

**Clemeson Campos da Cunha.**

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.  
PosLin - Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos.

**A QUESTÃO DA NORMA CULTA E O ENSINO  
DE LÍNGUA PADRÃO NO CURSO DE LETRAS -  
UM ESTUDO DE CASO.**

**Belo Horizonte (MG)  
Faculdade de Letras da UFMG  
2008**

**Clemeson Campos da Cunha.**

A QUESTÃO DA NORMA CULTA E O ENSINO  
DE LÍNGUA PADRÃO NO CURSO DE LETRAS –  
UM ESTUDO DE CASO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Lingüística.

Linha de pesquisa: A – Lingüística dos Gêneros e Tipos Textuais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Assis Rocha.

Belo Horizonte (MG)  
Faculdade de Letras da UFMG  
2008

Componentes da Banca Examinadora:

---

Professor Dr. Luiz Carlos de Assis Rocha – UFMG.  
Orientador

---

Professora Dra. Maria Beatriz Nascimento Decat – UFMG.

---

Professora Dra. Juliana Alves Assis – PUC-MG.

---

Professor Dr. Rosalvo Pinto – UFMG.  
Suplente.

**“A educação é do tamanho da vida!!! Não há começo. Não há fim –  
Só há travessia. E se queremos descobrir a verdade da educação, ela  
terá de ser descoberta no meio da travessia.”**

**(Neidson Rodrigues - pedagogo)**

## AGRADECIMENTOS:

Primeiramente, agradeço à Deus que me deu o dom da vida, bem como minha preciosa inteligência tão importante para superar os desafios que se apresentaram nesta jornada;

Agradeço aos meus pais ( Murilo e Lourdes ), que são os protagonistas da minha história, a eles minhas conquistas;

Agradeço, em especial, ao meu grande amigo, o professor Mauro Lúcio que esteve presente desde o início desta empreitada, emprestando-me seu tempo, sua paciência e seu conhecimento... A você dedico esta conquista;

Aos professores do PosLin, construtores de pontes do saber acadêmico, encorajando-me a construir minhas próprias pontes, à vocês meu carinho e admiração;

Aos meus amigos, obrigado pela força e pelas palavras de incentivo sempre na hora certa;

Um agradecimento, em especial, aos Professores e Graduandos que participaram efetivamente desta pesquisa e que foram as figuras centrais de nossa investigação;

E, finalmente, agradeço ao Professor Luiz Carlos de Assis Rocha, que, pela confiança em mim depositada e por sua valiosa orientação, tornou possível a realização deste sonho. Muito obrigado professor “Rochinha”!!!

## RESUMO:

Neste trabalho, objetivamos descrever e analisar o processo de formação de professores de Língua Portuguesa na atualidade, tomando como base informações fornecidas por professores de instituições com licenciatura em Letras e graduandos em processo de conclusão do curso. Nessa perspectiva, procuramos investigar os aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem de língua materna no curso de Letras, sobretudo a norma culta e a língua padrão, bem como suas implicações no processo de ensino pós-universitário. Apresentamos um panorama geral sobre a formação docente, os objetivos pretendidos neste trabalho e a fundamentação teórica, tendo como base os pressupostos do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999) e as concepções sociocognitivo-interacionais de Bakhtin (1995). Ao traçar o perfil e o papel do professor de Língua Portuguesa enquanto mediador nos processos de ensino-aprendizagem, apresentamos a metodologia utilizada e a análise dos dados. Os resultados da análise empreendida retomam o escopo do processo de formação docente e comprovam a hipótese de que não tem sido dada uma efetiva atenção aos aspectos que dizem respeito ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no curso de Letras, sobretudo a língua padrão, fator que vem interferindo no fazer docente do profissional recém-formado.

**Palavras-chave:** *Linguística, Língua, Formação docente, Ensino-aprendizagem.*

## ABSTRACT:

In this paper, we aim to describe and to analyze the Portuguese Language teachers' formation process, nowadays, taking as base information supplied by teachers of institutions with degree in Letters course and graduates in process of conclusion of this course. In this perspective, we investigate the aspects that involve the teaching-learning of mother language in the Letters course, specially the standard language and standard grammar, as well as their implications in the teaching process after university. Initially, we present a general view about the educational formation, and the objectives intended in this paper. Afterwards, we present the theoretical bases that have as base the presuppositions of the socio-discursive interaction of Bronckart (1999) and the sociocognitive-interactional conceptions of Bakhtin (1995). After we trace the teacher's profile and the Portuguese Language teacher's function while mediator in the teaching-learning processes, we present the used methodology and the analysis of the data. The results retake the scope of the process of educational formation, proving the hypothesis that an effective attention has not been given in the aspects that concern the teaching-learning of the Portuguese Language in the Letter course, specially the standard grammar, factor that is interfering in the educational construction of the recently-formed professional.

**Key-words:** *Linguistics, Language, Educational formation, Teaching-learning.*

LISTA DE QUADROS E TABELAS:

QUADRO 01.....	81
QUADRO 02.....	84
QUADRO 03.....	101
QUADRO 04.....	103
TABELA 01.....	113
TABELA 02.....	115
TABELA 03.....	117
TABELA 04.....	120
TABELA 05.....	123
TABELA 06.....	126
TABELA 07.....	129
TABELA 08.....	133
TABELA 09.....	136
TABELA 10.....	138
TABELA 11.....	143
TABELA 12.....	146
TABELA 13.....	149
TABELA 14.....	151
TABELA 15.....	154
TABELA 16.....	156
TABELA 17.....	159
TABELA 18.....	163
TABELA 19.....	165
TABELA 20.....	173
TABELA 21.....	174
TABELA 22.....	212
TABELA 23.....	212

## SUMÁRIO:

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
1.1 - Língua, linguagem e interação – O que seria ensinar Língua Portuguesa?.....	20
1.2 - A Norma Culta e a Língua Padrão: uma questão terminológica ou ideológica?.....	52
1.3 - O curso de Letras no Brasil: uma breve visão histórica e as implicações nos processos de consolidação do ensino-aprendizagem de língua materna.....	71
<b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>75</b>
2.1 - A natureza da pesquisa.....	75
2.2 - A elaboração da pesquisa.....	77
2.3 - Sobre os participantes da pesquisa.....	80
2.3.1 - O professor do curso de Letras.....	80
2.3.2 - O graduando do curso de Letras.....	83
2.4 - O processo de coleta de dados.....	85
2.5 - A constituição dos dados.....	88
2.6 - Procedimentos teórico-metodológicos de análise dos dados.....	89
2.6.1 - Os professores do curso de Letras.....	89
2.6.2 - Os graduandos do curso de Letras.....	92
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>111</b>
3.1 - O professor do curso de Letras: quem é esse sujeito?.....	112
3.1.1 - Algumas considerações após as análises das respostas dos professores.....	141

3.2 - O graduando do curso de Letras: quem é esse sujeito?.....	142
3.2.1 - Algumas considerações após as análises das respostas dos graduandos.....	169
3.2.2 - Professor e Graduando: o que converge e o que diverge em seus discursos?.....	170
3.3 - O graduando do curso de Letras - “saber ou não saber gramática, eis a questão”.....	172
3.4 - O graduando do curso de Letras - “O sujeito que se constrói no texto”.....	178
3.4.1 - Análise quanto aos aspectos conceituais dos textos.....	179
3.4.1.1 - Adequação ao tema proposto.....	180
3.4.1.2 - Coerência (unidade temática).....	181
3.4.1.3 - Relação título - texto.....	186
3.4.1.4 - Continuidade e progressão.....	186
3.4.1.5 - Redundância e articulação.....	187
3.4.1.6 - Apresentação e adequação gráfica.....	189
3.4.2 - Análise quanto aos aspectos formais dos textos.....	190
3.4.2.1 - Adequação à tipologia textual.....	190
3.4.2.2 - Coesão.....	191
3.4.2.3 - Morfossintaxe.....	195
3.4.2.4 - Emprego das classes gramaticais (adequação vocabular).....	197
3.4.2.5 - Concordância.....	198
3.4.2.6 - Regência.....	201
3.4.2.7 - Emprego da crase.....	203
3.4.2.8 - Colocação pronominal.....	204
3.4.2.9 - Paragrafação.....	205
3.4.2.10 - Pontuação.....	206
3.4.2.11 - Ortografia.....	208
3.4.2.12 - Acentuação.....	210

3.4.3 - Análise conclusiva das produções textuais.....	211
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>214</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>233</b>

## INTRODUÇÃO:

Constata-se de forma geral, na prática dos educadores e dos alunos, a dificuldade que eles têm de efetivar o processo ensino-aprendizagem por não saberem articular a relação conteúdo/metodologia. Esse quadro se agrava mais quando se detecta, no conjunto de educadores, aqueles que ainda não conseguem incorporar que a sua ação pedagógica tem um papel político e que, portanto, o seu modo de ensinar responde a uma proposta política de educação e de sociedade.

(VASCONCELOS, 1991, p. 97)<sup>1</sup>

Pretendemos analisar neste trabalho a relação, muitas vezes, controversa existente entre o processo de formação do professor de Língua Portuguesa, a metodologia de ensino utilizada no período de sua formação universitária e o conjunto de competências que deveriam fazer parte das matrizes didático-pedagógicas das instituições que formam profissionais - professores de Língua Portuguesa - que atuarão em uma comunidade lingüística usuária da língua em diferentes contextos. Nessa perspectiva, pretendemos avaliar e repensar o processo de ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras. Partimos do pressuposto de que tal processo se reflete na prática docente, uma vez que grande parte dos graduandos irá exercer o ofício de professor de língua materna.

Não é novidade que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem sido visto como objeto de preocupação e estudo de muitos pesquisadores e teóricos das ciências educacionais e da lingüística na atualidade. No entanto, constatamos que há pouca atenção, preocupação e pesquisa voltadas para a formação do graduando em Letras, sobretudo no que

---

<sup>1</sup> Iolani Vasconcelos discute as relações existentes entre os projetos político-pedagógicos em relação às práticas reais que se constituem no ambiente escolar. A pesquisadora, ao mesmo tempo, apresenta encaminhamentos metodológicos, partindo de estudos teóricos e tendo como referência experiências didáticas significativas observadas no cotidiano escolar.

diz respeito ao conjunto de saberes que são pertinentes para uma atuação docente que contemple os variados usos da língua de forma competente e, contextualmente, aceitáveis.

Voltando nossa atenção para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica<sup>2</sup>, concluímos que, atualmente, nas escolas, o trabalho com a Língua Portuguesa nada mais é que o reflexo atualizado de toda polêmica histórico-metodológica que envolve sua sistematização nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, são comuns as dúvidas sobre o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e para quem ensinar. Esse paradigma existente no processo de ensino de Língua Portuguesa ganha força, quando transpomos a língua para o universo educacional, dando a ela a roupagem de disciplina escolar. É nesse ponto que o processo de formação do graduando em Letras torna-se indispensável, porque acreditamos ser a universidade o lugar onde o graduando terá condições de articular diferentes áreas do conhecimento lingüístico que apontarão os caminhos para favorecer uma melhor aquisição da leitura e da escrita, bem como da articulação dessas competências frente às atuais demandas da sociedade.

Em um contexto educacional envolvendo teoria e prática, não é difícil imaginar que tem havido uma distância considerável entre o que norteia as propostas curriculares de muitos cursos de Letras frente às práticas no processo de formação do graduando. Se por um lado, os avanços das ciências lingüísticas das últimas décadas têm contribuído para o avanço dos processos de análise e compreensão dos mecanismos de funcionamento e aquisição da língua, por outro, tais avanços geram disparidades em relação ao que seria o objeto de trabalho e ensino do professor de Língua Portuguesa que se depara com alunos que, ingressando no universo escolar, já são usuários de uma língua que, a partir

---

<sup>2</sup> Entendida como ensino Fundamental e ensino Médio - Organização escolar baseada nos documentos oficiais do MEC - Ministério da Educação gerenciada pelo SEB – Secretaria de Educação Básica.

daquele momento torna-se objeto de ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, o professor se vê obrigado a escolher um ou mais caminhos metodológicos que atendam às necessidades coletivas e individuais dos alunos, bem como às necessidades institucionais e sociais de uma comunidade em relação aos usos da língua.

A multiplicidade de usos da língua gera, conseqüentemente, um rol de definições do que seria o conjunto de saberes pertinentes ao professor de Língua Portuguesa no seu fazer docente. Nesse sentido, encontramos linhas de pensamento que defendem o ensino de português voltado, ora para a gramática normativa, ora para a construção, identificação e compreensão de gêneros textuais diversos, ora voltado para a oralidade e para a escrita, ora voltado para a textualidade e textualização. É nesse cenário multifacetado, composto por teorias e práticas convergentes e divergentes que se encontra o aluno do curso de Letras, ou seja, um futuro profissional, muitas vezes, incapaz de consolidar de maneira satisfatória a estrutura funcional da língua frente às operações básicas que contemplam essa língua, quando transportada para a esfera do ensino-aprendizagem. Assim, na tentativa de discutir e aprender Língua Portuguesa no curso de Letras, os graduandos não têm conseguido reunir um conjunto mínimo de competências capazes de torná-los mediadores de um aprendizado que realmente favoreça a inserção deles próprios e de outros indivíduos ao mundo das letras de forma mais eficaz, principalmente no que diz respeito às interações em diferentes contextos de uso da língua.

Nesse sentido, nossa proposta de trabalho é refletir sobre o conjunto de doutrinas que envolvem a formação do graduando em Letras a partir dos dados coletados e reunidos em nossa pesquisa de campo. Partimos do pressuposto de que é na universidade que o aluno, futuro professor, terá condições de pensar, pesquisar, analisar e avaliar de forma

sistemática, os componentes básicos e essenciais para a aquisição da Língua Portuguesa enquanto instrumento de ensino, rompendo o mero estudo da gramática normativa, indo além, ou seja, percebendo que uma língua é constituída por uma gramática e também por elementos pragmático-discursivos compartilhados socialmente por seus usuários. Em outras palavras, qualquer idioma tomado como objeto de estudo deve ser visto como um todo complexo, ou seja, um conjunto arquitetônico organizado, moldado e decodificado não apenas pela gramática, mas, sobretudo, pelo discurso tanto oral, como escrito, sendo esse todo complexo o responsável por estabelecer relações de sentido entre os interlocutores envolvidos nas interações.

Baseados na complexidade que envolve o ensino-aprendizagem de uma língua, entendemos que conciliar teoria gramatical e prática de uso é sem dúvida o grande desafio com o qual se depara o futuro professor de Língua Portuguesa, que já se apercebe desse dilema no decorrer de sua formação universitária. Dessa forma, lidar com tal complexidade se constitui como o primeiro obstáculo a ser superado pelo graduando antes de assumir efetivamente uma sala de aula. Nessa perspectiva, uma pergunta nos motivou a realizar a presente pesquisa e foi o eixo norteador para o levantamento de algumas hipóteses que tentamos comprovar nas discussões, reflexões e posteriores análises de dados. Foi ela: *“As faculdades têm se preocupado em desenvolver competências comunicativas<sup>3</sup> que irão refletir inevitavelmente na atuação docente dos seus graduandos, futuros professores?”*.

Considerando essa pergunta e entendendo que é na faculdade que o graduando em Letras deve estudar, apreender e consolidar de forma sistematizada e consciente os aspectos relativos à norma culta e à língua padrão, bem como os aspectos

---

<sup>3</sup> Travaglia (2002, p. 17) conceitua *competências comunicativas* como a capacidade do usuário da língua de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. A competência comunicativa implica em competência gramatical, competência lingüística e competência textual.

relativos ao ensino de língua materna, levantamos as seguintes hipóteses que serão retomadas na conclusão deste trabalho:

1ª) A instituição formadora, a partir de seu perfil didático-metodológico, influencia de forma direta a concepção sobre o que é ensinar Português, afetando assim o arcabouço de conhecimentos construídos e consolidados pelos graduandos sobre os objetos e objetivos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;

2ª) A formação do professor universitário, ou seja, seu conjunto de “crenças<sup>4</sup>” interfere de forma direta na formação do graduando em Letras e na sua concepção sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;

3ª) As controvérsias didático-metodológicas e didático-conceituais sobre as noções de gênero e tipo textual, bem como sobre quais gêneros deveriam servir de pressuposto para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa interferem diretamente na formação do graduando e no seu trabalho como professor de Língua Portuguesa;

4ª) Os cursos de Letras não enfatizam o ensino e o domínio da língua padrão, bem como a reflexão sobre as metodologias de ensino-aprendizagem dessa modalidade da língua e, com isso, afetam diretamente o desempenho acadêmico e profissional do graduando, quando este assume uma sala de aula para lecionar Língua Portuguesa;

---

<sup>4</sup> Entendido aqui como “conjunto de verdades”, ou seja, tudo que diz respeito à formação acadêmica, pesquisas realizadas e publicações científicas que evidenciam o ponto de vista do professor universitário com relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

5ª) O graduando do curso de Letras, durante o processo de formação, não adquire nem domina conceitos mais elaborados sobre as teorias gramaticais, sobretudo as teorias da gramática normativa;

6ª) O graduando do curso de Letras que é preparado para ministrar aula de Língua Portuguesa, muitas vezes, não adquire nem domina os conceitos teóricos sobre a língua padrão e sobre as diversas modalidades lingüísticas e, por conseguinte, não sabe como, quando e para quem essa língua deve ser ensinada;

7ª) As competências lingüísticas dos graduandos, sobretudo a produção escrita, sofrem influência direta no processo de formação. Assim, mesmo havendo um enfoque maior no estudo prescritivo, sobretudo o estudo da gramática normativa, os textos desses graduandos apresentariam problemas quanto ao emprego efetivo do padrão formal da língua.

Tomando essas hipóteses pautadas em um eixo norteador, cumprimos os seguintes objetivos na realização da presente pesquisa:

- Fazer um estudo sobre o processo de formação do graduando em Letras de três faculdades do Estado de Minas Gerais – duas particulares e uma pública;
- Analisar o perfil de formação proposto nos currículos das faculdades dos graduandos que servirão de *sujeitos* na pesquisa a partir dos dados fornecidos pelos professores e graduandos;

- Analisar via testes o processo de associação, assimilação e aprendizagem dos graduandos do curso de Letras, no que diz respeito às teorias gramaticais e às teorias lingüísticas, principalmente no que concerne à concepção sobre ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;
- Identificar as noções dos professores universitários e dos graduandos sobre gêneros e tipos textuais e a aplicabilidade das mesmas na universidade, no ensino fundamental e no ensino médio;
- Constatar, a partir desse estudo, se o aluno do curso de Letras conclui a graduação tendo clareza sobre as noções relativas à variação lingüística, bem como as noções relativas ao ensino-aprendizagem da norma culta, da língua padrão e das outras modalidades da língua;
- Verificar se o graduando do curso de Letras domina as modalidades cultas da língua, sobretudo a escrita em língua padrão;
- Estabelecer um perfil atualizado do graduando do curso de Letras a partir de sua concepção sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para nativos desse idioma.

Finalmente, estabelecidos os objetivos, organizamos a pesquisa em 06 (seis) etapas. Na primeira, analisamos os currículos - matrizes curriculares - das instituições que serviram de *locus* para a pesquisa. Partimos da premissa de que, a partir dessa análise, poderíamos estabelecer o perfil de formação profissional e, ao mesmo tempo, reconstruir os processos de ensino-aprendizagem aos quais os graduandos foram expostos, tendo como meta

a avaliação dos aspectos teóricos e práticos referentes aos fenômenos lingüísticos e didático-pedagógicos apreendidos pelos graduandos.

Na segunda etapa, os professores universitários responderam a um questionário com questões referentes à concepção de norma culta, língua padrão, variação lingüística e ensino de língua materna. Nessa etapa, pretendíamos analisar as respostas e refletir sobre as noções que tais indivíduos acreditavam ser indispensáveis ao escopo que compreende a Língua Portuguesa enquanto disciplina escolar.

Na terceira etapa, os graduandos produziram uma redação contemplando uma temática que envolvia a formação do graduando, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e o papel do professor de língua materna no cenário educacional atual. Pretendíamos aqui refletir sobre o que os graduandos entendiam por produção de texto, gêneros textuais, ensino-aprendizagem, bem como aspectos pertinentes a escrita formal.

Na quarta etapa, os graduandos responderam a uma atividade sobre conhecimentos gramaticais. Pretendíamos, com essa atividade, refletir sobre o nível de conhecimento gramatical e pragmático-discursivo dos graduandos no período de finalização do curso de Letras.

Na quinta etapa, os graduandos, assim como os professores universitários, responderam a um questionário com questões referentes à concepção de norma culta, língua padrão, variação lingüística e ensino de língua materna. Pretendíamos analisar as respostas e refletir sobre as noções que tais indivíduos acreditavam ser indispensáveis ao escopo que compreende a Língua Portuguesa enquanto disciplina escolar.

Na sexta e última etapa, analisamos os dados e estabelecemos um perfil qualitativo do graduando em Letras a partir do paralelo feito entre os dados obtidos nos questionários destinados aos professores e graduandos e os dados obtidos na produção textual e nos testes gramaticais respondidos pelos graduandos.

Dessa forma, no decorrer da pesquisa, desenvolveremos algumas idéias e reflexões sobre o perfil do professor de Língua Portuguesa que vem sendo formado, respondendo, à luz do referencial teórico adotado e da metodologia escolhida, como tem se constituído a tarefa de formar professores de língua materna e qual seria a tarefa desse futuro professor ao chegar à sala de aula para “ensinar” Língua Portuguesa para falantes nativos dessa língua.

## Capítulo I:

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, pretendemos discutir de forma reflexiva algumas pressuposições teóricas que fundamentam nossa pesquisa. Entendemos que ao tratar da concepção de língua, sobretudo no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, encontramos vários caminhos que ora convergem, ora divergem, resultando na ampla e complexa rede de interpretações sobre o que vem a ser o ensino de Língua Portuguesa como disciplina escolar. Nessa perspectiva, dissertaremos, nos tópicos a seguir, sobre a concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; a concepção de norma lingüística, padrão lingüístico e a interface entre esses dois conceitos; a concepção de oralidade e de escrita enquanto saberes escolarizados por gêneros textuais e a concepção dos processos históricos que culminaram na consolidação do curso de Letras no Brasil.

#### **1.1 – Língua, linguagem e interação – O que seria ensinar Língua Portuguesa?**

Pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa atualmente requer reflexões relativas aos aspectos que envolvem mudanças sociais, culturais, políticas e científicas ocorridas nas últimas décadas. A presente afirmação nos remete ao fato de que o processo de formação dos professores de Língua Portuguesa tem sido pensado e considerado a partir desses aspectos, dando margem a critérios sobre concepção e ensino de língua que divergem, tanto na prática docente quanto na visão que se tem das necessidades atuais da comunidade usuária dessa língua. Em outras palavras, no meio acadêmico e nas escolas, as permanentes

discussões envolvendo questões ligadas à renovação das teorias e metodologias sobre o ensino de língua materna vêm gerando debates que basicamente se ancoram na tradição do ensino da gramática normativa frente à valorização de outras modalidades lingüísticas. Nesse contexto, há aqueles que defendem a eliminação do ensino da gramática das aulas de português por ser totalmente inútil e outros que defendem a gramática, acreditando que sem ela é impossível aprender a ler e a escrever bem. Em face disso, parece ser fundamental que o professor considere as diferentes concepções que a gramática assume, porque o tipo de concepção adotado determinará os objetivos de ensino. Nesse sentido, Travaglia (2005) afirma que:

Ao desenvolver o ensino de língua materna e trabalhar especificamente com o ensino de gramática, é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos. (TRAVAGLIA, 2005, p.30)

Dessa forma, o autor aponta a *gramática normativa* como aquela que aborda os fatos ligados à língua padrão como uma espécie de eixo regulador do uso da língua em sociedade. Assim, tudo o que está em desacordo com esse padrão é não-gramatical e o que está de acordo é gramatical. Em seguida, aponta a *gramática descritiva* como aquela que trata do registro de uma determinada variedade da língua em uma abordagem sincrônica das categorias lingüísticas, dos tipos de construção e das condições de uso de qualquer variedade dessa língua. Segundo Travaglia (2005, p. 32), as gramáticas descritivas recebem nomes ligados às correntes lingüísticas com as quais são concebidas, ou seja, gramática estrutural, gerativo-transformacional, estratificacional, funcional, etc. Por último, aponta a *gramática internalizada* como aquela que emerge naturalmente do convívio e do amadurecimento da própria atividade lingüística do indivíduo, que cria hipóteses sobre o que seja a linguagem com seus princípios e regras a partir do convívio com a língua e da interação por meio dela.

Travaglia (2005) postula que o usuário da língua precisa saber muito mais do que apenas as regras de construção frasal ou os processos lingüísticos que constituem os elementos da fonética, da fonologia, da morfologia e da sintaxe na aquisição da competência comunicativa<sup>5</sup>. É necessário ter uma concepção de gramática da língua que considere a mesma como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com a situação de interação comunicativa na qual o usuário esteja engajado. É nesse contexto que se criam as condições propícias para o surgimento de uma gramática voltada para o discurso, ou seja, uma gramática que se ocupe das manifestações lingüísticas produzidas pelos falantes de uma língua em situações concretas a partir de determinadas condições de produção. Por essa razão, podemos inferir que o ensino de uma língua deve contemplar, entre outras coisas, aspectos de caráter gramatical, porém isso não significa que deva se ater ao domínio de nomenclaturas, de regras descontextualizadas e de exceções. Em contrapartida, tal ensino deve enfatizar as estratégias que capacitem efetivamente o indivíduo a relacionar, combinar, falar, ler e escrever com clareza e eficiência, considerando a gramática interna que emerge das experiências de uso da língua em contextos reais e diversos. Dessa forma, talvez não seja cabível questionar o porquê de se ensinar uma gramática ou para que, mas, sobretudo, como ensiná-la na escola, entendida como o local propício para o exercício e a prática da leitura e da escrita em várias modalidades e, sobretudo em língua padrão. Nessa perspectiva, Prestes (2002) declara que a discussão sobre o ensino de gramática na escola tem avançado, na medida em que se questiona não mais se a gramática deve ser ensinada, mas como se deve ensiná-la. Entretanto, alguns educadores e lingüistas ainda alegam que a gramática normativa na sala de aula é de pouca utilidade para promover competências comunicativas e, com esse artifício, decidem excluí-la de seus planejamentos e propostas de ensino. Nesse contexto, há uma forte tendência

---

<sup>5</sup> No arcabouço da competência comunicativa, além dos três tipos de gramáticas derivadas da concepção do termo exposto pelo autor, o mesmo concebe outros três tipos de gramática cujo critério de proposição está vinculado à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua: a gramática implícita, a gramática explícita ou teórica e a gramática reflexiva. (cf. TRAVAGLIA, 2005, p. 33)

ao modelo de ensino centrado na valorização do dialeto do aluno e na leitura e produção de textos desvinculados do estudo metódico da gramática e da reflexão crítica sobre a importância do domínio da língua padrão em determinados contextos de uso como se o domínio do padrão lingüístico fosse sinônimo de domínio de definições, classificações e terminologias da gramática normativa. Por outro lado, na tentativa de se fazer uma distinção mais clara entre aquisição de competências discursivas frente ao domínio de regras gramaticais, como pressuposto para o ensino escolar, encontramos nos PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a seguinte afirmação:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical.

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1998, p. 27)

Em face disso, as reflexões sobre os problemas que envolvem a aquisição e o domínio da língua, em suas várias dimensões, nascem de análises teóricas mais abrangentes sobre os instrumentos metodológicos que deveriam servir para o ensino-aprendizagem. E é nesse quadro composto por teorias, orientações e práticas de ensino que o professor se vê obrigado a encontrar respostas para perguntas como: “É preciso aprender uma língua que já sabemos?” ou “o estudo da gramática é de alguma utilidade ou trata-se apenas de um componente histórico-cultural imposto pelos planos de ensino tradicionalistas?”

Considerando o exposto até aqui e as indagações feitas, parece interessante retomar o processo histórico de consolidação da Língua Portuguesa como disciplina escolar,

mesmo porque, acreditamos que ao refletir sobre esse processo teremos subsídios para entender o objeto de ensino que se apresenta ao professor de português e, ao mesmo tempo, poderemos encontrar algumas respostas sobre o dilema chamado “ensino de Língua Portuguesa”. Assim, voltando a atenção para estudos realizados por Soares (2002), constatamos que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, final do século XIX, abrangia a retórica, a poética e a gramática que seguia a tradição do ensino de latim. A escola era restrita à elite que, por tradição, pressupunha o domínio das modalidades cultas da língua e das práticas de leitura dos clássicos da literatura. Dessa forma, o objeto de ensino de língua se constituía a partir do conhecimento da gramática do latim e da análise literária. Porém, em meados do século XX, mais precisamente no início da década de 50, um novo público, os filhos da classe operária, começava a ter acesso à educação escolar, obrigando as instituições destinadas ao ensino repensar os currículos, métodos e diretrizes que atendessem a essa nova demanda. Nesse momento, a escola se reorganiza e o objeto de ensino de língua se estabelece na articulação entre gramática tradicional e leitura de textos, como destaca Soares (2002):

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. (...) É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar as estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática.

(SOARES, 2001, p.166 - 167, grifos da autora)

Com isso, o ensino de português foi se pautando no estudo da gramática a partir do texto e, ao mesmo tempo, no estudo do texto com os recursos lingüísticos que a gramática oferecia. Continuando o processo de consolidação da Língua Portuguesa como disciplina escolar, em 1971 é sancionada a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(Lei 5692/71), uma reelaboração da primeira versão de 1961. Nesse período, ocorrem mudanças radicais no ensino de português influenciadas pelo contexto político-ideológico da época e pela nova clientela que chegava à escola. (cf. SOARES, 2002, p. 169)<sup>6</sup>.

Na mesma trajetória de resgate histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, Britto (1997, p. 127) destaca que, no final da década de 70 e início da década de 80, começam a surgir críticas ao ensino tradicional de língua. Alguns pesquisadores e educadores propunham “novas gramáticas”<sup>7</sup> na escola regular. Fazendo uma reflexão sobre a inserção das novas gramáticas destinadas ao ensino de português, Britto (1997, p. 151) conclui que a gramática tradicional era inadequada e não fazia uma descrição coerente do português e que essas “novas gramáticas”, apesar de fazerem uma exposição mais crítica e articulada em relação à já consagrada gramática tradicional, de um modo geral, defendiam a legitimidade do português culto falado e escrito como modalidade lingüística a ser ensinada e aprendida na escola. Por outro lado, Britto (1997, p. 153) afirma que a forte tradição gramatical encontrada tanto nos materiais destinados ao ensino, quanto na prática docente motivou o fortalecimento de movimentos que apregoavam o ensino de língua baseado no desenvolvimento de competências operacionais e reflexivas em contrapartida ao estudo prescritivo da língua. Nessa perspectiva, destaca os trabalhos de Franchi (1977, 1987) e Geraldi (1984, 1991, 1996) que partem da reflexão sobre o modo como o sujeito constrói o conhecimento sobre a língua a partir da interação na construção de sentidos. Assim, afirma que:

---

<sup>6</sup> Soares (2002) postula que, influenciada pela ideologia do governo militar, a língua passa a ser vista como sinônimo de identidade e desenvolvimento. A denominação da disciplina é alterada de português para *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais do 1º grau; *Comunicação em Língua Portuguesa* no final do 1º grau; e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no 2º grau. Apenas no final da década de 80 a disciplina recupera a denominação *Português*.

<sup>7</sup> Britto (1997) destaca em seu trabalho como “novas gramáticas” as obras: *Estrutura da língua portuguesa* de Joaquim Mattoso Câmara Jr., que propõe uma descrição do português culto falado do Rio de Janeiro; *Estruturas morfossintática do português* de José R. Macambira, que propõe uma exposição mais crítica e mais articulada em relação à gramática tradicional; *Análise sintática (teoria geral e descrição do português)* de Miriam Lemle, que propõe uma aproximação entre a lingüística teórica e o ensino escolar da gramática “através da aplicação da teoria da gramática gerativa de Chomsky à descrição lingüística do português em nível pedagógico” e *Para uma nova gramática do português* de Mário Perini, que “se propõe ao mapeamento das funções sintáticas do período (...) e uma classificação das palavras em função de seu possível comportamento sintático...”

A força do pensamento de Franchi e Geraldi está no fato de eles não se limitarem a propor um novo método ou novos procedimentos. Ao contrário, elaboraram suas propostas para o ensino de português a partir do estabelecimento de uma concepção de linguagem e de construção de conhecimento bastante diferente da tradicional, centradas na historicidade do sujeito e da linguagem.

(BRITTO, 1997, p. 154)

Entendendo a linguagem como forma de interação, estudos feitos por Geraldi (1999) evidenciaram que, no final da década de 80 e início da década de 90, pesquisas ligadas à sociolingüística, à lingüística textual, à psicolingüística e à lingüística da enunciação apontavam para uma nova visão sobre a língua e propunham que o ensino contemplasse o exercício da leitura, da produção textual e da análise lingüística.

Na segunda metade da década de 90, Geraldi (1999) destaca a ocorrência de uma nova e importante reforma no ensino brasileiro influenciada principalmente pelo desenvolvimento contínuo das pesquisas lingüísticas que culminou na elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCN. Nesse documento fica explícita a concepção de linguagem como o resultado de ações discursivas que se realizam em contextos enunciativos concretos, ao estabelecer que:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1998, p. 20 – 21)

Dessa forma, os procedimentos teóricos, metodológicos e práticos de ensino, a partir daquele momento, focalizariam a valorização dos usos da língua a partir da oralidade, da leitura e da escrita, vinculadas ao trabalho com gêneros textuais, na promoção do aprendizado e conquista da cidadania. Nesse contexto, o ensino-aprendizagem de Língua

Portuguesa passa a contemplar “o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (PCN, 1998, p. 22). Em outras palavras, os professores do ensino fundamental e médio incorporariam em seu cotidiano profissional novas orientações e parâmetros que apontariam para um estudo mais funcional da língua, centrado na reelaboração dos conteúdos e na exposição do aluno a determinadas situações orais e escritas de interação comunicativa como base para o ensino de português frente aos novos anseios sociopolítico-culturais no final do século XX.

Essa breve exposição histórica dos processos de consolidação da Língua Portuguesa como disciplina escolar revela que, no trabalho docente, a concepção de ensino de gramática emergiu da cultura e tradição greco-romana e se consolidou a partir do estudo das línguas modernas, considerando fatores de mudança histórica, política, filosófica, lingüística, social e econômica. Nesse sentido, os estudos lingüísticos das últimas décadas fortaleceram as reflexões sobre a complexidade que envolve o funcionamento de uma língua e, ao mesmo tempo, contribuíram para que fossem repensados seus métodos de ensino-aprendizagem. A partir dessas reflexões ocorre o abandono da concepção de língua como algo estático e imutável para uma concepção de linguagem estruturada como fenômeno que se materializa em contextos de uso, interação e produção de sentido. Assim, na escola e fora dela, a língua passa a ser entendida como uma atividade social que se origina e se organiza na necessidade de comunicação entre interlocutores nos diferentes contextos.

É inegável que a consolidação do português como disciplina escolar mudou a visão sobre a língua e sobre os sujeitos que fazem uso dela, possibilitando reflexões acerca dos princípios que envolvem o ensino e o aprendizado de uma língua materna. Contudo, é inegável também que muitos professores se encontram, atualmente, perdidos em suas práticas

escolares. Esse fato é curioso e merece nossa atenção, porque, se por um lado, os estudos lingüísticos contribuíram para a reelaboração do português como disciplina escolar, para as inovações didático-pedagógicas que resultaram nos PCN e para a consolidação de novos processos de ensino-aprendizagem de língua materna, por outro lado, velhas perguntas continuam sem resposta e voltam ao plano de discussão como podemos constatar em Travaglia (2005, p.17), ao indagar que: “ao dar aula de uma língua para falantes nativos dessa língua é sempre preciso perguntar: ‘Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?’ ou, transferindo para o nosso caso específico, ‘Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?’ ” (grifos do autor)

Pressupondo os vários objetivos que levam ao ensino de Língua Portuguesa, os professores, de um modo geral, não conseguem definir em meio às novas propostas de ensino e à gama de teorias lingüísticas estudadas durante a graduação e mesmo depois dela, quais seriam as propostas e teorias que contribuiriam efetivamente para um novo ensino de Língua Portuguesa e mesmo, em que consistiria esse novo ensino de língua. Nesse contexto, surgem dúvidas sobre os saberes que deveriam ser ensinados e aqueles que deveriam ser abandonados ou modificados e também, se a gramática deveria ser estudada ou não na escola. Atentando para esse fato, Rocha (2002), ao discutir sobre a polêmica envolvendo os saberes a serem ensinados, sobretudo no que diz respeito ao ensino de língua padrão no ambiente escolar, afirma que:

Hoje em dia, nos meios universitários, há muitas publicações, palestras, cursos e congressos a respeito da leitura e da escrita, mas a Universidade tem se omitido ou tem feito poucas referências ao ensino da gramática e da língua padrão nas escolas. Pode-se mesmo notar um certo preconceito com relação a esse assunto em alguns meios universitários. Em consequência disso, o que se nota é que, nas escolas, a gramática “está sendo empurrada com a barriga”. Nem, de um lado, há estudos consistentes, viáveis e convincentes a respeito de sua aplicação efetiva nas aulas de Português, nem, de outro, encontram-se alternativas funcionais ao ensino da língua materna sem o auxílio da gramática.

(ROCHA, 2002, p. 21 – 22, grifos do autor)

Percebemos que, uma vez consolidada a investigação lingüística nos processos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa e definidos os novos parâmetros e abordagens de ensino dessa língua, o professor tem encontrado em seu fazer docente um desafio cada vez maior com relação ao seu trabalho na escola, na medida em que, sob a influência de novas tendências de formação universitária e de ensino-aprendizagem de língua materna, busca desenvolver com o aluno não só a habilidade de compreensão dos discursos e reflexão sobre os mesmos, mas também a construção consciente de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, Britto (2003), ao refletir sobre os objetivos de ensino do professor de português, afirma que:

O ensino de língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalingüística e aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da frase; e, considerando equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita e a existência de uma modalidade unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

(BRITTO, 2003, p.18)

Podemos constatar que, segundo Britto (2003), o papel da escola é garantir ao aluno a aquisição de competências discursivas necessárias para que ele interaja com o outro e com o mundo de forma eficiente. Entretanto, partindo do pressuposto de que uma competência está vinculada aos fatores culturais, intelectuais e de formação de habilidades, faz-se necessário perguntar: Seria coerente afirmar que a escola não deve ensinar o “português padrão”? A leitura e a escrita em “português padrão” não fazem parte do conjunto de discursos que compõe as competências lingüísticas dos usuários de uma língua? O ensino-aprendizagem do “português padrão” está ancorado exclusivamente ao estudo sistemático da gramática normativa? E ainda, Expor o aluno ao português padrão é reforçar o

que Bagno (1999) denomina como “preconceito lingüístico”, ou seja, a ênfase pelo ensino do “português padrão” frente às outras modalidades e variantes da língua reforça a exclusão social?

Acreditamos que propor uma renovação do ensino de Língua Portuguesa que realmente atenda às necessidades individuais e coletivas da sociedade do século XXI não é uma tarefa fácil, porém refletir sobre as perguntas feitas anteriormente e tentar chegar a uma resposta baseada em pesquisas, fatos e fenômenos reais que se manifestam no ser e no fazer social via linguagem e em diferentes contextos de interação discursiva, é de fundamental importância para que possamos entender qual é o objeto de ensino do novo professor de língua materna e quais são as melhores estratégias de aprendizagem no fazer docente desse novo professor, em relação ao contexto atual. Nessa perspectiva, ou seja, refletindo sobre o objeto de ensino do professor na atualidade, Possenti (1999) discorre sobre o ensino de português, num âmbito que vai além da simples transmissão de conteúdos prontos, sugerindo que a escola priorize o ensino da gramática vista de forma mais ampla e contextualizada, partindo da internalizada, passando pela descritiva e, se necessário, concluindo com a normativa. Assim, afirma que “o mais importante é que o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias.” (POSSENTI, 1999, p. 83). Dessa forma, segundo o autor, o aluno terá condições de dominar efetivamente o maior número possível de competências referentes aos usos da língua, sendo capaz de interagir em diferentes circunstâncias e contextos de produção.

Fazendo um paralelo entre as afirmações de Britto (2003) apontadas anteriormente e as orientações de Possenti (1999) descritas acima, observamos que, em um

ponto, ambos são unânimes, ou seja, a escola deve criar condições para que os alunos sejam competentes nas variedades de uso da língua. Por outro lado, divergem quanto ao ensino do português padrão na escola.

Diante disso, podemos concluir que o estudo da língua só poderá ajudar na formação das competências discursivas do aluno na educação básica, sobretudo na articulação entre fala, leitura e escrita, se o professor romper com o mero ensino da nomenclatura gramatical e passar a entender o trabalho com a Língua Portuguesa como uma situação de constante reflexão, pesquisa e exercício da docência, na promoção das habilidades lingüísticas do aluno em diferentes situações de interação e contextos de produção. Nesse sentido, podemos destacar Faraco (2006), que, ao se posicionar com relação ao ensino de língua, afirma que:

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma padrão. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio da fala e da escrita. E conhecer a norma padrão é parte integrante do amadurecimento das nossas competências lingüístico-culturais. O lema aqui deve ser: reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma padrão sem normativismo.

(FARACO, 2006, p.22)

Vale ressaltar que estamos entendendo o termo “normativismo”, empregando anteriormente, como um sinônimo para o termo “nomenclatura gramatical” e não como um sinônimo para “norma gramatical” ou “regra gramatical”, haja vista, ser o domínio dessa “norma gramatical” ou “padrão gramatical” uma competência indissociável da reflexão sobre a gramática de funcionamento da língua, que se materializa no ambiente escolar com a aprendizagem das regras gramaticais. Dessa forma, a não-funcionalidade do método tradicional de ensino, em que, normalmente, o professor coloca-se como o único detentor do

conhecimento, sobretudo do conhecimento acerca da nomenclatura gramatical frente às regras gramaticais, revela a necessidade da busca por novas perspectivas pedagógicas e metodológicas para o trabalho em sala de aula. Assim, pensando na língua como um instrumento de interação humana com efeitos de sentido, compartilhados entre interlocutores sócio-historicamente posicionados, ressaltamos que o estudo da metalinguagem gramatical não é o fator que garante a aquisição plena da leitura e da escrita. No entanto, o domínio progressivo dos aspectos referentes à língua padrão passa a ser um componente fundamental no desenvolvimento discursivo e intelectual dos indivíduos. Nesse sentido, acreditamos que o professor de Língua Portuguesa deve estabelecer três diálogos no processo de formação e desenvolvimento de habilidades discursivas dos alunos em processo de escolarização. As posturas dialógicas às quais nos referimos, nascem de nossas reflexões ancoradas, principalmente, nas discussões expostas por Bagno (2002 e 2005), Bechara (1997), Britto (1997 e 2003), Cunha (1995), Dillinger (1995), Luft (1995), Mattos e Silva (2002), Nunes (2001), Perini (1997), Possenti (1999), Rocha (2002) e Travaglia (2002). Assim, definimos como posturas dialógicas, primeiro, um diálogo entre o professor e os processos de pesquisa lingüística, em seguida, um diálogo entre o professor, a teoria e a prática iniciada no processo de formação universitária e, por último, um diálogo entre o professor e a comunidade de ensino em que estiver atuando.

### **1º) Um diálogo permanente com os estudos ligados à pesquisa lingüística.**

Muitos professores confundem domínio da língua padrão com ensino da nomenclatura gramatical ou domínio da escrita com ensino de aspectos da oralidade, gerando conflitos de ordem teórica, interpretativa e prática. Essa confusão parece decorrer da

emergência em dar uma solução imediata aos problemas de ensino da língua, partindo de um ponto de vista, ou de um modismo, ou de uma teoria lingüística que tenta explicar a complexidade inerente à compreensão do funcionamento da linguagem humana. Desse exposto, podemos citar, por exemplo, Bechara (1985 e 1997), Cunha (1995) e Travaglia (2002) que discutem a importância do ensino-aprendizagem da língua padrão, na educação básica, considerando os conceitos prescritivo-gramaticais como componentes importantes ao domínio das modalidades cultas da língua. Por outro lado, Dillinger (1995), Possenti (1999) e Rocha (2002) que discutem a importância em se desenvolver as habilidades discursivas do aluno, na educação básica, sobretudo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua padrão, de forma desvinculada às práticas prescritivo-gramaticais, ou seja, dando ênfase ao estudo da nomenclatura em detrimento ao estudo normativo. E por último, Bagno (1999, 2000 e 2001), Britto (1997, 2003), Luft (2005), Perini (1989, 1997) e Scherre (2005) que discutem as questões de ensino-aprendizagem em um eixo norteador que vê o português no Brasil como um fenômeno diglótico em que se confrontam as variantes do português falado e escrito em contrapartida ao que prescrevem as gramáticas normativas e a primazia escolar pelo ensino das modalidades cultas. Nesse sentido, acreditamos que o professor, ao estabelecer um diálogo consciente, pressupondo posicionamentos distintos e válidos dentro do contexto argumentativo onde são construídos, poderá refletir sobre a materialidade e os objetivos da disciplina Língua Portuguesa, considerando as diferentes situações de uso da língua, bem como as diferentes formas de se abordar esses usos em sala de aula.

As necessidades atuais da sociedade exigem do professor uma reformulação do conceito do que seria ensinar Língua Portuguesa. Parece uma afirmação óbvia e por grande parte consensual, porém associar diferentes situações de uso da língua em abordagens escolares pressupõe entender a Língua Portuguesa em sua plenitude e múltiplas manifestações

lingüísticas, idéias que, muitas vezes, entram em conflito na prática docente. Não basta que o professor saiba que toda variedade de uso da língua é válida e eficiente dentro do seu contexto de produção. É preciso que a variedade faça parte das discussões sobre o ensino de língua na sala de aula. Isso não significa transformar a aula de Língua Portuguesa em aula de lingüística, em um sentido mais específico do termo, mas sim, desenvolver com o aluno habilidades comunicativas a partir de exemplos reais tanto em língua padrão quanto em língua “não-padrão”. Bechara (1997), por exemplo, discute a educação lingüística frente à educação tradicional. Assim, afirma que a primeira requer uma reforma do currículo clássico, justamente por trabalhar não mais a língua, mas a linguagem. Para o autor é um procedimento que requer uma atividade consciente de análise e classificação a partir de procedimentos teórico-metodológicos e não uma mera descrição dos atos de comunicação entre as pessoas fora de contextos discursivos. Dessa forma, afirma que:

Na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como língua aquela modalidade culta - literária ou não - refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo, de todo repudiando aquele saber lingüístico aprendido em casa, intuitivamente (...) Hoje, por um exagero de interpretação de “liberdade” e por um equívoco em supor que uma língua ou uma modalidade é “imposta” ao homem, chega-se ao abuso inverso de repudiar qualquer outra língua funcional, que não seja aquela coloquial, de uso espontâneo na comunicação cotidiana. Em ambas as atitudes há realmente opressão, na medida em que não se dá ao falante a liberdade de escolher, para cada ocasião do intercâmbio social, a modalidade que melhor sirva à mensagem, ao seu discurso.

(BECHARA, 1997, p. 14)

Nesse sentido, para que uma reforma dos currículos aconteça de verdade não dependerá apenas dos alunos, dos professores ou de equipes pedagógicas, mas também de uma política educacional mais abrangente que realmente resgate nas escolas os hábitos de leitura e escrita reflexivas desde as séries iniciais. Acreditamos que uma política educacional eficaz deve pautar-se pelo desenvolvimento de estratégias que levem o professor a desenvolver de forma clara e consciente as capacidades dos alunos de articular, inferir, opinar

e persuadir acerca de seu próprio conhecimento sobre a língua frente aos novos conhecimentos e competências lingüísticas a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Para tanto, as metodologias de ensino devem ser revistas à luz das discussões e reflexões trazidas pelos estudos lingüísticos, isso porque, há uma emergência em se abandonar o ensino vazio no que se refere à aquisição de habilidades, por um ensino que priorize o aluno como usuário permanente da língua, capaz de fazer abstrações e escolhas a partir de experiências de oralidade, leitura e escrita dentro e fora da escola. O que afirmamos aqui não é novidade e pode ser encontrado no texto dos PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que assim postula:

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1999, p. 137)

A presente afirmação nos remete a uma concepção de ensino-aprendizagem de língua que contempla o desenvolvimento de competências lingüísticas nos usos em sociedade. Porém, distanciando-se do que propõe o trecho dos PCN supracitado, observamos, nas escolas, a presença maciça da gramática normativa como única fonte formadora de competências. Nesse contexto, a ditadura imposta pela gramática normativa vai limitando a capacidade do aluno e mesmo do professor de refletir com criticidade sobre os aspectos contextuais e variacionais inerentes à língua. Impera aí, uma atitude prescritivista dependente da gramática de perfil tradicional. Essa atitude acaba incorrendo no que Bagno (2001), denomina como “preconceito” contra as variações e as mudanças que vão ocorrendo na língua. Assim, o autor afirma:

O ensino da língua ainda é feito com base em dogmas, preceitos e regras que nada têm de científicos – e esse é o seu maior defeito. Fomos habituados a aprender e a ensinar português como se a língua fosse uma coisa imóvel, pronta, acabada, estática, sem nenhuma possibilidade de mudança, variação, transformação. Essa é a atitude dos gramáticos tradicionalistas, exatamente oposta à dos lingüistas, que são os cientistas da linguagem.

(BAGNO, 2001, p. 65)

A presente afirmação de Bagno (2001) vem confirmar que a acirrada batalha que se estabelece entre teóricos e lingüistas frente à gramática e aos gramáticos reforça a idéia de que o ensino de português na escola ainda é um “dogma” e que, como já indagamos anteriormente, o ensino da língua padrão torna-se sinônimo de ensino de gramática normativa e mais, que o domínio da língua padrão reforça a exclusão e o preconceito social. Em meio ao processo conflituoso que se encontra o ensino de Língua Portuguesa, parece-nos interessante citar Travaglia (2002, p. 19) ao postular que há três tipos básicos de ensino de língua, ou seja, o ensino prescritivo, que consiste na substituição de formas “incorretas” por padrões considerados “corretos”; o descritivo, que é a exposição de como a linguagem funciona em uma dada situação de uso; e o produtivo, que consiste na introdução gradativa de novas habilidades lingüísticas de modo a entender de forma mais eficiente os usos que fazemos da língua. Segundo o autor, esses três tipos de ensino se inter-relacionam nos processos de aquisição das habilidades lingüísticas. No entanto, o que percebemos é que tem acontecendo nas escolas a supervalorização do tipo prescritivo enquanto seria mais coerente privilegiar o tipo produtivo, compreendendo também o estudo da língua padrão, isto, se considerarmos que a função da escola é formar indivíduos competentes e críticos, bem como produtores e multiplicadores de seus próprios saberes. Nesse caminho, Perini (1997) expõe que há um desacordo no ensino gramatical e que, além disso, existe uma “incoerência” e um “autoritarismo” no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Essas idéias também são expostas por Bagno (1999, p. 09) e defendidas por ele ao afirmar que “temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a

língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas *vivas* que a falam.” (grifos do autor).

É no universo que compreende a reflexão sobre os fenômenos da língua, a análise de sua estrutura de funcionamento e o estudo e domínio de regras que prescrevem determinados usos em determinados contextos, que encontramos em Rocha (2002) uma proposta próxima daquilo que Travaglia (2002, p. 19) sustenta como “ensino produtivo”. Assim, Rocha (2002, p.18) afirma que “... o objetivo primordial da escola é ensinar língua padrão, sem se esquecer, contudo, de outras manifestações da linguagem”. A proposta de Rocha (2002) baseia-se no ensino da língua em contextos de uso sem desprezar a importância fundamental da escola que é expor os alunos à língua padrão. A coerência dessa proposta está na pressuposição de que a escola é o lugar propício para o exercício de reflexão sobre as variações da língua em diferentes contextos e situações de uso e também, é o lugar onde há condições ideais para o exercício de aprendizado e uso da língua padrão e da norma culta<sup>8</sup>. Acreditamos que para a efetivação do ensino de Língua Portuguesa, em primeiro lugar, o professor deve ter claro o que irá ensinar e como irá ensinar. Definidas as estratégias de ensino, o trabalho em sala de aula deve contemplar não só habilidades de compreensão de discursos ou reflexão sobre os processos, mas a exposição dos alunos a situações sócio-comunicativas (orais e escritas) que realmente se manifestam no mundo real em diferentes instâncias de interação verbal, inclusive na modalidade padrão. Tais pressuposições ganham reforço nos dizeres de Prestes (1996, p.52), ao afirmar que: “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

---

<sup>8</sup> Língua padrão, português padrão e norma culta são termos usados por Bagno, (2002); Cunha, (1985); Possenti, (1999) e Rocha, (2002) para designar basicamente a modalidade escrita e/ou, em alguns casos, a modalidade oral da língua em consonância com as regras normativo-gramaticais. Vale ressaltar que retomaremos os termos “norma culta” e “língua padrão” em um outro tópico deste trabalho com o objetivo de melhor conceituar tais modalidades da língua.

possível dessa realidade.” Dessa forma, após confrontar as idéias e posicionamentos de alguns estudiosos da língua que focalizam seus trabalhos no ensino, concluímos que o fazer docente, na educação básica, deve contemplar aspectos ligados às várias modalidades de uso da língua, porém, atentando para o ensino da língua padrão de forma permanentemente vinculada à reflexão lingüística dos fatos ligados ao ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o professor reflexivo é aquele que desenvolve estratégias de ensino, pautadas no diálogo crítico frente às discussões no campo da investigação lingüística de forma que permita ao aluno assimilar, dominar e usar, além das modalidades informais, também as modalidades ditas formais e cultas da língua, considerando os atos de interação, os interlocutores envolvidos e o contexto de produção discursiva, entendendo que qualquer variação da língua presta seu valor e sua função enquanto veículo de comunicação. Vale ressaltar que não defendemos o ensino-aprendizagem inútil de nomenclaturas ligadas aos modelos gramaticais normativistas. Pelo contrário, faz-se necessário um ensino crítico e reflexivo que dê ênfase ao aprendizado e ao domínio das regras pertinentes à língua padrão, baseando o trabalho na leitura e na escrita constante de textos nessa modalidade. Nessa perspectiva, apontamos Possenti (1999, p. 86), que defende a idéia de que “ensinar gramática é ensinar a língua em todas as suas variedades de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso.” Assim, a escola deve abrir espaço para as manifestações lingüísticas, confrontando tais manifestações com os contextos de uso, compreendendo a língua como um todo complexo e não como um recorte linear de uma parte da realidade. Dessa forma, considerando que o ensino de Língua Portuguesa deve extrapolar o estudo metódico da gramática normativa e que deve contemplar de forma metodologicamente produtiva e contextualizada o ensino-aprendizagem da língua padrão no processo de desenvolvimento das diversas habilidades e competências lingüísticas do aluno, retomamos Rocha (2002) na conclusão deste tópico ao expor que:

Quando afirmamos que é necessário GARANTIR ao aluno o domínio da língua padrão, estamos querendo dizer que isso significa “letrar” o aluno, ou seja, “orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita: substituindo as tradicionais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade.”

(ROCHA, 2002, p.271, grifos do autor)

## **2º) Um diálogo entre teoria e prática no processo de formação universitária e depois dele**

Na proposta de apontar pressupostos que devem nortear o ensino de Língua Portuguesa de forma eficiente, adotamos como segundo passo a necessidade do professor em estabelecer um diálogo crítico sobre as teorias estudadas na universidade frente ao seu fazer docente. Tal necessidade encontra embasamento na medida em que o conhecimento se renova, sistematizando velhas teorias em novas propostas de trabalho. Nessa perspectiva, tomando o discurso como o espelho que reflete as mudanças sociodiscursivo-interacionais, Bakhtin (1995), afirma que:

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

(BAKHTIN, 1995, p. 41)

Assim, no contexto educacional, sobretudo no ensino de Língua Portuguesa, são constantes as novas formas de “palavras” (BAKHTIN, 1995, p. 41), ou seja, novas maneiras de pensar e fazer uso da língua em seu processo evolutivo de interação e de funcionamento. Cada nova geração, bem como, cada grupo social vai construindo repertórios de discursos que, alicerçados na gramática estrutural da língua, vão se explicitando, se

confrontando e se adequando no processo contínuo do fazer e refazer a identidade discursiva individual e coletiva. Dessa forma, o graduando se depara com verdades diversas, historicamente apresentadas no curso de Letras, visando associá-las à realidade e à práxis pedagógica no seu campo de atuação. Em outras palavras, no processo de renovação constante das ideologias e dos procedimentos sobre o ensino da língua, o novo professor deve se posicionar de forma coerente tanto no campo teórico, como no campo didático-pedagógico ao se propor a ensinar uma língua para usuários nativos dessa língua.

Se no passado a formação dos professores se dava no nível básico, o chamado “magistério”, atualmente, novas regras e mudanças sociais exigem dos graduandos, futuros professores, a necessidade de se qualificar acadêmico-profissionalmente para com isso, refletir sobre sua prática, estabelecendo novos objetivos e articulando novas estratégias que contemplem o ensino da língua, pautado em teorias sólidas, sem desconsiderar as especificidades inerentes à sala de aula e ao mundo a sua volta. Em face disso e partindo da premissa de que o ensino de português não deve estar dissociado de situações reais de uso da língua, idéias já discutidas anteriormente, sustentamos a hipótese de que, no processo de formação do graduando e depois dele, quando este estiver atuando como professor, haja a necessidade de desenvolver uma permanente conduta reflexiva sobre o caráter histórico-evolutivo da língua, pois dessa forma, o novo professor poderá estabelecer, conscientemente, que português ensinar, quando ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Nesse sentido, Faraco (2003) amplia nossa hipótese ao afirmar que:

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

(FARACO, 2003, p.11)

Desse modo, acreditamos que a reconstrução da concepção sobre a língua e sobre a linguagem em suas dimensões histórico-discursivas aponta para uma nova e complexa forma de ensino e de aprendizagem. Emergirá daí o novo professor que irá basear o conhecimento e a reelaboração desse conhecimento na prática da atividade educativa. Nessa perspectiva, Schön (1992), destaca, em seu trabalho, que a característica fundamental do ato de ensinar é a capacidade que o profissional tem de reelaborar teorias e conhecimentos a partir da própria prática. Assim, é a partir da prática que o professor conduz à criação de um conhecimento específico que, ligado à ação, conduzirá, conseqüentemente, ao processo de aquisição e domínio de habilidades discursivas do aluno. Porém, ressaltamos que o graduando, ao se deparar com as teorias lingüísticas clássicas e modernas que contemplam os currículos universitários, deve, primeiramente, se posicionar criticamente frente aos processos de escolhas epistemológicas, pedagógicas e instrumentais. Em seguida, deve perguntar para si mesmo que professor deseja ser, quem será seu interlocutor no processo de ensino-aprendizagem e quais habilidades deverá desenvolver ao ensinar. Nesse sentido, atentando para o caráter reflexivo do professor, Shön (*apud*. NÓVOA, 1992, p.13) afirma que:

Os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica, mas, sim, das manifestações de *talento, sagacidade, intuição, sensibilidade artística* (grifos nossos). Contribui com o conceito de Professor Reflexivo, caracterizando-o como aquele que ainda se surpreende com o aluno e o acolhe em suas dificuldades.

(SHÖN, 1992, p. 13)

Certamente as respostas às indagações feitas anteriormente e outras que vão se estabelecendo com o avanço das ciências lingüísticas, só virão à tona no processo de materialização do trabalho em sala de aula, ou seja, o graduando encontrará novas respostas para velhas perguntas e novas perguntas para velhas respostas, na medida em que refletir sobre a formação acadêmica que teve frente às necessidades reais da demanda que procura a

escola. Isto porque, muitas vezes, o recém-formado, ao se deparar com o mercado de trabalho, não sabe qual caminho seguir, ou seja, falta a ele ora um embasamento teórico sólido, ora um suporte material e pedagógico, ora um conhecimento prático de procedimentos metodológicos para propor desafios e operar mudanças. Nesse contexto, há recém-formados e mesmo professores mais experientes que reconhecem as fragilidades do ensino de português e, a partir desse reconhecimento, sustentam seu fazer docente em práticas estritamente prescritivo-gramaticais. Em contrapartida, muitas vezes, na tentativa de mudança, no que diz respeito aos processos didático-pedagógicos de ensino, esbarram ou nas imposições dos programas escolares e metodológicos adotados pelas instituições de ensino, ou nas justificativas dadas pelos pais e pela sociedade a favor do ensino tradicional, ou na insegurança em definir o que ensinar e como ensinar no lugar da gramática normativa, ou, por último, esbarram na junção desses e de outros fatores internos e externos ao ambiente escolar. Dessa forma, acreditamos que o bom professor será aquele que, definindo a sua metodologia de ensino, conceberá a linguagem como eixo norteador composto por teoria e prática, passando a entender essa linguagem como “expressão do pensamento”, “instrumento de comunicação” e “forma ou processo de interação”. (cf. MATÊNCIO, 1994; GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 2002).

Para finalizar este tópico, podemos afirmar que os avanços das ciências da linguagem<sup>9</sup> apontam novos paradigmas para o graduando do curso de Letras no que concerne ao exercício da docência e da pesquisa. A visão sobre a linguagem avança a fronteira da frase para o texto, do discurso para a enunciação e da relação locutor / interlocutor para a interação via contexto de produção. Nessa perspectiva, o estudo da língua rompe a fronteira das

---

<sup>9</sup> Dentro do campo da Lingüística das últimas décadas, podemos destacar teóricos e pesquisadores que vêm contribuindo para os avanços das ciências da linguagem no que se refere aos processos de análise e compreensão dos fenômenos ligados aos mecanismos de funcionamento e aquisição das línguas: Chomsky, N. (1968); Beaugrande, R. A. (1980); Brown, G. & Yule, G. (1983); Brown, P. & Levinson, S. C. (1987); Bakhtin, M. (1990); Givón, T. (1993); Vygotsky, L. S. (1993); Bronckart, J. P. (1999); e Marcuschi, L. A. (2000).

relações entre os signos lingüísticos e seus respectivos significados, ampliando-se a visão gramatical e semântica, na busca pela compreensão das inter-relações pragmáticas inerentes ao discurso oral e escrito. Simultaneamente, esses paradigmas também sinalizam para uma formação acadêmica e uma atuação docente pautadas na ação reflexiva, no diálogo entre teoria e prática, na manutenção do ensino e da aprendizagem, na autonomia, na visão micro e macro da realidade e na construção de competências para articular os saberes que vão sendo adquiridos aos novos saberes que vão sendo ensinados na escola. Entretanto, essa ampliação de perspectiva, que busca materializar a compreensão da natureza e do funcionamento da linguagem, ainda não teve suas aplicações e efeitos na reestruturação dos cursos de Letras e, conseqüentemente, no ensino de Língua Portuguesa que é praticado na educação básica. Assim, ainda é inegável que tem havido um distanciamento entre o universo da formação universitária e o universo que compreende as necessidades reais das comunidades de ensino, na medida em que não são sólidos os pilares que sustentam a teoria e a prática ligadas ao conhecimento lingüístico e ao conhecimento gramatical, semântico e pragmático, no processo de formação de competências dos graduandos. Nessa perspectiva, Perrenoud (1999, p. 31) sintetiza o disposto anteriormente, ao afirmar que:

Na escola os alunos aprendem formas de conjugação, fatos históricos ou geográficos, regras gramaticais, leis físicas, processos, algoritmos para, por exemplo, efetuar uma divisão por escrito ou resolver uma equação de 2º grau. Mesmo de posse desses conhecimentos, eles saberão em que circunstâncias e em que momento aplicá-los? É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência.

(PERRENOUD, 1999, p.31)

Assim, o professor que conseguir estabelecer uma relação de diálogo efetivo entre teoria, prática e aplicabilidade em sala de aula, possibilitará ao aluno adquirir competências para produzir seu próprio conhecimento lingüístico de forma consciente,

estruturada e crítica, tornando esse aluno capaz de, dentro de unidades enunciativas, estabelecer relações de sentido ao interagir com o outro e com o mundo a sua volta.

### **3º) Um diálogo entre o professor, o conhecimento e a comunidade de ensino.**

Por último, e a nosso ver a postura que culmina o conjunto de pressupostos dialógicos ligados a um ensino de português sistematizado e, progressivamente, eficiente nos aspectos da fala, da escrita e da articulação entre essas competências, diz respeito ao diálogo entre o professor, o conhecimento e a comunidade de ensino. Nessa perspectiva, o professor de Língua Portuguesa deve ser aquele profissional que exerce a função de mediador no processo de ensino-aprendizagem, contemplando os discursos que são construídos, aprendidos e usados na escola, em contrapartida aos discursos que são construídos, apreendidos e usados pelos falantes da língua em outras situações e contextos de interação decorrentes de experiências fora do ambiente escolar. Em um contexto mais amplo, Nunes (2001), ao discutir sobre os saberes docentes e a formação dos professores, reconhece que pensar em um modelo de professor que concilie o ser docente com o fazer docente na promoção do conhecimento, demanda uma observação crítica das condições históricas, sociais, institucionais e instrumentais inerentes ao exercício profissional. Assim, afirma que:

A capacidade para atuar como mediador e conhecedor da realidade de seus alunos em todas as dimensões (pessoal, social, familiar e escolar) é de fundamental importância para que, de algum modo ele (*o professor*) ofereça possibilidades permanentes de diálogo, sabendo ouvir, sendo empático e mantendo uma atitude de cooperação que possa oferecer experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de consciência e de elaboração dos próprios projetos de vida. (...) Dessa forma, resgata-se a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

(NUNES, 2001, p. 30, grifos nossos)

A partir desse disposto, podemos afirmar que os processos que compreendem o ensino de língua materna, considerados aqui em contextos mais amplos, estão intimamente ligados ao conjunto de experiências sócio-cognitivas, socioculturais e sócio-interacionais adquiridas pelos usuários da língua, incluindo-se aí o professor e o aluno, em várias situações do cotidiano escolar e também não-escolar. Assim, o professor de português deve fomentar uma concepção de língua e de ensino que considere as representações do mundo pela linguagem como um todo complexo, tomado em esferas individuais e coletivas de uso, bem como em situações de oralidade e de escrita que podem ser formais ou informais, dependendo dos propósitos motivadores. Desse modo, o professor de língua materna estabelecerá, na inter-relação entre conhecimento a ser ensinado e conhecimento a ser aprendido, as necessidades e os espaços existentes na individualidade discursiva, ou seja, o modo lingüístico com o qual cada aluno ou cada indivíduo faz uso na interação e na construção de sentidos, frente às necessidades e os espaços que constituem a coletividade lingüístico-discursiva.

O diálogo de caráter reflexivo que propomos entre o professor, seus conhecimentos lingüísticos e a comunidade de ensino onde irá atuar, toma como princípio motivador os equívocos que vêm ocorrendo nas últimas décadas no que diz respeito à função da escola e à função da aula de Língua Portuguesa. Nesse caminho, não é difícil constatar que, permanentemente, no meio acadêmico e mesmo fora dele, um conjunto de crenças sobre aquisição, domínio, ensino e aprendizado de língua materna entra em conflito ora com os conhecimentos empiricamente consagrados em instâncias pragmático-discursivas, ora com os conhecimentos advindos das pesquisas lingüísticas em instâncias científico-investigativas, ora

com os conhecimentos que nascem das convenções discursivas em instâncias sócio-interacionais, como já discutido neste trabalho. O resultado imediato do impasse que se estabelece entre o conjunto de crenças frente ao conjunto de conhecimentos que deveria compor o objeto de ensino de língua materna resulta na dificuldade de se efetivar na escola uma articulação entre conteúdos, metodologias e habilidades que deveriam ser desenvolvidas na sala de aula. Considerando a presente afirmação, podemos destacar, no trabalho de Rocha (2002), a reflexão sobre qual português ensinar, após expor o “Princípio nº. 1”<sup>10</sup> que concerne na distinção entre “educadores” e “professores”, afirmando que:

Um dos principais problemas do ensino de Português está relacionado com a indefinição de objetivos dessa disciplina no curso fundamental. Como consequência disso, as aulas de Português apresentam uma multiplicidade de tarefas, nas quais, muitas vezes, é difícil encontrar uma organicidade que justifique a sua aplicação. Não que o ensino de Português deva se reduzir a umas poucas tarefas ou se basear exclusivamente em uma modalidade específica de língua (como a língua padrão, por exemplo!) Não, longe disso! O que propomos é que as inúmeras atividades obedeçam aos princípios teleológicos e demonstrem organicidade, sistematização e eficiência em sua aplicação. (ROCHA, 2002, p. 29, grifos do autor)

A preocupação com o papel do professor de Língua Portuguesa e a forma como o ensino vem sendo feito nas escolas se mostra cada vez mais presente no campo da pesquisa lingüística. Assim, o discurso sobre o ensino das normas gramaticais vem ganhando um caráter não só científico-investigativo, mas também político, social e cultural. Ao mesmo tempo, surgem discussões sobre diferentes tipos e concepções de ensino de gramática, como já discutimos em outro tópico. Entretanto, em um ponto parece haver um consenso, ou seja, aprender uma língua em todas as suas dimensões não significa estritamente aprender

---

<sup>10</sup> Rocha (2002) postula como base de seu trabalho denominado “projeto GNM – *Gramática: Nunca Mais*”, o ensino da língua materna no curso fundamental, prevendo também a ampliação para o curso médio baseado nos seguintes princípios fundamentais: a) garantir ao aluno a liberdade de expressão lingüística; b) garantir ao aluno o domínio da língua padrão. (cf. ROCHA, 2002, p. 23). O autor aponta 24 princípios que justificam a proposta de seu método de ensino-aprendizagem de língua padrão. (cf. ROCHA, 2002)

terminologias técnicas, análises sistêmicas e grupos de exceções, assunto também já discutido. Então, por que retomar tais discussões e reflexões neste tópico? A resposta pode ser resumida na charge abaixo que ilustra o papel, muitas vezes contraditório, existente entre o professor e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua materna perante à comunidade de ensino, ou seja, o aluno com suas crenças e conjunto de valores sobre essa mesma língua.



(“Gregório” - Revista do Professor, ano XXI, 2005) <sup>11</sup>

*“Professor, porque que a gente tem que estudar português se a gente já fala português? – Pra não dizer bobagens que nem essa! – ...se é pra ficar quieto eu fico quieto em qualquer língua!”*. Observamos que o diálogo que se estabelece entre o professor de português e o aluno “Gregório”, na presente charge, está pautado na indagação feita pelo aluno sobre a língua que ele conhece e usa nos processos de interação, frente ao conhecimento escolarizado dessa língua, representado pelas instituições de ensino e pelo professor de perfil tradicionalista. Refletindo sobre o quadro situacional apresentado na charge, concluímos que

<sup>11</sup> Charge retirada do artigo: “Auto-estima lingüística – Ensino da Língua Portuguesa requer do professor uma nova postura.” [ In ]: Revista do Professor, nº 84, outubro a dezembro de 2005 – Ano XXI. Editora CPOEC.

o estudo da Língua Portuguesa não pode e não deve ficar limitado ao silêncio do aluno em relação às verdades absolutas impostas ora pelas crenças que emergem de um ponto de vista teórico isolado do contexto real, ora por uma metodologia gramatical descontextualizada dos objetivos de seu uso como meio de ensino-aprendizagem, ora pelo professor que, ao contrário de ser o mediador do conhecimento, coloca-se como mero transmissor passivo desse conhecimento.

A partir do exposto, acreditamos que uma comunidade de ensino deve ser vista, em primeira instância, como um conjunto de indivíduos, usuários ativos da língua, capazes de construir e estabelecer relações de sentido entre a estrutura gramatical básica que é inerente a qualquer idioma e o discurso que vai sendo construído a partir do domínio das regras funcionais que contemplam esse idioma. Em segunda instância, que os indivíduos vão ampliando as competências lingüísticas ligadas à língua em contextos interacionais nos quais se tecem os discursos produzidos, sem a consciência ativa das terminologias e convenções ligadas às regras gramaticais, encontradas de forma didaticamente explicada em livros denominados como gramática normativa, descritiva, funcional, implícita, teórica, reflexiva, contrastiva, histórica, etc. Por outro lado, os conhecimentos do professor sobre as várias gramáticas da língua devem contribuir para a ampliação das competências lingüísticas da comunidade de ensino, quando esta chega à escola. Possenti (1999), por exemplo, discute o papel da escola em relação ao ensino de português, postulando a importância de se considerar a gramática natural do aluno, ou seja, o conhecimento gramatical internalizado que todo indivíduo adquire ao ser exposto a um idioma desde seu nascimento. Assim como Travaglia (2002) citado anteriormente, Possenti (1999) define também, em um caráter conceitual, além da gramática normativa e da gramática descritiva, a gramática internalizada, ressaltando que o

professor não deve valorizar um modelo de gramática em detrimento a outro, e que o aluno deve ser preparado, no período de escolarização, a reconhecer e utilizar a língua de forma consciente, atentando para os diferentes contextos de uso e de interação oral e escrita. Assim, afirma, dentro do conjunto de variedades conhecidas pelos indivíduos, que “o papel da escola não é o de ensinar uma variedade *no lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade...” (POSSENTI, 1999, p.83, grifos do autor).

Refletindo sobre a visão de ensino proposta por Possenti (1999), concluímos que o professor que estabelece um diálogo com o aluno, partindo do conhecimento que nasce do convívio com a língua, avançando para atividades funcionais de leitura, escrita e interação verbal de forma permanentemente dialógica, terá condições de desenvolver a capacidade crítica daquele aluno em construir hipóteses e critérios sobre os usos que são feitos da língua em contextos sociais de interação. Nesse caminho, porém, ampliando as concepções apresentadas por Possenti (1999), Mattos e Silva (2002) propõe uma visão sobre gramática normativa, gramática descritiva ou funcional e gramática internalizada não como um conceito dispare de gramática, mas como recortes diferentes ligados aos fenômenos de uma mesma manifestação lingüística. Segundo a autora:

A língua portuguesa está a merecer que se produzam sobre ela gramáticas em que estejam bem definidos não só os campos explorados (...) mas também que se recortem nessas gramáticas, com clareza, o objeto sob análise, isto é, que tipo de manifestação lingüística se tem em mira. As diferentes gramáticas são produtos científicos de natureza distintas.

(MATTOS e SILVA, 2002, p. 64 - 65)

Assim, quando pensamos na escola como o local de sistematização dos saberes, ou ainda, como o local de escolarização de um conhecimento nato, nesse caso a Língua Portuguesa, faz-se necessário considerar essa sistematização e essa escolarização como constituintes que, em um menor ou maior grau, afetarão a análise, a interpretação, a compreensão e a assimilação dos significados dos discursos produzidos dentro e fora do ambiente escolar. Dessa forma, uma resposta coerente sobre o que seria ensinar Língua Portuguesa passa também pelo viés da formação da identidade do professor em contrapartida às demandas estudantis da “pós-modernidade”. É certo então, que a formação docente associada ao diálogo crítico e coerente, em relação aos avanços das ciências lingüísticas e a visão que o docente tem dos sujeitos que compõem o processo de inter-relação entre conhecimento, ensino e aprendizagem, forma o eixo que articula a concepção sobre teoria e prática, no que diz respeito à consolidação do ser e do fazer docente, ou seja, é no contexto da experiência cotidiana que o professor terá condições de reunir subsídios necessários e essenciais ao desenvolvimento de habilidades sobre uma língua ou sobre qualquer outro campo do conhecimento, porque partirá do pressuposto de que essa geração “pós-moderna” emerge do domínio consciente e amplo da letra, da palavra e do discurso. Nessa perspectiva, apontamos Dias-da-Silva (1998), que retoma a concepção e, ao mesmo tempo, a necessidade do ser e do fazer docente pautados na capacidade de reflexão sobre a prática, ao afirmar que:

A construção de professores críticos e reflexivos, de intelectuais engajados e capacitados para a construção da cidadania na sala de aula é um desafio emergente e imprescindível em qualquer tentativa conseqüente de transformação da escola. Favorecer, incentivar, estudar e/ou provocar as condições para que este desenvolvimento ocorra, capacitando os professores para enfrentar estes desafios, é tarefa que a universidade não pode (mais) se furtar.

(DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 42, grifos do autor)

Na conclusão deste tópico, podemos reiterar que, muitas vezes, partindo de modismos ideológicos ou mesmo didático-pedagógicos, muitos professores propõem concepções de língua e de linguagem como expressões do pensamento ou instrumentos de comunicação, livres de quaisquer amarras lingüísticas ditas como reguladoras ou normativistas e mesmo por regras concretas de organização e de funcionamento, esquecendo-se que qualquer discussão sobre ensino-aprendizagem de uma língua materna vai além da crítica à gramática tradicional no que se refere às “incoerências internas”<sup>12</sup>. Assim, uma boa aula de Língua Portuguesa será aquela em que o sujeito não se torna um agente passivo frente ao conhecimento, mas aquele sujeito que, com toda a riqueza expressiva de seu idioma materno, amplia o conhecimento sobre a funcionalidade da língua em diferentes contextos de uso e de produção de sentido. Dessa forma, voltando nossa atenção para Dillinger (1995, p. 38), encontramos a seguinte afirmação: “supor que descrever palavras e frases ajuda o aluno a se comunicar é como pensar que descrever as partes da bicicleta ajuda a criança a andar de bicicleta. É uma posição insustentável. O ensino da gramática é irrelevante.”

A partir da analogia feita por Dillinger (1995) sobre o saber andar de bicicleta e o saber os nomes das partes e peças dessa bicicleta, frente ao saber uma língua materna e saber os nomes das partes e peças que formam o todo dessa língua, podemos dizer que em uma aula de português que contemple realmente a *língua, a linguagem e a interação*, o aluno não será mais aquele indivíduo paralisado frente a seu próprio “veículo” de comunicação, mas sim um indivíduo capaz de pilotar esse “veículo”, ou seja, as bicicletas, as motos, os carros, os caminhões, os trens, os navios e mesmo os aviões e ônibus espaciais lingüísticos de forma consciente, segura e contextualizada, porque encontrará no novo ser

---

<sup>12</sup> “Incoerências internas” é um termo usado por Perini (1996) ao se referir a inconsistência teórica do modelo normativo gramatical. O autor postula que a GT – Gramática Tradicional se preocupa apenas com a classificação das palavras de modo que nenhuma fique isolada. Nesse sentido, aponta para a necessidade de se observar a função dos termos frasais considerando o contexto semântico e pragmático que é inerente ao aspecto funcional da língua. (cf. PERINI, 1996, p. 40)

professor, no novo fazer escola e no novo promover o ensino e a aprendizagem, os instrumentos necessários para realizar com segurança suas viagens comunicativas por diferentes caminhos, lugares e paisagens que compõem o mundo e o outro.

## **1.2 – A Norma Culta e a Língua Padrão: uma questão terminológica ou ideológica?**

Quando tratamos de ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua padrão para nativos de uma língua, faz-se necessário ter clara a concepção do termo tanto do ponto de vista terminológico quanto do ponto de vista ideológico. Dessa forma, salientamos, neste tópico, que a compreensão sobre a concepção epistemológica dos termos “norma culta” e “língua padrão”<sup>13</sup>, que são amplamente usados nas esferas lingüístico-científicas e prático-educacionais para designar um status de valor ou prestígio no uso da língua, ora se acordam, ora se conflitam, dependendo das intenções ou dos contextos em que são usados. Um bom exemplo envolvendo a variação conceitual e ideológica dos termos supracitados, também designados como norma lingüística ou padrão lingüístico, pode ser constatado a partir das diferentes reflexões que vão se instaurando no meio acadêmico e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na escola. Assim, encontramos, por um lado, pesquisadores como Faraco (2002), que ao discutir sobre a realidade heterogênea que se ancora nos usos da língua em seu caráter sócio-interacional, apresenta a seguinte afirmação:

---

<sup>13</sup> Por questões organizacionais adotaremos em nossa exposição neste tópico os termos “norma culta” e “língua padrão” apenas. Caso seja necessário, explicitaremos e categorizaremos de forma “léxico-interpretativa” as variáveis metalingüísticas que forem sendo apresentadas pelos autores citados. Assim, “norma culta” e a variação terminológica “língua culta”, por exemplo, abarcarão um mesmo conceito, bem como “língua padrão” e a variação terminológica “norma padrão”, por exemplo, também abarcarão um mesmo conceito.

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização lingüística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de *norma-padrão* ou *língua-padrão*. A questão da chamada norma-padrão é certamente das mais complexas no campo das investigações lingüísticas. Quando nos embrenhamos em seu estudo, fica logo evidente que não se trata apenas de recortar um conjunto determinado de expressões da língua, como se o fenômeno sociocultural do padrão se resumisse a um problema exclusivamente de vocabulário e estruturas gramaticais.

(FARACO, 2002, p. 40 - 41, grifos do autor)

A afirmação do autor evidencia, em primeiro plano, que a questão da norma está vinculada não somente a um conceito estilístico de ordem gramático-estrutural, mas também a uma ideologia, envolvendo um conceito de imposição cultural e social que adota uma língua-modelo baseada em regras de cunho conservador, unificando e uniformizando a linguagem em determinadas instâncias de uso, sobretudo na variação escrita frente à variação falada. Nessa perspectiva, dominar esse padrão não é apenas um aspecto de simples convívio com a língua na aquisição de uma competência mais elaborada, ou seja, não é algo que emerge naturalmente do contato diário com essa língua em contextos de uso espontâneos e informais. Trata-se, pois, de uma unificação lingüística de caráter ideológico, adquirida pelo estudo e pelo treino que traz em si certo prestígio social, na medida que há um interesse consciente pela aquisição dessa competência. No Brasil, onde historicamente as desigualdades sociais se mostram marcantes, o domínio de um padrão lingüístico é legitimado como um instrumento de ascensão, caracterização, identificação e imposição de uma determinada esfera social que tem acesso ao estudo, ao treino e ao domínio, frente aos interlocutores não detentores desse estudo, treino, domínio e saber lingüístico. Por outro lado, encontramos pesquisadores como Bagno (2005), que ao discutir acerca do mesmo assunto exposto anteriormente, coloca a questão em pauta sem uma distinção prévia sobre o que está designando como “norma”. Desse modo, direciona as reflexões sobre o domínio da norma culta como um mito que reforça o “preconceito lingüístico” e que tal domínio não serviria

como um instrumento de ascensão social, pelo contrário, reforçaria a exclusão social. Nessa perspectiva, afirma que:

O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer.

(BAGNO, 2005, p. 70)

A presente afirmação explicita o caráter sócio-político que é dado ao tema em contrapartida ao caráter científico e educacional. A visão ideológica apresentada por Bagno (2005) conduz ao surgimento de uma crença, em nossa opinião, questionável, porque toma por base a não distinção entre norma, variação, contexto, oralidade e escrita. Prova desse equívoco conceitual é confirmado quando o autor, em seguida, postula que: “como é fácil perceber, o que está em jogo não é a simples ‘transformação’ de um indivíduo, que vai deixar de ser um *‘sem-língua padrão’* para tornar-se um *‘falante da variedade culta.’*” (BAGNO, 2005, p. 71, grifos nossos). Os termos “sem-língua padrão” e “falante da variedade culta”, usados pelo autor, evidenciam a confusão existente entre o domínio da língua padrão e a aquisição das variedades cultas dessa língua. A afirmação de Bagno (2005) direciona o leitor para que chegue a uma conclusão superficial de que as competências ligadas aos usos da língua estão vinculadas ao domínio de regras explícitas e que dominar tais regras é o único caminho para tornar o indivíduo um falante da modalidade culta. Diante disso, há de se atentar para o fato de que os mecanismos que regulam a fala não são necessariamente os mesmos que regulam a escrita, sobretudo na modalidade padrão. Porém, parece não interessar a Bagno (2005) fazer uma distinção entre as terminologias “padrão” e “culto”, ou seja, o que é regular e o que é variável em um determinado aspecto de uso da língua, bem como fazer uma

distinção na relação existente entre o padrão e o culto frente à oralidade e à escrita em diferentes contextos de interação discursiva.

Dentro do marcante processo de ambigüidade terminológica e ideológica que emerge das discussões sobre a norma culta, a língua padrão, a fala e a escrita frente à padronização e variação lingüística nas interfaces que compreendem o ensino-aprendizagem, podemos apontar ainda as idéias defendidas por Rodrigues (2002) que, ao tratar dos problemas relativos ao português padrão contemporâneo no Brasil afirma que:

*As maneiras de comportamento que compõem a cultura de uma sociedade, e que são generalizações do comportamento de todos os (ou de alguns) membros dessa sociedade, são descritas como padrões culturais. Uma distinção que aí se impõe é a que se faz entre *padrões ideais* e *padrões reais*. Os padrões ideais *definem o que se espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações no caso de elas se conformarem inteiramente com as normas estabelecidas por sua cultura*; ao passo que os padrões reais *derivam de observações sobre a maneira como as pessoas realmente se comportam em dadas situações. Freqüentemente o padrão ideal é uma regra de comportamento para a qual tendem os membros da sociedade, mas que nem todos cumprem, ou não cumprem integralmente.**

(RODRIGUES, 2002, p. 13, grifos nossos)

Observamos que a noção de competência lingüística defendida pelo autor passa pelo viés do ideal e do real, ou seja, uma outra crença sustentada por pilares de caráter diglósico, aplicada para a noção de língua e que é imposta aos membros da sociedade usuária dessa língua. A falta de clareza conceitual sobre qual padrão é discutido por Rodrigues (2002), perpassa todo o dilema que envolve os limites de aceitação e de negação inerentes aos usos lingüísticos que fazemos na oralidade e na escrita em determinados contextos de interação. Assim, segundo o autor há, por um lado, um padrão “ideal” que deveria ser obedecido e seguido independentemente da modalidade de uso da língua, mesmo porque qualquer desvio desse padrão seria condenado pelos usuários e, por outro, a idéia da existência de um padrão “real” de uso da língua que emerge da espontaneidade e da interação

natural e livre de convenções. Do exposto por Rodrigues (2002), percebemos que há uma confusão no plano ideológico e lingüístico, ou seja, é mostrado um padrão regulador entendido como “ideal” que deveria ser completamente ignorado nas interações verbais por não ser “real” e por contrariar a liberdade usual da língua. O autor defende que ao distanciar-se dessa realidade lingüística usual, devido às regras e convenções padronizadoras e conflitantes ao “comportamento para o qual tendem os membros da sociedade” (*ibid*, 13), o aspecto regulador do padrão ideal é naturalmente desobedecido, ou seja, nem todos cumprem integralmente suas convenções. Entretanto, mesmo definindo terminologicamente a que padrão faz referência, neste caso ao “padrão ideal” e ao “padrão real”, não faz menção a outros aspectos fundamentais que devem ser considerados ao se tratar dos usos de uma língua, tais como as limitações impostas pelo contexto de produção, os interlocutores envolvidos, as intenções desses interlocutores, o gênero e o tipo textual escolhido, ou mesmo o grau de formalidade ou informalidade que se quer depositar na materialização da interação. Ainda nesse caminho, ao tratar do padrão ideal e do padrão real no âmbito escolar, Rodrigues (2002) faz referência ao padrão gramatical e no consenso existente entre os professores com relação ao ensino-aprendizagem desse padrão em todo o território nacional e em qualquer tipo de escola, pública ou privada, urbana ou rural. Porém, professa que nem mesmo o professor de Língua Portuguesa faz uso no seu dia-a-dia desse padrão ideal, afirmando que “comumente, entretanto, o mesmo professor que ensina essa gramática não consegue observá-la em sua própria fala nem mesmo na comunicação dentro de seu grupo profissional, mas se conforma naturalmente com o padrão regional.” (RODRIGUES, 2002, p. 18).

Poderíamos aprofundar nas discussões envolvendo os estudos sobre a norma culta e a língua padrão que se apresentam atualmente no meio acadêmico, apontando diferentes posições e argumentos que sustentam tais posições, considerando, por exemplo, as

reflexões de Bagno (2001, 2002 e 2005), Bechara (1997), Britto (1997 e 2003), Castro (2003), Cunha (1968 e 1985), Houaiss (1983), Lucchesi (2002), Mattos e Silva (2000 e 2002), Neves (2002 e 2005), Perini (1989, 1996 e 1997), Possenti (1999), Santos (1996), Scherre (2005), Silva (2000) e tantos outros pesquisadores na área da educação e na área da lingüística, porém nosso objetivo neste tópico é definir de forma clara, concisa e epistemológica os limites e fronteiras existentes na percepção conceitual, social e variacional que contemplam o uso da língua nas suas manifestações formais e informais, sem as afetações político-ideológicas que, normalmente, são apresentadas em reflexões sobre as variações de um padrão mais formal e de um padrão menos formal frente aos usos orais e escritos de uma língua materna, colocada como objeto de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Dessa forma, começaremos afirmando que o conceito subjacente ao termo “norma culta” entra na esfera social, em um caráter de senso comum, para designar, basicamente, uma variação regular e prescritiva da língua, encontrada em compêndios gramaticais, em materiais pedagógicos, em manuais de orientação e revisão acadêmica e editorial, bem como em comandos e verbetes de provas e testes em que há a necessidade da produção de um texto dissertativo em língua materna. Nessa perspectiva, constatamos que o termo “norma culta” se generaliza para designar de forma analógica os termos “língua padrão” ou “norma padrão”, sobretudo na escrita. Essa indistinção fortalece a crença de que, em contrapartida às variações da língua, há um sistema lingüístico padronizado e homogêneo, sustentado por um conjunto de regras e prescrições próprias de uma comunicação formal que sinaliza o modo “certo” de falar e escrever, consagrado por uma parcela de indivíduos socioeconomicamente privilegiada.

A necessidade de se estabelecer um padrão regular em meio aos padrões variacionais nasce das reflexões sincrônicas e diacrônicas sobre a língua observada a partir dos estudos estruturalistas que analisam essa língua como um sistema formado por unidades

estáveis e a partir dos estudos sociolingüísticos que analisam a língua como um sistema funcional inerente aos fatores temporais, espaciais, sociais, contextuais e interacionais. Assim, entendendo a comunidade de usuários como um todo complexo, inferimos que a variação lingüística possui relação direta com fatores ligados à identidade individual e coletiva desses usuários e que a língua em si, é um código unificador maior, em que se organizam sócio-discursivamente as variantes lingüísticas menores de ordem funcional diversa. Em outras palavras, o indivíduo se vale das competências lingüísticas que vai adquirindo ao conviver com a língua e ao usá-la para se comunicar em uma determinada situação de interação. Dessa forma, as escolhas vocabulares, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmático-discursivas, enfim, as escolhas sistêmico-funcionais mudam em uma outra situação de interação em que este indivíduo estiver engajado pelo próprio caráter de adaptação, domínio e controle daquelas competências lingüísticas que vão sendo adquiridas no contato permanente com a língua. Assim, mesmo que em uma situação haja a predominância de uma dada variação lingüística, o código lingüístico usado é o mesmo, ou seja, o idioma tomado como instrumento de comunicação e interação.

A partir do exposto, podemos afirmar que o “padrão lingüístico” e a “variação lingüística” são de certa maneira indissociáveis, porque fazem parte de um mesmo código, ou seja, a língua usada como meio de comunicação. Nesse sentido, a definição de “norma culta”, “língua padrão” e “variação lingüística” passa a ter outras implicações no ensino de língua materna, porque a visão heterogênea dada à língua possibilita entender a bipolaridade existente na manifestação dos usos, por considerar relevantes os grupos sociais de usuários em seus contextos socioeconômico, sociocultural e sócio-discursivo. Compreendemos então, que a idéia de “certo” e de “errado” não está estritamente ligada ao confronto ideológico existente no emprego de uma língua em uma estrutura oral ou escrita

frente ao que recomenda e prescreve a gramática normativa, mas sim ao emprego aceitável ou não de uma estrutura oral ou escrita mediada pelos usuários dessa língua a partir da funcionalidade gramatical e pragmática que vai sendo consolidada dentro de esferas discursivas distintas, dependendo das necessidades, dos interesses e dos contextos em que fluem os atos de interação discursiva. Desse modo, podemos concluir a priori, que, dentro de uma visão sociolingüística, a distinção entre “norma culta”, “língua padrão” e “variação lingüística” passa pela concepção variacional que demarca a diferença tênue entre uma modalidade em relação à outra, porque considera não apenas as escolhas estruturais, morfológicas e sintáticas, mas os contextos, as intenções e os interlocutores envolvidos na interação. Nessa perspectiva, Faraco (2002) reitera a necessidade de compreender a natureza léxico-gramatical e ideológica na definição das normas lingüísticas, sobretudo no que concerne à língua padrão, caracterizada em um ato interacional, ao destacar que:

É preciso lembrar, por exemplo, que a norma-padrão está vinculada estreitamente ao espectro de práticas socioculturais que constituem o que se pode chamar de cultura letrada em sentido amplo, isto é, as práticas culturais que envolvem não apenas atividades de leitura e escrita como tais, mas toda e qualquer atividade (mesmo que, em si, se dê apenas oralmente) que tem o processo histórico do escrever como pano de fundo. Em outras palavras, a cultura letrada é, como têm procurado demonstrar os estudos sobre letramento, maior do que apenas ler e escrever.

(FARACO, 2002, p. 41)

Em qualquer comunidade lingüística, ou seja, qualquer comunidade usuária de uma mesma língua tanto na oralidade quanto na escrita, é inegável a coexistência de um conjunto de variedades discursivo-interacionais, como já discutimos. Essa coexistência, entretanto, não se dá aleatoriamente, mas no liame das relações sociais estabelecidas por estruturas aceitáveis e válidas dentro dos contextos de produção em que são usadas.

Parece ser legítimo e inegável que, lingüisticamente, qualquer cultura letrada elege normas lingüísticas funcionais, consideradas como modelo padronizado a ser adotado em determinadas situações de uso em relação a outras normas também funcionais e imprescindíveis aos atos de interação discursiva, porém de caráter mais informal, mais heterogêneo e mais flexível, incluindo-se aí, por exemplo, textos orais e escritos de diferentes gêneros e tipos, inclusive aqueles de cunho artístico-literário<sup>14</sup>. Assim, entendida como um código funcional, heterogêneo e variacional, a língua se ancora em fenômenos históricos, ideológicos e pragmáticos que mudam ao longo do tempo a partir das atividades de natureza sócio-discursivo-interacional. Esse é o fato elementar que nos motiva a pensar os usos que são feitos da língua na oralidade e na escrita e os parâmetros que definiriam os modelos lingüísticos que serviriam de base para a escrita em língua padrão do português brasileiro na atualidade. Rocha (2002), por exemplo, discute o conceito de língua padrão, ratificando a importância de se compreender os paradigmas que envolvem os modelos significativos que serviriam de base para espelhar a forma escrita do português atual. Dessa forma afirma:

Resumindo, podemos dizer que o importante a se considerar é que tanto os textos em língua “oficial” quanto os textos em língua jornalística, apesar da diferença de estilo que os separa, caracterizam o que se pode chamar de *língua padrão do português contemporâneo* e é desses tipos de texto que devem ser extraídas as abonações que servirão de base para fixação das regras gramaticais que descreverão a língua culta escrita do português do Brasil.

(ROCHA, 2002, p. 67, grifos do autor)<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Entende-se aqui como “artístico-literário” não só os textos do gênero literário, mas também quaisquer textos em que o autor possa usar de certa liberdade criativa, emotiva, estética, estilística, retórica e/ou gramatical, como por exemplo: letras de música, crônicas, propagandas, anúncios, cartas, bilhetes, e-mails, etc.

<sup>15</sup> Vale ressaltar que Rocha (2002) postula que há uma diferença entre a “língua oficial” e “língua jornalística” escrita. Assim, segundo o autor, a língua oficial é aquela neutra e objetiva, encontrada em correspondências e comunicações oficiais, textos técnicos e científicos. A língua jornalística é aquela que procura envolver, impressionar e cativar o leitor, encontrada em jornais e revistas. Entretanto, afirma que apesar da diferença de estilo, objetivo e público alvo, ambas abrigam uma linguagem formal, ou seja, um caráter léxico-gramatical estável. Dessa forma, o autor exclui deste escopo as crônicas, colunas de assinantes, entrevistas, propagandas e cartas do leitor. (cf. ROCHA, 2002, p. 63 - 66)

Considerando as afirmações de Rocha (2002), podemos definir de forma abrangente a compreensão do paradigma que envolve os termos “norma culta” e “língua padrão” no contexto de ensino-aprendizagem de língua materna. É importante destacar que além do *corpus* de ensino apontado por Rocha (2002), consideramos também, na efetivação desse ensino, as reflexões apresentadas por Rego (2000) que se pautam nas teorias de Vygostky sobre a construção do conhecimento, enfatizando que o aluno constrói o conhecimento na interação constante com o objeto a ser conhecido. Assim, pressupondo que o aluno de língua materna é potencialmente alguém que busca na escola condições de se apropriar de forma consciente do funcionamento da estrutura explícita da língua na construção das habilidades de discernir, discriminar e estabelecer relações lógicas de sentido tanto nos usos da fala quanto nos usos da escrita, em diferentes contextos de produção e interação discursiva, tomaremos o conceito dos termos “norma culta” e “língua padrão” de forma dialógica e reflexiva, atentando para os contextos de ensino-aprendizagem do arcabouço lingüístico, denominado como língua materna, que se materializa socialmente em duas vertentes básicas de uso, ou seja, o “padrão lingüístico”, entendido como norma prescritiva e a “variação lingüística”, entendida como norma subjetiva.

Dentro do processo de conceituação e definição dos termos em discussão neste tópico, Castilho (2002) apresenta em sua argumentação sobre o ensino institucionalizado da Língua Portuguesa a seguinte definição para a norma culta:

Norma objetiva, explícita ou padrão real é a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, que se podia identificar no Brasil de hoje com a chamada classe culta, escolarizada. Trata-se de um dialeto social que em si nada tem de “melhor” em relação aos demais, decorrendo seu prestígio unicamente da importância da classe social a que corresponde.

(CASTILHO, 2002, p. 30, grifos do autor)

Podemos inferir da citação de Castilho (2002) que a terminologia “norma culta” está intimamente ligada a fatores de ordem social, ou seja, a um grupo de indivíduos que pressupõe dominar essa modalidade como uma norma lingüística efetivamente melhor e superior a outras, por estar sustentada em regras do bom uso da língua nas interações discursivas. Dentro dessa discussão, Castilho (2002) faz duas subdivisões para explicar o que seria a norma culta. Assim, explicita que além de se configurar como uma norma objetiva, a norma culta também se apresenta como uma norma subjetiva, que é a atitude que o falante assume perante a norma objetiva. Em seguida, explicita que a norma culta ainda se configura como uma norma prescritiva, que é a combinação da norma objetiva e da norma subjetiva na constituição de um ideal de perfeição lingüística. Dessa forma, o termo “norma culta” torna-se um conceito de língua mais amplo daquilo que entendemos por “língua padrão”, uma vez que abrange não só a um padrão lingüístico formal, mas porque está ligado a um contexto de sociabilidade nos usos variacionais da língua, em que há regras ligadas ao como deveria ser usada essa língua em determinadas situações, como realmente é usada essa língua nessas situações e como a mesma é regulada no espaço existente entre os atos de interação discursiva. Em outras palavras, a norma culta está ligada aos dizeres que sofrem variações discursivo-interacionais em graus de maior ou menor formalidade, dependendo dos interlocutores, do contexto de produção e das intenções pretendidas.

Em conformidade ao que foi dito anteriormente, podemos afirmar então que a norma culta é um “dialeto social”, adotado por indivíduos que possuem um elevado grau de instrução escolar e que dominam um uso consagrado como a forma correta de se falar uma língua em determinadas situações de interação. Diante dessa premissa, o termo “norma culta” adquire mais objetividade no que concerne à sua interpretação e nos desvencilha do estigma sobre o preconceito acerca da dicotomia encontrada na literatura lingüística a respeito do

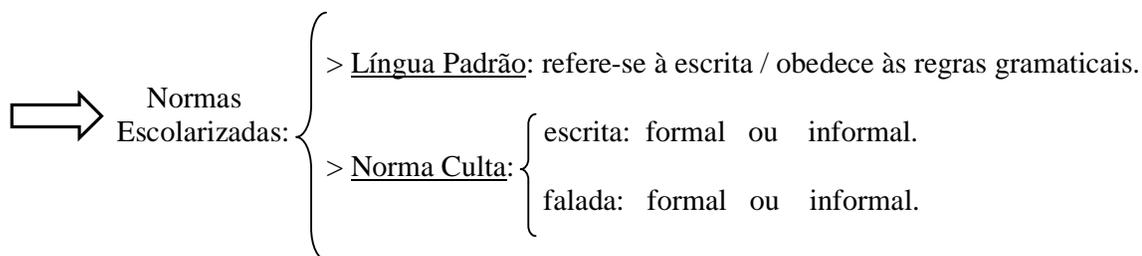
termo “culto” como sendo diretamente o oposto de “inculto” ou de “sem cultura”, principalmente porque entendemos que os grupos que não dominam tal dialeto social possuem uma vasta cultura e uma capacidade nata de interagir pelo mesmo viés lingüístico dos indivíduos das classes sociais entendidas como escolarizadas e economicamente privilegiadas.

No âmbito do ensino-aprendizagem escolar, não se deve perder de vista que as concepções sobre “norma culta” e “língua padrão” adquirem uma nova dimensão e por isso merecem maior entendimento tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático. Isso porque, se por um lado, a norma culta varia na escrita e, principalmente, na fala de acordo com o contexto cultural, social, geográfico, histórico e ideológico de formação dos indivíduos de uma determinada parcela da sociedade, como vem comprovando os estudos realizados com base nos dados coletados pelo projeto NURC<sup>16</sup> no Brasil, por outro lado, a língua padrão busca uma estabilidade e certo grau de homogeneidade no processo de produção da escrita, sobretudo a escrita formal, independente do grupo, do grau de instrução ou do contexto de formação dos indivíduos. Dessa forma, podemos estabelecer o seguinte esquema terminológico para melhor entender as especificidades conceituais que abrangem a “norma culta” e a “língua padrão”:

---

<sup>16</sup> O projeto NURC – “Estudo da Norma Urbana Culta”, dentro de uma abordagem sociolingüística, visou documentar e descrever o uso urbano do português falado no Brasil em seus aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e vocabulares. O projeto foi desenvolvido em cinco capitais brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. O corpus foi coletado nas décadas de 70 a 90 e reúne mais de 1500 horas de gravações em fita cassete (gravações em fitas magnetofônicas). Esse material representa o desempenho lingüístico de falantes do sexo masculino e do sexo feminino, nascidos nas cidades onde foram feitas as coletas dos dados e com grau de escolaridade universitária. O corpus foi distribuído em três faixas etárias: de 25 a 35 anos de idade 30%; de 36 a 55 anos de idade 45%; mais de 55 anos de idade 25%. (cf. CUNHA, 1985)

### ESQUEMA TERMINOLÓGICO: Norma Culta – Língua Padrão:



Nessa perspectiva, os elementos que sustentam a norma culta se distanciam daqueles que sustentam a língua padrão, na medida em que o uso da norma culta se torna mais flexível, ou seja, sofre influência de maior e menor formalidade, dependendo das intenções, do contexto de produção e do gênero discursivo escolhido pelos interlocutores na interação.

A língua padrão, no entanto, é a variedade escolarizada do arcabouço lingüístico, caracterizada principalmente pelo caráter formal escrito. Ao contrário da norma culta que pode ser formal ou informal, oral ou escrita, como discutido e mostrado no esquema anterior, a língua padrão se limita à vertente formal escrita que obedece a regras claras encontradas em manuais reguladores que podem ser as gramáticas normativas, alguns livros didáticos ou os manuais de padronização acadêmica e editorial. Porém, há de se destacar que muitas gramáticas e mesmo outras fontes de orientação para o uso de um padrão lingüístico adotam clássicos da literatura antiga e moderna ou textos artístico-literários<sup>17</sup> contemporâneos como modelo para a escrita em língua padrão. Este fato merece atenção e é destacado por Rocha (2002) no tópico em que discute o conceito sobre o escopo da língua padrão atual, afirmando que:

<sup>17</sup> Entende-se aqui como “artístico-literário” não só os textos do gênero literário, mas também quaisquer textos em que o autor possa usar de certa liberdade criativa, emotiva, estética, estilística, retórica e/ou gramatical, como por exemplo: letras de música, crônicas, propagandas, anúncios, cartas, bilhetes, e-mails, chats, blogs, etc.

Parece não haver dúvida, portanto, de que as gramáticas tradicionais estabelecem como corpus de onde são extraídas as abonações para a fixação das regras gramaticais os textos de autores de literatura. Essa é uma posição com a qual não concordamos e que tem que ser revista com urgência. (...) Repetimos aqui a pergunta feita no início deste item: devem as leis, os livros técnicos e científicos, os contratos, a correspondência oficial, os manuais de instrução, as receitas e os avisos públicos ser redigidos na mesma modalidade de língua em que se expressam os autores contemporâneos? É evidente que não.

(ROCHA, 2002, p. 55 – 56)

Diante da reflexão apresentada por Rocha (2002), parece ser imprescindível distinguir o *corpus* que contempla a língua padrão atual dos modelos gramaticais baseados em textos literários clássicos ou contemporâneos no ensino-aprendizagem dessa variedade lingüística. Esse novo olhar sobre o ensino de português na escola ganha respaldo, quando voltamos nossa atenção para o trabalho de Lima (2003), que ao pesquisar cerca de 11.000 textos escritos de caráter jornalístico e técnico-científico, chega à seguinte conclusão:

Aceita a premissa por nós defendida de que os textos técnico-científicos e jornalísticos produzidos na atualidade são modelos para o texto formal escrito brasileiro, o peso dos dados levantados nos leva a reconhecer que a norma canônica, ***com as devidas ressalvas*** vistas neste trabalho, é a norma gramatical em uso atualmente e como tal deve ser a adotada no ensino de Língua Portuguesa, a que deve estar presente em trabalhos formais escritos – textos escolares, acadêmicos, científicos, técnicos, jornalísticos – e que deve subsidiar a criação de modernas gramáticas da língua portuguesa usada no Brasil;

(LIMA, 2003, p. 314, grifos da autora)

Tal afirmação reforça a idéia de que a função básica do professor de Língua Portuguesa é criar oportunidades para que o aluno amplie suas habilidades lingüísticas, sendo capaz de produzir um texto com coerência e coesão, de interpretar e argumentar sobre um texto lido e de dominar o maior número possível de estratégias orais e escritas de forma contextualizada e eficiente aos seus interesses e necessidades, nos atos de interação em que estiver engajado discursivamente. Por isso, considerando o exposto por Lima (2003) em sua pesquisa, podemos retomar Rocha (2002), ao destacar que:

O que estamos propondo é que a gramática da língua padrão esteja apoiada em bases autênticas, ou seja, nos textos redigidos em norma culta e não, na língua literária dos séculos 16 a 19, e muito menos na língua literária contemporânea. Nada impede que haja um equilíbrio de forças e uma reciprocidade entre o uso de uma língua e o conjunto de regras ou parâmetros que sustenta essa língua. Em outras palavras: os falantes servem-se de regras internalizadas para usar uma língua, ao mesmo tempo em que é do uso efetivo dessa língua que se delineiam as regras para o seu funcionamento. (ROCHA, 2002, p. 62)

Vale ressaltar que, baseados nas reflexões e nas propostas apontadas por Rocha (2002), não estamos propondo o abandono do estudo de textos literários e artístico-literários, nem o não-incentivo à produção destes textos dentro e fora da escola. No entanto, acreditamos que o trabalho com determinados gêneros textuais, bem como a produção literária não deve ser o centro do ensino de Língua Portuguesa na sala de aula, simplesmente porque os interesses pela escrita literária e artístico-literária não nascem do simples contato ou estudo teórico dos textos desse gênero, mas da aptidão e do potencial artístico e criativo de cada indivíduo. Desse forma, por mais que um aluno seja exposto aos clássicos da literatura é inegável que os grandes escritores e mestres das letras não são moldados nos bancos escolares, pelo contrário, estes emergem do contato com a língua em diferentes situações de produção e interação discursiva, sem desconsiderar também uma excepcional percepção emotiva, criativa e intelectual que se materializa e se fortalece na construção do “ser” de cada indivíduo a partir da natureza artística e do contato com o mundo, com o outro e com a língua. Nessa perspectiva, Rocha (2002), ao discutir sobre a escrita de caráter estético, criativo e emotivo, bem como sobre a tarefa da escola quanto ao objetivo do ensino da Língua Portuguesa, afirma que:

Defendemos a idéia de que o ensino de Português deve garantir ao aluno a liberdade da criação literária, mas não o seu “aprendizado”, o que não faz sentido. Como dissemos anteriormente, “poesia não se aprende na escola”. É claro que o PP (Professor de Português) deverá incentivar o aluno que demonstrar pendores para a literatura, mas jamais deverá obrigá-lo a escrever, digamos, “literariamente”. O importante é dotar o aluno de uma escrita correta. O “escrever bem”, como diz o *Manual de estilo da Editora Abril*, depende do talento de cada um.

(ROCHA, 2002, p. 74 – 75, grifos do autor)

Confirmando o exposto por Rocha (2002), podemos salientar que dentro do conjunto de atividades que se apresentam como modelo para o treino, a aquisição e domínio da língua padrão, cabe ao professor distinguir de forma clara e lógica o *corpus* e os objetivos que pretende alcançar na descrição dos fenômenos lingüísticos e no trabalho de ensino-aprendizagem de língua materna. O fato de a produção literária e artístico-literária não estarem, necessariamente, atreladas a uma variedade escrita mais elaborada, pelo próprio caráter de ruptura com o convencional e com o padrão, leva-nos a considerar que não se pode eleger determinados gêneros textuais como modelos para o trabalho com a língua escrita formal na aula de português, porque aquilo que é válido e aceitável em um determinado gênero textual pode ser inadequado na constituição de um outro “contrato de comunicação”<sup>18</sup> em que as regras de fala e escrita do gênero textual mudam completamente para adaptarem-se a um novo contexto de produção e interação discursiva.

Dessa forma, ratificando as diferenças epistemológicas e as especificidades dos termos “norma culta” e “língua padrão” dentro do contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, temos, por um lado, a “norma culta” em suas manifestações orais e escritas, asseguradas por uma parcela escolarizada da sociedade. Essa norma enquanto

---

<sup>18</sup> Contrato de comunicação é um dos conceitos discutidos por Charaudeau e Maingueneau (2002) para definir um conjunto de “regras discursivas” que determina o que é e o que não é permitido na produção e interpretação de textos orais e escritos.

manifestação lingüística se caracteriza pela heterogeneidade ligada ao seu caráter variacional que contempla:

- A variação geográfica: a norma culta aceita diferenças de pronúncia, de vocabulário e de sintaxe de uma região para outra. Porém, não são todas as variações que são aceitas. O grau de aceitação depende da importância social e econômica da região de origem.
- A variação formal e informal: o mesmo usuário da língua empregará formas lingüísticas diferentes de acordo com as situações vivenciadas nas interações.
- A variação estilística: cada indivíduo usuário da língua, dentro de limitações inerentes aos usos dessa língua, deposita um estilo próprio ao fazer uso dela.
- A variação oral e escrita: por considerar em primeiro plano o perfil dos usuários (indivíduos escolarizados), a aceitabilidade de um determinado uso oral ou escrito passa pela avaliação de quem está fazendo uso da língua e não de como está sendo feito esse uso.
- A variação temporal: quando há uma tendência forte de mudança na linguagem no decorrer do tempo. A variação temporal está intimamente ligada à convivência entre formas arcaicas e formas contemporâneas, ou seja, novos usos vão se popularizando até o momento em que uma forma ou uso deixa de configurar um erro ou transgressão e passa a compor uma nova regra, um novo uso.

Ainda no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, temos, por outro lado, a “língua padrão” que é o resultado de uma atitude social perante as

manifestações heterogêneas da língua em que há uma seleção de modelos para um determinado tipo de manifestação escrita dessa língua, ou seja, a escrita formal. Essa escrita se materializa a partir de um conjunto de normas e regras ligadas aos modelos padronizadores na produção e interação via gêneros textuais específicos. Esses modelos não estão vinculados aos hábitos lingüísticos de um grupo socioeconomicamente privilegiado, mas coincidem com a variedade escrita adotada em determinadas situações de interação. Assim, a língua padrão contempla:

- O domínio da escrita formal: há uma apropriação do pensamento lógico a partir de um agenciamento lingüístico, cuja escolha sintagmática e ou paradigmática envolve uma maior intimidade com a estrutura da língua, mas não necessariamente com a terminologia gramatical.
- A homogeneidade lingüístico-discursiva: indivíduos de diferentes regiões do país usam uma mesma variação na comunicação formal escrita, embora possuam dialetos geográficos distintos na comunicação oral em níveis de maior ou menor formalidade.
- A estabilidade temporal-discursiva: por se tratar de uma variação escrita formal as mudanças ocorrem no âmbito sincrônico. Essas mudanças ocorrem em determinados espaços de tempo suficientes o bastante para que elas sejam consagradas como uma nova forma de uso na modalidade escrita.

Das reflexões sobre as especificidades que contemplam os termos “norma culta” e “língua padrão”, concluímos, neste tópico, que o ensino de Língua Portuguesa deve destinar-se a preparar o indivíduo para lidar com a linguagem de forma crítica e consciente

em suas diversas situações de uso e de manifestação, incluindo-se também o desenvolvimento de saberes lingüísticos mais elaborados como a interpretação, compreensão e produção de textos escritos em língua padrão. Se no passado a referência para a escrita em língua padrão emergia dos modelos clássicos da literatura, atualmente, o professor deve considerar, no seu fazer docente, os meios de comunicação social que realmente compõem o universo discursivo dos indivíduos, que procuram a escola para ampliar e consolidar seus conhecimentos sobre o funcionamento e os usos da língua. Diante disso, é importante que o indivíduo que pretenda dominar a escrita em língua padrão, bem como outras variantes lingüísticas, não se limite ao estudo descontextualizado de gêneros literários e artístico-literários, nem ao estudo de nomenclaturas gramaticais, mas que tome posse de forma ativa e consciente do funcionamento da língua que fala e escreve em diferentes contextos de produção. Nessa perspectiva os PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais* orientam que:

O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas. Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 34)

A partir da citação acima, fica evidenciado que o novo fazer docente deve ser mediado por uma ação pedagógica objetiva e renovadora. Se antes o professor de Língua Portuguesa centrava seu trabalho no código, na atualidade, as necessidades sociais e educacionais da demanda que ingressa na escola apontam para um trabalho com a língua

voltado para os usos desse código em contextos reais. Isso não significa eliminar a prescrição, pelo contrário, em uma abordagem contextualizada, é possível interagir com o aluno no desenvolvimento do senso crítico sobre a língua usada por ele nos atos de interação discursiva tanto no aspecto oral quanto no aspecto escrito, promovendo assim, a ampliação das habilidades discursivas, essenciais para a verdadeira conquista da cidadania.

### **1.3 – O curso de Letras no Brasil:** uma breve visão histórica e as implicações nos processos de consolidação do ensino-aprendizagem de língua materna.

Nesse tópico, discorreremos sobre o processo histórico de consolidação do curso de Letras no Brasil e, ao mesmo tempo, pontuaremos sobre a consolidação e configuração da ciência lingüística no processo de formação de professores de Língua Portuguesa, ciência esta, materializada nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura em Letras.

Retomando o processo histórico-educacional de formatação dos cursos superiores no Brasil, constatamos que os primeiros cursos de licenciatura tiveram suas raízes ligadas à formação em filosofia. Assim, consecutivamente, a Faculdade de Filosofia de São Paulo, criada em 1934; a Universidade do Distrito Federal (ainda no Rio de Janeiro), criada em 1935 e a Universidade de Minas Gerais, criada em 1939, iniciaram um processo de formação docente, consolidando experiências de resgate de um curso que fosse voltado à profissionalização em línguas e suas literaturas. Nesse período, devido questões de interesse político e da sociedade, houve a necessidade de contratar professores estrangeiros, sobretudo europeus, para elaborarem e assumirem as disciplinas que seriam ofertadas, fator que veio a

marcar fortemente o perfil de formação dos graduandos e o caráter das produções acadêmicas posteriores. Desse modo, durante três décadas, compreendendo os anos de 1934 a 1962, as universidades passaram por processos de estruturação e reestruturação de suas cadeiras (cf. FÁVERO, 2007, p. 96 e 97). Finalmente em 1962, a lingüística torna-se um conhecimento científico obrigatório nos cursos de formação em Letras através de um decreto do então Presidente João Goulart que também profissionalizou o ensino de línguas. No entanto, aspectos da lingüística já vinham sendo ensinados, ainda que de forma tímida, sobretudo na Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, marcando assim, já naquele período, o caráter científico que começava a ser dado ao estudo da linguagem. Por outro lado, apenas na década de setenta a universidade começa, efetivamente, a se dedicar às preocupações com as questões relativas à sintonia entre seu processo de formação e o espaço de formação escolar, compreendendo que não deveria ser a detentora do conhecimento e do saber científico, mas deveria voltar-se para as necessidades institucionais, educacionais e tecnológicas da sociedade. Dessa forma, a interseção entre a formação humanista e a formação técnico-profissional passava a ser uma questão controversa presente na formação de professores. A visão científica sobre a linguagem, que começou a imperar nesse momento, foi o ponto inicial para implementar as mudanças nos currículos e no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, estabelecendo novas metas, novos rumos e uma nova concepção sobre o papel do professor e da formação docente como um todo.

Atualmente, os reflexos do processo de consolidação do curso de Letras no Brasil e o caráter científico que vem sendo agregado ao ensino de língua podem ser verificados nas propostas curriculares de várias instituições, como podemos constatar a seguir<sup>19</sup>:

---

<sup>19</sup> Propostas retiradas na íntegra dos textos dos Planos Curriculares de algumas universidades que possuem o Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Agosto/2005 revisado em Janeiro/2008. Grifos nossos.

**PERFIL DO EGRESSO:**

A graduação em Letras da PUC-Minas corresponde a uma formação que habilita nas seguintes composições curriculares: Português e Português/Inglês

O Curso de Letras pretende formar profissionais capazes de adquirir e desenvolver as competências e habilidades necessárias para operar competentemente com e sobre o seu objeto de estudo/trabalho: "A interação lingüística no e pelo processo de produção e recepção de textos verbais, orais e/ou escritos".

Em vista disso, o projeto pedagógico do Curso de Letras da PUC-Minas visará a que o aluno adquira no curso habilidades básicas:

a) utilizar-se de estratégias adequadas às diversificadas práticas de leitura e produção de texto, exigidas pela sua inserção e atuação na sociedade.

b) apreender, avaliar e operar o processo de ensino/aprendizagem de produção/recepção de texto/conhecimento como profissional do magistério;

c) construir uma autonomia intelectual que lhe possibilite a capacidade de operar, como professor, como pesquisador, ou em outras dimensões da produção/recepção de textos, não só com a norma padrão, mas também com outras modalidades de expressão verbal;

d) reconstruir continuamente o conhecimento disponível, com base principalmente em pesquisa e elaboração pessoal, "num processo contínuo de educação permanente que é inerente ao trabalho".

PUC- MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

---

**PERFIL DO EGRESSO:**

O curso de Letras do Uni-BH pretende formar profissionais com sólida base teórico-científica, para serem capazes de problematizar a realidade educacional e contribuir de forma crítica, reflexiva e criadora na construção de uma nova sociedade.

O endereço natural dos formados em Letras é o magistério dos ensinos Fundamental e Médio, com habilitações em português/inglês e português/espanhol e suas respectivas literaturas.

Importantes modificações curriculares foram processadas para dar ao curso interação mais completa entre teoria e prática. Isto caracteriza, por um lado, uma sintonia com as diretrizes mais atuais do Ministério da Educação e, por outro lado, um fazer dinâmico e maior abertura no mercado de trabalho.

O curso de Letras do Uni-BH objetiva formar profissionais com sólida base teórico-científica, capazes de refletir criticamente sobre a realidade educacional brasileira.

UNI-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte.

---

**PERFIL DO EGRESSO:**

**O profissional:** considerando-se a flexibilização curricular implementada na Faculdade de Letras a partir do 2º Semestre de 2001, o profissional formado em Letras tem à sua disposição recursos que lhe permitem atuar no mercado de trabalho de maneiras diversas, dependendo da forma como irá compor sua trajetória

acadêmica. Assim, o profissional poderá encontrar no curso de Letras instrumentos que subsidiem sua atuação como redator, revisor, editor, tradutor, crítico literário, profissional de áreas diversas no âmbito da cultura, pesquisador de aspectos diversos de língua e literatura e interfaces destas, entre outros. Em sentido estrito, as orientações para o profissional formado em Letras são as seguintes:

O Licenciado em Letras está habilitado ao exercício do magistério no Ensino Fundamental e Médio em uma das línguas e sua(s) literatura(s) ofertadas pelo curso. A sua formação permite-lhe, ainda, ser professor de Ensino Superior, assim como prosseguir estudos em programa de Pós-Graduação.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

Os perfis do egresso expostos acima ilustram claramente as diversas tendências de formação docente que vêm sendo concebidas e praticadas e, ao mesmo tempo, abrem precedentes para a reflexão sobre quais seriam as verdadeiras bases que, atualmente, fundamentam a formação do graduando em Letras. Se, por um lado, é notória a necessidade da universidade em formar profissionais capazes de desenvolver habilidades de interação lingüística através de textos orais e escritos, bem como promover o espírito investigativo, por outro, há de repensar as diretrizes e mesmo o atual caráter das disciplinas e das abordagens dos conteúdos que compõem suas grades curriculares. Assim, as novas propostas curriculares que se apresentam, além de marcarem a historicidade dos processos de formação docente na atualidade, vêm confirmando que as diretrizes dos cursos de Letras interferem diretamente na abordagem dos vários aspectos da língua pela relação direta existente entre a instituição formadora, o conhecimento transmitido e público formado. Isso nos leva a questionar se os graduandos estão sendo direcionados a se apropriarem do objetivo da formação em Letras, que pressupomos ser o ensino de língua materna, ou se tal formação vem distanciando os graduandos da experiência de se tornarem agentes nos processos de ensino-aprendizagem.

## Capítulo I I:

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, expomos a metodologia adotada na realização da pesquisa. Iniciamos esclarecendo sobre a natureza da investigação e o quadro teórico no qual a mesma se insere. Em seguida, apontamos os participantes da pesquisa, caracterizando-os, sendo que foram os produtores do *corpus*, que serviu de análise. Também, discorreremos sobre o contexto em que ocorreu a coleta dos dados e, por último, expomos os procedimentos dessa coleta e como o *corpus* foi constituído.

#### **2.1 – A natureza da pesquisa:**

A presente pesquisa se insere no quadro das investigações de base qualitativa ou interpretativa. O trabalho foi realizado com uma amostra significativa de dados coletados em três grandes centros de formação docente na cidade de Belo Horizonte – MG, permitindo compreender a dimensão formativa e os processos de concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que vêm se consolidando nos cursos de Letras na atualidade. Assim, o caráter qualitativo da investigação nos possibilita entender que:

as interpretações feitas são vinculadas a um dado tempo e a um dado contexto e, portanto, não se poderia falar em generalização nos termos tradicionais. Neste caso, a possibilidade de aplicação dos resultados a um outro contexto dependerá das semelhanças entre eles e a decisão sobre essa possibilidade cabe ao “consumidor potencial”, isto é, a quem pretende aplicá-los em um contexto diverso daquele no qual os dados foram gerados.

(ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 174)

Dessa forma, acreditamos que a natureza qualitativa aplicada a esta pesquisa nos permite aprofundar nas reflexões de forma interpretativa e ao mesmo tempo informativa, partindo das singularidades que abarcam toda a complexidade subjacente aos fenômenos observados. As análises desenvolvidas a partir do *corpus* reunido referem-se ao contexto em que os dados foram produzidos, não permitindo generalizações dos resultados. Por outro lado, estes dados possibilitam “uma generalização construída intersubjetivamente, que privilegia a especificidade, o contingente e o particular” (MOITA-LOPES, 1994, p. 332). Nesse sentido, certamente, os resultados que emergem das análises contribuem para as reflexões sobre o processo de formação do professor de Língua Portuguesa e ainda possibilitam tirar algumas conclusões sobre a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna que vem se materializando no contexto educacional de formação docente na atualidade. Vale ressaltar que no decorrer das análises serão apresentados números e porcentagens que nos permitem afirmar que há certo grau quantitativo presente na exposição dos dados ainda que em caráter mais restrito. Embora o conjunto de dados não ofereça uma amostragem suficientemente representativa para o trabalho apenas de análise quantitativa, acreditamos que a dimensão mensurável da realidade exposta a partir do *corpus* apresenta uma visão concreta da horizontalidade dos extratos mais densos de uma realidade maior que possa representar. Assim, os números apresentados auxiliam no planejamento e na interpretação dos fenômenos que emergem das análises qualitativas compostas aqui, principalmente porque dizem respeito aos sujeitos que espelham com fidelidade o coletivo social no seu contexto natural. Dessa forma, entendemos que:

Os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. Pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição.

(POPE & MAYS, 1995, p. 42)

## 2.2 – A elaboração da pesquisa:

A pesquisa foi elaborada visando investigar o processo de formação do graduando do curso de Letras, seus conhecimentos prático-teóricos sobre a língua e o conjunto de crenças sobre o ensino-aprendizagem que normalmente é instituído no ambiente universitário. Foram escolhidas três instituições de ensino superior localizadas na cidade de Belo Horizonte – MG que possuem uma considerável tradição na formação de professores de Língua Portuguesa. Tendo como objetivo principal fazer uma análise e dar um diagnóstico qualitativo sobre as competências formativas e informativas do graduando a partir do trabalho que é realizado no curso de Letras, consideramos como sujeito informante na investigação não apenas esse graduando, mas também o professor universitário diretamente envolvido na formação do futuro docente. Assim, a pesquisa seguiu duas vertentes básicas de análise investigativa. De um lado, o graduando que estivesse em fase de conclusão do curso, ou seja, que estivesse no último período ou que tivesse concluído os créditos referentes à metade desse curso. Do outro lado, a instituição de ensino representada pelas propostas curriculares e pelo professor que tivesse ofertado alguma disciplina vinculada ao ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, a partir da análise prévia dos currículos, elaboramos e repassamos aos envolvidos na pesquisa materiais que pudessem fornecer dados satisfatórios para traçar o conjunto de crenças e de conhecimentos sobre a língua e sobre seu ensino-aprendizagem, tanto no que diz respeito ao domínio de competências pragmático-discursivas quanto no que diz respeito aos aspectos de conhecimento da gramática normativa. Finalmente, após definir os pontos que seriam explorados, delineamos quatro etapas para o levantamento dos dados e posteriormente a análise dos mesmos.

Na primeira etapa, elaboramos uma carta de apresentação (cf. APÊNDICE - A) endereçada aos coordenadores dos cursos de Letras das instituições selecionadas, contendo informações sobre o pesquisador, seu orientador, a instituição de ensino, a linha de pesquisa à qual estavam vinculados, a natureza da pesquisa e os aspectos referentes aos dados que seriam levantados junto aos graduandos e aos professores que atendessem aos quesitos relatados anteriormente.

Na segunda etapa, analisamos os currículos e as ementas das disciplinas do curso de Letras das instituições que serviram de *locus* para a pesquisa. A partir dessa análise, selecionamos de forma mais clara as disciplinas e conseqüentemente os professores vinculados ao trabalho de discussão, reflexão e proposta de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Partimos do pressuposto de que a análise geral dos currículos e ementas facilitaria a escolha dos professores que participariam da pesquisa e, ao mesmo tempo, nos daria uma visão ampla sobre o perfil de formação proposto pela instituição no que concerne ao trabalho com a língua materna, aspecto relevante para esta pesquisa.

Na terceira etapa, após definidas as disciplinas e os professores do curso de Letras vinculados ao trabalho de discussão e reflexão envolvendo o ensino-aprendizagem de língua materna, elaboramos e repassamos um questionário para esses professores (cf. ANEXOS - A)<sup>20</sup>. A partir das respostas contidas no questionário, esperávamos reunir um conjunto de dados relativos à concepção do professor universitário sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, suas estratégias de ensino, suas escolhas didático-pedagógicas, bem como sua opinião sobre aspectos ligados às teorias lingüísticas no contexto

---

<sup>20</sup> Ressaltamos que o número de páginas que formam os anexos desta dissertação é relativamente grande totalizando 208 páginas divididas em: 10 questionários respondidos pelos professores universitários e 158 atividades feitas pelos graduandos e divididas em: 30 questionários, 64 propostas de produção de texto e 64 atividades de conhecimentos gramaticais. Assim, a título de ilustração e exemplificação, selecionamos cerca de 20 do total de atividades para compor os anexos deste trabalho.

educacional universitário em que há um professor de Língua Portuguesa formador de outros profissionais para a atuação como professores dessa língua.

Na quarta e última etapa, selecionamos em cada instituição de ensino uma turma de graduandos em Letras que estavam cursando o último período - 8º período - para a realização das tarefas destinadas a eles. Elaboramos três tarefas que deveriam ser realizadas individualmente. A primeira tarefa consistiu na produção de um texto escrito, (cf. ANEXOS - B) em que o graduando, a partir da leitura de um trecho retirado de um artigo sobre questões pertinentes ao ensino de língua, deveria expor suas idéias sobre a formação do aluno do curso de Letras, considerando as discussões atuais que envolvem o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Optamos por um tema diretamente ligado ao processo de formação desse graduando por acreditar que, dessa forma, não haveria maiores dificuldades no desenvolvimento das idéias e na exposição das argumentações. Trabalhamos com a hipótese de que, por se tratar de uma situação formal de produção textual, os graduandos iriam produzir um texto seguindo as normas da língua padrão escrita. A segunda tarefa consistiu em responder a um exercício sobre questões de gramática normativa, envolvendo classificação, descrição e análise gramatical (cf. ANEXOS - C). Essa tarefa foi elaborada a partir de um texto que tratava das mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, o reflexo dessas mudanças no contexto escolar e a formação dos alunos nesse novo contexto e demanda dos novos tempos (cf. item 2.6.2 – TAREFA 02 deste capítulo). Tais exercícios foram elaborados seguindo modelos tipicamente encontrados em gramáticas e livros didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica. O objetivo dessa tarefa foi verificar os conhecimentos gramaticais dos graduandos que, após passarem pelo processo de escolarização na educação básica, estavam reconstruindo tais conhecimentos agora em um curso superior que prepara indivíduos para atuar como professores de Língua Portuguesa. A

terceira e última tarefa consistiu em responder a um questionário envolvendo indagações sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica e no ensino superior, considerando o professor e seu papel como mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua materna (cf. ANEXOS - D). O objetivo desse questionário foi reunir um conjunto de dados sobre a concepção do graduando relativo a seu processo de formação universitária, o papel do professor na educação básica e os aspectos pertinentes ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto educacional atual.

## **2.3 – Sobre os participantes da pesquisa:**

### **2.3.1 – O professor do curso de Letras:**

Foram selecionados 12 (doze) professores universitários entre as instituições de ensino superior que serviram de *locus* para a pesquisa. Esses profissionais foram escolhidos seguindo critérios de vínculo com as instituições de ensino, o trabalho docente executado nessas instituições, sobretudo aquele trabalho envolvendo o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e a disponibilidade para responder ao questionário destinado a eles. Assim, todos os professores informantes que responderam ao questionário atuam como docentes no curso de Letras, lecionam disciplinas ligadas ao ensino de língua materna e foram professores dos graduandos que também serviram de informantes nesta investigação. Para preservar a autenticidade dos dados coletados na pesquisa, nenhum professor foi informado sobre qual tipo de análise seria feita das informações prestadas, a fim de que tais informações não fossem tendenciosas ou camufladas pelos informantes. Como não foi solicitado o nome do professor, nem o nome da instituição de ensino, atribuímos um número para cada envelope que continha o questionário destinado aos docentes da instituição. Informamos o grau de

escolaridade e o ano de conclusão do curso de pós-graduação por questões organizacionais de disposição dos sujeitos no quadro representativo, não sendo tais informações um critério específico aplicado aos propósitos de análise desta pesquisa. Por outro lado, a área de atuação docente é explicitada porque foi um dos critérios usados na escolha dos informantes que, como dito anteriormente, deveriam ser professores universitários envolvidos em questões ligadas ao ensino de língua materna. Esclarecemos que a forma como foi realizada a coleta dos dados abriu precedentes para que 02 (dois) professores não concluíssem tal tarefa, reduzindo o número de informantes que era inicialmente de 12 (doze) para 10 (dez) professores. Dessa forma, apresentamos o quadro a seguir:

### QUADRO 01

#### Identificação dos professores universitários:

Professor:	Grau de escolaridade / Ano de conclusão:	Área de atuação docente:
01	Doutorado / 1998	Estudos Lingüísticos: Gramática histórica e seus fundamentos latinos e filologia românica.
02	Doutorado / 2002	Estudos Lingüísticos: Introdução aos estudos da linguagem; Estudos Lingüísticos: Morfossintaxe e processamento do texto.
03	Mestrado / 1994	Estudos Lingüísticos: Morfologia, léxico e semântica; Estudos Lingüísticos: Pragmática e análise do discurso.
04	Doutorado / 2002	Estudos Lingüísticos: Práticas orais e escritas em língua materna.
05	Mestrado / 2002	Estudos Lingüísticos: Leitura e produção de textos – teoria, prática e ensino.
06	Mestrado / 2000	Estudos Lingüísticos: Morfologia da língua portuguesa.

## Continuação Quadro 01

07	Doutorado / 1999	Estudos Lingüísticos: Introdução aos estudos lingüísticos; Estudos Lingüísticos: Oficina de Língua Portuguesa – leitura e produção de textos.
08	Doutorado / 2002	Estudos Lingüísticos: Lingüística aplicada ao ensino – Fundamentos metodológicos do ensino de português.
09	Doutorado / 1995	Estudos Lingüísticos: Tópicos em Semântica – Noções básicas de Semântica, interação e discurso.
10	Doutorado / 1999	Estudos Lingüísticos: Introdução aos estudos da linguagem.
<b>Total: 10</b>	<b>Amostragem: 100%</b>	

Vale destacar que os objetivos das análises não contemplaram fazer distinções dos informantes envolvidos por instituição de ensino, ou seja, separar o grupo de informantes em grupo da instituição A, ou B, ou C. Essa postura nos desvinculou da necessidade de separar os professores universitários em grupos distintos. Assim, a identificação dos professores diz respeito a uma amostragem de docentes que trabalham com o ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras de instituições de ensino na atualidade. A escolaridade e o ano de conclusão da pós-graduação ilustram de forma clara o nível de instrução escolar de cada informante, permitindo delinear o perfil acadêmico dos sujeitos envolvidos. A área de atuação docente explicita de forma ampla a direção que é dada ao trabalho que cada professor informante realiza na instituição de ensino onde trabalha.

### 2.3.2 – O graduando do curso de Letras:

Os graduandos que fizeram parte da pesquisa formaram um total de 64 (sessenta e quatro) alunos do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Esses graduandos estavam basicamente concluindo a graduação, ou seja, estavam matriculados no último período do curso. O caráter heterogêneo das turmas, tanto no aspecto de número de graduandos em sala de aula como no aspecto de regularidade no cumprimento de créditos em disciplinas do curso da instituição, configurou a não-especificação de um grupo de graduandos em detrimento de outro, nem à delimitação de um número específico de graduandos informantes para cada tarefa, ficando limitado ao critério de participação na pesquisa aquele graduando que tivesse disponibilidade para resolver as questões propostas nas tarefas e aquele graduando que, mesmo não estando integralmente matriculado no último período, tivesse cumprido pelo menos os créditos referentes à metade do curso. Ao contrário da proposta inicial que consistia em trabalhar com graduandos matriculados integralmente no último período, decidimos não excluir aquele graduando que, mesmo estando no último período, precisaria eventualmente cumprir créditos em disciplinas de um período anterior. Partimos do pressuposto de que, assim como o graduando em processo de conclusão integral do curso, também aquele graduando que tivesse cursado pelo menos a metade da graduação teria condições de fornecer dados satisfatórios acerca dos propósitos apresentados nesta investigação. Assim, os informantes desta vertente da pesquisa são graduandos com formação em ensino-aprendizagem de língua materna e estão em processo de conclusão do curso de graduação. Dessa forma, apresentamos o quadro a seguir:

## QUADRO 02

## Identificação dos graduandos do curso de Letras:

Graduandos	Total de participantes:	Amostragem:
Informantes – locus 01	15	23,4%
Informantes – locus 02	29	45,3%
Informantes – locus 03	20	31,3%
	<b>Total: 64</b>	<b>Amostragem: 100%</b>

Ressaltamos que, em relação aos graduandos, os objetivos do levantamento de dados e posteriormente a análise dos mesmos também não contemplaram fazer distinções dos informantes por instituição de ensino. Desse modo, a disposição mostrada no quadro anterior, apesar de apresentar os informantes por quantidade exata encontrada no *locus* da pesquisa, na verdade, representa a soma total dos graduandos das três instituições visitadas sem a categorização destes por critérios de agrupamento que representasse a instituição A, ou B, ou C. Optamos pela análise conjunta dos dados fornecidos pelos graduandos informantes, porque partimos da premissa de que o objetivo deste trabalho não é apresentar um perfil de formação ou nível de conhecimento do grupo de graduandos de uma instituição em relação ao grupo de outra, mas apresentar um panorama atualizado dos processos de formação do graduando em Letras no que concerne à sua concepção sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica.

## 2.4 – O processo de coleta de dados:

O processo de coleta de dados ocorreu no período de outubro a dezembro de 2007. O primeiro procedimento foi contatar os coordenadores dos cursos de Letras de cada uma das três instituições selecionadas para repassar a carta de apresentação destinada a eles (cf. APÊNDICE - A) e para expor a natureza da pesquisa e os procedimentos que seriam adotados na coleta dos dados. Como a investigação contemplava a análise dos currículos dos cursos em questão, solicitamos aos coordenadores uma cópia dos mesmos. Após a análise geral dos currículos e das ementas das disciplinas, selecionamos junto aos coordenadores os professores da instituição que poderiam participar da pesquisa. Selecionamos inicialmente 04 (quatro) docentes de cada instituição, totalizando 12 (doze) possíveis professores informantes. Tais professores tiveram o prazo de duas semanas para responder às questões, devendo assim, devolver o questionário em envelope lacrado. A realização dessa tarefa e a devolução dos envelopes ocorreram no prazo determinado sem maiores problemas. No entanto, como elucidado anteriormente, 02 (dois) professores não entregaram o envelope contendo as respostas do questionário no tempo hábil, reduzindo o número de sujeitos que inicialmente eram 12 (doze) para 10 (dez) professores informantes.

Em um outro momento, definimos com os coordenadores o encontro com os graduandos que ocorreu em um horário regular de aula na instituição. O objetivo do encontro foi viabilizar a aplicação das tarefas destinadas aos graduandos. Desse modo, no dia agendado pela coordenação de cada instituição, apresentamo-nos às turmas e prestamos esclarecimentos sobre a pesquisa, explanando sobre seu caráter científico e que sua realização envolvia o levantamento de dados junto aos graduandos e aos professores daquela instituição. Em seguida, explicamos que tais graduandos fariam duas atividades individualmente, sem troca

de opiniões com outras pessoas ou consulta a qualquer tipo de fonte como gramáticas, dicionários, artigos, manuais de redação, etc. Pontuamos que os graduandos teriam duas horas, ou seja, dois horários seguidos de aula naquele dia para realizarem as tarefas propostas e que, ao final do tempo estipulado, as atividades deveriam ser devolvidas. Esclarecemos ainda que em nenhum momento fosse identificado o nome do graduando informante ou da instituição de ensino e que, se o graduando optasse por fazer algum rascunho, deveria anexá-lo juntamente às atividades. Primeiramente, aplicamos uma atividade de produção de texto (cf. ANEXOS - B) com o objetivo de avaliar a escrita em língua padrão dos informantes a partir de um tema preestabelecido. Como explicado anteriormente, a proposta de redação consistia na produção de um texto dissertativo-argumentativo escrito em língua padrão, tendo como elemento motivador a leitura de um pequeno trecho retirado de um livro que discute assuntos ligados à pesquisa lingüística e ao ensino de língua materna (cf. item 2.6.2 – TAREFA 01 deste capítulo). Após a leitura do trecho selecionado e reproduzido na folha, o graduando deveria expor suas idéias sobre a formação do professor no curso de Letras, considerando as discussões sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que discorrem no meio acadêmico na atualidade. Trabalhamos com a hipótese de que com essa atividade o graduando produziria um texto formal, seguindo as normas da língua padrão e que, ao mesmo tempo, estaria expondo sua opinião sobre aspectos ligados ao ensino-aprendizagem da língua no que concerne às várias visões e discussões que emergem dos estudos na área da investigação lingüística. Em seguida, após recolhidas todas as redações produzidas pelos graduandos, aplicamos uma atividade de conhecimentos lingüístico-gramaticais (cf. ANEXOS - C), com o objetivo de avaliar as competências dos graduandos em relação ao domínio das regras de classificação, descrição e análise gramatical. Essa atividade foi elaborada a partir de um texto retirado de uma revista de circulação nacional, cujo tema abordava o papel da escola na atualidade, pontuando as habilidades que os alunos deveriam

desenvolver para enfrentar as demandas dos novos tempos (cf. item 2.6.2 – TAREFA 02 deste capítulo). Os exercícios foram elaborados seguindo modelos que são facilmente encontrados em gramáticas normativas e em grande parte dos livros didáticos do ensino fundamental e médio. Partimos do pressuposto de que as questões contidas nesta atividade eram pertinentes aos conhecimentos dos graduandos por se tratar de indivíduos que se preparavam para atuar como professores de Língua Portuguesa. Assim, esperávamos com esta atividade verificar os conhecimentos gramaticais explícitos dos graduandos informantes que, após anos de escolarização, se colocavam nos bancos universitários para uma “reimersão” aos estudos da norma culta e da língua padrão no seu processo de formação docente. Por último, repassamos aos graduandos um questionário (cf. ANEXOS - D) que não seria respondido em sala de aula. Cada graduando recebeu um questionário e teve o prazo de uma semana para respondê-lo. Explicamos que, na semana seguinte à nossa visita destinada à aplicação das tarefas, voltaríamos na turma para recolher os questionários respondidos. O objetivo do questionário foi reunir um conjunto de dados relativos à concepção do graduando sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no que se refere aos aspectos ligados às teorias lingüísticas estudadas no curso de Letras, sua aplicabilidade no contexto escolar, o papel da norma culta e da língua padrão na escola, bem como a visão sobre o papel do professor de Língua Portuguesa frente ao seu objeto de ensino e às demandas e necessidades sociais na atualidade. Trabalhamos com a hipótese de que, depois de realizadas as atividades de produção de texto e de conhecimentos gramaticais, o graduando teria condições de responder às questões propostas no questionário, refletindo sobre seu processo de formação, suas competências e habilidades frente à língua e ao papel do professor em processo de formação.

## 2.5 – A constituição dos dados:

Como explanado anteriormente, a presente pesquisa seguiu duas vertentes básicas de investigação, tendo como informantes professores universitários do curso de Letras e graduandos desses cursos. Assim, o conjunto de dados analisados foi constituído por questionários, textos escritos e testes gramaticais reunidos da seguinte forma: 10 (dez) questionários respondidos pelos professores universitários; 30 (trinta) questionários respondidos pelos graduandos; 64 (sessenta e quatro) textos produzidos pelos graduandos; e 64 (sessenta e quatro) testes gramaticais respondidos pelos graduandos. Vale ressaltar que o número de questionários respondidos pelos graduandos é menor que o número das outras atividades feitas por eles em sala, ou seja, 64 (sessenta e quatro) redações e 64 (sessenta e quatro) exercícios gramaticais. Tal fato se justifica devido ao contexto em que ocorreu a realização da atividade com o questionário. Como explicamos no tópico anterior, o graduando informante teve o prazo de uma semana para responder ao questionário. Assim, no dia agendado por nós para o recebimento desse questionário, alguns não tinham respondido ou não tinham levado o questionário respondido, o que ocasionou a diferença entre o número de questionários em relação às outras atividades feitas na semana anterior. Após analisar a situação, concluímos que, por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativa, esta variável não interferiria no processo de análise, reflexão e apuração dos resultados que estavam sendo investigados.

Os eventuais rascunhos que foram entregues juntamente às atividades de produção de texto, conforme solicitado por nós, não fizeram parte do conjunto de dados da pesquisa. Nossa intenção ao solicitar a entrega dos rascunhos era verificar se os graduandos informantes tiveram uma preocupação com a escrita monitorada, assim, evitando rasuras ou

uso de corretivos na versão definitiva, principalmente por se tratar de uma produção escrita em uma situação de formalidade. Entretanto, apenas 03 (três) graduandos informantes entregaram as produções com os rascunhos em anexo, o que configurou não ter sido esse aspecto relevante para os sujeitos. Assim, tais rascunhos não fizeram parte dos dados analisados na pesquisa, sendo, portanto, descartados.

## **2.6 – Procedimentos teórico-metodológicos de análise dos dados:**

### **2.6.1 – Os professores do curso de Letras:**

Solicitamos aos professores universitários que respondessem a um questionário contendo 10 (dez) perguntas abertas a seguir:

*1ª) Em sua opinião, o que é ensinar Língua Portuguesa para nativos dessa língua?*

Com essa pergunta, pretendíamos saber como o professor universitário concebia a noção de Língua Portuguesa tomada como objeto de ensino-aprendizagem em um contexto envolvendo falantes dessa língua que, após terem passado pelo processo de escolarização na educação básica, se encontravam em uma instituição de ensino superior no processo de formação para atuarem também como professores dessa língua.

*2ª) Quais estratégias de ensino são usadas por você no cotidiano do curso de Letras no que se refere à “reimersão” do graduando à norma culta e à língua padrão?*

Nessa questão, pretendíamos saber como o professor universitário materializava sua ação enquanto professor de língua materna ao considerar os graduandos do

curso de Letras como indivíduos que já passaram pelo processo de treinamento e aprendizagem das modalidades cultas da língua na educação básica e que estavam novamente inseridos no estudo sistematizado de tais modalidades, porém em um curso superior destinado à formação de professores de Língua Portuguesa.

*3ª) Em sua opinião, quais textos (gêneros textuais) deveriam ser priorizados ou deveriam servir de mecanismo para fomentar situações de efetiva reflexão e aprendizagem de aspectos da língua no curso de Letras? Explique.*

Queríamos saber aqui quais concepções sobre gênero textual eram desenvolvidas pelo professor universitário ao trabalhar com textos em sala de aula, considerando seu aluno como um graduando do curso de Letras em processo de formação e como um sujeito que interage com o mundo e com o outro, baseando seus discursos em diferentes formas de composição textual, tendo tipologias textuais e gêneros textuais diversos como “moldes” em suas interações.

*4ª) Oralidade e escrita são manifestações da língua com aspectos peculiares em seus processos e usos. No processo de formação do graduando, que aspecto da língua deve ser priorizado: oralidade ou escrita? Explique.*

Nessa questão, pretendíamos saber quais noções sobre oralidade e escrita emergiam do discurso do professor universitário e, ao mesmo tempo, em que aspecto de ensino da língua este professor se filiava no seu fazer docente ao trabalhar com a língua no curso de Letras.

*5ª) Partindo do pressuposto de que o graduando do curso de Letras passou pelo processo de escolarização no ensino fundamental e médio, você encontra dificuldades ligadas ao desempenho lingüístico dos graduandos no seu trabalho com a língua? Qual a explicação para tais dificuldades? Como fazer para solucioná-las?*

Com essa pergunta, pretendíamos saber se o professor universitário encontrava problemas ligados ao desempenho dos graduandos com relação aos usos da língua,

sobretudo na modalidade da escrita padrão e como ele administrava tais problemas na sala de aula e nos processos de avaliação.

*6ª) Em sua opinião, como o graduando deve conciliar os aspectos teórico-gramaticais e os aspectos sociodiscursivo-interacionais no futuro exercício docente, ou seja, na sala de aula quando estiver ensinando Língua Portuguesa?*

Nessa questão, interessávamos saber como o professor concebia os aspectos teóricos e práticos ligados ao trabalho com a língua em sua aula e, ao mesmo tempo, como concebia os aspectos ligados ao estudo da gramática normativa tendo como interlocutores graduandos que também seriam professores de língua materna.

*7ª) Como você vê sua prática docente (ensino de Língua Portuguesa e/ou aspectos dessa língua) frente às demandas da sociedade atual e o perfil do graduando em Letras que chega hoje à universidade?*

Aqui, pretendíamos saber como o professor universitário entendia seu trabalho com a Língua Portuguesa ao considerar o contexto sociolingüístico de sua comunidade de fala e, sobretudo seu aluno, ou seja, um usuário dessa língua em processo de formação superior para o exercício da docência como professor de Língua Portuguesa.

*8ª) Você acha importante o estudo da norma culta / língua padrão no curso de Letras? Por quê?*

Nessa questão, pretendíamos saber se o professor universitário achava importante abordar no curso de Letras aspectos envolvendo o estudo das modalidades cultas da língua, bem como o estudo da gramática normativa e o treino em língua padrão.

9ª) *Você faz uso de gramáticas normativas no seu trabalho com os graduandos? Por quê?*

Com essa pergunta, pretendíamos saber se o professor universitário achava importante e mesmo se usava algum tipo de gramática normativa nas aulas ministradas para os graduandos em processo de formação.

10ª) *Você acha que o graduando em Letras da instituição em que você trabalha conclui o curso apto a dar aulas de português, inclusive com relação ao ensino da norma culta / língua padrão? Por quê?*

Aqui, queríamos saber se o professor universitário pressupunha que o graduando formado por ele teria condições de assumir uma sala de aula como professor de Língua Portuguesa e se acreditava que esse graduando era formado no curso de Letras tendo habilidade, conhecimento e domínio sobre os aspectos envolvendo os usos da língua, sobretudo a norma culta e a língua padrão.

Dessa forma, as análises foram feitas considerando as respostas e justificativas emitidas pelos professores universitários. Tais análises foram realizadas a partir dos aspectos abordados pelos próprios professores em suas respostas, considerando as justificativas dadas por eles e os objetivos explanados anteriormente.

### **2.6.2 – Os graduandos do curso de Letras:**

Como já explicitado, os graduandos realizaram três tarefas distintas a seguir:

**1ª) TAREFA – Produção Textual:**

A proposta de produção de texto teve como elemento motivador um trecho de um artigo de Marcos Bagno contendo a seguinte orientação:

**PRODUÇÃO TEXTUAL**

Lentamente se vai reconhecendo, por exemplo, que a função primordial do ensino de língua na escola não é inculcar uma norma-padrão por meio da doutrina gramatical tradicional, mas sim favorecer a criação de condições para o letramento contínuo e ininterrupto dos alunos, isto é, para a aquisição e pleno desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, associadas a práticas relevantes de oralidade e à reflexão sobre a língua.

(Bagno, Marcos [org] – *Linguística da norma*, p. 197, 2002).

**ATIVIDADE:** A partir da leitura do trecho acima, redija um texto dissertativo-argumentativo, expondo suas idéias sobre a formação do graduando em Letras, considerando as discussões que discorrem sobre o ensino de Língua Portuguesa atualmente. (Orientações: caso faça um rascunho, favor anexá-lo; se o número de linhas for insuficiente, use o verso desta folha)

Como os graduandos informantes eram indivíduos em processo de formação profissional na área de ensino de língua materna, optamos por um tema ligado a essa área por entender que tais graduandos teriam maior facilidade em expor suas idéias sobre aspectos ligados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir das visões e reflexões que compreendem os estudos lingüísticos e que fazem parte do contexto de formação do estudante do curso de Letras. Assim, consideramos a proposta de redação pertinente à realidade do graduando que teria condições de desenvolver um texto escrito, tendo como pressuposto sua própria experiência acadêmica, o que eliminaria a necessidade de alguma orientação além daquela fornecida, ou mesmo, a possibilidade de haver algum graduando que entregasse a atividade em branco.

Optamos pela produção de um texto “dissertativo-argumentativo”, por se tratar de um tipo textual mais amplo e comumente utilizado no contexto acadêmico, tanto em atividades avaliativas regulares como em atividades envolvendo a produção de um texto mais elaborado e escrito em língua padrão. Acreditamos que se a proposta sugerisse a produção de um gênero específico como, por exemplo, uma carta, um artigo de opinião, uma resenha, ou uma reportagem jornalística, alguns graduandos poderiam encontrar dificuldades com relação às especificidades de um determinado gênero, mesmo tratando-se de indivíduos envolvidos permanentemente com o trabalho e o estudo sobre as teorias dos gêneros textuais. E, por outro lado, nosso objetivo não era observar ou medir as competências do graduando informante sobre gêneros textuais diversos, mas sim observar as competências que envolviam a produção de um texto formal, seguindo os padrões cultos da escrita em Língua Portuguesa.

Para realizar a análise das redações, pautamos principalmente no modelo teórico-metodológico proposto por Evangelista *et al.* (1998). Esse modelo foi elaborado visando contemplar um projeto de avaliação de redações escolares dentro de uma abordagem de interação verbal. Os procedimentos teórico-metodológicos propostos por Evangelista *et al.* (1998) foram desenvolvidos para a avaliação do desempenho na produção de textos escritos formais de alunos da 5ª série do ensino fundamental e 2ª série do ensino médio das escolas públicas estaduais de Minas Gerais. As provas foram formuladas e aplicadas no final do ano letivo de 1993, pela SEE-MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais). Foram avaliadas cerca de 95 mil redações, sendo que, aproximadamente, 24 mil fizeram parte de uma amostragem para análise qualitativa e quantitativa mais específica. Como havia um grande número de redações em processo de avaliação e uma numerosa equipe de avaliadores envolvidos nesse processo, chegou-se à conclusão de que haveria a necessidade de adotar um parâmetro claro e bem definido, a fim de buscar uma uniformidade no trabalho, uma vez que

as redações poderiam sofrer diferentes métodos de análise de um avaliador para outro, comprometendo os objetivos propostos naquela situação de avaliação. Dessa forma, foi proposto um modelo geral de avaliação do texto escrito em questão. Essa generalização pode ser justificada pelo fato de ter sido avaliada uma única situação de interlocução, ou seja, a redação escolar. Isso reforça nossa escolha por este esquema teórico-metodológico de análise, visto que os textos que compõem os dados desta pesquisa também fazem parte de uma única situação de interlocução, neste caso, o texto dissertativo-argumentativo de caráter formal.

Na elaboração dos critérios do modelo proposto, Evangelista *et al.* (1998) contemplaram três dimensões consideradas necessárias ao funcionamento textual: a comunicativa ou pragmática, a semântica e a formal ou gramatical. Nessa perspectiva, afirmam que:

A concepção que nos serviu de base, já explicitada anteriormente, foi a de que todo texto escrito funciona como diálogo, como interlocução a distância: quem escreve leva em conta para quem, para que, onde e quando está escrevendo e também em que situação seu texto será lido. É particularmente importante, para o autor de um texto escrito, prever quem será o seu leitor – o que ele sabe e o que deixa de saber, o que espera encontrar naquele texto, com que disposição entra nesse jogo comunicativo.

(EVANGELISTA *et al.*, 1998, p. 71)

Os pressupostos do modelo elaborado estão relacionados aos sete princípios da textualidade apontados por Costa Val (1991) que se relacionam com o material conceitual, lingüístico, pragmático e sócio-discursivo do texto, ou seja, a *coerência*, a *coesão*, a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*. Desse modo, os critérios que nortearam o modelo proposto por Evangelista *et al.* (1998) não foram resumidos ao binômio conceitual de “certo” ou “errado”, pois foi considerada a situação em que os textos foram produzidos e quem os produziu. Em outras palavras, os critérios de avaliação foram formulados, buscando considerar não apenas o produto, ou seja, a

redação, mas toda a complexidade que envolve o processo de produção e circulação dessa forma de escrita.

Retomando as dimensões de funcionamento textual, no aspecto comunicativo ou pragmático, Evangelista *et al.* (1998) procuraram avaliar as redações, considerando o texto escrito como um diálogo, uma comunicação à distância (cf. EVANGELISTA *et al.*, 1998, p. 71), pois para se produzir esse gênero textual, os alunos teriam de observar o contexto em que estavam inseridos, ou seja, a produção de um texto escrito que seria avaliado por uma equipe de profissionais da SEE-MG que não faziam parte do cotidiano escolar desses alunos. A situação de produção era formal e os textos seriam avaliados nos moldes da avaliação escolar. Assim, “a proposta foi o elemento concreto que lhes possibilitou levantar hipóteses sobre que tipo de texto era esperado deles naquela situação, do que deveriam falar, em que tom, contando com que conhecimentos partilhados pelo leitor” (EVANGELISTA *et al.*, 1998, p. 76). Fica claro então que, nessa perspectiva, analisar o funcionamento comunicativo ou pragmático de um texto requer a avaliação de todo o processo de elaboração textual, considerando os aspectos da estruturação semântica (organização do conteúdo) e da configuração formal (organização dos recursos lingüísticos).

Na avaliação comunicativa, as autoras consideraram dois aspectos: adequação ao tema e consistência argumentativa. Desse modo, na adequação ao tema, o produtor do texto deve utilizar estratégias tanto de ordem conceitual quanto de ordem formal ao interpretar a proposta apresentada no jogo comunicativo. O produtor do texto deve ainda gerenciar os mecanismos lingüísticos a fim de alcançar seus objetivos, produzindo no leitor desse texto os efeitos de sentido pretendidos. Já na formulação da consistência argumentativa, o produtor do texto deve legitimar sua escrita lançando mão da pertinência e da relevância dos

argumentos apresentados para convencer seu leitor. Nesse caminho, Koch (1986) considera que os argumentos usados pelo produtor de um texto são um dos fatores mais relevantes para que o leitor se convença da legitimidade do texto que está lendo. Assim, afirma que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade” (KOCH, 1986, p. 19).

No aspecto que envolve a dimensão semântica, Evangelista *et al.* (1998) procuraram examinar a coerência do texto. Porém, destacam que a coerência e mesmo a significação não são uma propriedade exclusiva do texto, visto que dependem do contexto comunicativo, dos conhecimentos partilhados entre os interlocutores e do trabalho cooperativo na produção de sentido. Nessa perspectiva, Costa Val (2001) afirma que:

A coerência não é um mero traço dos textos, mas sim o resultado de processos cognitivos entre os usuários do texto, ou seja, ela é construída por operações de inferência; um texto não tem sentido em si mesmo, mas faz sentido pela interação entre os conhecimentos que apresenta e o conhecimento de mundo de seus usuários.

(COSTA VAL, 2001, p. 38)

Por outro lado, os usos sociais da língua estabelecem algumas regularidades para a estruturação semântica e, conseqüentemente, a construção de sentido. De um modo geral, o leitor de um texto espera que este texto tenha uma unidade temática e que não haja contradições de idéias para que as argumentações se sustentem e sejam concluídas. Assim, dentre os critérios adotados, Evangelista *et al.* (1998) consideraram a continuidade, a progressão, a articulação e a relação título-texto, sendo este último um critério complementar específico da escrita. As autoras entendem esses aspectos como tendências mais gerais da composição do texto falado ou escrito (cf. EVANGELISTA *et al.*, 1998).

Segundo as autoras, a continuidade refere-se ao fio condutor, ou seja, à idéia central que vai manter e organizar todo o discurso do texto. A progressão é o aspecto responsável por apresentar informações novas no desenvolvimento do texto. Assim, ao tema central, vão sendo acrescentadas novas informações. Nesse aspecto, as autoras consideraram os efeitos da presença ou da ausência da progressão no funcionamento textual das redações analisadas. Já a articulação consiste na “inter-relação dos elementos lingüísticos entre si e com o todo, do nexos que estabelece o encadeamento entre as partes, através das relações lógico-semânticas” (*ibid.*, p. 81). Dessa forma, podemos pontuar que a articulação é a conexão estabelecida entre as idéias, podendo ser sinalizada através de elementos lingüísticos ou através de elementos extralingüísticos relacionados à construção de sentido. Por último, a relação título-texto refere-se à redação escolar, pois funciona como definidor do tema, além de mostrar a posição do produtor do texto em relação ao assunto abordado. Vale ressaltar que há algumas dificuldades em delimitar fronteiras entre alguns critérios que compõem a funcionalidade do texto, pois o processamento textual ocorre de forma global, em que “o pragmático e o semântico se interpenetram, um tendo implicações sobre o outro” (EVANGELISTA *et al.*, 1998, p. 82). Contudo, as autoras especificaram os elementos constitutivos dessa funcionalidade devido à necessidade metodológica de uniformizar os critérios adotados nas análises das redações que compunham o trabalho de avaliação.

No aspecto que envolve a dimensão formal, Evangelista *et al.* (1998) consideraram os recursos lingüísticos do texto no nível da frase (a sintaxe) e no nível textual (as relações entre as frases de uma seqüência ou parágrafo – a coesão). No entanto, as autoras postulam que “coesão e sintaxe não são relações fixas, que, uma vez construídas pelo produtor, serão sempre compreendidas da mesma maneira por todo receptor, em toda e qualquer situação” (EVANGELISTA *et al.*, 1998, p. 83). Assim, o conhecimento cultural,

pragmático e discursivo do leitor se faz presente na construção de sentido do texto. Por outro lado, assim como ocorre na dimensão comunicativa e semântica, existem tendências dominantes e aceitas socialmente que fazem parte das expectativas dos leitores de um texto escrito. A ruptura de um contrato de uso da língua interfere na interação e na construção de sentido, principalmente em uma situação discursiva em que não há a presença de outros recursos como gestos, olhares, expressões faciais ou entonação de voz para auxiliar na legitimação do ato discursivo em questão. Dessa forma, diante da necessidade de se estabelecer parâmetros de avaliação bem definidos no que concerne à dimensão formal, Evangelista *et al.* (1998) consideraram os seguintes aspectos: a coesão, a morfossintaxe, a paragrafação e pontuação, a ortografia e a acentuação.

A coesão diz respeito à inter-relação entre os elementos lingüísticos no plano textual e abrange as relações entre as frases e entre as partes do texto. Segundo as autoras, as categorias que exercem tipicamente a função de marcadores de coesão textual são: os recursos anafóricos (pronomes e advérbios, por exemplo, que apontam para elementos de outra parte do texto); os articuladores (conjunções e algumas expressões que estabelecem relações semânticas entre as frases e partes do texto); os operadores argumentativos (palavras e expressões que explicitam relações semânticas e de avaliação do produtor); os tempos e aspectos verbais (situam as informações textuais); os modos verbais e os verbos modais (indicam a avaliação do produtor em relação ao estado de coisas expresso, como por exemplo: o subjuntivo indicando possibilidade ou hipótese, o verbo *poder* demonstrando necessidade ou possibilidade); e os processos de coesão lexical, como associação semântica, sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia que retomam informações, evitam repetições, imprimem novos sentidos. Vale ressaltar que Evangelista *et al.* (1998) avaliaram a presença ou não dos recursos coesivos, considerando os efeitos positivos e negativos na ausência e na presença dos

mesmos, medindo sua contribuição para a fluência, a articulação e bom funcionamento do texto.

Segundo as autoras, a morfossintaxe refere-se à inter-relação entre os elementos lingüísticos no nível frasal, compreendendo basicamente os aspectos de: estruturação sintática dos períodos (presença de orações principal e subordinada, de termos essenciais e termos integrantes), concordância, regência e colocação pronominal. Embora as autoras pontuem que esses aspectos são mais utilizados na prática tradicional de avaliação de redações, adotariam no trabalho uma perspectiva interacionista, ou seja, considerariam os mecanismos de funcionamento discursivo dos textos que estavam sendo avaliados.

Na avaliação da paragrafação e da pontuação, Evangelista *et al.* (1998) analisaram como os produtores sinalizaram as unidades sintáticas (a pontuação) e as unidades semânticas (a paragrafação). Assim, consideraram a organização textual em parágrafos, indicadores de diálogo e marcadores de pontuação. As autoras fundamentaram este item da avaliação nos parâmetros de uso social da escrita e, ao mesmo tempo, os efeitos provocados pelo uso ou não dessas marcas lingüísticas. Assim, demonstraram que “a pontuação é um sinalizador importante da redação forma-conteúdo” (EVANGELISTA *et al.*, 1998, p. 36).

Na avaliação da ortografia e da acentuação, as autoras seguiram critérios mais rígidos. Assim, partiram do pressuposto de que em uma situação formal de escrita, como o caso da produção de uma redação, espera-se que o produtor obedeça às convenções do código lingüístico. Porém, no trabalho em questão, as autoras consideraram a possibilidade de representação da língua falada nos diálogos entre possíveis personagens. No entanto, descartamos essa possibilidade nos textos analisados nesta pesquisa, pois não foi proposta e nem produzida nenhuma narrativa dialogada nas atividades dos graduandos.

Após apresentarem os parâmetros que conduziram a elaboração do modelo de avaliação das redações escolares, Evangelista *et al.* (1998) apresentaram o quadro com os critérios de correção e de análise das redações como reproduzido a seguir.

### QUADRO 03

#### Critérios usados para correção das redações

FATORES A SEREM CONSIDERADOS	CÓDIGO	PONTOS
<b>1 - Adequação conceitual</b>		<b>24</b>
1.1 - Adequação ao tema proposto	T	
1.2 - Coerência (unidade temática)		
1.2.1 - Relação título-texto	Ti	
1.2.2 - Continuidade	//	
1.2.3 - Progressão (não-circularidade)	Ø	
1.2.4 - Articulação	?[	
1.3 - Consistência argumentativa (pertinência, suficiência e relevância de argumentos)	X	
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>16</b>
<b>2 - Adequação formal</b>		
2.1 - Coesão (recursos anafóricos, articuladores, operadores argumentativos, modalizadores, correlação de tempos e modos verbais, processos de coesão lexical – sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, associação semântica)	/ _____ /	
2.2 - Morfossintaxe (estruturação de períodos – presença de oração principal e subordinadas necessárias e de termos essenciais e integrantes; concordância; regência; emprego de crase; colocação)	[x..y..z]	
2.3 - Paragrafação e pontuação	§ e	
2.4 - Ortografia e acentuação	O	
	<b>SUBTOTAL</b>	
	<b>SOMA</b>	
	<b>NOTA FINAL</b>	

(Fonte: EVANGELISTA *et al.*, 1998, p. 88)

Dessa forma, os itens foram agrupados sob a denominação *Adequação Conceitual* que correspondem aos aspectos das dimensões comunicativa e semântica e os que

são chamados de *Adequação Formal* que se referem à dimensão gramatical. Evangelista *et al.* (1998) trabalharam com uma escala de nota de 00 a 04 para cada item abordado, sendo que 00 corresponderia ao conceito NULO; 01 – FRACO; 02 – REGULAR; 03 – BOM; e 04 – MUITO BOM. As autoras somaram as notas dos 10 itens avaliados, dividindo a soma por 04 para obter a nota final. A distribuição dos pontos foi realizada da seguinte maneira: 60% dos pontos referiam-se à adequação conceitual (dimensão semântica e comunicativa) e 40% referiam-se à adequação formal (dimensão gramatical). Conclui-se então que as autoras buscaram uma avaliação global do texto, enfatizando o aspecto conceitual, postura diferente daquela normalmente usada em avaliações de textos que se baseiam apenas na análise gramatical.

Ressaltamos que, conforme mencionando anteriormente, a análise dos textos produzidos pelos graduandos fundamentou-se no modelo teórico-metodológico proposto por Evangelista *et al.* (1998) e apresentado aqui. Contudo, fizemos algumas adaptações a esse quadro a fim de atender aos objetivos desta pesquisa. Assim, não atribuímos notas aos textos produzidos pelos graduandos, privilegiando a análise qualitativa. Adotamos a divisão avaliativa proposta pelas autoras no que concerne à adequação conceitual, envolvendo as dimensões comunicativa e semântica e, também, à adequação formal, abrangendo a instância gramatical. Acrescentamos ainda à adequação conceitual um item específico proposto por Hoffmann (2002), que diz respeito à apresentação gráfica e que contempla: a disposição do título, a disposição do texto no papel, os recuos de parágrafos alinhados, a escrita sem rasuras e a legibilidade da letra. Segundo a autora, embora a apresentação gráfica se apresente como um elemento de pouca relevância para a competência lingüística, ela é muito importante para a competência comunicativa por apresentar forte influência na impressão geral do avaliador. Dessa forma, embora a apresentação gráfica não confira efetiva qualidade ou coerência ao

texto, ela é uma estratégia comunicativa da qual o produtor deve se valer a fim de proporcionar boa impressão ao leitor, uma vez que se torna “condição de êxito a que estão submetidos todos os atos de linguagem enquanto atividades sociais” (HOFFMANN, 2002, p. 100)

Vale ressaltar que para proceder à análise dos textos que compõem este trabalho, recorreremos ao quadro exposto anteriormente, fazendo as devidas e necessárias adaptações em sua configuração original. Assim, o quadro a seguir diz respeito ao resultado das adaptações que foram feitas para a análise dos textos.

#### QUADRO 04

##### Critérios para as análises das redações

FATORES A SEREM CONSIDERADOS	CÓDIGO
<b>1 - Adequação conceitual</b>	
1.1 - Adequação ao tema proposto	AT
1.2 - Coerência (unidade temática)	CO
1.2.1 - Relação título-texto	T/T
1.2.2 - Continuidade e Progressão	CT/PR
1.2.3 - Redundância e Articulação	RD/AR
1.2.4 - Apresentação e adequação gráfica	AP/AGR
<b>2 - Adequação formal</b>	
2.1 - Adequação à tipologia textual	TP
2.2 - Coesão (recursos anafóricos, articuladores, operadores argumentativos, modalizadores, correlação de tempos e modos verbais, processos de coesão lexical – sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, associação semântica)	CS

## Continuação Quadro 04

2.3 - Morfossintaxe	
* Estruturação de períodos – presença de oração principal e subordinadas necessárias e de termos essenciais e integrantes;	MF
* Emprego das classes gramaticais (adequação vocabular)	
* Concordância;	
*Regência;	
*Emprego de crase;	
*Colocação pronominal;	
2.4 - Paragrafação e pontuação	§ / P
2.5 - Ortografia e acentuação	O / A

## 2ª) TAREFA – Teste Gramatical:

A proposta de atividade gramatical contém o seguinte enunciado e fragmento de texto retirado da revista *Época*:

**Leia abaixo o fragmento de texto retirado da revista *Época* e responda às questões que se seguem:**

**O que as escolas precisam aprender  
O mundo mudou. Os currículos ficaram obsoletos. Quais habilidades os alunos devem desenvolver para enfrentar os novos tempos?**

Imagine que um cidadão tivesse dormido um século e acordasse agora. O mundo seria uma grande surpresa para ele. Aviões. Celulares. Arranha-céus. Ao entrar numa casa, ele não conseguiria entender o que é uma televisão. Ou um computador. Poderia se maravilhar com uma barra de chocolate. Escandalizar-se com os biquínis das moças. Perder-se num shopping center. Mas, quando ele deparasse com uma escola, finalmente teria uma sensação de tranqüilidade. “Ah, isso eu conheço!”, pensaria, ao ver um professor com um giz na mão à frente de vários alunos de cadernos abertos. “É igualzinho à escola que eu frequentei.”

Essa parábola é quase tão velha quanto o personagem que dormiu cem anos. É contada em inúmeras palestras e cursos de reciclagem de professores. Ilustra como a escola se mantém fossilizada, num mundo que não pára de mudar. A escola como a conhecemos hoje é fruto de uma sociedade forjada no século XVIII, quando a Revolução Industrial e o fortalecimento dos Estados modernos criaram a necessidade de formar cidadãos qualificados para um novo mercado de trabalho. A Revolução Francesa e a independência americana também inspiraram um ideal igualitário, que disseminou a idéia da educação como um direito de todos. Era uma ruptura em relação à escola antiga, voltada para a formação de uma elite - fosse a casta religiosa da Idade Média, os burocratas a serviço dos reis ou os aristocratas da Grécia clássica. Com a inclusão das massas na escola, foi preciso criar mecanismos de homogeneização. Vieram daí a divisão dos alunos em séries, a especialização dos professores em disciplinas e a sistematização de um ensino básico a ser transmitido para todos.

(*ÉPOCA*, Ed. Globo, edição 466 – 23/04/2007)

Escolhemos um texto cujo tema envolvesse um assunto ligado ao contexto escolar e à atuação docente sem abordar questões pontuais que envolvessem o ensino-aprendizagem de língua materna. Vale ressaltar que o texto serviu apenas de pretexto para a elaboração das atividades de gramática normativa. Partimos do pressuposto de que os exercícios de gramática propostos eram modelos parecidos com aqueles que já integraram o conjunto de atividades desenvolvidas pelos graduandos no período de escolarização na educação básica e que tais atividades, de algum modo, faziam parte do processo de formação do graduando do curso de Letras. Assim, a partir do texto, elaboramos as seguintes questões envolvendo conhecimentos gramaticais:

- 1- Classifique a oração introduzida por “que” em: *Imagine que um cidadão tivesse dormido um século e acordasse agora.* \_\_\_\_\_
- 2- A classificação morfológica de “arranha-céus” é: \_\_\_\_\_
- 3- Como se denomina o processo de formação da palavra “televisão”? \_\_\_\_\_
- 4- “ele” em: *O mundo seria uma grande surpresa para ele,* é uma anáfora do termo: \_\_\_\_\_
- 5- O 4º substantivo do 2º parágrafo é: \_\_\_\_\_
- 6- Em: *A escola como a conhecemos hoje (...),* o termo “a” destacado é:  
sintaticamente: \_\_\_\_\_  
morfologicamente: \_\_\_\_\_
- 7- Identifique (escrevendo abaixo) e classifique a oração introduzida por “mas” no 1º parágrafo:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 8- No 2º parágrafo, identifique (escrevendo abaixo) a 3ª oração e classifique-a:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9- O 1º dígrafo do último período do texto é: \_\_\_\_\_
- 10- Quantos fonemas há na palavra “também”? \_\_\_\_\_
- 11- A função sintática de “se” em: *Escandalizar-se com os biquínis das moças,* é: \_\_\_\_\_
- 12- Quantos adjetivos / locuções adjetivas há ao todo no 1º parágrafo? \_\_\_\_\_
- 13- A função sintática do termo destacado em: (...) *finalmente teria uma sensação de tranquilidade.* é:  
\_\_\_\_\_
- 14- No período: *Ao entrar numa casa, ele não conseguiria entender o que é uma televisão.* A oração destacada se classifica como: \_\_\_\_\_
- 15- A função morfológica de “igualitário” no texto é: \_\_\_\_\_

Como exposto anteriormente, procuramos desenvolver questões tipicamente encontradas em gramáticas normativas, como classificação, descrição e análise gramatical. Partimos da premissa de que, ainda hoje, essas questões são normalmente abordadas na educação básica em maior ou menor proporção e que dessa forma, os graduandos passaram pelo estudo da gramática normativa no ensino fundamental e médio. Por outro lado, acreditamos também que no curso de Letras o estudo da gramática normativa compõe o conjunto de atividades pertinentes à formação do graduando. Considerando esse contexto, abordamos questões de natureza sintática (questões 06a, 11, 13 e 14), morfológica (questões 02, 04, 05, 06b, 12 e 15), morfossintática (questões 01, 07, 08 e 11), fonológica (questão 09 e 10) e sobre o processo de formação de palavras (questão 03). Para a correção das questões, baseamos nos preceitos gramaticais expostos por Cunha (2001), Terra (2006) e Sacconi (2005), visto que são gramáticos consagrados, cujas obras configuram-se entre as que norteiam as propostas curriculares do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

### 3ª) TAREFA – Questionário:

Solicitamos aos graduandos que, assim como os professores universitários, respondessem a um questionário. Dessa forma, foram elaboradas 09 (nove) perguntas abertas a seguir:

*1ª) Em sua opinião, o que é ensinar Língua Portuguesa para nativos dessa língua?*

Com essa pergunta, pretendíamos saber a concepção que o graduando apresentava sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Nossa intenção era que o graduando explicitasse sua opinião, refletindo sobre si enquanto usuário da língua e enquanto

professor e mediador das aprendizagens, ao assumir uma sala para dar aula de língua materna para usuários dessa língua.

*2ª) No seu processo de formação universitária, a gramática normativa foi estudada em alguma disciplina cursada? Como se deu esse estudo? Explique.*

Queríamos saber aqui, se o graduando tinha passado pelo processo de estudo da gramática normativa no curso de Letras e, ao mesmo tempo, como esse graduando concebia tal estudo em sua relevância ou irrelevância no processo de formação universitária.

*3- Em sua opinião, o trabalho com gêneros textuais contribui para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa? Explique.*

Nessa questão, pretendíamos saber quais as noções sobre gêneros textuais e tipologias textuais emergiam do processo de formação do graduando e, ao mesmo tempo, se esse graduando achava importante considerar as teorias envolvendo os gêneros textuais no seu futuro fazer docente.

*4- Em sua opinião, o estudo da gramática normativa é importante e deve ser abordado no curso de Letras? Por quê?*

Com essa pergunta, pretendíamos saber a visão do graduando sobre a relevância do trabalho de ensino-aprendizagem envolvendo questões da gramática normativa no processo de formação universitária e se o domínio de competências ligadas às questões da gramática normativa contribuiria para seu futuro fazer docente.

*5- Oralidade e escrita são manifestações da língua com aspectos peculiares em seus processos e usos. Você acha que deve ser priorizada a oralidade ou a escrita no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (educação básica: ensino fundamental e médio)? Explique.*

Aqui, pretendíamos saber se o graduando tinha sido exposto, no processo de formação universitária, às discussões envolvendo questões sobre variação lingüística, sobretudo no que se referia à interface dos aspectos da oralidade e da escrita no contexto escolar e fora dele. Ao mesmo tempo, pretendíamos saber como este graduando se posicionava com relação ao trabalho de ensino-aprendizagem de uma língua que, essencialmente, se materializa nos usos orais e escritos em diferentes contextos de interação discursiva.

*6-Você se sente confiante para redigir um texto em (norma culta / língua padrão), ou seja, você tem pleno domínio da (norma culta / língua padrão)? Explique.*

Nosso objetivo nessa questão era saber se o graduando acredita que o processo de formação no curso de Letras garantia a ele um amplo e consistente domínio das regras da norma culta e da língua padrão, ou seja, se o processo de formação universitária contemplava o exercício de uso e domínio da Língua Portuguesa em diferentes contextos formais, informais, orais e escritos.

*7- Você é a favor do ensino da gramática normativa na educação básica (ensino fundamental e médio)? Se sim, por quê? Se não, por quê?*

Com essa pergunta, pretendíamos saber a opinião do graduando sobre a relevância ou irrelevância do conhecimento da gramática normativa para o professor de Língua Portuguesa. Por outro lado, gostaríamos de saber ainda, a visão do graduando sobre a aplicabilidade do conhecimento gramatical na educação básica, ou seja, como esse conhecimento seria concebido e trabalhado com alunos do ensino fundamental e médio.

*8- Após passar pelo processo de formação universitária, você se sente preparado para assumir uma sala de aula como professor de Língua Portuguesa? Por quê?*

Aqui, queríamos saber se, a partir dos relatos apresentados, o graduando se sentia preparado para ser professor de Língua Portuguesa. Com essa questão, acreditávamos que este graduando consideraria não apenas seu conhecimento teórico-acadêmico, mas as peculiaridades que envolvem o ensino-aprendizagem de uma língua para nativos dessa língua, ou seja, usuários que chegam à escola dominando competências lingüístico-discursivas elaboradas e, em certo grau, complexas.

*9- Caso o estudo da gramática normativa fosse abolido do ensino de Língua Portuguesa, o que deveria ser ensinado, como deveria ser ensinado, quando deveria ser ensinado e para quem deveria ser ensinado? Explique.*

Com essa pergunta, pretendíamos saber a forma como o graduando processava o ensino de língua materna no contexto lingüístico atual. Nossa intenção era obter informações sobre a visão do graduando concernente ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica, bem como o papel e a importância do ensino normativo na escola. Em outras palavras, queríamos saber como o graduando perceberia o ensino baseado no domínio da nomenclatura gramatical frente ao domínio das regras da língua padrão e a interface claramente existente entre saber as regras, saber os nomes e ter o domínio dos usos da língua, considerando o contexto de produção, as intenções dos usuários e os interlocutores envolvidos em uma interação lingüística.

Ressaltamos que, apesar do questionário destinado aos graduandos contemplar questões coincidentes com aquelas contidas no questionário destinado aos professores universitários, as perspectivas de ambos são diferentes. Assim, com o

questionário dos professores universitários, pretendíamos reunir um conjunto de informações que pudesse traçar o perfil de trabalho docente no curso de Letras, bem como as crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nesse curso. Já com o questionário dos graduandos, pretendíamos reunir um conjunto de informações que explicitasse as concepções sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, construídas a partir da formação universitária e, ao mesmo tempo, saber como tais concepções se materializariam no fazer docente desse graduando, quando estivesse em sala de aula, trabalhando os aspectos da língua materna no ensino fundamental e médio.

## Capítulo III:

### ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados que constituem a presente pesquisa. Inicialmente, analisamos as respostas do questionário destinado aos professores universitários. Com essas respostas, pudemos identificar o conjunto de crenças que emerge do fazer docente do professor de Língua Portuguesa do curso de Letras e, ao mesmo tempo, refletimos sobre o escopo que compreende o ensino-aprendizagem dessa língua enquanto disciplina fundamental que compõe o processo de formação do graduando deste curso. Em seguida, analisamos as respostas do questionário destinado aos graduandos. Com tais respostas, poderemos identificar as direções do discurso do graduando com relação ao conjunto de crenças que vão sendo formadas sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir do seu processo de formação acadêmica. Depois, analisamos os testes gramaticais a fim de avaliar o conhecimento dos graduandos sobre quesitos da gramática normativa tradicional. Por último, apresentamos as análises dos textos escritos, produzidos pelos graduandos. Com essas análises, poderemos identificar as competências linguísticas ligadas à escrita em língua padrão do graduando em processo de conclusão do curso de Letras.

Conforme elucidado anteriormente, a presente pesquisa é de base qualitativa, porém apresentamos alguns resultados quantitativos, representados por números e porcentagens, com a finalidade de complementar as análises que foram feitas. A partir da investigação dos dados, estabelecemos relações entre as crenças que são construídas no curso de Letras sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na atualidade, bem como as

competências lingüísticas que são desenvolvidas e assimiladas pelos graduandos no que concerne ao conhecimento gramatical e ao domínio da escrita em língua padrão. Com base nesses resultados, formulamos algumas conclusões e apresentamos considerações discutidas no decorrer dos capítulos deste trabalho de pesquisa.

### **3.1 – O professor do curso de Letras: quem é esse sujeito?**

O fator mais importante para a permanência e o aproveitamento do aluno na escola é o professor: o seu envolvimento, seu grau de preparação, sua disponibilidade para atender os interesses dos alunos e para mudar seu planejamento em virtude das necessidades específicas que surgem no decorrer do curso.

(KLEIMAN & SIGNORINI, 2001)

Neste tópico, apresentamos as análises das respostas dadas pelos docentes no questionário destinado ao professor do curso de Letras (cf. ANEXOS - A). Por se tratar de questões discursivas, surgiram as mais diversas respostas e justificativas para as mesmas. Para alcançar um quadro que permitisse dar uma visão ampla e geral sobre as idéias expressas pelos professores informantes, compilamos as respostas por “aproximação de idéias – Idéia Central”. Dessa forma, as tabelas a seguir apresentam o agrupamento das idéias centrais contidas nas respostas e justificativas dadas pelos participantes da pesquisa.

**3.1.1.1 – Questão 01** - Em sua opinião, o que é ensinar Língua Portuguesa para nativos dessa língua?

TABELA – 01

<b>Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
> Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos.	07	70%
> Estudar as formas que compõem o padrão escrito culto.	02	20%
> Interessar-se pelos usos reais que são feitos da língua.	01	10%
TOTAL	10	100%

Como explicado no capítulo anterior, nessa questão, interessávamos saber a opinião do professor do curso de Letras sobre o escopo que envolvia o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em um contexto contemplando falantes dessa língua. Dessa forma, constatamos que a maior parte dos docentes elegeu o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos como o propósito central do professor de língua materna no curso de Letras, conforme os relatos<sup>21</sup> apresentados a seguir:

Professor 02: “Para mim, ensinar L.P é fundamentalmente levar os alunos ao desenvolvimento de saberes/habilidades para as práticas de fala, leitura e escrita. Obviamente, esse objetivo deve ser redimensionado em função das especificidades da formação: educação básica, curso de Letras, curso de medicina, etc.”

Professor 03: “O português, como língua materna é conhecido e praticado em suas variantes pelos que têm acesso a escola. Até mesmo os que não tiveram acesso ao ensino formal, geralmente, comunicam-se bem, falando português em diferentes situações. Ensinar português para nativos exige clareza quanto à importância do conhecimento da língua em diferentes processos/procedimentos, tais como: letramento, leitura, produção de textos (sobretudo

<sup>21</sup> Os relatos transcritos nesta dissertação mantêm com fidelidade a escrita dos sujeitos envolvidos, inclusive as formas estruturais.

acadêmicos), interseção língua – literatura. Exige também que seja propiciado maior domínio da norma culta.”

Professor 10: “Ensinar português é ajudar o aluno a refletir sobre os recursos lingüísticos que a língua disponibiliza – muitas vezes junto a outros sistemas semióticos – e fazer com que ele seja capaz de compreender bem os textos com os quais precisa lidar (ou vai precisar um dia). Além disso, é fazer com que ele seja capaz de produzir textos adequados a várias situações da sua vida pessoal e profissional. Em suma, acredito que ensinar português a nativos é desenvolver neles habilidades de leitura, produção de textos e de reflexão lingüística.”

Por outro lado, alguns professores apontaram como o centro do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa aspectos estruturais de funcionamento (formas que compõem o padrão), bem como aspectos sócio-discursivos (usos que são feitos da língua). Eis os relatos:

Professor 01: “É no sistema vigente, a apresentação sistemática das formas que compõem o padrão (escrito culto). Deveria ser, entretanto, principalmente um espaço para a reflexão sobre as relações entre a sociedade e as modalidades da língua.”

Professor 05: “Interessar-se por tudo o que os ‘nativos’ / estudantes expressam e auxiliá-los em suas necessidades comunicativas específicas é um bom começo. Nessa direção, é importante destacar os conhecimentos necessários ao uso proficiente da linguagem, considerando a integração dos sistemas formal e semântico com o sistema discursivo e pragmático.”

Professor 09: “Ensinar Língua Portuguesa para os nativos dessa língua é antes de tudo apontar os aspectos do funcionamento da língua, seja do ponto de vista fonológico, morfossintático, seja do ponto de vista dos aspectos lingüísticos que proporcionam a textualidade. Ensinar o funcionamento da língua é ensinar não só os aspectos estruturais, mas também os efeitos de sentido de construções lingüísticas em situações reais de uso.”

**3.1.1.2 – Questão 02** - Quais estratégias de ensino são usadas por você no cotidiano do curso de Letras no que se refere à “reimersão” do graduando à norma culta e à língua padrão?

TABELA – 02

<b>Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
> Leitura, interpretação e produção de textos em língua padrão / norma culta.	07	70%
> Oferta de curso de nivelamento.	01	10%
> Associação entre teoria e estratégias de ensino da língua.	01	10%
> Trabalho contrastivo entre o uso formal e o uso informal da língua.	01	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Retomando o objetivo discutido no capítulo anterior, nosso intuito era verificar como o professor constituía sua prática docente, ao considerar o graduando como um indivíduo que já passou pelo processo sistematizado de ensino-aprendizagem da língua materna na educação básica e que, por estar em um curso superior de formação de professores de língua, necessitaria retomar tal processo. Assim, observamos que a maior parte dos professores apontou o trabalho de leitura, interpretação e produção de textos como a principal estratégia usada em sala de aula para o ensino, a aprendizagem, o treino e o domínio da língua padrão. Eis alguns relatos que possibilitaram o agrupamento exposto na tabela acima:

Professor 03: “As estratégias de ensino que uso estão diretamente relacionadas à orientação das atividades de leitura, produção de textos e reflexão sobre aspectos lingüísticos e gramaticais. Na leitura de textos (teóricos ou não) considero desde a seleção, uma possibilidade de o graduando tomar conhecimento do funcionamento da norma culta. Na avaliação dos trabalhos escritos, produzidos pelos alunos, são apontados e discutidos aspectos da norma na qual tenham sido elaborados. Faz parte também das atividades voltadas para a língua padrão, a proposta de reescrita em que o aluno é orientado para consultar dicionários e gramáticas.”

Professor 04: “Incentivo os meus alunos a lerem textos de diferentes domínios discursivos e diferentes graus de complexidade. Digo a eles que é importante atentarem tanto para o conteúdo quanto para a forma dos textos. Ler um texto observando a sua estrutura, a sua conformação, a linguagem utilizada pelo autor é uma forma de aprender a usar esse gênero textual, tanto no que diz respeito à leitura quanto à produção escrita. Também procuro fazer com que meus alunos reescrevam os textos que produzem, usando a norma culta do português contemporâneo.”

Professor 05: “ – Exigência do uso da língua padrão em avaliações, trabalhos e exercícios orais e escritos. – Correção e discussão das atividades escritas.”

As justificativas que abriram precedentes para as outras formulações tinham basicamente como foco dois fatores: um julgamento pré-estabelecido sobre as competências lingüísticas dos graduandos ao ingressarem no curso de Letras e, também, um julgamento sobre a condição de usuários natos e permanentes da língua. Eis os relatos nessa perspectiva:

Professor 06: “Na verdade, este tem sido o principal problema do curso. Os alunos têm ingressado na faculdade sem o domínio da norma culta – o que comprova que o ensino mecanizado e descontextualizado da gramática não o leva a dominar a língua padrão – e temos de fazer sua ‘imersão’ nessa variante tão importante para o profissional de Letras. Uma das tentativas de sanar esse problema é a oferta de cursos de nivelamento em que prioriza-se o enfoque dessas normas.”

Professor 08: “Se os ensino fundamental e médio cumprissem seu papel no desenvolvimento de capacidades dos diferentes usos da língua não seria necessário o curso de Letras promover ‘reimersão’ do graduando na norma culta e a língua padrão. Isto é se o aluno fosse falante, ouvinte, leitor e escritor em sua língua o curso de Letras poderia dedicar-se a análise de teorias que têm hoje disponíveis de língua no caso das licenciaturas.”

Professor 09: “O caminho é sempre o de mostrar que as escolhas quanto às formas variáveis na língua estão ligadas à situação de uso. Na medida em que o professor simula situações de contraste entre usos formais e não formais de um texto, ele pode inserir as variáveis lingüísticas como participantes da diversidade de usos textuais”

**3.1.1.3 – Questão 03** - Em sua opinião, quais textos (gêneros textuais) deveriam ser priorizados ou deveriam servir de mecanismo para fomentar situações de efetiva reflexão e aprendizagem de aspectos da língua no curso de Letras? Explique.

TABELA – 03

<b>Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
> Variados gêneros textuais: acadêmicos, literários, jornalísticos, orais, escritos, etc.	05	50%
> Gêneros acadêmicos: resumo, resenha, projeto de pesquisa, artigo científico, memorial, relatório, ensaio, monografia, etc.	05	50%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Nessa questão, como já explanado anteriormente, o objetivo era saber a concepção do professor sobre os gêneros e tipos textuais que deveriam ou poderiam servir como base para o ensino de língua materna. Partimos da premissa de que o trabalho com textos em sala de aula envolveria uma reflexão prévia sobre o processo de escolarização dos diversos gêneros textuais ao serem colocados como objeto de estudo. Nessa perspectiva, pressupomos que o professor deveria repensar os objetivos da disciplina “Língua Portuguesa” o enumerar as tipologias textuais que serviriam de base para o ensino dessa língua. Assim, obtivemos relatos, conforme os destacados abaixo, que propiciaram o agrupamento exposto na tabela acima:

Professor 01: “Penso que o aluno deve ser capaz de reconhecer e utilizar a maior variedade possível de textos escritos, uma vez que estará exposto a eles em sociedade.”

Professor 08: “Tantos os textos do domínio da literatura quanto dos que se destinam a analisar os recursos lingüísticos. Além desses os diversos gêneros devem entrar nos cursos de Letras: Ensaaios, resenhas, artigos acadêmicos. Assim como romances, contos, novelas, crônicas, reportagens, notícias entre outros. Depende dos objetivos.”

Professor 10: “Os mais diversos gêneros textuais e textos como as mais diferentes variantes lingüísticas. Acredito que análises contrastivas ajudam os alunos a perceber mais clara e facilmente os vários efeitos provocados pelo uso de diferentes recursos lingüísticos. Precisamos, além disso, priorizar textos literários e gêneros acadêmicos, pois esses textos vão contribuir para a formação do profissional de Letras. Espera-se desse profissional um bom conhecimento de literatura e de textos de vários gêneros, inclusive gêneros acadêmicos.”

Como elucidado anteriormente, para esta resposta, o professor deveria considerar os objetivos do ensino de Língua Portuguesa no ambiente escolar e pressupor que o trabalho com textos necessitaria contemplar as várias formas como esses se materializam socialmente, bem como seus reflexos ao tornarem-se objeto de ensino de língua. No entanto, contrariando a idéia de multiplicidade, de usos e de efeitos lingüísticos que emergem dos textos que circulam socialmente, metade dos professores considerou apenas um gênero (tipo) textual, ou seja, o gênero acadêmico, como pertinente ao estabelecimento de situações de reflexão e aprendizagem dos aspectos pertinentes à língua, conforme exemplificado nos relatos a seguir:

Professor 02: Os gêneros acadêmicos, pelas razões expressas na questão 2. Desse grupo destaco os seguintes: resumo, resenhas temáticas, projeto de pesquisa, artigo científico, memorial, relatório, ensaio, monografia.”

Professor 03: “Textos argumentativos, sobretudo dissertativos. Como a pergunta é direcionada para a prioridade dada a textos que poderiam levar a reflexão e aprendizagem de língua no curso de Letras, considero gêneros textuais como artigo, ensaio, resenha os mais indicados não só para reconhecimento da língua, mas também para atividades que levem a reflexão sobre a língua.”

Professor 06: “Os gêneros textuais que têm sido priorizados para esse fim em nosso curso são os resumos, resenhas, artigos, projetos de pesquisa, projetos de intervenção escolar, exigidos em diversas disciplinas. Concordo com a importância desses gêneros para fomentar situações de efetiva reflexão e aprendizagem de aspectos da língua – regência, concordância, estruturação de períodos (conexão), processo de referenciação, progressão e articulação de

idéias, uso de tempos verbais, de modalizadores, de operadores argumentativos, entre outros. Entretanto, o fato de a maior parte das disciplinas ter apenas 36h aula, inviabiliza em muito essa reflexão. O fato também de os alunos não dominarem a língua padrão representa um nó que estamos tentando bravamente desatar conforme relatado nas questões anteriores”

**3.1.1.4 – Questão 04** - Oralidade e escrita são manifestações da língua com aspectos peculiares em seus processos e usos. No processo de formação do graduando, que aspecto da língua deve ser priorizado: oralidade ou escrita? Explique.

TABELA – 04

Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )	Número de Sujeitos	Porcentagem
> A oralidade.	00	0%
> A escrita.	04	40%
> Ambas (oralidade e escrita).	06	60%
TOTAL	10	100%

O objetivo nessa questão foi constatar, a partir do discurso do professor, se era dado destaque ao aspecto da oralidade ou da escrita no seu fazer docente. Nesse caso, obtivemos uma porcentagem pequena de diferença entre a escolha por um processo em detrimento de outro, ou seja, escrita exclusivamente frente à oralidade e escrita juntas. Assim, destacamos alguns relatos que possibilitaram o agrupamento feito na tabela 04:

Professor 01: “Numa sociedade como a nossa, que não é ágrafa, ambos aspectos.”

Professor 06: “Acredito que ambos deveriam ser priorizados, pois a realidade que nosso aluno de Letras encontra no ensino público hoje, é a oralidade. O nosso país é eminentemente oral.

No entanto, a escrita é que tem sido priorizada na escola, em sua variante padrão, o que constitui um abismo entre a oralidade trazida pelo aluno e a escrita que ele deveria gradualmente dominar (afinal ele tem nove longos anos para isso). O fracasso do ensino público no que concerne principalmente à alfabetização demonstra o grande despreparo de nossos docentes em relação às peculiaridades da oralidade e da escrita em seus processos e usos. Portanto, é urgente a revisão dos currículos dos cursos de Pedagogia e de Letras, pois a ponte entre o oral e o escrito precisa ser efetivamente construída nas salas de aula, para evitarmos o fracasso escolar e principalmente para garantirmos para nossos alunos um nível de letramento que lhes permita exercer seu direito de cidadão.”

Professor 07: “Ambos. Os alunos de Letras devem saber se expressar oralmente com clareza e desenvoltura e também devem produzir textos escritos que demonstrem a competência do aluno.”

Professor 08: “Não há prioridade. Tanto a oralidade (os usos públicos) quanto à escrita devem ser trabalhados na graduação.”

No que concerne à oralidade como aspecto de maior importância no ensino, nenhum professor se posicionou favorável. Por outro lado, observamos que o discurso dos professores com relação à escrita no “status” de prioridade foi, em certa medida, de caráter mais modalizado, porém não menos importante. Assim, obtivemos os seguintes exemplos de relatos:

Professor 02: “As práticas orais e as práticas escritas são muito importantes na formação em Letras, aqui tomadas como objeto de estudo. Nesse processo, são priorizadas as práticas que

envolvem a escrita, sobretudo no que se refere ao processo de apropriação dos gêneros discursivos secundários. Isso não significa, é claro, que os gêneros secundários se restrinjam a escrita.”

Professor 03: “Considero como prioridade a escrita. E explico dizendo que a oralidade é praticada em situações menos ou mais formais, enquanto a escrita é praticada com menos frequência, mesmo durante a vida escolar. Na formação do graduando é indispensável que a leitura e escrita desencadeiem propostas para trabalhos escritos. Tenho clareza de que a partir de produções escritas o aluno vai se construindo autor consciente dos aspectos lingüísticos e gramaticais.”

Professor 04: “Ambas as modalidades, oral e escrita, são importantes, mas vale ressaltar que, hoje em dia, temos um perfil do aluno do curso de Letras que apresenta muitas dificuldades de produção escrita, principalmente no que diz respeito ao padrão lingüístico do português. Assim sendo, é tarefa do professor de Português, nos cursos de Letras, estimular a produção escrita e a adequação desses textos a norma culta contemporânea, sem negar as variações sociais, geográficas, culturais do português como ocorre em qualquer outra língua natural.”

Professor 05: “Embora os dois sejam importantes, creio que a escrita formal, por ser menos exercitada no dia-a-dia dos graduandos, deva ser priorizada.”

**3.1.1.5 – Questão 05** - Partindo do pressuposto de que o graduando do curso de Letras passou pelo processo de escolarização no ensino fundamental e médio, você encontra dificuldades ligadas ao desempenho lingüístico dos graduandos no seu trabalho com a língua? Qual a explicação para tais dificuldades? Como fazer para solucioná-las?

TABELA – 05

<b>Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
> Encontram dificuldades.	08	80%
> Encontram dificuldades (eventuais / menos graves).	02	20%
> Não encontram dificuldades.	00	0%
TOTAL	10	100%

Nessa questão, objetivamos saber se o professor encontrava dificuldades no desempenho lingüístico dos graduandos, ao tratar das questões pertinentes à língua, em todos os seus níveis e aspectos. Observamos nas respostas, que os professores foram unânimes ao destacar que encontravam dificuldades. Apesar de alguns professores ponderarem ser tais dificuldades de menor gravidade, afirmaram que elas existem. Como a pergunta foi dividida em três tópicos distintos, ou seja, se havia dificuldades; como poderiam ser explicadas as origens; e como era feito o trabalho para amenizá-las ou mesmo solucioná-las; constatamos que a maior parte dos professores destacou o trabalho com textos como maior dificuldade do graduando, ou seja, o trabalho com atividades de leitura, interpretação e produção, sobretudo aqueles textos em língua padrão. Nessa perspectiva, apontaram como fatores responsáveis questões de ordem social, cultural e de formação na educação básica. Por último, pontuaram que as soluções estariam ligadas, na educação básica, à melhoria das políticas voltadas para a educação e, na graduação, a um amplo acesso à leitura, à interpretação e à produção de textos de diversos gêneros, tanto orais como escritos. Eis alguns relatos que propiciaram tais considerações expostas acima:

Professor 02: “As dificuldades se devem a inúmeros fatores, mas aqui poderia destacar aquelas decorrentes do processo de letramento do aluno. Nesse caso, cabe considerar o pouco

acesso a bons textos, as práticas de escrita descontextualizadas e orientadas apenas por um ideal de forma bem como o contato com um ensino autoritário. Tais problemas são enfrentados com medidas orientadas pelo princípio descrito na questão 2.”

Professor 03: “Geralmente os alunos não apenas da graduação em Letras chegam à universidade com defasagem em leitura e escrita. A explicação para as dificuldades ligadas ao desempenho lingüístico vem sendo atribuída a fatores de ordem social, cultural e também escolar. Essas dificuldades comprovadas em avaliações de desempenho de alunos do ensino básico, certamente merecem ampla consideração. Não acredito em solução a curto prazo. As questões relativas ao ensino e a educação dependem da participação de muitas instâncias. Um encaminhamento de soluções depende inicialmente de políticas públicas voltadas para a educação básica. Mesmo assim arrisco dizer que, se todos tivessem acesso a leitura e a escrita, na escola e nas comunidades em que vivem, haveria ganho no desempenho lingüístico.”

Professor 05: “No caso da língua escrita, sim. Segundo reconhecem os próprios alunos, as dificuldades são provenientes da falta de hábito, de tempo e, conseqüentemente, da insegurança em relação ao seu não-conhecimento das regras gramaticais tradicionais. Discussões sobre preconceito lingüístico, análise crítica de textos, compreensão dos mecanismos de argumentação, reflexão sobre a natureza e a tipologia dos atos de fala, ‘desatrelamento’ das noções de língua e gramática normativa, exame das dimensões do discurso entre outras, podem ser propostas de ‘soluções’ eficazes.”

Professor 10: “O critério de seleção do vestibular da UFMG para o curso de Letras envolve, principalmente, a leitura e a escrita, portanto, entram para essa universidade alunos que têm um bom domínio da leitura e da escrita. Isso não significa que eles sejam ótimos leitores e

escritores. Leitura e escrita são competências que precisamos desenvolver sempre, há sempre o que aprender e melhorar. Nossos alunos chegam na universidade sem conhecer os gêneros acadêmicos como resenha, artigo, projetos, relatórios, entre outros. Ainda não dominam bem a norma culta e têm dificuldades de desenvolver um texto argumentativo bem articulado. Apresentam também algumas dificuldades de leitura como perceber a tese defendida e os argumentos usados para sustentá-la ou posicionar-se criticamente em relação aos textos. Esses não são conteúdos muito trabalhados no ensino fundamental e médio, que ajudam a desenvolver nos estudantes várias outras habilidades. Acredito que seja tarefa do ensino superior dar continuidade ao trabalho feito no EF e no EM no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de texto dos estudantes.”

É interessante destacar que os dois professores que afirmaram ter dificuldades, contudo de ordem eventual ou menos grave, também apontaram a leitura e a produção de textos como fatores centrais dessas dificuldades. Nesse caminho, assim como os outros professores entrevistados, pontuaram a ampliação do acesso aos diferentes textos orais e escritos, formais e informais como uma forma de solucionar as eventuais dificuldades encontradas por eles. Assim, relatam:

Professor 08: “Aqui na FALE não há casos freqüentes de dificuldades do aluno no uso da língua. Mas quando essas são identificadas, é preciso investigar sua origem. Normalmente há problemas de compreensão ou de uso inadequado da escrita a situação de comunicação proposta. Ler mais e escrever mais, com reflexão sobre essas ações, pode ser um caminho para a solução de problemas de alunos com dificuldades.”

Professor 09: “As deficiências na formação básica refletem na universidade. Mas isso não configura uma situação de dificuldades graves. Na medida em que cada disciplina do curso de Letras solicita aos alunos que produzam textos nas atividades avaliativas, parte desses problemas vão sendo sanados.”

**3.1.1.6 – Questão 06** - Em sua opinião, como o graduando deve conciliar os aspectos teórico-gramaticais e os aspectos sociodiscursivo-interacionais no futuro exercício docente, ou seja, na sala de aula quando estiver ensinando Língua Portuguesa?

TABELA – 06

<b>Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
> Refletindo sobre as diferentes modalidades e variações da língua em seus usos.	06	60%
> Tratando os aspectos gramaticais como um dos elementos da situação discursiva.	04	40%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Nessa questão, como já discutido anteriormente, o professor deveria explicitar em que medida os aspectos teórico-gramaticais e sociodiscursivo-interacionais deveriam ser desenvolvidos e trabalhados no curso de Letras e como deveriam ser aplicados em uma sala de aula pelo graduando formado por ele. Para essa questão, partimos do pressuposto de que uma língua é, ao mesmo tempo, estruturada gramaticalmente e discursivamente, sendo que qualquer usuário que faça uso dela precisa dominar razoavelmente o funcionamento da gramática, bem como o funcionamento do discurso para que haja uma efetiva interação e produção de sentido. Tendo isto em vista, observamos que os professores informantes elegeram de forma bem equilibrada dois princípios que devem sustentar os aspectos gramaticais e os aspectos discursivo-interacionais no ensino da língua

materna, conforme ilustrado na tabela acima. Eis alguns relatos que propiciaram o agrupamento:

Professor 04: “Esta é uma questão bastante complexa. Sabemos que as teorias (gramaticais, discursivas, interacionais) têm correlações com as práticas. Teoria e prática são duas faces de uma mesma moeda, como costume dizer aos meus alunos. Não há teoria que não possa ser aplicada, nem há prática que não se embase em alguma teoria, ainda que inconsciente e/ou simples. Correndo o risco de ser simplista, recorro mais uma vez à missão que acredito ser da escola: ‘ensinar a ler, escrever e fazer conta de cabeça’. Cabe aos professores de Ensino Fundamental e Médio (os professores de língua materna, claro) tornar seus alunos aptos a utilizarem a Língua Portuguesa, em suas diferentes modalidades e variações. Para isso, o professor deverá proporcionar aos alunos oportunidades de uso dessas diferentes modalidades e variações da língua, com exercícios diversificados, com reflexões sobre esses usos, com envolvimento com a linguagem.”

Professor 05: “Com trabalho interdisciplinar e muito apoio da instituição educacional para atividades de leitura e produção de textos variados.”

Professor 08: “Não há divisão desses aspectos no uso da língua. Refletir sobre os usos dá a medida.”

Professor 10: “Um professor de língua, seja materna ou estrangeira, deve ter em mente que nenhum texto é produzido fora de um contexto e sem um objetivo ou intenção comunicativa. Qualquer produção textual exige que o produtor tenha clareza das condições de produção – para quem estou escrevendo? o que quero dizer? qual é o meu objetivo? Só assim ele saberá

como produzir o texto – seja ele oral ou escrito. O mesmo acontece na leitura é preciso saber quem escreveu, em que situação e atentar para as escolhas lingüísticas feitas por esse autor a fim de recuperar suas intenções comunicativas. Assim, trabalhar com frases soltas e descontextualizadas não me parece tão produtivo quanto lidar com textos dentro de situações comunicativas bem definidas, pois a adequação do uso lingüístico só é verificável nesse caso.”

Torna-se necessário destacar mais uma vez que, em todos os relatos, numa maior ou menor proporção, os professores pontuaram a importância de se refletir sobre a língua que usamos, bem como sobre os usos que são feitos nas interações discursivas ao considerar o funcionamento gramatical e o funcionamento discursivo. Porém, quatro professores mencionaram, além das práticas sociais de uso da língua, os aspectos gramaticais como um pressuposto discursivo a ser considerado, possibilitando o agrupamento feito na tabela 06. Eis alguns dos relatos:

Professor 02: “É simples, uma vez que eles não podem ser separados, ou melhor, eles existem absolutamente imbricados, amalgamados. Retomando aqui as idéias de Bakhtin diria que aprendemos a língua através do contato com o outro, em práticas sociais de uso da língua. Assim, a dimensão gramatical é sempre iluminada, significada pela dimensão sociodiscursiva-interacional.”

Professor 03: “Quando estiver em sala de aula o graduando em Letras deverá considerar o domínio que os alunos apresentam e propiciar o desenvolvimento do desempenho lingüístico. É interessante que as atividades de linguagem tenham prioridade em todos os níveis e a partir delas, sejam encaminhadas reflexões em que os alunos percebam o funcionamento de

aspectos gramaticais e lingüísticos. À medida que houver demanda será, então, possível tratar explicitamente das gramáticas, levando em consideração as variantes lingüísticas.”

Professor 06: “Na verdade tanto nas aulas de leitura quanto nas de produção de texto deve-se evidenciar para o aluno as condições de produção de texto e sua relação com as escolhas lingüísticas realizadas pelo produtor. Isso possibilitará ao aluno perceber a produção de texto que lê ou sua própria produção como um processo de interlocução. Avaliar um texto não significa, portanto, apenas observar até que ponto ele obedece às normas da gramática tradicional. É preciso abordá-lo sob três perspectivas: a perspectiva da qualidade de interação discursiva, do nível de textualidade e da utilização dos padrões da escrita. Sabemos que este tipo de trabalho, voltado para a significação, está em fase de construção, pois a abordagem puramente estrutural dos textos é uma prática que ainda permanece entre nós. No entanto, redimensionar o papel da gramática no ensino de língua, tratá-la como um dos elementos da situação discursiva, é uma tarefa de educadores e lingüistas que começa a dar frutos. Algumas coleções de livros didáticos – Português: uma Proposta para o Letramento, Magda Soares – já dão aos elementos lingüísticos essa dimensão discursiva.”

**3.1.1.7 – Questão 07** - Como você vê sua prática docente (ensino de Língua Portuguesa e/ou aspectos dessa língua) frente às demandas da sociedade atual e o perfil do graduando em Letras que chega hoje à universidade?

TABELA – 07

<b>Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
> A prática docente contribui para a formação do graduando.	06	60%
> A prática docente é um desafio constante.	03	30%
> Não respondeu a essa questão.	01	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Como mencionado anteriormente, esse questionamento foi feito para verificar como o professor universitário encarava seu trabalho de ensino de Língua Portuguesa em um curso de formação de professores para o trabalho com a mesma disciplina. Partimos do pressuposto de que, apesar de serem usuários ativos das diversas variantes da língua, muitos graduandos têm chegado ao ensino superior sem um bom conhecimento e domínio das modalidades cultas dessa língua, sobretudo a escrita em língua padrão, assim, o professor toma a responsabilidade de promover as condições necessárias para o efetivo domínio dessas modalidades. Desse modo, o agrupamento exposto na tabela 07 é o resultado de relatos como os expostos a seguir:

Professor 01: “A apresentação e a discussão de aspectos históricos atenta para os objetivos propostos pelas disciplinas que ministro, contribuindo para a formação da consciência sócio-histórica da língua, a qual é imprescindível para o professor.”

Professor 05: “Como algo necessário para auxiliar o aluno a combater o enorme preconceito contra si mesmo e contra seus interlocutores. Eles costumam calar e se calar diante de seus direitos por se considerarem ignorantes em relação a sua própria língua, uma vez que a associam diretamente com as regras da gramática tradicional. Além disso, é importante que os graduandos compreendam que atuar linguisticamente de modo eficiente é um exercício de cidadania fundamental para o desenvolvimento do nosso país.”

Professor 08: “Procuro capacitar esse aluno por meio de reflexão sobre suas próprias experiências como aluno e como profissional (no caso daqueles que já exercem a profissão). A partir de reflexão e análise de teorias já existentes, incentivo o graduando a construir seu próprio caminho.”

Professor 10: “É difícil avaliar o nosso próprio trabalho. Eu me empenho em fazer com que os alunos sejam capazes de refletir sobre a língua, sobre as potencialidades que nosso sistema lingüístico nos oferece e sobre os efeitos que cada escolha (seja ela morfológica, lexical, sintática, ou textual) provoca. Procuro ajudar na formação de profissionais que tenham familiaridade com vários gêneros textuais – sobretudo os acadêmicos – e que percebam a língua como um sistema infinito de possibilidades, cabendo a nós saber escolher aquela que melhor atende nos nossos propósitos comunicativos em cada situação, sem purismos e sem preconceitos.”

Alguns professores pontuaram que a prática docente é um desafio por considerarem fazer parte do trabalho docente não apenas as questões ligadas diretamente ao ensino de língua, mas questões externas que compreendem fatores de ordem social, política e mesmo institucional. Eis alguns relatos:

Professor 03: “A prática docente é sempre um desafio, sobretudo diante de demandas que vão muito além do ensino de português. Os alunos ingressantes em Letras são movidos por interesses diversos. Alguns vêm em busca de complementação para a formação que já deveria ter sido feita no Ensino Básico; outros esperam qualificação de nível superior, visando a emprego em melhores condições; há certo número de alunos que têm clareza quanto à formação (licenciatura ou bacharelado e Letras); há ainda aqueles que optaram por um curso considerado de mais fácil ingresso.”

Professor 04: “Estou, sempre, em situações complexas e difíceis, em minha atividade docente. No momento, por exemplo, dou aulas de Gramática: Sintaxe, trabalho também com disciplinas ligadas à elaboração de projetos de pesquisa na área dos estudos lingüísticos e

oriento trabalhos de conclusão de curso. Como professor de Gramática: Sintaxe, procuro articular a perspectiva tradicional-normativa com a lingüístico-descritiva da língua portuguesa. Exemplo de como procuro fazer isso: quando trabalho com a noção de sujeito, apresento as definições tradicionais das gramáticas e procuro fazer uma reflexão sobre essa definição, observando a fragilidade das conceituações, as contradições internas das gramáticas, as contradições entre as diferentes gramáticas tradicionais disponíveis, as exemplificações (boas e más) que aparecem nas gramáticas tradicionais etc. Procuro articular isso com definições mais formais do conceito de sujeito, como, por exemplo, a apresentada por Mário Perini na sua *Gramática descritiva do português*. Ainda com relação ao conceito de sujeito, procuro polemizar a categorização apresentada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira e a forma como ela é utilizada/apropriada pelas gramáticas tradicionais contemporâneas. Procuro fazer isso nas 72 horas/aula de que disponho, analisando os períodos simples e compostos. É muito para tão pouco tempo. Muitas vezes, preciso priorizar determinados pontos e aspectos. Tudo isso ainda se complica quando se observa que, apesar de tê-la estudado praticamente durante todo a sua formação escolar. Nas disciplinas ligadas à produção de projetos de pesquisa em estudos lingüísticos, procuro mostrar quais as áreas que estão, hoje, em evidência, nessa área, como, por exemplo, estudos relacionados aos processos de leitura e produção escrita, análise do discurso, pragmática, semântica, etc. Obviamente, preciso ter consciência de que tenho minhas limitações de formação e de que os alunos também têm essas deficiências.”

Professor 06: “Esta pergunta está parcialmente respondida nas demais. Gostaria de acrescentar, no entanto, que estamos vivendo um momento de transição entre o ‘velho’ e o ‘novo’ no ensino de Língua Portuguesa. É muito importante que o graduando em Letras compreenda e aceite isso, para atuar de maneira produtiva tanto no curso quanto em sala de

aula, como professor. Conforme colocado antes, o tempo ainda é nosso pior inimigo, pois não possibilita o aprofundamento das reflexões. Talvez isso explique a grande demanda por cursos de Pós-graduação, que acabam por ser um complemento da graduação. De qualquer forma, o perfil apresentado pelos alunos de Letras – ‘baixo’ desempenho lingüístico – e sua função como futuro educador, responsável pelo desenvolvimento de um conjunto de habilidades de leitura e escrita que formarão a competência discursiva dos alunos, constitui um verdadeiro paradoxo.”

**3.1.1.8 – Questão 08** - Você acha importante o estudo da norma culta / língua padrão no curso de Letras? Por quê?

TABELA – 08

Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )	Número de Sujeitos	Porcentagem
> Sim.	10	100%
> Não.	00	0%
TOTAL	10	100%

O objetivo principal aqui foi saber se o professor do curso de Letras achava importante abordar aspectos envolvendo o estudo das modalidades cultas da língua, bem como o estudo da gramática normativa e o treino em língua padrão. Para essa questão, partimos da premissa de que boa parte dos graduandos chega ao curso de Letras sem um conhecimento amplo e elaborado das modalidades formais da língua, mesmo passando pelo estudo sistematizado dessas variantes lingüísticas no ensino básico. Desse modo, observamos que os professores foram unânimes ao afirmarem a importância do estudo da norma culta e da língua padrão no curso de Letras, conforme mostra o agrupamento feito na tabela anterior. No entanto, as razões que sustentam tais afirmativas estão ancoradas não apenas na importância

do domínio das variantes formais da língua, mas, sobretudo, no como ensinar tais variantes em sala de aula. Eis alguns relatos que permitiram tais constatações:

Professor 03: “Não vejo como não encaminhar o estudo da norma culta no curso de Letras. Aliás, na minha opinião, o conhecimento de tal modalidade é direito de todo aluno, ao longo do Ensino Básico e dever da escola. O aluno da graduação em Letras deve não só aprender a norma culta do português, mas também deve aprender a ensinar a língua padrão. Justifico a minha posição por considerar que o acesso à leitura de textos formais (na oralidade ou na escrita) é direito de todo cidadão, para que ele seja capaz de usar a língua adequadamente também quando tiver que empregar a norma culta / língua padrão.”

Professor 06: “O profissional de Letras precisa saber ler, manusear, entender a gramática tradicional, até mesmo para criticá-la à luz da lingüística. Precisa compreender também que a norma considerada culta é apenas uma das variantes da língua, nem melhor nem pior que as outras. Mais que isso, deve saber empregar (e ensinar seus alunos a empregarem) essas variantes nas diversas situações de comunicação. Voltamos aqui à questão da produção de sentido e das escolhas lingüísticas que contemplam nossas intenções (Questão 6).”

Professor 10: “Sim. A norma culta tem seus caprichos e precisa ser dominada pelo profissional de Letras, pois é, em muitos casos, o seu objeto de trabalho. O estudante de Letras precisa conhecer bem as variantes lingüísticas do seu idioma tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita e em seus inúmeros registros, indo do mais informal ao mais formal. A norma culta é uma variante e goza de prestígio, sendo portanto usada pelas editoras, pela imprensa, pela academia e por isso deve ser bem conhecida pelos estudantes de Letras.”

Professor 07: “Sim, é importantíssimo que o aluno do curso de Letras conheça a norma padrão da língua porque ele será o profissional que servirá de referência a todos os que são leigos.”

É interessante observar que alguns professores, mesmo destacando a importância do uso, estudo e domínio da norma culta e da língua padrão, não consideram necessariamente essas variantes como importantes objetos de ensino-aprendizagem na educação básica. Eis alguns relatos que confirmam esse posicionamento:

Professor 01: “Sim. Por mais sensível que se faça a distância entre a (s) oralidade (s) e a escrita, em seus diversos níveis, o padrão escrito culto é referência para a sociedade, e o professor da Língua Portuguesa deve ser capaz de tratar as formas-padrão com segurança (mesmo que adote uma postura didático-metodológica mais livre da norma).”

Professor 02: “Sim, mas não como fim e sim como meio. Penso que as razões que justificam essa posição se encontram claramente explicitadas neste questionário.”

Professor 08: “A norma considerada padrão é apenas mais uma e não a única. Como o graduando de Letras, o aluno precisa conhecer bem todas as normas com o maior nº possível delas.”

**3.1.1.9 – Questão 09** - Você faz uso de gramáticas normativas no seu trabalho com os graduandos? Por quê?

TABELA – 09

<b>Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
> Sim - Como fonte de consulta e pesquisa.	07	80%
> Não ou Raramente - A disciplina não tem relação direta com a Gramática Normativa.	03	20%
TOTAL	10	100%

Nosso objetivo era saber se o professor fazia uso das orientações e conceitos trazidos pelas gramáticas normativas. Nessa questão, partimos do pressuposto de que, por se tratar de disciplinas ligadas ao ensino-aprendizagem de língua materna, as reflexões sobre aspectos pertinentes às variantes formais da língua teriam como base a gramática normativa, mesmo que a disciplina ministrada não tratasse de questões exclusivamente gramático-normativas. Nessa perspectiva, observamos que a maior parte dos professores elegeu o estudo reflexivo da gramática normativa como um fator importante em sala de aula e na prática docente como um todo. Assim, o agrupamento exposto na tabela 09 se pautou em relatos como estes:

Professor 02: “Sim. Em algumas disciplinas as gramáticas trazem fonte de dados para estudos teóricos. Noutras a gramática é instrumento de consulta para a escrita (assim como são os dicionários).”

Professor 03: “Sim, pois as considero fonte de consulta que permite ao graduando conhecer a gramática explícita em que se pauta a escrita formal. Certamente o uso de gramáticas deve ser encaminhado em processo reflexivo, de tal modo que o graduando estabeleça relação com os textos produzidos, em condições de formalidade, como, por exemplo, nos trabalhos acadêmicos.”

Professor 05: “Sim. Proponho trabalhos comparativo-contrastivos nas aulas de Introdução aos Estudos Lingüísticos, como também incentivo os alunos a conhecerem diferentes fontes de pesquisa.”

Professor 07: “Ao corrigir textos, ensino formas gramaticais de acordo com as regras da GT. Recomendando sempre a leitura de gramáticas normativas, mas não as levo para a sala de aula. Só quando trabalho especificamente em disciplina que envolve o ensino de gramática é que levo mais de uma para a aula.”

Por outro lado, três professores destacaram que a natureza de suas disciplinas não envolve a presença ativa da gramática normativa, mesmo destacando sua importância como fonte de pesquisa em situações de uso de variantes mais formais como, por exemplo, na produção e apresentação de trabalhos acadêmicos. Eis os relatos:

Professor 01: “a) Apenas para discutir a evolução das gramáticas diante da mudança da perspectiva na relação entre a sociedade e a língua da que ela se utiliza. b) Porque a natureza das minhas disciplinas não demanda o uso da gramática normativa: são disciplinas de cunho histórico, e não metalingüístico.”

Professor 06: “As disciplinas que ministro não prescindem do uso da gramática normativa, mas de dicionários de linguagem e lingüística. No entanto, deixo claro para meus alunos que devem consultar a gramática normativa sempre que ocorrerem dúvidas relacionadas à concordância, regência, etc., ou o dicionário quando a dúvida for relacionada à ortografia, no momento de produzirem trabalhos acadêmicos. Ou seja, deixo claro que a gramática não deve ser decorada, mas consultada, pois é um livro de cabeceira.”

Professor 10: “Raramente. As disciplinas que leciono não estão diretamente relacionadas com gramática tradicional. Apesar de gostar de muitas classificações e soluções linguísticas propostas pela GT, não gosto de muitas definições que ela apresenta. É uma teoria que deve ser apresentada aos alunos com ressalvas, com olhar crítico.”

**3.1.1.10 – Questão 10** - Você acha que o graduando em Letras da instituição em que você trabalha conclui o curso apto a dar aulas de português, inclusive com relação ao ensino da norma culta / língua padrão? Por quê?

TABELA – 10

Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )	Número de Sujeitos	Porcentagem
> Sim.	01	10%
> Não.	08	80%
> Não sabe. / Outras respostas.	01	10%
TOTAL	10	100%

Nosso objetivo aqui, como elucidado no capítulo anterior, era constatar se o professor universitário acreditava que os graduandos formados por ele têm condições de assumir uma sala de aula como professores de Língua Portuguesa e se, ao mesmo tempo, esse professor acreditava que tais graduandos possuem habilidade, conhecimento e domínio dos aspectos que envolvem os usos da língua, sobretudo a norma culta e a língua padrão. Como consta no agrupamento exposto na tabela acima, apenas dois professores acreditam que os graduandos não teriam dificuldades e que teriam condições de assumir uma sala de aula como professores de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, um professor pontuou que, se por um lado, os graduandos teriam condições plenas de assumir uma sala de aula, por outro, a formação continuada seria um fator essencial para o bom desempenho desses graduandos. O outro professor afirmou que, apesar de não ter certeza, para ele a maior parte dos graduandos

teria condições de assumir uma sala de aula, sobretudo para tratar de aspectos ligados ao ensino-aprendizagem de língua padrão. Eis os relatos que deram margem a tais constatações:

Professor 01: “Sim, porque o curso oferece os instrumentos necessários ao ensino em nível fundamental e médio. Naturalmente se sairão melhor as que compreendam a necessidade da constante atualização continuada dos estudos.”

Professor 07: “Realmente não sei. Acho que alguns estão aptos a dar aulas de português ensinando, inclusive, a língua padrão porque procuram aprender e desenvolveram competência nessa área. De uma maneira geral, parece-me que teríamos aí uns 70% do conjunto de alunos. Sei que, aproximadamente 30% não deveria dar aula para não comprometer o ensino de LP.”

Por outro lado, constatamos que a maior parte dos professores afirma que os graduandos não teriam condições de assumir uma sala de aula como professores de Língua Portuguesa ao se formarem. É interessante notar que as justificativas que sustentam as afirmações passam por três condições básicas, ou seja, 1ª) O curso de licenciatura deve formar agentes de letramento e não professores de língua padrão -- Um professor; 2ª) A formação continuada torna-se fator essencial para o bom desempenho do professor -- Quatro professores; 3ª) A experiência e a prática em sala de aula contribuem para o bom desempenho do professor -- Três professores. Nesse contexto, eis alguns relatos apresentados:

Professor 02: “Não. Não considero que se deva formar o aluno de Letras para ensinar norma culta. O objetivo de ensino é outro, como já ressaltado ao longo das demais respostas. Feita essa ponderação, destaco que o corpo docente da instituição em que trabalho, atua,

tenazmente, de forma a construir condições para que os alunos sejam formados para atuarem como agentes de letramento.”

Professor 03: “Embora o graduando seja orientado para ter um bom desempenho no uso do português na modalidade de norma culta, quando estiver lecionando português, nem todos os alunos que concluem o curso de Letras estarão completamente aptos. A justificativa para tal opinião envolve considerações já apresentadas e sobretudo o posicionamento de ver, na graduação, uma etapa da formação continuada do professor.”

Professor 09: “O graduando em Letras não conclui o curso apto a dar aulas de português, no sentido de aptidão que imaginamos ideal. E sempre foi assim. A entrada na prática do ensino, em sua dimensão real, é um grande aprendizado. Acredito que o mais importante é o graduando sair da Instituição com um ‘Know-how’ que envolve capacidade de reflexão e de buscar dados adequados para o trabalho em sala de aula.”

Professor 10: “Não. Acho que aprendemos a ensinar, ensinando. Os objetos e as teorias da lingüística e da literatura são complexos e os quatro anos na graduação não são suficientes para dar conta dele e ainda lidar com os aspectos relacionados à educação (tão complexa quanto). Infelizmente, temos na FALE poucas disciplinas que lidam com a questão do ensino e, com a formação do professor, por uma questão histórica, pois essa parte foi, por muitos anos, tida como responsabilidade da FAE. Temos, no entanto, lutado para modificar esse quadro. Acredito, no entanto, que o aluno saia da FALE com uma base teórica rica e multifacetada que permite a ele lidar com o ensino de língua materna de forma madura, aberta e funcional, sem preconceitos e considerando a adequação lingüística, a oralidade, a multifuncionalidade, etc. Em suma, acredito que os alunos que se empenham nos estudos

durante a graduação chegam às salas de aula como professores inexperientes, mas com uma fundamentação teórica suficiente para iniciar sua vida profissional, mas que deve continuar buscando mais teorias lingüísticas e literárias bem como teorias e práticas pedagógicas que lhe permitam melhorar a cada dia como profissional.”

### 3.1.2 – Algumas considerações após as análises das respostas dos professores:

Retomando a pergunta que introduziu este tópico, ou seja, “*O professor do curso de Letras: quem é esse sujeito?*” e considerando as análises feitas a partir dos dados contidos no questionário destinado ao professor universitário, podemos concluir que o profissional que atua como professor de Língua Portuguesa no curso de Letras se constitui como um sujeito que:

- Baseia o ensino de língua materna em atividades de leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos;
- Aborda as questões pertinentes à norma culta e à língua padrão de forma contextualizada, fazendo uso de textos diversos tanto orais quanto escritos;
- Pauta o trabalho em sala de aula, considerando as noções sobre gêneros e tipos textuais, sobretudo aqueles produzidos nas variedades cultas da língua;
- Prioriza tanto a oralidade quanto a escrita por acreditar não haver uma modalidade melhor que a outra ao tratar dos fenômenos lingüísticos em sala de aula, contudo acredita que a escrita deva ser enfatizada no contexto escolar e no contexto universitário;
- Na prática docente, afirma encontrar dificuldades ligadas ao desempenho lingüístico dos graduandos, sobretudo na produção de textos em língua padrão;

- Concilia aspectos gramaticais e aspectos sociodiscursivos a partir de situações da língua em seus contextos de uso;
- Considera importante o estudo dos aspectos ligados à norma culta e à língua padrão no curso de Letras;
- Faz uso da gramática normativa não como objeto de ensino, mas como fonte de consulta, análise e pesquisa;
- Acredita que sua prática docente contribui para uma formação efetiva e completa do graduando;
- Considera o processo de formação no curso de Letras insuficiente para promover e garantir as competências e habilidades necessárias para que o graduando seja um bom professor de Língua Portuguesa. Dessa forma, acredita que a prática em sala de aula e a formação continuada são elementos que proporcionam condições para que se materialize um fazer docente mais eficiente.

### 3.2 – O graduando do curso de Letras: quem é esse sujeito?

A formação docente precisa preparar os professores para a complexidade e diversidades das situações do cenário educacional. Por isso, as competências, como um conjunto organizado e móvel de saberes gestados na prática, fundamentados teoricamente, revelase essencial para que o professor possa agir para educar-se e educar.

(PERRENOUD, 2001)

Neste tópico, apresentamos as análises das respostas do questionário encaminhado aos graduandos do curso de Letras (cf. ANEXOS – D). Tais análises foram feitas seguindo os mesmos procedimentos adotados no questionário respondido pelos professores universitários. Assim, para alcançar um quadro que também permitisse dar uma visão ampla sobre as idéias expressas pelos graduandos informantes, adotamos o critério de

agrupamento de idéias, ou seja, “aproximação de idéias – Idéia Central” na compilação dos dados apresentados e analisados aqui.

**3.2.1.1 – Questão 01** - Em sua opinião, o que é ensinar Língua Portuguesa para nativos dessa língua?

TABELA – 11

<b>Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
> Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos.	17	56,7%
> Interessar-se pelos usos reais que são feitos da língua.	10	33,3%
> Estudar as formas que compõem o padrão escrito culto / a norma culta.	03	10%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Como exposto no capítulo anterior, nessa questão, pretendíamos saber a concepção que o graduando tem sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Nossa intenção era que o graduando explicitasse sua opinião, refletindo sobre si mesmo enquanto usuário da Língua Portuguesa e enquanto futuro professor e mediador das aprendizagens dessa língua. Dessa forma, constatamos que a maior parte dos graduandos destacou serem essenciais as atividades de leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos como ferramentas para a promoção das habilidades em língua materna. Eis alguns relatos que sustentam tal justificativa e, por conseguinte, o agrupamento mostrado na tabela acima:

-- “Ensinar língua portuguesa para nativos dessa língua, na minha opinião é preparar falantes, escritores e usuários da língua dentro de sua amplitude e variedade. É letrar, levando o aluno à leitura crítica e conhecimento de mundo através das palavras, que são inacabadas e fazem parte de um processo contínuo.”

-- “Ensinar língua portuguesa é habilitar as pessoas a entender, produzir e ler neste idioma com proficiência e segurança de ser bem articulado.”

-- “É tornar tal nativo mais eficiente na leitura e na escrita, desenvolvendo nele a habilidade de perceber que existem várias estruturas e dialetos e que cada um tem seu momento e seu lugar adequado.”

-- “É ensiná-los a falar e escrever corretamente de modo que possam ser sempre bem compreendidos; orientá-los quanto a uma boa interpretação de textos (o que será essencial no ensino de qualquer matéria) e incentivá-los a ter um contato saudável com a literatura, como entretenimento e forma de aquisição de conhecimento.”

-- “Ensinar Língua Portuguesa para nativos é reconhecer que a língua é passível de complementos, está em processo de modelagem; não está totalmente pronta. Os nativos tem plena vivência de sua “língua materna”, portanto facilita o ensino da disciplina (L. Portuguesa), reconhecendo assim que ensiná-los é aumentar o pleno domínio da linguagem oral e escrita.”

Por outro lado, alguns graduandos destacaram como fator primordial para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa aspectos sócio-discursivos, ou seja, os usos que são feitos da língua em situações de interação. Já outros, destacaram aspectos do funcionamento normativo, ou seja, as normas que compõem o padrão formal da língua. Eis alguns relatos que permitiram chegar a tais constatações e agrupamento de idéias:

-- “É aperfeiçoar e conhecer a diversidade de usos dela.”

-- “Para mim, ensinar a Língua Portuguesa para nativos é ensinar a usar a língua nas mais diversas situações, como por exemplo: escrever um bilhete para a mãe, formalizar um documento para uma autoridade sobre um assunto específico, ter habilidade para redigir ofícios, produzir cartas, documentos específicos do trabalho. Isto é: compreender a língua nas mais diferentes situações de uso. E, principalmente, mostrar ao nativo que a língua não é estática e pode ser falada e escrita de várias formas, tendo em vista o grupo que a usa.”

-- “Ensinar Língua Portuguesa é mostrar a funcionalidade da mesma sem ficar fixo a regras. É mostrar aos nativos que quanto maior o domínio mais podemos jogar com as palavras.”

-- “É ensinar sobre o funcionamento e empregabilidade da língua portuguesa no meio e que nós estamos inseridos.”

-- “É proporcionar aos alunos um momento de reflexão sobre o uso da língua.”

-- “Apresentá-los à uma variedade lingüística, a qual será necessária para sua formação social.”

-- “É ensinar normas cultas de sua língua materna.”

-- “Ensinar Língua Portuguesa para nativos é na verdade ensinar as regras de uma norma culta. O português coloquial aprendemos em casa, na sociedade, enfim no dia-a-dia.”

-- “É levar os alunos a refletirem sobre o fato de existirem outras modalidades linguísticas, mas que a norma culta, por não aprenderem em casa ou através do convívio social, deve ser priorizada na escola.”

**3.2.1.2 – Questão 02** - No seu processo de formação universitária, a gramática normativa foi estudada em alguma disciplina cursada? Como se deu esse estudo? Explique.

TABELA – 12

Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )	Número de Sujeitos	Porcentagem
> Sim. De forma reflexiva. (Associando-a com reflexões Linguísticas)	20	66,7%
> Sim. De forma sistemática. (Análises morfológicas, sintáticas, etc.)	09	30%
> Não.	01	3,3%
> Outras respostas	0	0%
TOTAL	30	100%

Nessa questão, como já explicitado, queríamos saber se o graduando tinha passado pelo processo de estudo da gramática normativa no curso de Letras e, ao mesmo tempo, saber como esse graduando concebia tal estudo em sua relevância ou irrelevância no processo de formação universitária. Nessa perspectiva, observamos que a maior parte dos graduandos afirmou que o trabalho com a gramática normativa se deu de forma reflexiva, servindo de suporte para as questões envolvendo o funcionamento e os usos da língua. Eis alguns relatos que permitiram o agrupamento exposto acima:

-- “Durante minha formação universitária, a gramática normativa foi estudada em duas disciplinas de Língua Portuguesa. Tal estudo foi realizado em consonância com as propostas pedagógicas mais atuais, isto é, não houve estudo da gramática ‘seca’ e tradicional, mas sim,

um estudo gramatical integrado com os processos de textualização e variação linguística; sobretudo, com muita ênfase nas relações de coesão e coerência textuais.”

-- “Sim. Em aulas expositivas, seminários e trabalhos escritos, tendo em vista uma reflexão crítica de sua aplicabilidade.”

-- “Sim, mas percebo que na universidade em que estudo a gramática não é muito valorizada. Dá-se mais importância à linguística, isto é: a língua como sistema discursivo, deixando um pouco de lado as formas, regras, que somente através da gramática podemos compreender.”

-- “Sim. De forma textual, nada pautado exclusivamente na gramática normativa.”

-- “Sim. Esse estudo aconteceu através de textos e frases utilizando a reflexão pela gramática.”

Alguns graduandos, porém, em um número mais reduzido, afirmaram que houve um estudo sistematizado e pautado nos pressupostos da gramática normativa. Apenas um graduando afirmou não ter estudado a gramática normativa em nenhum período do curso de Letras. Eis alguns relatos nessa perspectiva:

-- “No meu processo de formação universitária a Gramática Normativa foi estudada em Língua Portuguesa, foi abordada de maneira metódica, com reforço de regras, em aulas expositivas – estilo ‘feedback’, seguindo a mesma metodologia do ensino fundamental e médio. Faltaram aulas dinâmicas, inovadoras e atrativas.”

-- “Sim, em língua portuguesa, cujo estudo se deu através de análises e reflexões sobre a língua (em se tratando, digo, com base em morfologia e sintaxe)”

-- “Sim. O estudo da gramática normativa se deu da forma tradicional: apresentação de regras que eram colocadas em provas, sem reflexões ou explicação do porquê de usarmos tal e não tal regra.”

-- “Sim. O estudo se deu da maneira que é familiar: exposição da teoria/regras, seguida de reflexão e, para concluir, exercícios de fixação.”

-- “Sim. Estudando as regras e fazendo exercícios.”

-- “Sim. Analisamos gramáticas normativas de vários autores à luz do que é determinado no PCN (Parâmetro Nacional Curricular) e pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura).”

-- “Sim. Porém somente em 2 períodos, o que definitivamente não é suficiente. O professor é ótimo, mas posso dizer que não tenho conhecimento suficiente do conteúdo para reger uma sala de aula.”

-- “Não.”

**3.2.1.3 – Questão 03** - Em sua opinião, o trabalho com gêneros textuais contribui para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa? Explique.

TABELA – 13

<b>Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
> Sim.	30	100%
> Não.	00	0%
> Outras respostas	00	0%
TOTAL	30	100%

Nessa questão, pretendíamos saber quais as noções sobre gênero textual e tipologias textuais emergiam do discurso do graduando ao considerar seu processo de formação e, ao mesmo tempo, saber se esse graduando via relevância em considerar as teorias envolvendo os gêneros textuais no seu futuro fazer docente. Observamos que os graduandos foram unânimes ao afirmarem que as teorias sobre gêneros textuais contribuem para um efetivo processo de ensino-aprendizagem de língua Portuguesa. Eis alguns relatos que justificam o agrupamento apresentado na tabela 03:

-- “Totalmente. Porque para produção de cada gênero existe todo um processo que exige conhecimento de estratégias textuais, gramática, interpretação, intertextualidade, por exemplo.”

-- “Sim. O trabalho com gêneros textuais contribui para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa porque amplia o vocabulário, desenvolve a habilidade de leitura, escrita e oralidade, ampliando o conhecimento dos diferentes usos da língua.”

-- “Sim. Acredito que contribui e muito. Só que bem mais complicado, talvez, pelo fato de sermos acostumados com um ensino mais tradicional. E para trabalhar com gêneros textuais é

preciso que o professor tenha uma base de conhecimento bastante rica, pois ao contrário ele vai prejudicar os alunos.”

-- “Sim, a melhor maneira de dominar a gramática é usando-a, e nada mais cabível que o trabalho com gêneros textuais que diversifica e apresenta a gramática em seus vários usos.”

-- “O trabalho com gêneros textuais contribuem muito para o ensino-aprendizagem de língua Portuguesa pelo motivo dessa disciplina existir através dos textos orais e escritos a partir que o educando interage linguisticamente com o mundo que vivencia.”

-- “Muito. Porque o estudo e o ensino dos gêneros na escola é capacitar o aluno em sua produção e leitura de textos escritos e orais.”

É interessante ressaltar que um graduando, apesar de pontuar a importância do uso das teorias que evoluem os gêneros e tipos textuais como base para o ensino de língua materna, acrescenta que tal ensino deve evitar as didáticas que promovam excessos e equívocos. Eis o relato:

-- “Sim, mas é preciso ter o cuidado de evitar excessos. Parece que o gênero textual virou moda e um livro didático, por exemplo, para ser bom, precisa ter vários gêneros textuais. a questão não é usar o gênero textual, mas como e o que trabalhar nele.”

**3.2.1.4 – Questão 04** - Em sua opinião, o estudo da gramática normativa é importante e deve ser abordado no curso de Letras? Por quê?

TABELA – 14

<b>Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
> Sim. De forma sistemática. (Análises fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, etc.)	25	83,3%
> Sim. De forma reflexiva. (Associando tal estudo à análise reflexiva dos fenômenos da língua em seus contextos de uso.)	05	16,7%
> Não.	0	00%
TOTAL	30	100%

Nessa pergunta, como já explicitado anteriormente, pretendíamos saber se o graduando achava importante, no processo de formação universitária, o trabalho de ensino-aprendizagem envolvendo questões da gramática normativa e se o estudo dessa gramática contribuiria de alguma forma para o fazer docente do futuro professor de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, constatamos que todos os graduandos afirmaram ser importante abordar as questões da gramática normativa no curso de Letras, pontuando que esse conhecimento é um pré-requisito para a práxis do professor de língua materna. Contudo, a maior parte afirmou que o conhecimento sistemático da gramática normativa, além de ser essencial na formação do graduando, é um conhecimento que o futuro professor deve aplicar no ensino-aprendizagem de língua materna. Eis alguns relatos que permitiram fazer o agrupamento da tabela acima:

-- “Sim. O professor tem que sabe uso de regras e todas as nomenclaturas para ensinar e avaliar o aluno.”

-- “Sim, para a formação do acadêmico e até mesmo como ferramenta para seu trabalho (no caso do universitário já estiver atuando em sua área).”

-- “Sim. Porque um profissional das Letras deve conhecer a língua em sua plenitude. Isto é: seus aspectos sintáticos, morfológicos, fonológicos, semânticos, cognitivos.”

-- “Sim. Porque em qualquer serviço e inclusive na profissão de ser professor de língua Portuguesa é essencial você dominar bem as normas gramaticais.”

-- “Muito. Porque textos formais, institucionais, desde o norte até o sul do Brasil, são usadas regras, necessariamente, normativas.”

-- “Sim, porque futuros profissionais da L.P. devem conhecer a gramática o suficiente para estarem aptos a responder as questões dos alunos.”

-- “Sim. toda língua precisa de registro culto para sua perpetuação, independente se será usado corretamente ou não. Daí a necessidade dos futuros profissionais de Língua Portuguesa terem o conhecimento desse padrão.”

-- “Sim. Porque precisamos conhecer as regras da norma culta para escrevermos corretamente cartas, ofícios, etc. Interessei-me pelo curso, justamente para aprender escrever e falar de acordo com a norma culta. Não porque quero esquecer minhas raízes e sim porque pretendo aprimorá-las cada vez mais.”

Por outro lado, observamos que cinco graduandos, ou seja, 16,7% deles, apesar de considerarem essencialmente importante abordar questões da gramática normativa no curso de Letras, pontuaram que tais questões devem servir apenas de suporte para a

análise, a reflexão e o estudo dos usos que os indivíduos fazem da língua nos contextos de interação discursiva. Eis os relatos nessa perspectiva:

-- “Certamente. A gramática normativa é uma das possíveis formas de análise da língua, apesar de falha, ela contribui para a aprimoração dos estudos lingüísticos.”

-- “Sim. Porque acho fundamental adquirirmos o domínio sobre as regras do Idioma porém, de modo que possamos utilizá-las de maneira prática. Devemos adquirir este conhecimento através da realização de exercícios e não somente ficando memorizando regras, o que pode tornar-se monótono e desinteressante.”

-- “Muito importante, pois, se a faculdade forma estudiosos da língua, há que se incluir a gramática nesse universo de usos.”

-- “Não como veículo de aprendizagem, mas como consequência de que há equívocos em relação ao ensino da mesma. Não é apenas um conjunto de regras que vai me levar a compreender o meio onde vivo.”

-- “O estudo de gramática normativa apresenta uma importância pilar no curso de Letras. É preciso que o futuro profissional dessa área saiba como funciona o aspecto gramatical da língua para posteriormente criticá-la e dela, digo da gramática, fazer um uso positivo. Certa vez, vi Marcos Bagno dizer em uma palestra que o paciente não precisa saber como funciona todos os sistemas do corpo humano (respiratório, digestivo, vascular, etc), mas é imprescindível que o médico os saiba. Tal dizer foi uma perfeita analogia com a língua, pois

os aprendizes não têm obrigação de saber normas gramaticais, mas o professor deve ter conhecimento delas para desempenhar um trabalho fiel à língua e seus mecanismos de uso.”

**3.2.1.5 – Questão 05** - Oralidade e escrita são manifestações da língua com aspectos peculiares em seus processos e usos. Você acha que deve ser priorizada a oralidade ou a escrita no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (educação básica: ensino fundamental e médio)? Explique.

TABELA – 15

<b>Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
> A oralidade.	02	6,7%
> A escrita.	03	10%
> Ambas (oralidade e escrita).	25	83,3%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Aqui, como explicado no capítulo anterior, pretendíamos saber se o graduando tinha sido exposto, no processo de formação universitária, às discussões envolvendo questões sobre variação lingüística, sobretudo no que se refere à interface entre aspectos da oralidade e da escrita no ambiente escolar e fora dele. Ao mesmo tempo, pretendíamos saber como este graduando se posicionava com relação ao trabalho de ensino-aprendizagem de uma língua que, essencialmente, se materializa nos usos orais e escritos, enquanto veículo de comunicação e interação. Dessa forma, observamos que a maior parte dos graduandos elegeu tanto a oralidade como a escrita, manifestações da língua que devem ser trabalhadas na educação básica pelo professor de Língua Portuguesa. Eis alguns relatos nesse sentido:

-- “Tanto a oralidade quanto a escrita tem a sua importância na língua portuguesa. Acredito que as duas devem caminhar juntas na educação básica.”

-- “Creio que tanto a escrita como a oralidade devem ser priorizadas no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, haja vista que constituem duas manifestações distintas da linguagem. É preciso que o aluno saiba adequar o uso da língua conforme a ocasião e se expressar com segurança nas diversas situações de sua vida social/comunitária e até nos momentos particulares.”

-- “Não. A oralidade e a escrita devem ter a mesma importância. sabe-se que ainda hoje a escola dá mais importância à modalidade escrita, que é considerada a correta, mas a forma oral é tão importante quanto aquela e é, inclusive, a que mais usamos.”

-- “Tanto a oralidade quanto a escrita devem ser priorizadas. É importante se expressar bem de todas as formas.”

-- “Ambos. Porque o ensino de Língua Portuguesa não se restringe ao ensino de texto escrito e norma padrão.”

-- “Nem uma nem outra. Principalmente nas séries iniciais onde as crianças tem maior acesso à oralidade que a escrita deve ser reforçada. O que não exclui, a partir da escrita, a produção da oralidade. A língua depende dos dois processos e usos para existir.”

-- “Ambas, uma vez que a oralidade e a escrita caminham juntas.”

Excetuando-se da maior parte dos graduandos informantes, observamos que apenas dois elegeram a oralidade e apenas três a escrita como os focos para o ensino de língua materna na educação básica. Eis os relatos nessas perspectivas:

-- “A oralidade, pois esta vem antes da escrita e através dela que se introduz a escrita.”

-- “Acho que há no âmbito da educação básica uma super-valorização da norma culta e um total desprezo pela oralidade. No contexto atual em que se procura formar alunos críticos e conscientes não há necessidade de ultrajar a oralidade como atualmente ocorre, mas falar da sua importância.”

-- “Escrita. A escrita é a base para a oralidade.”

-- “Ambas são importantes, porém, de forma geral todo falante é eficiente na oralidade, bem mais que na escrita, por isso acredito que a escrita mereça maior destaque.”

-- “Escrita, pois a oralidade o aluno já tem oportunidade de praticar em outros ambientes e pode ter mais contato com a norma padrão falada que com a escrita.”

**3.2.1.6 – Questão 06 -** Você se sente confiante para redigir um texto em (norma culta / língua padrão), ou seja, você tem pleno domínio da (norma culta / língua padrão)? Explique.

TABELA – 16

Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )	Número de Sujeitos	Porcentagem
> Sim.	03	10%
> Não.	27	90%
TOTAL	30	100%

Nosso objetivo nessa questão, como exposto no capítulo anterior, foi saber se o graduando acredita que o processo de formação no curso de Letras garantia a ele um amplo e consistente domínio das regras da norma culta e da língua padrão, ou seja, se o processo de formação universitária contemplava o exercício de uso e domínio da Língua Portuguesa em diferentes contextos formais e informais, orais e escritos. Dessa forma, observamos que apenas três graduandos relataram se sentirem confiantes quanto aos usos da língua, sobretudo no aspecto da escrita em língua padrão. Eis os relatos nesse sentido:

-- “Sim. Eu me sinto confiante para redigir um texto na norma padrão. Não tenho medo da língua e chego até a desafiá-la. O texto é, para mim, o meu diálogo com o mundo através das palavras.”

-- “Eu me sinto muito confiante para escrever um texto em norma culta e me sinto muito à vontade nessas ocasiões. Isso não quer dizer que eu tenha pleno domínio da língua culta/padrão, mas procuro honrar o título do meu diploma acadêmico. Sou uma incipiente estudante da língua, é claro que eu devo saber mais um pouco que o básico da língua padrão. Quando sobrevém uma situação lingüística embaraçosa, procuro pesquisar sobre o assunto, o que me faz aprender sempre mais.”

-- “Sim. Sempre fui apaixonada pela Língua Portuguesa e estive até hoje observando cada detalhe. Sinto maior facilidade na produção do que na análise sintática e classificações de orações. Tenho preferência por usar a língua.”

Por outro lado, observamos que a maior parte dos graduandos informantes, ou seja, 90% dos entrevistados destacaram não se sentirem confiantes para produzir textos em

língua padrão, mesmo após passarem pelo processo de escolarização na educação básica e pelo processo de formação universitária no curso de Letras. Eis alguns relatos que permitiram o agrupamento apresentado na tabela 06 e as considerações feitas aqui:

-- “Não. Ainda tenho dúvidas devido à falta de base no ensino fundamental.”

-- “Não, vejo isso através dos trabalhos acadêmicos que redijo e que sempre retornam com alguma correção. Preciso mais carga de leitura e prática.”

-- “Não. Acredito que a universidade não tem essa formação, o que cabe a cada aluno buscar e aperfeiçoar por si só.”

-- “Não plenamente. Eu ainda cometo ‘erros’ gramaticais.”

-- “Não tenho pleno domínio da língua culta. E por não ser confiante na minha forma de escrever, às vezes fico ansiosa e preocupada quando se trata da escrita. Na maioria das vezes prefiro falar, sinto-me mais à vontade com a oralidade.”

-- “Não. Tenho muita dificuldade em expressar na escrita o meu conhecimento.”

-- “Não. Não tenho domínio da norma culta, a cada dia tenho aprendido um pouquinho. Entretanto, nem por isso estou impossibilitada de escrever texto conforme a norma culta.”

-- “Ainda não adquirir o pleno domínio da língua-padrão, acho que isso se aprende com o tempo.”

-- “Não. A falta de domínio pleno da norma culta não me dá condições seguras de redigir um texto.”

-- “ Infelizmente ainda tenho algumas dúvidas, principalmente com relação à regência.”

-- “Não. Não me sinto totalmente confiante para redigir um texto em língua culta, pois estou em processo de aprendizagem permanente, buscando diversas formas de dominar a língua culta.”

**3.2.1.7 – Questão 07** - Você é a favor do ensino da gramática normativa na educação básica (ensino fundamental e médio)? Se sim, por quê? Se não, por quê?

TABELA – 17

Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )	Número de Sujeitos	Porcentagem
> Sim, de forma contextualizada.	07	23,3%
> Sim.	17	56,7%
> Não.	06	20%
TOTAL	30	100%

Nessa questão, como já explanado, interessávamos saber a opinião do graduando sobre a relevância ou irrelevância do conhecimento da gramática normativa para o professor de Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, saber sua opinião acerca da aplicabilidade desse conhecimento na educação básica, ou seja, como esse conhecimento deveria ser concebido e trabalhado junto aos alunos do ensino fundamental e médio. Em face disso, observamos que a maior parte dos graduandos, ou seja, 80% deles, é favorável pelo ensino de aspectos da gramática normativa na educação básica. Porém, como mostra a tabela

acima, dos 24 (vinte e quatro) informantes favoráveis ao ensino normativo, 07 (sete) pontuaram que esse ensino deve se dar de forma contextualizada, ou seja, considerando o nível de letramento e os contextos de uso da língua, ao passo que, 17 (dezesete) destacaram que os aspectos da gramática normativa devem ser ensinados, sem expor objetivamente a forma que deveria ser concebido tal ensino. Eis alguns relatos nessas perspectivas:

-- “Sim, desde que seja contextualizada porque é algo necessário para o ensino, uma vez que a gramática será exigida dos alunos, mesmo que irrelevante diante a importância do letramento.”

-- “Sim. Pois é na educação básica que se deve dar condições ao aluno de conhecimento da língua. Mas vejo também a necessidade em se ensinar através de outras teorias: teoria dos gêneros.”

-- “Sou a favor de um ensino gramatical moderado e contextualizado.”

-- “Sou favorável ao ensino da gramática normativa na educação básica, mas como disse anteriormente, deve ser um ensino comprometido com as características lingüísticas, sociais e regionais do falante. É preciso integrar o estudo gramatical com os aspectos textuais e estes com a vida e a identidade dos alunos.”

-- “Já falei sobre isso. Sou a favor do ensino da gramática normativa em qualquer modalidade de ensino-aprendizagem, desde que não seja tomada como a única forma de ensinar a língua.”

-- “A Gramática Normativa deve ser ensinada, pois o estudante desses níveis, estão em processo de aprendizagem e através dele precisa conhecer e praticar as regras da língua culta em seus textos, interpretações e vivências cotidianas.”

-- “Sim. Precisamos desde cedo, a conhecer a norma culta da língua, e a escrever de tal forma que mais tarde não tenhamos esse ‘medo’ da escrita.”

-- “Sim, pois o mundo atual exige-nos o uso da norma padrão, e como apreender a gramática normativa (vejo que) é algo um pouco difícil, é preciso que desde o ensino fundamental comecemos adquirir tal aprendizado.”

-- “Sim, pois na vida acadêmica que ele poderá seguir, se for fazer prova de um concurso ou uma simples prova para emprego, a redação (cobrando norma culta) estará lá. É uma forma de prepará-lo para futuros desafios.”

-- “Sim, por que quando o aluno for cursar o ensino superior não apresentará tantas dúvidas.”

-- “Sim. Porque os alunos têm que conhecer todos os tipos de gramática.”

Por outro lado, apenas seis graduandos, ou seja, 20% do total, afirmaram que os aspectos da gramática normativa não deveriam ser o foco de ensino do professor de Língua Portuguesa na educação básica. Tais graduandos justificaram essa posição, basicamente, pontuando que, ora o estudo gramatical provoca o desinteresse do aluno pela disciplina, ora porque a gramática normativa não serve para nada e deve ser abolida do ensino, ora porque os

alunos não precisam saber regras para serem competentes nos usos da língua materna. Eis os relatos nesse sentido:

-- “Não porque esse tipo de ensino fica exclusivamente na gramática leva o aluno ao desinteresse pela língua.”

-- “Não. Porque podemos cair na armadilha de tornar o ensino/aprendizado um processo desinteressante, incapaz de estimular o desejo do aluno em aprender. O aluno deve aprender a dominar o seu idioma através da prática diária de exercícios. Talvez, no ensino médio seja possível e até desejável que o aluno tenha algum conhecimento ou noções básicas sobre gramática normativa mas, vai depender do interesse e vocação de cada um.”

-- “Não. A gramática tradicional não serve para nada e deveria ser banida.”

-- “Não, pelos equívocos que a gramática normativa tem.”

-- “Não. Porque o aluno não precisa saber de regras. O aluno tem que saber o uso correto da língua e usá-la de acordo com o ambiente.”

-- “Não. Pois o aluno decora todas as regras e não adquire conhecimentos indispensáveis a sua formação enquanto aluno, enquanto filho, enquanto adolescente e sujeito de um mundo moderno, cheio de malícias.”

**3.2.1.8 – Questão 08** - Após passar pelo processo de formação universitária, você se sente preparado para assumir uma sala de aula como professor de Língua Portuguesa? Por quê?

TABELA – 18

<b>Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
> Sim.	15	50%
> Não.	15	50%
TOTAL	30	100%

Nessa questão, queríamos saber se, a partir dos relatos apresentados, o graduando afirmaria sentir preparado para ser professor de Língua Portuguesa. Em tal questão, acreditávamos que o graduando consideraria não apenas seu conhecimento teórico-acadêmico, mas as peculiaridades que envolvem o ensino-aprendizagem de uma língua para nativos dessa língua, ou seja, usuários que chegam à escola já dominando competências lingüístico-discursivas elaboradas, adquiridas nas interações sociais. Assim, constatamos que metade dos graduandos, ou seja, 50% deles, afirmou ter condições de assumir uma sala de aula, tendo como base os conhecimentos adquiridos no período de formação universitária. Eis alguns relatos nessa perspectiva:

-- “Sim. Porque me dediquei muito para assumir minha postura de professor, com estudo e noites sem dormir.”

-- “Após terminar o curso, com certeza, ainda me faltará muita teoria a aprender, mas em primeiro momento estarei sim preparada para assumir uma sala de aula, pois acredito que a aprendizagem acontece também na vivência com os alunos, tendo a chance de aumentar e valorizar os conhecimentos teóricos adquiridos na faculdade.”

-- “Sim, porque a formação que obtive na instituição me tornou capacitado para exercer tal função. Ma sempre continuarei estudando para obter mais conhecimentos.”

-- “Sim, porque o conhecimento é adquirido continuamente. Não porque sou detentora de todo saber, mas sim porque o pouco que sei eu posso passar para o outro e pelo outro aprenderei mais.”

-- “Sim, temos acesso ao ‘básico’ necessário para tal propósito e, por mais que estudemos, sempre haverá situações que nos farão pensar que não estávamos preparados. É importante desenvolvermos também a habilidade de superar eventuais dificuldades para executar bem nosso papel de mediador no processo ensino-aprendizagem.”

Em contrapartida, os graduandos que afirmaram não se sentirem preparados para assumir uma sala de aula como professores de língua materna, sustentaram essa posição, basicamente, ancorados na necessidade de se estar em permanente processo de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional, como evidenciam alguns relatos a seguir:

-- “Ainda não, acho que além da instituição, a vontade e empenho do aluno é fundamental e isso me falta um pouco. Creio que estou mudando esta situação e se não mudasse, pior para mim, o mercado seleciona o profissional mais preparado.”

-- “Não, nunca estamos preparados, a língua sempre passa por mudanças. O que implicará também em mudanças no campo da gramática.”

-- “Como já disse anteriormente, não. Não tenho conhecimento do conteúdo como deveria.”

-- “Não. Porque é uma disciplina que exige pleno domínio das gramáticas (normativas, textuais). E eu não me sinto ainda capacitada para lecionar esta disciplina.”

-- “Totalmente preparada não. Ainda preciso aprimorar mais os meus conhecimentos. Mas acredito que unindo a teoria com a prática teremos um bom resultado, então não podemos destacar a idéia de assumir uma sala de aula.”

-- “Não porque acho que nunca estamos prontos pra nada. Mas esse é o maior desafio. Vou enfrentar a sala de aula, mesmo não estando pronta e vou dar conta. Conforme já falei acima, não tenho medo de lidar com a língua, que será sempre meu instrumento de trabalho, até porque antes de lingüística, sou jornalista.”

**3.2.1.9 – Questão 09** - Caso o estudo da gramática normativa fosse abolido do ensino de Língua Portuguesa, o que deveria ser ensinado, como deveria ser ensinado, quando deveria ser ensinado e para quem deveria ser ensinado? Explique.

TABELA – 19

Respostas por aproximação de idéias ( Idéia Central )	Número de Sujeitos	Porcentagem
> Não sabe.	04	13,3%
> Não respondeu a essa questão.	02	6,7%
> Aspectos envolvendo a oralidade.	02	6,7%
> Aspectos envolvendo a análise lingüística. (Práticas de usos da língua)	04	13,3%
> Aspectos envolvendo os gêneros textuais. (Práticas de leitura interpretação e produção de textos)	18	60%
TOTAL	30	100%

Nessa pergunta, como explanado no capítulo anterior, interessávamos saber a forma como o graduando processa o ensino de língua materna no contexto sociolingüístico atual. Nosso intuito era obter informações sobre a perspectiva com a qual o graduando fundamenta o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, bem como o papel e a importância do ensino normativo na escola. Assim, o graduando deveria explicitar como se constituiria o ensino de língua materna sem a presença da gramática normativa. Nosso interesse foi verificar quais relações de ensino o graduando poderia estabelecer ao considerar a interface existente entre o conhecimento das nomenclaturas, o conhecimento das regras e o domínio da língua padrão, agregado ao domínio das outras modalidades da língua. Nessa perspectiva, observamos que a maior parte dos graduandos informantes, ou seja, 60% deles, elegeu o trabalho com gêneros textuais em práticas de leitura e interpretação de textos como pressupostos para o ensino de língua materna. Assim, obtivemos relatos como estes:

-- “Deveria ser ensinado de outra forma, como por exemplo através do uso de textos. Deveria ser ensinado após o aluno saber ler e escrever. Porque se ensinarmos desde o início da vida escolar do aluno, ele terá mais tempo para desenvolver esse conhecimento.”

-- “Deveria ensinar com gêneros textuais, é um material rico em informações que qualquer ser humano precisa. O trabalho com gêneros textuais pode acontecer desde as séries iniciais até as finais de qualquer curso.”

-- “Bom, como já falei eu não acho que a gramática devesse de ser abolida, mas se isso chegar há acontecer acredito que deveria trabalhar mais com textos, ‘gramática textual’ ”.

-- “Deveriam ser ministradas atividades que estimulassem os alunos a ler, escrever e se expressar oralmente. Para todo mundo e quanto mais cedo melhor.”

-- “O ensino de gramática normativa não deve ser abolido, o que precisa mudar é a forma como é ensinada. Deveria ser associada aos textos de geografia, história, literatura e porquê não até as disciplinas exatas, desde as séries iniciais. Mas para isso seria necessária uma grande e considerável mudança em toda estrutura de ensino no Brasil. Que o PCN funcione!”

-- “Deveria ser ensinado de outra forma, como por exemplo através do uso de textos. Deveria ser ensinado após o aluno saber ler e escrever. Porque se ensinarmos desde o início da vida escolar do aluno, ele terá mais tempo para desenvolver esse conhecimento.”

-- “Deveria ser ensino produção de texto e estudos literários. Deveria ser ensinado para os alunos desde o ensino fundamental.”

Por outro lado, quatro graduandos, ou seja, 13,3% deles, destacaram o trabalho envolvendo reflexões lingüísticas e situações da língua em uso como focos para o ensino. Eis os relatos nesse sentido:

-- “Os ‘n’ usos da língua, que deveria ser ensinado conforme as necessidades de uso da língua no dia-a-dia, que deveria ser ensinado a todos os níveis de ensino, e para todas as pessoas.”

-- “Deveria ser ensinado os vários usos da língua, de maneira dinâmica e ilustrativa, em todo o processo escolar, para todos os falantes da língua.”

-- “O que deveria ser ensinado, como e quando, não é pergunta para se fazer a um graduando do curso de Letras, mas sim, a um especialista de muita experiência e competência. Não obstante, penso que se acaso o estudo de gramática normativa fosse abolido, seria preciso adotar um estudo lingüístico que satisfizesse as necessidades dos sujeitos usuários da língua. Um estudo que fosse, talvez, mais dinâmico e interessante.”

-- “Deveria ser ensino os tipos de variação regional, social, econômico, grupos, idade, etc. Por meio de pesquisas, para todo tipo de aluno.”

Faz-se necessário destacar ainda que os quatro graduandos que afirmaram não saber o que ensinar, caso a gramática normativa fosse abolida da escola, sinalizaram que aspectos envolvendo a leitura, a interpretação e a produção de textos deveriam ter destaque no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, como pudemos constatar nos seguintes relatos:

--“Não sei. Imagino que deveríamos nos focar em leitura e interpretação. Muita leitura para que o estudante assimile as peculiaridades da língua escrita.”

-- “Não sei responder. É complicado pois teríamos que trabalhar com bom senso e inferência. Que tivesse maior carga de leitura se sobressairia, quem não tivesse estaria perdido.”

-- “Não sei. Não conheço textos governamentais, comerciais, jurídicos e alguns sociais que não utilizam a norma. De menos, é claro, aqueles com objetivos humorísticos.”

-- “Não sei. Se fosse abolida, com certeza surgiria outra modalidade de ensino padronizada.”

Por último, como demonstra na tabela 09, dois graduandos não responderam a essa questão e dois graduandos pontuaram que a oralidade deveria ter destaque no ensino.

Eis os relatos:

-- “Se caso a gramática fosse abolida, deveria usar a oralidade como forma de estudo na Língua Portuguesa.”

-- “O estudo da gramática não deve ser abolido da língua portuguesa, mas caso tal fato acontecesse, deveria ser ensinado o uso da língua oral, ou melhor, deveria acabar com a discriminação lingüística, mas isso não agora, daqui a muito tempo e por pessoas que valorizem a fala no seu meio e origem.”

### **3.2.1 – Algumas considerações após as análises das respostas dos graduandos:**

Considerando o caminho percorrido para traçar o perfil do professor do curso de Letras, retomaremos a pergunta que introduziu este tópico, ou seja, “*O graduando do curso de Letras: quem é esse sujeito?*”, bem como as análises das respostas dadas, para considerar que o graduando em Letras que vem sendo formado atualmente, se constitui como um sujeito que:

- Pressupõe que o ensino de Língua Portuguesa deve ser baseado no desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos;
- Afirma ter passado pelo estudo da gramática normativa no período de formação universitária, porém de forma reflexiva e associada às teorias lingüísticas modernas;

- Acredita que o ensino-aprendizagem de língua materna deve contemplar o trabalho envolvendo as teorias sobre gêneros textuais, porém sem a supervalorização de um gênero textual em detrimento de outro;
- Considera importante que, no curso de Letras, seja dada ênfase ao estudo dos aspectos que envolvem a gramática normativa, sobretudo o domínio das nomenclaturas e das regras que compõem a mesma;
- Considera como pré-requisito o estudo dos aspectos ligados à norma culta e à língua padrão na formação do graduando do curso de Letras;
- Afirma que ambas, oralidade e escrita, devam ser abordadas em sala de aula, por não haver uma modalidade melhor que a outra ao tratar dos fenômenos lingüísticos;
- Admite que, mesmo após ter passado pelo processo de formação no curso de Letras, não se sente confiante para redigir um texto obedecendo à norma culta e as convenções ligadas à escrita em língua padrão;
- Afirma que os aspectos da gramática normativa devem ser ensinados na educação básica, ou seja, no ensino fundamental e médio, porém se divide entre o ensino gramatical contextualizado e o ensino meramente normativo;
- Considera que, na mesma proporção, tanto a formação universitária quanto a experiência em sala de aula e o permanente aperfeiçoamento profissional, são elementos fundamentais para um fazer docente mais eficiente.

### **3.2.2 – Professor e Graduando: o que converge e o que diverge em seus discursos?**

Analisando o discurso que emerge das questões respondidas pelos professores do curso de Letras e pelos seus respectivos alunos, ou seja, graduandos em processo de formação, concluiremos que o fazer docente, nas duas dimensões, pressupõe

eleger a língua como um fenômeno social e estruturado de forma dinâmica e coletiva. Tanto o professor quanto o graduando afirmam que é na reflexão permanente sobre os usos da língua, em seus diferentes contextos sociais de interação, que haverá condições de se efetivar um consistente processo de ensino-aprendizagem. Assim, professor e graduando revelam a preocupação em tornar seus aprendizes indivíduos que, dentro de um amplo conjunto de conhecimentos lingüísticos, sejam usuários competentes da língua no sentido de identificar os fins comunicativos que estão gerando aquele ato discursivo, sem desconsiderar o contexto de produção, os interlocutores envolvidos e as intenções pretendidas. Se por um lado, o professor universitário afirma que há deficiências lingüísticas no processamento da leitura, da escrita, da interpretação e da compreensão gramatical por parte do graduando, quando este chega à universidade, por outro, tal graduando pondera que os conhecimentos transmitidos durante o período acadêmico precisam ser revistos pelo fato de não garantirem um grau de letramento que permita desenvolver competências sobre o funcionamento estrutural e pragmático da língua, sobretudo em seus contextos de uso, incluindo-se aí aqueles em que há a predominância das modalidades cultas. No entanto, professor e graduando concordam que é de fundamental importância que haja uma preocupação com a formação continuada e com a manutenção dos saberes. O professor universitário acredita que o graduando deve se manter atualizado com relação às mudanças sociais, econômicas, culturais, educacionais e científicas para ser capaz de estabelecer suas próprias diretrizes de trabalho, isto em parceria com outros profissionais e pesquisadores da lingüística e da educação. Em face disso, o graduando considera importante assimilar os saberes em consonância com os avanços científicos provenientes das investigações lingüísticas. Porém admite que na graduação as relações de interação que se estabelecem entre teoria e prática promovem equívocos de ordem pedagógica, ou seja, os discursos voltados não apenas para o ensino, mas também para a reflexão sobre a elaboração e a reelaboração do conhecimento, desfavorecem o

aprimoramento e o consenso quanto à melhor metodologia de ensino que promova efetivamente a aprendizagem de língua materna. Assim, tais graduandos acreditam que um fazer docente mais eficiente acontecerá não apenas nos bancos universitários, mas através do permanente aperfeiçoamento profissional e na vivência diária em sala de aula.

### **3.3 – O graduando do curso de Letras - “saber ou não saber gramática, eis a questão”:**

Conforme exposto no capítulo anterior, solicitamos aos graduandos que respondessem a uma atividade contendo questões de conhecimentos gramaticais. Baseamos na premissa de que, a partir de tais questões, seria possível verificar as competências lingüísticas dos informantes no que concerne ao conhecimento de aspectos gerais da gramática normativa, além de servir como um elemento a mais para a composição do perfil dos graduandos. Vale ressaltar que partimos da hipótese de que muitos graduandos, mesmo envolvidos no estudo e na reflexão de aspectos da gramática tradicional em seu processo de formação docente, encontrariam alguma dificuldade ou não teriam um bom desempenho ao responderem às questões gramaticais propostas. Em face disso, solicitamos que os graduandos produzissem primeiramente a dissertação e, somente depois, respondessem o exercício gramatical. Optamos por tal critério, a fim de que a tarefa que envolvia as questões gramaticais não inibisse ou prejudicasse de alguma forma a produção textual daqueles graduandos. Acreditávamos que, se primeiramente lhes fosse solicitado que resolvessem as questões gramaticais antes da produção textual, causaria um desestímulo quanto à produção do texto, pois ao verificarem inicialmente que o conhecimento sobre aspectos da gramática normativa era limitado, tais graduandos condicionariam ou mesmo associariam as

competências lingüísticas pertinentes à produção de textos ao conhecimento técnico e estritamente gramatical.

A princípio, apresentamos a tabela contendo o número de acertos de cada graduando informante nos exercícios sobre conhecimentos de aspectos da gramática tradicional/normativa (cf. capítulo 2, item 2.6.2 – 2ª Tarefa). Foram elaboradas 15 (quinze) questões, perfazendo um total de 15 (quinze) acertos ou erros<sup>22</sup>. Dessa forma, obtivemos os seguintes resultados:

TABELA – 20

## Número de acertos dos graduandos informantes nos exercícios gramaticais

Suj.	Acertos:	Suj.	Acertos:	Suj.	Acertos:	Suj.	Acertos:
1-	4,5	17-	8	33-	4,5	49-	3,5
2-	3	18-	8	34-	5,5	50-	Z
3-	2	19-	6,5	35-	3	51-	1
4-	Z <sup>23</sup>	20-	2	36-	Z	52-	1,5
5-	4,5	21-	5	37-	3,5	53-	0,5
6-	2	22-	Z	38-	3,5	54-	Z
7-	3	23-	Z	39-	4,5	55-	3,5
8-	2	24-	3,5	40-	7,5	56-	Z
9-	3,5	25-	2,5	41-	2	57-	4
10-	1,5	26-	5,5	42-	6	58-	1,5
11-	5	27-	4,5	43-	4,5	59-	1,5
12-	4,5	28-	2	44-	2	60-	2,5
13-	Z	29-	8	45-	2,5	61-	2
14-	Z	30-	4	46-	3	62-	4
15-	5	31-	4	47-	3	63-	1
16-	3	32-	5,5	48-	Z	64-	Z

<sup>22</sup> Respostas dos exercícios gramaticais: 1) Oração subordinada substantiva objetiva direta; 2) Substantivo composto; 3) Hibridismo – Tele (grego) visão (latim); 4) Um cidadão; 5) Palestras; 6) Sintaticamente: Objeto direto / morfologicamente: Pronome oblíquo; 7) "...finalmente teria uma sensação de tranqüilidade." – Oração coordenada sindética adversativa; 8) "...que dormiu cem anos." – Oração subordinada adjetiva restritiva; 9) AM de Vieram – Dígrafo vocálico; 10) 05 – cinco; 11) Pronome reflexivo – Função de objeto direto; 12) 05 – cinco; 13) Complemento nominal; 14) Oração subordinada reduzida de infinitivo (adverbial temporal); 15) Adjetivo.

Conforme consta na tabela acima, consideramos como “meio” acerto aquele item em que o graduando acertou parcialmente a questão, ou seja, a resposta dada estava correta, porém incompleta. Nesse sentido, a título de exemplificação, temos na questão 07 a seguinte resposta considerada correta: “*Oração coordenada sindética adversativa*”. Assim, obteve meio acerto o graduando que respondeu, por exemplo, “*Oração coordenada*” ou “*Sindética adversativa*”. As questões 09, 11 e 14, por abrirem precedentes para mais de uma resposta dentro de um mesmo conceito gramatical, foram consideradas corretas na situação em que o graduando deu uma ou outra resposta aceitável para aquele item. Assim, se, por exemplo, na questão 11 (onze), que tem como resposta correta a afirmativa “*pronome reflexivo – função de objeto direto*”, o graduando deu como resposta apenas “*pronome reflexivo*” ou apenas “*objeto direto*”, consideramos como certa tal questão.

Objetivando ter uma visão mais perceptível dos dados reunidos na tabela 20, elaboramos uma outra tabela de caráter quantitativo dos acertos, em função do número de graduandos informantes e sua representação percentual. Dessa forma, apresentamos os seguintes dados:

TABELA – 21

Relação entre número de acertos e número de graduandos informantes:

<b>NÚMERO DE ACERTOS:</b>	<b>Número de Sujeitos</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Nenhum acerto:</b>	11	17,2%
<b>De 0,5 a 04 acertos:</b>	34	53,1%
<b>De 4,5 a 10 acertos:</b>	19	29,7%
<b>De 10,5 a 15 acertos:</b>	00	0%
<b>TOTAL</b>	64	100%

<sup>23</sup> Segundo as normas da ABNT, em um quadro ou tabela, quando o dado for rigorosamente “0” (zero), empregase o símbolo Z (cf. FRANÇA *et al.*, 2004).

A partir da tabela 21, é possível observar que 11 (onze) graduandos (17,2%) não obtiveram nenhum acerto ou deixaram as questões sem respostas, ao passo que 34 (trinta e quatro) graduandos (53,1%) acertaram de 0,5 a 04 questões, e apenas 19 (dezenove) graduandos (29,7%) alcançaram o número máximo de acertos, ficando na margem de 4,5 a 08 questões corretas, conforme demonstrado na tabela 20.

Analisando os dados, pudemos constatar que a porcentagem do número de graduandos informantes que conseguiu acertar alguma questão equivale a 82,8% do total, um índice razoável se comparado ao percentual de 17,2% de graduandos que não obtiveram nenhum acerto. Por outro lado, apenas 03 (três) graduandos dentre os 64 (sessenta e quatro) que participaram do teste, alcançaram o número máximo de respostas corretas, somando o teto de 08 questões certas (cf. TAB. 20), isto é, pouco mais da metade das questões propostas. É importante frisar então, que o número de graduandos que obteve um maior número de acertos é extremamente baixo, ou seja, (4,7%) do total se for considerado que os informantes são graduandos do curso de Letras em processo de conclusão da formação universitária. Assim, ao ponderarmos que os graduandos passaram pelo estudo sistemático da gramática normativa na educação básica e que, conforme os relatos apresentados por eles, tal estudo foi retomado de forma, ora sistemática e ora reflexiva, associado às teorias lingüísticas modernas no período da graduação em Letras (cf. item 3.2.1.2, TAB. 12, p. 146), concluiremos que o conhecimento gramatical desses graduandos deveria ser maior. Nessa perspectiva, o baixo conhecimento e domínio específico apresentados no teste gramatical confirmam nossa hipótese de que os graduandos em Letras que são formados atualmente, de modo geral, não dominam conceitos mais elaborados sobre a norma culta, bem como aspectos relevantes acerca da gramática normativa.

Se, por um lado, acreditamos que o conhecimento explícito das nomenclaturas, das definições e das classificações gramaticais não garante que o indivíduo seja um bom leitor e mesmo um bom produtor de textos orais e escritos, haja vista que ninguém lê ou produz um texto pensando se está usando uma oração subordinada adverbial consecutiva, ou se aquele substantivo é composto por um dígrafo consonantal ou vocálico, ou mesmo se aquela palavra possui seis letras e cinco fonemas, por outro lado, um graduando em Letras, por ser um profissional especialista em Língua Portuguesa e um permanente estudioso dos fenômenos lingüísticos que envolvem a aquisição, o domínio e os contextos de uso dessa língua, deve possuir um bom conhecimento sobre os aspectos discursivos e pragmáticos inerentes à língua, bem como possuir um profundo conhecimento sobre a estrutura e as normas que regem essa língua. Acreditamos que, ao associar conhecimentos lingüístico-discursivos e teórico-normativos, o profissional com formação em Letras será capaz de atuar como um verdadeiro mediador das aprendizagens e não apenas como um discípulo passivo que reproduz os modismos didático-pedagógicos que costumam imperar no ambiente escolar e nas instituições destinadas à pesquisa e à formação de professores de língua materna. Isso não quer dizer que seja função desse profissional, no ensino fundamental e médio, ensinar nomenclatura gramatical, assunto já discutido no primeiro capítulo desta dissertação, mas é função dele, a partir de um conhecimento mais teórico e elaborado sobre os aspectos da norma culta e da língua padrão, ser capaz de dominar plenamente os mais variados recursos sócio-discursivos e lingüístico-textuais, tanto em situações formais quanto em situações informais, principalmente, ao se colocar perante uma turma para ensinar Língua Portuguesa. Em outras palavras, após considerar os resultados obtidos no teste gramatical e os sujeitos que o responderam, acreditamos que o ensino-aprendizagem de língua materna não deve se limitar ao estudo sistemático da gramática normativa, mesmo porque, como observamos aqui, tal estudo, da forma como é tradicionalmente feito nas escolas, não promove uma melhora no

desempenho lingüístico dos indivíduos em processo de escolarização. Contudo, considerando o graduando como um “aspirante” ao posto de professor de Língua Portuguesa, podemos afirmar que é na faculdade de Letras o local propício para que haja uma discussão e uma reflexão ampla sobre as várias manifestações da língua, sobretudo aquelas ligadas aos usos da norma culta e da língua padrão, quer se trate de suas definições, quer se trate de seus contextos de uso, quer se trate do ensino em nível fundamental ou médio. Nessa perspectiva, Rocha (2002), ao discorrer sobre o ensino de Língua Portuguesa no curso superior, afirma que:

“A graduação em Letras deve se preocupar, dentre outros, com os seguintes aspectos, no que se refere à formação lingüística de um professor de Português: a) Estudo da estrutura interna da língua portuguesa; b) Reflexões a respeito de posturas, crenças e atividades a respeito das línguas de um modo geral e, de um modo especial, da língua portuguesa; c) Discussões a respeito dos conteúdos a serem ministrados no ensino de Português no curso fundamental e médio.”

(ROCHA, 2002, p. 286)

Remetendo-nos ao exposto anteriormente, podemos concluir que, ao se redimensionar o olhar sobre a formação que é dada no curso de Letras, os aspectos ligados ao funcionamento, aos usos e ao ensino da língua ganharão uma nova dimensão dentro e fora da universidade. Assim, cabe aos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem desvencilharem o trabalho com a língua do estudo estritamente prescritivo e descontextualizado. Para isso, o professor de Língua Portuguesa deve conhecer, entre outras especificidades da língua, os processos de funcionamento gramatical, refletindo sobre eles e considerando fala e escrita como manifestações lingüísticas que se processam sociodiscursivamente em contextos variáveis de uso e de interação historicamente marcados e agregados a um dado tempo, um dado espaço e um dado grupo de usuários.

### 3.4 – O graduando do curso de Letras - “O sujeito que se constrói no texto”:

Como mencionado no capítulo anterior, a análise dos textos foi baseada no pressuposto de que os informantes eram graduandos do curso de Letras e que, por esta razão, apresentariam produções escritas de caráter formal, ou seja, textos regulados pelos preceitos da norma culta e da escrita em língua padrão, devido à própria situação de interlocução apresentada. Considerando Bronckart (1999), ao destacar que dentre as várias decisões que o produtor deve tomar no processo de elaboração de textos, a mais geral consiste na escolha do gênero, pontuamos que o gênero textual esperado dizia respeito a uma redação. Durante a formação superior, espera-se que o graduando, de um modo geral e, em especial, o graduando em Letras, adquira a capacidade de aplicar os conhecimentos e expor as idéias de forma clara, concisa e convincente, tanto na produção oral quanto na produção escrita. Para tal situação, o graduando deve lançar mão do discurso acadêmico e dos gêneros que fazem parte desse discurso para legitimar sua escrita. Nesse sentido, Simões (2002, p. 31), ao discutir algumas questões que envolvem a escrita do aluno universitário, destaca que “a produção do texto técnico-científico, além do indispensável domínio específico do tema, requer conhecimento, no mínimo, satisfatório da língua instrumental em que será produzido. Isto porque a clareza – ou legibilidade – do texto é condição de seu aceite e credibilidade”. Assim, temos reforçada a idéia de que a linguagem científico-acadêmica se apresenta, muitas vezes, como um código instrumental que deve ser dominado pelos graduandos, pois esse domínio torna-se um fator de aceitabilidade dos textos que são produzidos em determinadas situações de interação discursiva.

Com relação à atividade de análise textual, ressaltamos que, nesta pesquisa, consideramos a visão instrumental da linguagem como mero código e a noção de texto como

forma de interação que pode ser aceita ou rejeitada pelos interlocutores em uma determinada situação de produção. Dessa forma, é no aprofundamento dos conceitos sobre discurso, sobre prática discursiva, sobre comunidade discursiva e sobre contexto de produção apresentados por Evangelista *et al.* (1998) que basearemos as análises que se seguem. Seguindo o modelo adotado (cf. QUADRO 03), apresentamos primeiramente os resultados da investigação referentes aos aspectos de adequação conceitual dos textos e, posteriormente, os resultados relativos à adequação formal. Porém, é importante enfatizar que a separação entre conceitual e formal é apenas uma questão metodológica, visto que, no processo de leitura, esses dois aspectos atuam simultaneamente na construção dos sentidos do texto.

#### **3.4.1 – Análise quanto aos aspectos conceituais dos textos:**

Como explicitado, aqui, abordaremos as dimensões comunicativa (pragmática ou discursiva) e semântica. As análises tomam como base o funcionamento textual, verificando se os textos produzidos cumprem a função discursiva, tendo em vista a situação de produção, ou seja, a escrita de um texto dissertativo-argumentativo de caráter formal. As avaliações ilustram o funcionamento comunicativo, considerando como os produtores responderam a essa situação, bem como a influência que tal situação teve na estruturação do texto. Nessa perspectiva, durante as análises, iremos nos remeter aos aspectos de natureza formal, mesmo porque “uma boa relação entre conteúdo e forma faz parte das expectativas dos leitores, já que isso facilita a compreensão” (EVANGELISTA *et al.*, 1998, p. 77).

### 3.4.1.1 – Adequação ao tema proposto:

Analisando as 64 (sessenta e quatro) redações que compõem o *corpus* deste trabalho, verificamos que todas foram elaboradas dentro do tema proposto, haja vista os graduandos informantes discursarem, de um modo geral, sobre a formação docente no curso de Letras, considerando as questões que envolvem o ensino de Língua Portuguesa na atualidade. Como na proposta de atividade havia um elemento motivador, ou seja, um trecho retirado de um texto que discutia o letramento escolar, pautado no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, associadas às práticas de oralidade e reflexão sobre a língua (cf. item 2.6.2, 1ª TAREFA, p. 93), 05 (cinco) graduandos, 7,8% do total, propenderam-se na discussão sobre a relação entre oralidade e ensino, ao passo que os outros 59 (cinquenta e nove) graduandos, 92,2% do total, direcionaram seus textos para discussões mais amplas, envolvendo a formação universitária e pós-universitária, bem como os desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, sobretudo na educação básica. Apenas um graduando informante não entrou completamente no “jogo” comunicativo, fugindo parcialmente ao tema proposto e atendo-se apenas na exposição de suas idéias com relação a esse tema, criticando tal proposta, conforme transcrito abaixo<sup>24</sup>:

> “Acho que a proposta desta atividade é conflitante. Isso porque o tema tratado no artigo é demasiadamente sério, o que é o ensino hoje? Temos um sistema arcaico de ensino, nos deparamos com questões alarmantes sobre o fato de que a escola não evoluiu. Para que serve decorar regras se não debatemos sobre as questões importantes sobre o futuro do ensino?”

---

<sup>24</sup> Os trechos transcritos nesta dissertação mantêm com fidelidade a escrita dos sujeitos envolvidos, inclusive as formas estruturais.

### 3.4.1.2 – Coerência (unidade temática):

A coerência textual foi analisada a partir de aspectos como a continuidade, a progressão, a articulação, a relação título-texto, bem como a consistência argumentativa e sua relação com os aspectos formais. Dessa forma, como exposto no capítulo anterior, na análise da coerência textual, estão envolvidos aspectos formais, conceituais e a relação existente entre esses mecanismos no jogo de significados que se estabelece entre os interlocutores envolvidos na interação. Partimos do pressuposto de que os graduandos informantes compartilham dos mesmos valores e conhecimentos construídos pelos leitores de seus textos, o que nos possibilitou avaliar se os argumentos e posições apresentadas eram coerentes ou não, pois “a rigor, a coerência não é propriedade exclusiva do texto, mas se constrói na interação com o leitor. A significação não é inerente ao texto, depende do contexto comunicativo, dos conhecimentos prévios partilhados entre locutor e interlocutor e do trabalho cooperativo dos dois na produção do sentido” (EVANGELISTA *et al.*, 1998, p. 79).

Pela análise dos textos, observamos que 18 (dezoito) graduandos, ou seja, 28,1% do total, apresentaram incoerências textuais em suas produções. Partimos da premissa de que em um texto dissertativo-argumentativo as idéias precisam se completar, ou seja, um argumento geral se apóia em um mais particular e vice-versa. Assim, a título de exemplificação, destacamos 06 (seis) casos em que não há pistas textuais, ou motivos, ou razões evidentes que justifiquem o desvio verificado.

Um dos graduandos informantes, ao introduzir seu texto, destacando que a formação em Letras ao qual foi exposto contrariou suas expectativas quanto ao que esperava do curso, apresenta a seguinte justificativa:

> “Percebemos que o curso não trata o assunto Língua Portuguesa como deveria tratar. O que observo aqui em nossa faculdade são indivíduos que não sabem se expressar oralmente e tão pouco através de textos. Acredito que a Língua Portuguesa não pode ser objeto de reflexão tendo a gramática-tradicional como foco de conhecimento, mas a liberdade que temos para não estudar gramática ou estudar muito pouco e sair daqui com um diploma nos faz fracos e ineficazes. Contudo acredito que a Língua Portuguesa deve ser pesquisada e entendida além dos limites gramaticais.”

A incoerência está no conflito de idéias apresentadas, ou seja, o graduando informante primeiramente afirma que a gramática tradicional não deve ser o objeto de reflexão ao se estudar Língua Portuguesa e, em seguida, confirma que o não estudo ou o estudo limitado da gramática tradicional no curso de Letras tem promovido o fracasso e a ineficiência profissional do graduando em Letras.

Um outro graduando, no parágrafo de conclusão de seu texto, ao afirmar que as escolas exigem o conhecimento sobre a gramática tradicional, fazendo uso de “regrinhas” incompatíveis com a realidade oral, confessa que é a favor do ensino voltado para a leitura e a produção de textos, porém afirma em seguida que a formação do professor feita em oito períodos, tendo apenas dois dedicados ao estudo gramatical, não seria suficiente para que o futuro profissional se sentisse confortável e preparado para enfrentar uma sala de aula. Eis o trecho:

> “(...) ainda vemos por aí escolas que exigem o uso da gramática tradicional e ainda fazem os alunos ‘decorarem’ regrinhas muitas vezes incompatíveis com a nossa realidade oral. Eu, como aluna do 8º período, sou a favor de um ensino mais voltado para a leitura e produção de

texto, mas não posso deixar de mencionar que para nós, futuros professores, somente dois períodos de gramática da língua portuguesa na faculdade, não é suficiente para nos sentirmos totalmente preparados a enfrentar uma sala de aula.”

Nesse trecho, a incoerência reside na visão que se tem sobre ensino, gramática e prática docente. A impressão que se tem é que, segundo o autor, oralidade, leitura e escrita não possuem relação latente com a gramática da língua e que essa gramática é regida apenas pelas regras e nomenclaturas da gramática tradicional. Isso se confirma na conclusão dada, em que o graduando confessa, contrariando a visão sobre o ensino de língua exposta anteriormente, que o estudo limitado dos aspectos gramaticais da língua no processo de formação universitária, promove insegurança e despreparo quanto ao fazer docente.

Outro graduando, logo no parágrafo de introdução do seu texto, afirma que antes de ter entrado na universidade, entendia a língua como um código e que, por conseguinte, queria decifrar esse código. Eis o trecho:

> “Quando entrei para a universidade a língua era, para mim, um código. Eu queria decifrar esse código. Com o tempo estudando textos trazidos pelos professores, discutindo Vigotsky, Bakhtin, Benveniste, entre outros, percebi que a língua é um instrumento de e para interações sociais e que o texto é muito mais que um amontoado de signos em um pedaço de papel ou mesmo pronunciado por uma boca que fala.”

Reelaborando os dizeres do graduando, podemos inferir que há, por um lado, a língua vista como um sistema centrado no código (que é explícito), ou seja, um sistema lingüístico organizado por signos específicos, compreendidos pelos membros de uma

mesma comunidade. Por outro lado, apoiados nas orientações de Bakhtin (1995), a visão centrada no código deixa de ter um caráter amplo e abstrato, passando a ser compreendido como um fenômeno social de interação verbal que se realiza através da enunciação e através dos enunciadores. Observamos então, que a incoerência no trecho passa pelo viés conceitual sobre língua e sobre código lingüístico apresentado pelo graduando. Parece claro que um idioma é constituído por um código lingüístico, formado por sistema de sinais, signos ou símbolos que permitem a comunicação entre os indivíduos. Assim, o próprio ato de comunicação se constitui no “decifrar o código”, mesmo porque a interação verbal precede a entrada na universidade e o estudo sistemático da língua e da gramática.

Em um outro texto, o graduando “obriga” seu leitor a construir sentido a partir da recuperação de informações que não foram colocadas de forma clara e explícita no texto. Eis o trecho:

> “Através de experiência de estágio em escola particular, municipal e estadual é perceptível a divisão existente entre as disciplinas. Cada uma dentro do seu limite formatado por leis ultrapassadas. Uma considerável solução é a instauração dessa interdisciplinaridade comentada, mas timidamente aplicada.”

Nessa passagem, a incoerência diz respeito ao termo destacado no trecho e entendido como elemento anafórico: “dessa interdisciplinaridade comentada”. Como pode ser observado, fazendo algumas inferências no trecho acima, concluímos que a partir da experiência do graduando no período de estágio, foi constatado haver a ausência dialógica entre as disciplinas escolares, situação que para ele não deveria acontecer. No entanto, ao sugerir uma possível solução, faz uso de um recurso anafórico que não possui um referente

anterior explícito, deixando para o leitor a tarefa de “interpretar” o que foi dito, ou seja, entender que o diálogo existente entre as disciplinas escolares pode ser denominado como algo de caráter interdisciplinar e que a ausência desse diálogo pode se tornar um problema, haja vista o aspecto dialógico das disciplinas poder ser, segundo o autor, entendido como uma possível solução para as questões que envolvem o ensino.

Outro graduando parece ter cometido um desvio de ordem lexical. Tal desvio não compromete o sentido geral do texto, mas merece nossa atenção. Eis o trecho:

> “Pessoalmente ser professor é uma questão que envolve aspectos étnicos, culturais e sociais. Uma vez que ensinar é uma arte a qual temos que levar em conta valores que cada indivíduo carrega consigo.”

Como podemos perceber, a palavra destacada no trecho: *étnicos* foi empregada erroneamente se considerarmos o sentido global que emerge do trecho em questão. Etimologicamente, o termo “étnico” ou “etnia” diz respeito à raça ou a um conjunto de raças ou mistura de raças. Retomando o trecho, parece pouco provável que o graduando queira afirmar que o professor deva considerar, no seu fazer docente, aspectos ligados à etnia, ou seja, que faça distinção de raças no processo de ensino-aprendizagem. Uma possível explicação para essa ocorrência pode estar no fato de o graduando ter trocado a palavra *ético* por *étnico*, situação que em uma produção textual de caráter dissertativo-argumentativo merece maior atenção para que não haja dualidade ou erro de interpretação por parte dos interlocutores.

### 3.4.1.3 – Relação título -texto:

Apesar de Evangelista *et al.* (1998) considerarem a relação título-texto um elemento recomendável nas redações escolares por funcionarem como um definidor do tema e, ao mesmo tempo, mostrarem a posição do aluno em relação ao assunto abordado no texto, não pontuamos tal elemento como um critério relevante na análise e avaliação das produções que compõem este trabalho. Justificamos essa posição pelo fato de que o próprio contexto em que ocorreu a realização da atividade, ou seja, uma produção textual de caráter dissertativo-argumentativo, composta por um trecho que serviu de instrumento motivador, propiciou a abertura de precedentes para a ausência de um título, sem que isso comprometesse a compreensão daquele texto. Constatamos que, das 64 (sessenta e quatro) redações, apenas 05 (cinco) possuíam título, confirmando que a ausência do mesmo foi legítima e que, para os graduandos, sua presença ou ausência não comprometeria a construção de sentido do texto produzido. Porém, vale ressaltar que dos 05 (cinco) títulos apresentados nas redações, apenas um não estava de acordo com o tema abordado e com a posição defendida pelo graduando informante.

### 3.4.1.4 – Continuidade e progressão:

A continuidade permite reconhecer o eixo condutor do texto, ou seja, a idéia nuclear que se mantém e se organiza no desenrolar desse texto, garantindo a unidade textual. Assim, a continuidade está relacionada à repetição, a fim de garantir a manutenção do eixo temático. Porém Evangelista *et al.* (1998) não descartam a possibilidade de ocorrer rompimentos intencionais nessa unidade textual, visando a um efeito discursivo proposital.

Nesse caminho, complementando a continuidade, a progressão diz respeito também ao tema central e, ao mesmo tempo, ao acréscimo de novas informações ligadas a esse tema no desenvolvimento textual. Então, na produção de um texto, espera-se que ele avance na medida em que é tecido. No que concerne à progressão, Evangelista *et al.* (1998) pontuam que a ausência dessa progressão pode ser também um recurso usado propositalmente como elemento que favorece a construção de sentido. Avaliando as redações produzidas pelos graduandos, observamos que não houve nenhuma ocorrência em que a continuidade e a progressão foram contrariadas propositalmente ou não. No entanto, um texto nos chamou a atenção pelo fato de não haver um grande desenvolvimento da idéia central, dando a impressão de que ocorreu uma falha no aspecto da progressão discursiva. Eis o trecho com os grifos que destacam a retomada da mesma idéia sem uma evolução considerável do discurso:

> “O processo de criação e assimilação do conhecimento, em qualquer campo, se dá por vontade do aluno. O papel do professor é tão somente orientar e fomentar o desejo para que dentro da própria perspectiva de interesse do aluno esse obtenha sucesso.”

#### **3.4.1.5 – Redundância e articulação:**

Compondo a tessitura textual, juntamente à continuidade e à progressão, a redundância e a articulação dizem respeito à inter-relação dos elementos lingüísticos entre si e com o todo através das relações lógico-semânticas. Assim, a redundância tem a ver com a não-progressão e a articulação com a não-continuidade e com o nexos das idéias implícitas e explícitas no texto. Nesse âmbito, poucas foram as ocorrências que apresentaram aspectos ligados à redundância e à articulação de idéias. Das 64 (sessenta e quatro) redações, apenas 13

(treze), 20,3% do total, apresentaram problemas dessa natureza. Apresentaremos apenas dois exemplos, um ilustrando aspectos voltados à redundância e outro ilustrando aspectos voltados à articulação. Eis os trechos:

> “A faculdade de letras tem uma grande preocupação com a formação de seus alunos e o desempenho desses alunos no mercado de trabalho. Em função disso, ela busca um desenvolvimento das capacidades críticas desses alunos. Referindo-se mais especificamente ao desenvolvimento dos alunos da área de licenciatura da faculdade de letras, o curso busca fazer reflexões sobre o que é ensinado, como é ensinado e se de fato é importante ser trabalhado certas matérias na escola regular onde esse aluno irá ensinar.”

Observamos que há uma elevada repetição de termos como mostram as partes destacadas no trecho. O graduando informante vai repetindo não apenas idéias, mas também palavras e/ou expressões. Em todo o texto, vão sendo alternados os termos “dos alunos” e “desses alunos” somando 06 (seis) ocorrências em subsequência.

> “Estudar a língua hoje significa as variações lingüísticas, ou seja, os fatores que levam a essa variação, que poderíamos considerar alguns como responsáveis por essa variação. Poderíamos chamá-los de fatores sociais econômicos e geográfico.”

Nota-se que o trecho acima apresenta problemas de articulação, ou seja, ausência de conectores que elucidem os segmentos de idéias. Esse trecho se refere ao segundo parágrafo de uma produção em que há partes fragmentadas e obscuras. Em tal parágrafo, parecem faltar palavras ou expressões que permitam ao leitor construir sentido sem ter de recorrer, tantas vezes, à memória discursiva para preencher as lacunas deixadas no desenrolar

das idéias. Inicialmente, parece faltar um termo que faça conexão entre a palavra “significa” e o termo “as variações lingüísticas”. Em seguida, o conectivo “que” parece não articular as idéias da sentença que ele introduz frente àquelas que emergem da sentença anterior. Talvez, uma possível rearticulação dessas idéias resultaria na seguinte construção considerada mais aceitável: “Estudar a língua hoje significa *estudar* as variações lingüísticas, ou seja, *os fatores sociais, econômicos e geográficos que levam a tais variações.*”

#### **3.4.1.6 – Apresentação e adequação gráfica:**

A apresentação e a adequação gráfica, mesmo sendo, a princípio, consideradas como parte da estrutura formal do texto (cf. EVANGELISTA *et al.* 1998), foram incluídas no aspecto conceitual, seguindo os preceitos de Hoffmann (2002). O uso desse mecanismo se deve ao fato de que a apresentação e a adequação gráfica influenciam a competência comunicativa, mesmo porque, tanto a apresentação quanto à adequação gráfica trazem em si a primeira impressão que se tem de um texto.

Pela análise textual, observamos que a função comunicativa não foi prejudicada pela estruturação gráfica das produções que fizeram parte desta pesquisa. No entanto, alguns textos, 17 (dezessete) produções, 26,6% do total, apresentaram rasuras e uso de corretivos. Tal constatação nos chamou a atenção, uma vez que os graduandos poderiam fazer um rascunho antes de entregar a produção textual definitiva. Assim, mesmo considerando que houve um período de tempo pré-estabelecido, ou seja, duas horas para que fosse realizada tal tarefa e por se tratar de graduandos em processo de formação, concluímos

que, nos casos em que apareceram rasuras e marcas de corretivo e/ou correção da escrita, houve falta de adequação à situação de produção textual.

### **3.4.2 – Análise quanto aos aspectos formais dos textos:**

A análise dos aspectos formais está relacionada à forma como os textos foram estruturados, no que se refere aos recursos lingüísticos utilizados pelos graduandos informantes. Em relação à estruturação formal, a frequência das incorreções observadas nos textos foi reduzida em contrapartida ao número de acertos. Considerando os aspectos do padrão culto da escrita, a maior parte dos erros verificados refere-se à pontuação e à acentuação.

#### **3.4.2.1 – Adequação à tipologia textual:**

Com relação à tipologia textual, não houve nenhuma ocorrência em desacordo com o perfil de texto proposto na atividade. Dessa forma, ao ter sido solicitado uma produção “dissertativo-argumentativo”, ou seja, um texto em que seu produtor discute sobre algo, expondo suas idéias e conhecimentos, era de se esperar que todos os graduandos informantes discorressem sobre seus pontos de vista nessa forma discursiva, como de fato ocorreu.

### 3.4.2.2 – Coesão:

Como afirmam Evangelista *et al.* (1998, p. 85-86), a coesão textual é uma propriedade do texto que “diz respeito à inter-relação entre os elementos lingüísticos no plano textual, abrangendo as relações entre as frases e entre as partes ou seqüências do texto”. Assim, os elementos da cadeia coesiva apontados pelas autoras (cf. QUADRO 03, p. 98) contribuem para a fluência, a articulação e o bom funcionamento textual. Analisando os textos que compõem este trabalho, concluímos que, em geral, foram bem estruturados coesivamente. A maioria apresenta adequação dos tempos e modos verbais, dos elementos anafóricos e catafóricos, de vocábulos sinônimos e antônimos (associações semânticas) para evitar redundância ao retomar uma palavra ou termo já mencionado anteriormente. Porém, 18 (dezoito) textos, 28,1% do total, apresentaram um ou mais problemas de coesão textual. A seguir, apresentamos cinco exemplos<sup>25</sup> nesse sentido:

> “A língua portuguesa atualmente tem contribuído positivamente para que os alunos adquirem aquisição e pleno desenvolvimento de habilidades de leitura e da escrita.”

> “É comum encontrarmos algum brasileiro que afirme que não sabe português. Talvez, isso se deva ao fato de que, a instrução referente a língua portuguesa que esse indivíduo recebeu, tinha sido calcada em regras gramaticais, mais do que ultrapassadas.”

Nos trechos acima, observamos que há problemas quanto à correlação de termos e modos verbais. No primeiro trecho, o verbo “adquirir”, conjugado na terceira pessoa

---

<sup>25</sup> A fim de facilitar a leitura, grifamos os aspectos lingüísticos abordados nas análises feitas. Os trechos transcritos aqui também mantêm com fidelidade a escrita dos sujeitos envolvidos, inclusive as formas estruturais.

do plural do presente do modo indicativo, devido ao próprio contexto discursivo em que está inserido, deveria ter sido conjugado na terceira pessoa do plural do presente do modo subjuntivo, ficando “adquiram”. Já no segundo trecho, a locução verbal “tinha sido”, que está no pretérito mais-que-perfeito composto<sup>26</sup> do modo indicativo, devido ao contexto discursivo, deveria estar no pretérito perfeito do modo subjuntivo, ficando “tenha sido”. Vale ressaltar que, embora as incorreções referentes ao uso dos tempos e modos verbais tenham sido reduzidas, o emprego discursivo dos verbos é de extrema importância para situar as informações textuais e as intenções do autor, pois o emprego errôneo de um tempo ou modo verbal pode comprometer, sensivelmente, a interação discursiva e, por conseguinte, a produção de sentido.

> “O ensino da língua portuguesa deve ser voltado para a preparação dos alunos no sentido de torná-los aptos a ler, escrever e falar com segurança e seguindo os padrões da norma culta. Além de desenvolver esta habilidade, o professor deve também, expor para esses alunos, as outras formas, orais e escritas em eu a língua se apresenta.”

Observamos nesse trecho que há dois problemas de coesão entre termos de um mesmo seguimento. Primeiramente, *esta habilidade* faz referência aos termos *ler, escrever e falar*, assim deveria se apresentar no plural, ou seja, *estas habilidades*. Por outro lado, como as habilidades de ler, escrever e falar foram mencionadas pelo autor num primeiro momento e, imediatamente, retomadas pelo termo “esta habilidade”, segundo as regras gramaticais referentes à escrita em língua padrão, o pronome demonstrativo deveria ser grafado com *S* e não com *T*, neste caso, *essas habilidades*, mesmo porque o pronome *esse* (e variações) faz referência a algo que foi falado anteriormente e de forma imediata. Como a

---

<sup>26</sup> Segundo Terra (2002), atualmente, para indicar um fato passado que já foi concluído, muitas vezes, em contrapartida a um outro fato também passado, tem-se usado formas como: *tinha cantado, tínhamos partido, tinham posto*, que são denominadas como “pretérito mais-que-perfeito composto” do modo indicativo.

situação de produção textual era de caráter formal, esperávamos que o emprego dos pronomes demonstrativos seguisse os preceitos normativos da língua. Porém, há de se considerar que, apesar de existirem regras de uso para tais pronomes, nos textos que compõem esta pesquisa não se constata muita rigidez no seu emprego, o que denota uma tendência de “flexibilização” no uso do pronome demonstrativo na escrita dos graduandos.

> “Alguns aspectos problemáticos do ensino são críticos tanto para o desenvolvimento do aluno, quanto para o do professor. Dentre eles eu descrevo: i) o despreparo do professor, como já dito no primeiro parágrafo ; ii) a relação dos alunos com seu objeto de ensino e aprendizagem, ou seja do desinteresse do aprendiz em, ‘gastar seu tempo’ para aprender sobre a norma; iii) o repertório do professor em incentivar este aluno a se interessar pela língua; iv) (...) Enfim, todas estas questões, para mim, são o que deverão ser levadas em conta para iniciarmos um bom diálogo sobre aquilo que Bagno chama de ‘pleno desenvolvimento de habilidade e aquisição de leitura e escrita.’ Considero que estas questões não serão resolvidas nestas poucas linhas, mais são o início do que imagino ser, por meio de respostas claras e objetivas, uma boa formação Acadêmica.”

Nesse trecho, há três problemas de ordem coesiva. Além do uso incorreto do pronome demonstrativo no termo *estas questões*, como ocorrido e comentado no trecho anterior, observamos que não houve uma retomada anafórica explícita para o último termo *estas questões* ao se fazer menção aos *aspectos problemáticos do ensino*, enumerados pelo graduando informante em seu texto. Segundo Marcuschi (2001, p. 219), um termo anafórico é usado para designar palavras e expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais, retomando-os ou não, contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial. Desse modo, ao retomarmos o discurso do graduando,

encontramos duas incorreções. A primeira, diz respeito à própria redundância do termo *estas questões*, citado duas vezes consecutivas, e a segunda em se fazer uma clara referência anafórica, o que provoca a necessidade de se pensar se o termo *estas questões* retoma aspectos *problemáticos* ou se o graduando considera tudo aquilo que foi dito (“nestas poucas linhas”) como o referente para *estas questões*. Por último, há um uso indevido do advérbio *mais* que não faz referência a nada que foi dito anteriormente, nem posteriormente. Parece que a intenção discursiva seria introduzir o último seguimento com a conjunção adversativa *mas* e não com um advérbio, como ocorrido.

> “Entramos na faculdade desconhecendo as inúmeras classificações da GT, que foram decoradas no ensino fundamental; não precisamos delas para nada, nem mesmo para o vestibular da UFMG e então nos esquecemos delas. Então, na faculdade vem o desafio, reaprendermos as inúmeras regras para depois repassá-las a uma turma de alunos desinteressados a quem elas não servirão para nada (...)”

Neste trecho, há uma incorreção no uso de conectores, sobretudo ao se considerar o seguimento: “não precisamos delas para nada” e sua relação com o seguimento antecedente e subsequente. Também há um problema no uso do advérbio de tempo “então” como operador discursivo. Ao repetir esse termo no último seguimento, o graduando parece comprometer a consistência argumentativa, dando a impressão que há dificuldades em manter a unidade textual. Em outras palavras, o caráter cronológico que se imprime ao termo “então” provoca certa ruptura na construção da coerência em nível discursivo, que somente se desfaz dentro de um contexto mais amplo em que tal termo foi usado.

### 3.4.2.3 – Morfossintaxe:

Segundo afirmam Evangelista *et al.* (1998, p. 83, grifos da autora), são considerados na análise da dimensão gramatical “os recursos lingüísticos do texto, sua função e relevância, sua inter-relação e possibilidades de sentidos. Essa dimensão está presente no nível da frase (na *sintaxe*) e também no nível textual (na *coesão*)”. Assim, a morfossintaxe é entendida como a inter-relação entre os elementos lingüísticos nos limites frasais, que estão mais voltados para a tradição gramatical. Dessa forma, as incorreções verificadas estão mais relacionadas à estruturação das frases e a regência. 08 (oito) produções textuais, 12,5% do total, apresentaram um ou outro problema quanto à estruturação dos períodos, como demonstrado nos trechos abaixo:

> “Mas acho também muito importante o ensino da gramática. Por é ela também que muitas vezes pode despertar essa reflexão da língua. Se ela não ensina a escrever e a argumentar, pelo menos temos um parâmetro a seguir para o bem falar.”

> “Podem ser criadas atividades que levem o aluno a apreender o que se faz necessário sem esta cobrança, para ele um sofrimento.”

> “Quando cheguei aqui no 3º período, encontrei muita dificuldade no inglês, e em consideração ao meus futuros alunos, decidi optar somente no Português.”

> “Este pensar a língua é também essencial até combater o preconceito lingüístico que toca em preocupações sociais mais profundas, o que aumenta a responsabilidade do educador.”

Analisando o primeiro trecho, observamos que o autor inicia seu texto expondo sobre a importância da leitura, destacando que o estudo da gramática é, muitas vezes, enfadonho e desinteressante para o aluno em processo de escolarização. No segundo parágrafo, destaca a importância do professor como “motivador” no processo de aprendizagem. Posteriormente, inicia o último parágrafo com uma frase de valor adversativo, introduzida pela conjunção *mas*. Entretanto, não conseguimos localizar a qual frase tal conjunção faz referência ou mesmo oposição dentro do período e do todo discursivo. Vale ressaltar que ainda nesse primeiro trecho, a preposição *por* introduz uma frase que não faz referência nem a uma palavra ou termo antecedente, nem a uma palavra ou termo consequente, ou seja, parece ser uma frase também deslocada do todo discursivo. No segundo trecho, o termo destacado parece estar mal estruturado ou incompleto. Por ter uma função adjetiva, ou seja, por imprimir uma característica à palavra *cobrança*, faltou um pronome relativo *que* e um verbo de ligação que facilitassem a compreensão e o sentido da oração. Assim, uma possível solução para o problema seria: “Podem ser criadas atividades que levem o aluno a apreender o que se faz necessário sem esta cobrança *que é* para ele um sofrimento.”. Já no terceiro trecho, há um problema explícito de uso e de regência envolvendo a preposição *em*. Segundo as orientações gramaticais, a relação de restrição ou limitação que a preposição *em* estabelece entre os termos *dificuldade* e *inglês* desobriga o produtor do texto a fazer a junção da preposição *em* a um artigo definido. Na segunda incorreção, o verbo *optar*, por ser transitivo indireto, deve ser ligado ao seu complemento pela preposição *por*, ou seja, quem opta, opta *por* alguma coisa, neste caso, “decidi optar somente *pelo* português”. No último trecho, a oração destacada não faz ligação nem com a oração anterior, nem com a posterior. Parece faltar uma conjunção ou um termo que “amarre” as idéias expressas pelo autor no período. Uma possível correção seria o deslocamento da frase destacada e a introdução de uma preposição e de um artigo junto ao verbo *combater*, ficando a frase da seguinte forma:

“Este pensar a língua é também essencial, o que aumenta a responsabilidade do educador *ao combater* o preconceito lingüístico, que toca em preocupações sociais mais profundas.”.

Ressaltamos que as incorreções na estruturação de períodos verificadas nas produções textuais, apesar de terem sido relativamente pequenas, poderiam ter sido evitadas por meio do monitoramento textual, realizado pelos próprios graduandos informantes através do processo de rascunho, revisão e reescrita, fato que não ocorreu, haja vista que das 64 (sessenta e quatro) redações entregues, apenas 03 (três) continham, em anexo, os respectivos rascunhos que deram origem ao texto final. Concluimos então, que os problemas verificados, em sua maior parte, ocorreram devido à falta de revisão do texto escrito e não por falta de conhecimento lingüístico pertinente à escrita, sobretudo a escrita em língua padrão.

#### **3.4.2.4 – Emprego das classes gramaticais (adequação vocabular):**

Neste tópico, verificamos a adequação vocabular, ou seja, se uma classe de palavra foi empregada adequadamente ou se houve algum equívoco na utilização de um vocábulo ou expressão, como verbos, advérbios, conjunções, adjetivos, substantivos, etc. Nesse sentido, observamos que 12 (doze) textos, 18,7% do total, apresentaram um ou outro problema quanto à adequação vocabular. Dentre os casos, apresentamos três (três) trechos a seguir:

> “Mas acho muito importante o ensino da gramática. Por é ela também que muitas vezes pode despertar essa reflexão da língua.”

> “Como graduando em letras, a priori, acho importante dizer que não me veio à mente a idéia de ser um lecionador da língua portuguesa, mas o simples fato de ser estudador dessa língua.”

> “No ingresso à faculdade, logo no início do curso, tem um choque de expectativas.”

No primeiro trecho, o autor faz um uso inadequado tanto da conjunção *mas*, quanto da preposição *por*. Assim, uma possível correção que estabelecesse sentido para o período seria a retirada da conjunção adversativa *mas* e a troca da preposição *por* pela conjunção explicativa *porque*. Dessa forma, a partir da correção teríamos: “Acho muito importante o ensino da gramática, porque é ela também que, muitas vezes, pode despertar essa reflexão da língua.” No segundo trecho, o autor faz uso de dois possíveis neologismos, ou seja, duas palavras que não existem oficialmente no idioma, sendo preciso atribuir sentido a partir da articulação entre tais palavras com os referentes léxico-semânticos que compõem a língua, neste caso, *lecionador* a professor ou docente e *estudador* a estudante ou aprendiz. No terceiro trecho, há uma incorreção no uso do verbo *ter* com o sentido de *haver*. Parece ser essa escolha uma ocorrência muito comum na oralidade. Porém, segundo as regras pertinentes à escrita em língua padrão, adota-se preferencialmente o verbo *haver* pelo seu caráter de neutralidade e impessoalidade. Assim, considerando o todo discursivo, a correção da frase seria: “No ingresso à faculdade, logo no início do curso, *há* um choque de expectativas.”

#### 3.4.2.5 – Concordância:

A clareza e a coerência de um texto estão intimamente ligadas à adequação e à inter-relação dos elementos textuais entre si e com o todo discursivo. Assim, a concordância

diz respeito à harmonia que se estabelece entre tais elementos nas frases. Os verbos alteram a sua desinência para combinar com o a pessoa e o número de seu sujeito, enquanto os nomes (artigos, adjetivos, numerais e pronomes) se adequam em número e gênero ao substantivo ou pronome substantivo a que se referem. Analisando as produções textuais, constatamos que 24 (vinte e quatro) delas, 37,5% do total, apresentaram um ou outro problema de concordância entre os termos frasais. A título de exemplificação, destacamos 03 (três) trechos que apresentam problemas de concordância nominal e 03 (três) que apresentam problemas de concordância verbal. Eis os trechos e, posteriormente, os comentários:

> “Diante disso, o Ensino de Língua Portuguesa vai ao encontro dos discentes de forma prazerosa, levando-os ao raciocínio, fazendo-os com que a partir de seus conhecimento prévio, desenvolva habilidade de leitura e interpretação.”

> “O ensino da Língua Portuguesa é algo muito importante, mas ao mesmo tempo, é bastante polêmico. Isso porque é bastante discutido a questão de se impor uma forma dita culta da língua.”

> “Entendo que os aluno deve aprender as condições e usos da língua, levando em consideração as situações de uso.”

> “(...) em relação às disciplinas de alguma forma relacionadas à língua portuguesa, um bom exemplo disso é o fato de boa parte dos alunos do ensino médio ainda terem dificuldades com a interpretação de textos.”

> “As habilidades de escrita e leitura, por mais que ainda não seja o suficiente já figura entre maiores preocupações no ensino da língua atualmente.”

> “Os professores têm a capacidade de instigar e despertar nos alunos a reflexão sobre a língua, sobretudo a brasileira que oferecem tantas possibilidades de criação.”

No primeiro trecho, o primeiro termo destacado deveria estar no plural, concordando com o pronome possessivo, devendo ficar: *seus conhecimentos prévios*. Ainda nesse trecho, o verbo *desenvolva*, por ter como sujeito o termo *dos discentes* deveria estar conjugado no plural. Percebemos que a incorreção se manifesta devido à distância entre o verbo *desenvolver* e seu sujeito/referente. No segundo trecho, o substantivo da expressão destacada vem acompanhado por um artigo definido feminino singular, o que condiciona essa expressão a se subordinar a tal artigo, devendo ficar: “é bastante *discutida* a questão de se impor uma forma dita culta da língua.”. No terceiro trecho, o núcleo do sujeito deveria concordar com o adjunto adnominal que o acompanha, haja vista, ser esse adjunto um artigo definido no plural. Ainda nesse trecho, constatamos que o verbo deveria estar no plural concordando com o sujeito que está no plural, ficando: “Entendo que *os alunos devem* aprender”. No quarto trecho, parece haver uma incorreção considerada “clássica” por muitos professores e revisores de textos, em que há um sujeito, formado por uma expressão partitiva. Assim, como o núcleo desse sujeito é composto por um termo no singular, ou seja, *boa parte*, o verbo deveria concordar com ele também no singular, devendo ficar: “o fato de *boa parte* dos alunos do ensino médio ainda *ter* dificuldades”. Já no quarto e quinto trechos transcritos, constatamos que há um claro problema de concordância entre o verbo e o seu sujeito. Assim, os verbos *seja* e *figura* deveriam concordar com *as habilidades de leitura e escrita*, ficando no plural, por outro lado, o verbo *oferecem* deveria concordar com o sujeito de caráter

discursivo *a língua brasileira*, ficando no singular. A partir do exposto, mesmo havendo um número relativamente baixo de incorreções frente ao número de acertos, ao considerar o contexto de produção das redações, bem como os sujeitos envolvidos, concluímos que se tivesse ocorrido um maior monitoramento da escrita, os desvios poderiam ter sido menores ou mesmo nulos, haja vista, ser a concordância um aspecto que emerge da correlação direta dos termos nominais e verbais explícitos no texto.

#### **3.4.2.6 – Regência:**

A sintaxe de regência diz respeito às relações existentes entre os termos regentes (nomes e verbos) e seus termos regidos (termos que os complementam). A partir desses atributos, temos a regência nominal, que se estabelece com substantivos, adjetivos e advérbios e a regência verbal que se estabelece com os verbos. Nessa perspectiva, os erros de regência em um texto escrito formal emergem da falta de domínio dos preceitos referentes à língua padrão. Analisando as produções dos graduandos, constatamos que 08 (oito) textos, 12,5% do total, apresentaram um ou mais problemas de regência. A seguir, transcrevemos 04 (quatro) exemplos de incorreções referentes à regência nominal e verbal. Posteriormente, apresentamos alguns comentários:

> “O ideal seria a utilização de materiais autênticos como reportagens, quadrinhos, etc para expor aos alunos tal norma culta padrão e fazer com que eles próprios tenham a curiosidade em ‘investigar’ o idioma e deduzir regras gramaticais.”

> “Nós, graduando em Letras temos o direito à incoerências e falhas, mas estamos nos formando para ensinar a Língua Portuguesa e tudo o que implica na aprendizagem da mesma, ou ao menos o que nos cabe, dependendo do grau e séries com os quais iremos trabalhar.”

> “...em consideração ao meus futuros alunos, decidi optar somente no Português.”

> “Finalmente, observamos hoje que muitos alunos chegam no ensino médio sem dominar as regras e a dinâmica do funcionamento da sua própria língua...”

No primeiro trecho transcrito, observamos que o substantivo abstrato *curiosidade* deveria estar regido pela preposição *de*, em face desse termo ser derivado de *curioso* que, segundo as normas da língua padrão, é regido pelas preposições *de* e *por*. No segundo trecho transcrito, o verbo *implicar*, por ter o sentido de *envolver* exige complemento sem preposição. Já no terceiro trecho transcrito, o verbo *optar* que foi destacado, é transitivo indireto, logo requer a preposição *por*. Por último, o verbo *chegar* destacado, segundo os preceitos da gramática normativa, deveria estar regido pela preposição *a* e não pela preposição *em*, como ocorrido. É interessante destacar que, mesmo tendo sido reduzido o número de incorreções e por se tratar de graduandos em processo de formação com habilitação em Letras, era esperado um número menor de erros, haja vista, ser a regência um aspecto formal presente na vida acadêmica dos informantes e de todos que freqüentam a escola desde as séries iniciais. Tal fato confirma a hipótese de que o ensino voltado para a análise gramatical em detrimento ao da normatização não contribui para que ocorra um eficiente aprendizado e domínio da língua padrão. E mesmo sendo a regência um aspecto formal que nem sempre compromete a função comunicativa, esta deve ser dominada, principalmente, nos casos em que há uma exigência pelo uso da escrita formal.

### 3.4.2.7 – Emprego da crase:

Ocorre a crase sempre que há um termo que exija a preposição *a* e outro termo que aceite o artigo *a*. A presença ou não da crase tem relação direta com a regência verbal e nominal. Uma regência indevida, segundo os padrões gramaticais, gera incorreções quanto à presença ou à ausência do sinal indicativo da crase, representado pelo acento grave na escrita. Analisando os textos dos graduandos, constatamos que 18 (dezoito) produções, 28,1% do total, apresentaram um ou mais problemas de emprego do sinal indicativo da crase. A título de exemplificação, destacamos 03 (três) trechos contendo tais ocorrências:

> “Mesmo percebendo esse real esforço em alterar as aulas de gramática por aulas de língua vejo ainda que há coisas que necessitam de mudança e um preparo real dos professores quanto a realidade das escolas seja ela públicas ou não,...”

> “Desta forma, ‘falar certo’, ‘falar direito’ e até o incoerente ‘falar bonito’, tornam-se a senha para garantir, um bom emprego, uma boa posição social e, em última análise, ter mais acesso as estruturas de poder.”

> “O fato de ter que entender e decorar tanto leva o aluno à não gostar de Português desde às primeiras séries.”

No primeiro e segundo trechos, observamos que há a ausência do sinal gráfico indicador da crase. Já no terceiro trecho, o autor marca os termos destacados erroneamente com o acento grave. Notamos que, na maior parte dos casos observados, se

tivesse ocorrido um maior monitoramento da escrita e uma revisão textual, a presença de incorreções seria reduzida ou mesmo nula.

#### **3.4.2.8 – Colocação pronominal:**

Segundo os preceitos da gramática normativa, a colocação pronominal diz respeito ao uso dos pronomes oblíquos átonos (me, nos, te, vos, o, a, os, as, lhe, lhes, se) e sua posição nas frases ao se relacionarem com os verbos. Dessa forma, dependendo dos termos que compõem uma oração (advérbios, pronomes, etc) ou tempos verbais (verbo auxiliar + infinitivo ou gerúndio, futuro, etc), o pronome oblíquo átono pode se apresentar antes do verbo – próclise; no meio do verbo – mesóclise; ou após o verbo – ênclise. Vale ressaltar que alguns gramáticos (CUNHA, 2001; SACCONI, 2005 e TERRA, 2006) destacam especificidades quanto ao uso dos pronomes oblíquos átonos principalmente no que se refere à oralidade frente à escrita. Por outro lado, esses mesmos gramáticos defendem que há regras imutáveis quanto à colocação pronominal que devem ser observadas e seguidas, sobretudo no que concerne à escrita em língua padrão. Nessa perspectiva, constatamos que 09 (nove) produções, 14% do total, apresentaram problemas quanto à sintaxe de colocação pronominal. A seguir, transcrevemos 03 (três) trechos com ocorrências nesse sentido e posteriormente os comentários:

> “Apesar disso, é importante perceber que faz-se necessário o ensino das regras que regem nosso idioma.”

> “No entanto, tal concepção não caracteriza-se como a mais interessante para a aprendizagem, deve-se estimular o desenvolvimento do letramento do indivíduo.”

> “Muitas vezes perde-se o tempo com o estudo da Gramática Normativa pois ele é muito teórico. O fato de ter que entender e decorar tanto leva o aluno à não gostar de Português desde às primeiras séries.”

Atentando para as regras de colocação pronominal exigidas na escrita em língua padrão, observamos que, no primeiro trecho transcrito, o autor deveria ter feito uso da próclise devido ao fato de que o pronome relativo *que* atrai o pronome oblíquo átono para antes do verbo. Assim, o uso correto seria: “é importante perceber que *se* faz necessário...”. No segundo trecho, também é recomendado o uso da próclise, pois o advérbio de negação *não* atrai o pronome oblíquo átono para si. Dessa forma, o uso correto seria: “tal concepção não *se* caracteriza como a mais interessante...”. Por último, assim como no segundo trecho transcrito, a locução adverbial *muitas vezes* atrai o pronome para si, devendo configurar uma situação de próclise na colocação do pronome oblíquo átono na frase. Com isso, o uso correto seria: “Muitas vezes *se* perde tempo com o estudo da Gramática Normativa...”. Porém, neste caso há controvérsias entre vários gramáticos. (cf. SACCONI, 2005). É interessante destacar que, na maior parte das produções, houve a preferência pela próclise nas orações absolutas, nas principais e nas coordenadas, quando não iniciadas por palavras ou termos atrativos.

#### 3.4.2.9 – Paragrafação:

A correta reunião ou divisão das idéias apresentadas em um texto escrito se dá pela paragrafação. Esse recurso possibilita melhor organização discursiva dos blocos

semânticos entre si e com o todo textual. Uma boa paragrafação confere clareza e objetividade, além de garantir a continuidade e a progressão de um texto. Assim, quando uma idéia aparece em um bloco de significação separado por dois parágrafos ou, ao contrário, quando idéias diferentes aparecem em um mesmo parágrafo, tem-se a impressão que o texto está embaralhado, confuso e desarmônico, exigindo do leitor um esforço maior para aglutinar as idéias de forma organizada e coerente. A partir das proposições acima, observamos que 16 (dezesesseis) produções, 25% do total, apresentaram problemas de paragrafação. Contudo, não apresentaremos a transcrição de nenhum trecho contendo tais incorreções devido a questões estruturais do presente trabalho. Contudo, encontram-se disponíveis nos anexos alguns textos que apresentam desvios referentes à organização dos parágrafos.

#### **3.4.2.10 – Pontuação:**

Assim como a paragrafação, a pontuação contribui para que o texto apresente os seguimentos de idéia (unidades semânticas) de forma harmoniosa e coerente. Segundo Evangelista *et al.* (1998, p. 87) “esses dois recursos correspondem à maneira como convencionalmente se representam na escrita os significados expressos pela prosódia na língua falada e têm grande importância como auxílio à leitura”. Dessa forma, no texto escrito, os sinais de pontuação têm a função de sinalizar pausas (vírgula, ponto-e-vírgula, ponto final, etc), a melodia da frase (ponto de exclamação, ponto de interrogação, etc) e a organização sintática dos termos da oração (locuções adverbiais, orações coordenadas e subordinadas, etc). Analisando os textos dos graduandos, constatamos que 40 (quarenta) produções, 62,5% do total, apresentaram problemas dessa natureza. Verificamos que a maior parte das incorreções se refere à ausência ou má utilização da vírgula principalmente nas locuções adverbiais, na

separação de orações e no emprego de expressões de caráter apositivo ou explicativo. A seguir, transcrevemos 03 (três) trechos com algumas ocorrências referentes à má utilização dos recursos de pontuação:

> “Contudo acredito que a Língua Portuguesa deve ser pesquisada e entendida além dos limites gramaticais.”

> “No processo de aprendizagem há uma troca de valores e conhecimentos que devem ser respeitados tanto pelo professor quanto pelo aluno.”

> “Entramos na faculdade desconhecendo as inúmeras classificações da GT, que foram decoradas no ensino fundamental ; não precisamos delas para nada, nem mesmo para o vestibular da UFMG (...)”

No primeiro trecho, observamos que o período é introduzido por uma conjunção coordenativa que está em posição de intercalação frente ao que foi expresso anteriormente e ao que foi expresso posteriormente. A ausência da vírgula quebra a seqüência natural da frase, sendo necessário então, a presença de tal sinal de pontuação, devendo ficar: “*Contudo*, acredito que a Língua Portuguesa...”. No segundo trecho, o termo destacado é um adjunto adverbial deslocado que deveria estar também separado por uma vírgula, ficando: “*No processo de aprendizagem*, há uma troca de valores...”. No terceiro trecho, o uso do ponto-e-vírgula foi indevido, pois, considerando o todo discursivo, seria mais conveniente o uso de um ponto final. Cabe pontuar que, embora a pontuação tenha sido um aspecto formal que apresentou um maior nível percentual de incorreções, a compreensão global dos textos não foi comprometida.

### 3.4.2.11 – Ortografia:

Como o próprio nome diz, *ortho* e *graphos* provêm do grego e significam, respectivamente, “correto” e “escrita”. Assim, observamos aqui a escrita correta das palavras. Devido à situação de produção dos textos que compõem este trabalho, esperávamos um maior monitoramento da escrita, que deveria estar isenta de incorreções ou aspectos que contrariassem os preceitos da gramática normativa e das convenções da língua. Porém, constatamos que 20 (vinte) produções, 31,2% do total, apresentaram um ou mais problemas de ordem ortográfica. Eis algumas palavras transcritas contendo incorreções: *anализar, analisados, troxe, poderia-mos, ascensão, infelizmente, proceso, excurções*. Vale ressaltar que a quantidade de erros ortográficos foi relativamente reduzida ao considerar os elementos textuais do todo discursivo, ou seja, os acertos dos graduandos informantes. Dessa forma, ratificamos a premissa de que os problemas de troca ou ausência de letras, cedilhas e acentos nas palavras poderiam ter sido evitados através de uma revisão da escrita. Ainda dentro do aspecto referente à ortografia, acrescentamos as siglas que, segundo os preceitos gramaticais, devem obedecer às mesmas regras estabelecidas para os nomes comuns, ou seja, devem estar em concordância com os princípios ortográficos que constituem o idioma. Por outro lado, partimos do pressuposto de que, por se tratar de um aspecto ligado ao processo de formação de palavras, as siglas, quando não consagradas nos usos sociais, devem apresentar um indicativo sobre seu significado para que não ocorram desvios ou falhas na compreensão do discurso. Nessa perspectiva, apontamos 04 (quatro) casos do total de 12 (doze) ocorrências que, apesar de não terem sido computadas como incorreções referentes à ortografia, mereceram nossa atenção:

> “Preparar o professor de Língua Portuguesa não é fazê-lo decorar a GT, com o fim de ensiná-la posteriormente. A Gramática Normativa pode ser consultada por qualquer pessoa devidamente alfabetizada e letrada.”

> “Tradicionalmente, a função do professor de Português se resumia a aplicar em seus a teoria da gramática tradicional e as definições da NGB.”

> “(...) o aluno de letras não terá condições de promover aulas de português como querem os lingüistas e os PCNS e PCNEMS.”

> “Cabe a nós, professores, levar para as salas de aula esta metodologia e despertar nas escolas este novo conceito e tentar mudar os resultados negativos apresentados em exames como o SAEB e ENEM.”

É interessante destacar que os graduandos, ao fazerem uso de certas siglas sem determinar seus significados, deixam para os interlocutores a tarefa de, na maior parte dos casos, “deduzir”, a partir do contexto e do conhecimento sobre o assunto, o que está sendo exposto naquele momento. Apenas como exercício de reflexão, comentaremos o primeiro trecho em que o autor introduz a sigla *GT* sem um referente explícito no texto. Assim, ao introduzir tal sigla, em seguida, o autor faz uma referência explícita ao termo gramática normativa. Dessa forma, somente conseguimos concluir que o significado de *GT* é *gramática tradicional*, considerando o todo discursivo e não as pistas deixadas pelo autor. O mesmo acontece nos outros trechos transcritos e na maior parte das redações em que aparece siglas de uso mais restrito à lingüística ou ao universo escolar. Concluimos então que, quando é feito o uso de uma sigla menos comum em um texto de caráter formal, o autor deve atentar para os

aspectos ligados às regras referentes à escrita ortográfica da sigla e, sobretudo, ao caráter de legitimidade do texto, que se estabelece também, quando é feito um uso coerente das siglas e abreviações.

#### 3.4.2.12 – Acentuação:

Assim como a pontuação, os marcadores de acento sinalizam para o leitor a prosódia do texto escrito. É, portanto, um aspecto referente às propriedades acústicas da fala que não podem ser preditas apenas pela transcrição ortográfica das palavras. Dessa forma, o uso indevido de um acento nas palavras pode resultar num texto ambíguo ou obscuro. Analisando as produções dos graduandos, constatamos que 38 (trinta e oito) delas, 59,3% do total, apresentaram um ou mais problemas quanto à acentuação. A seguir, transcrevemos 03 (três) trechos com ocorrências referentes à má utilização ou ausência de acentos nas palavras:

- > “Lembrando sempre que a verdade não deve ser construida durante o processo de aprendizagem. Ou seja, nínguem é dono absoluto da verdade.”
  
- > “Tradicionalmente observamos que as aulas de português são na realidade aulas de gramática que não orienta o aluno em entender o porquê desse aprendizado nas sim de te-lo como banal desmotivante e chato”
  
- > “Neste final de curso compreendo que mais do que estudar gramatica ou linguistica, pude encontra, ou cobiçar uma IDENTIDADE, e é isto que pretendo despertar nos meus alunos.”

No primeiro trecho, a palavra *construída*, por ser formada por um hiato tônico com a letra *i*, necessita ter um acento agudo nessa letra, ficando *construída*. Nesse mesmo trecho, a palavra *ninguém*, por ser uma oxítona terminada em *em* deve ter um acento agudo na letra *e* na última sílaba, ficando *ninguém*. No segundo trecho, a formação verbal terminada em *e* tônico seguido de *lo* exige a presença de um acento circunflexo nessa letra, ficando *tê-lo*. Já no terceiro trecho, a palavra *gramática*, por ser proparoxítona, necessita ter um acento agudo na letra *a* da segunda sílaba, ficando *gramática*. Da mesma forma, a palavra *linguística*, por ser também proparoxítona, exige um acento agudo na letra *i* da segunda sílaba, bem como um trema na letra *u*, ficando *lingüística*. Ratificamos mais uma vez que os problemas quanto à acentuação gráfica verificados aqui, poderiam ter sido evitados com uma revisão da escrita ou mesmo com o uso de um dicionário. Apesar de não ter sido permitido o uso de dicionário nesta situação de produção, em situações mais comuns da escrita, é importante que o produtor recorra ao mesmo, quando tiver dúvidas. Nessa perspectiva, a consulta ao dicionário deve ser incentivada na escola desde as primeiras séries do ensino fundamental.

### 3.4.3 – Análise conclusiva das produções textuais:

Retomando a indagação que introduziu este tópico, ou seja, “*O graduando do curso de Letras – ‘O sujeito que se constrói no texto’*” e considerando as análises feitas das produções textuais desses graduandos, apresentamos duas tabelas que darão uma visão sumária e, ao mesmo tempo ampla da análise dos testes de produção textual. Dessa forma, a primeira apresenta a síntese da análise quanto à *Adequação Conceitual* e, a segunda, a síntese da análise quanto à *Adequação Formal*. Eis os resultados:

TABELA – 22

Critérios para análise de redações – ocorrências dos fatos considerados:

<b>PRODUÇÃO TEXTUAL – Adequação conceitual</b>			
<b>Itens</b>	<b>Fatores considerados</b>	<b>Nº. de ocorrências</b>	<b>Porcentagem</b>
1 -	<b>Adequação Conceitual</b>		
1.1 -	Adequação ao tema proposto	01	1,6%
1.2 -	Coerência (unidade temática)	18	28,1%
1.3 -	Relação título-texto	01	1,6%
1.4 -	Continuidade e Progressão	00	0%
1.5 -	Redundância e Articulação	13	20,3%
1.6 -	Apresentação e adequação gráfica	17	26,6%

TABELA – 23

Critérios para análise de redações – ocorrências dos fatos considerados:

<b>PRODUÇÃO TEXTUAL – Adequação formal</b>			
<b>Itens</b>	<b>Fatores considerados</b>	<b>Nº. de ocorrências</b>	<b>Porcentagem</b>
2 -	<b>Adequação Formal</b>		
2.1 -	Adequação à tipologia textual	00	0%
2.2 -	<u>Coesão</u> (recursos anafóricos, articuladores, operadores argumentativos, modalizadores, correlação de tempos e modos verbais, processos de coesão lexical – sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, associação semântica)	18	28,1%
2.3 -	<u>Morfossintaxe</u>		
2.3.1 -	* Estruturação de períodos – presença de oração principal e subordinadas necessárias e de termos essenciais e integrantes	08	12,5%
2.3.2 -	* Emprego das classes gramaticais (adequação vocabular)	12	18,7%

## Continuação Quadro 22

---

2.3.3 - * Concordância	24	37,5%
2.3.4 - * Regência	08	12,5%
2.3.5 - * Emprego da crase	18	28,1%
2.3.6 - * Colocação pronominal	09	14%
2.3.7 - * Paragrafação	16	25%
2.3.8 - * Pontuação	40	62,5%
2.3.9 - * Ortografia	20	31,2%
2.3.10 - * Acentuação	38	59,3%

---

## CONCLUSÃO

*É reconhecido em todo o mundo que a função das universidades não é somente a formação de profissionais de nível superior, mas também a criação de conhecimento, principalmente porque essa criação mantém os professores atualizados e capazes tanto de efetuar a transmissão de conhecimento quanto dar uma verdadeira formação aos seus alunos.*

*Gerhard Malnic, 2007.*

Considerando os objetivos propostos e as hipóteses levantadas no capítulo de introdução desta pesquisa, apresentamos a seguir as conclusões pautadas nas análises dos dados.

A primeira hipótese se baseou no que acreditávamos ser um ponto relevante na formação de um professor de língua materna, ou seja, a influência que a instituição formadora exerce na constituição do arcabouço de conhecimentos adquiridos pelos graduandos e a implicação dessa influência na construção da prática pedagógica dos mesmos. Essa hipótese foi comprovada a partir da análise das respostas dos questionários destinados aos professores em contrapartida aos resultados dos testes gramatical e de produção textual respondidos pelos graduandos. Assim, ao traçar os pressupostos que definem o perfil de formação dos professores universitários, caracterizando a concepção que os mesmos têm sobre os objetos e objetivos de ensino que compreendem o trabalho com a Língua Portuguesa e, ao resgatar esses pressupostos materializados no nível de conhecimento sobre aspectos da gramática normativa e da escrita em língua padrão apresentados pelos graduandos, concluímos que a instituição formadora define sensivelmente seu caráter didático-metodológico não pelas matrizes curriculares dos cursos, mas pelo fazer docente de seus

professores, pois esse fazer docente possui relação direta com o grau de conhecimento teórico e prático adquirido pelos graduandos em formação.

A segunda hipótese, ratificando os pressupostos da primeira, dizia respeito à influência direta que o professor universitário exerce na formação do graduando, principalmente ao colocar em evidência sua concepção sobre língua e linguagem, bem como seu ponto de vista sobre a interface existente entre a teoria lingüística e a práxis educativa. Ao fazer uma relação contrastiva para definir os perfis do professor e do graduando (cf. capítulo 03, seção 3.2.2), tendo como base as informações contidas nos questionários, percebemos que nas questões que envolveram aspectos sobre o conhecimento teórico e sobre a prática pedagógica pertinente ao ensino de Língua Portuguesa, as respostas dos graduandos coincidiram com aquelas dadas pelos professores. Assim, confirmando essa hipótese, concluímos que a primeira concepção que o graduando sustenta sobre o que seria ensinar uma língua para nativos falantes dessa língua se baseia no discurso que o professor universitário legitima durante o processo de formação universitária desse graduando.

A terceira hipótese dizia respeito às controvérsias conceituais e didático-metodológicas que envolvem o trabalho com gêneros textuais no processo de formação em Letras e, conseqüentemente, no trabalho em sala de aula. Para essa hipótese, partimos do pressuposto de que não tem havido, na universidade e na escola de ensino básico, um critério bem definido sobre os processos de escolarização dos diversos gêneros textuais, cabendo ao professor a árdua tarefa de eleger um dado gênero em detrimento de outro, seguindo critérios não muito claros, que vão desde uma necessidade latente dos alunos de serem expostos a determinadas formas textuais até ao inevitável interesse pelos modismos pedagógicos. Confirmando essa hipótese, encontramos contradições nas respostas dadas tanto pelos

professores universitários quanto pelos graduandos. Assim, ao tentarem definir quais gêneros textuais deveriam ser privilegiados para fomentar situações de reflexão sobre a língua e a aprendizagem da mesma, a maior parte destacou apenas os gêneros acadêmicos (resumo, resenha, projeto de pesquisa, artigo científico, memorial, relatório, monografia, etc), desconsiderando outras formas textuais presentes na vida de qualquer indivíduo e que são de fundamental importância nas práticas de interação discursiva.

Já a quarta hipótese dizia respeito ao pouco interesse que acreditávamos ter sido dado à língua padrão no período de formação do graduando e, conseqüentemente, o pouco enfoque no ensino-aprendizagem dessa modalidade da língua. Retomando as análises dos questionários respondidos pelos graduandos, tal hipótese se confirma inicialmente, pois, a maior parte respondeu não ter domínio da língua padrão e não se sentir confiante em redigir um texto nessa modalidade, mesmo estando em processo de conclusão do curso. Por outro lado, os professores universitários, em sua maioria, afirmam que é importante o estudo da norma culta e da língua padrão no curso de Letras e ponderam adotar como estratégia de ensino o constante exercício de interpretação e produção de textos em língua padrão. Considerando o posicionamento dos professores e a visão dos graduandos sobre a importância da língua padrão no processo de formação universitária e pós-universitária, concluímos que essa hipótese não se confirmou plenamente. Apesar dos graduandos dizerem não ter domínio da língua padrão, o resultado do teste de produção textual realizado pelos mesmos foi, de um modo geral, satisfatório se considerarmos a função e o caráter comunicativo que se estabeleceram e não apenas os problemas de ordem conceitual e formal. Isso confirma que o trabalho permanente de leitura, produção e interpretação de textos escritos em língua padrão promove habilidades relevantes de escrita inerentes a essa modalidade da língua. Vale destacar que a aparente disparidade encontrada nas respostas dos graduandos em relação ao

posicionamento dos professores ocorre pelo fato de não apenas profissionais da educação, mas também muitos indivíduos confundirem o domínio da norma culta e da língua padrão com o domínio da nomenclatura gramatical, postura que, como já discutida no início deste trabalho, deve ser fortemente combatida e abolida das práticas escolares.

A quinta hipótese levantada dizia respeito à falta de conhecimento dos graduandos sobre conceitos teórico-prescritivos pertinentes à gramática normativa. Para testar tal hipótese aplicamos um teste contendo exercícios gramaticais. Partimos do pressuposto de que, mesmo tendo sido o estudo metalingüístico e prescritivo o principal objeto de ensino dos graduandos desde as séries iniciais, esse estudo, como vem ocorrendo nas escolas, não promove habilidades discursivas, competências de domínio teórico ou mesmo de domínio da língua padrão. Confirmando essa hipótese, constatamos que 17,2% dos graduandos não obtiveram qualquer acerto no teste. Dentre os 82,8% que acertaram alguma pergunta, o índice máximo de acertos, num total de 15 (quinze) questões, foi de 08 (oito), alcançado por apenas 03 (três) dos 64 (sessenta e quatro) graduandos. Esse resultado demonstra que, mesmo depois de um longo período de estudo da teoria gramatical na educação básica, os graduandos que vem sendo formados atualmente, não dominam sistematicamente aspectos ligados às análises gramaticais como: classificação de palavras, análises morfológicas e sintáticas, aspectos da fonologia, da formação de palavras, dentre outros. Um outro aspecto que confirma nossa hipótese e reforça a premissa de que os graduandos não estudam efetivamente gramática no curso de Letras e, por conseguinte, não aprofundam os conhecimentos sobre ela, foi constatado a partir da análise do questionário respondido pelos professores universitários, pois a maioria deles afirmou fazer uso da gramática apenas como fonte de consulta e pesquisa. Conseqüentemente, os graduandos, em suas respostas, destacaram a necessidade de se dar ênfase ao estudo da gramática normativa, da nomenclatura e das regras que compõem a

mesma. Concluímos então que, mesmo não devendo ser o foco de ensino na educação básica, o aspecto metalingüístico e prescritivo da gramática da língua deve ser abordado no curso de Letras, porque, além de fazer parte do conjunto de competências lingüísticas inerentes à formação de um professor de língua materna, o conhecimento teórico-gramatical contribui para sustentar o construto metodológico da ação docente, norteando estratégias de ensino e assimilação de conhecimentos sobre a língua, principalmente no que se refere aos aspectos da língua padrão.

A sexta hipótese dizia respeito às dificuldades que acreditávamos ser encontradas pelos graduandos em definir o conjunto de competências que deveriam fazer parte de sua prática docente, ao considerar o domínio dos preceitos da gramática normativa e as noções sobre gênero textual e variação lingüística. Os dados analisados nos questionários dos graduandos confirmam nossa hipótese e sustentam a idéia de que, no processo de formação universitária, o graduando em Letras não é efetivamente preparado para ensinar Língua Portuguesa, sobretudo língua padrão. Se por um lado, tais graduandos confessam que além da experiência docente e do aperfeiçoamento profissional, a formação universitária é de fundamental importância para o futuro professor de língua materna, por outro, os professores universitários afirmam encontrar dificuldades em promover um melhor desempenho lingüístico dos graduandos, sobretudo no que tange ao ensino-aprendizagem da língua padrão. Assim, consideram o processo de formação no curso de Letras insuficiente para garantir ao graduando o domínio das habilidades necessárias para que ele atue plenamente como professor de língua materna, pontuando que apenas a prática docente e a formação continuada darão condições a esse graduando de adquirir e dominar as várias competências pertinentes ao trabalho com a Língua Portuguesa.

A sétima e última hipótese dizia respeito à influência direta que acreditávamos ter a formação universitária na consolidação das competências lingüísticas dos graduandos, principalmente no que se referia à produção escrita em língua padrão, independentemente de haver um estudo mais sistematizado da gramática normativa no curso de Letras. Sustentando essa hipótese, operamos com a idéia de que o estudo sistematizado da gramática durante o curso, apesar de ser extremamente importante para fomentar situações de reflexão sobre a língua, não promoveria uma produção textual isenta de desvios e incorreções tanto de ordem semântico-discursiva quanto de ordem lingüístico-pragmática. Para nossa surpresa, mesmo constatando que, nos cursos de Letras, não há um estudo direcionado para os aspectos ligados à prescrição gramatical, mas, ao contrário, um estudo de caráter mais reflexivo, voltado para uma abordagem das questões lingüísticas de forma menos teórica e mais contextualizada, como comprovam os relatos dos professores informantes, a maior parte das produções textuais apresentou problemas tanto de natureza formal quanto conceitual, ainda que isso não tenha comprometido a função comunicativa dos textos e nem a construção de sentido. Assim, essa hipótese foi comprovada, ratificando que não há uma relação direta entre o estudo e o domínio sistematizado da gramática normativa com a efetivação de competências pragmático-discursivas relativas à escrita formal. Por outro lado, a comprovação dessa hipótese também abre precedentes para novos questionamentos sobre a “eficiência” ou “ineficiência” do estudo da língua apenas pelo viés reflexivo, haja vista, ter sido comprovado aqui que esse estudo também não promove uma maior proficiência na escrita em língua padrão. Talvez seja necessário repensar estratégias de ensino que promovam a competência em língua padrão em detrimento ao simples caráter reflexivo sobre os fenômenos lingüísticos que se apresentam. Dessa forma, concluímos que, certamente, a adequação de um texto escrito a uma situação comunicativa tem relação direta com as

experiências de seu produtor com as práticas de leitura e de escrita e não com o macificante imperativo da metalinguagem, da prescrição e da reflexão lingüística descontextualizada.

Depois de realizada as análises das hipóteses levantadas nesta pesquisa, e considerando a pergunta que motivou a realização da mesma, ou seja, “*As faculdades têm se preocupado em desenvolver competências comunicativas que irão refletir inevitavelmente na atuação docente dos seus graduandos, futuros professores?*”, podemos concluir que a ergonomia do trabalho docente, sobretudo o trabalho com a Língua Portuguesa, pressupõe um novo enfoque contextualizado às necessidades dos graduandos e da comunidade de ensino onde estes irão atuar. Dessa forma, atentando para os pressupostos que compreendem o ensino-aprendizagem de uma língua, principalmente no que concerne ao trabalho com a norma culta e a língua padrão, é de fundamental importância considerar como eixo norteador os agentes sócio-discursivos que ocupam a posição de interlocutores e não apenas as diretrizes curriculares dos cursos de formação ou os modismos educacionais. Podemos reiterar ainda que, no ambiente de formação docente, os processos de aquisição do conhecimento são pré-determinados por objetivos que demarcam os papéis do professor e do graduando. Nessa perspectiva, o fazer docente passa a ser visto como uma forma de ação, composta pelo “objeto” dessa ação que é o ser humano e pelo “produto” que é o conhecimento. Assim, ancorado nessa concepção, o professor universitário deve redimensionar os preceitos sobre as normas, as reflexões lingüísticas, as gramáticas de uso e as diretrizes didático-metodológicas para que sua ação seja produtiva, permitindo ao graduando, a partir de um efetivo estudo sobre os diferentes aspectos da língua, fazer as melhores escolhas no que tange ao ensino-aprendizagem de língua materna.



## REFERÊNCIAS:

ABREU, M. C. & MASSETO, M. *O professor universitário na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 1980.

BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. *Português ou Brasileiro? – um convite à pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRANDE, R. A. *Text, Discourse and Process*. London, Logman, 1980.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* 9ª ed. São Paulo: Ática, Série Princípios, 1997.

BIREAUD, A. *Os métodos pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 1995.

BORBA, F. S. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo, Editora Ática, 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *À sobra do caos: ensino da língua X tradição gramatical*. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação* – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

\_\_\_\_\_. *Língua e Ideologia: A reprodução do preconceito*. [In] BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 135-154.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ., 1999.

CARRAVETTA, Luiza Maria. *Métodos e técnicas no ensino do português*. São Paulo: Mercado Aberto, 1991.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa*. [In] BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 27-36

CASTRO, Ivo. *O lingüista e a fixação da norma*. [In] Actas do XVIII encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa : APL. 2003, p. 11-24.

CAVALCANTE, J. F. *Educação Superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas educacionais, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In *Teoria & Educação*, 2ª ed., 1990.

COSTA, Luiz. C. *Gramática: variações sobre um tema*. [In] AZAMBUJA, J. (org.), *O Ensino de Língua Portuguesa para o 2º Grau*, Editora da UFU, Uberlândia, 1996.

COSTA VAL, M. da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

\_\_\_\_\_. *Repensando a textualidade*. [In] AZEVEDO, José Carlos (org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 34-51.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Língua Portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

\_\_\_\_\_. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. *Fala, escrita e gramática*. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 10, n. 02, p. 85-105, jul/dez, 2002.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente*. Cadernos CEDES, nº. 44, abril, 1998.

DILLINGER, Mike. *O ensino gramatical: uma autópsia*. [In]: Semana de estudos de Língua Portuguesa, I, 1993, Belo Horizonte, Departamento de Letras Vernáculas. Faculdade de Letras da UFMG, 1995, p. 31-65.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Intermédio/CEALE, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. *Ensinar X não ensinar gramática: ainda cabe esta questão?*. Calidoscópio, São Leopoldo (RS), volume 04, nº 01, 2003, p. 15-26.

\_\_\_\_\_. *Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós*. [In] BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina. (Orgs.). *Língua portuguesa: pesquisa e ensino, v. 1* – São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007.

FERREIRO, Emilia. *Desenvolvimento da Alfabetização: psicogenêse*. [In] GOODMAN, Yetta M. (Org). *Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 22-35.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas* / Júnia Lessa França; colaboração: Ana Cristina de Vasconcellos, Maria Helena de Andrade magalhães, Stella Maris Borges. – 6ª ed. Ver. E ampl. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “Gramática”?*. [In] LOPES, H. V. et al. *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

FREGONEZI, D. E. *Ensino de língua portuguesa: reflexões*. Londrina: Ed. UEL, 1996.

FURLANETTO, M. M. *Produzindo textos: gêneros ou tipos?* Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, volume 20, nº 1, p. 77-104, jan/jun. 2002.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Linguística, ensino de língua materna e formação de professores*. DELTA, volume 12, nº 2, 1996, pp. 307- 326.

GERALDI, J. W. (Org.). *Linguagem e ensino: Exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GOULART, Íris Barbosa. *Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GREGOLIN, Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: Diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2005.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliando redações: da escola ao vestibular*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOUAISS, Antônio. *A crise de nossa língua de cultura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

ILARI, R. *A Linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.) *Letramento e formação do professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção idéias sobre linguagem)

KLEIMAN, Ângela B. & SIGNORINI, Inês. (Orgs.) *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentido* – Ingedore Villaça Koch – 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2000. – (Caminhos da Lingüística).

KOCH, I. G. V. & FÁVERO, L. L. *Contribuição a uma tipologia textual*. LETRAS & LETRAS - Uberlândia, 3-10, jun., 1987.

LEAL, M. C. D. *Contribuições da Gramática do texto para o Ensino da Língua Materna* (O Caso da Língua Portuguesa). Trabalhos de Lingüística Aplicada (12). Jul/dez. 1988.

LIMA, Rosângela Borges. *Estudo da norma escrita brasileira presente em textos jornalísticos e técnico-científicos*. 2003. 324 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

LUCCHESI, Dante. *Norma lingüística e realidade social*. In: BAGNO, Marcos (org.) *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 63-92.

LUFT, Celso Pedro. *Língua & liberdade: Por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1995.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita. Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade*. [In] DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p.19-36.

MARQUES, Rosilene Alessandra. *Estudo gramatical e domínio da norma padrão: contradições no ensino de Língua Portuguesa e seus reflexos na produção de textos escritos*. 2005. 164 f. (Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Variação, mudança e norma (movimentos no interior do português brasileiro)*. [In] BAGNO, Marcos (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola. 2002, p. 291-316.

\_\_\_\_\_. *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*. Editora Contexto, 4ª edição, 2000.

MEYER, V. Jr. *Administração universitária: considerações sobre sua natureza e desafios*. Santiago, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

MORIN, Edgar. *Ética, Cultura e Educação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleanora F. Silva e Jeanne Sawaya. 4ª Edição, SP: Cortez, 2001.

MOROZ, Melania. *O processo de pesquisa: iniciação* / Melania Moroz e Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni. – Brasília: Plano Editora, 2002.

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

\_\_\_\_\_. *Gramática na escola: Renovação do ensino da gramática - formalismo X funcionalismo análise da gramática escolar*. São Paulo: Contexto, 2005.

NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & Sociedade, n°. 74, Campinas: Cedes, 2001.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. *O papel da linguística na formação do professor de língua*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Revista Conexão Letras, 2006, p.

73-85. Disponível em: < <http://www.msmedia.com/conexao/2/cap6.pdf> > Acessado em 05 jun. 2008.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. *Fazer pesquisa é um problema?* / Lusia Ribeiro Pereira, Martha Lourenço Vieira – Belo Horizonte: Editora, 1999.

PERINI, Mário A. *Ensinar gramática: sim ou não?* In: II seminário integrado de ensino de língua e literatura, Porto Alegre. Anais do II seminário integrado de ensino de língua e literatura. Porto Alegre: PUC-RS/Yásigi, 1989, p. 03-15.

\_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. 2ªed., São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Para uma nova gramática do português*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?* Artmed. São Paulo: 2001.

PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade; análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POPE, Catherine & MAYS, Nick. *Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research*. [In] British Medical Journal, nº. 311, 1995, p. 42.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1999.

POSSENTI, S. & ILARI, R. *Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor*. [In] CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (orgs). *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto*. Ciência & Letras. Porto Alegre: FAPA, nº 17, 1996, p.189-198.

REGO, Tereza Cristina. *VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10ª ed. Editora Vozes. São Paulo: 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Como elaborar trabalhos acadêmicos* / Luiz Carlos de Assis Rocha. 4ª edição, rev. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2004.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil*. [In] BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 11-25.

SACCONI, Luiz Antônio. *Nossa Gramática Contemporânea – Teoria e Prática*. Editora Escala, 1ª Edição, 2005.

SANTOS, Emmanoel dos. *Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SANTOS, L. L. de C. P. *História das disciplinas escolares: perspectivas de análise*. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 2, 1990.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *A norma do imperativo e o imperativo da norma: Uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro*. [In] BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 217-251.

\_\_\_\_\_. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito* / Maria Marta Pereira Scherre – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (trad. e Org) *Gêneros orais e escritos na escola*. SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. [In] NÓVOA, António (coord.): *Os professores e sua formação*, Lisboa, Don Quixote, p. 77-91, 1992.



APÊNDICE:

## CARTA DE APRESENTAÇÃO - 1

Belo Horizonte - MG, agosto de 2007.  
Ao senhor (a),  
Coordenador (a) do Curso de Letras dessa instituição.

Eu, Clemeson Campos da Cunha, mestrando do PosLin – Programa de Pós-Graduação em Letras / Estudos Lingüísticos da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, matrícula nº: 2006205352, residente e domiciliado na Rua Frei Zacarias nº: 487, bairro Santa Terezinha, Belo Horizonte - MG, venho por meio desta apresentar-me a vossa senhoria com o objetivo de esclarecer e formalizar junto a essa instituição de ensino os motivos de minha visita.

Como dito anteriormente, sou aluno do mestrado em Estudos Lingüísticos da UFMG e para a elaboração de minha dissertação, estou desenvolvendo uma pesquisa junto a professores do curso de Letras e alunos do último período do referido curso. Nessa perspectiva, para o levantamento e coleta de dados pertinentes à pesquisa, selecionei (03) três instituições de ensino superior que ofertam Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Dentro da proposta de trabalho, o cronograma referente à minha estada nas instituições será de (01) um mês com datas e horários previamente estabelecidos e divididos considerando as seguintes etapas:

- 1ª) Acesso ao currículo do curso e às ementas das disciplinas para análise;
- 2ª) Entrevista com professores do referido curso;
- 3ª) Observação de aulas ofertadas aos graduandos;
- 4ª) Entrevista e realização de atividades com um grupo de graduandos do último período do curso;

Vale ressaltar que pelo caráter científico, seguirei rigidamente a postura ética que compete a um pesquisador não divulgando os nomes dos participantes diretos e/ou indiretos, tendo estes suas identidades preservadas. Certos em contar com sua colaboração e apoio, agradecemos antecipadamente.

---

**Clemeson Campos da Cunha.**  
Mestrando – UFMG. E-mail: [clemeson@bol.com.br](mailto:clemeson@bol.com.br)

---

**Prof. Doutor Luiz Carlos de Assis Rocha.**  
Orientador – UFMG. E-mail: [rochalc@brfree.com.br](mailto:rochalc@brfree.com.br)

---

**Responsável – Secretaria.**  
PosLin – UFMG. Site: [www.lettras.ufmg.br/poslin](http://www.lettras.ufmg.br/poslin)

ANEXOS:















## ANEXO - C

Leia abaixo o fragmento de texto retirado da revista Época e responda as questões que se seguem:

### O que as escolas precisam aprender

**O mundo mudou. Os currículos ficaram obsoletos. Quais habilidades os alunos devem desenvolver para enfrentar os novos tempos?**

Imagine que um cidadão tivesse dormido um século e acordasse agora. O mundo seria uma grande surpresa para ele. Aviões. Celulares. Arranha-céus. Ao entrar numa casa, ele não conseguiria entender o que é uma televisão. Ou um computador. Poderia se maravilhar com uma barra de chocolate. Escandalizar-se com os biquínis das moças. Perder-se num shopping center. Mas, quando ele deparasse com uma escola, finalmente teria uma sensação de tranquilidade. “Ah, isso eu conheço!”, pensaria, ao ver um professor com um giz na mão à frente de vários alunos de cadernos abertos. “É igualzinho à escola que eu freqüentei.”

Essa parábola é quase tão velha quanto o personagem que dormiu cem anos. É contada em inúmeras palestras e cursos de reciclagem de professores. Ilustra como a escola se mantém fossilizada, num mundo que não pára de mudar. A escola como a conhecemos hoje é fruto de uma sociedade forjada no século XVIII, quando a Revolução Industrial e o fortalecimento dos Estados modernos criaram a necessidade de formar cidadãos qualificados para um novo mercado de trabalho. A Revolução Francesa e a independência americana também inspiraram um ideal igualitário, que disseminou a idéia da educação como um direito de todos. Era uma ruptura em relação à escola antiga, voltada para a formação de uma elite - fosse a casta religiosa da Idade Média, os burocratas a serviço dos reis ou os aristocratas da Grécia clássica. Com a inclusão das massas na escola, foi preciso criar mecanismos de homogeneização. Vieram daí a divisão dos alunos em séries, a especialização dos professores em disciplinas e a sistematização de um ensino básico a ser transmitido para todos.

*ÉPOCA, Ed. Globo, edição 466 – 23/04/2007.*

1- Classifique a oração introduzida por “que” em: *Imagine que um cidadão tivesse dormido um século e acordasse agora.* \_\_\_\_\_

2- A classificação morfológica de “arranha-céus” é: \_\_\_\_\_

3- Como se denomina o processo de formação da palavra “televisão”? : \_\_\_\_\_

4- “ele” em: *O mundo seria uma grande surpresa para ele,* é uma anáfora do termo: \_\_\_\_\_

5- O 4º substantivo do 2º parágrafo é: \_\_\_\_\_

6- Em: *A escola como a conhecemos hoje (...),* o termo “a” destacado é:  
sintaticamente: \_\_\_\_\_ morfológicamente: \_\_\_\_\_

7- Identifique (escrevendo abaixo) e classifique a oração introduzida por “mas” no 1º parágrafo:

\_\_\_\_\_

8- No 2º parágrafo, identifique (escrevendo abaixo) a 3ª oração e classifique-a:

\_\_\_\_\_

9- O 1º dígrafo do último período do texto é: \_\_\_\_\_

10- Quantos fonemas há na palavra “também”? \_\_\_\_\_

11- A função sintática de “se” em: *Escandalizar-se com os biquínis das moças,* é: \_\_\_\_\_

12- Quantos adjetivos / locuções adjetivas há ao todo no 1º parágrafo? \_\_\_\_\_

13- A função sintática do termo destacado em: (...) *finalmente teria uma sensação de tranquilidade.* é: \_\_\_\_\_

14- No período: *Ao entrar numa casa, ele não conseguiria entender o que é uma televisão.* A oração destacada se classifica como: \_\_\_\_\_

15- A função morfológica de “igualitário” no texto é: \_\_\_\_\_

ANEXO - D



- Universidade Federal de Minas Gerais.



Programa de Pós Graduação em Letras  
Estudos Linguísticos

**Aluno: Clemeson Campos da Cunha.**  
**Professor: Doutor Luiz Carlos de Assis Rocha.**

**QUESTIONÁRIO 02 – Graduando do Curso de Letras.**

*OBS.: Por favor, responda estas questões em uma folha separada, numere cada questão respondida e junte a esta folha grampeando ou colando. Responda de preferência à mão e não se identifique ou identifique o nome da instituição de ensino. Pelo caráter científico deste trabalho, sua identidade será preservada. Antecipadamente, agradecemos sua participação e colaboração.*

Para controle do pesquisador preencha estes dados:

A) Ano de entrada no curso de Letras: \_\_\_\_\_ ( ) 1º semestre. ( ) 2º semestre.

B) Período que está cursando: \_\_\_\_\_.

C) Habilitação: ( ) licenciatura / ( ) bacharelado em:

( ) Língua Portuguesa.

( ) Língua Portuguesa e língua estrangeira. Qual? \_\_\_\_\_.

1- Em sua opinião, o que é ensinar Língua Portuguesa para nativos dessa língua?

2- No seu processo de formação universitária, a gramática normativa foi estudada em alguma disciplina cursada? Como se deu esse estudo? Explique.

3- Em sua opinião, o trabalho com gêneros textuais contribui para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa? Explique.

4- Em sua opinião, o estudo da gramática normativa é importante e deve ser abordado no curso de Letras? Por quê?

5- Oralidade e escrita são manifestações da língua com aspectos peculiares em seus processos e usos. Você acha que deve ser priorizada a oralidade ou a escrita no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (educação básica: ensino fundamental e médio)? Explique.

6- Você se sente confiante para redigir um texto em (norma culta / língua padrão), ou seja, você tem pleno domínio da (norma culta / língua padrão)? Explique.

7- Você é a favor do ensino da gramática normativa na educação básica (ensino fundamental e médio)? Se sim, por quê? Se não, por quê?

8- Após passar pelo processo de formação universitária, você se sente preparado para assumir uma sala de aula como professor de Língua Portuguesa? Por quê?

9- Caso o estudo da gramática normativa fosse abolido do ensino de Língua Portuguesa, o que deveria ser ensinado, como deveria ser ensinado, quando deveria ser ensinado e para quem deveria ser ensinado? Explique.

**ANEXO - E**