurso é efeito de sentido entre interlocutores e não transmissão de informações, portanto não há como negar a participação tanto do professor quanto do aluno na produção do significado do referente, objeto de ensino. É importante, então, que se busque o que é característico na interlocução: a articulação locutor/ouvinte.

Do lado do professor, é necessário que ele se disponha à reversibilidade, construindo seu discurso de modo a permitir outras interpretações possíveis, deixar espaço para que o aluno seja efetivamente um ouvinte sujeito ativo e que ele mesmo (professor) se coloque como ouvinte do próprio texto e do texto do outro.

Da parte do aluno, é preciso que ele explore a dinâmica da interlocução, recusando a cristalização do dito e a fixação no lugar de ouvinte. Para isso, deve exercer sua capacidade de discordância se constituindo como ouvinte e autor no processo em que tanto emissor quanto receptor são ambos produtores de sentido.

O professor, enquanto função social fixada pela instituição, ocupa lugar diferente do aluno. Ele é o mestre. Mas isso não significa que a forma como se exerce essa função seja fixa. O que se propõe é que se estabeleça uma relação menos hierarquizada entre interlocutores, permitindo que haja o momento da disputa pela posse da palavra.

Além dessas vozes, ainda há o discurso do poder que se pronuncia sobre a educação definindo seus conteúdos, suas formas, seu sentido, sua finalidade. Nesse discurso, o professor está excluído do que Orlandi (1987) chama de "dizer-ato-decisão". Não é ele quem faz as leis, decretos, currículos e programas. Mas enquanto professor, em seu trabalho pedagógico, é ele que tem o poder de decisão. Assim, o professor precisa atuar criticamente em duas direções: em relação àqueles que se pronunciam sobre a educação e que cristalizam o lugar do professor e, em relação àqueles que são cristalizados – os alunos – reprodutivamente, em seu trabalho pedagógico.

No entanto, nossa realidade é a presente e a minha proposta é a de que busquemos, professores e alunos, um DP que seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola. (ORLANDI, 1987, p.37)

Essa proposta de tornar o discurso pedagógico, pelo menos, polêmico, foi feita por Orlandi, em 1980, a partir da crítica ao seu autoritarismo. Hoje, vinte sete anos depois, será que houve algum avanço nesse sentido? É o que se busca responder analisando os recortes das entrevistas, ou seja, o *corpus* deste estudo, no quarto capítulo.

3.2.4. Do método

A análise do discurso é uma perspectiva sob a qual podem ser analisadas unidades de todos os níveis, mantendo suas especificidades lingüísticas, mas sob o enfoque discursivo. O discurso é um conceito teórico e metodológico – o objeto teórico, ao passo que o texto é visto como unidade pragmática em cujo processo de significação entram os elementos do contexto situacional, o conceito analítico desta análise – o objeto empírico. É no texto, visto a partir de sua totalidade, que se observa a linguagem em funcionamento.

Um olhar lançado sobre um texto do ponto de vista de sua estruturação em língua faz dele um enunciado. Um estudo lingüístico das condições de produção desse texto fará dele um discurso" (GUESPIN, 1971 *apud* ORLANDI, 1987, p. 117)

Do ponto de vista da análise do discurso, o relevante é o modo de funcionamento da linguagem, que não é exclusivamente lingüístico. Dele participam as condições de produção do discurso. Dessa forma, as unidades lingüísticas, sejam de que nível ou categoria forem, serão analisadas não pela suas características materiais, mas do ponto de vista do seu funcionamento discursivo, revelando aspectos não perceptíveis em outro tipo de análise.

O que não significa que a materialidade não interessa: há, na constituição dos sentidos, uma ligação entre o discursivo e o lingüístico. São olhares distintos, mas não isoláveis. A relação entre eles é a que existe entre as condições materiais de base e o processo de constituição do sentido, ou seja, o funcionamento discursivo. Como afirma Orlandi (1987, p. 118), "A língua, assim, aparece como condição de possibilidade do discurso".

Por isso, esta análise se articula com a Lingüística, interpelando-a pela historicidade e relativizando a autonomia de seu objeto à medida que pensa o sentido inserido nas práticas sociais. Dessa forma, o analista de discurso vai observar a linguagem em funcionamento, ou seja, os processos e as condições de produção de sentido, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos e as situações em que produz o dizer. Relacionando linguagem e exterioridade, não trabalha com a língua fechada nela mesma, nem lida com a história e a sociedade como se fossem independentes do fato de que significam.

Reitera-se que a análise do discurso da Escola Francesa tem um modo próprio e muito peculiar de proceder à análise do material e de seus resultados. É sabido que não existe uma compartimentalização entre teoria e prática, já que ambas estabelecem entre si uma relação dialética e bilateral. É assim que a análise interfere na teoria, redefinindo-a em muitos casos, bem como a teoria fornece caminhos e pistas ao analista em sua prática, singularizando-a.

Para o trabalho de análise, Orlandi (2003) propõe que se faça a distinção entre o dispositivo teórico da interpretação – que engloba os princípios gerais da análise do discurso – e o dispositivo analítico – conjunto de conceitos mobilizados pelo analista a partir da questão que levanta, da natureza do material a analisar e da finalidade de própria análise.

Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua, quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já "individualizado" pelo analista em uma análise específica (ORLANDI, 2002, p. 27)

O referencial teórico (capítulos 1 e 2) elaborado para este estudo tem como base as relações entre língua(gem) e ensino de gramática e dispõe ao analista um instrumento que se constrói no processo mesmo de constituição do objeto a ser estudado, o discurso, considerado como uma das instâncias da ideologia. Isso significa que a reflexão proposta toma a materialidade lingüística como lugar em que se expressam as contradições, fruto de processos ideológicos com raízes na realidade histórico-social.

Esclarece-se, então, que a forma de análise dos resultados não seguiu um padrão rígido pré-determinado, mas procurou-se correlacioná-la com os pressupostos teóricos da análise do discurso, especialmente considerando que eles não são naturais, transparentes, mas sim, determinados pelas elaborações e manifestações identificadas nas entrevistas, devendo ser pensados no momento da explicitação, ou seja, da realização destas.

Sendo assim, a forma de análise dos resultados (capítulo 4) visa compreender e interpretar o modo como os discursos das professoras produzem sentidos, não a partir de um mero gesto de decodificação, mas desvendando aspectos contidos na linguagem das mesmas, tomando-se as enunciações que apresentaram, sendo necessário:

- a) identificar os sentidos provenientes das interfaces percebidas nos discursos das professoras para a área do ensino de Português e para a área de Gramática;
- b) interrelacionar os dados específicos de cada área com os conteúdos teóricos expostos nos capítulos anteriores (cap. 1 e 2), para explicitar analiticamente, as regularidades, contradições e os traços definidores de particularidades;

c) evidenciar as implicações do discurso pedagógico no ensino de Português e de Gramática;

refletir sobre os sentidos do discurso pedagógico das professoras.

Para tanto, os fragmentos de discursos foram classificados em categorias analíticas, considerando que estas, segundo Minayo (1993, p. 94) são:

[...] aquelas que retêm historicamente as relações fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação.

Nesta classificação, procurou-se apreender e interpretar as determinações e as especificidades dos discursos, reveladoras da situação que foi pesquisada tomando-se as duas áreas mencionadas. As categorias estabelecidas foram denominadas de: imagem do referente-ensino de Português; referente Gramática - utilização do texto; prática pedagógica - implicações no ensino de Português e Gramática; sentidos do discurso pedagógico.

Com a análise e a interpretação dos resultados, de acordo com os fundamentos da análise do discurso, fica reiterado que este enfoque analítico tem correspondência com a intencionalidade definida para a realização deste estudo.

4. ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Os discursos das professoras entrevistadas constitui o foco analítico apresentado neste capítulo, que está estruturado segundo as quatro categorias definidas: imagem do referente - ensino de Português; referente Gramática - utilização do texto; prática pedagógica - implicações no ensino de Português e de Gramática; sentidos do discurso pedagógico. Assim, preocupou-se em identificar que a imagem de um sujeito-professor pretensamente homogêneo se confronta na sua atuação com outros discursos. Vale dizer que ao usar a palavra do outro, o sujeito-professor busca se afastar de uma heterogeneidade que o constitui e que constitui o seu discurso.

4.1. Imagem do referente: língua portuguesa

As formulações discursivas das professoras entrevistadas são indicativas da construção da imagem do referente, ou seja, a imagem do seu objeto de ensino: a Língua Portuguesa, nas escolas onde trabalham, o que possibilita fazer associações com as concepções de língua(gem) que foram apresentadas no primeiro capítulo.

Apesar de praticamente todas se dizerem comprometidas com um ensino não tradicional (só uma reconhece-se como uma "professora antiga", mas que está buscando a mudança), a análise das suas enunciações aponta em outra direção: o objeto (digno) de ensino é a variedade utilizada pelas camadas sociais de prestígio.

Assim, destaca-se que as professoras ao falarem de sua prática pedagógica assumem uma posição de sujeito que denota a prevalência - em seus discursos-vozes - de uma formação discursiva que deixa entrever uma imagem de professor que defende o ensino da língua(gem) que reproduz o ensino da norma padrão.

É importante esclarecer que, embora se perceba esta formação discursiva em seus dizeres, ela não é um bloco compacto, estanque, separado, traçado de modo definitivo, pois ao seu lado há indícios do discurso progressista, o que pode ser relacionado com o que defende Courtine (1982, *apud* BRANDÃO, 2004, p. 45):

O fechamento de uma formação discursiva é fundamentalmente instável, ela não consiste em um limite traçado de forma definitiva, separando um exterior e um interior, mas se inscreve entre diversas formações discursivas como um fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica.

Com efeito, as duas formações discursivas apreendidas nos discursos das professoras são interligadas, embora mantenham entre si uma relação polêmica, no sentido de que cada uma delas define sua própria identidade pela negação das unidades de sentido construídas pela outra. Lara (2000) realizou um estudo sobre o espaço discursivo do ensino da língua e, assim como ela, pode-se perceber que, não raro, o discurso progressista e o discurso tradicional convivem harmoniosamente, ou seja, eles se mesclam sem que a presença de um implique necessariamente a rejeição ou a negação do outro.

Se há algum avanço em relação ao ensino tradicional, ele está no fato de que não se percebe uma atitude reverencial em relação ao ensino da gramática tradicional, uma vez que utilizam o texto. Até mesmo a professora que se define como "gramatiqureira" está questionando a equivalência entre ensinar Português e ensino de gramática. Mas certamente há uma supervalorização da variedade padrão, "a Língua Portuguesa", o referente, atitude que vai da exclusão das demais variedades da sala de aula, passando pela "aceitação", com ar de concessão, até o uso da variedade para, a partir dela, ensinar a padrão. Mas o objetivo é sempre chegar à variedade de prestígio, que deverá substituir a fala do aluno pelo menos na escola. Nesta relação do sujeito-aluno com e no discurso pedagógico existe como mediadora a língua que, por sua vez, materializa a ideologia.

"só que a gente não pode ignorar essas crianças. a gente não pode expulsar né? vamos falar assim né. expulsar elas assim da aula, a gente pelo contrário. eu acho que a gente tem que trabalhar, a gente tem que informar, pra ela poder saber que ela tem, além do que ela fala, outras formas também." (Elisa)

Procurando então especificar as enunciações das formações discursivas que retratam a visão tradicional, verifica-se que as professoras expressam que utilizam o ensino do Português para que o aluno conquiste o domínio do que é definido como: "a língua padrão"; "o mundo letrado"; "outro tipo de linguagem que é o objetivo da escola"; "o correto"; "a conquista de condições para agir como cidadão na sociedade".

"de acordo com a língua padrão, pra não desvirtuar, não se perder a língua portuguesa"(Solange - EE).

"[...] o padrão mesmo assim da linguagem" (Elisa - EP).

Com estas enunciações fica explicitado que a concepção de linguagem presente neste tipo de ensino está colocada de forma bem clara: conhecer a língua significa conhecer a gramática, a teoria da língua padrão. O aluno fruto deste tipo de ensino deve ter um domínio

formal da língua; os seus textos serão avaliados, sobretudo, na perspectiva gramatical e os conceitos de certo e errado vão se constituir num ponto importante.

"ensinar português, é além de você, ensinar a criança a ler e escrever, você tá ensinando a criança a [...] viver melhor nesse mundo nosso que é praticamente todo letrado" (Sofia - EM).

"o que eu acho fundamental que eles compreendam da língua é o saber ler, é escolher o que ler, é entender o que ler, e depois disso tudo saber escrever e saber se expressar na escrita [...] oralmente" (Vanessa - EP)

Entende-se que as professoras estão buscando alcançar na área de língua portuguesa uma apropriação das prescrições hegemônicas para o ensino de língua, que remetem, quase unanimemente, a uma preocupação em formar aluno que lê com compreensão e produza textos. Concebe-se que, na escola, não existam ambigüidades e indefinições para que esta formação ocorra, visto que as pressões vividas pelas professoras para ensinar o aluno a falar e escrever não são tomadas na interrelação com a (in)compreensão que podem ter do que seja a norma lingüística a ser aprendida, se não for a gramática normativa tradicional.

"eu acho que a gente tá aqui [...] pra mostrar pra eles um outro tipo de linguagem [...] o objetivo da escola é mostrar um outro tipo de linguagem que eles vão precisar, em determinadas situações" (Júlia- EM).

"eu tento mostrar [...] Pra eles o quê seria a linguagem correta. [...]" (Florabela - EE).

Também a norma padrão é configurada como a "norma lingüística de uso real" (Mattos e Silva, 1997) socialmente cobrada aos cidadãos para que exerçam sua competência comunicativa. Convivendo com este tipo de solução (preparar para a vida, para a cidadania) a enunciação da professora Regina (EE) encontra-se em consonância com os objetivos de ensino declarados:

"proporcionar ao aluno condições, pra que ele possa [...] agir na sociedade como cidadão, construindo a sua própria história" (Regina - EE)

Pode-se argumentar a partir destas enunciações que as professoras estão imersas num comprometimento com o ensino tradicional do Português, o que se reflete na suas condutas em sala de aula, no seu relacionamento com os alunos, nas suas expectativas diante do processo de aprendizagem. Percebe-se também que o professor e o aluno são "falados" pelo discurso pedagógico. Ambos estão situados em posições sociais, com um discurso específico

(o pedagógico), que os identifica como sujeitos-professores e sujeitos-alunos. Dessa forma, o professor "assume" a posição de saber, tornando-se detentor do conhecimento. "O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender" (ORLANDI 1987, p. 24).

Quanto ao aluno, pode-se interpretar que está na escola para acessar o uso ideal da língua como produto. Ao contrário do que defende Bakhtin (1997) que a linguagem constitui-se com o indivíduo nas interações sociais. Se assim não fosse, haveria de ser aceito o mito da unidade lingüística, ao se concordar que existe uma língua pronta, a qual o aluno deve conquistar para operar o uso eficaz. Desse modo, desconsidera-se o caráter heterogêneo da língua e mesmo a questão da variação lingüística.

Reiterando e ampliando estas referências menciona-se que, de acordo com Silva *et al.* (1986), a forma como a linguagem é percebida define os caminhos de ser aluno e professor de língua portuguesa, por isso, há de se buscar coerência entre a concepção de linguagem e a de mundo.

Kato (1995) ressalta que o professor e suas atitudes e concepções são decisivos, no processo de aprendizagem, para se configurar o tipo de intervenção nesse processo.

Travaglia (2000) destaca que a concepção de língua(gem) altera em muito o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino e considera essa questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação.

Geraldi (1997a) afirma que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem que dá resposta ao "para que se ensina" e "o que se ensina".

Possenti (1996, p. 17) argumenta que "o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido", sem deixar, no entanto, de discutir os diferentes conceitos de gramática: normativa, descritiva e internalizada. O autor define, de forma detalhada, cada um destes conceitos de gramática cuidando para não valorizar um modelo de gramática acima de outro, ressaltando que há necessidade de preparar um aluno que reconheça e utilize a língua da forma adequada a diferentes contextos: "o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade[...]"(POSSENTI, 1996, p.83). Este autor afirma que criar condições para que se aprenda a língua padrão não significa saber

explicitamente quais são suas regras ou conhecer nomes técnicos com os quais a língua é analisada, mas saber utilizá-la efetivamente.

Mesmo fazendo referência à interação e à comunicação como aspectos essenciais no ensino de Português a fala de Martha (EM) revela que: "ensinar [...] é interar com a criança, a comunicação". E seqüencia com: "nós usamos a língua portuguesa. Então, é com essa língua que eu vou me comunicar dentro do meu país". Esta enunciação também expressa a visão tradicional, pois possibilita uma aprendizagem receptiva e automática, prevalecendo a produção correta do código padrão, visto como a única variável valorizada para todas as atividades em sala de aula. Privilegia-se, ainda, a forma, o aspecto material da língua, em detrimento do conteúdo e da significação. A aprendizagem da forma das expressões, então, se dá com conteúdos totalmente alheios ao grupo social do aluno, dando-se ênfase a modelos a serem reproduzidos e exercitados dentro da escola, preparando o aluno para usar essas expressões fora dela. Mesmo considerando estes aspectos Martha (EM) avança um pouco em sua concepção:

"então eu tenho que saber usar essa língua, que não é só falada, mas ela é escrita, ela é também visualizada, é em, em panfletos, em propagandas, eu preciso saber usar essa língua. Então o ensino a língua portuguesa, é trabalhar o contexto que a gente vive, com o material que a gente tem, com os portadores de texto, e também com todos os recursos que a língua tem. falada e escrita" (Martha - EM).

Assim, com estas concepções de língua(gem) existe a defesa da língua com "[...] um sistema estruturado de signos arbitrários e convencionais, regido por leis lingüísticas que se impõem a cada indivíduo em particular, para ser adquirido ou assimilado" conforme explicita Silva *et al.* (1986, p. 67). Entende-se também que a gramática tradicional não pode ser percebida como o único referencial de língua padrão, a norma culta, como diz Geraldi (1996, p.59), não é "estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos" mas ela decorre do uso da língua feito pela classe favorecida da sociedade contemporânea e sofre variações, não podendo, por isso, ser associada apenas à variedade literária de épocas passadas.

Também há que ser acrescido que a aprendizagem, na perspectiva da gramática tradicional, implica que o aluno assimile traços normativos e estruturais de uma língua.

unitária, isenta de história e de realidade e que - pior - quando usada diferenciadamente é vista como precária, defeituosa, impura, sujeita a correções, purificações, via, é claro, ensinamentos gramaticais.[...]. Uma língua que não comporta as variedades dialetais (regionais, de classe social etc.), que esconde essas

variedades e os confrontos e contradições que elas impõem, que se forma segundo um ponto de vista preconceituoso e elitista. Uma língua eleita como padrão que nunca se identifica com a variedade falada pelas pessoas, mesmo as de maior cultura e de maior prestígio social; que se ancora em um modelo de escrita, que foi "sistematizada" pelos gramáticos (SILVA *et al.*, 1986, p. 67).

Comprovando a visão de que o que se aceita na escola é a variedade das camadas prestigiadas, a professora Vanessa mostra uma diferença de atitude quando na produção do aluno surgem marcas próprias dos falares menos prestigiados, que ela considera "vícios", enquanto não vai considerar erro uma regência que já está incorporada no falar de prestígio:

então sai , 'os menino', é 'as aulas já acabou' [...] principalmente artigo e substantivo [acho até] que identificam. por isso que eu falo que é um vício mesmo; aí eu digo: 'como é que é que cê falou?' aí ele repete corretamente (Vanessa - EP).

Já quando perguntada se consideraria um erro o aluno falar "eu prefiro isso do que aquilo", ela veementemente responde que não e justifica: "porque tudo bem a regência seria uma coisa a outra, mas é tão do cotidiano, é tão comunicável também". Cotidiano para quem, comunicável para quem? "As aulas já acabou" não seria também "tão comunicável" "tão cotidiano" para outros grupos sociais? A esse respeito, é significativa a contribuição de Geraldi (2001, p. 90):

Simula-se que inexistem diferenças entre a variedade que se quer ensinar e a variedade que o aluno domina. Constata-se essa diferença – é impossível esconder o sol com a peneira – mas age-se como quem não a escuta. Porque escutá-la não é corrigi-la para calá-la, mas ouvir vozes que preferiríamos caladas. Ou que outros preferem caladas.

Além disto, a atitude que exclui fica patente na fala da professora Martha:

[...] o negócio é o seguinte: na língua, a nossa língua tem um código, tem uma regra. Então, o menino pode ter acostumado lá no grupo social dele, a ter esse tipo de linguagem. e a gente vai respeitar lá naquele grupo, lá dentro da família dele, é muita gíria, tudo isso dentro do grupo. Agora no grupo em que eu estou agora, que é um grupo de escola, e que usa a linguagem acadêmica, ele vai precisar usar aqui uma linguagem, eu não posso chegar por exemplo lá na câmara municipal, com nós vai, nós fica. Nós temos que saber usar a língua pros meninos certo, então ele vai precisar saber sim, usar corretamente a linguagem (Martha - EM)..

Como bem colocam Cyranka; Scafutto; Magalhães (2006, p. 96) "no nosso caso, no entanto, como acontece em todas as sociedades marcadas por forte divisão social e econômica, a variedade lingüística da classe pobre é altamente discriminada".

Também é importante reconhecer a contribuição de Preti (2000), ao fazer o relato de aspectos sociais da linguagem, dando como exemplo a gíria, que pertence a grupos distintos e que só estes entendem. Mas esclarece que, com o passar do tempo muitas dessas gírias acabam sendo utilizadas por outros grupos, mesmo que isso aconteça por meio de um processo lento como já aconteceu na Língua Portuguesa, onde hoje certas palavras que já foram gírias são encontradas em dicionários e até em gramáticas.

Ampliando reflexões explicita-se que a prática pedagógica atrelada à norma padrão mantém o ensino de português também nesta direção, visto que

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la [...] (LEITE, 1997, p. 24).

Neste sentido entre as enunciações das professoras há as seguintes referências:

"mas é sempre dentro da sala de aula, que você dizendo que há outra norma de se falar o português; que você tem que usar a linguagem padrão. Então, por isso que você está na escola pra aprender" (Solange - EE).

"[...] se ele (o texto) for utilizado pra apresentar num auditório, ele vai usar a norma padrão" (Regina - EE).

As situações escolares, ao constituírem os sentidos produzidos, também significam a sala de aula, a escola, e mutuamente os sujeitos que interagem. Assim, ao aprender o que dizer, se aprende como dizer, o que se espera que seja dito, ou seja, há expectativas de desempenho de papéis, de habilidades e conhecimentos que determinam o que cada um faz e diz no espaço escolar ou em relação a ele (ALMEIDA E SILVA, 1994). Esse funcionamento, institucionalizado, constitui uma memória na qual professor e alunos se inscrevem para poder dizer (e ter que dizer) determinadas coisas e não outras, de determinados modos e não de outros e assim significar, produzir determinados sentidos e não outros e se significam respectivamente enquanto professores e alunos.

Geraldi (1996) ressalta que, para levar o aluno a conhecer essa nova modalidade lingüística - a língua padrão -, a escola precisa inseri-lo, também, nas instâncias públicas de uso da linguagem, proporcionando interações verbais diferentes daquelas apreendidas nas instâncias privadas. Isso requer o contato com modalidades da língua diversas das que o aluno

utiliza em seu grupo social, favorecendo a aquisição de novas formas de expressão e de conhecimentos referenciais a elas associados

Procurando evidenciar a diferenciação encontrada no discurso da professora Teresa destaca-se que faz referência à abordagem internalizada da língua para o ensino do Português, fazendo menção ao conhecimento do aluno e assumindo a responsabilidade em aprimorar a língua(gem) que o mesmo utiliza.

"[...] desenvolver a capacidade que o aluno mesmo já tem que é a língua que ele já sabe falar, só que aprimorar algumas coisas. Ensinar ele a adequar a própria linguagem que ele já sabe em determinadas situações que ele vai viver mais sem te querer mostrar ensinar português para ele, porque português ele já sabe, eu preciso é aprimorar nele aquilo que ele já tem, mostrar pra ele que existem situações diferentes do uso dessa língua que ele já conhece" (Teresa - EP)

No entanto, essa professora deixa evidente que existe a língua padrão que constitui o objetivo deste aprimoramento. Esta existência é que conduz ao aprimoramento da língua que é mostrada em situações diferenciadas.

Segundo Castilho (1988), a norma padrão é transmitida pela escola e representa a atitude que o aluno assume, diante do que se espera que ele faça ou diga em determinadas situações. Por isso, a norma culta é chamada também de "norma pedagógica".

Bagno (2000) critica esta posição porque se trata de uma negociação no mercado lingüístico, em que o fato de o aluno adequar a sua fala à determinada situação, pretendendo obter algum retorno, significa renegar sua própria modalidade lingüística, colaborando para manter as diferenças sociais (expressas também pela variedade lingüística utilizada) e o preconceito lingüístico. A palavra adequação é, muitas vezes, empregada no sentido de se alcançar um ideal de língua única (o que se vincula ao mito da unidade lingüística), exigindo do aluno que abra mão da modalidade lingüística detentora de sua história social e cultural.

É evidente que não aceitar e nem adequar a fala à variedade utilizada pela classe dominante tem um preço – o da exclusão – nesse mercado lingüístico. Por isso, o autor sugere que o cidadão possa optar conscientemente, porque qualquer escolha vai ter um preço: – ou abrir mão de sua variedade lingüística, colaborando para o preconceito, ou a exclusão.

Para tanto é preciso considerar que quando um aluno aprende uma língua, ele também estará aprendendo as condições de sua aceitabilidade, não só no sentido de uso da língua de acordo com as regras gramaticais internalizadas pelo falante, mas também como regras do mercado lingüístico. São essas regras, porém, que permitem ao falante antecipar a aceitabilidade de seu discurso.

É necessário destacar que o objetivo do ensino da norma padrão acaba perdendo a função de desenvolver a competência comunicativa do aluno, ao discriminar as demais variedades da língua. Para Ribeiro (2001, p. 152), a competência comunicativa envolve os mais variados tipos de construção lingüística, sejam elas atividades acadêmicas, sociais ou profissionais. Os níveis e os registros requeridos são múltiplos e não há modelo a ser seguido, nem mesmo a ser condicionado. A competência comunicativa envolve outras competências, quais sejam: "a lingüística ou gramatical e a textual" (TRAVAGLIA, 1996, p.17). E acrescenta-se a discursiva.

Ensinar Língua Portuguesa, nessa dimensão, é ou deveria ser ensinar o aluno a ser um usuário desenvolto da língua oral e da língua escrita, nas diversas situações de uso e registro. A aula de Língua Portuguesa é – ou deveria ser – o espaço da palavra, o espaço do confronto entre sujeitos que lêem e se lêem, escrevem e se escrevem, na medida em que ao se perceberem sujeitos da história, utilizem a linguagem como possibilidade de leitura e escrita do outro e de si mesmo, marcando verbalmente sua história através da palavra. Nesse sentido, o que não pode ser mais aceitável no ensino de língua materna é o pressuposto da existência de uma língua pronta e acabada, mas sim, uma língua que é (co)produzida por sujeitos que interagem numa situação de interlocução.

Para isto é preciso acreditar que o objetivo principal do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa do aluno, isto é, "a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação" (Travaglia, 1996, p.108), o que significa afirmar a necessidade de promover no espaço da sala de aula o encontro com a diversidade textual.

Assim, a linguagem, como objeto de ensino, é ou deveria ser analisada em seu funcionamento nos textos, entendendo-os como uma das mais importantes práticas sociais, proporcionando ao aluno a observação e o emprego de certos recursos expressivos em contextos situacionais diversos vividos no cotidiano, seja através do texto oral, seja através do texto escrito, cujo objetivo é atingir uma interação mais significativa para os sujeitos envolvidos nesse processo. Portanto, o trabalho de análise textual na escola consistiria numa constante testagem de hipóteses para a produção dos discursos para que se conseguissem os efeitos de sentido esperados pelo autor e, concomitantemente, entendendo que nem sempre os efeitos esperados ocorrem, mesmo quando se atinge um nível satisfatório de compreensão da relação sintático-semântica.

Compreende-se então que Possenti (1996, p.16), ao questionar os programas de ensino da língua portuguesa, sugere:

[...] para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga).

4.2. Referente gramática: utilização do texto

Ao falarem sobre suas práticas de ensino de gramática, as professoras parecem repetir um discurso bastante difundido, especialmente nos discursos oficiais aos quais têm acesso: o da importância de se trabalhar com o texto na sala de aula. Esta é face progressista já referenciada, que está presente nas formações discursivas das professoras. O estudo realizado por Aparício (2000) possibilita compreender que a utilização do texto como unidade básica para o ensino de gramática é um dos aspectos centrais do movimento de renovação do ensino de Português.

No entanto, cabe buscar os sentidos do que significa para as professoras esse trabalho de gramática com texto. Nas enunciações, fica evidente a imagem que construíram para o referente gramática que se vincula ao ensino que visa decorar, identificar, classificar classes, categorias lingüísticas e/ou treinar regras de concordância ou regência. De posse de um conceito de gramática associado à variedade padrão da língua, é (seria) lícito dizer que os usuários que não fazem uso dessa variedade não sabem gramática, portanto não sabem falar e não sabem interagir.

Especificando-se a fala da Professora Florbela verifica-se que:

"olha, eu eu tenho até vergonha de falar, porque eu sei que não é o correto. mas eu vou, eu trabalho com a coisa antiga. da decoreba. Eu acho que os alunos têm que decorar o substantivo, decorar os pronomes [...], eu sei que isso não é correto; agora eu tô tendo um olhar diferente, mas eu ainda tenho esse hábito. Tô querendo é deixar um pouquinho de lado essa, de promover essa decoreba, [...] mas eu sei que eu vou conseguir [...] mas eu, estou tentando. Eu trabalhava com o texto também dessa forma. e eu acredito que ainda tem muitos professores, que trabalham dessa forma. eu [...] agora, eu estou mudando. E eu também fiz a cabeça de alguns professores. Nós estamos trabalhando esse macro com os alunos. e eu que estou buscando " (Florbela - EE).

Com estas enunciações Florbela demonstra que o trabalho exclusivo com decoreba precisa, então, ser negado e ela o faz ao demonstrar seu desejo, sua vontade em seguir o novo, ou seja, em querer trabalhar a gramática a partir do texto, pois considera incorreto " a coisa antiga - decorar". O uso do verbo "querer" relaciona-se a esse desejo, e está associado à busca de um olhar diferente, embora repita "o que está arraigado", expresso de forma hesitativa.

Buscando palavras que expressem esse trabalho relacionado à gramática, mas não falando explicitamente esse termo, indica a negação do que ainda faz. Na continuidade da fala, ela afirma que vai conseguir, que tem feito tentativas e sente que está mudando.

Além destas explicitações Florbela inclui no seu discurso o outro - professor - que se encontra em situação semelhante tanto no que diz respeito ao que ela faz como à busca por mudanças, que está sendo incentivada por ela. Com isto, busca legitimidade para justificar e/ou explicar a sua situação.

Ao valorizar em demasia os níveis de reconhecimento e de compreensão em seus enunciados de gramática, a professora tende a permitir que o aluno apreenda que só há uma resposta certa: o aluno se vê submetido à passividade imposta pelo exercício e a uma metodologia de ensino que prioriza a memorização.

Este tipo de ensino procura levar o aluno a dominar a norma culta e a variedade escrita da língua. Para tanto, busca impor aos alunos padrões de atividades lingüísticas tidos como corretos e aceitáveis, visando a correção formal da linguagem. Em outras palavras, o professor dá aulas de português para desenvolver a competência gramatical ou lingüística de seus alunos e assim, os enunciados acabam refletindo a maneira como a língua é ensinada: por meio de orações isoladas em meio a atividades mecânicas de repetição e de identificação de fragmentos lingüísticos.

E retomando a busca por mudanças é necessário recorrer ao alerta feito por Travaglia (1997, p. 10):

[...] o professor deve evitar a adesão superficial a modismos lingüísticos ou da pedagogia de língua materna, sem, pelo menos, um conhecimento substancial das teorias lingüísticas em que se embasam e dos pressupostos de todos os tipos (lingüísticos, pedagógicos, psicológicos, políticos, etc.) que dão forma a teorias e métodos. A ansiedade de inovar ou parecer moderno nos leva muitas vezes a maquilar teorias e métodos antigos com aspectos superficiais de novas teorias e métodos, gerando não bons instrumentos de trabalho, mas verdadeiras degenerações que mais perturbam do que ajudam, por não se saber exatamente o que se está fazendo. Daí um pressuposto óbvio de toda metodologia, mas no qual devemos insistir: não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou que não fazemos. [...] É preciso, pois, estar consciente das opções que fazemos [...], ao estruturar e realizar o ensino de Português para falantes dessa língua, em face dos objetivos que se julgam pertinentes (estes já são uma opção) para se dar aulas de uma língua a seus falantes nativos.

Segundo Mendonça (2006, p. 201), muitos professores tentam conciliar as novas propostas teórico-metodológicas a formas conhecidas de ensinar. "Isso se explica porque não

é possível, para o professor, "desvincular-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra [...]".

No que se refere às estratégias utilizadas com o objetivo de ensinar gramática há enunciações que indicam a manutenção da dicotomia aula de gramática/aula de leitura e produção de texto. É a partir do texto que ocorre o ensino gramatical demonstrando que os exercícios de classificação de elementos lingüísticos e de identificação de funções estão relacionados à concepção de linguagem enquanto forma de expressão do pensamento (GERALDI, 1984), que são apenas metalingüísticos e que apenas fornecem ao aluno conhecimento sobre a língua.

As professoras enunciam então que incluem o ensino da gramática no texto mantendo antigas práticas de transmissão e memorização de regras e de nomenclatura gramatical. Trabalham com o texto, mas as atividades não são sistematizadas - texto pelo próprio texto; trabalha-se gramática focalizando conceitos e regras com exercícios bem estruturais. Percebe-se, a partir das enunciações, que existe uma nítida preocupação em não transmitir definições prontas de categorias da gramática normativa ou tradicional, mas, sim, de partir do texto para infelizmente, continuar trabalhando aquelas taxonomias tradicionais.

"[...] é de acordo com o texto; sempre é dentro de textos [...] de acordo com o nível da criança, você adapta a gramática pra aquele tipo de texto [...] se você tá querendo ensinar por exemplo é plural, você dentro daquele texto, tira um parágrafo ou outro, e pede as crianças pra passar pro plural ou se você quer um diminutivo você lê ali também entendeu?" (Solange- EE).

"[...] a gente dá o conceito e busca no texto a função [...] dessa gramática no texto. A gente trabalha em cima do texto [...] às vezes, fica muito na decoreba" (Sofia - EM).

"gramática. normalmente eu parto do texto.[...] eu aproveito o texto pra trabalhar gramática; no caso pra trabalhar com verbos. Então eu vou tirar frases do texto, pra trabalhar com os verbos [...] do texto a gente vai pra gramática" (Júlia - EM).

"eu coloquei pra eles. semana passada que a gente tava vendo um texto, que são por exemplo,[...] as conjunções coordenadas" (Vanessa - EP).

O que fica claro nestas enunciações é que estas professoras, com maior ou menor intensidade, levam o texto para sala de aula e dele tiram o que consideram essencial para o ensino da gramática. Neves (1994) constatou, por exemplo, assim como fizeram outros autores (Travaglia, 2000; Mattos e Silva,1997), que "partir do texto" para o ensino da gramática representava para os professores sujeitos de sua pesquisa apenas "retirar de textos" unidades (frases ou palavras) para a análise e catalogação (NEVES, 1994, p.18). Constatou

ainda que as práticas em sala de aula partiam da explicitação da matéria para se chegar aos exercícios e que a definição de entidades lingüísticas (sujeito, objeto, substantivo, etc.) era uma das atividades mais freqüentes.

Existe também a argumentação de Neves (2003, p. 116), de que os professores: "ensinam a gramática como uma exposição e imposição de parâmetros, nos quais entidades isoladas retiradas de textos-pretextos devem simplesmente se enquadrar, segundo instruções mecânicas". Segundo seu pensamento (NEVES, 2003, 125), "essa catalogação irrefletida e mecânica das entidades é não só ineficiente, mas, ainda, contraproducente, porque leva a uma descrença final sobre a validade da investigação gramatical". Além disso, segundo a autora, esse modo de ensinar implica que a gramática acionada pelo falante de uma língua, ao organizar a sua linguagem, se esgota na estrutura da oração. Outro problema é que, ao retirar orações de um texto e trabalhar as questões gramaticais de forma isolada nessas sentenças, os professores impedem que os alunos reflitam acerca do uso da língua.

Em estudo piloto, Freudemberger et al. (2000) observaram que a maioria dos professores entrevistados concebe a gramática como um conjunto de regras que regem a Língua Portuguesa. Pelo discurso dos professores, com relação a alguns conceitos lingüísticos, também percebe-se não haver clareza quanto à relação existente entre texto e gramática, da mesma forma que não mostram estabelecer uma articulação na prática. Todos reconhecem a importância do texto como unidade de ensino/aprendizagem (FREUDENBERGER, et al. 2000, p. 22).

Aparício (2000, p. 15) especifica esta dimensão de gramática no texto, alertando que quase sempre se traduz pela retirada de frases ou palavras dos textos seguida da classificação da função gramatical das mesmas; a introdução de um texto para leitura, em alguns casos, só se justifica em função do tópico gramatical previsto para estudo. Afirma que "[...] é reproduzido o estudo tradicional, apesar de não mais baseado no exame de uma lista de frases não relacionadas entre si".

Fica reforçada então a dimensão de que o ensino da gramática descrito pelas professoras, na maioria das vezes, é acompanhado de um discurso de trabalho com texto. No entanto, o que se constata é que se baseiam em determinados conteúdos gramaticais e o que se entende, então, por trabalhar gramática do texto é restrito a identificar e retirar de produções escritas, a partir da leitura, alguns elementos representantes de determinada categoria gramatical.

Com isto, as professoras focalizam na gramática muito mais a questão terminológica do que o uso efetivo da linguagem, atentando-se para o ensino da gramática tradicional que

está voltada para a estruturação da língua sem fornecer meios para tal, resultando na ênfase à nomenclatura. Conforme salienta Costa (1996, p. 76): "a metalinguagem não é a língua propriamente dita, mas uma terminologia da língua e o seu ensino não tem um fim em si mesmo, pois não leva ninguém a melhorar seu desempenho lingüístico, tampouco proporciona algum conhecimento acerca da língua natural a que se refere".

A discussão feita por Perini (1993) vai também no caminho da crítica da gramática tradicional. O lingüista questiona a falta de coerência interna e a inconsistência teórica do modelo normativo de gramática: "A única preocupação consistente que encontramos na gramática tradicional é a de classificar as palavras, de modo que nenhuma fique isolada" (PERINI, 1993, p.40). O autor atenta também para a necessidade de se observar a função que cada frase pode ter e ao erro que se pode incorrer ao atribuir significados literais às palavras, sem se considerar o contexto.

Pontes (2005), procurando desvencilhar-se desta tradição gramatical direcionou sua pesquisa para o que denominou de "reflexão madura" sobre o ensino de gramática. Percebe que os PCNs adotam a concepção de texto para o ensino da gramática, mas que a relação ente ambos não tem sido bem assimilada pela escola. Os tópicos gramaticais são, muitas vezes, trabalhados de maneira estanque, como se fizessem parte de um universo distinto ao ensino da língua. A maneira equivocada como são abordados frequentemente contribui para que o ensino seja dicotomizado. Entretanto não se pode concordar com esta dicotomia, com a idéia de que se trata de elementos estranhos, de forma que o que é gramatical não é textual, e o que é textual não é gramatical, pois quando um aluno articula uma seqüência lingüística, transformando-a em um texto, ele a regulariza, segundo as regras gramaticais de sua língua, obedecendo a princípios internos. Desta forma há que se concordar com Travaglia (2003, p. 45) "que tudo o que é gramatical é textual e tudo o que é textual é gramatical".

Também evidencia-se que há, nas enunciações, a ocorrência de mudança apenas pelo modo de ensinar que, às vezes, pretende ser uma proposta facilitadora, prazerosa, mas representa a manutenção do ensino de gramática tradicional.

"[...] a gente dança, a gente pula, dou a música, depois eu dou a letra da música e peço para eles encontrarem, achar o substantivo pra mim; acha o artigo pra mim; até trabalho o que é um artigo (Teresa - E).

Essa enunciação reforça o entendimento generalizado de que atividades de gramática são aquelas que trabalham (usando metalinguagem ou não) a estrutura lingüística da sentença e suas subdivisões (orações e seus termos, classes de palavras, categorias etc).

"[...] Eu acho importante a pessoa, o aluno saber que existe o substantivo, que ele chama substantivo. existe esse objetivo de saber que aquilo existe, que é assim que chama, [...] Que eu acho que existem outras formas de você ensinar o substantivo, sem que fique aquele peso de nomenclatura" (Teresa - EP).

Entende-se que estas professoras não trabalham a gramática de forma contextualizada, tendo o texto como unidade básica de ensino, uma vez que não levam o aluno a refletir sobre os recursos que a língua lhe oferece; sobre as escolhas que o falante faz ao construir um texto; e sobre os resultados de sentido que cada escolha causa nesse texto.

Silva et al. (1986, p. 67), refletindo sobre a visão de língua que caracteriza o ensino de língua portuguesa nas escolas do ensino fundamental, apresentam um discurso relevante para a conscientização da necessidade de mudança desse ensino. Manifestando-se contra a visão de língua que sustenta o ensino da gramática dizem:

[] A escola tem considerado a língua como algo pronto, estático, ordenado e previsível, portanto possível de ser transposta para exercícios, quadros e esquemas. Possível de ser aprendida através de exercícios de repetição e memorização de estruturas modelares. Uma língua que é antes de tudo um sistema estruturado de signos arbitrários e convencionais, regido por leis lingüísticas que se impõem a cada indivíduo em particular, para ser adquirido ou assimilado ou, ainda, aprendido em todos os seus traços normativos e estruturais.

A professora Regina (EE) já apresenta mudança relevante em sua prática pedagógica, uma vez que tem buscado aplicar procedimentos de ensino que proporcionem ao aluno o contato com diversos gêneros textuais, utilizando-se o livro didático para

"a parte gramatical é pra consulta; é o que nós passamos pra as nossas crianças. que existe uma gramática, que ela deve ser consultada, quando for necessário [...] mas nós não abandonamos as questões gramaticais, ela é o esqueleto do trabalho, dentro da leitura [...] a gente trabalha como suporte o texto e a sua estrutura" (Regina - EE).

Assim trabalhando com um conceito mais amplo de gramática, a professora demonstra uma atitude de respeito à cultura do aluno, suas diferenças

por exemplo. até pra trabalhar com a fala do chico bento, é: não há uma transformação. a gente cria um novo personagem que a gente respeita a região do chico bento. né. vem, porque que ele fala naquele lugar.[...] cebolinha na troca de letras, porque. quem é que o cebolinha o personagem. então jamais a gente interfere no sentido né. de ser ou melhor ou pior. mas sim porque há diferenças. na fala-, nos falares mesmo(Regina - EE).

A professora Elisa (EP) parece ser a que menos se atém a conceitos gramaticais, pois afirma trabalhar primeiramente com os recursos gramaticais na construção da textualidade e depois introduzir questões gramaticais, sem nomear, pois tem como expectativa que os alunos criem familiaridade com o assunto. Mas com esta conduta ainda existe preocupação com o ensino da gramática tradicional, já que afirma que, depois de realizar esse trabalho, parte para as informações gramaticais.

"[...] De uma revistinha em quadrinhos, então, ao invés de eu chegar pra eles e já falar. pronome pessoal é aquela palavrinha que vai substituir um substantivo, essas coisas todas, primeiro eu mostro o pronome pra eles [...] ao invés de eu chegar e colocar aquele português padrão, normativo, [...] aquela regra básica, gente já trabalha de modo diferente aqui na escola. A gente mostra pras crianças, por exemplo: deixa eu te mostrar aqui; isso aqui fica legal de te mostrar; cê vai entender; [...] até pronome mesmo. Olha aqui: a quem se refere a palavra ele; aí aqui tem um diálogo.[...]" (Elisa - EP).

Partindo destas enunciações, esclarece-se que, se a gramática é considerada um dos suportes do texto, auxilia no desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, por meio da reflexão sobre o uso da linguagem. Assim torna-se difícil manter a cobrança de regras que representa o rótulo atribuído ao ensino tradicional de Português.

O ensino de gramática deve partir do conhecimento teórico de seu objeto, mostrando a relação entre língua e pensamento para efeito de reflexão e subsídio técnico aos professores, mas no que tange aos alunos, estas reflexões devem resultar em atividades práticas, a fim de que estes possam adquirir uma segurança lingüística necessária às diversas situações de interação comunicativa, evitando-se portanto, que a ênfase exagerada na nomenclatura, ou exercícios de preenchimento de lacunas sejam a essência desse ensino.

Assim, deve-se contemplar a relação complexa que há entre a língua e o pensamento, enfocando todas as suas formas de realizações na língua e isto pressupõe capacitar o aluno a empregar de maneira adequada a língua em todas as suas formas de manifestação, o que inclui a norma culta tida como a variedade padrão.

De acordo com Travaglia (2000), o usuário da língua precisa saber muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa, muito mais do que aquilo de que a teoria lingüística trata ao estudar os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe. É necessário ter uma concepção de gramática que considere a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa na qual o usuário da língua esteja engajado,

ao perceber a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais possa lançar mão ao falar e escrever.

E na visão de Franchi (1991, p.54) "a gramática corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica". Assim, saber gramática depende apenas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. Dessa forma, nessa concepção de gramática não há o erro lingüístico, mas a inadequação da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que será melhor alcançada usando-se outros recursos.

É nesse contexto que se criam as condições propícias para o surgimento de uma gramática do texto/discurso, ou seja, uma gramática que se ocupa das manifestações lingüísticas produzidas pelos falantes de uma língua em situações concretas, sob determinadas condições de produção. Logo, é preciso atender às necessidades textuais em que se concretiza a comunicação. Por isso, talvez, não seja cabível questionar o porquê de se ensinar gramática ou para quê, mas sim como ensiná-la.

Retomando a idéia crítica de Bagno (2000), em relação ao ensino de gramática, é interessante explicitar que esse autor menciona Perini (1996), como sendo um defensor do não ensino de gramática com a finalidade de os alunos escreverem, lerem, ou falarem melhor. Todavia, é possível perceber, na posição defendida por Perini (1985), que realmente o estudo da gramática não é fator único à aquisição da leitura e da escrita, mas elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno.

Confirmando a presença de uma concepção restrita de gramática, a professora Martha (EM), por estar vinculada à alfabetização, não identifica as atividades que lidam com as unidades mínimas e sua representação escrita nem o trabalho com textos como trabalho de gramática.

A alfabetização é vista como uma etapa escolar onde em que é preciso articular escrita e fala do aluno, o que constitui o fundamento para o ensino do Português, considerando que o texto favorece o seu aprendizado.

"bom, é uma fase inicial. que a criança tá adquirindo agora, o contato que ela já tinha. fora da escola. com a língua escrita. agora ela vai assim, como que mergulhar

nesse mundo da língua escrita. pra saber o quê que acontece. como é que a minha fala vai pro papel. e como é que as pessoas, olhando um papel, cheio de escrita. sabe o quê que aquilo ali quer comunicar. então, a minha preocupação inicial, não é com a gramática. mas que o menino, adquira o conhecimento necessário pra usar de imediato, a língua escrita. [...] então o menino que chega na escola pública, que bate inicialmente na minha mão, desde o primeiro período, que a nossa escola atende, essa criança deveria ser mergulhada numa piscina de portador de texto. pra ele recuperar aquele tempo que ele não teve. Então a minha primeira preocupação é colocar essa criança nesse mundo, da língua portuguesa" (Martha - EM).

Com esta enunciação há que ser questionado se esta professora está atenta à indicações feitas por Soares (2003, p. 15):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

4.3. Prática Pedagógica: implicações no ensino de Português e de Gramática

As identificações que foram feitas nas enunciações das professoras demonstram que a maioria não está consciente da teoria lingüística ou do método que embasa o seu trabalho. Nos seus discursos, não fica evidenciada uma reflexão sobre os pressupostos da metodologia que adotam em sala de aula, mesmo que façam alusões ao que fazem e ao que têm como objetivos com os procedimentos didáticos que utilizam. Essa é uma questão alarmante, pois não há ensino satisfatório sem o conhecimento profundo da concepção de linguagem e, conseqüentemente, da definição de seu objeto específico, a língua. Essa concepção (consciente ou não) interfere nos processos de ensino/aprendizagem, determinando o que, como e para que se ensina. Em outras palavras, subjacente à prática pedagógica instaura-se, primeiramente, uma concepção de língua/linguagem, ainda que essa não seja consciente. É certo, porém, que o fato de se pensar de uma determinada forma e agir de acordo com ela não significa que o professor esteja alheio a tudo que o rodeia e que tenha uma postura irredutível diante das situações.

Pode-se dizer que, no cerne da discussão sobre os imensos e variados problemas no ensino/aprendizagem de língua portuguesa, particularizando-se a Gramática, impera a

construção, por parte do professor, de uma concepção de língua(gem) que determina o seu fazer pedagógico e que deixa marcas em seu discurso.

É primordial mostrar as implicações da prática pedagógica das professoras visando conhecer os elementos que lhe dão forma e conteúdo. Nesta direção, reforça-se que o texto, além de servir para o ensino de Português e de Gramática, é a base para as atividades de leitura e de escrita, o que significa a mudança essencial da prática pedagógica.

"[...] é de uns anos pra cá, eu comecei a pensar porque não trabalhar com a leitura, então eu comecei a trabalhar mais com a leitura; e comecei a perceber, que os alunos não gostavam de ler, não tinham muito interesse, e não tinham prazer em ler, determinado tipo de texto, poemas, eles achavam um saco. Então eu comecei a me angustiar!"(Florabela - EE).

Reconhece-se que o lugar social ocupado pelo professor representa um foco de poder dentro da instituição escolar, pois é aceito e mantido pelos sujeitos que constituem esta instituição. Esta legitimação do lugar ocupado pelo professor perpassa as representações imaginárias do professor em relação a si mesmo e em relação ao outro (aluno). E são estas representações que constituirão as identidades do sujeito-professor e do sujeito-aluno.

Desta forma, não se pode precisar o que as professoras estavam fazendo antes, porque mudaram e qual o objetivo que querem alcançar com a prática textual, principalmente, qual a teoria e concepção de linguagem que a ela subjaz. Isso é fundamental para que sejam fixados os objetivos de ensino em bases sólidas e para que as professoras se coloquem como sujeitos participantes da construção do conhecimento. Suassuna (1995) diz que "a questão [...] não é se produzir textos, motivar, fazer debates... etc. ainda são práticas viáveis; o que importa é a concepção de língua que subjaz essas práticas."

Silva *et al* (1986: 22) chamam a atenção para que isso seja observado:

[...] a nossa formação não pode ser considerada só teórica, porque é impossível que se discuta uma teoria sem relacioná-la a uma aplicação. Toda teoria corresponde a uma aplicação em uma realidade, que mantém com essa teoria uma estreita relação. Da mesma forma, uma prática não pode ser só prática, como também não é a mera aplicação de uma teoria, pois corresponde, em seus vários momentos, a revezamentos de teorias. Não há uma divisão entre teoria e prática, tanto que, se forçada a essa separação, a teoria torna-se uma forma arbitrária e pronta para .

Cabe então pontuar que, nas enunciações das professoras, as variações formais e discursivas que marcam diferentes gêneros textuais como, por exemplo, os bilhetes, as cartas, as receitas, os contos, as notícias, os poemas, além de textos que se associam a outras

linguagens, como é o caso das propagandas e dos quadrinhos, são utilizadas com o mesmo fim: aquisição da leitura e da escrita. As escolhas parecem ocorrer de uma maneira aleatória, ao sabor do interesse/gosto/decisão pessoal do professor, aparentemente sem vínculo com uma progressão curricular que as oriente.

"no ano passado eu procurei trabalhar assim, muitos gêneros discursivos, propaganda, todos diferentes gêneros [...] esse ano também eu tô procurando trabalhar com poema, igual por exemplo. quando eu vou introduzir uma consoante, a gente vai trabalhar. Eu pego primeiro um poema, música, eu também tento trabalhar bastante diferentes coisas. nós passamos daquela coisa enjoada do só da narração [...]. Eu tento diversificar no que eu posso [...] que às vezes também cê tem hora que cê tem pegar mais o que te satisfaz em alguma coisa" (Sofia - EM).

"[...] eu comecei a trabalhar mais com notícias de jornal. e eles acharam muito interessante, e eles começaram a criar textos, a produzir mais baseado na leitura de jornal. Mas em relação aos textos do livro, eles acham chato. Eles não gostam " (Florabela - EE).

"Normalmente eu uso textos diversificados, pego uma revista, um jornal [...] até no livro didático mesmo [...] você tem que trabalhar com textos bem, de acordo com a idade das crianças, e bem é atualizado" (Solange - EE).

Exceção percebida nas seguintes práticas pedagógicas:

"[...] Então ele tem que ter contato com livrinhos, com jornais. como eu falei. com revistas , não só pra dizer assim, aqui é uma revista, ou aqui é uma receita. não é isso não. O menino tem que interagir com isso. ele tem saber a necessidade pra que que tem isso" (Martha - EM).

"nós trabalhamos com quase todos (os gêneros), dividindo o seguinte: carta, notícia, reportagem[...] nós trabalhamos com receitas caseiras, e as receitas que eles trouxeram, tanto a leitura e a escrita" (Regina - EE).

O aluno, em geral, não é apresentado à descrição da língua em contextos diferenciados, o que poderia contribuir para a melhoria da produção de textos, para a adequação de seus textos aos objetivos pretendidos junto aos interlocutores. Neste sentido, cabe apontar as enunciações de professoras que singularizam bons exemplos desta contribuição:

"[...] nós trabalhamos com receitas caseiras, e as receitas que eles trouxeram, tanto a leitura e a escrita, ela vem muito da oralidade; da família. Então nós começamos a transformar essas receitas [...] se fosse alguém, eu fazer, com os conceitos, com as atividades de conceito que eles aprendem dentro de sala, o quê eles poderiam alterar reescrevendo, ou reconstruindo, dependendo do gênero [...] a fala, então várias atividades (Regina - EE).

"[...]no ano passado, esse ano também [...] esse livrinho, depois que a gente termina alguma atividade assim. Eu peço que eles se dividam em grupos, e passo um atividade. Façam um poema, façam um texto. uma produção de texto, então eles gostam muito de fazer poema e eu gosto de pedir a eles que façam música, eles apresentam lá na frente. uma coreografia [...] dá muito (resultado) (Júlia - EM).

Com estas enunciações, fica evidente que texto singulariza a metodologia de trabalho, mas nem sempre são feitas explicações do porquê fazem esta escolha. Simplesmente há a referência de que o mesmo é utilizado, de forma aleatória e não programada.

"eu peço um aluno pra ir lá na frente e falar um pouco sobre o livro que leu [...] mas não, não falar o final do livro, pra fazer uma propaganda do livro pra interessar o resto da turma [...] ir lá na frente, comentar o livro. Isso eu já fiz também. Nesse ano já fiz, mas nada assim uma coisa muito programada. Entendeu. então atividades que eu faço questão assim que seja muito livre" (Júlia - EM).

Reitera-se que o texto não é percebido como unidade que faz a mediação autor/leitor, sendo explorado superficialmente, restringindo-se à mera decodificação ou repetição do que o autor disse, ou ainda, visando à aquisição do hábito de leitura

"toda semana tem uma aula de leitura. e eu não cobro nada dessa aula de leitura. [...] é mesmo pra eles criarem o hábito de ler, eles terem prazer, o resultado é tão bom a minha intenção não é complicar nem um pouco. não é dificultar, entendeu. e eu dentro do possível eu fico esperando o tempo assim, até o limite. pra ver se todos lêem os livros. porque sempre tem uns que enrolam [...] são atividades em grupo; não complico; não peço detalhes. entendeu. Essas coisas de complicação, são bem assim geral, pra ver se eles entenderam só. se eles leram, tá. nada pra complicar não fico em detalhes "(Júlia - EM).

Com este direcionamento, parece que os alunos chegam a ler, mas apenas decodificando os textos, sem alcançar a compreensão verdadeira nem, muito menos, a capacidade de crítica. "Iludem-se com o que lêem, porque está impresso, aceitam tudo que vêem escrito, não são autônomos diante do texto" (Molina, 1992, p.11).

Assim, um procedimento muito utilizado é, após a fase de leitura vozeada do texto escrito, iniciar-se a de exploração. A exploração desdobra-se basicamente em perguntas voltadas para a compreensão literal do texto e para os aspectos metalingüísticos a serem fixados. O jogo de perguntas e respostas levado a efeito durante a fase de exploração do texto configura, via de regra, um padrão interacional assimétrico e diretivo: a professora faz perguntas e conduz os alunos às respostas esperadas. A par disso, o aluno, normalmente, deve responder a perguntas que reproduzem diretamente o texto ou a leitura das professoras ou a

dos alunos, o que caracteriza, naturalmente, um ensino no qual devolvem o que eles percebem ser a interpretação do próprio professor. Também ocorre que a compreensão da leitura é avaliada a partir tão-somente da averiguação de habilidades leitoras voltadas à recuperação de informações explícitas, extraídas da superfície textual, tais como encontrar vocábulos ou seqüências textuais, relacionar expressões escritas e significados lingüísticos; em outras palavras, efetuar apenas uma operação de decodificação de sinais gráficos a partir do conhecimento que os falantes têm do sistema da língua.

"Ele tem [...] que ver estorinhas, lidas, contadas. Ele tem que ter jornal na mão dele, pra ele vê o quê que acontece. Ele tem que me vê lendo esse jornal, ele tem também que procurar, ver se descobre o quê que tem esse jornal, o quê que tá contando esse jornal. Ali, vê as figuras, a propaganda que vem. Porque que na escola tem tanto material escrito" (Martha - EM).

"bem eu começo uma leitura silenciosa, eu apresento o texto, eles fazem uma leitura silenciosa, depois uma leitura oral. cada um lê uma parte da leitura, ai depois eu começo a tecer com ele em relação ao assunto, se eles entenderam, o quê que o autor quer dizer com as pistas do autor naquele texto, e eu vou puxando as perguntas [...]. E eles vão é::, é: eles vão colocando o quê eles acham da leitura [...] depois eu passo pra interpretação. o quê que eles realmente entenderam. Peço pra eles colocarem no papel. Ai depois tem aquelas perguntas básicas. do texto" (Florabela- EE).

"[...] quando você pede a criança pra dizer o quê entendeu do texto, fazer um resumo oral. Você já tá trabalhando. e às vezes você até pode falar com a criança, pra modificar o, final da estória, se fosse ele que tivesse [] da estória. Qual o final que ele daria pra aquela estória, pra aquele texto. Entendeu; cê tá trabalhando a linguagem" (Solange - EE).

As diferentes possibilidades de leitura são mencionadas passando da mera decodificação à leitura compreensiva, da leitura silenciosa à leitura em voz alta, da leitura obrigatória e à leitura livre. No entanto não são identificados nos discursos das professoras a identificação da intencionalidade dos autores, das variedades lingüísticas o que contribuiria para ampliar a intencionalidade do aluno, como leitor, leitor frente às finalidades da leitura, lembrando a função social da mesma, bem como a intertextualidade, com a história de leitura do aluno leitor e com a informação nova e velha. Desta forma, pode-se afirmar que não tende a ocorrer a interação aluno como leitor e o autor do texto, o que contribuiria para a instauração de sentidos, pois

[...] quando lemos, estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo sócio-histórico de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada (ORLANDI, 1988, p. 45).

A leitura como um processo transcende ao próprio texto e a compreensão deste, que se pretende ideal, implica a percepção das relações entre texto, contexto e intertexto. A leitura, nessa concepção, não está presa somente à palavra, mas a todo um mundo subjacente a ela, que vai sendo construído, antes mesmo de sua convenção. É necessário considerar também o que não é imanente ao texto, mas que o circunda, tecendo a sua rede de significações. Entende-se que esse processo de construção da leitura, aliado às questões sociais que isso envolve, deve ser compreendido na escola e aí também efetivado, evitando a tradição de ruptura que caracteriza o saber escolarizado. Assim, pode-se esperar que

O sujeito leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende. A compreensão supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica (ORLANDI, 1988, 74).

Ampliando estas reflexões reitera-se o que ficou evidenciado quanto ao processo de ensino assumido pelas professoras, que enuncia a interrelação entre aprender a gramática e a necessidade de o aluno chegar ao domínio da língua escrita e que está no trabalho com as estruturas isoladas da língua, a possibilidade de se desenvolver a expressão escrita.

Esta situação reflete que a escola tem ensinado o aluno a escrever, mas não a dizer; tem ensinado sim a repetir palavras e frases pela escritura. Parece que não convém que ele diga o que pensa, mas que ele escreva como lhe é permitido (porque o como diz revela as diferenças). A escola tem ensinado o aluno a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos.

Verifica-se, assim, que as professoras, na sua maioria, se colocam na posição de que são as responsáveis pela aprendizagem do aluno, cabendo-lhes tratar de um conhecimento pronto e acabado.

"Regras de pontuação. Então se eu trabalho; ah esse ponto serve pra isso; esse ponto serve pra aquilo. Dá poesia. Dá tudo; ai o menino vai escrever e parece que cê não falou nada" (Sofia - EM).

O aluno, nessa enunciação, é visto como um ser passivo, um receptáculo do conhecimento que lhe é transmitido, já que o ato de ensinar limita-se à transmissão de informações que devem ser memorizadas e reproduzidas. Estas são características que configuram a prática pedagógica fundamentada no ensino tradicional.

O professor sabe que precisa ensinar seu aluno a escrever de acordo com a norma da língua padrão, mas essa é uma exigência de ordem social, não propriamente de desenvolvimento de competência lingüística. O objetivo da escola, todavia, não deve se restringir a uma exigência social. Com isso, pode-se anular o que há de dialógico e interacional na linguagem, desvirtua-se a própria finalidade da escrita: um ato de interlocução que se dá em situações sociais e em que a língua é tida como um fenômeno funcionalmente heterogêneo.

No entanto, o trabalho com a gramática é efetivado com exercícios de descrição gramatical, de regras e terminologias, de forma descontextualizada e artificial, com vistas ao domínio da norma culta ou simplesmente para o aluno "saber que existe". Assim o aluno não é estimulado ao domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, de forma a entender e produzir textos e a perceber as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Logo este ensino se limita ao estudo da língua em si mesma e por si mesma e não auxilia à aprendizagem de seus usos em contextos sociais. Reforça-se que a língua(gem) que advém dos contextos dos alunos é referenciada como aceita, mas que precisa ser aperfeiçoada e/ou corrigida.

Essa visão estreita de língua sintetiza de forma clara a abordagem e a prática de ensino que muitos estudiosos criticam por não serem eficazes para o ensino da língua(gem), como ficou evidenciado no capítulo 1. Vale ressaltar, ainda, que, conforme dizem os autores, "é essa a visão de língua que interessa à escola ter e difundir, por motivos políticos, ideológicos" (SILVA *et al*, 1986, p. 67).

O trabalho pedagógico das professoras quase não contempla a linguagem em uso em situações reais de interlocução, instituindo contextos de aprendizagem nos quais o aluno chegue ao processo de interiorização do conhecimento da modalidade escrita. Se assim fizessem poderiam contribuir para preservar as funções sociais da linguagem escrita, consubstanciadas nas interações de nossa sociedade letrada.

Se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência interacional (interação), saberá radicalizar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis lingüísticas nem sempre afinadas com a do mestre. [...], o ensino da língua, terá que refletir, [...], a dinâmica do confronto inter e intradiscursivo e não apenas considerar a variável linearmente codificada pela gramática padrão como a única a ser valorizada e aplaudida (CITELLI, 1994, p. 16).

Reitera-se assim que não sendo valorizada a variedade lingüística nos discursos das professoras, a norma culta é vista não fica como uma variante, uma possibilidade a mais de uso, mas como o único uso lingüisticamente correto e a única linguagem representante de uma cultura, sendo que "a escola em si, adota uma linguagem padrão." (Elisa). Essa concepção de língua(gem) não contempla a interação entre diferentes acontecimentos discursivos sociais e não possibilita a relação dialógica e polifônica em contextos não imunes às variações e às diferenças existentes nas situações concretas de uso da linguagem.

Quanto à produção de textos, observa-se nos discursos das professoras que nem sempre há preocupação com o levantamento de idéias relacionadas ao assunto, com discussões que possibilitem argumentações a favor ou contra as idéias enfocadas. Estas estratégias poderiam contribuir para que fosse valorizada a heterogeneidade de vozes, mas o que ocorre é a reprodução das palavras alheias (principalmente do professor) e não a palavra do próprio aluno.

Desta forma o aluno não é conscientizado de que a fala e a escrita são modalidades, no âmbito da linguagem verbal, que apresentam semelhanças e diversidades relacionadas às especificidades advindas das diferentes condições de produção dos atos de falar e escrever.

"a minha maior dificuldade com os meus alunos é a questão da produção de texto. Eu acho muito difícil eles compreenderem, não só a questão da pontuação, mas a questão da ortografia" (Sofia- EM).

Esta enunciação também possibilita reiterar que, o texto não é percebido como unidade de ensino-aprendizagem, que se abre para o "diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros" (GERALDI, 1997b, p. 22). Também o fracasso da produção textual é mostrado por Pécora (1983, p.76-77) visto que este ocorre pela "superficialidade de conhecimentos, alusões a fatos não caracterizados, imprecisão de alguns conceitos e recurso a noções confusas, carentes de especificidade semântica".

Os alunos, vivenciando esta aprendizagem, não são orientados para adquirir uma capacidade comunicativa, tanto no que se refere ao domínio dos mecanismos básicos da linguagem, quanto à postura crítica da realidade. Em decorrência disso, o texto é visto como um produto, e não como um processo, como um trabalho que deve ser explorado, exposto, valorizado e vinculado aos usos sociais.

O aluno, ao produzir seu texto na sala de aula, procura ancorá-lo no seu contexto mais imediato e, embora possua conhecimentos da escrita e do discurso do cotidiano (e seus respectivos modelos mentais), seu horizonte está sempre atravessado pelo discurso

pedagógico e pelo espaço físico da sala de aula – isso influencia suas estratégias textuais e modifica seus modelos mentais de texto.

Embora o aluno se esforce para alcançar um texto socialmente aceitável ou mesmo imitar um modelo textual que circula na sociedade, por estar em desenvolvimento lingüístico-escrito, encontra menor distância em ancorar seu texto na sala de aula que fora dela, já que o discurso pedagógico está sempre à sua frente, apresentando-se como uma estratégia que o direciona.

Também existem enunciações de professoras que acham difícil se colocarem como avaliadoras. Nesta dimensão estas professoras não agem como interlocutoras, e nem encaram o aluno como sujeito de seu discurso, como autor. Com esse procedimento, as professoras não questionam, não sugerem, não provocam reações, não exigem explicações sobre as informações ausentes no texto, o que contribui para não manifestarem contraposição à palavra do aluno, o que implicaria em refutar, polemizar, concordar e/ou negociar sentidos mediante as pistas deixadas no texto que ele produziu.

"eu acho muito difícil também você corrigir, porque eu acho que o ideal é você corrigir junto com o aluno. porque você vai mostrando, o que ele fez de errado, o como que é pra fazer. mas você trabalhar individualmente não tem como eles fazerem na hora de eles fazer, igual por exemplo. eles não colocam a pontuação correta, aí pra você corrigir fica difícil. Também. porque você corrige no papel, eles vêem aquele papel e muitas vezes eles nem lêem, o que você corrigiu. Ai isso é complicado. um dos recursos que eu tenho, pra fazer esse tipo de correção, é correção coletiva né. eu passo pra transparência, nós reescrevemos o texto, eu tô fazendo muita reprodução junto" (Sofia - EM).

Nestas situações não ocorre a exploração das condições de produção dos textos escritos, que seriam reveladoras da funcionalidade da escrita. Logo não existe correlação com o que é defendido por Geraldini (2002), os alunos, colocando-se como sujeitos de seus discursos, precisam ter algo para dizer a alguém. Para dizer esse algo a alguém por escrito, o sujeito deve buscar os recursos mais adequados para a consecução de seu objetivo: que palavras e construções, que tipo de texto, que informações, etc., devem ser escolhidas e qual a organização desses elementos dentro do texto.

Também cabe evidenciar que a sala de aula não significa um lugar de interação verbal, pois as professoras se colocam como fonte do saber. Com esta posição não ocorre o cruzamento de diferentes saberes, e não é estabelecida uma relação dialógica entre os conhecimentos.

"quando eu ia corrigir um texto: porque aparece isso, o que eles falam eles vão escrever. [...] eu pegava frases, que eles escreveram por exemplo, num texto, fazia uma atividade. 'ah esse não é o jeito correto' porque nós aprendemos linguagem formal, informal [...] aí eu pegava frases que eles escreviam, e colocava nas atividades pra eles reescreverem com a forma de linguagem padrão " (Sofia - EM).

Novamente verifica-se a não ocorrência do que é defendido por Geraldi (2002, p. 21) pois: "Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem". Esta não ocorrência parece estar associada ao fato de que o trabalho pedagógico das professoras se realiza em função de um programa preestabelecido, assim ele não se presentifica no cotidiano escolar, atendendo às reais necessidades dos alunos na produção de conhecimentos.

Apesar disso, as dificuldades apontadas na leitura e na escrita (o gostar ou não de ler e de escrever) são evidenciadas, bem como existe uma certa preocupação com comentar os erros, denominado-os de desvios. Desta forma são utilizados procedimentos que tendem a contribuir para que estas dificuldades possam ser superadas.

Ainda em relação a esse aspecto, observa-se que é necessário mostrar ao aluno que a escrita supõe a leitura – escreve-se para alguém ler – o que parece não fazer parte das preocupações presentes nas salas de aula. Nessas, normalmente, o aluno tende a escrever para o professor corrigir, principalmente os erros ortográficos. No entanto existem estratégias que podem proporcionar ao aluno condições de reflexão sobre os aspectos relacionados à estruturação do texto escrito, que permitem a construção do sentido tanto para si como para o professor.

"acho que a dificuldade maior assim, no nosso trabalho, é basicamente falta de leitura. mas falta de leituras, conseqüentemente dificuldade na escrita. e::: conseqüentemente dificuldade na fala, tá. na oralidade deles. eu acho que eles têm uma dificuldade imensa de expor (as opiniões deles). exatamente porque lêem pouco, porque os programas, muito programa de televisão, que eu acho que é uma concorrência é bem desleal pra gente, porque a televisão é muito mais atraente né. então, é o que dificulta mais pra gente. esse trabalho de leitura que eu falei que eu faço aqui com eles, no início tem uma dificuldade muito grande pra eles gostarem, pra eles quererem fazer. fiz uma vez um trabalho com diário, cê precisa ver como foi rejeitado esse trabalho. que eles tinham que escrever todos os dias um pouquinho. eles não gostam de escrever. um ou outro né. agora, dependendo dos temas que a gente trabalha aí já é diferente. por exemplo esse da felicidade, saíram textos excelentes. muito bons.[...] eu acho que a gente tem que trabalhar muito com um assunto primeiro, tem que deixar eles falar, pra sair alguma coisa interessante. pra eles poderem escrever com uma certa facilidade. que do contrário eles não escrevem não" (Júlia)

A responsabilidade da instituição escolar, a esse propósito, é ímpar; em nossa cultura, é no contexto escolar que a criança experimenta situações formalizadas de ensino aprendizagem. Desse modo, os esforços precisam ser direcionados no sentido de que o trabalho pedagógico considere as dificuldades experimentadas pelas crianças no processo de estruturação do texto na modalidade escrita da linguagem.

"peço pra fazer uma produção de texto e depois aquela produção é lançada no quadro; e aí a gente pede todos os alunos pra prestarem bastante atenção como foi escrita. Pego uma de um aluno, ponho no quadro, divido o quadro ao meio, de um lado está a escrita da criança, o outro você vai fazer a reescrita coletiva. E aí você pede uma criança pra ir ao quadro, e vai sublinhando as partes. Quer dizer a gente fala de desvio de escrita; é ver os desvios e reescreve os parágrafos. Aí você no final, você pede algumas crianças pra ir lá pra ver se tá certo ou errado. Então você faz uma comparação. entre a reescrita do aluno como é que ficou e de outra criança que já foi ao quadro e reescreveu aquela estória. Então, você faz a reescrita com o próprio aluno, se você joga essa escrita dele no quadro, se você pedir pra ele reescrever do outro lado, ele mesmo já vê os desvios " (Solange- EE).

Fica evidente nesta enunciação que a professora se coloca na posição de que os erros cometidos precisam ser corrigidos para que a aquisição da escrita ocorra sem os denominados desvios. Mesarini (1995, p. 96) esclarece que, como o texto é destinado ao professor, que tem "o poder de avaliar, corrigir e até punir", a literalidade das informações são assimiladas pelo aluno .E acrescenta:

[...] o texto do aluno que repete literalmente a aula ou outro texto [...] objetiva "provar assimilação ou fixação da "matéria dada".[...] Essa reprodução se destina ao professor, a quem o aluno precisa provar que assimilou as informações dadas. Geralmente tem caráter de exercícios ou de prova e impõe-se, em razão do processo de comunicação escolar (MESARINI, 1995 p. 95).

Segundo Meserani (1995), a produção escrita afasta-se de seu sentido verdadeiro, baseia-se no discurso do professor, nos textos veiculados nos livros didáticos e nos livros não didáticos adotados pelo professor que, por sua vez, é orientado pelas editoras. Geralmente, o aluno segue a linha modelar da escola, os esquemas dos manuais, não sendo, portanto, uma composição livre em que o aluno possa soltar o seu pensamento e produzir o diferente. Os manuais da retórica clássica aconselham o aluno a pensar antes de escrever, a não deixar o pensamento solto e desordenado, o que constribe a criatividade. Além disso, há a crença do "espontaneísmo", que aposta na imaginação do criador para que ele faça uma redação criativa.

De acordo com Barros (1985, p. 45), é no ato de escrever que se aprende a redigir e é essa a condição para se adquirir possibilidades mais amplas de participação social, o que só

pode ocorrer autenticamente em situações de comunicação. Para produzir um texto na modalidade escrita, o aluno precisa conhecer as condições reveladoras da funcionalidade da escrita. Para isso, o aluno, colocando-se como sujeito de suas palavras, de seu discurso, precisa ter algo para dizer a alguém. Para dizer esse algo a alguém por escrito, o sujeito deve buscar os recursos mais adequados para a consecução de seu objetivo: que palavras e construções, que tipo de texto, que informações etc., devem ser escolhidos e qual a organização desses elementos dentro do texto, ou seja, como ele será constituído para atingir os seus fins. Evidenciam-se, neste enfoque, as funções da escrita, as variedades da língua, a intenção comunicativa, a imagem que se tem do interlocutor e a percepção de que esse interlocutor não é um mero receptor, mas um verdadeiro co-elaborador do texto, as regras sócio-culturais, os elementos da situação, entre outros. O professor, como mediador da aprendizagem do aluno, tem que ver o aluno como um ser em construção, para que o processo de escrita se efetive a partir de erros e acertos, visualizadas como tentativas reflexivas sobre a língua.

Cabe assim mencionar que existem professoras que se dedicam a desenvolver a interlocução com seus alunos, uma vez que desenvolvem sua prática pedagógica alicerçada em parâmetros que são indicativos das possibilidades de aquisição da competência comunicativa:

"a gente costuma fazer assim um círculo na sala; ou vários grupos [...] a gente divide em grupinhos. Eles vão ler os livros dele (eles fazem leitura) silenciosa e depois a gente vai ler, cada cada aluno lê um parágrafo, lê uma página, sabe? então esse livro felicidade [...]. nós tínhamos (um texto) sobre um relacionamento com um casal, que se apaixonaram, eles se casaram, tiveram filhos, aí depois eles se separam e; como fica a situação dos filhos. (entendeu?) então a mensagem é muito bonita. os fi- que: o livro fala que o filho é não tem que se sentir infeliz. Tem que procurar a felicidade mesmo diante dos problemas, procurar entender o pai, procurar entender a mãe. e- a estória é muito bonita, sabe. Então eles leram, depois leram- lemos (um) fizemos uma leitura silenciosa, depois fizeram a leitura oral, cada um ia lendo um pedacinho. Depois a gente foi comentado. nossa os alunos participaram muito. (aqui nós temos) muitos alunos filhos de pais separados. tá, então (eles falaram) da experiência deles, e depois fizemos um trabalho de interpretação, um trabalho de interpretação escrita e depois eles apresentaram." (Júlia - EM).

"[...] na aula passada nós começamos um debate oral sobre: gravidez na adolescência, porque: é eles escolheram. tá cada um com um livro paradidático lendo[...] então, a maioria das meninas. a escolha foi obras que tratam disso. [...] começamos a conversar sobre isso, debate eles colocam as experiências deles, que eles conhecessem. de colegas ou de vizinhos que passaram por isso. aí eu parto daí para o gênero discursivo.

Iniciei [...] escrevendo no quadro [...] fui colocando eles foram falando o quê que é isso. Isso é um problema. Isso é um problema social. Isso é um problema cultural. aí eu fui colocando tópicos. por que que isso acontece. eles foram colocando, a falta de informação, às vezes falta de diálogo, enfim.[...] e o quê que resulta isso? então, resulta nisso. abandono de escola, a imaturidade pra criar uma criança, então o quê que pode ser feito? e as campanhas do governo. na opinião deles não atingem.(Vanessa - EP).

Entende-se que para se fazer um trabalho eficiente com a leitura e a produção de textos nas escolas é imprescindível desenvolver a competência comunicativa nos alunos, o que significa oportunizar o exercício dos mais variados tipos de construção linguística, pois esses alunos irão se deparar ao longo de suas atividades educacionais, sociais ou profissionais com situações de comunicação as mais diversas possíveis. Os níveis e os registros requeridos serão múltiplos e não há modelo a ser seguido, nem mesmo a ser condicionado. Portanto, num projeto de escrita e leitura, o alicerce está no trabalho com a gramática. Não no sentido que freqüentemente tem sido dado nas escolas: a gramática ensinada como um manual de regras e imposições sem mostrar a relação língua/pensamento. Esse ensino, para a eficiência do trabalho com a leitura e a escrita, comporta uma outra dimensão: a posição do professor e do aluno como interlocutores.

Considerando a necessidade de compreender a prática pedagógica das professoras, no processo de construção do saber escolar, especialmente, de seleção e transformação do conhecimento, no contexto de aula, percebe-se a necessidade de se evidenciar como vêm (re)contextualizando os sentidos do discurso pedagógico nesta prática.

4.4. Sentidos do Discurso Pedagógico

O pressuposto que fundamenta o discurso pedagógico das professoras está sedimentado nas representações que fazem de si e do outro (aluno, outros professores, coordenador, familiares etc.). Entende-se que o discurso pedagógico é atravessado por outros discursos que possibilitam momentos de identificação, que se dão no confronto de dizeres. Orlandi (1993) afirma que os discursos, articulados pelos sujeitos, enquadram-se em formações discursivas, as quais inscrevem-se nas formações ideológicas. É neste contexto que se pode dizer que o sentido é construído no espaço discursivo entre os interlocutores.

Na dimensão discursiva, encontra-se, como elemento fundamental, a manifestação de representações e de relações de poder considerando-se que as professoras ocupam lugares sociais específicos, constituído pelas representações construídas num dado contexto político, econômico e social. A materialidade linguística permite recuperar, ainda que de forma sempre

incompleta, que representações são construídas num dado momento histórico, o que é incluído e o que é excluído.

Nessa perspectiva, entende-se que as professoras estão inseridas em formações discursivas que direcionam sua vida profissional, pois é por meio da linguagem que, enquanto sujeitos, se constituem e também nela, que deixam marcas desse processo ideológico. Mas entende-se que o sujeito não é a fonte absoluta do significado e do sentido, uma vez que ele existe socialmente e é interpelado pela ideologia, como também que o discurso é governado por formações ideológicas, não sendo, pois, neutro. Dessa forma, a ideologia manifesta-se nas falas das professoras entrevistadas, pelo fato de ser essa a condição para a constituição das mesmas como sujeitos e dos sentidos, revelando que "não é uma forma de subjetividade mas um "lugar" que se ocupa para ser sujeito do que diz" (ORLANDI, 2002, p. 49).

Também identifica-se que ser professora de Português implica moldar-se às normas e conceitos vigentes oriundos da instituição escola. "A escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão do poder" (ORLANDI, 1987, p.16), pois, sob a aparência de neutralidade, dissimula a reprodução da estrutura da relação de classes, as violências simbólicas, as lutas pelo poder. Tais conceitos são coercitivos e tomados como um instrumento destinado a educar, a disciplinar, permanecendo presente ao longo da formação do sujeito, enquanto aluno e também como profissional.

A escola é o lugar por excelência de manifestação de práticas discursivas escolarizadas. A sociedade legitimou essa instituição para tratar da educação sistematizada e hierarquizada. Nessa instituição, desenvolvem-se práticas discursivas que são protagonizadas por sujeitos, tendo como objetivo primordial, a aprendizagem de conhecimentos.

As professoras, enquanto sujeitos, manifestam-se de forma explícita através do eu, que está inscrito nas enunciações, denotando sua presença na experiência concreta, podendo-se particularizar que através dos pronomes pessoal (eu) e/ou possessivos (minha, meu) apresentam opiniões, decisões etc sobre sua prática pedagógica, sinalizando situações vivenciadas:

"na hora eu falo que não é correto esse tipo de linguagem e mostro o jeito certo" (Florabela - EE).

"[...] aí eu procuro emprestar um livro que eu sei que é bom (Júlia - EM).

"[...] vou pegar depois quadrinhos; vou pegar, vou vasculhar o jornal todo." (Vanessa - EP).

"Até, na construção da escrita. então eu preciso interferir em outros fatores. mas quando há necessidade, ou que há um problema por exemplo. fonético, eu faço uma interferência. mas não uma sistematização." (Regina - EE).

Reforça-se que, nestas enunciações, há indicativos de que as professoras enquanto sujeitos, partem de sua experiência, se apresentam como eu, responsabilizam-se pelo processo de tomada de decisão, principalmente no que se refere aos procedimentos didáticos.

Verifica-se que as professoras podem ocupar várias posições no discurso, caracterizando a alteridade discursiva. Assim, percebe-se que interrompem o fio discursivo ao modificar do eu para o a gente/nós, ou falando do lugar pedagógico que ocupam, de forma impessoal referindo-se a uma noção de coletivo.

"Eu, eu escolhi livro didático, não sei se se é assim que deve escolher, mas eu escolho o livro didático pelos textos. Eu acho que o que prende o aluno, que faz com que o livro seja agradável são os textos. Então, porque as atividades, a gente tira um pouquinho dali, um pouquinho de cá; eu tenho muito, muitos livros. então as atividades eu procuro diversificar bastante (Júlia - EM).

"eu estabeleço, por exemplo, nessa oitava série é; eu comecei com notícia de jornal. Eu adoro jornal. Adoro mexer com jornal. Porque ele tem vários gêneros né? Então a gente começou com jornal! (Vanessa - EP).

"[...] porque todo o nosso projeto da escola, é através do gênero do discurso" (Regina - EE).

Ressalta-se que as professoras também se incluem e se declaram na sua experiência utilizando-se das seguintes enunciações:

"[...] uma coisa que a gente observa, a gente tem que controlar, porque tem muitos pais que não, nunca ficam em casa.[...] lêem livros e revistas que não tem nada a ver com a idade deles; sexta série mando Machado de Assis, [...] livros assim que não, estão de acordo com a idade deles né, às vezes nem tem o hábito de ler, não vai ler uns livros assim[...]" (Júlia - EM).

"porque aí a gente tem que avaliar. Né? a gente tem que avaliar o aluno a todo, a todo momento. primeiro a gente tem que avaliar o nível que o aluno chega; o nível que o aluno tá.[...]. E aí eu avalio como que o aluno está, cê está conseguindo, se os meus objetivos estão sendo atingidos, se não tá, eu tenho que voltar, reforçar" (Elisa - EP).

Existem enunciações em que novamente o fio discursivo é interrompido, do ponto de vista da linearidade, quando as professoras passam do eu entrevistada para o eu

entrevistadora. Nestas situações existe um discurso imaginário, quando a professora pergunta e responde no interior de sua própria fala:

"mas pra que eu usei isso? Por quê? Por que eu usei esse ele? com que finalidade que esse ele tá aí? vamos falar assim; ai, vai aquelas informações ali começam aquela chuva de coisas; 'ah tia eu acho que é isso' 'ah tia eu acho que é aquilo' e ali cê vai induzindo as respostas certas e mostrando às crianças a finalidade do 'ele' mesmo" (Elisa - EP).

[...] eles me esperam às vezes assim na sala. Fala: 'professora: não dá pra você me arrumar mais livro não? eu já acabei de ler aquele' [...] 'acabou de ler? 'gostou? pode falar; 'se não gostou eu vou procurar um outro tipo' eu sempre vou controlando assim. Vendo se estão lendo, né? e, alguns dizem: 'professora gostei tanto que eu passei o final de semana lendo'" (Júlia)

Os discursos das professoras expressam um dizer também marcado no desvio, ora discreto, ora incisivo, ora anulado como fazendo falta a si mesmo. Suas características são melhor apreendidas na exterioridade lingüística que, inscrevendo-se e instaurando-se a cada enunciação, controla sua subjetividade, manifestando as relações de poder por meio do discurso pedagógico.

"Ai eu busco atividade que não prioriza a decoreba, ai eu tô nisso, porque o programa pede pra fazer uma coisa; e às vezes eu não sei como fazer; e acaba que a gente volta no ensino tradicional" (Sofia - EM).

Fica evidenciado que as professoras procuram legitimar seu estatuto como educadoras, utilizando-se do eu para falar de si, ou invadem polifonicamente as diferentes instâncias interlocutoras, ou apagam-se lingüisticamente enquanto instância enunciativa, ocultando-se sob outros discursos. O eu não existe por si, pois apenas pode instituir-se como tal em face do outro. Do caráter reversível do sujeito decorre o caráter dialógico da linguagem e a existência, na mesma, de um componente interpessoal ou intersubjetivo, o qual se manifesta sobretudo no discurso falado.

É nesse sentido que, de um eu diluído, que se responsabiliza pelos conteúdos das aulas, marcando sua heterogeneidade, surge o outro que representa o sujeito dito universal, sujeito professor, que pode representar a homogeneidade. No entanto, é neste desaparecimento do sujeito em busca da homogeneidade que mais ele se marca como heterogêneo, já que revela sua não-unicidade.

"o livro didático que eu trabalho, é bem assim, tradicional. Sabe, não tem muita diversidade de texto não. Como eu eu tô com o apoio de uma professora que já

trabalhou na primeira série, ela tá me passando material. Então ela embasa numa coleção que ela tem, e tem muito texto, muita poesia, sabe aí então eu tô pegando com ela" (Sofia- EM)

A imagem que as professoras projetam de si é a de uma figura que oscila entre um sujeito que ousa dizer eu; um sujeito contido nos limites da verdade, que deve despojar-se de qualquer traço de subjetividade para que seu fazer ou dizer se invista do estatuto de uma fala competente, legitimada pela instituição, e um sujeito a movimentar-se em direção a um interlocutor, buscando seu envolvimento e sua persuasão.

"eu tento fazer o melhor. mas eu acho assim que a gente nunca tá perfeito. a gente tá sempre procurando. e eu até, esses dias eu tenho conversado muito com a minha coordenadora. porque a questão do português, eu tô achando muito difícil ensinar o português. e, é muita, não é que é muita coisa, mas o jeito, as maneiras que a gente ensina, talvez o aluno não assimila direito. aí eu eu tô achando complicado. mas a gente tá, eu tô conseguindo levar entendeu. eu eu tô usando bastante jeitos diferentes, bastante recursos né. pra gente poder ensinar melhor" (Sofia - EM).

Através destas enunciações, que singularizam nomeações, pode-se verificar como as professoras configuram sua inserção enquanto sujeitos da prática pedagógica, que demonstram as regras e normas existentes, que contribuem para a manutenção do seu poder nas relações estabelecidas com o aluno. Isto porque a sala de aula é um dos espaços revestidos de poder e, como tal, engendra relações que institucionalizam seu discurso de autoridade.

Também existem enunciações em que as professoras se reconhecem como integrantes do mesmo grupo (composto pelas demais professoras de Português da escola) e compartilham de um paradigma que as une na comunidade escolar, sendo consideradas como detentoras de conhecimentos específicos, úteis e passíveis de reprodução. Pelo fato de trabalharem num mesmo espaço e de constituírem um grupo, têm seus interesses, que não podem ser caracterizados como neutros.

O que também pode ser notado é a força argumentativa, que está sustentada na nomeação do nós, o que denota um jogo persuasivo que envolve o outro da escola como aliado. Buscam argumentos no preestabelecido, naquilo que faz parte do conhecimento da comunidade escolar, fazendo com que as afirmações possam dar sustentação à proposta de ensino. O argumento, de cunho mais institucional do que pessoal, parece ser inquestionável. Assim, entende-se o desaparecimento do eu que tende a produzir um efeito de autoridade maior, uma vez que está imerso no ambiente da escola, reafirmando-se o que se espera de seus membros. Parece, porém, ficar evidente que seu desaparecimento acentua a sua constituição como não-um, como que valorizando a presença do nós.

"assim, a parte da gramática, normalmente é organizada de acordo com o, com o grupo de professores. [...] então, nós temos nossas reuniões, no início do ano, com os professores aqui [...] 'cê vai trabalhar com isso, professor de sexta vai trabalhar com isso'. Normalmente é no início do ano, nós temos os livros didáticos também que são escolhidos no final do ano, pra trabalhar no ano seguinte[...] Então esse ano nós estamos com livros novos [...] E, foram oferecidos mais de dez livros pra gente, é, estudar os livros, pra escolher. Então nós fizemos a reunião com todos os professores da escola, e escolhemos os livros. No nosso livro esse ano não tem quase que gramática nenhuma. Então, a nossa gramática, é dada assim de acordo mesmo com o consenso dos (quatro) professores né. quinta, sexta, sétima e oitava," (Júlia - EM).

Ao estabelecer correlação entre o lugar social que ocupam – professoras de português – e o lugar de outras professoras (também vinculadas à escola onde atuam) as vozes que enunciam estão vinculadas ao reconhecimento do outro. As professoras apresentam-se procurando esconder-se enquanto sujeitos agentes do processo discursivo, mascarando sua presença num estilo aceito por seus pares. Sabe-se, no entanto, que o sujeito, mesmo não explicitamente mostrado, está presente através do uso de enunciações que manipula com o intuito de melhor alcançar seus objetivos.

Existem enunciações que apontam para uma posição de sujeito autônomo, capaz de decidir o quê e o como ensinar. Nota-se que o sujeito julga ser alguém que exerce controle sobre si mesmo, dando a entender que possui plena consciência do seu fazer, do seu pensar, do seu dizer, e – por que não? – do seu ser (CORACINI, 1999). Entretanto, o entendimento do sujeito é cindido, clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente (AUTHIER-REVUZ, 1982) e se nele há essa sensação de controle, trata-se da "ilusão do eu", graças à qual é possível reconstruir, no imaginário do sujeito descentrado, a imagem do sujeito autônomo que se vê como fonte única de seu discurso. Analisando a posição que este sujeito assume, mostrada nas enunciações, percebe-se a confirmação da sua nomeação. A subjetividade surge, sem causar estranheza, porque decorre da valorização da sua experiência.

"eu tô tendo, a aula agora, de metodologia de português, eu to vendo que eu tô fazendo tudo errado. Então por isso que a minha agonia tá aumentando. entendeu. [...] eu agora, com esta aula que eu to vendo que tá tudo errado. mas como fazer eu to buscando agora. né. Buscar ver o quê qual a intenção daquela palavra. Não é do jeito que eu tô fazendo, mas agora eu já fiz, eu fico pensando agora que eu já fiz. Entendeu. Mas eu agora tô tentando, mudar isso né, por que eu tô vendo que eu do jeito que eu to fazendo, tá errado. Eu acho eu pelo menos tô buscando um caminho [...] eu tô vendo que eu to errada, e agora eu tô procurando um lugar [...] agora que eu tô entrando num caminho, que eu tô achando que tá mais correto" (Sofia - EM).

Ressalta-se, também, que o sujeito (professor) tem que seguir as normas, para não aparecer como produtor do discurso, o que implica em dar lugar a seu objeto de estudo, seus procedimentos pedagógicos. Portanto, já era esperado que as professoras, em sua maioria, fizessem referências às normas, o que caracteriza uma regularidade que possibilita prever e compreender o comportamento das mesmas como sujeitos. Regularidade que, por ser uma convenção, por si só é suficiente para justificar a manutenção das normas.

"Principalmente se você conhece que é um livro já na nova proposta, seguindo a grade curricular, o currículo básico do estado, e que trabalha só com gêneros [...] e nesse livro, eles utilizam durante o período; é dividido em cinco projetos [...] e entre esses cinco projetos com gêneros do discurso" (Regina - EE).

Para destacar, então, o jogo de esconde-esconde do sujeito, precisa-se buscá-lo no deslizamento de sua nomeação, onde o conflito, inconsciente ou não, transparece. Com isto, pode-se melhor perceber como mais aparecem e por que acreditam que possam aparecer.

Como se pode observar pelas enunciações selecionadas, ocorre, além da presença do sujeito, os deslizamentos que, em vários momentos, estão manifestos em não ser o centro do discurso, uma vez que sua presença é atenuada para dialogar com outro professor. Esses deslizamentos ocorrem, pois acreditam ter autoridade para apresentar o outro, modalizando-o e inserindo-o no seu discurso. E quando apresentam os procedimentos pedagógicos argumentam a partir do que têm como experiência, na direção de uma justificativa para seu próprio trabalho.

Além disto, as professoras, em várias enunciações, utilizam uma linguagem mais adequada ao "jargão" pedagógico. Por isto, insinuam sua presença usando o pronome nós, tratando de dar uma expressão de coletivo, expressando sua voz de maneira atenuada, buscando assim assegurar a sua legitimidade na categoria de educadores.

Constata-se, nas falas das professoras, uma representação do papel que desempenham que reflete a concepção de sujeito inserido na instituição escola, tendo que desempenhar sua função a partir do que está direcionado para o processo ensino-aprendizagem.

"[...] ela é o centro do nosso trabalho. porque todo o nosso projeto da escola, é através do gênero do discurso. Aliás, o livro didático da escola, já está em forma de projetos; então, todo trabalho é através da leitura. Ela é fundamental. Ela é o elo interdisciplinar, ela que conduz a nossa prática." (Regina - EE).

"tem que ser tudo planejado. você tem um plano de curso, tem um plano bimestral. E dentro desse plano, você tem que seguir aquela orientação de acordo com a

supervisão; você no início do ano você faz um plano de curso, e um planejamento bimestral. dentro daquilo que você vai trabalhando." (Solange - EE).

Estas enunciações são reforçadoras da posição que ocupam, visto que as professoras reconhecem a significação desta posição segundo a perspectiva defendida pela escola. Assim entendem o como ensinar, que requer que sigam as orientações existentes. Fica claro que as professoras revelam, em seu discurso, crenças e idéias que servem para justificar e explicar a orientação emanada da escola. Assim, convivem com várias formações discursivas, ou seja, ideológicas, pelas quais perpassa este discurso.

A nossa sociedade concede ao professor o lugar de autoridade, e autoridade que detém o saber. Esse contexto sócio-histórico permite que seja estabelecida, para o professor, uma posição privilegiada em relação aos seus alunos, em que o sujeito se pretende único, porque detém o conhecimento e faz uso do discurso pedagógico.

Com estas explicitações, verifica-se que o discurso pedagógico reflete a imagem dominante do professor pelo fato de ele deter o poder e o dever de ensinar. Assim, não se pode conceber o discurso fora do sujeito e nem esse fora da ideologia, uma vez que essa o constitui, o que incide também em sua formação profissional. O sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam este discurso (ORLANDI, 2002).

Além disto, os enunciados das professoras, condicionados pela situação social imediata e pelo horizonte social, estão "repletos de palavras dos outros, caracterizados em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação" (BAKHTIN, 1992, p. 314), acentuando sua natureza polifônica, "[...]multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis[...]" (BAKHTIN, 1981, p. 2). É no discurso que a língua se revela em sua totalidade, remetendo a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação.

É interessante observar como as professoras verbalizam esta representação que perpassa diversos discursos:

"lá o ambiente da escola é muito favorável a essas questões mais abertas, de acabar com o tradicionalismo na sala de aula. Com ensino só de gramática; e a minha diretora é muito, uma cabeça muito aberta, por tá também estudando ainda; tá buscando [...] lá não a gente a gente não trabalha solitária; lá a gente é muito incentivada a tá tratando essas questões mais abertas, mais novas da educação. E eu graças a deus eu acho que eu tenho conseguido sim; assim mesmo começando agora, mesmo assim arrastando algumas coisas que eu ainda tô aprendendo, eu acho que eu tô conseguindo assim desenvolver, é aprimorar a escrita, aquilo que o aluno já sabe, sem ter essa intenção de querer ensinar pra ele e também aprendendo junto com ele" (Teresa - EP).

Essa forma de introduzir a voz do outro está relacionada à heterogeneidade. Seu princípio é que a linguagem é heterogênea, isto é, que o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o "já dito" sobre o qual qualquer discurso se constrói. O efeito de sentido produzido por esse tipo de estratégia é geralmente ambíguo: o locutor pode harmonizar diferentes vozes como apagar as discordantes.

Tal perspectiva conduz ao construto da alteridade, proposto por Bakhtin, pois o sujeito está em constante relação discursiva com o outro, presente na interação ou não, e cuja voz, colaborativa ou no confronto, constrói com ele posicionamentos no discurso e determina o que pode dizer ou não, que ordem do discurso pode acionar. A alteridade conduz também ao conceito de voz em Bakhtin (1997, p. 65) que implica, por um lado "a presença do falante dentro de um discurso em particular" e, por outro, que "pode ser descrita como os de diferentes tipos de discurso, bem como de diferentes pessoas" perceptíveis nas enunciações e nos textos.

Também verifica-se a presença do outro quando as professoras fazem referência ao processo formativo, explicitando o modelo de escolarização que vivenciaram, ressentindo-se das limitações deste:

"eu aprendi naquela decoreba. daquele jeito sabe [...] tinha que decorar; cê decorava; cê fechava a prova" (Elisa)

E observa-se que o reconhecimento do outro foi decisivo para mudanças e até mesmo ruptura:

[...] Então, eu pensei em fazer esse curso de especialização que eu comecei a fazer, porque eu queria saber, quais seriam as estratégias de despertar nos meus alunos, o gosto o prazer, pela leitura, e a partir daí eu comecei a mudar, a procurar assim um outro lugar diferente, pras minhas turmas" (Florabela - EE).

"até agora teve um simpósio sobre ensino ortográfico; porque eu to vendo na terceira série muitos erros ortográficos [...] na maneira que eu tava trabalhando, tava errada, mas acabou que nesse curso eu vi que o quê eu tô fazendo, é o quê tem que fazer" (Sofia - EM).

Nessa direção, as professoras, como sujeitos, buscam completar-se e construir-se em meio às falas dos demais sujeitos (outras professoras) com as quais interagem. Enquanto sujeitos, pertencentes a formações discursivas comuns, as professoras são interpeladas pela ideologia e, do mesmo modo que outras professoras, (re)produzem modelos nos quais acreditam. Sendo o discurso pedagógico um discurso sobre outros discursos, abriga vozes

desses outros discursos, que representam os campos de conhecimento que, por sua vez, também são de natureza discursiva; desse modo, não são a realidade absoluta, mas pontos de vista de sujeitos.

Ao tratar das professoras como sujeitos responsáveis pelo ensino aprendizagem de Português, inevitavelmente podem ser feitos comentários a respeito das condições de produção do discurso pedagógico. Fica claro que o que acontece na sala de aula afeta os alunos e está vinculado ao que é considerado exterior a esse discurso, mas que o constitui: o discurso da direção da escola, o da secretaria de educação, o da mídia, o político etc. É na relação com os outros discursos que o discurso da/sobre a escola se constitui e é nas brechas desses discursos, nos deslocamentos de sentidos que as professoras manifestam suas necessidades de mudanças:

"no ano passado eu propus muita coisa tradicional, que hoje em dia eu não iria propor a questão assim de repetição, cê tá repetindo alguma coisa da gramática cê tá fazendo a criança aprender aquilo, mas ela vai aplicar em uma produção de texto e cê vê que ela não internalizou aquilo" (Sofia- EM).

No que se refere às enunciações das professoras sobre a fala do aluno, procuram fazê-lo sob diversas formas, como a utilização de um discurso direto. Ao procurar aproximar-se do outro (aluno) no fio discursivo, dão conta de que palavras ditas por elas as constituem e que elas mesmas têm que saber como proceder:

"quando a gente tá discutindo, como a gente discutiu a gravidez na adolescência, eu quero ouvi-los se posicionando, quero ouvir como eles falam. A forma como eles falam [...] esses vícios que às vezes tô cortando o 'tipo assim'; não tem nada de 'tipo assim' não; usa outra expressão; cê tem outros recurso na língua que cê pode usar o 'tipo assim' é pra o amigo seu, que vai bater papo; ou se um amigo aqui te fizer uma pergunta; cê pode até usar. Mas aqui cê tá expondo o ponto de vista seu" [...] A gíria é pra outro momento; não é pra esse" (Vanessa -EP).

Neste deslizamento, o sujeito traz o interlocutor para a trama enunciativa para juntos dialogarem, mostrando que a heterogeneidade é constitutiva do discurso pedagógico. E, principalmente, este discurso tem um sujeito, presente por sua ausência, como diz Pêcheux (1988).

E a utilização do discurso indireto tem sua expressividade quando manifestam que:

"eu acho que é isso sem pretensão de querer ensinar ou achar que você porque você é professor, você sabe mais; você só tá num grau de estudo vamos dizer adiantado; porque eu aprendo muito com os meus alunos. [...] Sem pretensão de saber muito, de

achar que eu sei tudo. Querendo aprender também e começar a partir do que o aluno sabe" (Teresa -EP).

"[...] colocava uma frase no singular pra criança passar pro plural; pra ver se ela tava fazendo a concordância [...] não aprofundava também essas atividades [...] através do se ele entendeu ou não; o quê que a gente procurou passar não só falando, pra ele; ou com as outras formas de exercício que a gente precisa, eu acho que ele vai incorporar desse jeito; mas talvez nem incorpora " (Sofia- EM)

Estas representações do outro (aluno), apontado na fala das professoras, confirmam que o discurso pedagógico é circular: circula do professor ao aluno e é devolvido sob diversas formas. É institucionalizado: garante-se, garantindo a instituição educacional; justifica-se, justificando a instituição. O professor tem um papel de mediador das interpretações do aluno, as favorece ou impede. As enunciações mobilizam estrutura e acontecimento (Pêcheux, 1993); repetição e mudança. O papel de professor assegura interações com os alunos, mas os espaços instituídos precisam ser re-significados, de acordo com sujeitos e contextos, transformando-se as interlocuções desgastadas pela repetição sem sentido em interlocuções voltadas para a valorização das interpretações dos sujeitos em sua construção do conhecimento.

Acresce-se que a tendência autoritária do discurso pedagógico, conforme Pêcheux (1999), diante de cada enunciação nova, balança a rede de pré-construídos e o sentido pode deslizar para outros sentidos, podendo vir a figurar no interdiscurso, constituindo memória. Memória de possibilidade de novo sentido pedagógico. De acordo com análise do discurso, explicita-se que os sentidos não são postos e que as palavras não possuem um sentido único, mas um dominante. Para esta análise, a enunciação de uma mesma materialidade lingüística, em condições diversas, pode gerar diversos efeitos de sentidos.

Neste sentido, cabe o entendimento de que as enunciações das professoras resultam de situações vivenciadas em sala de aula, são do seu conhecimento e ao mesmo tempo vividas por elas no cotidiano. Mesmo assim pode se deparar com situações em que consideram não saber como agir, decidir, escolher, encontrar alternativas. É então com o outro (aluno) que confirmam a necessidade de alterações, o que não significa desconsiderar que ocupam o lugar de saber e de poder. Assim, reconhecendo que estão inscritas numa rede de sentidos que passa pelo reconhecimento da alteridade, dependem também do discurso do outro (aluno).

Estas constatações estão ancoradas na dimensão de que o cotidiano da sala de aula é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática em decorrência do confronto dessa com outra experiência já vivida, a qual nunca se repete. As condições de ensino mudam dia-a-dia e não existe a segurança de que tudo "dá certo". O fato

de verbalizarem tais posições, concordando ou não com elas, faz com que as professoras reflitam sobre o modo como são vistas, como vêem a sua prática e como vêem o outro (aluno, demais professoras). Mais uma vez, reforça-se que têm reduzidas oportunidades na escola (pelo menos em sua maioria) para pensarem-se como sujeitos, inseridos nas condições sócio-históricas de produção de discurso, podendo perceber os sentidos produzidos dentro dos limites que lhes são impostos.

Considera-se importante que a "sala de aula como espaço do devir" (CORACINI, 2003, p.14), onde instaura-se a "Torre de Babel", " remete ao desejo de poder [...] e à impossibilidade de sua realização, lugar da dúvida, da insegurança, do questionamento, da confusão, do conflito, da heterogeneidade", onde "imperam o desejo de saber e a impossibilidade da completude do sujeito e do discurso" (CORACINI, 2003, p.100). Essas reflexões podem remeter a possíveis (re)significações e (trans)formações da prática pedagógica, já que significam considerar o movimento de sentidos e a possibilidade de (re)interpretações de um objeto que é múltiplo, que é heterogêneo - o processo de ensino e a aprendizagem.

Também é ilustrativo apontar que professoras que trabalham em escolas públicas veiculam no seu discurso aspectos que particularizam suas condições de trabalho. Com isto, a escola é que passa a ser referenciada como tendo limitações e precariedades, o que repercute na prática pedagógica:

"porque a escola é um pouquinho precária. não tem esse xerox né. É mais o mimeógrafo. e fica complicado. porque você tem que digitar ou datilografar né. O texto e passar no mimeógrafo, que também não é muito bom. Saem as letras muito apagadas, os alunos têm muita dificuldade de entender né. ai fica um pouquinho complicado. Então você tem que tirar xerox do próprio bolso é um pouquinho complicado né" (Florabela - EE).

"É escola pública. Então a gente não tem muito dinheiro aqui né. então o quê que a gente faz. eu faço. uma biblioteca dentro de sala. Cada aluno traz de casa um, dois livros, que eles podem oferecer" (Júlia - EM).

Nesta análise do discurso pedagógico, cabe o entendimento sobre a composição do mesmo em termos de marcas discursivas, o que contribui para ampliar o seu significado. Nesta direção apontam-se as marcas dominantes nas falas e que possibilitam especificações que estão imersas neste discurso, como o né?. Esta marca discursiva é utilizada para persuadir o outro, o que revela que a interação é fundamental para que o diálogo se desenvolva, mostrando o envolvimento, o contato e a necessidade do interlocutor em seguir o pensamento das professoras.

"[...] o livro didático nós usamos assim: terceiro ou quarto plano; ele é um apoio, porque nós ainda infelizmente não temos recurso de fazer o material, né? Xerox é muita quantidade. E, já que no momento em que o texto é trabalhado com o aluno; a gente já escolariza, né? então eu não vejo porque não trabalhar com critério didático" (Regina - EE).

"[...] ver se ele compreendeu realmente aquele texto; né? bem diversificado. eu acho que você pode fazer depois; eu gosto muito de trabalhar com ilustração do texto, pra ver se realmente a criança entendeu através do desenho se for uma criança menor né? quem sabe dentro do desenho ele explica pra você como que ele entendeu aquele texto né?" (Solange - EE).

Uma outra marca discursiva dominante é o "eu acho" que refere-se a uma posição subjetiva de quem está emitindo uma opinião que lhe seria própria. A presença desta marca nas enunciações da professora Sofia (EM) refere-se a diversas enunciações relacionadas à sua busca por melhorias no ensino, considerando-se que " [...] eu acho assim que a gente nunca tá perfeito"; e referenciando-se a: " eu tô achando muito difícil. ensinar o português"; "eu eu tô achando complicado"; "eu acho muito difícil também você corrigir, porque eu acho que o ideal é você corrigir junto com o aluno"; " [...] eu acho que é você corrigir com o aluno, mostrando [...] esses tipos de texto, e fazer com que ele entenda, que ele compreenda né?"

A professora Teresa (EP), ao fazer menção ao ensino de gramática, assim se expressa: "Olha eu acho assim [...] como a gramática é uma realidade; então a gente eu acho que a gente precisa trabalhar também. [...] Que eu acho que existem outras formas de você ensinar o substantivo, sem que fique aquele peso de nomenclatura."

Em relação à atividade de atividade de leitura, a professora Júlia (EM) expressa:

"eu já faço há alguns anos esse tipo de trabalho, e eu acho que eu acho o resultado excelente [...] acho que a dificuldade maior assim, no nosso trabalho, é basicamente falta de leitura".

Também ocorre o uso de tempos verbais, marcando uma distribuição de anterioridade – simultaneidade e posterioridade das atividades em relação ao momento da enunciação, distribuição essa feita pelas professoras, apontando a temporalização:

"[...] isso seria a forma tradicional de trabalhar; e eu poderia estar trabalhando de forma diferente; a partir da escrita dele, ele tá mostrando" (Sofia- EM).

"[...] então essa criança junto, venceu o realismo nominal, a gente passa, começa a dar muita ênfase, começa dar muita ênfase à pauta sonora. Porque, se a criança descobrir a pauta sonora, ela chega, na fase silábica mais rápido; já vi isso. [...] Ela

sai da fase que a gente chamaria né? de pré-silábica, que ela vê tudo com desenhos, e passa a procurar alguma coisa, algum desenho já agora com letra que representa o som que ela quer falar. [...] Então quando a criança chega nessa fase, é um pulo pra deixar ela [...] um pouquinho lá na frente, que ele vai ser questionado e vai mudar de fase [...] na fase silábica, eu com tranqüilidade, faço já silabação" (Martha - EM).

Existem enunciações onde há a incidência das generalizações que são identificadas por meio das marcas: sempre; nunca; tudo; toda; nada. O discurso verdadeiro é desse modo estabelecido: não há meio-termo, nuances de sentidos, variantes; apenas a dimensão de que as professoras parecem apresentar relações logicamente estabelecidas, que são indicativas de crenças, de possibilidades, de explicações e de expectativas:

*"toda semana tem uma aula de leitura; e eu não cobro **nada** dessa aula de leitura [...] é mesmo pra eles criarem o hábito de ler, eles terem prazer; o resultado é tão bom, é tão bom, que eu costumo dizer que: eu num, num acho que aluno não gosta de ler [...] Eles gostam de ler, eles não foram motivados, a família não tem o hábito de comprar livro, ele não pode comprar"(Júlia -EM).*

*"Uma coisa linda: quer dizer que parte **tudo** do aluno é a motivação pra aprender; que palavra que ele quer aprender a ler né? a partir de uma coisa que ele vai vivenciar, uma maçã por exemplo" (Teresa - EP).*

*"Quando eles já tão gran-, já tem assim uma-, uma facilidade maior pra leitura, você pode dar até uma leitura coletiva, ou em fila, ou de dois em dois, [...] e aí quando eles têm realmente dificuldade, você tem que dar mesmo a leitura individual; ou então você pede pra uma criança ler um parágrafo, a seguinte ler outro, e depois no final **sempre** pedir alguém pra dizer o quê realmente entendeu da leitura; fazer uma releitura" (Solange - EE).*

*"eu tento fazer o melhor. mas eu acho assim que a gente **nunca** tá perfeito. a gente tá **sempre** procurando" (Sofia -EM).*

As interpretações das manifestações lingüísticas das professoras deixam transparecer um saber embasado em valores e crenças que determinam suas decisões, atitudes e falas pedagógicas. Apontam, na construção social da realidade escolar, determinados elementos como importantes para mobilizar idéias e conteúdos que precisam abordar na sala de aula.

"eu já trabalhei com o livro didático. mesmo com tudo isso que eu penso, já usei inclusive o que tinha de velho na escola, que tava descartado. que era cartilha, pro menino aprender manusear aquilo ali; saber folhear, saber o número de páginas, onde ficava, onde é o autor; isso são informações que são importantes relevantes, que são importantes pra alfabetização" (Martha - EM).

"primeiramente a gente tem que motivar. né? Por que como que eles vão começar uma leitura sem eles, estarem motivados? por exemplo: eu vou dar uma leitura do: chapeuzinho vermelho.[...] fulano começa a ler aí pra mim; não é por aí [...] ele vai ler aquilo ali e acabou. Agora se eu começar a conversar com eles [...] que vocês

acham de sair na rua sozinhos e atravessar uma rua, quais são os perigos que podem né? ocorrer com vocês; daí, escutando, diversas informações, conversando bastante, a gente entra no texto do chapeuzinho vermelho, com aquele objetivo no caso que eu teria do chapeuzinho vermelho, [...] de sair sozinho, do lobo mal [...] (Elisa -EP)

Percebe-se, além das marcas linguísticas mencionadas, a que indicia uma estratégia discursiva regular no funcionamento do discurso pedagógico: a interrupção. Na seleção dos enunciados, verifica-se que a interrupção do fio discursivo pelas professoras indicia, no intradiscorso, a presença das mesmas como sujeito. Neste sentido, vale fazer referência a um questionamento de Pêcheux (1993, p. 318): "O que é interrupção nesse processo?" Ao interromper o fio discursivo, quais são os efeitos de sentido possíveis advindos desse gesto?

Concebe-se que o ato de interromper o fio discursivo é um ato tenso, já que é social e ideológico. No ato de tomar a palavra, sentidos são silenciados, pois nem tudo pode ser dito em qualquer situação enunciativa. O ato de suspender e/ou tomar a palavra envolve a observação de certos procedimentos de controle - a interdição do discurso funciona como controle do dizível, por meio de uma relação de poder e de saber. A partir disso, certos dizeres, em determinadas posições-sujeito, são silenciados pelos rituais da instituição da qual fazem parte. A marca da interrupção rompe com a seqüência discursiva, como pode-se perceber nas enunciações:

"[...] o livro didático nós usamos assim: terceiro ou quarto plano; ele é um apoio, porque nós ainda infelizmente não temos recurso de fazer o material, né? Xerox é muita quantidade. E, já que no momento em que o texto é trabalhado com o aluno; a gente já escolariza, né? então eu não vejo porque não trabalhar com critério didático" (Regina - EE).

"Eu costumo fazer o seguinte: termina um semestre, é de tempos em tempos. não termina o semestre não. de tempos em tempo não tem nada assim muito programado. eu peço um aluno pra: ir lá na frente e falar um pouco sobre o livro que leu. tá. mas não, não falar o final do livro, pra fazer uma propaganda do livro pra interessar o resto da turma. Ai, eles começam, aí também não obrigo; quem quer. aí ele vai, eles começam a falar, quando começa a ficar bom. 'pode parar' pára, aí os alunos às vezes começam a pedir: 'professora, depois dele eu posso ler' entendeu. A gente costuma eu costumo fazer isso, nada obrigado,entendeu. aluno que não quiser ir lá na frente não vai" (Júlia - EM).

"Partir daquilo do conhecimento que ele já tem né? de berço. talvez de falar na família dele. até onde eu já fui pelo menos né.?por exemplo. Se eu já se-, eu já aplico melhor a língua, se eu já sei onde usar por exemplo uma linguagem mais formal ou informal, se eu já sei escrever uma carta pra minha mãe ou para o prefeito, hhh talvez seja uma coisa que ele vá precisar um dia. talvez até aí até onde eu for eu quero que ele vá comigo também né. Se eu sei até se eu sei muito, eu quero que ele saiba muito. Se eu sei até onde eu sei, eu quero que ele saiba" (Teresa - EP).

Também constata-se a presença de reformulação, de modo geral, quando, após utilizar uma alternativa de formulação, as professoras recorrem a uma outra alternativa que denota mudança no direcionamento do seu discurso. Esses enunciados são típicos da linguagem falada, não porque sejam mal formulados, mas criam uma subsequência do fluxo comunicativo oral.

"Por exemplo. e eu vou te colocar um exemplo de hoje. hoje eu iniciei, nós na aula passada nós começamos um debate oral sobre: gravidez na adolescência, porque: é eles escolheram. tá cada um com um livro paradidático lendo. que a gente tem um aula de biblioteca semanal. Então, ca-,ca-, cada semana há uma proposta. não vai à biblioteca livremente pega o quê que quiser pra ler. Cada semana eu elaboro uma proposta, a última proposta, cada um tá escolhendo, um paradidático pra ler, até pra evitar que eles comprem, esse problema de comprar livro, e escolhe um título, que não agrada a todo mundo" (Vanessa - EP).

"eu gosto muito de trabalhar com ilustração do texto. pra ver se realmente a criança entendeu através do desenho se for uma criança menor né? quem sabe dentro do desenho ele explica pra você como que ele entendeu aquele texto né?" (Solange - EE).

[...] quando os livros estão aqui na sala, a aula de leitura é assim: eles trazem os livros, eu espalho lá mesmo, e eles vão, de dois em dois escolhendo os livros que eles querem ler. naquela aula eles vão começar a ler aquele livro, e levam pra casa pra ler durante a semana. na semana seguinte, se terminaram de ler eles vão trocar. se não terminaram continua lendo aquele livro. tem aluno que é mais rápido, que fica me pedindo durante a semana pra eu trocar: 'professora só no dia da aula de leitura que vai trocar o livro; não posso trocar antes não; puxa mas eu não tô lendo nada.' é assim que eles falam. outros falam assim: 'professora só um livro que eu posso levar. não posso levar mais não. por que ó um livro eu leio rapidinho'. Assim. então a sorte que tem alunos que trazem mais livros, sabe, então sobra livro e aí eu falo assim: 'tem mais livro aqui na mesa. quem quiser levar mais de um pode levar'. A intenção é que levem os livros todos né." (Júlia - EM).

Além desta marca discursiva, a repetição é um recurso argumentativo com finalidades, resoluções e efeitos de sentido diferentes, em que o falante obtém maior ou menor adequação (MARCUSCHI, 1992).

As repetições ou retomadas, dadas, geralmente, como elementos de continuidade, são mais que meras repetições ou meras retomadas, pois ensejam, via de regra, acréscimos ou ampliações, dessa forma, ligados ao contexto precedente (ANTUNES, 1996, 37).

Nas enunciações das professoras esse recurso é uma espécie de identificação para que possam sinalizar os elementos fundamentais no processamento lingüístico, que reproduzem o que é vivido na sala de aula, como recursos também para a assimilação de conteúdos, para reforçar o seu saber e a sua posição frente ao aluno:

"[...] eu tento mostrar, que não é ideal, não é o correto esse tipo de linguagem, mas é aceitável dentro da língua portuguesa [...] não é o correto. Pra eles o quê seria a linguagem correta. mas eu também acho, eu acho, aceito; o tipo de linguagem que eles usam" (Florabela - EE).

"eu trabalho com um livrinho antigo, que tem. Eu reproduzo ele, que são de estórias mudas. São histórias seqüências. então, a gente faz as figurinhas, eu passo no quadro, então a estorinha tem que ser montada. e é uma seqüência [...] então ela tem que ser montada, aí um aluno se oferece pra contar lá na frente, outro conta também. De repente todo grupo entra num consenso, nós contamos a história outra vez, passamos no quadro, a estorinha da sala. Então é um livrinho que também não edita mais, mas que tem muitas estorinhas em seqüência (Martha - EM).

"porque aí a gente tem que avaliar. Né? a gente tem que avaliar o aluno a todo, a todo momento. primeiro a gente tem que avaliar o nível que o aluno chega. o nível que o aluno tá. pra aí depois a gente vai começar a trabalhar em cima disso. né? E: aí eu avalio é: como que o aluno est-, cê está conseguindo, se os meus objetivos estão sendo atingidos, se não tá, eu, eu tenho que voltar, reforçar," (Elisa - EP)

As estratégias utilizadas pelas professoras visam atribuir ou fazer referência sobre o que dizem, permitindo a contextualização das condições sob as quais se produzem sentidos. Assim buscam focalizar a atenção em situações que ocorrem em sala de aula, visando ancorar a informação a partir do que utilizam como instruções, ordens, orientações, que são indicativos da articulação com o que já foi dito, ou simplesmente, focalizar o tratamento que dão a aspectos importantes da sua fala.

A partir das estratégias articuladas pelas professoras, observa-se que quem fala está inserido numa complexa engrenagem dentro da qual os recursos lingüísticos constituem apenas um dado, determinados que são por um mecanismo cognitivamente ativado, espacial/temporalmente ancorado, e socialmente inserido (NEVES, 2002). Tudo isso é automático: o falante se engrena nesse mecanismo ao ativar o funcionamento da linguagem. Suas expressões lingüísticas são decorrência dessa interação, cujas intenções são condicionadas pela inserção social, real e concreta dos eventos. A referenciação é definida no processamento discursivo, na interação, uma vez que a linguagem é construída socialmente.

A análise do discurso das professoras é indicativa de que o eu e o outro são instituídos a partir da interação pela linguagem, como foi formulado por Bakhtin (1997, p.32). Esse autor coloca o princípio dialógico como pilar de sua concepção de linguagem e, pode-se admitir, também, de sociedade e do mundo. O dialogismo - segundo o mesmo autor - é a condição para que o discurso tenha um sentido pleno e, igualmente, para que por meio dele se possa evidenciar a relação existente entre linguagem e vida.

Bakhtin concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem. Examina-se, em primeiro lugar, o dialogismo discursivo, desdobrando em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto, o da intertextualidade no interior do discurso (BARROS, 1997, p. 2).

O conceito de dialogismo resulta da interação verbal. Ora, esse conceito faz com que o sujeito perca o papel central (e mesmo exclusivo) na construção do discurso. Ao contrário, a noção de sujeito torna-se múltipla, pois incorpora outras vozes, ou pelo menos a voz do outro. Bakhtin enfatiza dois pontos que merecem ser salientados: o papel do "outro" na determinação do sentido e o fato de que nenhuma palavra é exclusivamente do sujeito, já que, nos vários enunciados, nota-se a presença de outras vozes que não a do próprio sujeito. Este como um ser múltiplo, interage e se complementa com o outro. Deve-se ressaltar, porém, que Bakhtin considera o sujeito a partir de uma perspectiva histórica e social. Essa característica, aliás, é uma resultante do próprio caráter dialógico da linguagem.

Com estas reflexões, reforça-se que o discurso é dispersão de sentidos, porque é efeito de sentido entre sujeitos. Não existe no discurso univocidade de sentido, assim como não existe na língua e no sujeito do inconsciente, estruturado pela língua, a completude que se espera e se busca. O discurso, como objeto construído pela análise do discurso, deve ser encarado como um processo, um processo que se dá sobre a língua, como base no encontro, como nos diz Orlandi (1993), de uma memória (interdiscurso) e de uma atualidade (o próprio movimento da produção material da vida). Ou, em outras palavras, de uma estrutura - a língua e a organização estrutural-ideológica do interdiscurso - e o acontecimento - desencadeador da ruptura/do novo, abertura para a evidência da falta, do lapso e do investimento ideológico do sujeito que se inscreve e se dispersa no discurso, enunciando e sendo enunciado, a partir do que já foi dito e colocando a possibilidade, sobre o mesmo, de outros dizeres.

Segundo Orlandi (2002), a análise do discurso articula o lingüístico ao sócio-histórico e ao ideológico, colocando a linguagem na relação com os modos de produção social. Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Há, entre os diferentes modos de produção social, um modo de produção social específico que é o simbólico. Há, pois, práticas simbólicas significando (produzindo) o real. A materialidade do simbólico assim concebido é o discurso.

CONCLUSÕES

A realização deste estudo possibilitou evidenciar que as concepções sobre a língua(gem) constituem elementos balizadores para o entendimento sobre o ensino de Português, particularizando-se o de Gramática. Foi a partir destas concepções que procurou-se ampliar os referenciais para que fosse tratada a prática pedagógica das professoras entrevistadas, fundamentando-se no discurso pedagógico das mesmas. Com esta intencionalidade, tomou-se como subsídios as quatro categorias analíticas: imagem do referente - ensino de Português; referente Gramática - utilização do texto; prática pedagógica - implicações no ensino de Português e de Gramática; sentidos do discurso pedagógico.

Buscou-se investigar alguns contornos da prática pedagógica das professoras de língua portuguesa considerando-as como sujeito histórico e, portanto, ideologicamente constituído no interior de determinadas condições. Enquanto sujeito, ele é:

[...] impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas (CORACINI, 2000, p. 53)

Ficou demonstrado que as professoras, quanto ao ensino de Português e de Gramática, estão, predominantemente, ancoradas na concepção tradicional. Esta evidência está permeada pela presença de atividades que se voltam para a leitura e a escrita na dimensão de que o aluno tenha como parâmetro o uso da norma padrão.

Esta investigação também procurou mostrar que as professoras têm conhecimento e consciência da heterogeneidade das práticas de linguagem, bem como a maneira que vêm se colocando para aceitar, utilizar, rejeitar essa heterogeneidade. No entanto, ainda não estão inserindo-a na sua prática pedagógica de maneira efetiva, visto que estão voltadas para o que o aluno necessita em termos de aprendizagem da língua e da Gramática, conforme foi explicitado na análise do discurso pedagógico.

Parece consensual entre as professoras entrevistadas, a necessidade de que o ensino da língua se pautem em textos de diversos gêneros, o que representa um avanço, pois possibilita ao aluno, partir de diferentes discursos, apreender também a utilização da língua em uso. É nesta direção que procuram desenvolver o ensino de Gramática, mas embora ainda usem o gênero como pretexto para a análise lingüística.

Assim, a análise do discurso pedagógico é demonstradora de que o aluno encontra-se em situações de aprendizagem que visam lhe garantir "o bom desempenho escolar". Dentre as ações nessa direção, cumpre revelar a necessidade da utilização de regras e normas para o ensino de Gramática. No discurso das professoras, ora evidencia-se a funcionalidade dessas, na compreensão de que favorecem o falar, o ler e o escrever corretamente; ora alega-se que a língua materna, por ser padrão, precisa ser ensinada por caminhos formalizados e que ao aluno resta a idéia de que trata-se de uma língua, que não tem a ver com o seu mundo. Estas constatações possibilitam compreender o tipo de ancoragem enunciativa que as professoras realizam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Aliás, é essa a situação escolar que ainda predomina, especialmente no que se refere às condições de produção, constituição e circulação do discurso pedagógico. Se a aprendizagem de Português e de Gramática se dá pela e na linguagem, o discurso pedagógico pauta-se no ensinar e aprender a língua materna, como o norte nas práticas escolares visando o cumprimento dos propósitos comunicativos do professor. E, procurando compreender as relações complexas que perpassam esta aprendizagem, reitera-se que, nestes propósitos, prevalece o tradicional, o normativo, que inclui o incentivo pelo aprimoramento da oralidade, da escrita e da leitura sem erros. Assim, os conteúdos são tratados como compartimentos estanques, desligados de situações vivenciadas pelo aluno, cuja elaboração mental se resume no domínio de procedimentos e pautados por repetição e memorização.

Com estas identificações, esclarece-se que este estudo também aponta que a análise crítica do discurso pedagógico requer das professoras um posicionamento diferenciado e o desenvolvimento de questionamento ante a "certas" concepções pedagógicas historicamente difundidas no fazer cotidiano da escola, bem como sobre a concepção que é prevalecente no ensino da língua materna e de Gramática.

Visualiza-se que é pela reflexão sistemática sobre o discurso pedagógico, que traduz o fazer das professoras, que aspectos renovadores poderão fluir implicando no debate e no confronto de idéias. Percebe-se que é preciso implementar a proposta de trabalho pedagógico centrada no dialogismo, o que implica em reeducar as professoras, tornando-as co-responsáveis pelas mudanças no ensino da língua materna.

Esta é uma demanda que se apresenta como consensual devido ao fato de que o contexto contemporâneo é um tempo no qual a pressão social sobre a escola é acentuada, no sentido de que a formação do aluno cuide do desenvolvimento de habilidades comunicativas, indo além dos conhecimentos específicos, formais e dos procedimentos. A mudança de atitude na escola exige romper paulatinamente com um fazer pedagógico centrado

excessivamente na figura do professor. Essa mudança reveste-se de relevância à medida em que as pesquisas sobre o cotidiano da escola apontam para a força das variedades lingüísticas na concretização das inovações no ensino de Português.

Esta postura pedagógica implica em considerar que as variedades lingüísticas relacionam-se também com a capacidade de utilização das diferentes formas de linguagem para apreender significados, transformá-los e combiná-los para construção de novas aprendizagens que, por sua vez, podem se configurar em diferentes formas de expressão e novos questionamentos sobre esses mesmos significados.

Por isso, o uso das variedades lingüísticas nas aulas de Português também justifica-se porque ao comunicar idéias e maneiras de agir, o aluno precisa refletir sobre o que faz ou pensa; construir elaborações; organizar mentalmente idéias e ações, para avançar com competência comunicativa, no processo de conhecimento da língua materna. Além disto, as habilidades comunicativas como falar, ler, escrever podem desenvolver-se uma auxiliando a outra, uma como alternativa de acesso à outra, em processo de complementaridade.

Assim, a leitura, a escrita e a oralidade, tomadas como atividades complementares, favorecem a aprendizagem do aluno, redimensionando a visão de erros, pois este passa a ser estimulado à exploração e à solução já que são problemas que existem na utilização da língua. Daí que provoca o seu desenvolvimento, impulsionando-o, dinamizando o processo de ensino, equilibrando-o, desequilibrando-o e permitindo o avanço, pois sem sujeitos que a falem, a língua, enquanto sistema lingüístico, não existe: "Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar" (BAKHTIN, 1992, p. 108).

Isto posto, registra-se a necessidade de compreender que os processos de leitura e escrita são integrantes do ensino de Gramática e logicamente de Português, pois se caracterizam como dimensões da linguagem, sem as quais o processo aprendizagem não se consolida. A internalização do ensino de Gramática é resultado do processo de transformação ocorrido ao longo do desenvolvimento do ensino.

Há um consenso de que, para aprender a escrever, é preciso ter acesso à diversidade de textos escritos e, aproximar-se de textos escritos, supõe, necessariamente, uma prática de leitura; não há como ter acesso à escrita sem leitura, assim como não há como escrever sem possuir uma "história de leitura" (ORLANDI, 1988). Pode-se sustentar essa afirmativa a partir de duas premissas básicas: "a) a leitura fornece matéria-prima para a escrita: *o que se quer*

escrever; b) a leitura contribui para a constituição dos modelos: *o como* escrever" (ORLANDI, 1988, p.90).

Na perspectiva da formação do aluno por meio da gramática internalizada, é preciso que as ações educativas tenham caráter dinâmico, mediadas pela ação do aluno como sujeito, de forma a contemplar os princípios que regem o seu desenvolvimento em termos da capacidade comunicativa. Nesse pressuposto, a gênese, integração e diferenciação entre significado das variedades linguísticas e as possibilidades de uso têm reflexos decisivos na sua vida escolar. Trata-se de possibilidades que podem contribuir para a conquista de avanços em termos dos domínios da fala, da leitura e da escrita. Daí, a importância da contextualização como forma de se sustentar um processo de aprendizagem que capacite o aluno para os usos das variedades linguísticas.

Decorre destas reflexões a necessidade de o professor repensar a aprendizagem, no sentido de reorientar as práticas pedagógicas, para que possa conduzir o aluno para uma assimilação compreensiva dos conceitos fundamentais e da contextualização da língua(gem). Uma das estratégias para que as mudanças nestas práticas possam ocorrer depende do grupo de professores de Português, constituído na escola, ou seja, é preciso que este grupo tenha consciência da necessidade desta reorientação como renovação das suas práticas. Tomada a decisão pela tentativa de mudança, o grupo buscará formas de superação das defasagens de formação através da leitura, da reflexão sobre a prática docente e do intercâmbio com outros grupos constituídos em outras instâncias, especialmente nas universidades.

Impõe-se, por esse modo de pensar, o desenvolvimento de ações no sentido de mobilizar este grupo para a discussão e reflexão, de forma que as contradições existentes entre o pensamento e a ação, entre o vivido e o concebido, se tornem explícitas, impulsionando-o para as mudanças. Fica claro, então, que reorientar o processo pedagógico passa pela formação contínua de professores a partir de um investimento em projetos de escola, ação que passa pela inovação e pelo ensaio de novas formas de trabalho pedagógico.

Neste sentido, percebe-se a necessidade de se pensar na formação do professor como investigador da prática pedagógica, capaz de compreender o elo indissociável entre a prática e a reflexão, construindo e reconstruindo o seu conhecimento sobre o ensinar e o aprender e sobre o papel que a escola desempenha no processo social, visto que é também sujeito desta prática.

Com esta atitude investigativa, o professor passará a observar os fenômenos linguísticos recorrentes que possam espelhar a percepção cognitiva do processo de ensino/aprendizagem, e fornecer os elementos e parâmetros que lhe permitam levantar

hipóteses sobre o processo de internalização da linguagem feito pelos alunos. Cabe ao educador estar atento e preparado para solicitar do aluno respostas ou soluções as quais ele pode até ser capaz de apresentar, pois detém uma utilização da língua que aprendeu no seu meio; e é preciso, ainda, proporcionar ao aluno situações que exijam o pensar, relacionar, refletir e propor soluções aos problemas que lhe são apresentados frente à variedade linguística.

Desta forma, espera-se que os professores que se dedicam ao ensino de Português, especificando-se o de Gramática, possam conquistar melhorias neste ensino, o que passa por questionamentos sobre como, onde e quando, de fato, o aluno pode desenvolver o pensamento crítico sobre sua aprendizagem da língua internalizada.

Pensa-se que o professor, adquirindo capacitação teórico-metodológica, pode se sentir motivado a trabalhar com a concepção da língua como um processo que vai além do âmbito escolar e no qual a intervenção do aluno exerce papel determinante; vale dizer, há um uso social inerente ao conhecimento linguístico e que este conhecimento precisa ser construído por ele a partir de sua experiência social.

O professor poderá ter clareza de que o aluno desenvolve a sua capacidade comunicativa participando de atividades de fala, escrita e leitura, agindo e refletindo sobre a realidade que o cerca, isto é, usando ativamente as informações de que dispõe. Ou seja, o professor precisa entender que o desenvolvimento cognitivo não é decorrente da escrita; esta é um trabalho discursivo; uma apropriação discursiva. A cognição é que se apropria da escrita, realizando diferentes estratégias de textualização que gradativamente se complexificam no decorrer do processo de escolarização.

Portanto, a ancoragem do texto se funda nas práticas de linguagem educativas, incidindo no texto os parâmetros de textualização construídos durante a interação. Assim, enveredar-se pelos domínios da gramática do texto/discurso parece ser o caminho mais indicado, tendo como ponto de partida uma concepção sóciointeracional da linguagem. E linguagem é, nesse contexto, definida como lugar de "inter-ação" entre sujeitos sociais, ou seja, agentes dispostos a desempenhar uma atividade sociocomunicativa.

A unidade básica de estudo da língua passa a ser o texto, já que o sujeito social comunica-se não por meio de palavras ou frases isoladas de contexto, mas por intermédio de textos. Dessa forma, o conceito de texto, os processos de construção textual, os gêneros e seqüências textuais e a coerência textual são aspectos fundamentais que alicerçam a gramática do texto/discurso. Além disso, na medida em que se incorpora, nos estudos lingüísticos, a

relação locutor-alocutário, a preocupação não é apenas com o código lingüístico e, sim, com os interlocutores, com a situação em que se produz o discurso.

Com esta percepção, o professor passa a identificar que a demanda do aluno exige a aplicação de conceitos sobre a linguagem que contemplem os aspectos discursivos daquilo que faz parte do seu dia-a-dia e da realidade social na qual está inserido. Transpor didaticamente essas situações para a sala de aula favorece a exteriorização desses saberes sociais e desenvolve potenciais para o além daquilo que se sabe. Por mais que esse processo de transposição seja bem sucedido, o professor deve estar sempre atento às formas de socialização e construção de saberes através do seu discurso pedagógico.

A partir daí, o professor compreende o modo como a linguagem afeta o aluno e de que forma este percebe e processa essa linguagem que se externa em seus saberes adquiridos. Essa concepção da linguagem dentro da escola precisa dar conta não só das demandas do alunos, mas também de que maneira essa linguagem escolar favorece a aprendizagem das variedades lingüísticas, e com que estratégias o aluno internaliza/subjetiva essas variedades, externando-as em produtos lingüísticos intra e extra-escolares. A concepção de linguagem internalizada se expressa no "como ensinar" que configura o discurso pedagógico, na medida em que serve de mediação entre o conteúdo ensinável e a aprendizagem do aluno, através da dimensão interativa do diálogo.

Essa natureza essencialmente dialógica da linguagem implica o redirecionamento do foco das questões sobre a língua. O papel do outro e da estrutura social com os quais o indivíduo dialoga faz com que a língua seja essencialmente dialógica, tanto na sua enunciação quanto na sua semanticidade. E de acordo com o pensamento bakhtiniano, só levando-se em conta a interação e o dialogismo da língua como propriedades constitutivas da linguagem e não como traços extralingüísticos, fora do sistema ou do psiquismo, é que se pode entender as formas de comunicação verbais humanas. É pela realidade sócio-ideológica da língua que se pode tentar descrever as formas lingüísticas e não o exercício contrário, pois as relações de ensino e aprendizagem se dão pela e na linguagem, através do discurso pedagógico.

Reafirma-se também que todo discurso se constitui a partir de um já-dito e ressoa em outro, construindo, assim, uma cadeia interdiscursiva infinita. Portanto, se não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes, este estudo permanece aberto, incompleto e disponível para outros recortes, outras análises, ou nos termos de Orlandi (2002), para outros "gestos de interpretação".

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M. J. P. M.; e SILVA, H. C.. Noções auxiliares na compreensão do fazer pedagógico. **Educação e Sociedade**, 15, n. 47, 97-105, 1994.
- ANTUNES, Maria Irandé Costa M.. **Aspectos da coesão do texto** - uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Editora Universitária UFPE, 1996.
- _____. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- APARÍCIO, A. S. M. O que mudou no ensino da gramática com as propostas de renovação do ensino de língua portuguesa dos anos 80/90? **Leitura: teoria e prática**. Campinas, 35: 3-17, 2000.
- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima. A transposição didática dos PCNs em sala de aula. **SCRIPTUM**. Campina Grande: EDUEP, ano 3, n. 3. ago. 2004, p. 83-85.
- _____. A inserção do sujeito no mundo da escrita. **Revista do Programa Alfabetização Solidária**. Brasília, v.2, n. 2, jan./jun. 2002. p 83-91.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In DRLAV – **Revue de Linguistique**. Paris, n. 26, 1982, p. 91-151.
- _____. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- BAGNO, M. Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. 8. ed. São Paulo: Edições, Loyola, 2000.
- _____. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- _____. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, Marco; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Traduzido por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1997.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs** / org. Roxane Rojo. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BARROS, J. **Encontros de redação**. São Paulo: Moderna, 1985.
- BARROS, D.L.P. de . Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso". In: Brait, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.
- BATISTA, A A G. **Aula de Português**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

- BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão? liberdade?** São Paulo: Ática, 1985
- BENITES, Sonia L. e PANZINI, Maria Céli. **Para que ensinar gramática.** Proleitura, ano 3, nº10, 1996.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora, Portugal, 1991.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e construindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BORBA, F. da S. **Introdução aos estudos lingüísticos.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** Campinas : Unicamp, 2004
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília : Ministério da Educação, 2000.
- BRITO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BRITO, L. P. L. ; D'ANGELIS. **Gramática de preconceitos.** Campinas: UNICAMP, 1999.
- CABRAL, L. S. **Introdução à lingüística.** Rio de Janeiro: Globo, 1988.
- CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CASTILHO, A. T. Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus.** Coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 53-59.
- CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. In: **Revista latinoamericana de estudios del discurso – ALED,** Venezuela: Editorial Latina, volume 1, número 1, p.7-22, agosto de 2001.
- CITELLI, A. O. O ensino de linguagem verbal em torno do planejamento. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de linguagem .** São Paulo: Contexto, 1994.
- CITELLI, A.O.. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.
- CORACINI, M. J.(Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Campinas: Pontes, 1999.
- _____. Subjetividade e identidade do professor de português. **Trabalhos em Lingüística Aplicada,** Campinas, n. 36, p. 147-158, 2000.
- _____. **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula** (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- COSTA, Luiz. C. Gramática: variações sobre um tema In: AZAMBUJA, J. (org.). **O Ensino de Língua Portuguesa para o 2º Grau.** Uberlândia: UFU, 1996.
- CRUZ, L. C. V. **Formando de Letras: a concepção sobre o ensino gramatical.** Londrina: UEL, 2004.
- CYRANKA, Lúcia F, SCAFUTTO, Maria Luiza e MAGALHÃES, Tânia G. Variação, Gramática, Oralidade:contribuições da Lingüística para a prática do professor de português. In: CALDERANO, Maria Assunção e LOPES, Paulo R. Curvelo (orgs) - **Formação de professores no mundo contemporâneo: Desafios, experiências e perspectivas.** Juiz de Fora: UFJF, 2006.

FARACO, C. A. **Ensinar X Não ensinar gramática**: ainda cabe essa questão? Curitiba: Base, 2003.

FIORIN, José Luís. Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação. In: **Gragoatá**. n° 1 (2o semestre 1996). Niterói: EdUFF, 1996.

_____. Curso de Letras: Desafios e perspectivas para o próximo milênio. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA E CRÍTICA, 4, SEMINÁRIO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA 2, 1999, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2001. p. 13-21.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo Gramática?**. In: LOPES, H. V. *et al* (Org.). Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

FRANCHI, Eglê Pontes. **A redação na escola**: e as crianças eram difíceis. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Vygostky & Bakhtin Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 2000.

FREUDENBERGER, F.; et al. A cultura de ensinar gramática. **Espaços da escola**. Ed. da Unijuí, n. 38:13-22, 2000.

GERALDI, João. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-48.

_____. **Linguagem e Ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras - ABL, 1996.

_____. Da redação à produção de textos. In CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e Ensinar Com Textos de Alunos**. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto em sala de aula**. Coleção: Na sala de aula. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. São Paulo, Contexto, 2004.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1995.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Ensino Gramatical de Língua Materna**: uma arena de conflitos. Maringá: UEM. 2006.

LARA, G.M.P. A heterogeneidade no discurso do professor de português. In **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 35, p. 35-49, 2000.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LUDKE, M., ANDRÉ, E.D.A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Língua e Liberdade**. São Paulo: Ática, 2000.

MACIEL, Carmen Teresinha Baumgätner. **Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade de professores de português como língua materna do Oeste do Paraná**. Maringá: UEM, Maringá, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo, Cortez, 1998.

MARCUSCHI, L. A. A. **Repetição na Língua Falada**: formas e funções. Tese de Lingüística. UFRE: Recife. 1992.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo, Cortez, 2001.

MATÊNCIO, M. L. **Leitura, produção de texto e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras. Autores Associados, 1994.

MATTOS e SILVA, R.V. **Contradições no Ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1997.

MAZZILLO, T. M. F. M. **O diário como um espaço de reconstrução profissional**: um estudo de caso. Rio de Janeiro: FL/UFRJ, 2000.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Análise Lingüística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). São Paulo: Parábola, 2006.

MESERANI, S. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

MOLINA, O. **Ler para aprender**: desenvolvimento das habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.

MURRIE, Zuleica de Felice. **O ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1994.

NEVES, MARIA HELENA DE MOURA. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

_____. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. **A gramática**: história, teoria e análise. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, E. P. **O que é Lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **A linguagem e seu funcionamento** : as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e Leitura**, 1988

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. **Discurso e texto**. Formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso** – princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2002.

- ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão: uma questão de texto e do sujeito. In: ORLANDI, E. P. et al. **Sujeito e texto**. São Paulo: EDUC, 1988.
- PÉCORA, A. A. B. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. São Paulo: UNICAMP, 1988.
- _____. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.
- _____. **Análise de discurso**: três épocas. In: F. GADET e T. HAK, Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1993.
- _____. Papel da memória. ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas, Pontes, p. 48-57, 1999.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. Mises au Point et Perspectives à Propos de L ' Analyse Automatique du Discours. In: *Langages*, nº 37. Paris. Larousse: Paris. 1975.
- PERINI, Mário A. . **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. **Para uma nova Gramática do Português**. São Paulo: Atica, 1993.
- _____. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1996.
- PEREIRA DE QUEIROZ, M.I. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983.
- PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa**. In: dimensões heterogêneas. MOURA, D. (org). Maceió: EDUFAF, 2006.
- _____. Formação dos professores de Língua Portuguesa: crise científica? In: **Signum**. Estudos da linguagem. Londrina, n. 6/1, dez. 2003.
- PEREIRA, Rony Farto. **A gramática no livro didático**. In Proleitura, Unesp, ano 3, nº 10, p.6, abril/1996.
- PONTES, Leila S. **O Trabalho com sintaxe no Ensino Médio**. Maringá: UEM, 2005.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- _____. Sobre as Nações de Sentido e de Efeito de Sentido. In: **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências**. Marília: UNESP, 1997.
- _____. **Gramática e política**. In GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. **Os limites do discurso**. Curitiba, Criar Edições, 2002.
- _____. **Sobre o ensino de português na escola**. In: GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004.
- PRETI, D. (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.
- RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo, Global Ed.; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2001.
- RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não gramática na escola – eis a questão. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n.1, p. 141-157, 2001.

ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís de Sales. **Gêneros orais e escritos como objetos de ensino**: modo de pensar, modo de fazer. IN: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim, e col.. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROULET, E. **Teorias Lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1972.

SAUSSURRE, F. **Curso de Lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo, Parábola, 2004.

SILVA, R.V.M. Que gramática ensinar? Quando e porquê? (entre teorias e realidades). O FOCO - Lingüística e Ensino de Línguas, **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. n.4, p. 11-19, 1991.

SILVA, L. L. M. da. *et al.* **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

SOARES, Magda . Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. In: **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. 81- Volume 23 –. Dossiê "Letramento". Campinas: CEDES. 326 p., p.143-160, Dezembro 2002a.

_____. **Português: uma proposta de letramento**. São Paulo: Moderna, 2002b.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. 287 p., p. 89-113.

SUASSUNA, Lívía. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Variação lingüística e produção de texto** – um estudo de caso. In VALENTE, André. Aulas de Português: perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz C. Ensino de Gramática numa Perspectiva Textual Interativa. In AZAMBUJA, J. (Org.), **O Ensino de língua portuguesa para o 2º grau**. Uberlândia: Editora da UFU, 1996.

_____. Ensino de língua materna – gramática e texto: alguma diferença? **Letras e Letras**, 14 (1). p.171-179, jul/dez.1997.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Fundamentos lingüísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua materna. Separata de: **Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, nº 19, p. 62-75, 1º semestre 2001.

VASCONCELOS, Silvia I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). **Língua portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC/I.P.- PUC/SINEP, 2002, p. 277-297.

VISIOLI, Angela Cristina Calciolari. **Política de Ensino de Língua Portuguesa e Prática Docente**. Maringá: UEM, 2004.