

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Danieli Francine Ferreira

ENSINAR PORTUGUÊS É ENSINAR GRAMÁTICA?

AS EXPECTATIVAS DE PAIS E ALUNOS

Taubaté - SP

2008

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Danieli Francine Ferreira

ENSINAR PORTUGUÊS É ENSINAR GRAMÁTICA?

AS EXPECTATIVAS DE PAIS E ALUNOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU, como parte dos pré-requisitos para obtenção do Título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisabeth Ramos da Silva

Taubaté - SP

2008

DANIELI FRANCINE FERREIRA

ENSINAR PORTUGUÊS É ENSINAR GRAMÁTICA?

AS EXPECTATIVAS DE PAIS E ALUNOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU,
como parte dos pré-requisitos para obtenção do Título de
Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Língua Materna

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ **Universidade de Taubaté**

Assinatura _____

Prof. Dr. _____ **Universidade de Taubaté**

Assinatura _____

Prof. Dr. _____ **Universidade** _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

À **Doutora Elisabeth Ramos da Silva**, minha orientadora, pela firmeza, objetividade e segurança com que conduziu todo o processo de orientação – minha admiração e gratidão eternas.

Ao **Colégio Franciscano Santo Inácio**, direção e coordenação pelo acolhimento sempre fraterno tanto no campo profissional quanto no pessoal.

A **Bruna e a Guilherme**, luzes da minha vida, filhos incentivadores e compreensivos de minha ausência.

A **Sandro**, companheiro de todos os momentos e apoio constante em todas minhas “aventuras”.

À **Doutora Silvia M. Gasparian Collelo** e à **Doutora Elzira Yoko Euyeno** pela generosidade intelectual.

Aos **pais** e aos **alunos** que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Muito obrigada a todos!

**A Sandro, Bruna e Guilherme –
meu porto seguro, sempre.**

**“A língua reflete a liberdade do homem.
É uma disciplina em que existem
regras, mas acima delas está
a intenção expressiva de cada falante
e de cada escritor.”**

Evanildo Bechara

RESUMO

FERREIRA, Danieli Francine. **Ensinar português é ensinar gramática? As expectativas de pais e alunos**. 2008. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

Este trabalho consiste em uma pesquisa realizada junto a pais e a alunos das três séries do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino do sul de Minas Gerais. O objetivo foi investigar quais são suas expectativas com relação ao ensino de Língua Portuguesa. Os fatores que motivaram a realização da pesquisa foram as contínuas reclamações e questionamentos de pais e alunos para com o material didático utilizado, pois este suprimia o ensino da teoria gramatical de seu conteúdo e, conseqüentemente, limitava as aulas ao ensino de leitura e produção de texto. Muitos pais reclamavam que seus filhos não estavam realmente “aprendendo português”. Assim sendo, solicitamos aos pais e aos alunos que respondessem a um questionário contendo perguntas objetivas a respeito da importância do ensino da teoria gramatical nas aulas de Língua Portuguesa. Constatamos que a grande maioria atribui significativa importância ao ensino e domínio das regras da norma culta e esperam que, além da leitura e da produção de texto, a gramática também seja ensinada nas aulas de língua materna. A presente dissertação tem como principais referenciais teóricos Bechara (2003), Silva (2004), Silva, E. (2006), Leite (1999), Bagno (2005) e Colello (2007).

Palavras-chave: Gramática. Ensino da língua materna.

ABSTRACT

FERREIRA, Danieli Francine. **Is teaching Portuguese teaching grammar? The parents and students' expectations.** 2008. Masters dissertation – Post-graduation Program in Applied Linguistics. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

This paper consists on a research with parents and students from the high school three first grades from a private institution in the south of the state of Minas Gerais. The aim was to investigate which are the parents and the students' expectations concerning the teaching of the Portuguese Language . The factors that motivated the research were the continuous parents and students' complaining and questioning when it came to the material that was being used in the classes, because it suppressed the theoretical grammar teaching and, consequently, it limited the classes to the teaching of reading and text production. A lot of parents complained that their sons were not "learning Portuguese". This way, parents and students were asked to answer a set of straight questions related to the importance of the theoretical grammar during the Portuguese classes. We have noticed that the majority of the questioned people gives considerable importance to the teaching and mastering of the standard speech rules, and that, besides the reading and text production teaching, they expect that the grammar rules be taught as well. This dissertation has as main theoretical references Bechara (2003), Silva (2004), Silva, E. (2006), Leite (1999), Bagno (2005) and Colello (2007).

Key-words: Grammar. Mother tongue teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	18
O CENÁRIO DA CRISE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
1.1 A formação da Escola Moderna: breve histórico	18
1.2 A crise.....	26
1.2.1 A crise no ensino de Língua Portuguesa.....	26
1.2.2 A crise do sujeito pós-moderno	33
1.3 O discurso da mudança do ensino da Língua Portuguesa no Brasil	38
1.3.1 A Lingüística e a definição de seu papel	38
1.3.2 Lingüística e Gramática Tradicional:a luta para redefinição de imagens .	45
1.4 O ensino superior: algumas considerações sobre a realidade dos cursos de licenciatura no Brasil e seu possível reflexo na crise do ensino	49
1.4.1 A licenciatura e sua importância no mercado de trabalho.....	49
1.4.2 A dificuldade na formulação de uma política de formação de professores	52
1.4.3 A dificuldade na conciliação do binômio teoria-prática.....	59
CAPÍTULO 2	64
LÍNGUA PORTUGUESA: PURISMO, PODER E RESISTÊNCIA	64
2.1 O fenômeno do purismo lingüístico	64
2.2 As relações de poder e o discurso da resistência no ensino da norma culta...	70
2.3 Vygotsky e o desenvolvimento da linguagem	79
2.3.1 – Gramática e desenvolvimento cognitivo.....	80
2.4 A utilidade do ensino da teoria gramatical	85
2.5 O ensino da teoria gramatical sob uma nova perspectiva	91
2.6 Algumas considerações sobre o relacionamento dos pais com a vida escolar dos filhos.....	98
CAPÍTULO 3	104
A PESQUISA	104
3.1 Metodologia	104
3.2 O lócus de realização da pesquisa	106
3.3 Análise dos dados	109
3.3.1 As expectativas dos alunos com relação ao ensino de Língua Portuguesa	109
3.3.1.1 Questão 1 – O que é mais importante estudar	109
3.3.1.2 Questão 2 – O que é menos importante no ensino de LP	111
3.3.1.3 Questão 3 – Aplicação das regras gramaticais aprendidas nas produções escritas	113
3.3.1.4 Questão 4 – Qual deve ser o objetivo da escola em relação à LP ...	115
3.3.1.5 Questão 5 – O que significa ser competente no uso da Língua Portuguesa na opinião dos alunos	117
3.3.1.6 Questão 6 – Característica de um bom professor de LP	120
3.3.2 As expectativas de pais/responsáveis com relação ao ensino de LP	122
3.3.2.1 Questão 1 – Grau de instrução dos pais dos alunos	123

3.3.2.2 Questão 2 – Grau de instrução das mães dos alunos	126
3.3.2.3 Questão 3 – O que a família considera fundamental para que se possa ser um profissional bem cotado no mercado de trabalho	130
3.3.2.4 Questão 4 – O que é mais importante estudar	132
3.3.2.5 Questão 5 – O que é menos importante estudar em LP.....	134
3.3.2.6 Questão 6 – Considerações acerca do ensino tradicional e do ensino atual de LP	136
3.3.2.7 Questão 7 – Característica do bom professor de LP	137
3.3.2.8 Questão 8 – Qual deve ser o objetivo da escola em relação à LP ..	140
3.3.2.9 Questão 9 – O que significa ser competente no uso de LP	142
3.4 Considerações finais.....	145
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXO A	153
ANEXO B	154

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma investigação das expectativas de discentes e de seus responsáveis com relação ao ensino de Língua Portuguesa. A idéia para a presente pesquisa adveio da insatisfação e dos questionamentos manifestados pela clientela de uma escola da rede particular de ensino do sul de Minas Gerais no tocante ao material didático, em uso na ocasião, e, conseqüentemente, às aulas de Língua Portuguesa.

No Brasil, uma pesquisa realizada com pais, professores e alunos¹ indicou que, para 99% dessa população, a disciplina mais importante da escola é Língua Portuguesa. No entanto, é notória a crise por que passa o ensino dessa disciplina no Brasil (BECHARA, 2003; SILVA, 2004; SILVA, E., 2006; LEITE, 1999; BAGNO, 2005). Apesar das inquestionáveis contribuições dos estudos lingüísticos no que tange à formação docente e ao ensino de línguas, especificamente com relação ao ensino de Língua Portuguesa, parece ter havido certos equívocos na interpretação de muitas teorias. Como uma das conseqüências desses descompassos, o ensino da gramática foi praticamente subtraído da grande maioria das aulas.

Temendo rótulos como “gramaticista”, “gramatiqueiro”, “tradicional” ou “conservador”, muitos professores limitaram suas aulas ao ensino de leitura, interpretação e produção de textos, alijando o ensino da teoria gramatical do conteúdo de suas aulas.

1. Dados obtidos com base na pesquisa realizada pela Vox Populi e publicados pela revista *Veja*, n. 28, 1996.

Não foi diferente na instituição onde surgiu a idéia para a presente pesquisa. O material didático utilizado para nortear as aulas propunha a supressão da grande maioria dos tópicos gramaticais. A proposta feita por seus autores estava mais voltada a textos: leitura, interpretação e redação. Vez ou outra encontrava-se alguma nota fazendo menção a alguma regra, mas esta ficava relegada a um canto, sem qualquer destaque ou sem uma proposição de exercícios para sua prática e/ou fixação.

Talvez caibam aqui algumas considerações a respeito da instituição em questão, bem como do material a que aqui se faz menção.

Situada em uma cidade do sul do Estado de Minas Gerais, a escola que serviu de campo para a presente pesquisa foi fundada por irmãs missionárias expulsas pelo Nazismo na ocasião da Segunda Guerra Mundial. Chegando ao Brasil, deram continuidade aos trabalhos missionários, a obras assistenciais e assumiram a direção de um hospital da região.

Conforme preceitua o Código Civil Brasileiro, a Congregação foi registrada como Sociedade Civil de Direito Privado, tendo como prioridade o ensino e a educação de crianças, adolescentes e jovens. A prerrogativa básica consiste na “educação na formação da cidadania e na construção de uma sociedade mais justa, cristã e fraterna”. A missão é “promover e restaurar a vida em todas as dimensões do ser [...] numa postura de acolhimento e fraternidade, por meio da Educação e de Ações Sociais, norteadas pelos princípios cristãos e valores franciscanos” (PLANEJAMENTO,2004, p.19).

Diante da realidade de exclusão social crescente no Brasil, a preocupação de oferecer um ensino gratuito para os menos favorecidos economicamente foi uma constante. É por isso que essa instituição de ensino dedica hoje 50% de suas vagas,

do ensino infantil ao curso pré-vestibular, para esses alunos. Além da cidade sede, a escola atende alunos de mais outras 5 cidades, todos em busca da reconhecida qualidade, excelência de ensino e educação de valores e princípios que são a marca registrada dos seus 67 anos de tradição.

Atualmente, a escola é gerida por uma instituição de caráter beneficente, assistencial, educacional e cultural, a qual mantém colégios, centros comunitários, ações sociais, assistenciais e missionárias, presentes em cidades de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Pará.

Para sustentar os 50% de vagas destinadas a alunos economicamente menos favorecidos, os colégios mantidos pela instituição cobram pelos outros 50% das vagas. As mensalidades são consideradas como altas para os padrões da região. Em sua maioria, as vagas dos alunos pagantes são ocupadas por crianças e jovens oriundos das classes A e B². Por isso, as salas são bastante heterogêneas, não só quanto ao aspecto econômico, mas também quanto aos aspectos sociais e culturais.

O material utilizado por essa rede de ensino é apostilado. Os conteúdos de Língua Portuguesa vão desde a teoria de gêneros, passando pela teoria da enunciação, até as funções da linguagem de Jakobson. Em sua maioria, o material conduz a aula para a leitura de um texto e sua interpretação, análise dos marcadores de coesão, de enunciação, da linha de argumentação, seguindo para a discussão da temática proposta pelo texto. Após essas etapas, há uma proposta de redação.

2. De acordo com o Critério Brasil da ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa), pertencem à classe A1 famílias que têm renda mensal média de R\$ 9,733,47, à classe A2 renda média de R\$ 6,563,73 – à classe B1, famílias com renda média mensal de R\$ 3,479,36 e à classe B2 famílias com renda média de R\$ 2.012,67. (ABEP, 2007).

A escolha desse material por parte do colégio deu-se, principalmente, pelas finalidades educativas propostas, pois eram as que mais se aproximavam do ideal de educação e formação exigidos pela instituição franciscana em questão.

O fato de o ensino da teoria gramatical ter sido praticamente extinto das aulas de Língua Portuguesa gerou inúmeras reclamações por parte dos pais e responsáveis. Eles alegavam que aprender a usar e a falar corretamente a Língua Portuguesa é essencial para a atuação em diferentes arenas da vida em sociedade .

Muitos desses pais e responsáveis reclamavam que os filhos não sabiam conjugar os verbos adequadamente, que apresentavam erros primários ao redigirem, que falavam “muito mal” o português, que os filhos tinham muitas dificuldades durante as aulas, que os textos propostos pela apostila eram complicados demais e que a maioria não conseguia interpretá-los – fatos esses que igualmente já haviam sido detectados e que estavam sendo analisados pela coordenação e professores.

Durante uma das reuniões realizadas entre pais, alunos, professores e direção, foi aberto um espaço para colocações. A grande maioria dos responsáveis fazia questão de insistir que a insatisfação manifestada não era culpa da escola ou dos professores, mas do material utilizado, tendo em vista não reconhecerem mais nele os assuntos que haviam estudado em sua época (“ou teriam também os assuntos mudado? Até onde se sabe, o português continua o mesmo!”).

Ficou decidido, então, que, diante da insatisfação da maioria com relação à parte do material que estava sendo utilizado, este continuaria a ser usado nas aulas de Língua Portuguesa, mas os professores elaborariam um material de apoio – contendo os tópicos gramaticais referentes a cada período e exercícios de fixação. Após um ano de experiência com o ensino de gramática, o que ficou constatado é

que as produções de texto haviam melhorado significativamente, quando comparadas às primeiras, bem como a expressão oral dos alunos durante a apresentação de trabalhos e já não havia mais tantos problemas com a interpretação dos textos, que outrora causava tanta indignação. Pais e alunos satisfeitos, o ensino de Língua Portuguesa tem seguido assim até o presente momento.

A referida insatisfação e as colocações feitas durante as reuniões naquela ocasião, entretanto, fizeram surgir a necessidade de se descobrir, então, o que esperam efetivamente alunos e seus responsáveis com relação ao ensino de Língua Portuguesa. O que eles consideram importante quando a questão é o aprendizado da língua? Não se estaria ensinando Língua Portuguesa ao se trabalhar com leitura, interpretação e produção de textos? Partindo dessa inquietação é que surgiu a idéia de recolher alguns dados de maneira simples, concisa e direta que permitissem um panorama das expectativas de pais, responsáveis e alunos no tocante ao ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Colello (2007), as mais recentes contribuições apontam para o aluno real e chamam a atenção para a necessidade de “partir de seus conhecimentos, valores, expectativas, necessidades e linguagens, e para a relevância de se subsidiar suas trajetórias cognitivas respeitando seu mundo e compreendendo suas indagações, bloqueios e erros” (p.111). É nesse sentido que se julgou relevante conhecer um pouco a opinião dos alunos a respeito da temática em questão.

Para isso, pais e alunos receberam um questionário fechado, contendo perguntas a respeito do ensino de Língua Portuguesa e alternativas, as quais deveriam ser selecionadas na medida em que mais se aproximassem de seu ponto de vista. Para o questionário dirigido aos alunos foram propostas seis perguntas: o

que é mais importante estudar nas aulas de Língua Portuguesa, quais exercícios são considerados como menos importantes, se as regras gramaticais aprendidas são utilizadas nas produções escritas, qual deve ser o objetivo da escola com relação ao ensino de língua materna, o que significa ser competente no uso da Língua Portuguesa e qual a principal característica de um bom professor de Língua Portuguesa. Responderam a esse questionário 150 alunos do ensino médio (1^a, 2^a e 3^a séries).

O questionário dirigido aos pais era composto das mesmas seis perguntas feitas aos alunos, as quais estão supracitadas, acrescido de perguntas a respeito do grau de instrução tanto do pai quanto da mãe do aluno e de uma pergunta a respeito do que a família considera fundamental para que um profissional seja bem cotado no mercado de trabalho. Oitenta pais responderam a esse questionário, composto por um total de nove perguntas.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo objetiva evidenciar um pouco do cenário da crise no ensino de Língua Portuguesa, salientando os inúmeros fatores que contribuíram para tal. Portanto, Relata-se, um breve histórico da formação da escola moderna, da crise no ensino de Língua Portuguesa e da crise do sujeito em tempos de pós-modernidade. O discurso da mudança do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a luta entre Lingüística e Gramática Tradicional pela redefinição de imagens e algumas considerações sobre os cursos de licenciatura e seu possível reflexo na crise do ensino igualmente compõem o primeiro capítulo da presente dissertação.

O segundo capítulo tem como temas o fenômeno do purismo lingüístico, as relações de poder e o discurso da resistência no ensino da norma culta, a teoria gramatical e o desenvolvimento cognitivo, a utilidade da gramática teórica e algumas

considerações a respeito de seu ensino, assim como um ensaio acerca da importância da relação pai/aluno/escola.

Finalmente, no terceiro capítulo será relatada a pesquisa cujo objetivo foi investigar quais são as expectativas de pais e alunos com relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Não tendo sido ainda construída uma gramática formulada em adequação aos princípios lingüísticos contemporâneos (SILVA, 2004), diante de uma “demanda social por educação lingüística que suscita, da parte das diferentes instâncias ocupadas com o tema, conjuntos variados de respostas” (BAGNO, 2005) e cientes de que alguns estudos e pesquisas lingüísticas trabalham em direção a uma formulação de soluções e à formação e especialização de docentes, o presente trabalho objetiva contribuir, em certa medida, para uma reflexão acerca da relevância (ou não) do estudo da teoria gramatical e da necessidade de se repensar e de se reformular as práticas de ensino da gramática.

CAPÍTULO 1

O CENÁRIO DA CRISE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 A formação da Escola Moderna : breve histórico

Para que se possa compreender, em linhas gerais, um pouco da crise por que passa o sistema educacional brasileiro e, mais especificamente, o ensino de Língua Portuguesa, hoje, no Brasil, parece ser pertinente um rápido relato acerca dos processos de formação da escola moderna.

Segundo Romanelli (1986), a escola caracterizava-se, inicialmente, por formas de aprendizagem constituídas por processos de impregnação cultural. Paulatinamente, a escolarização impõe-se como forma de educação por excelência, pretendendo atingir a todos. A escola moderna, cujos dispositivos se estabelecem a partir do século XVI sob tutela da Igreja, vai posteriormente, entre os séculos XVIII e XIX, passar às mãos do Estado-Nação, que se afirmava como a organização política característica da Modernidade.

O Estado apropria-se da escola, a qual tinha sido estruturada pela Igreja para formar o bom cristão e, sem impingir grandes alterações, vale-se dela para criar o cidadão nacional. O papel precípua da escola, nesse sentido, era o de instruir a massa popular sobre seu papel subalterno na sociedade, que vinha sendo arquitetado pela elite dirigente.

De acordo com Faria Filho (2000, p.137), “nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores

caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado”.

Além disso, a elite queria que o país fosse colocado no caminho das grandes nações do mundo. Entretanto, surge daí uma ambigüidade: ao mesmo tempo que ansiava pelo progresso e o alinhamento do país aos países desenvolvidos, a elite brasileira – a qual tinha acumulado inúmeros privilégios e ampliado sua primazia política – não queria abrir mão das prerrogativas de tomada de decisão acerca dos rumos que o país deveria seguir. Dessa forma, era preciso organizar a escola de maneira a se coadunar com um projeto de sociedade que permitisse a manutenção das estruturas sociais e de poder desiguais que caracterizavam o país.

Durante o período da Primeira República, apesar da intensificação das discussões e esperanças, quanto ao poder redentor da educação, não se desenvolveu uma política de abrangência nacional nesse setor. Na verdade, a implantação da República não trouxe para o Brasil a introdução de um novo e consistente ideário pedagógico.

A então “Reforma Benjamin Constant” sugeria mudanças curriculares que rompiam com o academicismo literário que predominava no ensino brasileiro, pela introdução de matérias que dariam uma conotação mais científica ao currículo, respeitando a ordenação positivista (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral). Na prática, porém, ocorreu um acréscimo de disciplinas ao quadro ora existente, tornando o ensino enciclopédico e promovendo a inexequibilidade do plano de estudos proposto.

A priorização dos ensinos secundário e superior estava presente na mentalidade da elite dirigente na recém instaurada República. Quanto ao ensino primário, pouca atenção lhe era dirigida.

De acordo com Nagle (1977), ainda que a Constituição de 1891 propugnasse a sobreposição das responsabilidades da União e dos estados quanto aos diferentes níveis de ensino, prevaleceu a interpretação herdada do Ato Adicional de 1834. Assim, sob a responsabilidade da União, ficava a educação das elites, por meio das escolas secundária e superior, enquanto que, aos estados, cabia a instrução das classes populares nas escolas primárias e técnico-profissionais. Nessa fase, o tipo de ensino que predominava era o unidocente, no qual, em uma mesma classe, agrupavam-se alunos de diferentes níveis de educação escolar.

A maioria dos estados brasileiros, na ocasião, não dispunha de recursos para instalar e manter escolas em adequadas condições de financiamento. Desse modo, definiu-se um desenvolvimento da educação baseado nas condições de cada região do país e nas pressões locais, o que acarretou enormes diferenças de organização das escolas em cada estado e significativas diversidades quanto à qualidade da educação ministrada nos diferentes sistemas de ensino. Todas essas disparidades tornaram inviáveis a criação de uma ação pedagógica unificada.

As estatísticas da época, segundo Romanelli (1986), acenavam não só para a má qualidade do ensino e para a ineficiência da escola brasileira, mas também para a escassez de estabelecimentos, dada a amplitude do território nacional e a dispersão da população nesse território. No tocante à deficiência do ensino, a culpa recaía não só no fato de a escola não se valer de métodos modernos, impedindo, portanto, ao aluno a adequada adaptação à vida social, mas também no fato de não ensinar os conhecimentos fundamentais necessários ao trabalho.

Nesse sentido, era necessário afastar as ilusões e enfatizar que a Escola, além de ainda não ser acessível a todos, também não educava adequadamente aqueles que a procuravam.

Além do problema da escassez de escolas, o país enfrentava o problema da evasão e da minimidade do rendimento escolar. Muitos alunos, devido a sucessivas experiências de insucesso - resultado da capacidade da escola de não ensinar eficientemente – acabavam por desistir dos estudos.

De acordo com Fausto (1994), os anos subseqüentes ao final da 1ª Guerra (1914-1918), a crise do Capitalismo de 1929 e a conseqüente crise interna do café favoreceram a industrialização brasileira. Em decorrência do crescimento industrial, ocorreu um crescente processo de urbanização e aumento da população nas cidades (inclusive pelo movimento de migração européia).

Um contingente cada vez mais amplo, proveniente dos estratos sociais populares e médios, começa a fazer pressão para que o acanhado sistema escolar se expanda. A passagem do modelo agrário para o urbano-industrial faz com que os agentes econômicos requeiram trabalhadores com formação adequada para atuarem nos setores secundários e terciários da economia. Incapaz de responder à altura às solicitações da sociedade, o sistema educacional entra em crise.

Nesse contexto, surge a “Reforma João Luiz Alves”, ainda com ênfase no ensino secundário e superior. No entanto, o que marcou essa reforma foi o estabelecimento da seriação do ensino e a obrigatoriedade da freqüência do aluno para a prestação de exames. Na verdade, a crise do sistema educacional simplesmente refletia a crise que vinha abalando as estruturas de sustentação da 1ª República.

Em 11 de abril de 1931, é publicado o Decreto nº 19.851, de autoria de Francisco Campos, que dispõe sobre o ensino superior e institui a organização técnica e administrativa das universidades. Historicamente, a organização do ensino no Brasil começa, por assim dizer, “de cima para baixo”, iniciando-se pela reforma

do ensino superior. Surgiram, a bem da verdade, algumas reformas no ensino secundário e no ensino profissionalizante, mas somente em 1946 as reformas se voltaram para o ensino primário e o ensino normal.

Os interesses das instituições de ensino privadas, segundo Pino (1990), estão muito presentes na LDB de 1961, e o empenho por parte do Estado em se desobrigar do ensino público fica claro pela preocupação em restringir a sua atuação ao mínimo necessário, buscando transferir para a sociedade responsabilidades que, em princípio, seriam do poder público.

Foram muitas as discussões e os entrecioques de posicionamentos antagônicos que precederam a aprovação da LDB, segundo Mello (2004). Temas como a descentralização do ensino, sua reordenação, a questão da instituição dos fundos para a educação e o estabelecimento de quotas fixadas na razão dos alunos a serem atendidos foram alguns dos tópicos que permearam tais debates.

Na ocasião do regime militar, percebeu-se logo que o sistema educacional não atendia às expectativas da política econômica. Apesar de o ensino estar se expandindo, isso não se dava no ritmo e na direção demandadas pelas políticas estabelecidas, principalmente quanto à formação dos quadros técnicos que a introdução de procedimentos modernizantes, no modo de produção, demandava.

Inicialmente, de acordo com Azevedo (2003), a política educacional no pós-64 atendeu às reivindicações quantitativas da demanda social por educação. Todavia, sua ineficiência acompanhou a crise econômica gestada na década de 1950 e agravada no início da década de 1960. Tal conjunção levou o governo a adotar, segundo o autor, medidas de contenção de gastos e capitalização de recursos, o que agravou a crise do sistema educacional como um todo, pois ele não correspondia às exigências do Estado e nem às da educação. Tal fato resultou na

contestação do sistema educacional, feita por organizações estudantis e de classe, além do fortalecimento dos movimentos em prol das reformas do ensino.

A fim de receber assistência técnica e cooperação financeira para solucionar a crise educacional, o MEC, no período de 1964-1968, firmou doze convênios com a *Agency for International Development (AID)* , que se tornaram conhecidos como MEC-USAID. Na verdade, esses acordos sinalizavam para as reformas que deveriam ser procedidas no ensino com vistas ao atendimento dos interesses econômicos externos e para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.

A Lei Federal nº 5540/68 introduziu várias modificações, entre elas: a departamentalização da estrutura universitária, fragmentando o sentido de totalidade da instituição e a integração curricular, tornando frágil a formação acadêmica; a unificação do exame vestibular, o que permitiria ao vestibulando a indicação de vários cursos e a possibilidade de, uma vez aprovado nos exames, ser aproveitado em algum dos cursos indicados, e a introdução de cursos profissionalizantes de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior, possibilitando a formação de profissionais necessários à consolidação do modelo econômico vigente.

Após o período de ditadura militar, em 1984, foi eleito o primeiro presidente civil, e, em 1988, é aprovada a atual Constituição do Brasil, democraticamente elaborada. Esta estabelecia, em sua versão original, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, e a progressiva extensão também para o ensino médio. Afirmava o compromisso da União em prestar assistência técnica e financeira aos entes da federação para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário da escolaridade obrigatória.

Em 12/09/1996 foi promulgada a Emenda Constitucional nº 14, a qual continha uma série de alterações na versão original da Constituição, particularmente nos dispositivos relativos à educação. De acordo com Cunha (1999), em decorrência da nova redação, embora a gratuidade do ensino fundamental continue assegurada a todos, a obrigatoriedade, de forma subliminar, torna-se específica à população em idade escolar. Quanto ao ensino médio, fica garantida a progressiva gratuidade, mas subentende-se que não mais a sua obrigatoriedade. A União passa a ter, em matéria educacional, uma função *redistributiva e supletiva*, e a sua assistência técnica e financeira irá se destinar a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino.

A Constituição de 1988, tomada em sua versão original, representou um avanço na consolidação dos ideais democráticos do povo brasileiros e o modelo de Estado que nela se buscava configurar: um Estado Provedor, Estado de Bem-Estar. Entretanto, a dependência econômica do país em relação ao capital estrangeiro e o endividamento decorrente de vultuosos empréstimos assumidos junto às agências financiadoras internacionais, associados, internamente, a organizações partidárias historicamente frágeis e a compromissos políticos pouco consistentes da parte dos governantes foram fatores que influenciaram e encaminharam os rumos do país na direção de um estabelecimento de um outro modelo de Estado, de configuração neoliberal – modelo este bem diverso daquele idealizado pela Constituição de 1988. Fausto (1994) aponta que, no Estado Neoliberal, a ação estatal é reduzida ao mínimo indispensável, e os gastos em políticas sociais são os que sofrem as maiores restrições.

Não é escopo do presente trabalho, contudo, detalhar as características que concernem à Constituição brasileira no que tange à questão da educação, mas tão-somente traçar um breve histórico dos processos que, em parte, intervieram na arquitetura da escola moderna. Pode-se perceber, neste breve relato, que, desde o início, o sistema educacional brasileiro esteve assentado em reformas e contra-reformas visando sanar algum tipo de crise e em emendas que acabaram por “retalhar” o sistema. Devido à dependência de convênios e investimentos estrangeiros, o sistema educacional brasileiro ficou, em certa medida, subjugado a orientações e exigências das agências de financiamentos dos países dos quais o Brasil obteve ajuda.

O caráter de formação do sistema educacional brasileiro, começando reformas do ensino superior para a educação de base, ou seja, de “cima para baixo” aliado ao caráter liberal que perpassa a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional corroboraram, de alguma forma, a manutenção da crise no ensino no Brasil.

Dentro desse processo mais amplo, sofrendo as conseqüências de todo esse período de adaptações do ensino a políticas sociais, econômicas, e à “redemocratização do ensino”, está o ensino de Língua Portuguesa. A crise em seu ensino está, pois, muito além do despreparo de profissionais ou da escassez de recursos, como igualmente será visto a seguir.

1.2 A crise

Vivemos em um mundo utilitarista e prático que atribui valor àquilo que pode ser imediatamente traduzido em bens materiais. A própria escolarização caracteriza-se como um bem de consumo, cuja base de negociação é legitimada pela necessidade de absorver conhecimentos predeterminados em função de objetivos específicos (certificados e diplomas, vagas na universidade, cargos, empregos e reconhecimento social), que dificilmente contemplam a aventura da aprendizagem ou os apelos inerentes à constituição do humano.

- *Silvia Colello*

1.2.1 A crise no ensino de Língua Portuguesa

É inegável o fato de que o ensino, no Brasil, atualmente, passa por um momento crítico. Em entrevista ao jornal *Folha de São Paulo*³ do dia 18 de setembro, o ministro da educação, Fernando Haddad, afirmou que o ensino médio no Brasil vive uma “crise aguda” e é hoje a etapa da formação básica que “inspira maiores cuidados”. É, na verdade, comum a crença de que a escola é necessária para a formação do indivíduo.

Viver é, em certa medida, aprender; mas a aprendizagem essencial na edificação do ser humano não é garantida pela vida. Fora das salas de aula, dificilmente aprendemos tudo o que queremos ou o tanto que desejamos. Não aprendemos nem ao menos o mínimo para a sobrevivência digna e integrada socialmente. Se a vida é rica em experiências, maior ainda é o potencial humano para compreendê-las, recriá-las, interpretar seus significados e considerar as suas relações em processos de elaboração mental que (nos diferentes arranjos pedagógicos) tendem a se beneficiar com as relações mestre-discípulo, aluno-escola.

3. Disponível em www.folhaonline.com.br

É por isso que, a despeito de tantas críticas dirigidas à escola, poucos são os que advogam a sua supressão. Calando as vozes desse grupo minoritário (e por que não dizer, irresponsável), temos o caos evidente de quase todas as experiências de desescolarização, sejam elas vivenciadas individual ou coletivamente (COLELLO, 2007, p.102).

Entretanto, ainda segundo a autora, uma vez que se aceita a escola como alternativa educacional especializada em ensino, faz-se necessário reconhecer que ela está longe de corresponder a um parâmetro mínimo de eficiência. Colello (2007) ainda faz menção a alguns dados do MEC/INEP (Estado de São Paulo, 2003), os quais indicam que até mesmo para as mais indiscutíveis metas do ensino (habilidades básicas em Português e Matemática), os índices alcançados pela maioria dos alunos da quarta série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis “crítico” ou “muito crítico”.

A autora ainda ressalta que no campo da educação, o grande divisor de águas entre Ocidente e Oriente parece situar-se na própria concepção de aprendizagem. “Na versão mais tipicamente ocidental, prevalece a educação como um subproduto do ensino, isto é, compreendida como conseqüência previsível do acúmulo de saberes”(COLELLO op cit., p.45). De modo inverso, a tradição oriental privilegia a concepção de ensino como “subproduto de um processo maior e mais amplo que é a própria educação. Assim, toda e qualquer aprendizagem – incluindo a da língua materna – é um meio para a formação do homem” (Colello op cit.,p.45).

A crise no ensino de Língua Portuguesa, hoje, no Brasil, está além do despreparo de profissionais, da precariedade dos recursos destinados à educação e à capacitação docente, do baixo rendimento dos alunos ou do descaso das autoridades, conforme já dito anteriormente.

Segundo Bechara (2003), há três ordens de crise: “a primeira crise é de ordem institucional, na própria sociedade, que privilegiou o coloquial, o espontâneo, a oralidade”. Tal privilégio, ocorrido por volta de 1960, está assentado em dois fatores: um de natureza lingüística e o outro de natureza política. A própria lingüística, especialmente a partir dos modelos de descrição, de transposição de línguas orais, acabou por estimular muitos estudiosos a uma certa desatenção ao código escrito. Dessa forma, “veio pela própria porta da lingüística a instalação do privilégio do oral em detrimento do escrito nas salas de aula e certa desatenção às normas estabelecidas pelo código padrão escrito” (BECHARA,2003, p.10).

Ainda na década de 60, inicia-se o segundo momento da industrialização e urbanização no Brasil, seguido da ampliação dos meios de comunicação de massa, que acabaram por influenciar, de acordo com Leite (1999), novas maneiras de comportamento, atuando também nos costumes e na linguagem. Nesse período, ainda que sob vigilância e controle do governo militar e de seus órgãos de repressão, o rádio e a televisão exerceram forte influência na divulgação de um novo registro lingüístico, o qual foi rapidamente absorvido pela população. A leitura passa a ser substituída, por muitos, por esses meios de comunicação.

Para Bechara (2003), a difusão da crônica, em especial da crônica do cotidiano escrita igualmente na língua desse cotidiano, alargou a influência do coloquial dentro da escola, já que muitos materiais didáticos passaram a constituir-se praticamente delas. Para o autor,

o coloquialismo, que no trabalho de muitos cronistas modernos resulta de um elaborado e consciente artesanato expressivo, nem sempre tem sido visto como tal no dia-a-dia de sala de aula. O resultado é que os alunos, não sendo alertados para o propósito estilístico que inspira a opção lingüística, limitando-se a essa leitura, têm perdido o contacto com os tradicionais textos “clássicos” e, com isto, a oportunidade de extrair deles subsídios para o seu enriquecimento idiomático, especialmente no campo da sintaxe e do léxico (BECHARA, 2003, pp.6/7).

O fator político a que já se fez referência está arraigado ao fato de que ensinar teoria gramatical é impor a língua da classe dominante, desprivilegiando o código utilizado pelas camadas sociais mais baixas. Tal noção gerou a idéia de que ensinar os aspectos normativos da língua era aliar-se à elite e discriminar o povo, já que este empregava outras variantes.

Rotulada, então, como um “instrumento de opressão e discriminação”, as regras da norma padrão foram, muitas vezes, banidas da sala de aula. Ora, numa época em que a discriminação – de raça, cor, sexo ou religião – é tão execrada, não é difícil perceber o temor de muitos em cometer tal ato em sala de aula a partir de tal imposição. Daí muitos profissionais optarem pelo afastamento da gramática de suas aulas.

A segunda crise estaria centrada na universidade, já que

a lingüística ainda não conseguiu constituir-se definitivamente, desdobrando-se em diversas lingüísticas que discutem seu objeto, suas tarefas e suas metodologias. Apresentadas ora paralela ora conflitivamente, a verdade é que as teorias lingüísticas ainda não chegaram a consolidar um corpo de doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber “expressivo” (BECHARA, 2003,p.7).

A respeito disso, Fonseca (2000) igualmente salienta que

[...] a Lingüística pode ser apontada como um dos factores determinantes da crise que afetou o ensino de língua materna a partir dos anos setenta – não a Lingüística em si mesma, é claro, mas uma certa forma apressada e superficial de adopção, por parte da Didáctica, de termos, conceitos ou perspectivas de análises oriundos da lingüística (FONSECA, 2000, p.16).

Ainda segundo a autora, ser “fator de crise”, no entanto, não é uma interferência negativa. Para ela, foi inegavelmente positivo que o modelo tradicional do ensino da língua materna entrasse em crise, notadamente por tudo o que, nessa crise, foi consequência de fatores altamente positivos inerentes ao progresso quer político-social quer científico: “no primeiro caso, a democratização do ensino e o afluxo à escola, dela decorrente, de um grande número de alunos de todas as proveniências sociais; no segundo, o ambiente de ‘inquietação’ gerado por influxos teóricos vindos da área das ciências da linguagem.” (FONSECA, op.cit. p.16)

A terceira crise está centrada na própria escola, a partir do momento em que, conforme já supracitado, o professor despreza a chamada gramática normativa e toda uma série de atividades “que permitiriam levar o educando à educação lingüística necessária ao uso efetivo do seu potencial idiomático”(BECHARA, 2003, p.7).

A nova ordem de democratização social não determinou parâmetros bem definidos acerca do ensino da Língua. Conforme assinala Leite (1999), também responsável pela crise no ensino de LP foi a Lei de Diretrizes e Bases n. 5692 de 1971, na medida em que possibilitou o acesso do povo à escola, sem estar devidamente preparada para a manutenção da qualidade de ensino. A respeito disso, a autora considera que

a lei trouxe o lado positivo da liberação do acesso à escola, antes freqüentada apenas pela elite, e o negativo da vulgarização do ensino. A consequência desse fato é social e burocrática: a existência de um grande número de “portadores de diploma” sem o correspondente preparo intelectual (LEITE,1999, p.63).

Pode-se dizer que tal situação atingiu igualmente o ensino superior, principalmente os cursos de formação docente. Segundo Colello (2007,p.27), “as

práticas pedagógicas patinam em concepções restritivas, por vezes equivocadas, modismos mal assimilados e métodos inadequados”. Muitos professores definitivamente não estão preparados para a tarefa de alfabetizar ou ensinar a língua escrita, contribuindo, ainda mais, para aumentar a defasagem no ensino, especialmente no ensino de línguas.

Tradicionalmente, a busca pelo “melhor método” ou a “melhor cartilha”, deixava em segundo plano as relações entre professor e aluno. Como o princípio do “ensinar bem” não estava voltado para o sujeito aprendiz, a construção do projeto pedagógico parecia ser independente das pessoas ou estar acima delas. Grande parte do fracasso escolar é, ainda hoje, tributário de um sistema impessoal que, desconsiderando as diferenças individuais ou culturais, volta-se apenas para o grupo de alunos já em sintonia com o universo escolar (COLELLO, 2007, pp. 110/111).

Quanto às universidades públicas, devido às condições de produção do trabalho acadêmico e do próprio conhecimento, a pesquisa desenvolvida, conforme atesta Bagno (2005), não interfere, ou pouco interfere, nas áreas sociais mais amplas, incluída aí a Escola, que dela poderia se beneficiar de forma muito mais intensa e extensa.

Nas próprias universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica praticamente não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigação e das publicações especializadas, pouco numerosas e de distribuição deficiente. Muito frequentemente, nem sequer a graduação em Letras dessas mesmas universidades sofre a influência saudável que se poderia esperar dessas investigações: os mesmos professores que realizam pesquisa de ponta se limitam, em seus cursos de graduação, a transmitir aos estudantes os postulados canônicos das diferentes disciplinas, sem renová-las com dados mais recentes, sem submetê-las a crítica, sem propor conceituações renovadas (BAGNO, 2005, p.65).

Ainda que os cursos de formação de professores ensinem os princípios lingüísticos mais modernos, muito do material didático utilizado no Brasil ou ainda não sofreu as modificações necessárias ou passou por processos de “enxertos”

pouco eficazes. Além disso, há que se levar em conta as condições deficitárias de trabalho da qual muitos professores dispõem, do pouco apoio recebido dos superiores, do desinteresse por parte de muitos para uma modificação das políticas de ensino, além da difícil decisão de romper com rotinas seculares de trabalho e ensino.

Essa instabilidade que hoje perpassa o ensino de LP no Brasil acabou por influenciar negativamente as ações pedagógicas, considerando-se o fato de a escola não conseguir desenvolver as habilidades de comunicação – oral e escrita – do aluno, já possuidor de um saber lingüístico prévio, embora limitado à oralidade de seu grupo familiar e comunitário.

Em nome dessa “democracia lingüística”, decorrente, segundo Bechara (2002), da má informação de professores e pedagogos, os alunos são privados de um instrumento (a gramática teórica) que lhes proporcionaria promover modificações, escolhas e enriquecimentos em sua competência lingüística.

Além disso, há, em termos de Brasil, uma idéia equivocada com relação ao “ir à escola”. Percebe-se a preocupação recorrente do governo com o número de crianças matriculadas, mas os dirigentes se esquecem de que, mais importante do que a totalidade de crianças e jovens nos bancos escolares, é a realização da aprendizagem, considerando-se o pleno desenvolvimento da capacidade intelectual do aluno.

De nada adianta, entretanto, investir em programas que estimulem o ingresso na vida escolar, se não existirem programas realmente eficazes e inteligentes para capacitação de todos os profissionais envolvidos no processo educacional.

1.2.2 A crise do sujeito pós-moderno

A crise no ensino de Língua Portuguesa também está assentada em uma crise de ordem identitária, a qual vem largamente sendo discutida, tendo em vista o abalo que esta produz no sentido de desestabilização dos indivíduos no mundo social.

A partir do momento em que as sociedades modernas se modificam e há fragmentações de ordem cultural, étnica, sexual, racial, nacional, de classes e de gêneros, não é difícil aceitar que, conseqüentemente, nossa identidade passará por alguma sorte de transformação.

Para Hall (2005), essas transformações estão mudando também nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

Birman (2005) atesta que se vive, hoje, a impossibilidade de se desejar e de se fantasiar, convivendo-se mais e mais com a onipresença da morte. Isso constitui “o deserto do real pós-moderno”. Em tempos de pós-modernidade, a utopia não tem mais lugar, devido ao seu irrealismo. Vive-se o fim das ideologias em nome da ciência e da técnica, vive-se a época da rivalidade de mercado, do esvaziamento de muitos valores e do egocentrismo exarcebado.

Na modernidade, havia um mal-estar caracterizado pela presença da conflitualidade psíquica que, de acordo com Birman (2005), estabelece-se pelo contraponto cerrado entre os pólos da pulsão e da censura. Hoje, pode-se dizer que o mal-estar do nosso mundo está bastante calcado na antecipação, nos conflitos com a questão da temporalidade (tudo é muito rápido, especialmente com o advento

da internet – as notícias, os fatos estão rapidamente sendo ultrapassados, tornando-se velhos devido ao fator “tempo-real”).

Na atualidade, esse mal-estar também está calcado no fato de que a conflitualidade tende ao silêncio, na medida em que entre o excesso pulsional e os processos de simbolização existe um intervalo, em decorrência da fragilidade destes últimos. Com isso, a intensidade pulsional⁴ busca uma via direta de descarga - quer seja pelo corpo, quer seja pela ação. Além disso, há, inicialmente, um transbordamento do sujeito, o qual começa a se representar sem domínio de si próprio e passa a não se reconhecer mais nos seus referencias identificatórios. É este um sujeito que não sabe mais se servir do saber que lhe dava estruturação na vida e que necessita redescobrir como obter o gozo que lhe falta.

Essa perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma crise de identidade para o indivíduo, de acordo com Hall (2005).

A partir da internalização de significados e valores e de nossa própria projeção nas identidades culturais, vamos sendo incorporados à estrutura social. É dessa maneira que nos tornamos mais predizíveis e unificados.

4. Intensidade pulsional, na psicanálise freudiana e segundo Miller (2005) é a força da excitação interna que se expressa como manifestação psíquica. A intensidade pulsional possui um movimento inicial de descarga, voltado para a expulsão da excitação do organismo. A pulsão é uma forma originária de querer, um impulso. Ela pode tanto assumir a forma de um “instinto” quanto de um “querer”. É algo genérico e impessoal, um processo dinâmico que impulsiona o organismo em direção a uma meta. Somos cercados de excitações externas e internas que devem ser descarregadas assim que abalarem nosso princípio de constância. O conceito de pulsão tem por referenciais a fonte, um processo somático que ocorre em um órgão ou parte do corpo; a pressão e a quantidade de força que representa a finalidade, a qual é sempre a satisfação.

. Entretanto, segundo o autor em questão, esse sujeito unificado, detentor de uma determinada identidade, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas, uma vez que as paisagens sociais que asseguravam a conformidade estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.

Advém, de todo esse processo, o chamado sujeito pós-moderno, aquele que não tem uma identidade fixa, permanente, mas que sofre transformações constantes, assumindo diferentes identidades em diferentes momentos. Identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas.

O sujeito pós-moderno é extremamente questionador, insatisfeito. É também um sujeito ansioso na busca incessante pelo novo, por mudanças, pela substituição dos preceitos modernos; um sujeito por vezes paradoxal, antagônico; um sujeito que não se contenta e que se encontra perdido em termos de identidade cultural.

A pressa e a pressão a que o sujeito pós-moderno está submetido alimentam a roda do capitalismo global, que transforma gente em mercadoria. Na era industrial, vendiam-se produtos. Hoje, além de produtos, as propagandas vendem sentidos, modos de viver, formatos de corpos, atitudes e comportamentos que supostamente levariam ao sucesso. E isso alimenta o medo, a insegurança. Vive-se muito pressionado pela urgência de se ter a forma certa para tudo. E é isso que faz o sujeito procurar em todos os lugares toda sorte de experiências que o conduzam, em certa medida, à fórmula perfeita.

O homem atual é um sujeito que, no universo acadêmico propriamente falando, toma emprestadas teorias surgidas, aplicadas e bem-sucedidas em outros países, em outras culturas e tenta sistematicamente instituí-las em seu território, em sua realidade – ainda que ela seja completamente díspare da realidade cultural,

social e econômica dos outros países, distanciando-se cada vez mais de sua identidade.

Na tentativa de compreender a relação do ensino de língua materna com a cultura e com valores socialmente estabelecidos, vale a pena lembrar a distinção apontada por Hoz (1988, *apud* COLELLO, 2007) entre a “pedagogia visível” e a “educação invisível” como dimensões mais ou menos explícitas de objetivos, conteúdos e critérios que se incorpora à ação docente, influenciando nas suas concepções, meios e resultados. No caso da linguagem, é possível situar o ensino formal da escrita, suas regras e usos previstos, como elemento visível (e previsível) em qualquer programa de ensino escolar. Mas ao lado do “saber ler e escrever” e do “bem ler e escrever” considerados nas salas de aula, fica implícita uma certa mentalidade – pedagógica e lingüística – que, em cada universo cultural, condiciona de modo invisível, o como, o porquê, o para que ou o para quem escrever (COLELLO, 2007, pp.44/45).

Muitos professores de Língua Portuguesa se esqueceram de que a língua é um dos fatores da formação de identidade e de que é por meio de seu ensino que iremos resgatar muito de nossa história, de nossos legados, de nossa cultura e de nossa própria identidade, principalmente na medida em que o domínio do sistema lingüístico permitirá maior mobilidade dentro do próprio idioma, da seleção da linguagem e igualmente permitirá ampliar os conhecimentos acerca dos demais sistemas semióticos.

O verdadeiro ensino de língua materna, reconhecidamente, não se atém apenas à aquisição dos aspectos normativos do sistema lingüístico, mas deve procurar recuperar a relação linguagem verbal e pensamento. A compreensão da linguagem como um construto social e coletivo, uma interação humana sujeita a constantes transformações, reflete uma concepção de pensamento histórico e dialético em especial.

Sendo a língua um dos fatores de identidade, é natural que existam nichos de resistência que pretendem a manutenção da norma e, conseqüentemente, do *status quo* do idioma. O purismo, conforme será explicitado mais adiante, é, pois, um

fenômeno extremamente natural e que está presente em todas as épocas, ainda que diante das crises oriundas da pós-modernidade.

É necessário entender-se a língua como um veículo de ideologias que transmite o pensamento de uma sociedade, e que é dentro dela que ocorre a formação identitária de sujeitos e comunidades, e que a transformação histórica realiza os progressos e os desvios necessários, naturalmente.

1.3 O discurso da mudança do ensino da Língua Portuguesa no Brasil

É válido lutar para que nossas organizações
não sejam negativas por negligência, mas positivas
por vontade.

- *Fullan e Hargreaves*

1.3.1 A Lingüística e a definição de seu papel

Segundo Geraldi (1996), a Lingüística necessitou justificar-se perante o mundo letrado para ter direito à existência. Além disso, era cabal que ela se aproximasse dos problemas sociais brasileiros. O ensino de língua materna é tomado, então, como objeto de discussão por lingüistas como uma forma de atuar politicamente na sociedade brasileira. Foi nessas condições de produção que, a partir do final da década de 70, surge no Brasil um novo tipo de discurso o qual, de acordo com Pietri (2003), pretende mudanças nas concepções de linguagem e no ensino de Língua Portuguesa, valendo-se de um componente de divulgação científica com forte caráter argumentativo.

O produto dessa pesquisa científica não se destina apenas ao leitor que deseja conhecer as novidades no campo das ciências lingüísticas, mas também ao que precisa ser convencido da necessidade de mudança em suas concepções de linguagem e de ensino de língua. Daí o caráter pouco pedagógico, mas fundamentalmente argumentativo com relação à nova ordem: mudar as práticas de ensino vigentes tendo em vista um ensino transformador e não-discriminatório.

Por um lado, os estudos lingüísticos desconstruíram os argumentos etnocêntricos que defendiam a superioridade de algumas línguas ou dialetos sobre outros, denunciando, entre tantas outras implicações, o uso preconceituoso que sustentava a escola elitista. Ao contrariar mecanismos ideológicos fortemente arraigados em nossa sociedade, e em particular na escola, o respeito à diversidade lingüística configura-se como um dos princípios de mais difícil assimilação (COLELLO, 2007, p.136).

Durante muito tempo, todo esse discurso ficou restrito à comunidade acadêmica. As discussões ocorriam internamente somente entre lingüistas. Entretanto, logo começaram a surgir questionamentos de interlocutores externos. É esse o momento em que a Lingüística passa a discutir intrainstitucionalmente seus próprios fundamentos. Para Pietri (2003), é quando se instaura o discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna, ou seja, é a partir do momento em que as respostas dadas pela ciência Lingüística deixam de ser dirigidas apenas aos meios especializados e passam a ser dirigidas ao meio não-acadêmico – principalmente na figura do professor de Língua Portuguesa.

Há que se ressaltar ainda as duras críticas que a Lingüística brasileira sofria por parte dos lingüistas pelo fato de se limitar à aplicação de teorias importadas em vez de buscar uma identidade própria, mais voltada às questões nacionais. A partir daí é que se tem uma maior preocupação com o ensino, especificamente. Nesse momento igualmente são assentadas as polêmicas que cerceiam Lingüística e Gramática Tradicional.

O período de emergência do discurso da mudança se caracteriza pela heterogeneidade resultante não apenas das várias tendências que os estudos lingüísticos começam a apresentar ao ampliar seu objeto de estudo, e, conseqüentemente, suas relações interdisciplinares, mas também em função da relação do meio acadêmico com o meio não-acadêmico, seja em relação ao projeto de descrição da norma urbana culta (que envolve a discussão de critérios político-econômicos para o recorte da variedade a ser descrita), seja em relação à questão pedagógica (também relacionada à questão da norma) (PIETRI,2003,p.19).

A Lingüística, contudo, é acusada pelos setores letrados brasileiros de ser extremamente permissiva, o que estaria ocasionando não apenas a deterioração do ensino, mas igualmente a degradação do idioma nacional.

Com o advento da chamada *democratização do ensino* pelo regime militar nas décadas de 60 e 70, camadas da população que não tinham acesso à Escola passam a freqüentá-la. Com isso, há também uma demanda substancial por professores, o que diminui o grau de exigência para com a seleção dos docentes, conseqüentemente diminuindo a qualidade de ensino, haja vista também a deterioração das condições de trabalho.

O livro didático passa a ser importante ferramenta norteadora das aulas de Língua Portuguesa, aliando gramática e textos para leitura e interpretação, o que constitui uma organização das atividades de ensino que ainda privilegia a teoria gramatical. As questões deixam, contudo, de serem propostas pelo professor para serem propostas pelo autor do livro.

Nos tempos da ditadura militar, propõe-se que a disciplina denominada *Português* passe a ser denominada *Comunicação e Expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries finais do 1º grau. Somente no 2º grau ela é denominada *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Essa alteração foi pautada na chamada *teoria da comunicação*, segundo a qual a língua é considerada um meio de comunicação, e o objetivo do ensino passa a ter um caráter pragmático e utilitarista: o desenvolvimento do uso da língua.

A presença da gramática nos livros didáticos é, então, bastante reduzida. De acordo com Soares (2002), é exatamente, nesse momento, que surge a polêmica quanto a ensinar ou não gramática. É também o momento da ampliação do conceito de leitura e da valorização da oralidade para a comunicação cotidiana. Tal processo

permanece até meados dos anos 80, quando, com a redemocratização do país, a disciplina volta a ser denominada *Português*. Segundo a autora, esse período se caracterizaria pela introdução de novas teorias da área das ciências linguísticas no campo do ensino de língua materna, processo que se inicia na década de 60 com a introdução dessas ciências nos currículos de formação de professores. Essas teorias chegariam à escola, aplicadas ao ensino de língua materna, somente nos anos 80. Dessa forma, a sociolingüística, particularmente, passa a alertar os professores para a questão do respeito às variantes linguísticas trazidas pelos alunos para a sala de aula, o que leva o professor a uma nova postura diante das diferenças dialetais, a uma atenção especial para com os conteúdos e a uma nova metodologia para o ensino de português.

A gramática, em que se fundamenta tradicionalmente o ensino de português no Brasil, encontra-se em situação de desvantagem em relação à importância conferida à comunicação. O então denominado *ensino tradicional* - o ensino fundamentado em uma variedade única da língua por meio do uso da gramática normativa - não se encontra mais em plena vigência.

O trabalho que se inicia nesse período procura meios de diminuir a distância entre duas realidades : a realidade homogeneizante da Escola discriminadora do certo e do errado e a heterogeneidade da realidade social em que apenas uma minoria tem acesso aos bens culturais valorizados.

A Lingüística tem o objetivo, nesse contexto, de dirimir o preconceito instaurado pelo ensino tradicional e, ao mesmo tempo, mostrar que ela não é permissiva, objetivando levar o ensino da norma a todos.

Contudo, em um momento em que se discutem questões relacionadas ao ensino do padrão e da norma no Brasil, e que este ensino deve estar pautado na

comunicação, a gramática apresenta pouquíssima representatividade nas práticas escolares.

Havia, portanto, o preconceito explícito contra qualquer uso que se afastasse do aspecto prescritivo imposto pela norma-padrão. Nesse aspecto, as teorias sociolingüísticas trouxeram inúmeros benefícios, pois evidenciaram o valor dos usos e dos demais dialetos, o que corroborou a luta contra o preconceito lingüístico. Na educação, começou a haver o respeito pelos dialetos discentes, pois os professores passaram a entender que a atitude preconceituosa diante da variação lingüística se fundamentava na falsa noção de que a língua deveria ser concebida como um *objeto monolítico*, refratário a qualquer variação (SILVA, E.,2006a,p.185).

As modernas teorias lingüísticas acabam, pois, por abrir um fosso entre a “gramática pedagógica” e a gramática científica. Temendo serem considerados acientíficos e preconceituosos, muitos professores de Língua Portuguesa sentem-se extremamente inseguros em relação ao que então ensinar, já que outras alternativas não lhes são dadas.

Para superar o preconceito, a forma, que até então era sobremaneira valorizada, passou a ser menosprezada, e a atenção voltou-se quase exclusivamente para o conteúdo. Isso acarretou instabilidade quanto à correção lingüística, pois o professor julgou que não deveria corrigir o texto do aluno. Na ânsia de garantir lugar para os dialetos populares no interior da escola, as regras concernentes à norma-padrão começaram a ser desprezadas e, junto com elas, a GT passou a ser vista como um *corpus* teórico cujo ensino evidenciava uma postura elitista e discriminatória. Ainda de acordo com Leite (1999:200), outro agravante foi o fato de os professores substituírem as regras e terminologias da GT pelas teorias lingüísticas aprendidas nos cursos de Letras (SILVA, E.,2006a, p.185).

Além disso, os autores de livros didáticos, na busca incessante pela atualização e para estarem de acordo com o que de mais moderno houvesse, passam a utilizar as idéias da lingüística moderna na elaboração de suas obras, o

que nem sempre teve conseqüências benéficas. Tais aventuras pedagógicas dos autores de livros didáticos que, muitas vezes, interpretavam de forma equivocada os postulados da Lingüística moderna, aliadas ao fato de esta ter sido implantada de forma precoce nos currículos dos cursos de Letras – quando ainda não havia no Brasil professores com formação lingüística – fizeram com que a sociedade brasileira passasse a questionar a relevância pedagógica das ciências lingüísticas.

Para Kato (1983), a causa básica dos efeitos negativos da Lingüística é a confusão criada entre o objetivo e os pressupostos da Escola quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

Assim, se um dos objetivos da Lingüística é a descrição da língua oral, em toda a sua variedade, o objetivo do ensino de língua materna na escola é primordialmente o ensino da norma escrita, que é uma abstração ideal das várias falas e difere destas por seu planejamento mais cuidadoso e mais consciente (KATO, 1983, p.57).

Para a autora, o primeiro fator a influenciar de forma equivocada as práticas de ensino foi a primazia do oral e o princípio da descrição, tais como desenvolvidos no estruturalismo, os quais revelaram formas sistemáticas e produtivas não previstas nas gramáticas normativas. O conceito de “erro” com que trabalhava o professor foi rapidamente posto em dúvida. Os profissionais com formação tradicional passaram a aceitar os usos não prescritos pela norma; os outros, quando da formação em uma época em que o tradicional já estava enfraquecido, simplesmente não notavam as diferenças entre oralidade e escrita, de formas marcadas segundo a tradição normativa. Daí a visão de lingüistas e de professores com formação lingüística serem permissivos.

Com base no gerativismo, os exercícios mecânicos e repetitivos passam a ser desvalorizados em função da atividade criativa do aprendiz, fundamentando-se no

postulado de que o ser humano seria programado biologicamente para adquirir a linguagem.

O conteúdo dos livros didáticos na área de Língua Portuguesa fica resumido, em sua grande parte, à análise de textos restrita a respostas a um número limitado de perguntas, o que, de acordo com Pietri (2003, p.36), constitui uma espécie de “anestesia interpretativa”, uma vez que os textos recebem “um tratamento epistemológico como se funcionassem apenas ao nível literal”.

Possenti (1982) observa que toda essa tentativa de tornar as atividades em sala menos trabalhosas e o ensino mais agradável escondem, sob uma pedagogia supostamente democrática, a desqualificação do ensino.

Esse é, pois, um momento em que não se privilegia mais o tradicional, mas os modismos, em que o ensino de língua portuguesa fundamentado na gramática cede lugar a um ensino que visa desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos privilegiando não apenas a língua escrita literária, mas os diversos códigos verbais e não-verbais.

1.3.2 Lingüística e Gramática Tradicional : a luta para redefinição de imagens

Entre todas as conquistas do homem, a linguagem é, sem dúvida, a que mais contribuiu para fazer dele um ser humano de fato.

Na sua relação com o mundo, é a palavra a melhor representação do potencial simbólico, capaz de fazer a sutura entre o ser, o indivíduo em particular, a sociedade e o quadro de referências que se concretiza em cada objeto, em cada indagação e em cada posicionamento pessoal. A linguagem garante ao homem o lugar de locutor, a posição de sujeito que rege a própria vida e reage diante dela. Ela lhe permite considerar o “outro” como alvo de interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais. Pela linguagem, cada um de nós consagra a essência do ser humano, em um constante vir a ser, integrado à condição de “habitantes de um mundo”, por excelência dinâmico e complexo (COLELLO, 2007, pp.18/19).

A primeira forte acusação contra a Lingüística, no entanto, era que para ela “valia tudo” no tocante à linguagem. Por conta disso, os primeiros debates envolvendo lingüistas tinham como premissa demover tal conceito enfatizando o caráter normativo do ensino e a necessidade de levar a norma a todos a fim de que fosse garantida igualdade de condições.

Outra preocupação por parte dos lingüistas era o uso político da ciência que então era feito para justificar medidas de caráter populista, como a reforma ortográfica ou a facilitação do ensino pela supressão da gramática. É o momento em que a Lingüística luta para desfazer a imagem que dela foi produzida no meio não-acadêmico.

A tradição gramatical, por sua vez, também luta para desfazer a imagem que dela se construiu como representante de um ensino discriminatório, pelo fato de estar pautada na idéia de uma linguagem única.

Pietri (2003) observa que tanto a Lingüística quanto a tradição gramatical se beneficiam desse momento para se fortalecerem conjuntamente e ocuparem, enfim, seus lugares na relação polêmica que estabeleceram entre si.

A explicação para o fato de que Lingüística e Gramática Tradicional promovam uma relação polêmica num momento em que essas disciplinas se encontravam pouco presentes no cenário escolar nacional parece ser a de que o estabelecimento dessa relação polêmica era interessante a ambas, ao promover uma situação de delimitação recíproca, que promovia o debate e colocava em evidência as duas disciplinas (PIETRI, 2003, p.188).

Além disso, surge igualmente a necessidade de uma literatura de divulgação científica a respeito do papel da Lingüística para o ensino no país, tendo como função garantir a comunicação entre especialistas e não-especialistas e a própria organização das idéias advindas das novas teorias.

A ausência de um trabalho de divulgação, segundo Kato (1983), é o fator responsável pelo modo como a influência da Lingüística sobre o ensino se realizaria. Por isso houve, até então, má utilização de termos e também a adoção inadequada de certos princípios postulados nas diversas fases da Lingüística, influenciando nas posturas pedagógicas de professores e de outros profissionais envolvidos com o ensino de língua.

Ilari (1980) atribui o fracasso da Lingüística em mudar o ensino de língua portuguesa ao fato de não ter havido, na época, espaço editorial para publicação de livros para a vulgarização das idéias lingüísticas, ou mesmo de livros que tratassem da relação entre Lingüística e ensino, livros cuja produção ainda era dificultada pela grande dispersão em que se encontravam os trabalhos de descrição da língua portuguesa.

É a divulgação científica, a qual promove a comunicação entre especialistas e não-especialistas promovendo a interlocução da ciência com a vida nacional, que

insere a Lingüística na história e nos problemas nacionais. A divulgação, segundo Pietri (2003), tem a função de construir uma memória para a Lingüística no país, tornando-a independente, autônoma e contínua. Fonseca (2000) enfatiza que

não pode aceitar-se, como às vezes os próprios professores parecem desejar, que se prepare para o professor de língua uma Lingüística asséptica, castrada, sem problematização, sem questionação teórica. O professor tem que conhecer por dentro as questões relativas à língua e ao seu funcionamento, a sua formação deve ter uma vertente inequivocamente teórica. Sem nunca perder de vista, é evidente, que o discurso científico, com sua problematicidade e relativismo, tem que ser objeto de uma adaptação – eu preferiria dizer de uma (re)criação – no âmbito do discurso pedagógico. Estou em crer que uma formação teórica no domínio da Lingüística pode ser um guia, entre outros, na procura de soluções para essa adaptação criativa, porque o acréscimo da capacidade crítica e reflexiva do professor é condição imprescindível e determinante de sua criatividade e eficácia pedagógico-didáctica (FONSECA, 2000, p.15).

Na delimitação entre discurso científico e discurso não-científico, o discurso da divulgação científica, como mediador, atuaria nos limites entre um e outro, e, nesse lugar, teria o papel de marcar uma distinção, uma delimitação e, ao mesmo tempo, de promover as proximidades, estabelecer uma relação de reciprocidade cuja finalidade última, ainda que ilusória, seria desfazer uma situação polêmica.

Havia a necessidade, também, de ampliar o público que viria a receber as idéias produzidas pela Lingüística, o que implicaria um processo editorial mais amplo que aquele realizado pelas instâncias governamentais.

Ainda sem os instrumentos de popularização das ciências lingüísticas, é a Gramática Tradicional que sofre com todo esse embate. Pautados nas idéias de respeito às variantes lingüísticas, nos propósitos pragmaticistas de que “tudo comunica”, nos princípios inatistas de domínio da língua e sofrendo com a implantação precoce e despreparada da Lingüística nos cursos de formação, os professores de língua portuguesa passam a sofrer com o binômio teoria-prática e com a dúvida generalizada sobre se devem ou não ensinar gramática.

Diante disso, acredita-se ser pertinente um rápido esboço a respeito dos cursos de formação docente e sua possível parcela de contribuição na manutenção da crise no ensino de Língua Portuguesa hoje no Brasil.

1.4 O ensino superior: algumas considerações sobre a realidade dos cursos de licenciatura no Brasil e seu possível reflexo na crise do ensino

**O imaginário popular tem alguma razão
ao descrever a atuação do professor com o
ditado perverso que diz:
“Quem sabe faz, quem não sabe ensina.”**

- Guiomar Namó de Mello

1.4.1 A licenciatura e sua importância no mercado de trabalho

Bechara (2003, p.7) argumenta que está centrada no ensino superior uma das causas da crise no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a lingüística “ainda não conseguiu constituir-se definitivamente, desdobrando-se em diversas lingüísticas que discutem seu objeto, suas tarefas e suas metodologias”.

Some-se, ainda, a isso o fato de que muito se tem discutido a respeito dos processos de formação de professores nas últimas décadas – fato que revela não somente o desejo pelo aprimoramento, certamente necessário, mas que também deixa entrever a insatisfação generalizada para com a formação docente, especialmente quando há diferentes propostas para essa formação, uma vez que as proposições estão assentadas em projetos políticos e perspectivas históricas freqüentemente semelhantes e raramente contrastantes.

Atualmente, mais importante do que se graduar em um ou outro curso superior é obter um diploma universitário, preferencialmente de instituições renomadas, de prestígio reconhecido socialmente. Um diploma, um título como o escolar “é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados” (BORDIEU, 1990, p.164).

Diante disso, segundo o autor, a escolha de um curso superior, muitas vezes, acaba não sendo realizada apenas em função de uma projeção profissional ou da influência de pessoas mais próximas como pais, amigos, familiares etc., mas, sobretudo, porque um diploma superior é visto como uma espécie de seguro contra o desemprego, especialmente em se tratando da área do magistério.

Em geral, as profissões, assim como o mercado de trabalho, estão cada vez menos estáveis, de modo que os cursos superiores não têm mais destinado seus egressos para campos profissionais pré-determinados, como acontecia, por exemplo, com as escolas de engenharia, ou com as escolas de jornalismo, e assim por diante, as quais formavam profissionais para áreas específicas.

Em virtude da carência de vagas nas áreas almejadas, o magistério acaba representando uma opção ao desemprego, de acordo com Mello (2004), já que nessa área há um vasto campo de atuação, inclusive para indivíduos não habilitados, dada a escassez de profissionais formados interessados em preencher as vagas existentes. O resultado são profissionais oriundos das mais diversas áreas, que não as de licenciatura, trabalhando na área docente não por amor à profissão, ou porque esse fora seu desejo, mas como um meio de prover o seu sustento e o de sua família em um mercado de trabalho cada vez mais restrito.

Entretanto, retornando à questão dos cursos de formação de professores, uma análise superficial das discussões e pesquisas que versam a respeito da formação docente, segundo Mello (2004), revela que, na década de 70, os debates e a produção acadêmica enfocavam, sobretudo, a perspectiva tecnicista e os limites e implicações da formação nesse sentido. Já para a década de 1980, a ênfase é na perspectiva da formação do professor cujo trabalho deveria ser no sentido da transformação social. Na década de 90, as discussões giram em torno dos que são

favoráveis ou contrários à defesa do professor como aquele que tem de desenvolver um trabalho reflexivo, relatos de vida e de experiências de professores, enfim, uma tendência carregada de subjetividade. Há também temas recorrentes como o lócus da formação, as relações teoria-prática e a questão da identidade do professor.

No campo das políticas educacionais, a formação docente tem sido marcada pela fragmentação.

No Ocidente, a demanda social e a crescente preocupação em medir e controlar o produto do ensino colocaram a ação escolar no rumo da especialização, qualidade sempre muito admirada entre os modelos de excelência. Portanto, passando por inúmeros especialistas (o matemático que ensina matemática, o historiador que ensina história etc.), o aluno convive, desde muito cedo, com a fragmentação do saber. É tal é o envolvimento neste processo que, muitas vezes, ele perde a possibilidade de chegar a uma consciência crítica a respeito do conjunto dos conhecimentos humanos, ou mesmo de seus próprios saberes, conformando-se com mecanismos específicos para atender às exigências (eventualmente até contraditórias) de cada disciplina ou de cada professor. Nesse contexto, sua individualidade aparece como um “reduto de resistência pessoal” na negação do que lhe foi sistematicamente oferecido (COLELLO, 2007, pp.46/47).

Na concepção de Colello (2007), o ideal da especialização associado ao princípio didático da “transmissão do saber” permite compreender a relação autoritária e monológica que rege a ação educativa na maior parte das escolas. “O desequilíbrio entre ‘aquele que detém o conhecimento’ – o professor – e ‘o que tudo ignora’ – o aluno – justifica práticas de imposição de saberes que, muitas vezes, desrespeitam e despersonalizam o aprendiz”(COLELLO, 2007, p.47)

Freitas (2003) afirma que o enfoque no ensino, atualmente, tem se voltado para a qualidade da instrução e do conteúdo, com uma centralidade nas competências e habilidades. Ainda segundo a autora, as diretrizes para a formação de professores estão centradas no desenvolvimento de competências, no exercício técnico-profissional, no saber fazer, no professor prático – reflexivo. Para ela, as

mudanças curriculares, os PCNs e a avaliação tornaram-se instrumentos de imposição à educação, à escola e aos processos de formação, a partir de uma perspectiva produtivista e unidimensional, em detrimento da formação humana multilateral. Ainda,

[...] ao lado de algumas práticas indiscutivelmente renovadas, aparecem concepções desajustadas de ensino, incompatíveis com o processo de transformação da escola e da sociedade.[...] Em primeiro lugar, há que se criticar o conceito de aprendizagem lamentavelmente compreendido como um processo linear e cumulativo, que se processa como resultado da somatória de informações oferecidas ao aprendiz na trajetória predeterminada do programa didático (COLELLO, 2007, p.132).

1.4.2 A dificuldade na formulação de uma política de formação de professores

Pode-se perceber hoje, em nível de Brasil, uma ênfase recorrente na chamada formação continuada, em detrimento da formação inicial. Isso gera, em certa medida, um processo de alienação do professor, o qual acaba cada vez mais a constituir-se como simples e mero “operador”/ “executor” do ensino, sem saber efetivamente o quê e com que objetivo está “ensinando” algo. Em hipótese alguma o que se pretende aqui é criticar a questão da formação continuada, pelo contrário. Entende-se que esse processo é cabal para a constante atualização e para o aperfeiçoamento de docentes, assim como representa um espaço para discussão de questionamentos e para troca de experiências – essenciais para a constituição de um bom profissional. Acredita-se, contudo, que ênfases também sejam necessárias ao processo de formação inicial.

No tocante aos cursos superiores de formação de professores no Brasil, Mello (2004) afirma que

chegamos a uma situação tão dramática de falta de qualidade na formação de profissionais de ensino, que arrisco dizer que a ação política mais urgente hoje no Brasil é virar do avesso a teoria e a prática da formação de professores [...]. A formulação de uma política de formação de professores é difícil porque se defronta com a complexidade do ensino superior brasileiro e com a crise que está atravessando neste momento (MELLO, 2004, p.73).

Várias discussões cerceiam, hoje, a ampliação e diversificação da demanda do ensino superior, a integração entre ensino e pesquisa, as medidas para assegurar a eficiência e a qualidade do ensino, o papel da educação continuada, entre outros aspectos que concernem ao mundo acadêmico. De acordo com a autora em questão, tais discussões acontecem tanto em nível internacional quanto nacional, em que elas versam, sobretudo, quanto ao compromisso das universidades brasileiras com a transformação da sociedade. Esse compromisso, em especial, está centrado no resgate da ética e da condição de cidadania.

Com o advento da pós-modernidade e a implementação de novas políticas, os processos educacionais sofreram uma série de reformulações, assim como foram reformuladas as concepções sobre o papel da Escola no mundo contemporâneo.

Uma vez que as concepções sobre Escola e processos educacionais se transformam, levando-se em conta os aspectos políticos, sociais e econômicos, a profissão docente também se transforma. Ademais, a escola na qual o professor realiza o seu trabalho disponibiliza uma série – não pequena – de mercadorias : livros, apostilas, *softwares*, conhecimentos, teorias.

Desse modo, em um movimento pendular, as escolas, sobretudo as privadas, são inundadas com televisões, videocassetes e, mais recentemente, computadores, transformando as novas tecnologias na panacéia para todas as mazelas do ensino. A esse movimento pendular corresponde, em um extremo, o zelo xenófobo pelo saber escolar e, em outro, a adesão irrestrita a todo e a qualquer aparato tecnológico que prometa resgatar o conteúdo e o sentido que o conhecimento escolar parece estar perdendo para a volatilização e a velocidade do fluxo de informação no espaço da *mercadoria* (MELLO, 2004, p.145).

Há que se reconhecer que hoje – ante a fragilidade que atinge a formação de professores – essas mercadorias tornam-se mais ainda alvo de concorrência por parte das empresas, haja vista o assédio por parte das editoras de material didático junto ao governo e aos professores. Quando o professor é desapropriado na sua formação dos seus necessários instrumentos de trabalho, mais fácil se faz a sua alienação. Quanto mais sólida a sua formação, menos o seu trabalho é alienado e menos ele fica refém das mercadorias que o capital que investe em produtos educacionais coloca dentro das escolas.

Aliás, aproveitando a analogia capitalista que aqui se fez, pode-se considerar o professor como um dos poucos profissionais aos quais não se deva atribuir o termo “operário”, já que este perde o controle sobre o processo de trabalho, pela própria divisão social e técnica do trabalho no capitalismo. O mesmo não se dá com os professores, uma vez que eles continuam tendo (para o bem ou para o mal) uma importante fatia de controle sobre o seu trabalho, o que exige deles uma postura consciente a respeito dos efeitos do ensino que ministram em seus alunos.

Decorre que a formação do professor para a realização do trabalho inscrito na divisão social trabalhista na ordem burguesa, tomando por base Frigotto (1998), diz respeito a interesses antagônicos socialmente existentes. A natureza do trabalho do professor deve, antes de mais nada, caracterizar-se pela não-separação entre saber

e trabalho, teoria e prática. Assim, a formação de professores é estratégica em toda e qualquer formação social.

O processo de conhecimento não se explica pela relação binária “ensino-aprendizagem”, entendida como um mecanismo de causa e efeito, isto é, como toma-lá-dá-cá pedagógico. Trata-se, é evidente, de um processo muito mais amplo de vivenciar e construir, no conjunto das experiências, esquemas de ação e de compreensão que fazem sentido pela mentalidade ou pelo referencial de valores nos quais foram conquistados. Em outras palavras, não aprendemos só porque somos ensinados, mas também pelo que somos (pensamos, valorizamos, concebemos, buscamos etc.) (COLELLO, 2007,p.50).

Em relação às propostas curriculares, ao que ensinar que é o trabalho do professor, trata-se de saber dos elementos culturais e dos meios (conteúdos, espaço, tempo, procedimentos) que mediarão em cada sujeito a humanidade produzida historicamente. Trata-se, retomando Mello (2004), de saber do como e do que ensinar para que os sujeitos da educação se entendam como seres históricos, situados em uma sociedade que, por sua vez, fez-se historicamente. Trata-se de criar situações de ensino-aprendizagem capazes de contribuir significativamente para a participação ativa na sociedade.

Contudo, o cenário mutante ao redor e na escola constitui uma situação anacrônica entre as práticas docentes e as expectativas sobre a função da escola na atualidade. Parece existir um sentimento geral de que a escola, e, mais especificamente, os professores “falham” no cumprimento de sua tarefa.

Tudo isso gera uma sensação de mal-estar entre os envolvidos no processo educacional. Tal sensação advém de um “desajuste” por parte dos próprios professores com relação a toda essa transformação social, política e econômica da sociedade. Surge, então, a idéia de que não só o ensino da Língua Portuguesa está

em crise, mas a concepção um tanto quanto mais generalizada de que a escola igualmente vive um momento crítico.

Talvez, um dos determinantes de tal crise seja o acolhimento de conceitos e teorias por meio de uma postura de conformismo e de sujeição acrítica a eles, ou o resultado de um imenso esforço no sentido de se criar um lugar social para os que foram historicamente desprovidos desse direito. Com relação às teorias, elas, geralmente, não passam por um processo de seleção pessoal, mas, na grande maioria das vezes, são impostas. Com isso, barreiras são criadas e o professor não se vê estimulado a entender a teoria que existe por trás de cada prática. Outro grave problema é a redução das teorias a práticas reducionistas e, não raro, equivocadas.

Ansiosos por encontrar alternativas para os dramáticos índices de reprovação e fracasso escolar, muitos professores acabaram fazendo uma transposição demasiadamente direta das situações de pesquisa, trazendo-as para a escola mais como uma metodologia de trabalho do que propriamente como um estímulo à reflexão, ao estudo e ao planejamento de práticas mais compromissadas com o aprendiz (COLELLO e LUIZE, 2006, p.16).

Como um exemplo de má interpretação teórica, pode-se citar o Construtivismo⁵ e a questão da psicogênese.

Como se não tivessem tempo para aguardar o lento processo de uma pesquisa que pudesse respaldar a implementação de novas diretrizes de trabalho, muitos educadores lançaram-se avidamente à psicogenética como se ela fosse a solução para todos os problemas em sala de aula. Assim, ao lado das experiências aplicadas que muito rapidamente puderam comprovar a pertinência da psicogênese para a construção da escrita e a

5. De acordo com Colello e Luize (2006), incorporando a compreensão de sujeito cognitivo de Piaget, os estudos de Emília Ferreiro partiram do pressuposto de que a criança, mesmo muito pequena, é capaz de se colocar problemas, criar hipóteses, testá-las e construir verdadeiros sistemas interpretativos na busca de compreensão do universo que a cerca. Essencialmente curiosa, ela lida com os elementos que o meio lhe oferece para se apropriar do mundo e torná-lo seu.

sua viabilidade didática (traduzida pelos surpreendentes resultados e magnitude das produções infantis já nas séries iniciais da escolaridade), surgiram também os “modismos pedagógicos”, práticas inconseqüentes e até irresponsáveis, embora não necessariamente mal intencionadas (op.cit).

Ainda que isto não seja o foco do presente trabalho, julgou-se procedente apresentar o quadro⁶ que se segue, o qual ilustra algumas das tendências ancoradas na compreensão periférica das diretrizes ou na má interpretação dos princípios psicogenéticos, a título de melhor exemplificar como uma teoria pode transpor-se equivocadamente para a prática.

PROPOSIÇÕES CONSTRUTIVISTAS	TENDÊNCIAS EQUIVOCADAS E REDUCIONISTAS DA TRANSPOSIÇÃO PEDAGÓGICA
Evolução psicogenética entendida como um processo ativo e pessoal de elaboração cognitiva, a partir das experiências vividas.	✓ Ausência de intervenções pedagógicas para não “atrapalhar” o processo individual de aprendizagem, isto é, sem a preocupação de propor experiências ou situações favoráveis à construção do conhecimento.
Construção do conhecimento a partir de condições favoráveis para o envolvimento pessoal, a elaboração e testagem de hipóteses, a possibilidade de descoberta e a apropriação do saber significativo. Um ensino capaz de respeitar o tempo de aprendizagem, as experiências e os conhecimentos já construídos pela criança, compreendendo o erro como parte desse processo de aprendizagem.	✓ Prática pedagógica como um ativismo didático de duração imprevisível, não necessariamente colocando a criança como foco da intervenção didática. ✓ Desconsideração do planejamento ✓ Aceitação de qualquer tipo de erro sem o esforço interpretativo para compreender a sua “lógica” ou para transformá-lo em um recurso para a superação das dificuldades.

6. O quadro apresentado foi retirado do artigo “Aventura Lingüística” (COLELLO e LUIZE, 2006).

PROPOSIÇÕES CONSTRUTIVISTAS	TENDÊNCIAS EQUIVOCADAS E REDUCIONISTAS DA TRANSPOSIÇÃO PEDAGÓGICA
Identificação de momentos conceituais de compreensão e produção da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divisão da classe ou de subgrupos de trabalho “por níveis”. ✓ Planejamento e proposição de “atividades por níveis”. ✓ Pretensão de hierarquizar a aprendizagem em “etapas”, induzindo a progressão do conhecimento a partir da sucessão dos “níveis” descritos. ✓ Avaliação da aprendizagem unicamente com base nos “níveis” em tentativas de “classificar” as crianças e seus saberes sobre a escrita.
Escrita espontânea como oportunidade de produção significativa para a reflexão lingüística e para a constituição da autoria (o aprendiz-autor).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deixar a criança escrever livremente, sem interferências e por tempo indeterminado e sem propósitos ou destinatários definidos. ✓ Evitar a correção ou qualquer forma de revisão textual
Interlocução como recurso para a troca de informações e desestabilização das hipóteses construídas, favorecendo a possibilidade de avanço.	Promoção de trabalhos em grupo, supondo a interlocução como consequência necessária do “agrupamento de pessoas”.
Escrita do nome próprio como conhecimento significativo que pode funcionar como um referencial estável de escrita na tentativa de outras produções ou de reflexão sobre a língua.	Ensino do nome próprio como a primeira lição do ano e pré-requisito para as demais aprendizagens.
Para aproximar a língua de seus usos sociais, estímulo ao uso de vários portadores textuais, em diferentes possibilidades de uso, funções ou gêneros de escrita.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Composição de livros didáticos que, pretendendo substituir as cartilhas, agrupam diferentes tipos textuais, mas não asseguram as especificidades do portador nem as reais situações de uso. ✓ Trabalhar só com textos em detrimento de uma reflexão mais sistemática sobre o funcionamento do sistema.
Reflexão sobre a escrita para o avanço na compreensão do funcionamento desse sistema lingüístico.	✓ Trabalhar com textos só depois de “dominada” a escrita alfabética.

Retomando a temática dessa parte da dissertação, a respeito da importância entre a intersecção teoria /prática, Mello (2004) ressalta que

uma das relações entre teoria e prática na formação do professor deve ocorrer no âmbito da área de conhecimento especializado. Ora, se no futuro será necessário que o professor desenvolva em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria com a prática, é indispensável que em sua formação os conhecimentos especializados que está constituindo sejam contextualizados de tal modo a promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real. Esse tipo de relação entre teoria e prática, decisiva para o professor porque ele terá de refazê-la com seus alunos, é relevante para qualquer situação de formação profissional [...] (MELLO, 2004, p.79).

As licenciaturas, de um modo geral, estão a serviço da sociedade capitalista que impõe tendências e idéias, comprometendo a formação do professor. A desvalorização do profissional também é bastante relevante como problemática própria dos cursos de licenciatura.

1.4.3 A dificuldade na conciliação do binômio teoria-prática

O magistério, tal qual muitos estudos têm enfatizado, foi submetido, nas últimas décadas, a um processo contínuo de desvalorização de seu *status*, em decorrência, principalmente, do rebaixamento salarial dos professores e da feminização dessa profissão. Havia, então, de acordo com Romanowisk (2002), a idéia de que o trabalho da mulher era inferior ou de menos *status* que o trabalho realizado pelos homens. Ademais, para trabalhar no magistério não eram exigidos conhecimentos ou habilidades diferentes daqueles tidos como inatos em toda mulher, relacionados ao cuidado e à afetividade associados à maternidade.

A feminização do magistério foi justificada, até meados do século XX, pelo discurso da vocação - aliás justificativa até hoje muito utilizada por aqueles que, ainda que insatisfeitos com as condições de trabalho e reconhecimento, utilizam

para a permanência na profissão. Dizia-se que eram professoras, segundo Frigotto (1998), aquelas mulheres que recebiam um chamado divino, sendo o trabalho docente, portanto, associado ao sacerdócio e, como tal, não precisaria oferecer salários elevados.

Entretanto, a questão salarial não é o único fator que contribui para o desprestígio da profissão. O autor lembra que as condições de trabalho e o modo como o trabalho docente se encontra organizado na esfera escolar, aliados às rápidas transformações sociais do início do século – desencadeadora de novas aspirações e de mudanças nos valores – podem figurar entre os fatores que decididamente influem sobre as expectativas e a motivação dos docentes.

Um aspecto que merece consideração, levando-se em conta o processo de formação docente em si, é que os cursos de formação de professores vivenciam uma grande contradição: de acordo com Romanowisk (2002), os professores possuem uma concepção escolanovista, mas atuam num ambiente tradicional e são pressionados pelas exigências legais, embora haja uma expectativa de transformação do ensino nas atuais concepções educacionais.

Durante o processo de formação docente é cabal que haja o confronto entre teoria e prática, conforme já anteriormente afirmado por Mello (2004) e citado no presente trabalho, a fim de possibilitar o surgimento de critérios indispensáveis para a avaliação, tomada de decisões e justificativa do fazer pedagógico de forma consciente e não simplesmente do fazer arraigado a um automatismo que vise unicamente ao cumprimento conteudístico. Munidos de um embasamento teórico sólido, consistente e coerente, o professor em formação será capaz de, por si só, criar um método eficaz, selecionar as teorias de forma crítica e consciente, enfim,

ele será capaz de tecer instrumentos definidos, os quais serão utilizados na transformação e construção de sua prática pedagógica social.

A articulação teoria-prática talvez seja o mais importante e unânime fator responsável pela qualidade da formação docente. Essa articulação é tomada como indispensável e, em geral, aponta-se sua ausência ou a desarticulação entre os domínios teóricos e práticos. Na maioria dos cursos, existe uma preocupante e comprometedora separação: de um lado ênfase nos conhecimentos do universo acadêmico e teórico, privilegiando a transmissão de um grande volume de informações, normalmente desarticuladas entre si, pouco significativas e até contraditórias, com a pretensão de que no futuro desempenho da profissão o professor consiga, de acordo com as variáveis que se entrelaçam nas situações cotidianas de ensino-aprendizagem, tomar decisões adequadas e justificá-las. De outro lado, uma espécie de “ativismo pedagógico” que, por não se associar a uma boa teoria, reduz a prática docente à execução de receituários (MELLO, 2004, p.107).

Além do exposto acima, convém ressaltar, ainda, que existe uma tendência de estudantes trabalhadores procurarem os cursos de licenciatura. Mello (2004) lembra que, geralmente, esses cursos são mais acessíveis, porque permitem conciliar trabalho e estudo, tanto por serem oferecidos em períodos parciais, e muitos deles no período noturno, quanto por haver uma idéia, ainda durante o processo seletivo, de que cursos de licenciatura são menos concorridos e, por isso, menos exigentes. Desse modo, faz parte da realidade dos cursos de licenciatura a presença de estudantes trabalhadores, o que, em muitos casos, significa estudantes com pouco tempo para o estudo, o que pode acarretar maiores dificuldades de aprendizagem.

Além disso, ainda é possível encontrar, nas salas do ensino superior, avaliações limitadas aos instrumentos (provas, trabalhos, seminários etc.) e não aos processos. Mello (2004) enfatiza que é esta uma avaliação centrada no autoritarismo, muitas vezes, na arbitrariedade por parte de muitos professores, pela centralidade nas decisões e pela severidade, com pouca contribuição para a

reflexão sobre o trabalho docente em sala de aula. Tal prática incita muito mais a exclusão do que a inclusão, muito mais o estabelecimento da ordem social do que a sua tão desejada transformação. Os estudantes se submetem às regras que lhes são impostas e o professor detém o poder de determinar não só o valor dos alunos, mas igualmente as teorias e metodologias que devem ser aplicadas em salas de aula. Dessa mesma forma, o professor prepara os licenciados para que, quando professores, repitam essa mesma prática, garantido-se, assim, aulas que nem sempre atendem às expectativas dos alunos e, na maioria das vezes, nem mesmo às suas próprias expectativas.

Por se tratar de uma profissão socialmente desvalorizada, os próprios cursos de licenciatura acabam também por serem pouco valorizados, não havendo, em geral, condições que favoreçam o desenvolvimento de um trabalho satisfatório. Segundo a Comissão Internacional sobre Educação, Eqüidade e Competitividade Econômica na América Latina e no Caribe (*apud* MELLO, 2004, p.100), uma boa docência requer bons mestres, que por sua vez requerem boa formação, boa direção e boa remuneração. “Sem dúvida, os docentes latino-americanos tendem a estar mal capacitados, mal dirigidos e inadequadamente remunerados, por isso é difícil chegar a bons resultados”(op.cit).

Os professores iniciantes sentem-se inseguros e insatisfeitos diante das dificuldades encontradas no período inicial de profissionalização. Tais dificuldades são referentes aos próprios anos de formação, desvalorização no mercado de trabalho, ao excesso de burocracia encontrado no universo escolar, ao despreparo dos alunos, entre outras. Por outro lado, não raro, muitos profissionais tendem à acomodação, espelhados em seus colegas com mais tempo de profissão.

Os profissionais mais qualificados raramente ficam assentados no ensino fundamental ou médio, especialmente das instituições públicas. A falta de profissionais qualificados, a “facilidade” de ingresso nas escolas e a desvalorização social e econômica da profissão estabelecem uma alta rotatividade prejudicial à tarefa docente e à aprendizagem dos alunos. Não raro, a profissão no magistério é tida como um “bico” ou um compasso de espera, na qual se permanece até que uma oportunidade melhor apareça.

A baixa remuneração leva muitos professores a procurarem atividades paralelas, ou outros estabelecimentos de ensino, ou dois ou três turnos de trabalho, a fim de complementarem sua renda. Com isso, sobra pouco tempo para a dedicação ao aprimoramento, à especialização, à preparação das aulas – o que acaba comprometendo sobremaneira o ensino em nossas escolas.

O fato é que a crise no ensino atualmente, não só com relação ao ensino de língua materna, mas nas outras áreas igualmente, tem raízes mais profundas do que somente o surgimento e aplicação de novas teorias de maneira arbitrária e acrítica ou por decisões políticas que visem ao atendimento de interesses partidários. Diante da atual situação do mercado de trabalho, percebe-se o grande número de profissionais na área docente não pela escolha ou pela vocação, mas pela ampla oferta de vagas. Aos que fizeram a opção efetiva pelo magistério por amor à tarefa de ensinar, resta a necessidade da complementação de renda através de árduas jornadas de trabalho – o que deixa pouco ou nenhum tempo para especialização e aprimoramento profissional. Aos que se iniciam hoje nos cursos de formação, por sua vez, o que resta, muitas vezes, é o paradoxo conflitante de antigas práticas e novas pedagogias, estas nem sempre interpretadas adequadamente e coerentes com nossa realidade sócio-histórico-cultural.

CAPÍTULO 2

LÍNGUA PORTUGUESA: PURISMO, PODER E RESISTÊNCIA

2.1 O fenômeno do purismo lingüístico

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões

- Caetano Veloso

Atribui-se o nome de *purismo lingüístico* ao fenômeno que surge a partir do estabelecimento, em uma dada língua, de um modo de falar ou escrever “melhor” do que os demais. Tal fenômeno advém do fato de haver em cada língua vários usos, tendo um deles sido escolhido como o que poderia servir de modelo a ser seguido por todos.

Em todas as épocas, de acordo com Leite (1999), há purismo, devido à preocupação com a manutenção do *status quo* da língua. O que muda de época para época é a concepção de língua e, com ela, o modo como a preocupação com aquele *status* se manifesta.

Como a norma lingüística é um acordo tácito – um contrato social feito entre membros de uma comunidade – que se impõe por tradição, as rupturas a ela não são bem aceitas; são negativamente avaliadas e, se necessárias, precisam ser explicadas, para serem defendidas dos ataques da força da tradição. Forma-se uma metalinguagem que procura preservar um uso. No entanto, como a supremacia dos estudos durante longo tempo recaiu sobre o uso culto da modalidade lingüística escrita, e esta registra, predominantemente, a língua culta literária, o fato lingüístico do purismo ficou relacionado a ela, numa perspectiva bastante reduzida do que ele representa em uma língua, e de modo parcial e pejorativo. Assim, ficou o purismo relacionado apenas a uma norma e vinculado ao conceito de *vernáculo* (LEITE, 1999, p.31).

Leite (1999) faz um estudo da configuração do purismo brasileiro a partir da segunda metade do século XIX. A autora propõe a distinção entre *purismo discursivo metalingüístico* e *purismo discursivo, strictu sensu*. Enquanto este não desencadeia metalinguagem e se realiza por meio de “escolhas” lexicais e sintáticas dos falantes, aquele se realiza metalingüisticamente. O objeto escolhido por ela para análise é a metalinguagem purista, pela qual “(...) é possível recuperar posições ideológicas dos falantes diante de certos fatos que implicam a defesa e a preservação da história e da cultura do homem pela língua que usa” (LEITE, op.cit, p. 50) A autora toma purismo como “um fenômeno de preservação da norma”, nem sempre ligado à “correção”.

Segundo Câmara Jr, purismo é

uma atitude de extremado respeito às formas lingüísticas consagradas pela tradição do idioma (v.), que muitas vezes se assume na língua literária; a língua é considerada à maneira de uma água cristalina e pura, que não deve ser contaminada. Daí a hostilidade aos estrangeirismos (v.), aos neologismos (v.) e a todas as formas lingüísticas não autorizadas pelo uso literário tradicional. Essa atitude, adotada rigidamente, cerceia a capacidade expressiva. A lingüística ora vê o purismo literário com desconfiança, como um elemento de perturbação no manuseio espontâneo da língua (como acontece com a escola lingüística norte-americana), ora aconselha “um purismo inteligente, adaptado às evoluções necessárias” (DAUZAT, 1930,p.8) (como é orientação das escolas francesa, italiana e espanhola modernas) (CAMARA Jr., s/d, p.323).

Historicamente, o homem sentiu necessidade de escolher, dentro do contexto de determinada língua, um uso que representasse o “melhor modo de falar e escrever”, conforme já antes mencionado. Surge, assim, uma “normalização” da língua, com o objetivo de se estabelecerem regras rígidas a que todos tivessem obrigação de seguir. Criou-se, conseqüentemente, uma *norma explícita*, relativa

apenas a um dos possíveis usos da língua, a qual se opõe às *normas implícitas* referentes a todos os outros usos.

Especificamente com relação aos brasileiros e à preservação do “bom português”, pode-se dizer que eles eram bem mais rígidos que os próprios portugueses, uma vez que queriam deixar presente sua erudição e provar não serem provincianos. Recai aqui o fato de o fenômeno do purismo no Brasil ter sido tão latente.

Na presente dissertação, o termo purismo tomará por definição *um fenômeno de preservação da norma*. Leite (1999) mostra que cada um dos diferentes purismos que analisou defende a preservação de um tipo diferente de norma. Dessa forma, ela distingue três tipos consecutivos de purismo:

1. O histórico ortodoxo (em que se buscava a preservação da *norma prescritiva portuguesa*);
2. O nacionalista (em que a norma a ser preservada era a *objetiva* praticada no Brasil);
3. O histórico heterodoxo (em que há um embate entre norma *prescritiva* e *objetiva*).

No que tange ao denominado *purismo histórico ortodoxo*, a autora estuda a polêmica lingüística na ocasião da redação do Projeto do Código Civil, no final do século XIX e início do século XX. Segundo ela, a metalinguagem reacionária à mudança elaborada nessa época no Brasil ,cuja “(...) ideologia aparente é a de que somente no passado reside a cultura e a pureza da língua” (p.50), tem as mesmas características do purismo que vinha sendo praticado desde o século XVIII.

No começo do século XX, as polêmicas lingüísticas revelam ter vigorado a certeza de que a língua portuguesa devia ficar fixada no período clássico, tido como o de maior esplendor e beleza.

Não se admitiam, então, interferências de palavras estrangeiras, nem de palavras novas ou velhas. As palavras estrangeiras, especialmente as de origem francesa, representavam o perigo de modificar a língua, descaracterizando-a. As novas, desprestigiadas, eram negadas por desviarem a língua do caminho da perfeição. As velhas eram ignoradas e colocadas de lado por fazerem parte de uma fase mais pobre da formação da língua. Enfim, o purismo ortodoxo foi praticado tendo por objetivo primeiro a manutenção da tradição clássica do português.

Relativamente ao *purismo nacionalista*, a autora ancora fundamentalmente sua compreensão na obra produzida por Mário de Andrade, em que o nacionalismo se reflete como a negação da presença portuguesa na linguagem e a tentativa de levar à escrita uma linguagem mais próxima da que se usava no Brasil.

Mário de Andrade tinha consciência de que sua linguagem não era a reprodução do uso lingüístico popular, mas uma estilização, embora inspirada em palavras e estruturas colhidas da boca do povo. Além disso, tinha consciência dos exageros que cometeu para “forçar a nota”, abrir a crise, fazer os brasileiros refletirem sobre sua condição lingüística e, sobretudo, dar coragem para que se começasse a levar para o papel uma linguagem menos distante da realidade lingüística nacional. Por isso, consideramos essa a época do início da prática do purismo nacionalista (LEITE, 1999, p.243).

Ainda segundo a autora, é nesse período que se consagrou o uso brasileiro do idioma. A ideologia aparente é a da “rejeição de um passado cultural que não está diretamente relacionado à sociedade” (LEITE, op. cit, p.50).

No caso específico da luta contra os estrangeirismos, no Brasil do final do século XX e início do século XXI, o purismo nacionalista constitui-se como uma reapropriação do purismo ortodoxo, em que se deseja ver preservada a *norma prescritiva*, em uma tentativa de serem preservados os valores da nação (LEITE, 1999).

Os românticos, na verdade, lutavam contra Portugal, tentando a produção de sua identidade como nação. Daí a formação desse *purismo nacionalista*, surgido a partir da necessidade de se preservar (e até se produzir) uma norma nacional, na busca, para o português do Brasil, de uma língua mais pura, utilizando-se o parâmetro da língua praticada no país. Neste caso, o *purismo nacionalista* apóia-se na *norma objetiva*.

A partir da análise da tendência purista mais recente, a autora concebe o que se chama *purismo heterodoxo*, partindo da análise de Manuais de Redação de jornais e de textos publicados em jornais e escritos por articulistas, cronistas e leitores. Conforme Leite (op. cit, p.243), convivem nessa metalinguagem um “fluxo inovador, representado pela atualização da língua padrão adequada ao uso brasileiro, e um refluxo conservador, representado pela resistência a alguns desses usos”. Nessa perspectiva, há um aproveitamento da sincronia, mas também considera-se a diacronia – esta

usada como forma de poder para a realização da violência simbólica pela linguagem, uma vez que quem conhece a norma culta detém uma espécie de poder, e a demonstração disso pode agredir quem não a conhece. Portanto, mesmo nas altas camadas da sociedade, ficam estigmatizados os que ignoram a tradição da língua, diante dos que a conhecem (LEITE, 1999, p.50) .

A autora em questão concebe *língua padrão* conforme Coseriu (1992), o qual entende por ela

uma segunda língua comum que se estabelece por cima da língua comum (no caso duma língua comum diferenciada regionalmente e/ou socialmente), como forma idealmente unitária da mesma, pelo menos para aquelas tarefas e atividades (culturais, políticas, sociais, educacionais) que são (idealmente) tarefas e atividade de toda a comunidade idiomática. Com isto, a língua exemplar [ou língua padrão] confirma a coesão e a individualidade da comunidade correspondente a uma língua histórica e é a expressão mais eloqüente da unidade étnico-cultural da comunidade idiomática. (*apud* LEITE, 1999, p.28)

A tentativa de preservar a língua padrão é um fenômeno comum e natural à linguagem. Em sua reflexão acerca do *purismo lingüístico*, Leite (1999) assume que ele é “um fato persistente na língua”(p.16) e que se manifesta em todas as épocas. Ele é um efeito da natureza funcional da linguagem. Isto é, “se a língua é um instrumento de comunicação, um bem comum, todos os usuários são seus depositários e atribuem-se o direito de cuidar dela”(p.242).

O purismo é, no contexto geral da língua, um fato. Dessa forma, não é de se estranhar que pais, responsáveis e mesmo alunos achem-se no direito de reivindicar a aprendizagem da norma, haja vista haver, em certa medida, uma pressão social que unifica os traços culturais para que não se perca a identidade do grupo. Ademais, há uma rede de discursos puristas que se dissemina pela sociedade brasileira por conta do valor politicamente constituído da escrita, do livro e da sociedade letrada. Assim, pode-se dizer que, além de ser um fenômeno natural da linguagem, o purismo também é um produto dos micro e dos macro-poderes exercidos em nossa sociedade.

2.2 As relações de poder e o discurso da resistência no ensino da norma culta

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

- Michel Foucault

Foucault (1998) imputa macro e micro-poderes a instituições, principalmente no tocante à ordem do discurso e a fenômenos sociais, tal como o purismo, anteriormente discutido. O autor (1998, p.7) postula que a questão central ao entendimento de “ideologias” (dificilmente utilizáveis caso entendidas em oposição a algo que se constitui como verdade, segundo o autor) é a de “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos”. Isso porque todo fenômeno social é “lido” em relação às suas condições de produção e, também, a partir de sujeitos que se constituem no interior mesmo da história, e que são a cada instante fundados e refundados por essa mesma história.

Para compreender as condições de produção de um discurso, é necessário, inevitavelmente, referir-se ao discurso do poder.

Foucault afirma que

o importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são

valorizados para a obtenção da verdade; o estudo daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1998, p.12).

Como pode ser percebido pela citação acima, Foucault acredita que o poder está sempre associado à verdade e vice-versa. Ele também considera que a verdade está condicionada a cada sociedade, que produz seus efeitos de verdade e de poder. Portanto, a verdade nada mais é que uma direção de sentido, uma certa interpretação.

Bourdieu (1990) afirma que a aquisição do capital cultural e lingüístico é gerada pelos instrumentos de avaliação dos bens simbólicos, como as obras de arte, a literatura, os costumes e a linguagem, herdados, produzidos e praticados ideologicamente pelas classes dominantes. No caso da linguagem, é essa avaliação que vai ditar o modo de uso da língua no mercado lingüístico pelos usuários desta.

A avaliação atribuída ao capital lingüístico produzido pela classe dominante produz uma depreciação no capital lingüístico da classe dominada. Como seu capital está intimamente ligado à oralidade, esse segmento da população sente-se desprestigiada ao reconhecer que sua variedade lingüística não possui legitimidade social, uma vez que se afasta de uma norma gramatical, tida como modelo do “bem falar e do bem escrever”.

Os usuários da língua materna, por meio da escola, “aprendem” que há uma relação de causa e efeito imediata concernente à língua que falam: o conhecimento da norma gramatical é substrato para o domínio das modalidades oral e escrita. Essa relação de causa e efeito é produto de um discurso ideológico inerente a um discurso de resistência e institucionalizado da escola, em que ecoam as vozes de diversos partícipes da sociedade, certos de que a escola é o divisor de águas entre a aprendizagem das modalidades oral e escrita da língua.

Foucault salienta que onde existe poder existe resistência. E essa resistência não é anterior ao poder que ela enfrenta, mas é contemporânea a ele. A partir do momento em que há uma relação de poder, também existe uma possibilidade de resistência; por isso, jamais somos aprisionados pelo poder: sempre há a possibilidade de modificarmos sua dominação em condições determinadas e de acordo com uma estratégia precisa.

[...] Onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. [...] Elas [as resistências] são o outro termo nas relações de poder, inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento (FOUCAULT, 1999 b, pp.21,22).

Colello (2007) lembra que o maior foco de resistência docente parece estar na inconsistência dos paradigmas capazes de subsidiar a transformação do ensino. Dessa forma, as relações de poder devem ser pensadas em sua dimensão de conduta mais do que de repressão.

Pela falta de segurança, dificilmente o professor abre mão de controlar o processo com base em etapas diretivas, predeterminadas e inflexíveis. [...] No conjunto do que a escola oferece, as poucas oportunidades de viver eventos significativos de leitura e escrita inibem as razões para aprender, não raro produzindo o analfabetismo de resistência (COLELLO, 2007, p. 109).

Faz-se necessário, aqui, um esclarecimento no tocante à idéia de “poder” concebida por Foucault.

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e de aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise, em termos de poder, não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder primeiro como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. [...] O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apóia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las (FOUCAULT, 1999 b, pp.88,89).

Para o autor, então, poder é algo que é exercido a partir de inúmeros pontos. As relações de poder-saber, específicas de uma época e de uma sociedade, dirigem-se a um alvo; contudo, ao mesmo tempo que são intencionais, não são subjetivas, pois independem da decisão de um único indivíduo.

Bagno (1999) acredita que as práticas pedagógicas tradicionais de imposição da norma culta, dominantes no aprendizado da língua, constituem o fator primordial para a criação e manutenção do mito de que “aprender português é muito difícil”. Para ele, esse “mito” é um dos instrumentos utilizados pelas classes sociais privilegiadas da população para fazer a distinção de quem está ao lado do poder.

Ora, se o poder está em toda parte porque provém de todos os lugares, seria uma idéia extremamente reducionista a acusação que fazem alguns estudiosos de que o ensino da norma padrão nada mais é do que uma forma de opressão e preconceito por parte das camadas sociais “de poder” sobre as demais. Foucault (1999) entende que o poder não constitui uma forma de sujeição ou dominação.

Logo, não se pode entender que o ensino da norma padrão tenha igualmente esse efeito.

Vivemos, portanto, em um momento educacional peculiar que, pedagogicamente, se caracteriza pela convivência entre o saber e o não-saber, a busca e a resistência. Nessa fase de transição, somos obrigados a admitir que, de fato, a escola vem sofrendo um considerável impacto, mas que a assimilação do novo é ainda inconsistente (COLELLO, 2007, p.131).

Nesse sentido, assim como há correntes que lutam pelo respeito à norma “popular”, contra preconceitos sociais e nacionalistas associados ao uso da língua, há também espaço para o purismo ou o prescritivismo lutarem no sentido de preservar a língua, cuidando da manutenção da norma.

Foucault (1998) considera que existem dois modelos para analisar as relações de poder: o que o direito nos oferece (leis, proibições, normas etc.) e o modelo estratégico no que diz respeito às relações de força. O autor explica que o primeiro, embora muito utilizado, tem se mostrado insuficiente, pois se sabe que o direito não prescreve o poder. Com relação ao segundo modelo – as relações de força – o autor diz que

a idéia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. Portanto, o problema não é o de constituir uma teoria do poder (...). Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios e análise que permitam uma analítica das relações de poder (p.248).

Nesse sentido, considerar o ensino da norma culta como “impositivo”, “opressivo” e “preconceituoso”, por ser ele apenas a ratificação do poder das

camadas sociais de prestígio, parece ser uma idéia equivocada, uma vez que é enganosa a idéia de que existe algo emanando de algum ponto a que se possa chamar de *poder*. O que se pode destacar são as estratégias por meio das quais o poder se estabelece e encontra suas condições de exercício em micro-relações de poder. Dessa forma, tanto a luta pela preservação e manutenção da norma quanto a luta pelo respeito às variantes populares têm seu espaço garantido nesse feixe aberto que constitui o poder.

O aprendizado da norma padrão não pode ficar estigmatizado, pois, como um discriminador explícito dos que “não sabem português” ou dos que “atropelam a gramática”, ou reduzido à argumentação marxista de ser “um bem de consumo” que promoverá a “ascensão social” ou a “inserção no mercado”. A luta pela preservação da norma constitui um discurso de resistência tão válido e lícito quanto a luta pela manutenção e uso das variantes populares. Ambos tentam resistir ao poder.

Em termos discursivos, resistência – conforme Pêcheux (1998) – é a possibilidade de, ao se dizer outras palavras no lugar daquelas prováveis, ou previsíveis, deslocar sentidos já esperados. É ressignificar rituais enunciativos, deslocando processos interpretativos já existentes, seja dizendo uma palavra por outra, seja incorporando o *nonsense* ou simplesmente não dizendo nada, silenciando.

Para Pêcheux (1998), nenhum processo de assujeitamento (ou seja, o sujeito afetado pela ideologia, impossibilitado de controlar os sentidos provocados) pode ser completo ou imutável, até porque o sujeito não ocupa uma posição única. Os mecanismos de resistência, ruptura, revolta, transformação e revolução são, dessa forma, igualmente constitutivos do processo de assujeitamento.

Em nossa realidade social e histórica, somos constantemente chamados a ocupar determinadas posições nos conflitos constitutivos das relações sociais, e estas abrigam, por natureza, o conflito, a luta. Daí muito do questionamento que perpassa o ensino de língua portuguesa estar calcado em classes (dominantes/dominadas) e no surgimento natural do conflito que tende a suprimir o privilégio de uma forma sobre a outra, sob pena de preconceito lingüístico e social.

A idéia de conflito também está presente em Foucault (1999), o qual, tomando por base as idéias de Nietzsche, considera que o conhecimento é

simplesmente o resultado do jogo, do confronto, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos. É porque os instintos se encontram, se batem e chegam, finalmente, ao término de suas batalhas, a um compromisso, que algo se produz. Este algo é o conhecimento (FOUCAULT, 1999, p.16).

Para Foucault (op.cit.), entre o conhecimento e as coisas que se dão a conhecer não há nenhuma relação de continuidade natural. Para ele, as relações de poder são resultado da luta pelo conhecimento, e o sujeito desse conhecimento é desprovido de autonomia e unidade.

Nesse sentido,

as condições políticas, econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade. Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade (op.cit.p.27).

Com base nisso, podemos depreender que toda discussão que cerceia o ensino de Língua Portuguesa, desde o momento de definição de identidade por

parte das ciências lingüísticas, passando pelo período de “redemocratização do ensino”, chegando ao questionamento acerca do ensino ou não da gramática nas salas de aula – todos já anteriormente mencionados no presente trabalho – são, em certa medida, construtos de sujeitos de conhecimento e de ordens de verdade, dadas as condições políticas que permitiram toda essa discussão.

Foucault (1999, p.5) também afirma, ainda com base nas idéias de Nietzsche, que “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político com o saber”. Portanto, quando se considera que o poder deve ser analisado em termos de relação de poder, é possível compreender a relação que existe entre o poder e a luta, em particular a luta de classes. Nesse sentido, quando se fala em classe dominante, privilegiada, não se deve pensar que seja uma abstração, mas também não pode ser considerada como um dado prévio, uma condição pré-existente.

Bagno (2003) afirma que “prestígio social é uma construção ideológica: por razões históricas, políticas, econômicas é que determinadas classes sociais – e não outras – assumiram o poder, ganharam prestígio ou, melhor, atribuíram prestígio a si mesmas” (p.66). Que a classe dominante exista, que ela procure garantir sua dominação, que essa dominação se reproduza – esses são efeitos de táticas eficazes que garantem essa dominação. No entanto, não se pode pensar em intencionalidade, ou seja, não se pode pensar que foi a classe burguesa que inventou e impôs, à força, estratégias à classe operária.

A linguagem do poder, nas sociedades ocidentais, é, pois, o direito em si. E é direito de qualquer cidadão conhecer a norma padrão, as regras e o “bom uso da língua”. Neves (2004) lembra que a valorização da “boa linguagem” não é de responsabilidade dos chamados gramáticos normativos ou tradicionais, como uma

observação superficial pode deixar entrever. A resistência para a continuidade da norma prescritiva advém do próprio povo, o qual tem fascínio pela “boa linguagem”, sempre que um pouco de contato com padrões cultos lhe tenha sido permitido. Segundo ela, é a própria comunidade - com olhos no estrato social em que cada um de seus membros possa situar-se - que busca adequar sua linguagem a padrões prestigiados. A autora afirma ainda que o próprio povo busca lições explícitas sobre padrões de linguagem e que se os grandes manuais não trazem essas “receitas”, ele vai buscar algo que lhe diga exatamente e de forma simplista quais construções “se pode ou não se pode usar”.

O ensino de língua portuguesa calcado na norma foi, a priori, dominante. Com o passar do tempo e o advento dos estudos lingüísticos, surgiu um discurso resistente que impõe a desconsideração da norma padrão. Entretanto, concomitantemente, surgiu o discurso resistente que demanda o aprendizado dessa norma.

Diante disso, podemos verificar que, ainda que exista um discurso de resistência por parte de alguns no sentido de que o ensino da norma padrão deva ser suprimido tendo em vista o respeito às variantes populares sob pena de acusação de preconceito lingüístico, há também um discurso de resistência por parte das próprias camadas populares que demandam o aprendizado da norma, ainda que ele fique reduzido à idéia de poder e ascensão social.

2.3 Vygotsky e o desenvolvimento da linguagem

Dominando a natureza dominamos a nós mesmos.

- Vygotsky

Conforme já mencionado anteriormente, a crise instaurada no sistema educacional brasileiro está assentada em inúmeros fatores de natureza histórica, política ou social. Agregado a isso, pode-se constatar que os cursos de formação de professores necessitam urgentemente de reformulação, tendo em vista que é preciso desenvolver as habilidades e competências necessárias à prática docente.

No decorrer do presente trabalho, apresentou-se ainda um pouco do discurso instaurado pelo advento da Lingüística no Brasil e como isso afetou o ensino da língua materna. Em virtude da apresentação de teorias nem sempre adequadas à nossa realidade e muito mais voltadas para o ensino de uma segunda língua, o sujeito pós-moderno passa a incorporá-las de maneira acrítica nas aulas de língua portuguesa, contribuindo para a manutenção da crise no ensino, especificamente no ensino da língua materna.

Uma das conseqüências de tudo isso foi a supressão do ensino da gramática teórica de muitos materiais - e das próprias salas de aula - e seu repúdio por muitos profissionais, os quais temiam e ainda temem acusações de preconceito lingüístico. Contudo, sabe-se que a norma-padrão – preceituada por meio da teoria gramatical – além de constituir exigência social (NEVES, 2004), permite ao falante conscientizar-se acerca das regularidades presentes em sua atividade lingüística (BAGNO; RANGEL, 2005). Ademais, a gramática, segundo Vygotsky (2005), contribui para o

desenvolvimento cognitivo do aluno. Julga-se relevante, portanto, compreender um pouco mais a teoria vygotskiana referente a este assunto.

2.3.1 - Gramática e desenvolvimento cognitivo

O psicólogo russo Liev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) tornou-se conhecido como o homem que percebeu a determinação histórica da consciência e do intelecto humanos. Ele teve papel imprescindível para o conhecimento do processo de formação da mente e para o desenvolvimento da teoria sociointeracionista. Tal teoria tem como pressuposto a interação da criança com outros indivíduos como elemento principal de seu desenvolvimento mental/cognitivo. Dentro dessa perspectiva, a convivência social torna-se fundamental para a transformação do homem de ser biológico em ser humano.

Tendo estudado na Universidade de Moscou, foi um ávido leitor e assíduo no campo da lingüística, das ciências sociais, da psicologia, da filosofia e das artes. Trabalhou em conjunto com talentosos estudantes e colaboradores como Luria, Leontiev e Sakharov. Os postulados vygotskianos tornaram-se conhecidos no ocidente por meio de Jerome S. Bruner e por divulgações feitas em congressos internacionais por seu seguidor, Luria, a partir de 1962.

Vygotsky procura sempre em suas abordagens relacionar teoria e prática. Ele considera que toda relação do ser humano com o mundo não ocorre de forma direta, mas fundamentalmente mediada, e que essa mediação acontece principalmente por meio de instrumentos e dos signos. O instrumento realiza a mediação entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, cumprindo sua função de mediador social externo – em uma relação entre o indivíduo e o mundo material. O homem produz o

instrumento e ensina como utilizá-lo a outros de seu grupo, em um processo histórico-social.

Os signos atuam no campo psicológico (são instrumentos da atividade psicológica); são, portanto, elementos voltados para o próprio indivíduo no controle das ações psicológicas: “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos.”(Vygotsky, 2005). Nos estágios iniciais de desenvolvimento, os signos podem ser elementos externos que auxiliam essa tarefa; porém, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, essas marcas externas se transformam em signos internos de mediação cujo mecanismo é chamado de processo de internalização.

Um dos princípios centrais da psicologia desenvolvimental de Vygotsky é a transição – mediada – de processos psicológicos inferiores (reflexos, processos conscientes rudimentares, espontâneos) para processos psicológicos superiores (funções mentais desenvolvidas, voluntárias). Assim, todas as funções mentais superiores são processos mediados. Um aspecto central e básico de sua estrutura é o uso do signo como um meio de dirigir e dominar processos mentais. O papel da linguagem nesse processo é duplamente importante, pois ela fornece os conceitos e organiza as funções superiores.

A linguagem, segundo Vygotsky, aparece como principal intermediadora no processo de interação entre os seres humanos, constituindo todos os envolvidos no processo interacional como sujeitos. É por meio da linguagem que o homem pode conceituar o real, organizando suas experiências no mundo em que vive e estabelecendo uma relação dialógica entre ele e esse mundo. Para organizar os elementos que compõem a sua realidade, o ser humano faz uma ordenação sistemática que implica estabelecer categorias classificatórias mediante

semelhanças e diferenças apresentadas por esses elementos. Essa organização só é possível por meio da linguagem.

O desenvolvimento da linguagem escrita, de acordo com Vygotsky (2005), leva à constituição de uma forma mais elaborada de linguagem e, por conta disso, a necessidade de desenvolver uma forma de linguagem sintaticamente mais complexa e o emprego de mais palavras do que na linguagem oral. Para o psicólogo russo, o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta que exige um nível muito mais alto de abstração e um trabalho extremamente mais consciente.

Via de regra privilegiando a relação entre desenvolvimento e aprendizado e com o objetivo de melhor compreender as relações entre eles, Vygotsky (2005) elaborou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que estabelece um “espaço” entre o que um indivíduo é capaz de realizar sozinho (nível de desenvolvimento real) e o que um indivíduo é capaz de realizar por meio da interação com alguém mais experiente (nível de desenvolvimento potencial). Para o autor, ZDP é

a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (Vygotsky, 2005, p.72).

Podemos inferir que a ênfase nesta zona, em termos pedagógicos, pode favorecer ao aluno a apropriação de práticas sociais que possibilitem o desenvolvimento cognitivo. Logo, os conceitos científicos (formados em situações formais de ensino-aprendizagem) aprendidos na escola, por serem apresentados de forma sistemática, como no caso da teoria gramatical, incidirão qualitativamente no

processo de formação de conceitos, uma vez que este inclui a inter-relação entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos (formados a partir das experiências cotidianas das crianças e de sua interação com o meio) e o desenvolvimento dos conceitos científicos.

De fato, segundo Vygotsky (2005, p.125) “a criança domina a gramática de sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural, tal como a composição fonética das palavras”. O ensino da gramática teórica, exemplo típico de atividade científico-reflexiva, segundo Silva (2004), com base nos preceitos vygotkianos, é que fará com que a criança tenha o domínio consciente das operações lingüísticas efetuadas.

Vygotsky defende, pois, o ensino da teoria gramatical na escola quando afirma que

já se chegou mesmo a dizer que o ensino de gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que nossa análise mostrou claramente que o estudo de gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. [...] Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar as habilidades conscientemente. [...] A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala (Vygotsky, 2005, p.125/126).

O saber consciente é de grande importância, pois permite ao aluno ter domínio para decidir quais são os tipos de construções sintáticas mais adequadas a cada situação de uso. Além disso, com o ensino da gramática, o aluno compreende que a língua se constitui em um sistema organizado e coerente. De posse do conhecimento gramatical, a criança passa a ter consciência da língua.

Silva, E (2006) afirma que

o ensino de gramática permite ao aluno adquirir consciência das próprias habilidades lingüísticas, podendo decidir deliberadamente quais construções sintáticas deseja utilizar. Ora, tal capacidade é inegavelmente importante, sobretudo quando se trata da produção de textos escritos formais, pois estes exigem desde o início uma atitude analítica, deliberada, um planejamento consciente, produto de uma ação intencional. E, uma vez que a escola não se pode furtar ao ensino da norma-padrão, e que tal aprendizagem traduz-se na aptidão para produzir textos que obedeçam a regras (critérios gramaticais) preestabelecidas, acreditamos que se torna quase impossível empregar com segurança a norma-padrão unicamente a partir do conhecimento intuitivo (SILVA,E.,2006b, p.318).

É preciso considerar ainda que a estrutura de uma língua não é aprendida em curto prazo. Vygotsky (2005,p.127) afirma que a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado. A fim de exemplificar tal asserção, o psicólogo dá um exemplo: “a criança não aprende o sistema decimal como tal; aprende a escrever números, a somar e a multiplicar, a resolver problemas; a partir disso, algum conceito geral sobre o sistema decimal acaba por surgir.” Podemos afirmar que o mesmo ocorre com o ensino da gramática.

2.4 A utilidade do ensino da teoria gramatical

Eu só domino a língua dos outros. A minha faz de mim o que quiser.

- **Karl Kraus**

Parece ser consenso, ao menos na academia e nas propostas oficiais sobre ensino, que os estudos gramaticais teórico-normativos descontextualizados são considerados inócuos e improdutivos. Isso porque, nessa perspectiva, considera-se que o estudo de língua materna caracteriza-se como uma teoria fragmentada, repleta de regras e de exceções. Dessa forma, o ensino ficaria voltado somente para a metalinguagem, com definições, conceitos, categorizações e análises. É um ensino de reconhecimento de normas, classificações e estruturas que não propicia a reflexão e nem garante a ampliação do horizonte discursivo do aluno no tocante às práticas de linguagem.

Em se tratando de ensino de língua e, mais especificamente do ensino de Língua Portuguesa, parecem ser relevantes todos os trabalhos que integrem leitura, produção de texto e análise lingüística. Nessa perspectiva, o ensino da gramática não está voltado somente para a metalinguagem, mas torna-se um ensino que integra recepção e produção de textos.

Perfeito (2003) enfatiza que, nas décadas de 80 e 90, o ensino de língua materna tornou-se tema constante de pesquisas, trabalhos e produções escritas, subsidiadas pela “Lingüística da Enunciação”, rótulo que abriga um rol de disciplinas dos estudos lingüísticos recentes, voltados para as situações de uso da linguagem. Acrescenta a isso a evolução e a sedimentação da Lingüística Aplicada como

disciplina no país, promovendo abertura teórica, fato que trouxe inegáveis contribuições para novas atitudes frente ao ensino. Entretanto, grande parte dessas pesquisas foi direcionada à leitura e à produção de textos, sob a concepção interacionista da linguagem, em sua heterogeneidade discursiva. Justifica-se, por isso, a ênfase que é dada por muitos professores e autores a esses dois pontos em suas aulas ou em suas obras.

Os estudos relativos ao ensino gramatical, neste mesmo enfoque, tiveram maior ênfase a partir de meados da década de 90. A Lingüística Aplicada tem apresentado, entretanto, um número pequeno de produções sobre o ensino de língua materna, segundo Perfeito (2003), relacionadas à questão da análise lingüística, elaboradas sob o ponto de vista processual, de diagnóstico e de intervenção.

É inegável que a Lingüística muito contribuiu (e ainda contribui) para com o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa, e esse conhecimento não pode ser, em nenhuma hipótese, ignorado. Há que se ressaltar, todavia, que de acordo com o resultado de vários exames feitos com alunos, como por exemplo o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - , dentre outros, é cabal que haja mudanças no ensino, uma vez que o processo de ensino/aprendizagem, bem como o produto dele, estão comprometidos. Os alunos, salvo exceções, têm dificuldades para ler, e suas produções escritas, geralmente, deixam a desejar, seja do ponto de vista discursivo-textual ou do ponto de vista formal.

Se considerarmos as séries escolares pelas quais um aluno que nunca tenha sido reprovado passa, tem-se um total de onze anos, sendo oito referentes ao ensino fundamental e três ao ensino médio. Onze anos é um prazo demasiado

suficiente, acredita-se, para que algo consistente seja feito com relação ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Embora muitos cursos de Letras atualmente estejam assentados basicamente nos postulados da Lingüística que têm por escopo os processos de ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos, acredita-se na necessidade de que o ensino da norma-padrão seja repensado e reconsiderado, uma vez que, conforme já mencionado, “o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança” (VYGOTSKY,2005, p.86) e que ele constitui “uma atividade racional que só enriquecerá a capacidade de raciocínio, de reflexão e de possibilidade de criação e de sua expressão pelo estudante” (SILVA, 2004, p.84).

Crê-se que não se trata de ser contrário ou favorável ao ensino da gramática:

O que é preciso discutir com urgência é *como* ensinar essa gramática e *como* torná-la efetivamente útil ao aluno. É preciso, portanto, não confundir o ensino da GT com o ensino tradicional da gramática. Como ocorre em qualquer ciência estudada na escola, os estudos gramaticais também precisam de um tratamento didático adequado. Ninguém cogita, por exemplo, em excluir os conteúdos da matemática do currículo escolar porque a maioria dos alunos os considera *maçantes* e de difícil compreensão. Para superar o desagrado dos alunos, é necessário criar estratégias de ensino que tornem tais conteúdos úteis, aproximando-os à vida cotidiana (SILVA,E.,2006a,p.187).

É interessante observar que, a fim de possibilitar referências para avaliação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), foi sugerida uma lista de habilidades e competências que o candidato ao exame deve demonstrar. O domínio da norma culta encabeça a lista das competências (INEP, 2007). Cabe lembrar ainda que veículos de comunicação de grande circulação, expressão, tais como a revista *Veja*, TV Cultura , Folha de S. Paulo, revista *Época*, para citar alguns, fazem menções constantes à importância do domínio da norma culta, tal como a que segue:

Dominar a norma culta de um idioma é plataforma mínima de sucesso para profissionais de todas as áreas. Engenheiros, médicos, economistas, contabilistas e administradores que falam e escrevem certo, com lógica e riqueza vocabular, têm mais chance de chegar ao topo do que profissionais tão qualificados quanto eles mas sem o domínio da palavra. [...] A diferença entre um sucesso e um vexame pode ser determinada por uma simples crase mal utilizada. [...] Nas grandes corporações, os testes de admissão concedem à competência lingüística dos candidatos, muitas vezes, o mesmo peso dado à aptidão para trabalhar em grupo ou ao conhecimento da matemática. [...] Cresce a consciência de que as línguas bem faladas, protegidas por normas cultas, são ferramentas da cultura e também armas da política, além de serem riquezas econômicas (TEIXEIRA, 2007, pp.88/89).

Convém ressaltar e relembrar aqui que se acredita na concepção da linguagem como interação e no uso lingüístico visto como um processo histórico e social. Tendo tal concepção como norte para o ensino de língua materna, pensa-se que a unidade básica de trabalho não é a palavra ou a frase isolada, mas o texto em sua dimensão discursiva, levando-se em conta suas múltiplas situações de interlocução e considerando-o como resultado de uma atividade comunicativa efetiva. Entretanto, o domínio da norma culta parece ser essencial para a compreensão e produção de textos mais complexos, permitindo escolhas estruturais e frásticas que permitirão ao indivíduo maior mobilidade e aceitação dentro dos mais diversos círculos sociais.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidades de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e apresentam pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura [...] (BRASIL, 1998, p.19)

Além disso, o ensino da gramática favorece o exercício do senso crítico. Isso ocorre porque as regras gramaticais são critérios que orientarão julgamentos quanto à adequação da linguagem.

A aprendizagem da gramática, segundo Silva E.(2006b), corrobora o desenvolvimento do senso crítico, o qual é um dos principais objetivos da educação. A gramática favorece a tomada de consciência dos aspectos formais da língua, o que permitirá ao aluno manejar conscientemente a linguagem. “Nesse sentido, o papel da escola seria o de tornar conscientes as regras que o aluno domina apenas de forma espontânea”(SILVA, E., 2006b, p.7).

Em última instância,

[...] os lingüistas atuais concebem o ensino de gramática como um componente útil nas aulas de língua portuguesa, seja para fomentar a reflexão, seja para proporcionar ao aluno o domínio da norma-padrão. Cremos que o descrédito sofrido pela gramática em anos anteriores tem cedido lugar à compreensão de que não se trata de “impor” prescrições normativas, mas de favorecer a compreensão dos aspectos formais da língua, para que o aluno seja consciente dos usos e da norma, sabendo escolher a linguagem mais adequada à situação. [...] Em síntese, o que é preciso mudar é a “atitude” em relação ao ensino da língua. O fato de o professor suprimir conteúdos gramaticais não significa que ele passe a respeitar o dialeto do aluno. Em contrapartida, ensinar a norma-padrão não implica necessariamente a valorização dos aspectos prescritivos da gramática. A forma como o professor apresenta os conteúdos, bem como sua atitude em relação aos usos da língua são os fatores que farão o ensino de gramática significativo, ou não. Tudo dependerá do objetivo subjacente à prática docente. Se queremos que nosso aluno saiba transitar livre e conscientemente pelos usos e normas da língua portuguesa, temos que ensiná-lo a ser crítico, isto é, a usar critérios para julgar as formas lingüísticas adequadas à situação do momento. (SILVA, E., 2006b, p.8)

Diante disso, reforça-se a idéia de que, atualmente, a grande discussão acerca da gramática é *como* ensiná-la de maneira eficiente e de forma que o aluno perceba seu sentido e possa ter instrumentos para ganhar mobilidade dentro de seu próprio idioma. O que o professor de Língua Portuguesa precisa é saber conjugar

as aulas de leitura / compreensão textual, com as de produção de texto e com as de teoria gramatical, mostrando aos alunos a interdependência entre elas.

2.5 O ensino da teoria gramatical sob uma nova perspectiva

**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.**

- Sírio Possenti

Nos últimos tempos, como já mencionado anteriormente, com o avanço das ciências relacionadas à linguagem, muito se tem discutido e pesquisado quanto ao ensino e à aprendizagem de línguas. Igualmente, muito se discutiu a respeito de gramática. Em um primeiro momento, as discussões giravam em torno do ensino ou não da norma padrão e, conseqüentemente, da teoria gramatical. Parece ser inegável, contudo, que

o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não-padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis.” (POSSENTI, p.17, 1996)

Atualmente, a idéia que se tem é de que a gramática deve ser trabalhada na escola, uma vez que, de acordo com Neves (2004, p.92) “ a escola valoriza a escrita e a norma-padrão [...] e como ninguém pode negar, a escola é a instituição que provê ascensão social, e o domínio da escrita é alavanca de aprimoramento sociocultural”. Entretanto, o que se questiona e o que parece ser imprescindível estar em pauta, hoje, é *como* deve ser esse ensino. A gramática normativa tem a sua razão de ser. Não se pode ignorá-la em nome de "uma nova teoria lingüística".

O que é preciso é saber *onde, como, por que e com quem* usá-la. O que deve ser enfatizado é a forma de trabalhar a gramática na escola. Parece oportuno, pois, fazer uma mudança adequada no modo de ensiná-la. Há um consenso, de certo modo generalizado, de que esse ensino deve ser feito através de textos. Os estudos lingüísticos, em uma perspectiva textual-discursiva (Lingüística Textual, Análise do Discurso, Pragmática, Teoria da Enunciação, por exemplo), vêm refletindo no ensino de língua. No Brasil, em especial a partir da década de 1980, começou-se a repensar esse ensino. Desde então, bastante se tem teorizado e algo já tem sido feito no sentido de procurar ensinar língua(s) em tal perspectiva.

Tem-se uma repercussão disso nos tipos de textos a serem utilizados em aula. Até então, praticamente só se utilizavam textos literários, e muitos deles de autores clássicos. Hoje, já se trabalham também, entre outros, textos jornalísticos, publicitários, instrucionais, de quadrinhos. Esses tipos variados de textos estão presentes em materiais didáticos elaborados por terceiros (livros, apostilas, CDs, gramáticas) ou pelos próprios professores. Contudo, o trabalho feito em termos de análise, apesar de ter havido avanços, buscando-se algo mais reflexivo, ainda é bastante centrado na temática dos textos, explorando-se pouco o modo como se estruturam esses textos e como funcionam em uso nas relações sociais.

O problema é que faltam profissionais que façam a mediação entre o que é produzido pelos lingüistas e a realidade da sala de aula. Isso significa que o conteúdo está distante do contexto do aluno. Não que o processo esteja de todo errado, mas ainda falta estabelecer essa ponte.

Encontra-se um bom número de materiais teóricos sobre o ensino da gramática através de textos, mas ainda é pouco o número de trabalhos, mesmo em gramáticas pedagógicas ou em livros didáticos, que tentam colocar essas questões

em prática. Autores como Marcuschi, Soares, Possenti e Faraco são alguns dos que trabalham com essa perspectiva.

É lógico que, numa perspectiva textual, o professor deve trabalhar com textos de tipologias variadas e adequados às diferentes situações que estejam sendo vivenciadas pelos alunos. Por exemplo, os alunos devem ser expostos a textos jornalísticos, colunas de economia, política, educação, textos de divulgação científica em vários campos, textos técnicos (como o manual de declaração do imposto de renda), entre tantos outros – como já vem ocorrendo em algumas salas de aula. É lógico também que não há um único modelo a ser seguido por todos, mas se faz necessário mostrar como o professor pode explorar esses textos para ensinar gramática e não apenas limitar suas aulas à leitura e à interpretação desses textos, como ainda tem sido feito por muitos professores em muitas escolas.

Isso acontece porque há quem postule que a leitura e a análise de textos, por si só, sem nenhuma sistematização quanto à gramática, são suficientes para que a norma padrão seja aprendida. É lógico que a essência dessa gramática, que se aprende na vivência do dia-a-dia como falante nativo, é o que basta para um mínimo necessário à comunicação em uma sociedade. Entretanto, não há como negar que, nessa mesma sociedade, há situações em que só comunicar não basta: é preciso fazê-lo de acordo com certas convenções consideradas mais “corretas”, obedecendo a certas normas que são consideradas “padrão”.

Os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro. [...] O preconceito é mais grave e profundo no que se refere a variedades de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras. As razões são históricas, culturais e sociais. Aceitamos que os outros (os que falam outra língua) falem diferente. Mas não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente (POSSENTI, 1996, p. 29).

O que se pretende salientar é que, atualmente, postula-se a necessidade do ensino da gramática, justo para munir os alunos de um instrumento de luta para inserir-se de modo mais efetivo e eficaz na sociedade. Tomando Soares (1988) como base, o que se pretende é o uso da linguagem adequado às mais diversas situações comunicativas em que os alunos estiverem inseridos, que vão além das situações escolares e se estendem para quaisquer situações de sua vivência no meio social. Esse ensino de gramática, contudo, não deve permanecer na base da regra pela regra, explicada e exercitada com palavras e frases soltas. Não adianta também utilizar textos apenas como pretextos, ou seja, apenas retirando-se deles palavras ou frases e continuando-se com um ensino meramente normativo e classificatório. É preciso atentar para que esse ensino mais sistematizado da gramática seja visto em uso e para o uso, constatando-se sua funcionalidade e procurando-se inseri-lo em situações reais ou que se aproximem o máximo possível dessa realidade.

A função da gramática no ensino de Língua Portuguesa é ampliar a capacidade de o aluno usar a sua língua, desenvolvendo habilidade comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas diferentes situações de interação comunicativa, pois os alunos irão se deparar ao longo de suas atividades acadêmicas, sociais ou profissionais com situações de comunicação as mais diferentes possíveis. Os níveis e registros serão múltiplos e, conforme já dito anteriormente, não há modelo a ser seguido, nem mesmo a ser condicionado.

O estudo da gramática deveria ser transformado de um trabalho mecânico e teórico em um processo de reflexão que levasse à melhor compreensão de fatos lingüísticos encontrados no texto. Para que aconteça essa compreensão é preciso

que o estudo gramatical seja feito por meio de uma metodologia surgida da própria natureza da língua. Às vezes, apenas modificar o modo de apresentar um conteúdo ao aluno já faz toda a diferença. Por exemplo, em lugar de se introduzir uma aula dizendo que o conteúdo a ser estudado será as “orações coordenadas sindéticas adversativas, aditivas, explicativas etc.” – o que por si só já assusta e desestimula muitos – por que não partir de exercícios que demandem uma reflexão acerca da idéia introduzida pelos conectores e sua importância no processo de coesão textual? Logo depois, a proposição da análise da mudança de conectores e os sentidos expressos pelos mesmos parece interessante. Tal recurso, além de oportuno, muitas vezes é extremamente crucial para a compreensão de um determinado assunto.

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora sejam peculiares situações de análise lingüística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua, excluindo-se tudo o que for desnecessário e que costume apenas confundir os alunos.

Por exemplo, torna-se necessário saber, nas séries iniciais, o que é "proparoxítona", no fim de um processo em que os alunos, sob orientação do professor, analisam e estabelecem regularidades na acentuação de palavras e chegam à regra de que são sempre acentuadas as palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima.

Em Neves (2000) a autora reforça que a escola abdica da reflexão e continua a repetir chavões, propondo exercícios que se limitam à simples rotulação e subclassificações de entidades, e que estudar gramática, na verdade, é refletir sobre o uso lingüístico, sobre o exercício da linguagem. A autora relembra ainda que o lugar de observação desse uso são os produtos que temos disponíveis – falados e escritos – e ,também, a própria atividade lingüística de que participamos, isto é, a produção e a recepção, afinal, a interação. Além disso, ela salienta que a gramática rege a produção de sentido.

No entanto, conforme já previamente salientado, ensinar a gramática tradicional sem análise crítica parece ser, tomando emprestada a expressão utilizada por Bagno (2001) um “ato de desonestidade intelectual”. Contudo, segundo o autor, ensinar as teorias lingüísticas mais recentes também não é em uma boa estratégia de ensino, pois são sempre inconclusas e provisórias. O que se tem que fazer então é

desenvolver a prática da leitura e da escrita, sem a necessidade de decorar nomenclaturas (sejam elas as tradicionais ou as de alguma teoria moderna) nem de empreender exercícios mal formulados e incongruentes de análise e descrição mecânica dos fatos gramaticais, exercícios baseados em definições imprecisas e em métodos mais do que questionáveis (para não falar dos “truques” e “macetes” que não têm fundamentação metodológica nenhuma!) (BAGNO, 2001, p. 65, grifos do autor).

Parece ser oportuno e eficaz o ensino da teoria gramatical partindo da análise e da reflexão de estruturas por parte dos alunos. Após essa etapa, os mesmos deduziriam a regra. Dessa forma, além do prazer da descoberta, certamente a regra seria internalizada naturalmente, uma vez que fará todo sentido para o aluno.

Infelizmente, ainda não existem modelos, regras absolutas ou fórmulas mágicas para o ensino eficaz da Língua Portuguesa. O essencial é que sejam

criadas situações que façam do aluno um agente de seu próprio saber. Enquanto ainda não foi formulada uma gramática que atenda aos princípios lingüísticos vigentes, é a reflexão acerca do que se ensina, como se ensina e por que se ensina que será de fundamental importância para o amadurecimento do profissional da educação, mais especificamente do profissional de Letras.

2.6 Algumas considerações sobre o relacionamento dos pais com a vida escolar dos filhos

Uma vez que a presente pesquisa objetivou conhecer as expectativas de pais e alunos com relação ao ensino de Língua Portuguesa, motivada pelas manifestações de ambos no tocante às aulas e ao material utilizado, considerou-se pertinente um espaço, neste trabalho, para brevemente relatar a importância do relacionamento pai/aluno/escola para o desenvolvimento da vida escolar dos discentes e, mais especificamente, como essa relação acontece na instituição aqui em questão.

Reconhece-se que Educação não se confunde com Escolarização, pois a Escola não é o único lugar onde a educação acontece, uma vez que ela também se dá onde não há escolas. Em todo lugar, existem redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para outra. Mesmo nos lugares onde não há algum modelo de ensino formal e centralizado, existe educação.

Além dos lugares onde a educação se processa de forma sistemática – as escolas –, existem lugares onde ela se processa de forma assistemática. Entre esses lugares podemos citar a família, a igreja, os sindicatos, as empresas, os meios de comunicação de massa etc. A família, por exemplo, é o primeiro elemento social que influi na educação.

É de conhecimento geral que o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares. O Ministério da Educação (MEC, 2007) mapeou os hábitos dos melhores alunos em duas das

provas que aplica com regularidade: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que afere o nível de estudantes de 10 a 15 anos, e o Enade, que se destina aos universitários. O resultado confirmou o que educadores repetem há anos: a presença dos pais é um dos fatores que mais têm influência sobre o desempenho dos estudantes. Pela constatação do MEC, há melhora de 10% nas médias de desempenho quando os adultos conversam com os filhos sobre o que acontece na escola.

Há que se considerar, igualmente, que, como as demais instituições sociais, a família e a escola passam por mudanças que redefinem sua estrutura, seu significado e o seu papel na sociedade. É o que tem acontecido nos dias de hoje, em função de diversos fatores, sobretudo, da emancipação feminina. Com isso, os papéis da escola foram ampliados para dar conta das novas demandas da família e da sociedade. Esse é um fato que deve, necessariamente, ser levado em consideração quando se trabalha com a escola. Negá-lo é agir fora da realidade e não obter resultados satisfatórios.

Na escola que serviu de campo para a realização da pesquisa, o aluno é considerado o centro e a justificativa de toda atividade educativa. Professores e equipe de apoio pedagógico devem partir do princípio de que não só o desenvolvimento cognitivo do aluno reflete uma ação educativa, mas também o seu posicionamento perante o mundo. Tanto um quanto outro medem, de alguma forma, a qualidade de trabalho executado no interior da escola. Assim, todos os objetivos e propostas que a escola tenha, devem ser claros para que o aluno possa compreender "onde ela quer chegar". Conseqüentemente, ele poderá auxiliar o trabalho a ser realizado e poderá, também, agir sobre ele.

As atividades pedagógicas da instituição estão intimamente ligadas à relação estabelecida entre a família e a escola. As reuniões, veículos de debates e decisões são permanentes. Nelas, esclarecem-se os procedimentos básicos da escola, do setor, da equipe de apoio pedagógico e de cada um dos componentes curriculares. Comparecem todas as pessoas envolvidas com cada um desses segmentos. Na primeira reunião, um representante da direção da escola esclarece os objetivos globais da instituição, do seu sistema educacional e de sua filosofia. Em seguida, a equipe de apoio pedagógico apresenta os objetivos educacionais e aspectos administrativos do setor, como, por exemplo, procedimentos para encontro dos pais com os professores e visitas à escola. O serviço de orientação educacional explica como ocorrem os atendimentos aos alunos, aos pais, a dinâmica dos planos de estudo e os encaminhamentos, quando se fazem necessários.

Nas reuniões subseqüentes, a coordenação pedagógica explicita o projeto pedagógico de cada setor, seus princípios e como as atividades escolares o expressam cotidianamente. Reforça ainda a importância dos pais acompanharem, ao longo do ano, o desenvolvimento de seus filhos. Posteriormente, os coordenadores de área expõem, em nome do grupo de professores, os objetivos gerais a serem atingidos na área e como pretendem acompanhar os alunos nessa caminhada. Em seguida, cada professor expõe rapidamente seu conteúdo e os objetivos específicos.

Torna-se evidente aos pais a importância da presença na escola durante todo o ano letivo. Assim, eles podem acompanhar o desenvolvimento de seus filhos e participar dos acontecimentos, fazendo sugestões e críticas seguindo as observações que os filhos fazem em casa sobre a escola. Isso é de grande valia para o aprimoramento do Projeto Político Pedagógico que se desenvolve ao longo

do ano. Encerrada a primeira parte da reunião, os professores se colocam à disposição dos pais em outros ambientes da escola.

Obviamente, nem todos os pais comparecem à escola para as reuniões. Alguns só comparecem quando são chamados por conta da indisciplina dos filhos; outros, por alguma questão relativa à nota. Entretanto, na maioria das vezes, há um número considerável de pais interessados em participar de atividades, projetos, em dar sugestões, em se posicionar frente às propostas da escola.

O atendimento dos professores aos pais é considerado, pela instituição, como muito importante pois, mais do que a equipe pedagógica, os professores têm dados quase diários dos alunos, dentro e fora da sala de aula, que podem auxiliar os responsáveis.

Os pais, em geral e na maior parte das vezes, demonstram estar preocupados em garantir estudo e boas escolas aos filhos por entenderem que este talvez seja o único caminho para um futuro melhor. Aqueles não possuem poder econômico que garanta aos filhos dependerem deles por toda a vida, procuram na formação e no diploma a garantia da qualidade de vida para seus filhos.

Atualmente, as famílias, na medida do possível, vivem uma luta permanente para que seus filhos tenham "sucesso na vida". Resulta daí procurarem uma "boa escola" - que significa aquela que no futuro garanta a eles acesso ao "mercado". Assim, ouve-se famílias preocupadas com a "qualidade de ensino" e necessitando certificar-se de que a escola oferece a garantia de o filho estar preparado para enfrentar o mercado de trabalho - leia-se vestibular- com chances de êxito garantidas.

Cabe lembrar que a família acaba auxiliando a instituição educacional à medida que exige dela desempenho para atender às leis do mercado. Caso a escola

não cumpra tal função, pode ser apontada pela família como “fraca”, descontextualizada da realidade ou desatualizada. Ainda que não haja nisso um determinismo fatal, muitas instituições, assim como a que aqui se faz referência, trabalham com avaliações periódicas visando obter dados que a auxiliem na manutenção do atendimento às expectativas de mercado e de sua clientela. É certo que cada segmento apresenta reclamações e expectativas em relação ao outro.

Guimarães (1996), assim se coloca:

É preciso construir práticas organizacionais e pedagógicas que levem em conta as características das crianças e jovens que hoje freqüentam as escolas. A organização do ano escolar, dos programas, das aulas [...] não podem estar distantes do gosto e das necessidades dos alunos, pois, quando a escola não tem significado para eles, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia [...]. (GUIMARÃES, 1996, p.81)

Cabe aqui enfatizar o entendimento de que, se, por um lado, a escola assume o papel da família, ela pode estar invadindo e desarticulando uma estrutura construída durante anos. Se, por outro lado, a família invade o espaço de educação escolar, que cabe à instituição, poderá estar interferindo na condução do projeto político pedagógico estabelecido por todos para aquela escola. Não se trata aqui de fragmentar a participação ou de estabelecer momentos específicos em que uma ou outra devam agir. Trata-se de deixar claro que algumas atribuições são específicas da família - a qual tem o direito de reivindicá-las para si -, enquanto outras cabem à escola que, pela sua natureza, poderá ocupar-se melhor delas. O que se quer deixar claro é que existem limites para o acatar de sugestões entre uma instância e outra.

O fato é que, sem a família, a criança não tem condições de subsistir. Tal necessidade não é apenas da ordem de sobrevivência física, mas também psicológica, intelectual, moral e espiritual.

A Escola deve ser o ambiente em que pais e professores promovam conjuntamente a educação. Aliás, toda a comunidade deve participar, criando condições e buscando recursos, para que os pais e os educadores possam desempenhar sua missão.

Não se pode negar que a relação pais/alunos/escola se faz a todo instante. Todo o tempo existe um movimento de interface entre os pais, os alunos e os professores. São os pais comparecendo na escola e "pedindo" ajuda ou esclarecimentos aos professores. São professores procurando pais para exigir, pedir, sugerir apoio ou responsabilidades que podem ou não ser deles. São alunos buscando, junto ao professor, saídas ou reivindicando direitos, justos ou não, mas sempre procurando serem assistidos pedagogicamente e, muitas vezes, emocionalmente.

Por tudo isso, a escola acredita no respeito pelos conhecimentos e valores que as famílias possuem, evitando qualquer tipo de preconceito e favorecendo sua participação em diferentes oportunidades.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA

3.1 Metodologia

Ao manifestar por meio de um discurso coerente e empiricamente validado o que era até agora ignorado, isto é, conforme os casos, implícito ou recalcado, a ciência transforma a representação do mundo social e, ao mesmo tempo, o próprio mundo social, ao viabilizar práticas ajustadas a essa representação transformada.

- Pierre Bourdieu

-

O caminho metodológico escolhido para o presente trabalho partiu do pressuposto que toda produção científica é, na verdade, uma produção social e coletiva. Para conhecer a realidade é preciso uma teoria crítica, capaz de visualizar o problema em suas redes de relações e, a partir daí, tentar compreender seus nexos. Na verdade, acredita-se na necessária articulação entre a abordagem sociológica e a histórica, quando se pretende compreender as interações entre ciência e ação. Advém, daí, a justificativa para toda a abordagem histórica que se fez no início da presente dissertação, assim como os aspectos sociais que, de maneira ainda que breve, fizeram a composição de parte de um dos questionários dirigidos aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

A utilização de estatísticas em pesquisas experimentou, desde o século XIX, segundo Bourdieu (1990), uma grande aceitação entre as elites intelectuais, tendendo a expandir-se rapidamente a outros estratos da população. A importância da pesquisa quantitativa assenta-se na crença compartilhada de que ela apresenta uma descrição *neutra e objetiva* da realidade, assegurada pela universalidade dos

números e sendo capaz de indicar com imparcialidade as políticas adequadas. No entanto, a pesquisa quantitativa está longe de ter a neutralidade a ela atribuída.

Uma vez que é produzida para uma finalidade definida e por indivíduos determinados, a pesquisa quantitativa mostra apenas um aspecto parcial de um dado tema. Os dados obtidos de fato integram e participam da construção da realidade, uma vez que conformam as maneiras pelas quais o real é percebido. O poder que as estatísticas têm provém freqüentemente, segundo o autor em questão, do equívoco em se considerar a apreensão do “todo”, quando o que se possui é apenas a visão de uns poucos aspectos, quais sejam, aqueles que se prestaram à contagem. Sua importância está, portanto, menos na provisão de uma descrição completa e exata do real e mais na capacidade de ordenar e sintetizar informações, conferindo inteligibilidade ao mundo.

Por essa visão, a pesquisa qualitativa oferece importante contribuição, uma vez que, nela, interessa muito mais a compreensão dos dados obtidos do que a mera quantificação destes; interessa a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhes atribuem os sujeitos pesquisados.

Entretanto, entende-se que quantidade e qualidade podem estar extremamente relacionadas. Por isso, os dados coletados para a composição do presente trabalho serão analisados quantitativamente – por meio do sistema de porcentagem - e qualitativamente – pela interpretação do discurso, uma vez que os percentuais obtidos por meio dos questionários propostos serão analisados e interpretados. A escolha das perguntas que compuseram os questionários esteve estreitamente relacionada aos objetivos da pesquisa.

Foram elaborados dois questionários: um dirigido aos pais ou responsáveis e o outro dirigido aos alunos. Ambos traziam questões as quais deveriam ser

respondidas objetivamente, pela seleção da alternativa que parecesse mais adequada ao ponto de vista do questionado.

Um instrumento facilitador para que o pesquisador perceba melhor o problema é situá-lo localmente, no interior do amplo processo de suas relações com o todo do qual faz parte. É por essa perspectiva que se pretendeu compreender as expectativas de pais e alunos com relação ao ensino de Língua Portuguesa. Entende-se que sociedade e instituições vivem em permanentes conflitos internos, e é a própria existência desses problemas que provoca mudanças. Está alocada aí a possibilidade de transformação, uma vez que as contradições ocorrem por meio das interações humanas.

Tendo por base tal pressuposto é que foi escolhida a instituição de ensino particular, já previamente apresentada na introdução do presente trabalho. Convém, entretanto, retomar o contexto situacional que motivou esta pesquisa e fornecer ainda mais alguns detalhes a esse respeito.

3.2 O lócus de realização da pesquisa

A referida escola está situada no interior de Minas Gerais, em um município de aproximadamente 13,000 habitantes, cuja economia está assentada basicamente na produção agrícola e no turismo religioso. Não existem indústrias nas proximidades. Não há muita exigência com relação à conclusão do ensino superior, uma vez que a população trabalha no comércio local ou em atividades no campo. A instituição de ensino em questão, de caráter confessional - a qual destina 50% de suas vagas a alunos carentes de toda a região - dedica-se não somente a preparar seus alunos para os mais concorridos vestibulares do país, mas, principalmente, a

prepará-los para as diversas situações a que são expostos no decorrer da vida. Por sua tradição no ensino e na formação de seus alunos e por sua conhecida “rigidez” no tocante a valores e princípios religiosos, a escola é muito procurada pelas classes mais abastadas da região. Dada essa particularidade, do ponto de vista econômico, as salas são bastante heterogêneas.

As diferenças sociais e econômicas, contudo, não chegam a criar disparidades significativas no tocante aos aspectos cognitivos e de aprendizagem nas salas de aula, em virtude de os alunos carentes contarem com acompanhamento ininterrupto de profissionais que fazem o suporte psicológico e pedagógico. São lhes oferecidas aulas de reforço no decorrer de todo o ano letivo, nas mais diversas áreas do conhecimento. Esses alunos têm, ainda, acesso à Internet e a uma biblioteca, que é considerada como uma das melhores e mais tradicionais de toda a região.

Como já foi mencionado no início deste trabalho, houve alguns embates entre pais, alunos e escola com relação ao ensino de Língua Portuguesa que estava sendo ministrado naquela ocasião. Como o material utilizado pouco uso fazia do ensino das regras da língua, dedicando-se mais a exercícios de leitura e produção textual, muitos começaram a tecer questionamentos e a exigir, igualmente, o ensino das regras da norma padrão. Dentre esses questionamentos, podem-se citar as conclusões – a que chegaram os próprios sujeitos envolvidos – de que os alunos “não estavam aprendendo Português”, uma vez que “não falavam corretamente” e suas produções de texto estavam “carregadas de erros”.

Ouvidas as queixas e realizadas diversas reuniões entre direção, coordenação e professores, ficou decidido que as aulas, além da continuidade com o material já utilizado, contariam com um aprofundamento de tópicos gramaticais.

Após algum tempo de experiência, em nova reunião, pais, responsáveis e alunos manifestaram sua satisfação.

Diante do exposto é que se decidiu investigar quais seriam, então, as expectativas de alunos e responsáveis com relação ao ensino de língua materna. Por isso foram escolhidas as salas envolvidas nessas discussões. Foram , então, selecionadas as salas de 1º , 2º e 3º ano do ensino médio, totalizando 150 alunos (93 %), já que 12 alunos (7%) não entregaram o material, do qual constavam 6 perguntas objetivas.

Os pais ou responsáveis igualmente receberam um questionário, com nove perguntas, igualmente objetivas, devendo estes assinalarem a alternativa que fosse mais próxima de seu ponto de vista, exceção feita à terceira pergunta, em que até três alternativas poderiam ser assinaladas. O nível educacional dos pais também foi investigado com o objetivo de, em certa medida, analisar o contato que eles tiveram com o estudo, mais especificamente com o estudo da Língua Portuguesa, e tentar compreender o pedido insistente pelo ensino da teoria gramatical a seus filhos.

Com base nos dois questionários aplicados, os quais seguem anexos a este trabalho, pretendeu-se conhecer um pouco o que discentes e seus responsáveis esperam das aulas de Língua Portuguesa e o que eles consideram relevante quando o assunto é língua materna.

3.3 Análise dos dados

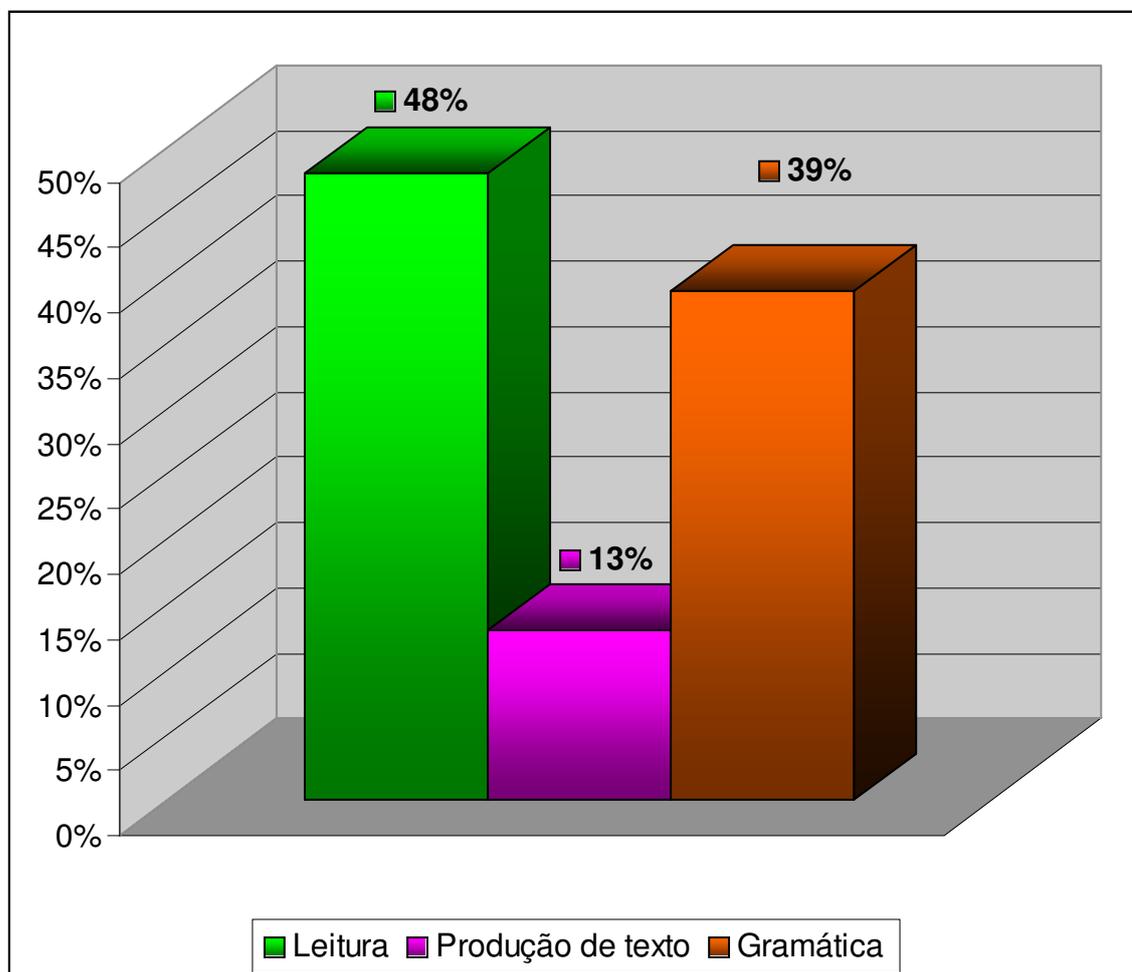
3.3.1 As expectativas dos alunos com relação ao ensino de Língua Portuguesa

O questionário destinado aos alunos da 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio era constituído de seis perguntas objetivas. Os alunos deveriam escolher a alternativa que lhes parecesse mais adequada, levando em consideração o seu ponto de vista. Responderam ao questionário 150 dos 162 alunos, que compõem o total referente ao Ensino Médio.

Seguem abaixo as perguntas que constam do questionário, tabelas com as alternativas oferecidas - acrescidas do número de alunos que fizeram opção por ela e o percentual correspondente –, gráficos ilustrativos e a interpretação dos dados.

3.3.1.1 Questão 1- Em sua opinião, o que é mais importante estudar?

Alternativa	Nº de alunos	Percentual
a) Leitura	72	48%
b) Produção de Texto	20	13%
c) Gramática	58	39%

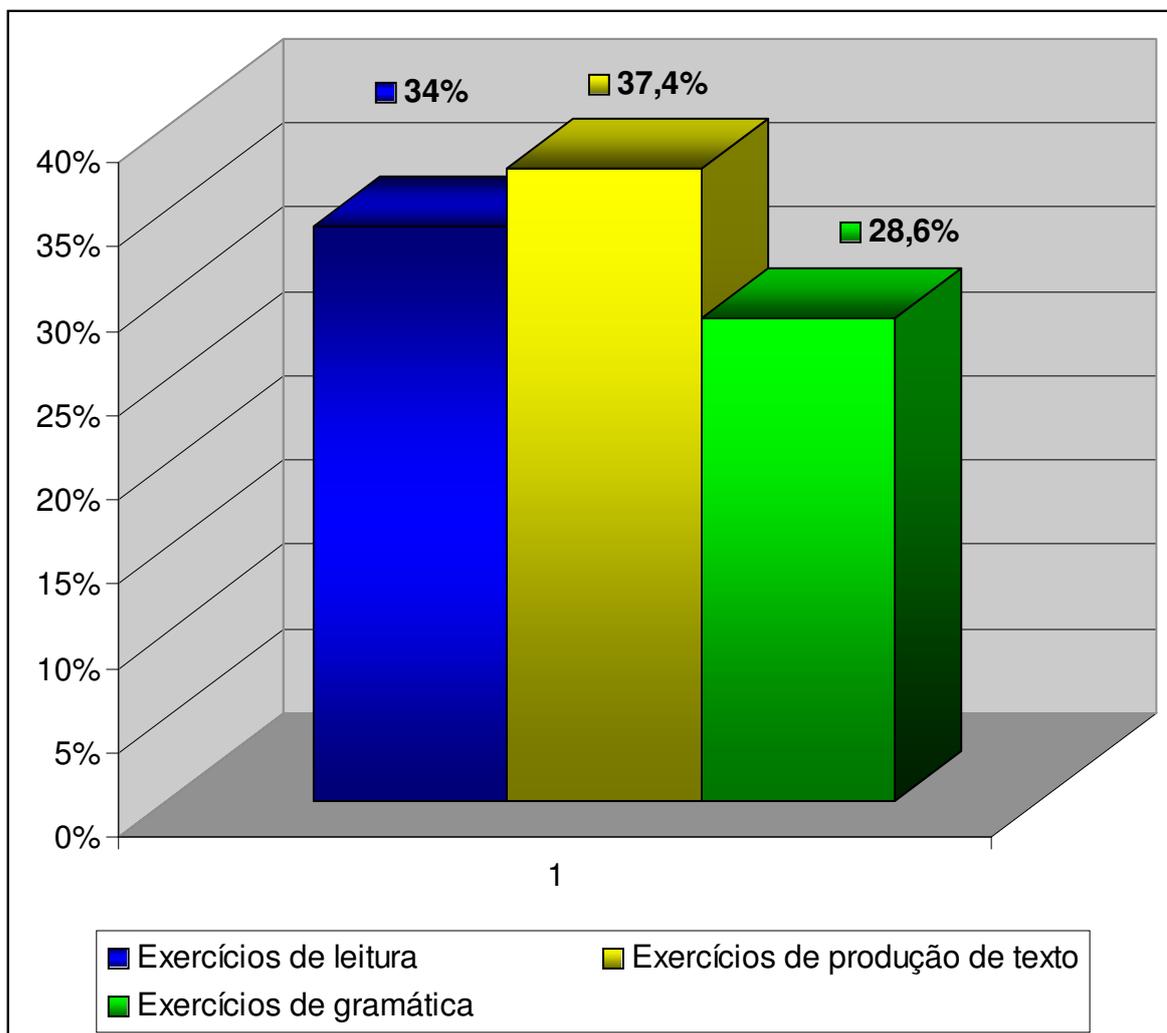


A primeira pergunta do questionário inquiria sobre o que é mais importante estudar nas aulas de Língua Portuguesa. Dos 150 alunos, 13% acreditam que seja produção de texto – muito provavelmente revestidos da noção da importância do exame de redação para ingresso em muitas universidades do país; 39% gramática e 48% pensam que é mais importante estudar leitura. A partir desse resultado percebe-se que a gramática continua ainda a ser considerada fundamental por uma parcela relevante de indivíduos. Muitos alunos parecem considerar a leitura como

mais importante tendo em vista a tendência nos exames para ingresso nas universidades mais concorridas do país de dedicarem boa parte do conteúdo avaliado, em Língua Portuguesa, à leitura e à interpretação. Esse fato constitui um interdiscurso, assentado no discurso pré-vestibular. Entende-se aqui um discurso ansioso, imediatista e utilitarista, fruto de tempos pós-modernos. Há que se ressaltar, ainda, que o material didático utilizado por esses alunos lida especificamente com leitura e compreensão textual e quase nunca com tópicos gramaticais. Esses fatores podem ter, em certa medida, contribuído para que os alunos considerassem a leitura como o mais importante a ser estudado. Some-se a isso o fato de, talvez, reconhecerem que, por meio da leitura, é possível construir não só conhecimentos de diversas ordens, mas também pensarem que será possível a aquisição de estruturas lingüísticas que permitirão mobilidade no idioma. É preciso considerar, também, que o discurso atual valoriza a leitura.

3.3.1.2 Questão 2 - Dos itens abaixo, assinale aquele que você considera como o menos importante no ensino de Língua Portuguesa:

Alternativa	Nº de alunos	Percentual
a) Exercícios de leitura e compreensão textual	51	34%
b) Exercícios de Produção de Texto	56	37,4%
c) Exercícios de Gramática	43	28,6%



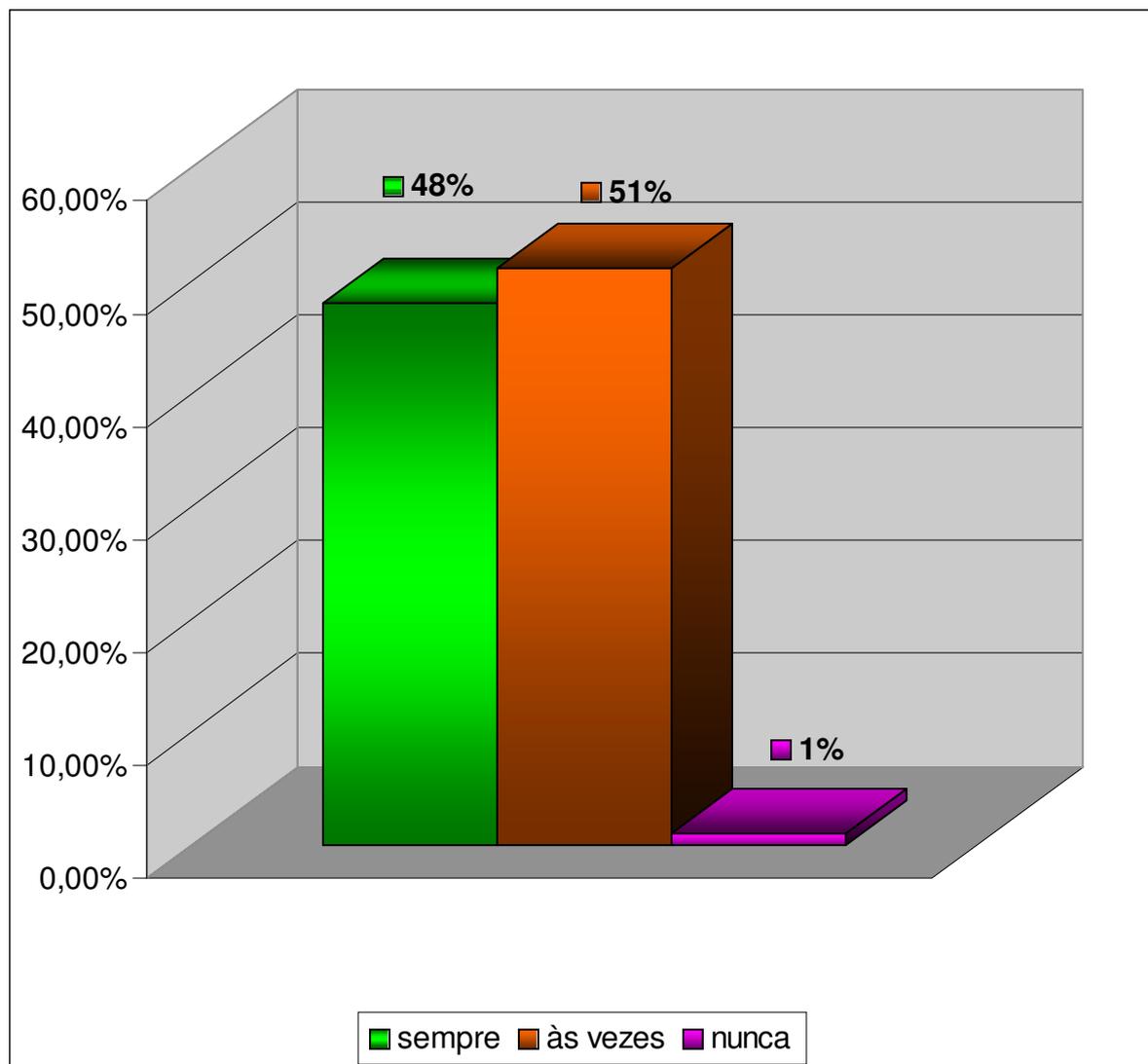
O resultado obtido por meio da segunda pergunta do questionário - a qual solicitava que os alunos assinalassem o que eles consideravam como sendo menos importante no ensino de Língua Portuguesa – foi, em alguns aspectos, incongruente com o resultado da primeira pergunta. A coerência foi mantida com relação à produção textual, uma vez que ela ficou abaixo da gramática e da leitura na consideração dos alunos referente ao que é mais importante estudar nas aulas de português, e seu exercício foi avaliado como o item menos importante no ensino de

Língua Portuguesa (56 alunos = 37,4%). Contudo, houve uma certa incoerência nos quesitos Leitura e Gramática.

Na primeira questão da pesquisa, os alunos consideraram a leitura como sendo o aspecto mais importante a ser estudado (72 alunos = 48%). Entretanto, ao serem questionados a respeito da importância dos exercícios de leitura durante as aulas de Língua Portuguesa, 51 alunos (34%) responderam que esses seriam os de menor importância. Outra incoerência foi percebida na questão relativa à gramática. Na primeira questão, ela ficou abaixo da leitura na consideração do que seria mais importante estudar (58 alunos = 39%). Quando a questão foi o que é menos importante estudar, os exercícios de gramática foram os menos considerados: 43 alunos (28,6%). Com esse resultado, fica um questionamento: será que os alunos consideram que exercícios a respeito da teoria gramatical são importantes para a fixação de certas estruturas e, conseqüentemente, melhoria de seu desempenho lingüístico se comparados a exercícios de leitura ou produção textual?

3.3.1.3 Questão 3 – Você aplica em suas produções escritas as regras gramaticais aprendidas?

Alternativa	Nº de alunos	Percentual
a) sempre	72	48%
b) às vezes	76	51%
c) nunca	2	1%



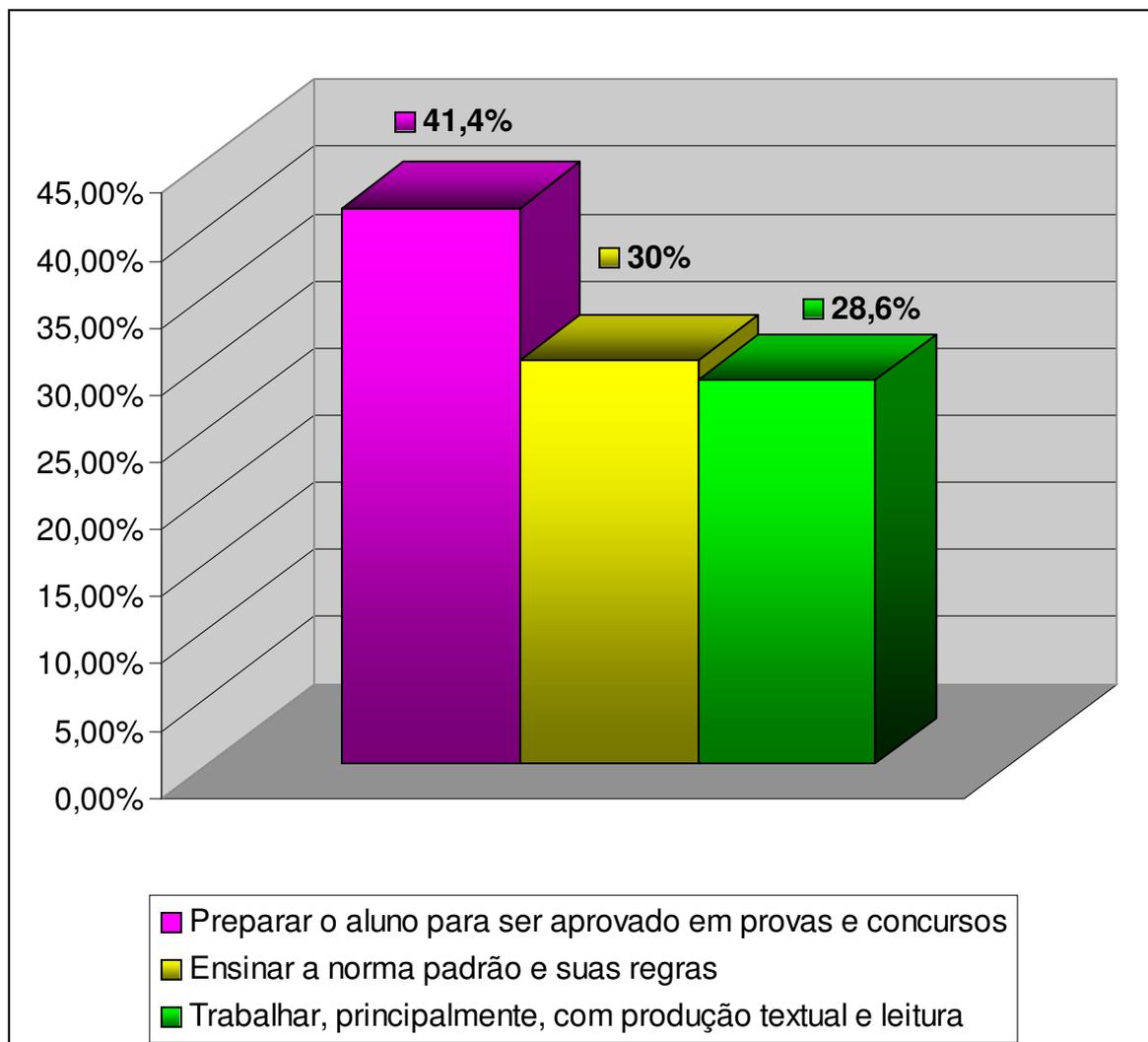
É de consenso que o ensino visa à aprendizagem e que esta não é apenas um processo de aquisição de conhecimentos, conteúdos ou informações. As informações são importantes, mas precisam passar por um processamento muito complexo, a fim de se tornarem significativas para a vida das pessoas. Uma vez que 48% - 72 alunos – dizem que aplicam as regras gramaticais aprendidas em suas produções escritas, pode-se concluir que o aprendizado da gramática fez sentido e foi útil, de algum modo, para esses sujeitos. Dos 150 alunos questionados, 76 (51%) responderam que às vezes fazem uso das regras aprendidas. Apenas 2 alunos (1%)

não utilizam as regras que aprenderam nas aulas de Língua Portuguesa em suas produções.

Esses dados mostram, em parte, que os alunos consideram relevante a utilização da norma culta – pelo menos em suas produções escritas.

3.3.1.4 Questão 4- Qual deve ser o objetivo da escola em relação à Língua Portuguesa?

Alternativa	Nº de alunos	Percentual
a) Preparar o aluno para ser aprovado em provas e concursos.	62	41,4%
b) Ensinar a norma padrão e suas regras.	45	30%
c) Trabalhar principalmente com produção textual e leitura.	43	28,6%

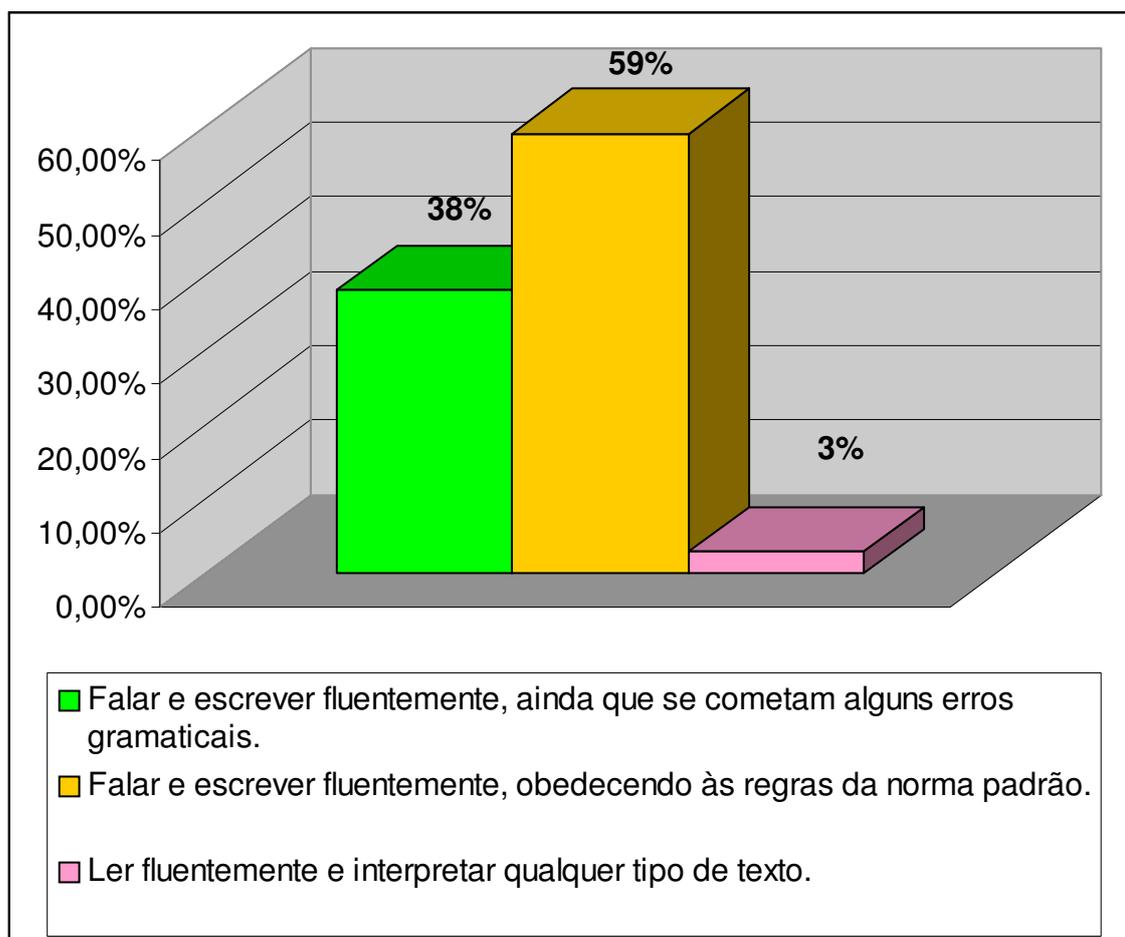


Como resposta à pergunta de qual deve ser o objetivo da escola em relação ao ensino de Língua Portuguesa, 28,6% dos questionados (43 alunos) responderam que deve ser o de trabalhar principalmente com produção textual e leitura – discurso pedagógico atual e insistindo na interpretação de que esse resultado pode estar assentado, interdiscursivamente, no discurso proposto pelos exames vestibulares que se pautam, consideravelmente, nas questões de leitura e interpretação de textos e em muitos exames que têm a prova de redação como eliminatória; 30% (45 alunos) acreditam que o objetivo deve ser o ensino da norma padrão e o de suas regras; e 41,4% (62 alunos) acreditam que a escola, em relação à Língua Materna,

deve ter como objetivo preparar o aluno para ser aprovado em provas e concursos. Esse último dado pode ter sido determinado, em sentido amplo, pela posição de vestibulandos ocupada pelos sujeitos de pesquisa, uma vez que, em termos discursivos, o lugar que se ocupa determina o dizer. Levando em consideração que os vestibulares demandam, além de habilidades de leitura e interpretação, muitos conhecimentos acerca da norma culta, que o exame de redação igualmente exige o uso da norma padrão e que as provas da maioria dos concursos públicos do país procura selecionar os candidatos, entre outros conhecimentos, por meio do conhecimento da norma padrão, pode-se interpretar que esses 41,4% sujeitos esperam que a norma culta e suas regras sejam ensinadas no decorrer das aulas de Língua Portuguesa.

3.3.1.5 Questão 5- Em sua opinião, ser competente no uso da Língua Portuguesa significa, principalmente:

Alternativa	Nº de alunos	Percentual
a) Falar e escrever fluentemente, ainda que se cometam alguns erros gramaticais.	57	38%
b) Falar e escrever fluentemente, obedecendo às regras da norma padrão.	89	59%
c) Ler fluentemente e interpretar qualquer tipo de texto.	4	3%



Os sujeitos submetidos ao questionário deveriam ainda responder, conforme já visto na tabela e no gráfico acima, o que significa, principalmente, ser competente no uso da Língua Portuguesa. Para 38% dos alunos (57 sujeitos) a competência está no falar e no escrever fluentemente, ainda que se cometam alguns erros gramaticais. Muito provavelmente esses alunos reconhecem que, ainda que não se tenha domínio das regras da língua, é possível existir comunicação e compreensão do idioma.

Para 59% dos questionados (89 alunos), falar e escrever fluentemente, obedecendo às regras da norma padrão, constitui o principal fator de competência no uso da Língua Portuguesa. Tal dado reflete a crença de que o falar e o escrever dentro dos princípios da norma culta são, de certo modo, uma exigência quase que

constante da sociedade, quer seja no plano acadêmico, quer seja no plano profissional.

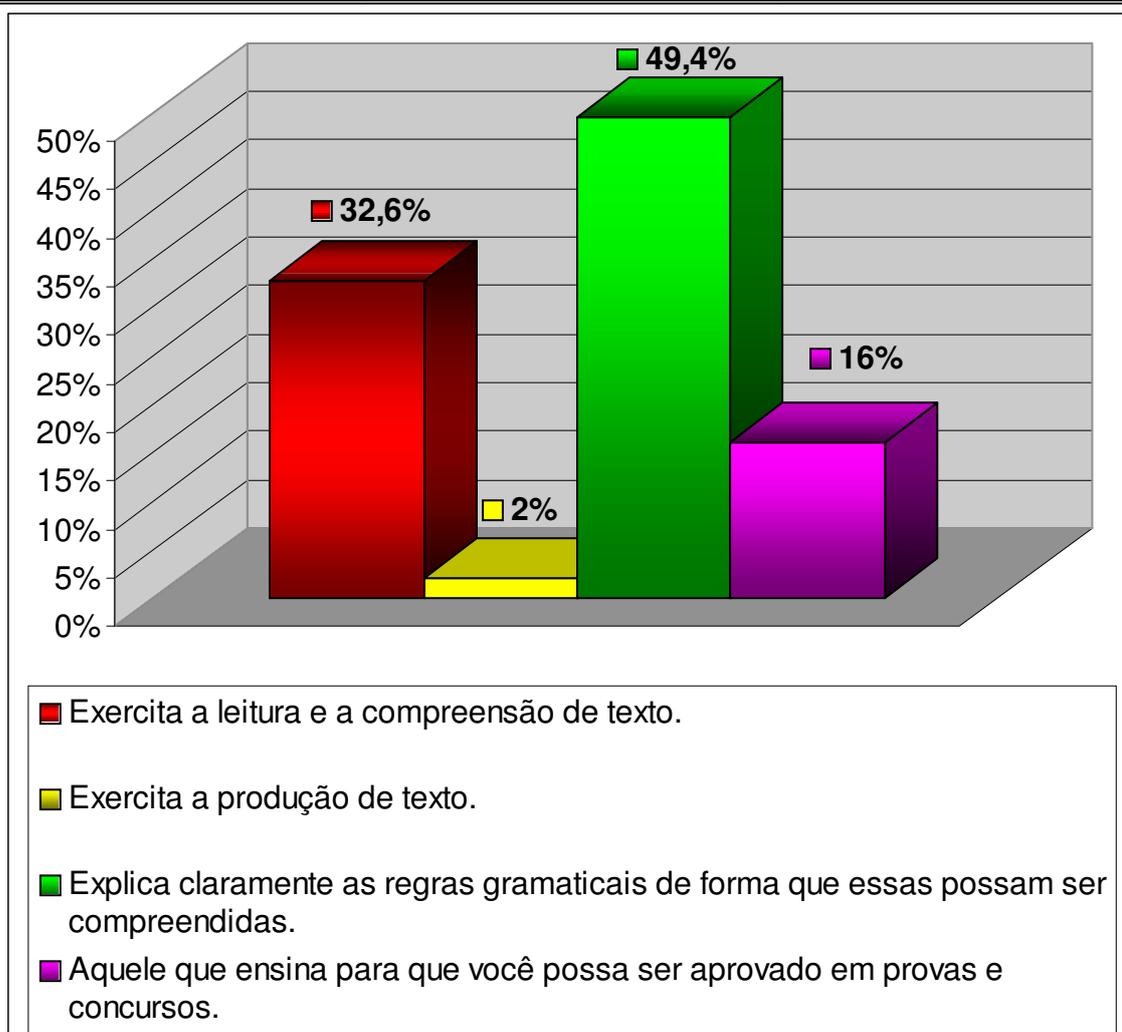
Para somente 3% dos alunos (4 sujeitos), ler fluentemente e interpretar qualquer tipo de texto refletem a competência no uso da Língua Portuguesa. Uma vez mais, percebe-se a incoerência relativa à primeira pergunta do questionário, a qual pretendia saber o que é mais importante estudar. Viu-se que os alunos responderam que era a leitura. É bem provável que, diante das alternativas propostas na questão 5, os alunos se dessem conta de que aprender uma língua envolve o falar e o escrever também, e não somente o desenvolvimento da habilidade da leitura.

Sabe-se que a leitura proficiente demanda conhecimento acerca da estrutura da língua, como, por exemplo, noção de relações morfossintáticas entre os termos – auxiliando na compreensão dos aspectos formais do texto - e conseqüente resgate de elementos anafóricos , os quais permitirão a compreensão textual e os sentidos que se pretendeu impingir. Formas gramaticais como pronomes, numerais e advérbios pronominais, para citar alguns, exercem um papel de extrema importância no processamento textual , tanto na organização da tessitura textual e na construção do sentido, quanto no processo de argumentação.

Nesse sentido, parece que os alunos ficaram um pouco confusos ao responderem a essa questão, mas consideraram importante aprender gramática.

3.3.1.6 Questão 6- Você considera um bom professor de Língua Portuguesa aquele que principalmente:

Alternativa	Nº de alunos	Percentual
a) Exercita a leitura e a compreensão de texto.	49	32,6%
b) Exercita a produção de texto.	3	2%
c) Explica claramente as regras gramaticais de forma que essas possam ser compreendidas.	74	49,4%
d) Aquele que ensina para que você possa ser aprovado em provas e concursos.	24	16%



Finalmente, os alunos deveriam responder qual é a principal característica de um bom professor de Língua Portuguesa. Para 2% dos alunos (3 questionados), um bom professor é aquele que exercita a produção de texto; 16% (24 alunos) acreditam que o bom professor é aquele que ensina para que seus alunos sejam aprovados em provas e concursos – aqui, insiste-se que esses alunos esperam, então, o ensino da norma culta e de suas regras que, conforme já exposto em questão anterior, é pressuposto para aprovação em vários exames; 32,6% (49 alunos) escolheram como principal característica do bom professor a dedicação ao exercício da leitura e da compreensão de texto. Tal dado, novamente, pode ser reflexo da condição de vestibulandos dos sujeitos de pesquisa. Finalmente, 49,4% (74 alunos) pensam que o bom professor de Língua Portuguesa é aquele que explica claramente as regras gramaticais de forma que elas possam ser compreendidas.

Exceção feita a uma certa incongruência de respostas nas questões 1 e 2, os alunos, no geral, mantiveram a coerência no decorrer do questionário. Por meio dos dados obtidos, é possível entrever que muitos alunos acreditam que a teoria gramatical deve estar presente nas aulas de Língua Portuguesa, sem esquecer, contudo, que os exercícios de produção textual e os de leitura constituem, indubitavelmente, ferramentas extremamente necessárias à complementação do estudo do idioma materno.

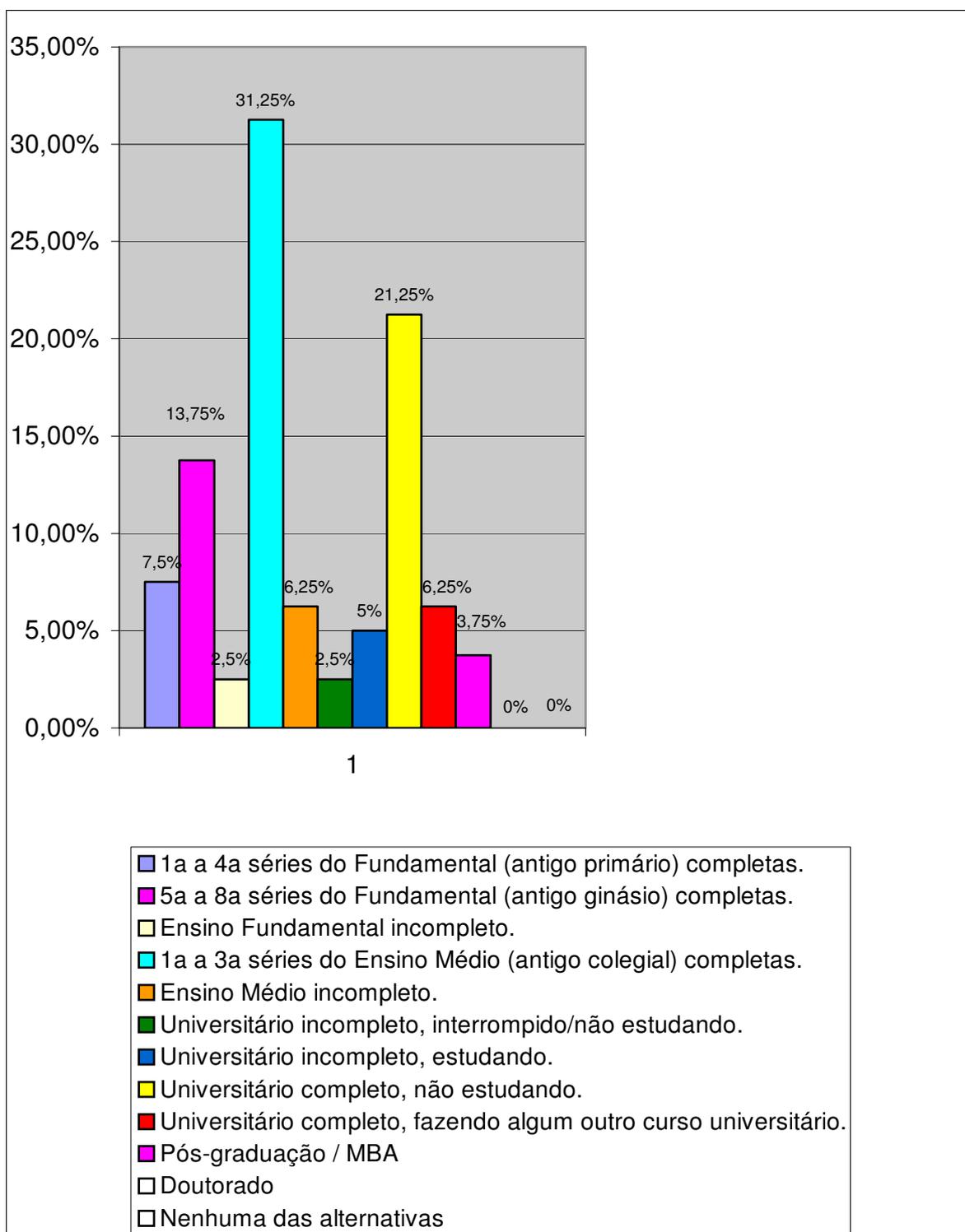
3.3.2 As expectativas de pais/responsáveis com relação ao ensino de Língua Portuguesa

A pesquisa junto aos alunos foi realizada em período de aula e a devolução do material foi realizada logo em seguida. Somente não responderam ao questionário 12 alunos, os quais estavam ausentes naquela ocasião. Os 150 alunos que participaram da pesquisa levaram para casa os questionários destinados aos pais, dos quais constavam 9 perguntas objetivas. Foram dados aos alunos vários prazos para a devolutiva do material. Quando o último prazo finalmente se extinguiu, contabilizou-se somente 80 devolutivas (53,3%).

Antes de se fazer a investigação das expectativas de pais ou responsáveis com relação ao ensino de Língua Portuguesa, procedeu-se a um questionamento acerca do grau de instrução concluído tanto pelo pai quanto pela mãe dos alunos, conforme segue.

3.3.2.1 Questão 1 – Grau de instrução dos pais dos alunos

Alternativa	Nº de pais	Percentual
a) 1a a 4a séries do Fundamental (antigo primário) completas.	6	7,5%
b) 5a a 8a séries do Fundamental (antigo ginásio) completas.	11	13,75%
c) Ensino Fundamental incompleto	2	2,5%
d) 1a a 3a séries do Ensino Médio (antigo colegial) completos.	25	31,25%
e) Ensino Médio incompleto	5	6,25%
f) Universitário incompleto, interrompido/não estudando.	2	2,5%
g) Universitário incompleto, estudando.	4	5%
h) Universitário completo, não estudando.	17	21,25%
i) Universitário completo, fazendo algum outro curso universitário.	5	6,25%
j) Pós-graduação/MBA	3	3,75%
k) Doutorado	0	0%
l) Nenhuma das alternativas (analfabeto)	0	0%



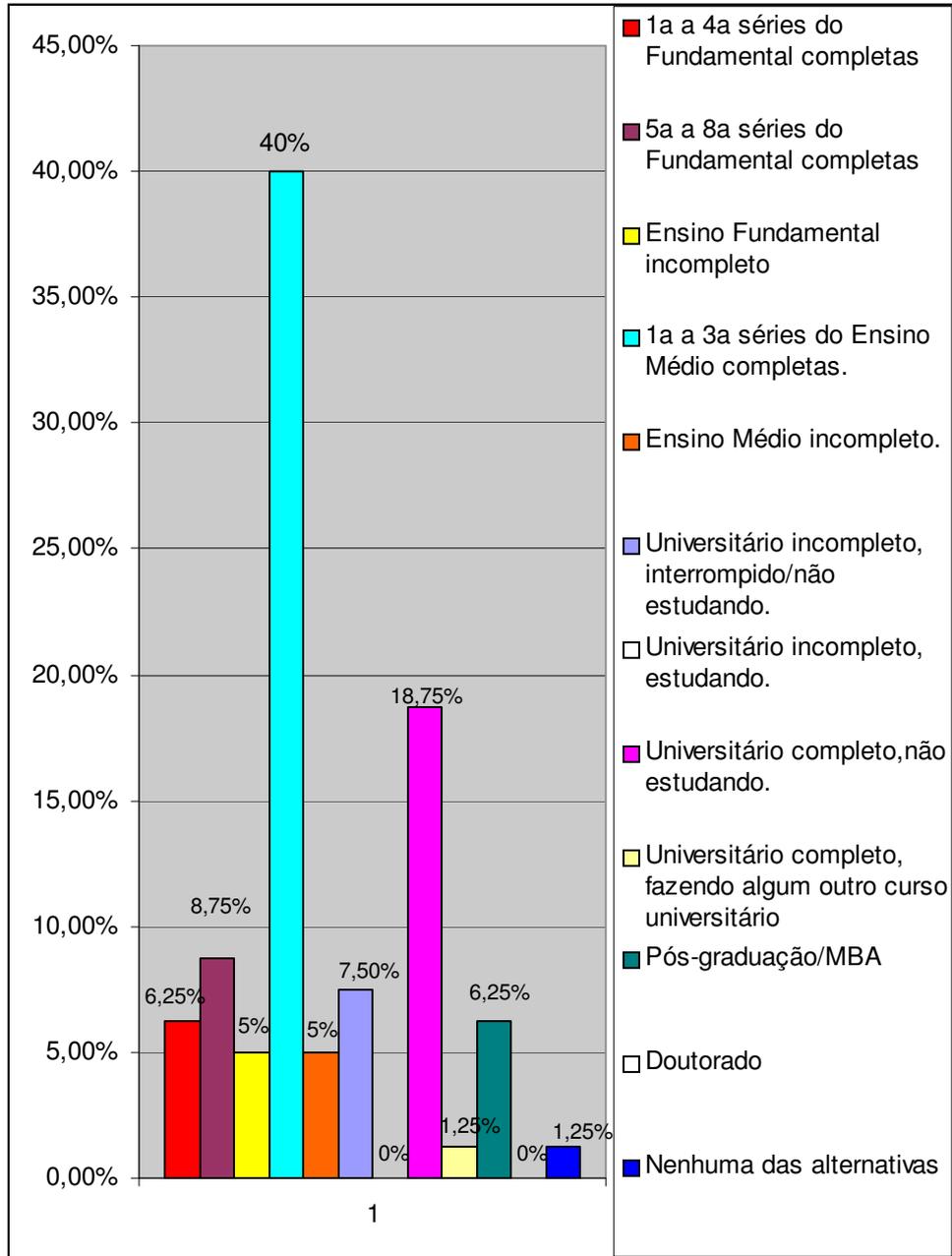
Entre os pais que responderam ao questionário, 2,5% possuem o Ensino Fundamental incompleto; igualmente 2,5% possuem o curso universitário incompleto, tendo sido este interrompido até o momento da presente pesquisa; 3,75% possuem uma pós-graduação ou MBA; 5% estão cursando uma universidade; 6,25% possuem o Ensino Médio incompleto; 6,25% já possuem um curso universitário completo e estão fazendo outro curso superior; 13,75% possuem o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série completo; 21,25% possuem um curso superior completo e no momento não estão estudando e 31,25% possuem o Ensino Médio completo.

Pode-se constatar, através desses dados, que este é um grupo de sujeitos escolarizados – levando-se em consideração a região onde a pesquisa foi aplicada - uma vez que 31,25% cursou todo o Ensino Médio , 33% passaram pelo ensino superior e 3,75% possuem uma pós-graduação.

Julgou-se pertinente a coleta desses dados uma vez que, traçado o perfil acadêmico dos responsáveis – ainda que de forma rudimentar – será possível analisar até que ponto o ensino (ou não) da teoria gramatical é considerado importante para os mesmos, apoiado nos dados obtidos e fazendo-se uma interface entre eles.

3.3.2.2 Questão 2 – Grau de instrução das mães dos alunos

Alternativa	Nº de mães	Percentual
a) 1a a 4a séries do Fundamental (antigo primário) completas.	5	6,25%
b) 5a a 8a séries do Fundamental (antigo ginásio) completas.	7	8,75%
c) Ensino Fundamental incompleto	4	5%
d) 1a a 3a séries do Ensino Médio (antigo colegial) completos.	32	40%
e) Ensino Médio incompleto	4	5%
f) Universitário incompleto, interrompido/não estudando.	6	7,5%
g) Universitário incompleto, estudando.	0	0%
h) Universitário completo, não estudando.	15	18,75%
i) Universitário completo, fazendo algum outro curso universitário.	1	1,25%
j) Pós-graduação/MBA	5	6,25%
k) Doutorado	0	0%
l) Nenhuma das alternativas (analfabeto)	1	1,25%



No tocante às mães dos alunos que se submeteram à pesquisa, 1,25% é analfabeta. Ainda, o mesmo percentual de 1,25% foi encontrado para as mães que já possuem um curso superior completo e estão fazendo algum outro curso universitário; 5% possuem o Ensino Fundamental incompleto e outros 5% o Ensino Médio incompleto; 6,25% possuem apenas a 1^a a 4^a séries do Fundamental completas e outras 6,25% possuem uma pós-graduação ou MBA; 7,5% tiveram o curso universitário interrompido e até o momento da pesquisa não estavam estudando; 8,75% possuem o Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries completas; 18,75% possuem um curso universitário completo e não estavam estudando na ocasião do preenchimento do questionário e 40% possuem o Ensino Médio completo.

Mais uma vez é possível perceber que se trata igualmente de um grupo escolarizado, dado o contexto, uma vez que 40% possuem o Ensino Médio completo e 33,75% já tiveram a oportunidade de freqüentar o ensino superior, ainda que parte (7,5%) tenha tido o curso interrompido.

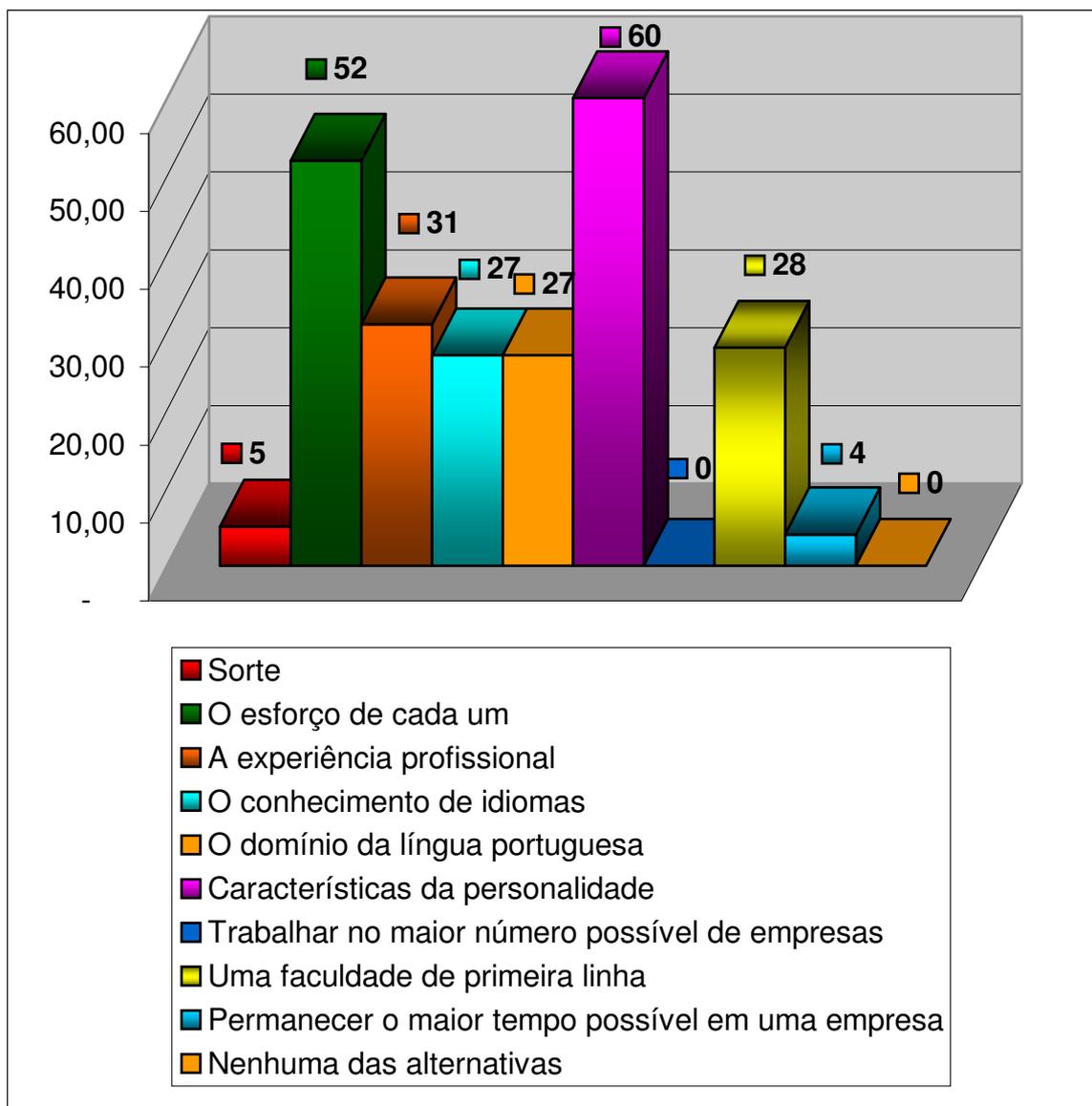
Traçando um breve comparativo entre o grau de escolaridade de pais e mães, percebe-se, por meio dos dados obtidos nesta pesquisa, que 40% das mães contra 31,25% dos pais possuem o Ensino Médio completo; 5% delas contra 6,25% deles têm o Ensino Médio incompleto; 7,5% têm curso universitário incompleto interrompido em oposição a 2,5% dos pais. Já no tocante ao curso universitário completo, tem-se 18,75% das mães contra 21,25% de seus companheiros. Contudo, em se tratando do curso de pós-graduação ou MBA, encontramos 6,25% das mães contra 3,75% dos pais que freqüentaram tal curso. Grosso modo, pode-se dizer que, mesmo em uma região pequena, onde existem poucas oportunidades de trabalho que demandem o curso superior, é possível perceber a preocupação dos

responsáveis com a busca pelo conhecimento e, de certa forma, pressupor que esses sujeitos tenham um certo grau de esclarecimento. Além disso, percebe-se que, mesmo em uma região onde, culturalmente, as mulheres não são estimuladas aos estudos e ao trabalho fora da esfera do lar, elas estão buscando a complementação e a continuação dos estudos. Muitos alunos, então, estão sendo assistidos por pais que têm, de algum modo, um bom grau de escolaridade e que estão atentos, de alguma forma, às atividades escolares dos filhos.

Além de se tentar traçar um breve esboço do grau de escolaridade dos pais e das mães dos alunos envolvidos na pesquisa, objetivou-se conhecer um pouco das características que os responsáveis pelos alunos consideram fundamentais para que alguém se torne um profissional bem cotado no mercado de trabalho, bem como observar a consideração que os pais atribuem ao domínio da língua portuguesa nesse contexto. Foram oferecidas 10 alternativas, dentre as quais poderiam ser selecionadas até 3 questões que mais se aproximassem do ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Como foi dada uma maior abertura para a seleção de alternativas nesta questão, o que comprometeria o cálculo da porcentagem, esta não foi computada. Foi registrado, então, apenas o número de vezes que cada alternativa foi indicada.

3.3.2.3 Questão 3 – Para ser um profissional bem cotado no mercado de trabalho, o que a família acha que é fundamental? (Você pode assinalar até 3 alternativas nesta questão)

Alternativa	Nº de indicações recebidas
a) Sorte	5
b) O esforço de cada um.	52
c) A experiência profissional.	31
d) O conhecimento de idiomas.	27
e) O domínio da língua portuguesa.	27
f) Características da personalidade(humor, capacidade de comunicação, inteligência emocional, versatilidade, iniciativa).	60
g) Trabalhar no maior número possível de empresas.	0
h) Uma faculdade de primeira linha.	28
i) Permanecer o maior tempo possível em uma empresa.	4
j) Nenhuma das alternativas.	0



Características da personalidade – humor, capacidade de comunicação, inteligência emocional, versatilidade, iniciativa etc. – foi a alternativa mais apontada pelos pais (60 indicações) como um dos fatores fundamentais para que um profissional seja bem cotado no mercado de trabalho. Segundo a análise discursivista, isso já faz parte do imaginário – eco de pós-modernidade – constituindo um interdiscurso, o qual repete um dizer sócio-histórico, disseminado na sociedade contemporânea. Ancorado no senso comum e, provavelmente, na própria experiência, o esforço de cada um foi apontado como fundamental 52 vezes. Dentro

do discurso da globalização e com 31 indicações, encontra-se a experiência profissional.

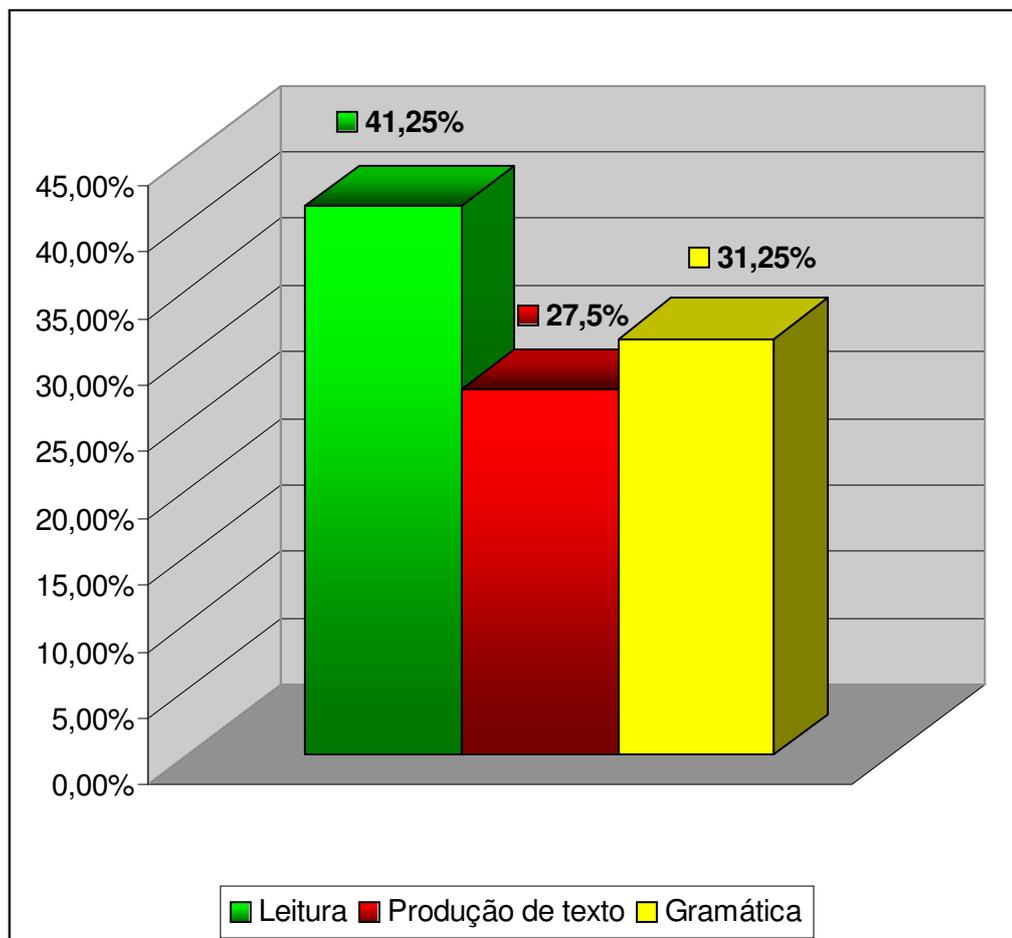
O discurso referente aos recursos humanos levou 28 indicações à alternativa de uma faculdade de primeira linha, ainda que seja de consenso que só a titulação não é condição *sine quae non* para o sucesso profissional.

Também embasados no discurso dos recursos humanos, o conhecimento de idiomas (igualmente dentro da perspectiva do discurso da globalização) e o domínio da língua portuguesa receberam 27 indicações cada.

O fator sorte foi apontado 5 vezes e a permanência o maior tempo possível em uma empresa foi indicada 4 vezes pelos questionados enquanto fundamentais para uma boa cotação no mercado de trabalho. É possível, conforme já supracitado, que a experiência de cada responsável tenha sido o fator balizador para a indicação das alternativas.

3.3.2.4 Questão 4 – Em sua opinião, o que é mais importante estudar?

Alternativa	Nº de pais	Percentual
a) Leitura	33	41,25%
b) Produção de Texto	22	27,5%
c) Gramática	25	31,25%



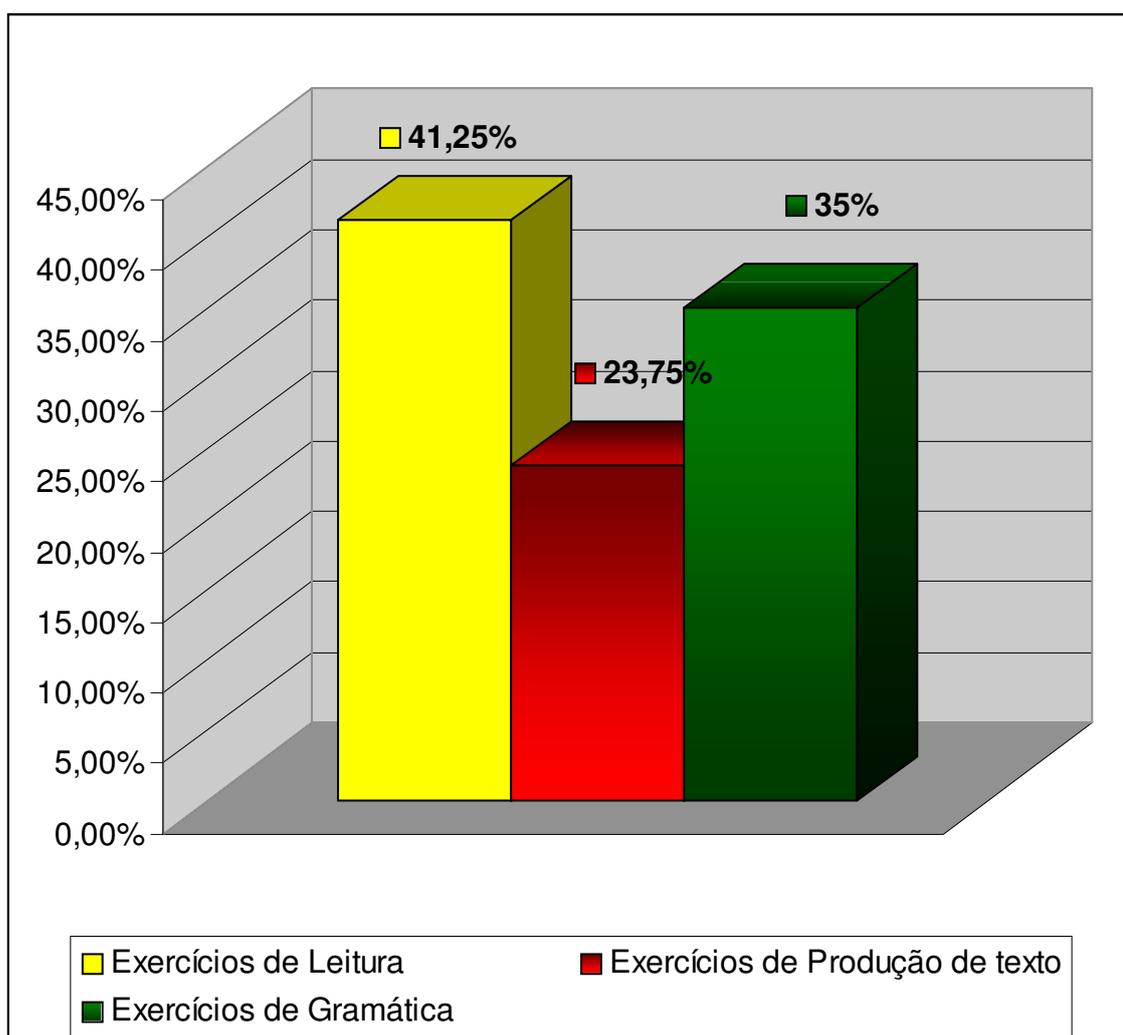
Para a maioria, (41,25% = 33 sujeitos) o mais importante a ser estudado nas aulas de Língua Portuguesa é a leitura, ficando a gramática com 31,25% (25 sujeitos) das indicações e produção de texto com 27,5% (22 sujeitos).

Esse resultado coincide com o obtido pela análise dos dados dos alunos. Certamente, para muitos, de nada adianta saber a teoria gramatical se não se sabe ler fluentemente (e não apenas decodificar o texto). Ademais, a leitura, como os pais provavelmente já sabem por experiência, está presente não só na vida acadêmica, mas principalmente nas questões do dia-a-dia, desde a leitura das notícias à leitura de um contrato, por exemplo. Com relação à produção de texto, pode ser que esteja no imaginário desses sujeitos de pesquisa que a redação é um exercício que só será

realizado como exame para a entrada em uma universidade e, por isso, não seja necessária tanta ênfase em seu ensino.

3.3.2.5 Questão 5- Dos itens abaixo, assinale aquele que você considera como o menos importante no ensino de Língua Portuguesa.

Alternativa	Nº de pais	Percentual
a) Exercícios de leitura e compreensão textual	33	41,25%
b) Exercícios de Produção de Texto	19	23,75%
c) Exercícios de Gramática	28	35%



Os dados obtidos nessa questão revelam, assim como aconteceu com os resultados das respostas dos alunos, uma incoerência – ou uma certa confusão (reflexo da ansiedade pós-moderna?) – entre o que é mais e o que é menos importante estudar nas aulas de Língua Portuguesa. Somente a questão envolvendo a gramática manteve-se no mesmo patamar, no caso das respostas dos pais.

Alunos e responsáveis concordam que o mais importante a ser estudado é a leitura. No entanto, quando inquiridos sobre o que é menos importante estudar, no caso dos alunos, são os exercícios de produção (37,4%), seguidos pelos de leitura e compreensão (34%) e, finalmente, pelos exercícios de gramática (28,6%). Os pais acreditam que sejam menos importantes exercícios de leitura e compreensão (41,25%), seguidos pelos exercícios de gramática (35%) e os de produção de texto (23,75%).

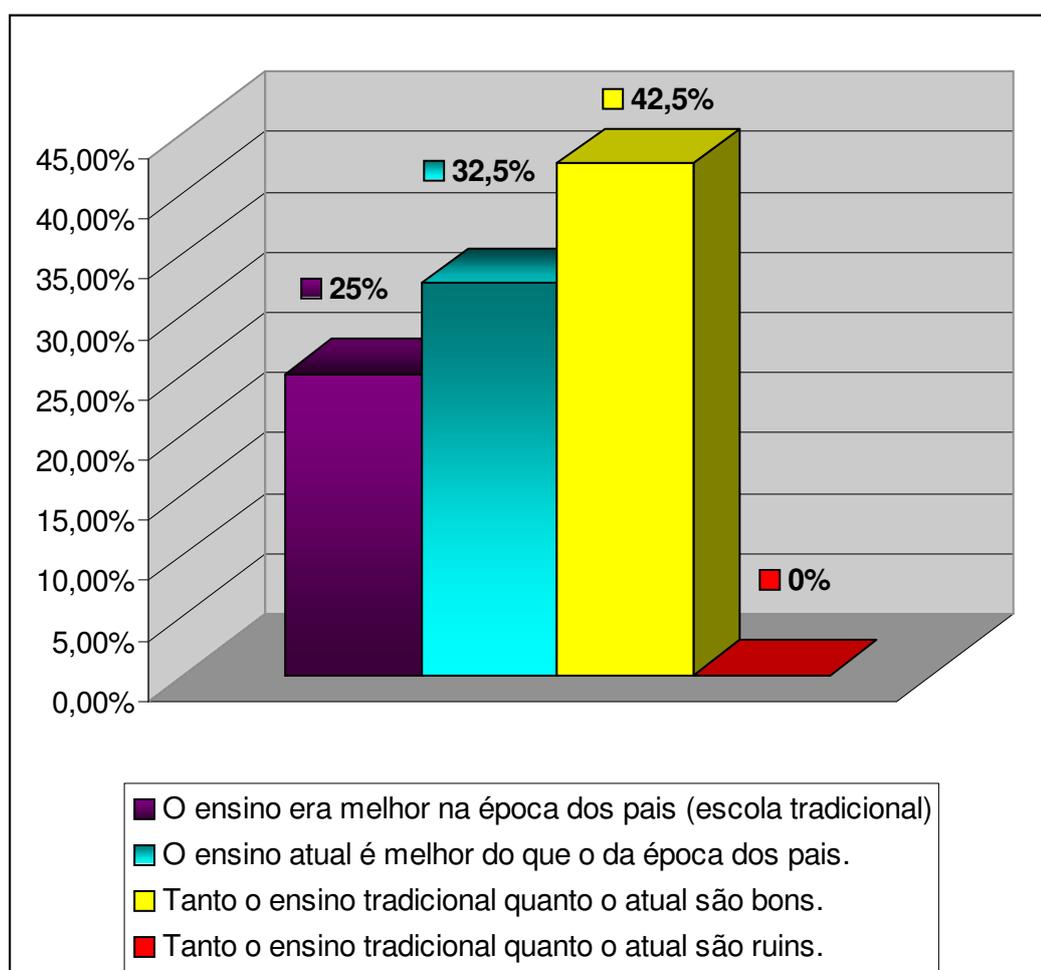
Provavelmente, lembrando-se da necessidade da escrita, da produção textual, – assim como da leitura – em várias ocasiões do dia-a-dia, e cientes da complexidade da produção de um bom texto, os pais tenham considerado menos os exercícios de produção de texto na escala de menor importância, o que comprova a incoerência quanto concluíram que é menos importante estudar produção textual.

Comparando-se a resposta dos responsáveis entre o que seja mais e o que seja menos importante estudar, temos uma inversão total dos dois extremos: é mais importante estudar leitura, mas os exercícios de leitura e compreensão são menos importantes; os exercícios de produção de texto são mais relevantes, mas é menos importante estudar produção textual. Talvez, para muitos responsáveis, teoria e prática não tenham que, necessariamente, caminharem juntas, o que é crucial para os professores.

3.3.2.6 Questão 6 – Com relação ao ensino de Língua Portuguesa,

você considera:

Alternativa	Nº de pais	Percentual
a) que o ensino era melhor em sua época (escola tradicional)	20	25%
b) que o ensino atual é melhor do que o de sua época.	26	32,5%
c) tanto o ensino tradicional quanto o atual são bons.	34	42,5%
d) tanto o ensino tradicional quanto o atual são ruins.	0	0%

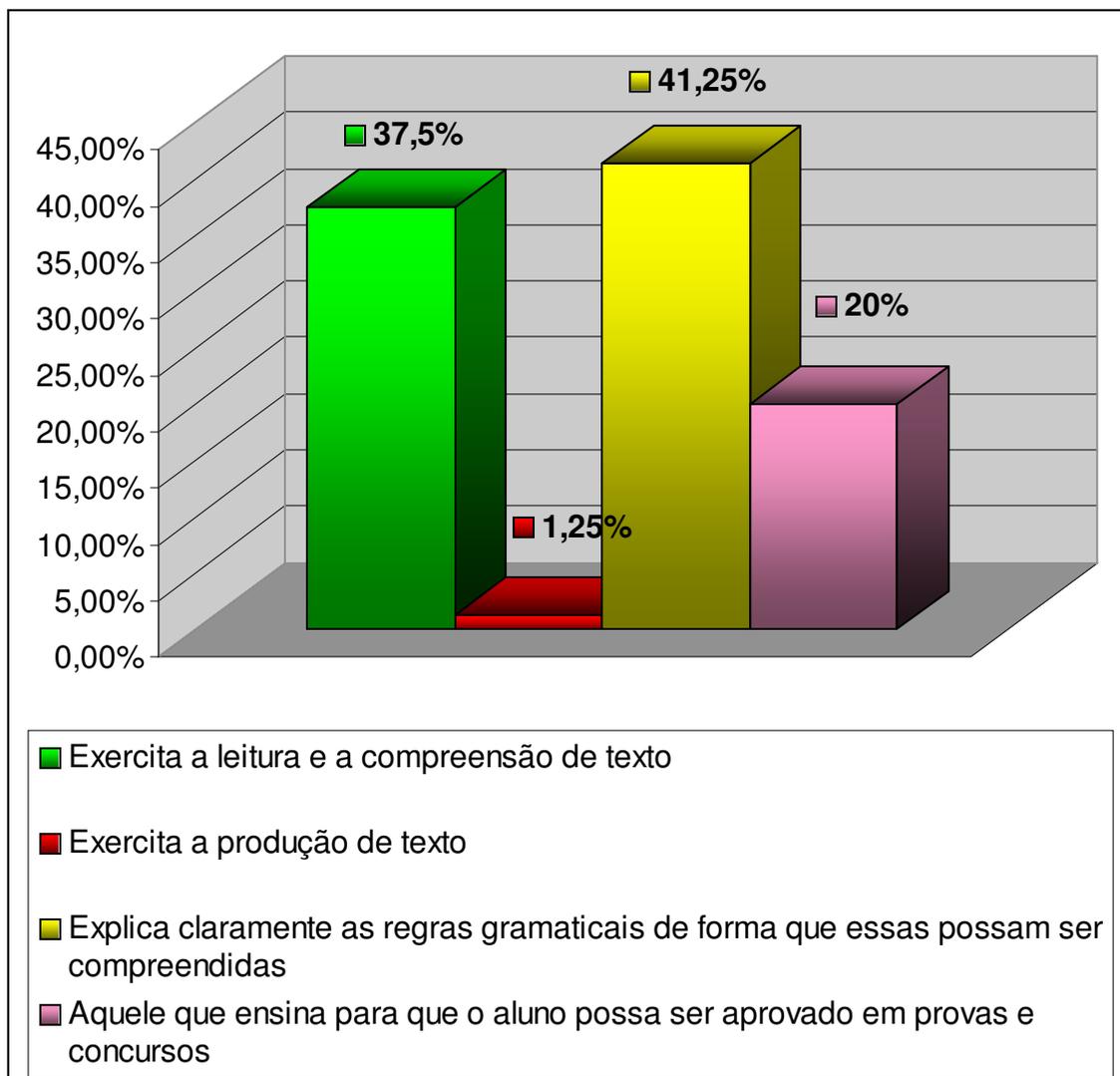


Com relação ao ensino de língua portuguesa, nenhum dos responsáveis considera o ensino tradicional ou ensino atual ruins; 25% (20 pais) pensam que o ensino era melhor em sua época; 32,5% (26 sujeitos) acreditam que o ensino atual é melhor do que o de sua época e, a maioria, 42,5% (34 pais), pensam que tanto o ensino tradicional quanto o atual são bons.

Percebe-se que o resultado obtido nesta questão ficou um tanto quanto dividido. Inegavelmente, o ensino – entre avanços e retrocessos – teve muito mais desenvolvimento e melhorias. A própria ciência lingüística trouxe, conforme reconhecido anteriormente neste trabalho, inegáveis contribuições. Provavelmente, os responsáveis reconhecem isso ao considerarem que o ensino atual é bom, uma vez que, em sua maioria, as aulas buscam trabalhar e desenvolver as várias habilidades e competências dos alunos.

3.3.2.7 Questão 7 - Você considera um bom professor de Língua Portuguesa aquele que principalmente:

Alternativa	Nº de pais	Percentual
a) Exercita a leitura e a compreensão de texto.	30	37,5%
b) Exercita a produção de texto.	1	1,25%
c) Explica claramente as regras gramaticais de forma que essas possam ser compreendidas.	33	41,25%
d) Aquele que ensina para que o aluno possa ser aprovado em provas e concursos.	16	20%



Com relação ao que caracteriza um bom professor de Língua Portuguesa, pais e alunos compartilham, proporcionalmente, quase que a mesma opinião. Apenas 1 pai (1,25%) pensa que um bom professor é aquele que exercita a produção de texto (note-se aqui, mais uma vez, uma certa incoerência uma vez que a maioria dos pais assinalou a importância dos exercícios de produção textual). Para 20% dos questionados (16 pais), é um bom professor de português aquele que ensina para que o aluno possa ser aprovado em provas e concursos. Subjacente a essa idéia, encontra-se o ensino da teoria gramatical, já que, conforme igualmente já mencionado, a norma padrão é cobrada em grande parte das provas. Pode-se constatar aqui a presença de um discurso muito presente em nossa sociedade – o

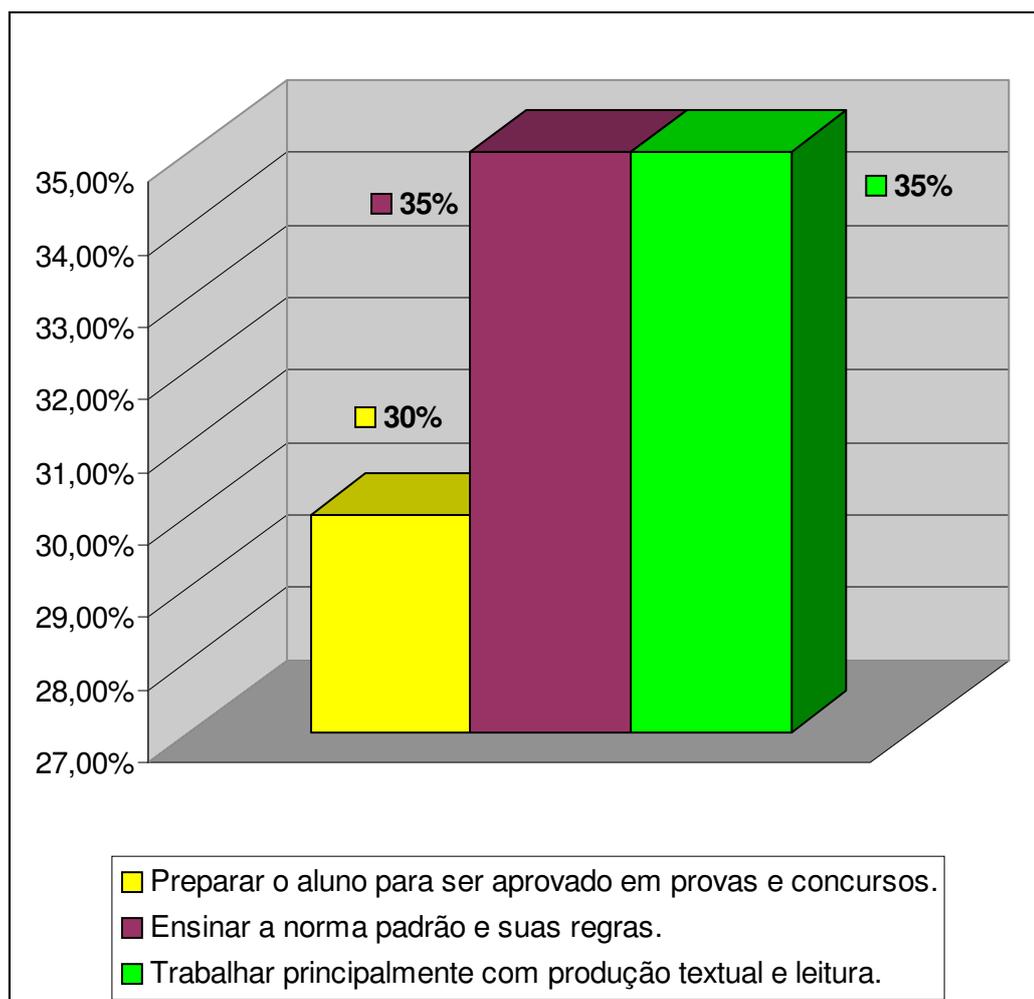
concurso público, muitas vezes, como garantia de estabilidade profissional e financeira.

Para 37,5% dos que se submeteram ao questionário (30 sujeitos), o bom profissional de Língua Portuguesa é aquele que exercita a leitura e a compreensão de texto. Uma vez, levando-se em consideração que muitos pais anseiam um bom futuro profissional para seus filhos e que, imaginariamente, esse futuro pode estar ligado a uma faculdade de primeira linha e, ainda levando-se em consideração a necessidade de disputa por uma vaga em uma instituição pública, dadas as dificuldades financeiras de se arcar com o ensino superior privado, pode-se inferir que os pais estejam cientes de que a maioria desses vestibulares cobra leitura e compreensão textual e, por isso, esperam que o professor de Língua Portuguesa exercite tal habilidade.

No entanto, para 41,25% dos responsáveis (33 pais), o bom professor é aquele que explica claramente as regras gramaticais de forma que essas possam ser compreendidas. Entende-se aqui que tanto os pais quanto os alunos, ao demonstrarem tal expectativa, anseiam por um professor que desmistifique a questão de a língua portuguesa ser de difícil aprendizagem.

3.3.2.8 Questão 8 – Qual deve ser o objetivo da escola em relação à Língua Portuguesa?

Alternativa	Nº de pais	Percentual
a) Preparar o aluno para ser aprovado em provas e concursos.	24	30%
b) Ensinar a norma padrão e suas regras.	28	35%
c) Trabalhar principalmente com produção textual e leitura.	28	35%



Na posição de vestibulandos, provavelmente, os alunos pensam que o objetivo da escola em relação à Língua Portuguesa deva resumir-se à sua preparação para ser aprovado em provas e concursos. Não é essa, contudo, a idéia dos pais, já que apenas 24 deles (30%) crêem que deva ser essa a prerrogativa da escola quando o assunto é o idioma materno.

Os responsáveis ficaram divididos com relação a esta oitava questão: 35% (28 sujeitos) pensam que o objetivo deva ser o trabalho, principalmente, com leitura e produção textual e o mesmo percentual (35% = 28 sujeitos) apontou que o objetivo da escola em relação à Língua Portuguesa deva ser o ensino da norma padrão e de suas regras.

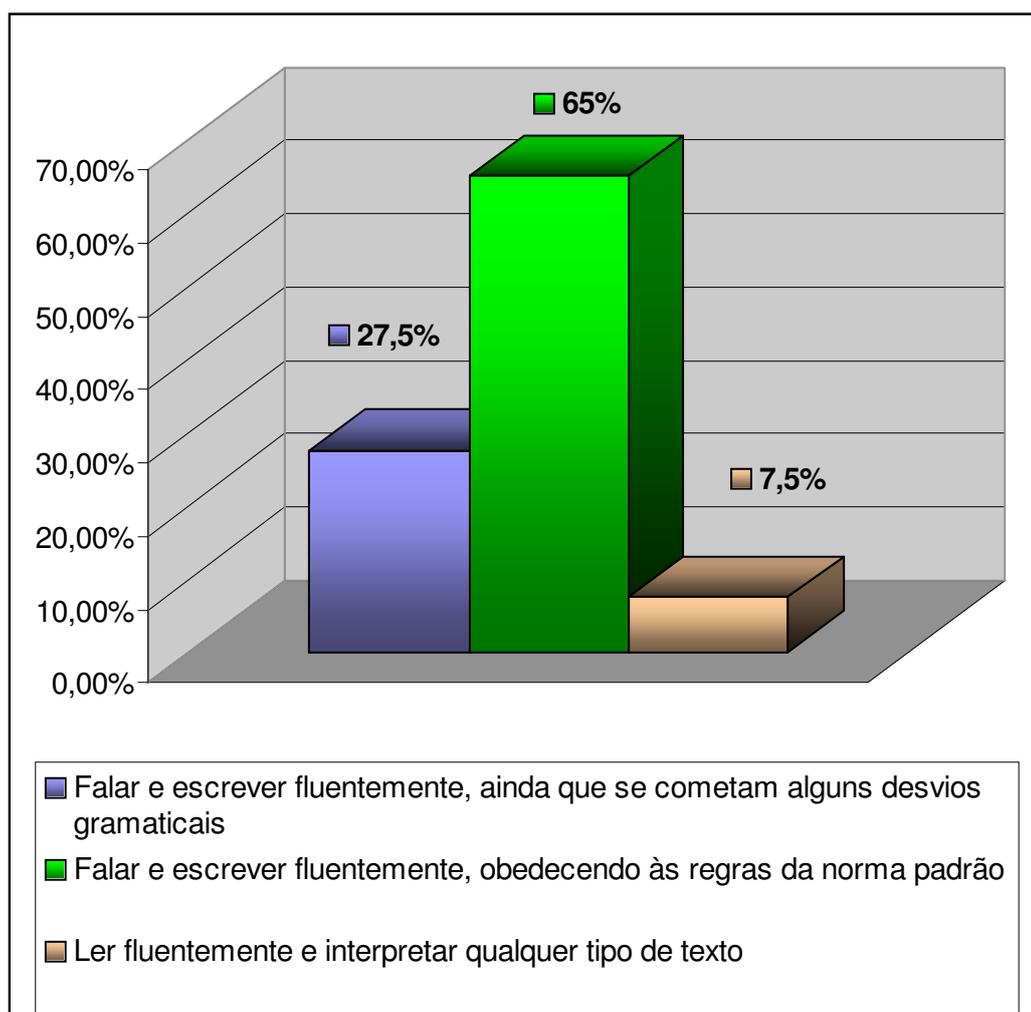
Infere-se que a escolha por parte do trabalho com leitura e compreensão textual esteja assentada na noção de que ensinar português não é, definitivamente, ensinar somente regras e nomenclaturas, e na consciência de que, atualmente, as habilidades mencionadas acima são cobradas a todo instante.

Já a opção pelo ensino da norma padrão e de suas regras pode estar calcado no fato de os pais terem consciência de que, tomando emprestadas as palavras de Possenti (1996, p.31), “saber falar significa saber uma língua; saber uma língua significa saber uma gramática e saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases”. Ou seja, o ensino da teoria gramatical daria o suporte para a melhoria da leitura e da compreensão de texto e forneceria, em certa medida, insumos para uma boa produção textual – ainda que esta não seja a única condição para uma boa redação.

3.3.2.9 Questão 9 – Em sua opinião, ser competente no uso da Língua

Portuguesa significa principalmente:

Alternativa	Nº de alunos	Percentual
a) Falar e escrever fluentemente, ainda que se cometam alguns desvios gramaticais.	22	27,5%
b) Falar e escrever fluentemente, obedecendo às regras da norma padrão.	52	65%
c) Ler fluentemente e interpretar qualquer tipo de texto.	6	7,5%



No tocante ao que significa ser competente no uso da Língua Portuguesa, pais e alunos apresentam, praticamente, a mesma opinião. Para a maioria, essa competência não está ligada ao ler fluentemente e interpretar qualquer tipo de texto - apenas 7,5% (6 pais) apontaram para essa alternativa. Um grupo de 22 pais (27,5%) pensa que ser competente em Língua Portuguesa seja falar e escrever fluentemente, ainda que se cometam alguns desvios gramaticais. Faz-se aqui o mesmo comentário feito na ocasião da análise dos dados dos alunos: provavelmente, muitos se basearam no fato de que é possível haver compreensão e comunicação ainda que não se conheçam todas as regras da norma padrão.

Entretanto, para a maioria (65% = 52 pais), falar e escrever fluentemente, obedecendo às regras da norma padrão, é sinal de competência no uso da Língua Portuguesa.

Não é de se estranhar o resultado obtido nesta questão, uma vez que o modo de uso da língua é determinado pela avaliação que os próprios usuários fazem dela. Ainda que se tente dirimir a idéia de preconceito lingüístico e que se pretenda instaurar o respeito às variantes, especialmente à oralidade, é inevitável que alguns segmentos da sociedade venham a sentir-se desprestigiados ao reconhecerem que sua variedade lingüística não possui legitimidade social, uma vez que se afasta da norma, de um modelo de “bem falar e de bem escrever”, imposto a todo momento pela própria sociedade.

O fascínio pela “boa linguagem” não é de responsabilidade de gramáticos ou professores adeptos do sistema mais tradicional de ensino. Esse fascínio advém do próprio povo sempre que um pouco de contato com padrões cultos lhe tenha sido permitido. É a própria comunidade – com olhos no estrato social em que cada um de

seus membros possa um dia vir a situar-se – que busca adequar sua linguagem a padrões prestigiados.

3.4 Considerações finais

Iniciou-se esta dissertação evidenciando as possíveis causas do que se convencionou chamar de “crise no ensino de língua materna” (BECHARA,2003; FONSECA,2000; SILVA, 2004; SILVA.E, 2006; BAGNO, 2005; LEITE,1999). Vimos que diversos fatores colaboraram para que a sensação de crise se tornasse nítida na prática dos professores de Língua Portuguesa . Dentre esses muitos fatores, citamos a formação da Escola moderna, a qual esteve assentada em reformas de “cima para baixo”, vendo-se muitas vezes obrigada a obedecer a orientações e a exigências dos países dos quais o Brasil obteve ajuda para sanar crises anteriores.

Salientamos que essa crise também foi decorrente do privilégio conferido ao coloquial, à oralidade, quando os estudos de natureza lingüística dedicaram-se à descrição das línguas orais. Além disso, alguns fatores de natureza política alimentaram a idéia de que ensinar a norma padrão seria impor a língua da classe privilegiada, desprivilegiando o código utilizado pelas camadas sociais mais baixas.

Outro vetor responsável pela crise no ensino de Língua Portuguesa é a dificuldade na formulação de uma política eficaz de formação de professores, dada a complexidade do ensino superior brasileiro. No que concerne à formação docente, parece haver um descompasso entre teoria e prática, além da necessidade de favorecer o desenvolvimento do senso crítico dos futuros docentes, ancorado em um embasamento teórico mais sólido que possibilite a seleção de metodologias de forma criteriosa e consciente.

Mencionou-se ainda que, inegavelmente, vive-se um momento de desestabilização dos indivíduos no mundo social. É a era do sujeito pós-moderno, que, em nome da ciência e da técnica, vive o fim das ideologias e busca, de forma

sistemática, novas teorias e novas fórmulas, sob pena de ser considerado ultrapassado.

Sob um discurso de resistência, é possível perceber que, embora exista uma parcela da sociedade contrária ao ensino da teoria gramatical, há nichos de resistência que pretendem a manutenção desse ensino, provando que se resiste a tudo que é imposto. Vimos que Silva (2006) apoiando-se em Vygotsky (2005), afirma que o aprendizado da gramática contribui para a tomada de consciência dos aspectos formais da língua, o que permite o exercício do pensar crítico e a adequação da linguagem. Isso significa que a gramática é uma aprendizagem útil. O que precisa ser discutido com urgência é *como* ensinar a teoria gramatical.

A gramática não estava sendo ensinada nas aulas da escola que serviu de lócus para a realização desta pesquisa, uma vez que o material didático utilizado propunha um trabalho mais voltado para a leitura e a produção de texto. Isso fez com que pais e alunos manifestassem seu descontentamento e exigissem o ensino da teoria gramatical e igualmente fez surgir a pergunta que deu origem a este trabalho: “ensinar português é ensinar gramática”?

Ao responderem às perguntas propostas pelo questionário, alunos e pais consideraram que ser competente no uso do idioma significa, principalmente, falar e escrever fluentemente, obedecendo às regras da norma padrão. Eles acreditam que um bom professor de português é aquele que explica claramente as regras gramaticais de forma que elas possam ser compreendidas. Além disso, a grande maioria dos alunos afirmou fazer uso, em suas produções de texto, das regras aprendidas.

Muitos consideram que seja objetivo da Escola, com relação à Língua Portuguesa, a preparação do aluno para ser aprovado em provas e concursos, e que

esse objetivo deve estar pautado no ensino da norma padrão e de suas regras. Essa consideração revelou ter sua origem na formação discursiva do próprio sujeito, já que a escolha pela escola é determinada por esse objetivo.

Ao analisarmos os dados referentes à qualidade do ensino ministrado, muitos pais consideram que tanto o ensino tradicional quanto o atual são bons. Percebe-se, portanto, que muitos pais reconhecem as inegáveis contribuições que os estudos lingüísticos proporcionaram ao ensino da língua materna.

Nesse sentido, cremos que, da mesma forma como pais e alunos reclamaram da ausência do ensino da gramática, eles certamente reclamariam se houvessem sido excluídos o ensino da leitura e o da produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante desses resultados, é possível, então, responder à pergunta que deu origem a este trabalho: “para pais e alunos, estudar português é estudar gramática”?

Vimos que não! Não se trata apenas de estudar gramática. Para pais e alunos, estudar português é estudar leitura, produção de texto e gramática. Assim, a gramática deve constar nas aulas, assim como a leitura e a produção de textos. Estamos diante de um trinômio que, certamente, é indissociável, pelo menos na opinião dos sujeitos da nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: UNICAMP, 1992.
- ABEP. (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa). *Critério Brasil*. Disponível em: www.abep.br. Acesso em 22/11/2007.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de e SANTOS, Eder Fernando dos. *O ensino superior no Brasil e os acordos MEC/USAID: uma contribuição ao estudo do intervencionismo norte-americano na educação brasileira*. 2003. Disponível em: www.ppe.uem.br. Acesso em 17/09/07.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Preconceito lingüístico - o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da Educação Lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. V.5; n.1, p.63-81, 2005.
- _____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Editora Ática, 2003.
- BIRMAN, J. *O sujeito desejante na contemporaneidade*. 2005 (escrito a partir de notas que orientaram o autor na conferência do "II Seminário de Estudos em AD").
- BOURDIEU, P. *Espaço social e poder simbólico*. In: BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. Centro Gráfico, Brasília, 1998.

CAMARA Jr., J. Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática: referente à língua portuguesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro : J. Ozon Editor, s/d.

COLLELLO, S. M. G. e LUIZE, A. *Aventura Lingüística*. In: Viver Mente & Cérebro - Coleção Memória da Pedagogia 5 - Emília Ferreiro - A construção do Conhecimento. São Paulo: Segmento/ Duetto, jan/2006 p.14 – 20

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CUNHA, Luiz A. e GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Instrução elementar no século XIX*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-150.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1994. (Série Didática)

FONSECA, Fernanda Irene. *Da Lingüística ao ensino de Português*. In: BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa: teoria e método*. São Paulo: Educ, 2000.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999 a.

_____. *História da sexualidade*. Vol. 1. *A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999 b.

FREITAS, H. *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. vol.24, n.85. set/dez, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04/07/07

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERALDI, J. W. *Descrição da língua e ensino da língua*. ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. n.19, p.9-13,1996.

GUIMARÃES, Áurea M. *Dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

KATO, M. A. *O ensino de línguas após a implantação da lingüística*. In: *Boletim da Abralín*: 51-59, 1983.

KUMAR, K. *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna: novos rumos sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

LEITE, Marli Quadros. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 1999.

LIPMAN, Mattew. O pensar na educação. In: SILVA, E. R. da. *Reflexões sobre a utilidade da gramática teórica para o domínio da norma-padrão*. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. *Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MILLER, Jacques-Alain. *Silet, os paradoxos da pulsão de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. . Disponível em: www.scielo.br . Acesso em 29/09/07

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano – sociedade e instituições (1889 – 1930)*. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1977. tomo III, vol.2, c. VII, p.259- 291.

NEVES, M.H.M. *A gramática: história, teoria, análise e ensino*. São Paulo: Editora da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), 2002.

_____. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2004.

_____. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis : Vozes, 2000. p. 52-73.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

PERFEITO, A. M. *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*. Londrina: Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas/UEL, 2003. (Projeto de pesquisa)

POSSENTI, S. *Algumas notas sobre o discurso da escola*. In: *Boletim da Abralim*. 02:61-69. 1982.

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

PIETRI, Émerson de. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. 2003. 202 f. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2003.

PINO, Ivany. *A nova LDB: ameaças e resistências*. *Educação & Sociedade*. Campinas: Papirus, 1990.

PLANEJAMENTO. Associação Cultura Franciscana. São Paulo, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

ROMANOWISK, Joana Paulin. *As licenciaturas no Brasil : um balanço das teses e dissertações dos anos 90*. São Paulo: FE/USP, 2002. (Tese)

SILVA, Elisabeth Ramos da e GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. *Contribuições da Lingüística ao ensino da gramática tradicional*. Lusorama, Frankfurt, v.65-66, p.184-205, maio 2006a.

_____. *Reflexões sobre a utilidade da gramática teórica para o domínio da norma-padrão*. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006b.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, M. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M.(org.) *Lingüística da Norma*. São Paulo : Loyola, 2002.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo : Ática,1988.

TEIXEIRA, Jerônimo. *Riqueza da Língua*. Revista Veja, São Paulo: Editora Abril, p.88 – 99 set. 2007.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WORLD BANK. *Priorities and Strategies for Education*. In: World Bank Review, Washington: The International Bank for Reconstruction and Development, 1995. Disponível em <http://www.globalmarch.org/virtuallibrary>. Acesso em 07/09/07.

ANEXO A

Série: _____

Nas questões abaixo, escolha apenas UMA das alternativas que lhe pareça mais adequada ao seu ponto de vista:

- 1) Em sua opinião, o que é mais importante estudar?
 - a) Leitura
 - b) Produção de texto
 - c) Gramática

- 2) Dos itens abaixo, assinale aquele que você considera como o menos importante no ensino de Língua Portuguesa.
 - a) Exercícios de leitura e compreensão textual
 - b) Exercícios de produção de texto
 - c) Exercícios de gramática

- 3) Você aplica em suas produções escritas as regras gramaticais aprendidas?
 - a) Sempre
 - b) Às vezes
 - c) Nunca

- 4) Qual deve ser o objetivo da escola em relação à Língua Portuguesa?
 - a) Preparar o aluno para ser aprovado em provas e concursos.
 - b) Ensinar a norma padrão e suas regras.
 - c) Trabalhar principalmente com produção textual e leitura.

- 5) Em sua opinião, ser competente no uso da Língua Portuguesa significa, principalmente:
 - a) Falar e escrever fluentemente, ainda que se cometam alguns erros gramaticais.
 - b) Falar e escrever fluentemente, obedecendo às regras da norma padrão.
 - c) Ler fluentemente e interpretar qualquer tipo de texto.

- 6) Você considera um bom professor de Língua Portuguesa aquele que principalmente:
 - a) Exercita a leitura e a compreensão de texto.
 - b) Exercita a produção de texto.
 - c) Explica claramente as regras gramaticais de forma que essas possam ser compreendidas.
 - d) Aquele que ensina para que você possa ser aprovado em provas e concursos.



ANEXO B

Nas questões abaixo, escolha apenas UMA das alternativas que lhe pareça mais adequada ao seu ponto de vista:

1) Neste momento, qual o nível de instrução concluído do pai do aluno? Apenas uma resposta.

- a) 1ª a 4ª séries do Fundamental (antigo primário) completas.
- b) 5ª a 8ª séries do Fundamental (antigo ginásio) completas.
- c) Ensino Fundamental incompleto.
- d) 1ª a 3ª séries do Ensino Médio (antigo colegial) completos
- e) Ensino Médio incompleto.
- f) Universitário incompleto, interrompido / não estudando.
- g) Universitário incompleto, estudando.
- h) Universitário completo, não estudando.
- i) Universitário completo, fazendo algum outro curso universitário.
- j) Pós-graduação / MBA.
- k) Doutorado.
- l) Nenhuma das alternativas. (analfabeto)

2) Neste momento, qual o nível de instrução concluído da mãe do aluno? Apenas uma resposta.

- a) 1ª a 4ª séries do Fundamental (antigo primário) completas.
- b) 5ª a 8ª séries do Fundamental (antigo ginásio) completas.
- c) Ensino Fundamental incompleto.
- d) 1ª a 3ª séries do Ensino Médio (antigo colegial) completos
- e) Ensino Médio incompleto.
- f) Universitário incompleto, interrompido / não estudando.
- g) Universitário incompleto, estudando.
- h) Universitário completo, não estudando.
- i) Universitário completo, fazendo algum outro curso universitário.
- j) Pós-graduação / MBA.
- k) Doutorado.
- l) Nenhuma das alternativas (analfabeto)

3) Para ser um profissional bem cotado no mercado de trabalho, o que a família acha que é fundamental? (**Você pode assinalar até 3 alternativas nesta questão**)

- a) Sorte.
- b) O esforço de cada um.
- c) A experiência profissional.
- d) O conhecimento de idiomas.
- e) O domínio da língua portuguesa.
- f) Características da personalidade (humor, capacidade de comunicação, inteligência emocional, versatilidade, iniciativa).

- g) Trabalhar no maior número possível de empresas.
- h) Uma faculdade de primeira linha.
- i) Permanecer o maior tempo possível em uma mesma empresa.
- j) Nenhuma das alternativas.

4) Em sua opinião, o que é mais importante estudar?

- a) Leitura
- b) Produção de texto
- c) Gramática

5) Dos itens abaixo, assinale aquele que você considera como o menos importante no ensino de Língua Portuguesa.

- a) Exercícios de leitura e compreensão textual
- b) Exercícios de produção de texto
- c) Exercícios de gramática

6) Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, você considera:

- a) que o ensino era melhor em sua época (escola tradicional)
- b) que o ensino atual é melhor do que o de sua época
- c) tanto o ensino tradicional quanto o atual são bons.
- d) tanto o ensino tradicional quanto o atual são ruins.

7) Você considera um bom professor de Língua Portuguesa aquele que principalmente:

- a) Exercita a leitura e a compreensão de texto.
- b) Exercita a produção de texto.
- c) Explica claramente as regras gramaticais de forma que essas possam ser compreendidas.
- d) Aquele que ensina para que você possa ser aprovado em provas e concursos.

8) Qual deve ser o objetivo da escola em relação à Língua Portuguesa?

- a) Preparar o aluno para ser aprovado em provas e concursos.
- b) Ensinar a norma padrão e suas regras.
- c) Trabalhar principalmente com produção textual e leitura.

9) Em sua opinião, ser competente no uso da Língua Portuguesa significa principalmente:

- a) Falar e escrever fluentemente, ainda que se cometam alguns desvios gramaticais.
- b) Falar e escrever fluentemente, obedecendo às regras da norma padrão.
- c) Ler fluentemente e interpretar qualquer tipo de texto.