

ANGELA CRISTINA CALCIOLARI VISIOLI

POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRÁTICA
DOCENTE

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sonia Aparecida Lopes Benites

MARINGÁ
2004

À Ana Clara, com amor materno.

MEUS AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Maringá

pela oportunidade em cursar o Mestrado em Linguística Aplicada

À CAPES

pelo incentivo financeiro.

Ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada

pela oportunidade de crescimento intelectual.

À Professora Dr^a Sonia Aparecida Lopes Benites

pela orientação eficiente, pela amizade e, sobretudo, pela sensibilidade com que me compreendeu e ajudou nos momentos difíceis.

À Professora Dr^a Maria do Carmo e ao Professor Dr. Rony Farto Pereira

pela leitura atenta e sugestões valiosas.

Aos professores de língua portuguesa das escolas particulares e estaduais

pela disponibilidade e prontidão com que me concederam as entrevistas.

Enfim, a todos os amigos e familiares

pela cumplicidade e afeto compartilhados nesses anos de estudo e dedicação.

SUMÁRIO

RESUMO	05
ABSTRACT	06
INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I: Questões em torno da natureza heterogênea da língua	11
1.1 Ideologia e linguagem: o estabelecimento da norma-padrão.....	12
1.1.1 O processo de formação da ideologia.....	12
1.1.2 O processo de legitimação de uma variedade lingüística.....	16
1.2 A abordagem da variação lingüística - uma questão política.....	19
1.2.1 Premissas equivocadas sobre a variação lingüística.....	22
CAPÍTULO II: Evolução da política do ensino de línguas no Brasil: da lei 5.692/71 à Lei 9.394/96	30
2.1 Pressupostos teóricos subjacentes à Lei 5.692/71 e seu reflexo na linguagem.....	30
2.1.1 O Normativismo.....	33
2.1.2 O Estruturalismo.....	36
2.2 Pressupostos teóricos subjacentes à Lei 9.394/96 e seu reflexo na linguagem.....	39
2.2.1 Princípios e fundamento da nova LDB.....	39
2.2.2 O papel da linguagem na configuração da lei: a Pragmática.....	49
2.2.3 PCNs: Instrumento de operacionalização da nova LDB.....	56
CAPÍTULO III: A transformação da teoria em prática sob a ótica das duas leis	73
3.1 O trabalho com a leitura.....	73
3.2 A produção escrita.....	76
3.3 A oralidade.....	79
3.4 O ensino de gramática.....	82
CAPÍTULO IV: A prática efetivamente assumida pelos professores	89
4.1 Os atores: perfil dos sujeitos da pesquisa.....	91
4.2 O palco.....	93
4.3 O cenário.....	93
4.4 O roteiro - pressupostos lingüísticos subjacentes às vozes dos professores.....	96
4.4.1 Quanto aos objetivos para o ensino de língua portuguesa.....	96
4.4.2 O ensino de gramática.....	101
4.4.3 Oralidade <i>versus</i> escrita: o desempenho dos alunos sob a ótica do professor....	107
4.4.4 O trabalho com a variação lingüística.....	114
4.5 Fecham-se as cortinas... Nos bastidores, passado e presente se confundem.....	119
CONCLUSÃO	124
REFERÊNCIAS	128
ANEXO	132

RESUMO

Nesta pesquisa, objetivamos refletir sobre a política de ensino de língua no Brasil, nas últimas três décadas, e sobre sua concretização na prática escolar, buscando investigar a relação entre teoria e prática. Para tanto, com base nos estudos realizados por Bagno, Gnerre, Geraldi, Marcuschi, Saviani, entre outros pesquisadores, analisamos os pressupostos teóricos subjacentes às Leis de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 e nº 9.394/96, bem como o instrumento que norteia a operacionalização desta última LDB, atualmente em vigor: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Feitas as considerações teóricas, procedemos à análise de entrevistas realizadas com professores de língua portuguesa que atuam há pelo menos vinte e cinco anos, tendo estado, portanto, sob a égide de ambas as leis. Nosso objetivo foi verificar o reflexo dessas diferentes políticas na prática pedagógica declarada pelos professores. Os resultados da pesquisa apontam que os professores entrevistados, em sua maioria, não estão sintonizados com a evolução política ocorrida na educação brasileira, e continuam a efetivar uma prática concernente à concepção de linguagem preconizada pela LDB 5.692/71, num claro desencontro entre teoria e prática.

Palavras-chave: política educacional; ensino de língua portuguesa; prática docente

ABSTRACT

This research investigates the theory-practice relationship focusing the educational policies which have regulated language teaching in Brazil over the last three decades. We analysed the theory related to LDB – *Leis de Diretrizes e Bases* – 5.692/71 and 9.294/96 (both educational policies which were converted into federal laws) and the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (a handbook aimed at bridging the gap between theory and practice). After considering this theoretical basis, we analyse interviews with Portuguese teachers who have been teaching for at least 25 years and have therefore worked when both laws were introduced. Our aim is to investigate the influence of these laws in the teachers' practice. We found that most teachers who were interviewed are not updated with the changes in educational policies which have taken place in Brazil and still teach according to the language theory presented in LDB 5.692/71, proving that there is a real divorce between the theory of our educational policies and the practice in the classroom.

Key words: educational policies; Portuguese language teaching; teaching practice

INTRODUÇÃO

Muitos estudiosos têm-se debruçado sobre uma problemática que desde sempre nos inquietou: a política lingüística e seu ensino. Dentre os estudos mais relevantes realizados recentemente sobre o assunto, poderíamos citar Franchi (1991), Bagno (2001), Marcuschi (2001) e Possenti (2003). Todos eles discutem as motivações ideológicas propulsoras do estabelecimento de metas e objetivos para o ensino de língua, nos diversos momentos históricos. Contudo, questões de natureza essencialmente empírica continuam a povoar nosso imaginário sobre o que seria ensinar língua portuguesa nos dias de hoje.

A experiência e a observação nos demonstravam que as práticas de leitura, escrita, oralidade e abordagem gramatical desenvolvidas ainda hoje continuavam muito próximas daquelas preconizadas nos primórdios da ciência lingüística, ou pior ainda, pelos estudos pré-lingüísticos, a despeito de todos os avanços verificados na teoria da ciência. Impôs-se, portanto, a constatação de que a incorporação das concepções de língua e de linguagem ao ato de ensinar caracteriza-se por uma notável lentidão.

O incômodo provocado por tal verificação transformou a reflexão sobre as alterações necessárias em um desafio que nos levou a pesquisar a prática desenvolvida por professores, em diferentes estabelecimentos de ensino, assim como as teorias lingüísticas norteadoras do processo de ensino-aprendizagem. Política, ideologia, sociologia delineavam o quadro da educação no Brasil e, conseqüentemente, imbricavam-se em nossas preocupações.

Dessa forma, a pesquisa que ora relatamos tem como objetivo contribuir para a ampliação das reflexões acerca da política de ensino de língua do Brasil e sua realização na prática escolar. Para alcançá-lo, procuramos, em um primeiro momento, analisar os documentos oficiais, referentes às Leis de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 e nº 9.394/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, relacionando-os às teorias lingüísticas vigentes no período, para evidenciar os vetores de uma política de ensino de língua no Brasil.

A pesquisa se fundamenta na hipótese de que a concepção de língua reproduzida pela escola, e que ecoa na sociedade, ainda permanece muito semelhante àquela veiculada pela LDB nº 5.692/71, pautada no Estruturalismo e na abordagem tradicional de ensino. Tal concepção, como veremos, não coincide com a da LDB nº 9.394/96, de base pragmática. Esse fato causa uma contradição interna ao ensino de língua portuguesa, o que nos leva a perguntar: quais são os reflexos do avanço dos estudos lingüísticos na prática docente? Que papel as concepções de linguagem tradicional e estruturalista desempenham ainda hoje no ensino de língua portuguesa? Até que ponto as diferentes LDBs levam em conta a concretização lingüística, em toda sua diversidade?

Buscamos possíveis esclarecimentos para essas perguntas nas vozes de professores atuantes na vigência das LDBs nº 5.692/71 e nº 9.394/96, que constituem, ao nosso ver, uma amostragem da forma como o ensino de língua portuguesa vem se desenvolvendo nas últimas três décadas, período contemplado com duas grandes "reformas" da educação no Brasil. As questões que lhes propusemos versam sobre alterações didático-pedagógicas decorrentes da mudança na legislação educacional, em direção à efetivação de uma política de ensino de língua afinada com a teoria sociointeracionista. Em outras palavras, devido ao apelo social desta pesquisa, investigamos a postura assumida pelos professores ante as variações sócio-culturais apresentadas pelos alunos.

Dessa forma, optamos pela entrevista semi-estruturada (anexa) com professores de língua portuguesa, com uma média de vinte e cinco anos de atuação em sala de aula, contemplando quatro campos: dados pessoais, formação inicial e continuada, condições de trabalho e ensino de língua portuguesa. As perguntas fazem referência tanto ao ensino de língua hoje, com a Lei 9.394/96, como quanto ao ensino realizado na vigência da Lei 5.692/71, e visam detectar em qual dessas leis apóiam-se, de fato, as práticas desses professores. Foram entrevistados cinco professores de escolas particulares e dez professores de escola pública; contudo, apenas dez amostras (cinco de cada grupo) foram efetivamente aproveitadas, uma vez que percebemos não haver muita diferença nas informações dadas pelos professores dentro da mesma rede

ensino, o que acarretaria uma redundância que pouco contribuiria com os resultados da pesquisa.

O trabalho contempla somente a análise das respostas pertinentes aos objetivos do nossa pesquisa, com especial relevo às condições de trabalho, aos objetivos para o ensino de língua portuguesa, ao ensino de gramática, ao desempenho lingüístico oral e escrito dos alunos e à questão da variação lingüística, procurando estabelecer uma ponte entre o passado e o presente.

A organização de nosso texto difere um pouco da que é comumente adotada em trabalhos do gênero. Nele não se verifica, por exemplo, a explicitação prévia de toda a fundamentação teórica em um único capítulo. Devido à forma como concebemos a dissertação, em torno de reflexões, achamos por bem estabelecer um diálogo constante com os estudiosos que nos dão suporte, de forma que a fundamentação teórica encontra-se diluída ao longo do trabalho, que se divide em quatro capítulos. No Capítulo I, **Questões em torno da natureza heterogênea da língua**, evidenciamos como fatores ideológicos, essencialmente aqueles que podem emperrar o processo de ensino-aprendizagem de língua, como também sociais, e não apenas lingüísticos, operam na constituição da natureza da língua. No Capítulo II, **Evolução da política do ensino de línguas no Brasil: da Lei 5.692/71 à Lei 9.394/96**, contemplamos as bases filosóficas gerais de cada lei e os pressupostos teóricos subjacentes ao ensino de língua portuguesa. No Capítulo III, **A transformação da teoria em prática, sob a ótica das duas leis**, procedemos a uma incursão pelos conceitos teóricos da Lingüística Aplicada, delineando o quadro do ensino de língua, segundo a posição dos mais diversos teóricos, e associando-o às bases legais de cada LDB analisada. E, por fim, no Capítulo IV, **A prática efetivamente assumida pelos professores**, analisamos os depoimentos dos professores entrevistados, com o intuito de demonstrar sua prática em sala de aula, no passado e no presente. Essa análise está sempre fundamentada no estudo de ambas as LDBs, bem como nas teorias lingüísticas apresentadas no Capítulo III.

No conjunto, todos esses passos contribuem para jogar luzes sobre os pressupostos teóricos de cada uma das leis, no que se refere ao ensino de língua, e

sobre a prática evidenciada no discurso dos professores entrevistados ao final do trabalho.

Por mais que tenhamos a sensação de impotência ante a situação, entender essa realidade pode promover uma leitura dialética – e não unilateral – do discurso oficial e mesmo das teorias que estão à disposição dos professores e pesquisadores, levando à reflexão e estabelecendo relações entre o pensar e o agir ou, segundo os filósofos existencialistas, entre a teoria e a prática (CHAUI, 2001).

CAPÍTULO I

QUESTÕES EM TORNO DA NATUREZA HETEROGÊNEA DA LÍNGUA

A reflexão sobre uma política de ensino de língua pressupõe uma clara concepção sobre o modo de ser do objeto em estudo. Esse é o tema do presente capítulo, que reconhece a língua em toda sua multiplicidade de formas.

Essa natureza heterogênea e multifacetada da língua relaciona-se à concepção de homem enquanto ser social, que se articula em uma estrutura igualmente complexa e heterogênea de sociedade. Por essa razão, a língua transcende sua característica imanente de instrumento de comunicação, associando-se a fatores ideológicos, políticos, econômicos e culturais.

A determinação de uma de suas variedades como padrão deve-se a várias razões, dentre as quais Gnerre (1998) enumera a associação à escrita, a associação à tradição gramatical, a dicionarização e a legitimação. Esta última decorre, em grande parte, da idéia de continuidade e de necessidade do aprendizado da gramática normativa, fora das condições políticas de sua instituição. Em outras palavras, deve-se à idéia de que “já que existe uma norma para ser ensinada, é bom que todo mundo aprenda essa norma”, e este é, segundo o autor, o resultado histórico de um processo complexo e longo.

Tratando da relação entre linguagem e poder, o mesmo autor afirma que, embora pareça ser um projeto altamente democrático, com vistas a dar oportunidades iguais para todos, a difusão do conhecimento da variedade lingüística de maior prestígio constitui-se em um processo que afeta profundamente todos aqueles que por ele passam, tornando-os diferentes dos que não o conseguiram. Estes, por não terem sido submetidos à educação formal, não dispõem de certos parâmetros que lhes permitiriam reconhecer com mais exatidão as posições sociais e medir a desigualdade.

Citando Gramcki, Gnerre lembra a existência de uma gramática normativa não escrita, ao lado da escrita. Dessa forma, além da discriminação baseada nas estruturas lingüísticas ou nas regras, há outra, referente à totalidade dos sinais de comunicação que se dão na real interação verbal face a face: a produção de uma fonologia e uma

prosódia aceitáveis, um bom controle do tempo, do ritmo, da velocidade e da organização das informações ou dos conteúdos, a postura, a direção do olhar, tudo isso entra no julgamento ao qual uma pessoa é submetida.

Para regular as relações sociais entre os indivíduos, há necessidade de leis políticas que busquem tratar como iguais cidadãos de natureza diversa, como forma de evitar a exclusão de alguns. Embora aparentemente contraditório, para que isso ocorra, é preciso contemplar a diversidade, a heterogeneidade que a língua reflete.

Na próxima seção discutiremos mais detidamente a forma como fatores extralingüísticos, tais como os ideológicos e sociais, operam para o estabelecimento de uma norma lingüística.

1.1 IDEOLOGIA E LINGUAGEM: O ESTABELECIMENTO DA NORMA-PADRÃO

A partir da constatação de que “os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida” (GNERRE, 1998:10), passaremos à discussão da relação entre língua e ideologia.

Por questões metodológicas, dividiremos a discussão em duas partes. Na primeira, abordaremos o processo de formação da ideologia e, na segunda, o processo de legitimação de uma variedade lingüística.

1.1.1 O Processo de Formação da Ideologia

A formação e manutenção de uma variedade padrão, segundo a visão política de Gnerre, podem ser relacionadas à noção de ideologia. Chauí (2001) explica o processo de formação da ideologia, distinguindo a **práxis** (ação sociopolítica) da **alienação** (desconhecimento de sua origem e de suas causas). Assim,

a alienação social é o desconhecimento das condições histórico-sociais concretas em que vivemos, produzidas pela ação humana também sob o peso de outras condições históricas

anteriores e determinadas. Há uma dupla alienação: por um lado, os homens não se reconhecem como agentes e autores da vida social com suas instituições, mas por outro lado e ao mesmo tempo, julgam-se indivíduos plenamente livres, capazes de mudar suas vidas individuais como e quando quiserem, apesar das instituições sociais e das condições históricas. No primeiro caso, não percebem que **instituem** a sociedade; no segundo caso, ignoram que a sociedade **instituída** determina seus pensamentos e ações” (p. 172)

A alienação social forma o senso comum da sociedade, que assimila explicações e justificativas para a realidade, tal como é diretamente percebida e vivida. Essa elaboração intelectual, incorporada pelo senso comum social, é a ideologia. Por meio dela, as idéias da classe social dominante e dirigente tornam-se a opinião de todas as classes e de todas as sociedades. A ideologia funciona, então, como um mecanismo para ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dando-lhes a aparência de indivisão e diferenças naturais entre os seres humanos.

Chauí explica **indivisão** como sendo a crença em que, apesar da divisão das classes sociais, somos todos iguais porque participamos da idéia de “humanidade”, “nação”, “pátria”, “raça” etc., e **diferenças naturais** como o mito de que as desigualdades sociais, econômicas e políticas não são produzidas pela divisão social, mas por diferenças individuais e naturais.

A produção ideológica da ilusão social tem como finalidade fazer com que todas as classes sociais aceitem as condições em que vivem, julgando-as naturais, normais, corretas, justas, sem pretender transformá-las ou conhecê-las realmente, sem levar em conta que há uma contradição profunda entre as condições reais em que vivemos e as idéias (p. 174).

Os procedimentos da ideologia para obter esses resultados são, basicamente, a inversão, a produção do imaginário social e o silêncio. No primeiro caso, colocam-se os efeitos no lugar das causas, transformando-as em efeitos. Podemos citar como exemplo o mito de que “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”; na verdade, é o acesso à classe social privilegiada que favorece o domínio da norma culta, até mesmo para a manutenção desse *status quo*. O contrário é apenas uma arma ideológica para conformar os indivíduos socialmente menos favorecidos à idéia de que sua condição social deve-se a sua falta de capacidade natural para dominar os bens materiais e culturais da elite – no caso, a norma culta.

O imaginário social, por sua vez, é constituído através da imaginação reprodutora. A ideologia recolhe e reproduz as imagens diretas e imediatas da experiência social, transformando-as num conjunto coerente, lógico e sistemático de idéias que funcionam como representações da realidade e como prescrição de normas e regras de conduta e comportamento:

A ideologia assegura, a todos, modos de entender a realidade e de se comportar nela ou diante dela, eliminando dúvidas, ansiedades, angústias, admirações, ocultando as contradições da vida social bem como as contradições entre esta e as idéias que supostamente a explicam e controlam (p.175).

Por último, a terceira maneira de operar da ideologia é o silêncio, uma vez que a coerência e a unidade do imaginário social vem do que é silenciado, posto que nem tudo é nem deveria ser dito. Orlandi (1997), procedendo ao estudo do funcionamento da linguagem, através da Análise do Discurso, distingue **silêncio** de **silenciamento**. O primeiro refere-se ao modo de estar em silêncio como correspondente de um modo de estar no sentido, ao passo que, no caso do silenciamento, a questão não é o silêncio em si, mas “pôr em silêncio”, evidenciando o processo de produção de sentidos silenciados ou não-ditos – há um sentido no silêncio:

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito (p.13).

O processo de significação do silêncio passa pelas noções de imaginário, real e simbólico que, apesar de pertencerem ao campo da psicanálise, tomam também a especificidade da análise do discurso. Essa relação se dá com a ideologia e com a determinação histórica, e não com o inconsciente, como prevê a psicanálise. Nesse sentido, Orlandi faz referência a Pêcheux, enquanto precursor da Análise do Discurso de linha francesa, que analisa o discurso como lugar de contato entre língua e ideologia. O estudo do silêncio se caracteriza, então, como

o movimento do discurso que se faz na contradição entre o “um” e o “múltiplo”, o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia. Esse movimento, por sua vez, mostra o movimento contraditório, tanto do sujeito quanto do sentido, fazendo-se no entremeio entre a ilusão de um sentido só (efeito da relação com o interdiscurso) e o equívoco de todos os sentidos... (p. 17).

A coerência e a unidade do imaginário social, de acordo com Chauí (2001), vêm do que é silenciado; caso todas as peculiaridades das relações sociais fossem desveladas, a ideologia perderia seu poder. Por força desse mecanismo ideológico é que se forma a ilusão de um único sentido – aquele que a ideologia mostra, em detrimento daquilo que ela silencia. Em relação à ideologia inerente à gramática tradicional, Bagno (2001b) considera também um modo de silenciar a realidade a recusa dos gramáticos tradicionalistas em admitir que muitos de seus preceitos são inconsistentes, que há contradições internas a sua doutrina.

Chauí (1998) afirma que a ideologia é responsável pela criação de **universais abstratos**, na medida em que transforma as idéias particulares da classe dominante em idéias universais de toda a sociedade. Nesse sentido, Bagno acredita que, se tomarmos a palavra “idéia” como “variedade lingüística”, será possível entender a Gramática Tradicional como ideologia porque é a variedade das classes dominantes que se transforma em universal abstrato, válido para todos os membros da sociedade brasileira como língua legítima. Assim, qualquer outra variedade, diferente da imposta pelas gramáticas normativas, “não é ‘língua de gente’ ou, quando muito, é língua de seres humanos degradados, os párias da sociedade” (p. 31).

Essas considerações não negam que a ideologia tenha bases na realidade. Zizek (1999:13 apud BAGNO 2001b: 33) afirma que

uma ideologia não é necessariamente ‘falsa’: quanto a seu conteúdo positivo, ela pode ser ‘verdadeira’, muito precisa, pois o que realmente importa não é o conteúdo afirmado como tal, mas o *modo como esse conteúdo se relaciona com a postura subjetiva envolvida em seu próprio processo de enunciação. (...) para ser eficaz, a lógica de legitimação da relação de dominação tem que permanecer oculta.*

Assim, o autor acrescenta (p. 16):

A ideologia é uma comunicação sistemática distorcida: um texto em que, sob a influência de interesses sociais inconfessos (de dominação etc.), uma lacuna separa seu sentido público ‘oficial’ e sua verdadeira intenção – ou seja, em que lidamos com uma tensão não refletida entre conteúdo enunciado explicitamente no texto e seus pressupostos pragmáticos (op. cit.).

Bagno considera que a doutrina da Gramática Tradicional refere-se, na superfície, ao que realmente acontece na língua, por exemplo: em *Pedro abriu a porta*, o sujeito é *Pedro*, segundo o critério de que o sujeito é “o ser que pratica a ação”. No entanto, desconsidera ou distorce o vínculo da ideologia com a realidade, com o aparente propósito de “democratizar o acesso à norma culta”. Conforme o autor, o que a gramática Tradicional pretende, de fato, é “preservar (e, se possível, alargar) a distância que separa os que já ‘sabem’ essa ‘norma culta’ dos que a ignoram” (p. 34).

O ato de desvendar a ideologia que rege as relações histórico-sociais cria condições para uma tomada de consciência pela qual o sujeito do conhecimento critica suas próprias ilusões e conhecimentos, buscando as relações entre o pensar e o agir. Para isso, é necessário enxergar o que foi silenciado pela ideologia, desvelando, por trás do seu discurso único, a multiplicidade de significações desse silêncio.

1.1.2. O Processo de Legitimação de uma Variedade Lingüística

Para melhor entender a relação ideológica da linguagem com o poder, Gnerre (1998) analisa questões referentes à língua sob duas perspectivas: a histórica e a lingüística. De acordo com a perspectiva histórica, a atitude de associar variedade lingüística ao poder teve início na Idade Média, devido a exigências políticas e culturais. Nessa época, o latim era a língua de poder na Europa e era considerado modelo para o processo de “adequação” lexical e sintática pelo qual passaram as variedades lingüísticas associadas à escrita. “Colocar uma variedade oral nos moldes da língua escrita (...) foi operação complexa...”(p. 12). As línguas românicas, por exemplo, levaram bastante tempo para obter a complexidade do latim, a língua-modelo.

O passo seguinte foi associar as variedades já estabelecidas como língua escrita com a tradição gramatical greco-latina. Até a idade moderna, a tradição estava

relacionada às duas línguas clássicas, que legitimaram a elaboração de uma variedade lingüística de prestígio.

Com a expansão colonial, na segunda metade do século XV, os moldes da gramática greco-latina foram utilizados para valorizar as variedades lingüísticas escritas associadas aos poderes centrais. Espanha e Portugal precisavam da afirmação de uma variedade lingüística para uma dupla articulação de poder: “em termos internos, em relação às outras variedades lingüísticas usadas na época (...) e, em termos externos, em relação às línguas dos povos que ficavam na área de influência colonial” (p. 13).

A justificativa para a elaboração da primeira gramática diferente das línguas clássicas era a difusão da língua castelhana entre os povos “bárbaros”. A concorrência entre Espanha e Portugal na conquista de novas colônias levou à construção ideológica de elevar a língua portuguesa aos moldes gramaticais para difundi-la nas terras descobertas e conquistadas: “a língua era um instrumento cujo poder nas relações externas era reconhecido” (p. 14).

Gnerre acredita que a língua dos gramáticos foi um produto elaborado com a função de ser uma norma imposta sobre as demais variedades, utilizada como a língua do poder político e cultural, que deveria ser poupada da influência negativa da plebe.

Em relação ao Brasil, o autor questiona o desconhecimento da realidade lingüística do país, afirmando que há apenas a tradição imposta pela gramática, no sentido de indicar **como** a língua **deveria** ser. Essa mentalidade ratifica o abismo entre a variedade padrão e a não-padrão, impedindo o reconhecimento do que é e como é, de fato, a língua portuguesa.

Podemos dizer, então, que a ideologia silencia o conhecimento de que a imposição de uma norma padrão foi historicamente constituída a partir de critérios de poder e não porque seja naturalmente superior às demais variedades. Conhecer tal realidade não implica deixar de dominar ou de pretender dominar a variedade padrão porque isso significaria ignorar uma regra já instituída em sociedade, acarretando uma das formas de alienação social apresentadas por Chauí (2001), uma vez que a sociedade é regida por regras e ignorá-las tornaria a vida social insustentável. Implica,

talvez, levar o sujeito a conhecer as diversas variedades lingüísticas e dar-lhe a possibilidade de optar por usar a norma padrão, pois, segundo Guedes (2001: 132) dominar a variedade padrão é, além de um direito do cidadão, a possibilidade de “ampliar a sua capacidade de percepção da realidade de expressão de sua incorformidade com ela”.

Já em relação à perspectiva lingüística, Gnerre afirma que as palavras não têm realidade fora da produção lingüística, mas somente nas situações em que são usadas. Assim, entender não é reconhecer um sentido invariável, mas construir o sentido de uma forma no contexto. O dicionário é um inventário dos signos “legitimados”, que fornece aos vocábulos existência abstrata, tornando-os diferentes dos vocábulos excluídos do inventário. Esse processo de “standardização” pode ser produzido por academias nacionais de letras ou de línguas, que costumam ser as intermediárias entre o poder político e econômico e o conjunto de valores e ideologias a serem associados com a língua. Nesse sentido, as academias podem interferir ao chamar a atenção da nação para as obras literárias e ao selecionar o léxico “aceitável” da língua e a gramática “oficial”.

Assim, o poder de algumas palavras encerra o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes nas sociedades complexas. As formas, às quais são introduzidos valores ideológicos simples de manipular, ficam imobilizadas, favorecendo a comunicação entre grupos de iniciados e alijando as grandes massas que desconhecem o conteúdo associado. Nessa sociedade complexa, é preciso ter conhecimento sócio-político relativamente grande para obter o acesso à compreensão e à produção de mensagens.

Então, para reduzir ou ampliar os receptores das mensagens políticas e culturais, basta ajustar a sintaxe, o quadro de referências e o léxico. Dessa forma, a linguagem pode ser usada para bloquear o acesso ao poder. Isso porque a função central de todas as linguagens especiais é social: tem valor comunicativo, mas exclui a comunidade lingüística externa, além de reafirmar a identidade dos grupos que têm acesso à linguagem especial. É o caso das gírias, e mesmo da variedade padrão, cuja compreensão depende do conhecimento interno aos conteúdos referenciais.

Intrínseca a essa discussão política, Gnerre reflete sobre a inquietação de lingüistas e educadores sobre a natureza e a própria existência de uma norma lingüística. Segundo ele, talvez exista uma contradição entre ideologia democrática e ideologia implícita à existência de uma norma lingüística:

Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. Como existe uma contradição de base entre a idéia fundamental da democracia, do valor intrinsecamente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm um valor social diferente, a língua, na sua versão de variedade normativa, vem a ser um instrumento central para reduzir tal conflito. Daí a sua posição problemática e incômoda de mediadora entre democracia e propriedade. (p. 25)

Para Chauí (2001), esses princípios democráticos de igualdade social são apenas uma ilusão social, com a função fazer com que todas as classes aceitem as condições em que vivem, julgando-as naturais, normais, sem pretender transformá-las ou conhecê-las realmente, sem considerar que há uma contradição profunda entre as reais condições e as ideais. Assim acontece com a língua, cujo acesso a todas as variedades é igualmente injusto e muito dificilmente diminuirá as desigualdades sociais, promovendo os mesmos direitos a todos os cidadãos.

1.2 A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA - UMA QUESTÃO POLÍTICA

Vimos que a língua desempenha uma função simbólica relacionada às peculiaridades de cada grupo social, que a emprega de acordo com as regras sociais praticadas pelo grupo. Daí institui-se o conceito de norma lingüística, vista por Castilho (1988)¹, em sentido amplo, como um fator de coesão social, e, em sentido estrito, como os usos e atitudes de determinado segmento que detém prestígio social.

¹ CASTILHO, A. T. Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. Coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 53-59.

Segundo o autor, a norma utilizada por essa camada da sociedade é transmitida pela escola e representa a atitude que o falante assume diante do que se espera que ele faça ou diga em determinadas situações. Por isso, a norma culta é chamada também de "norma pedagógica".

Embora a estrutura escolar pareça não ter sido pensada para contemplar a heterogeneidade social nem, conseqüentemente, as variedades lingüísticas que dela decorrem, esses são aspectos determinantes na definição de uma política de ensino que se deseja democrática, assim como da política que rege as leis de todos os outros setores da sociedade.

Escola e sociedade precisam estar afinadas, uma vez que pertencem à mesma natureza complexa e heterogênea. Diante disso, Castilho (1988) aponta uma série de motivações que justificam a inclusão da variação lingüística nas práticas de ensino de língua materna:

(1) A pesquisa sociológica e antropológica contemporânea vem 'redescobrimdo' o Brasil como uma nação complexa, formada por um tabuleiro de comunidades diferenciadas, compondo um quadro bem diverso do da historiografia oficial. Se a finalidade maior do ensino público é preparar o cidadão lúcido, não vemos como sonegar essa riqueza toda, sobretudo no caso do ensino do Português. (2) O ensino exclusivista da norma culta pode gerar dificuldades, (...). (3) Os estudos dialetológicos e sociolingüísticos têm descrito modalidades não standard do português brasileiro, que compõem o nosso universo lingüístico. (4) A literatura brasileira contemporânea e a sobrevivência de uma produção literária antiga (como a chamada literatura de cordel e toda a literatura oral) têm aberto um espaço considerável à cultura popular, constituindo-se em interessantes fontes de materiais para uso em classe (p. 57).

No decorrer da história da lingüística, diversas teorias se sucederam, sem abordar a importância de colocar a natureza heterogênea da língua no centro de seus estudos. Dessa forma, o Estruturalismo saussureano, embora reconhecesse a diversidade da parole, colocava o foco na langue, abstrata, social e homogênea.

Também Chomsky, ao conceber o gerativismo, enfatizou a precedência da competência do falante-ouvinte, ideal, sobre o desempenho variado e sujeito a alterações devidas a fatores físicos e psicológicos.

O reconhecimento da língua como constitutivamente heterogênea e o conseqüente foco na diversidade lingüística iniciou-se apenas com os estudos

desenvolvidos pela Sociolinguística, a partir da década de 60, que encaravam a língua como fato social, heterogêneo como a sociedade.

Assim, é equivocada a idéia de que o português é a única língua falada no Brasil. Segundo Oliveira (2003), aproximadamente 210 idiomas são falados no território brasileiro: cerca de 180 línguas indígenas, chamadas de *autóctones*, e por volta de outras 30 línguas, chamadas de *alóctones*, constituem o perfil de um Brasil plurilíngüe e multicultural. Para o autor, "a imagem do país que fala somente português, e de que o português brasileiro 'não tem dialetos', é consequência da intervenção do estado e da ideologia da 'unidade nacional' que, desde sempre, com diferentes premissas e em diferentes formatos, conduziram as ações culturais no Brasil" (p. 8).

Da mesma forma, é importante, particularmente para o professor de língua portuguesa, ter sempre presente a multiplicidade de formas que constitui a língua bem como os fatores sociais, políticos e ideológicos que movimentam esse panorama.

Tratando das variedades linguísticas, Travaglia (2000), com base nos estudos de Halliday, McIntoch e Strevens, classifica-as basicamente em dois tipos: os dialetos e os registros (ou estilos). A variação dialetal ocorre nas dimensões territorial, geográfica ou regional; social; de idade; de sexo, e geração ou histórica.

Por sua vez, as variações de registro dividem-se em **grau de formalismo e modo**, sendo que o primeiro varia de acordo com uma escala de formalidade no uso de recursos da língua, sob critérios normativos e estéticos. Esta escala obedece a uma gradação que vai se aproximando da língua padrão e culta em seus usos mais "sofisticados". Já por variação de modo, entende-se a língua falada em contraposição à língua escrita, apresentando, cada uma, variação no grau de formalismo.

Todos esses aspectos deveriam ser considerados quando do estabelecimento de uma política linguística para o país. Verificar até que ponto isso ocorre, de fato, é uma das metas a que nos propomos neste trabalho.

1.2.1 Premissas Equivocadas sobre a Variação Lingüística

No artigo *Nacionalismo requentado*, Faraco (2001) defende a necessidade de definir uma nova política lingüística para o Brasil, no sentido de regular a relação dos usuários com todas as línguas do país. Essa preocupação do autor tem origem no mito da “unidade lingüística”, que, segundo Bagno (2001a), desconsidera o alto grau de variabilidade e diversidade da língua falada no Brasil em função da imposição da variedade culta, ensinada na escola.

Faraco esclarece que não se trata de legislar sobre a estrutura e o vocabulário da língua, aspectos de uso suficientemente regulado por inúmeras normas constituídas na dinâmica histórica das relações sociais. Trata-se, antes, de considerar que uma dessas normas é registrada em gramáticas e dicionários, por razões de conveniência política, constituindo-se em uma tentativa de padronização de modos de falar e escrever, o que pode ter efeitos sobre a estrutura e o vocabulário da língua, na medida em que grupos de falantes adotam esses padrões como elemento de identidade sociolingüística. Por outro lado, concomitantemente, parte das estruturas padronizadas vai perdendo força e se arcaizando, porque as relações sociais mudam, e, com elas, o modo de falar e de escrever. Esse processo acentua o conflito entre o padrão real e o padrão cultuado do português falado no Brasil.

Na mesma linha, Bagno (2001d) concorda que o Brasil precisa de uma política lingüística consistente e não de atitudes inspiradas em mitos e superstições sobre a língua. O autor é incisivo ao afirmar que todas as iniciativas de uma política lingüística já existentes desconsideram as reais necessidades dos falantes e centram-se na repressão lingüística, pois negam a língua como fenômeno histórico-social, portanto, público e mutável, e como elemento constitutivo da individualidade de cada cidadão.

Lembra o autor que, do ponto de vista sociolingüístico, obedecemos a diferentes regras, em função das instituições no interior das quais falamos. São consideravelmente diferentes, por exemplo, as exigências das instâncias públicas e das instâncias privadas de fala, seja quanto às regras de uso, ao registro adequado ou ao dialeto que circula nas diferentes instituições.

Contudo, o cumprimento dessas exigências não se dá de forma equilibrada, pois os diferentes dialetos regionais e sociais nem sempre são socialmente aceitos. Nas instâncias públicas de linguagem, particularmente, apenas um falar tem sido admitido, e sua eleição está envolvida em relações de *poder*, gerando conceitos como variedade padrão, prestígio, forma estigmatizada etc., utilizados tanto por pesquisas lingüísticas quanto por estudos sociológicos.

Dessa forma, associa-se a variedades lingüísticas não-prestigiosas grupos de falantes que, sociologicamente, não pertencem às classes dominantes, sendo as variedades lingüísticas estigmatizadas na mesma proporção da estigmatização social de seus falantes (GERALDI, 1996).

No livro *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*, Bagno (2001a) enfatiza que “só existe língua se houver seres humanos que a falem” (p. 9). Como o ser humano é, segundo Aristóteles, um “animal político”, não é possível tratar de língua sem tratar de política. O autor atribui o preconceito lingüístico ao reflexo na língua das diferenças sócio-político-culturais entre os indivíduos, muitos dos quais são igualmente discriminados socialmente. A confusão entre língua e gramática normativa, que impõe um padrão como a língua “correta” e discrimina qualquer outra variedade, encarrega-se de complementar esse quadro.

Seguindo a linha de precursores como Castilho (1988), Bagno aborda os chamados mitos lingüísticos, rebatendo, inicialmente, a idéia de que “a língua falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, decorrente do pré(conceito) irreal de “unidade lingüística no Brasil”. Esse mito é prejudicial à educação, pois, ao não reconhecer a diversidade do português falado no país, a escola tenta impor sua norma lingüística a todos os brasileiros, independentemente de idade, raça, situação sócio-econômica e grau de escolaridade. Ignora, portanto, que o português apresenta um alto grau de variabilidade devido não só à grande extensão territorial, mas à injustiça social, que coloca o Brasil como o segundo país com a pior distribuição de renda.

Essa diferença no *status* social dos brasileiros aumenta o abismo lingüístico entre os falantes da variedade não-padrão (que constituem a maioria dos usuários da língua) e os falantes da “suposta” norma culta, ensinada pela escola. Como poucos

indivíduos têm acesso à educação formal, muitos permanecem à margem do domínio da variedade culta, deixando de usufruir de diversos serviços a que teriam direito, não apenas, mas também por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos.

Embora a variedade não-padrão também apresente uma gramática particular, regida por regras específicas, e atenda às necessidades comunicativas dos falantes, ela não é considerada como válida, mas desprestigiada e ridicularizada. Isso porque “uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1998: 6).

Faraco (2003) esclarece que as tendências unificadoras que geram as chamadas normas padrões são comuns a todas as línguas, o que leva ao estabelecimento, nas comunidades lingüísticas de falantes, de forças bastante contraditórias: algumas puxando para a diferenciação e outras para um certo ideal de unidade.

Historicamente, conforme lembra o autor, a complexidade da natureza desse quadro foi primeiramente identificada pelos gregos alexandrinos, que percebiam a diferença entre o grego clássico, encontrado nos textos dos autores consagrados, e a modalidade de grego que falavam. Essa diferença era acentuada pela grande distância temporal que os separava. Da mesma forma, percebiam a diversidade entre os vários dialetos do grego falado na época e a chamada *koiné*, dialeto ático tornado língua comum na expansão do império de Alexandre. Diante de toda essa diversidade, eles priorizaram o estabelecimento e o cultivo de um ideal de língua, segundo o padrão de linguagem encontrado nos grandes escritores.

Em decorrência desse processo, os gregos alexandrinos criaram a gramática como disciplina intelectual autônoma, voltada para o estudo da língua, com o objetivo principal de fixar padrões de correção. Figura de destaque nesse contexto foi Dionísio da Trácia, intelectual alexandrino reconhecido pelos historiadores como o autor da primeira gramática, que definiu seu trabalho como o estudo empírico dos usos normais dos poetas e prosadores, modelos de correção gramatical.

Instituiu-se, assim, prossegue Faraco, a noção de correção lingüística, que ainda povoa o imaginário dos falantes com o modelo de língua ideal, baseado na linguagem dos grandes escritores. O critério que estabelece a correção assenta-se em valores que, por razões políticas e/ou culturais, são agregados a certas formas e não a outras.

Feito esse recorte histórico, retomemos a mitologia lingüística de que trata Bagno (2001a). Aserções como “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão” e “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português” não apresentam nenhuma fundamentação científica. No primeiro caso, Bagno atribui a sobrevivência do mito ao fato de o Maranhão ter perpetuado o uso do pronome *tu*, seguido de formas verbais clássicas com a terminação em *-s*, enquanto, no sul do país, utiliza-se esse pronome sem agregar a desinência verbal, ocasionando julgamentos pejorativos por parte dos mais conservadores. Estes constituem casos isolados, pois, na maior parte do Brasil, procedeu-se à reorganização do sistema pronominal que transformou o pronome *tu* em um arcaísmo, substituído por *você*.

Para demonstrar o quanto é ilusória a superioridade do falar maranhense, Bagno lembra uma característica dessa modalidade lingüística condenada pela gramática normativa. Trata-se do emprego dos pronomes oblíquos *ti* e *mim*, em função sintática de sujeito, quando antecidos da preposição *para*. Assim, é comum no Maranhão uma frase como *Esse é um bom livro para ti (ou mim) ler*, empregada inclusive por falantes da norma culta.

O mito da superioridade do falar português sobre o brasileiro pode ser atribuído ao complexo de inferioridade decorrente de nossa origem de colônia. Dessa forma, cultuar o português falado em Portugal implica cultuar o padrão “ideal” europeu, embora Portugal seja menor que o Brasil em extensão territorial e tenha uma economia inferior a nossa. O autor reage contra a fantasia de que Portugal é o dono da “língua”, enquanto nós a utilizamos por empréstimo.

No curso da história, este mito tomou consistência na polêmica que ocorreu entre separatistas e legitimistas entre os séculos XIX e XX (ALBUQUERQUE e COX, 1997). Os separatistas viam como positiva a diferenciação lingüística entre Brasil e

Portugal e reivindicavam a emancipação e a maioria cultural do Brasil; já os legitimistas consideravam-se os defensores do idioma clássico contra a invasão de neologismos, estrangeirismos e da fala popular, considerada por muitos o padrão lingüístico utilizado por "gente ignorante" que não conhece as normas gramaticais.

O contexto em que se instaura a discussão entre separatistas e legitimistas é de um Brasil recém-independente (a querela iniciou-se em 1852) que luta por sua emancipação. A naturalização da variedade brasileira de português evoca, segundo os separatistas, a seleção natural dos evolucionistas, assegurando o equilíbrio entre as formas lingüísticas e o meio ambiente natural-cultural, sobrevivendo as espécies mais adaptadas, no caso o idioma brasileiro. Para os separatistas, a diversidade lingüística entre Brasil e Portugal obedece à lei do progresso incessante, o que equivale a dizer que as línguas mudam e mudar significa progredir, opondo-se à tese legitimista de que as línguas são estáveis e de que mudar significa corromper-se.

Porém, mesmo os separatistas divergem quanto à nomeação ideal para a entidade lingüística brasileira, se *dialeto* da língua portuguesa ou *língua* independente. Hoje, os estudos lingüísticos mostram que uma língua não se aperfeiçoa nem se deteriora – ela apenas se transforma; ainda assim, o mito de que o português falado em Portugal é mais correto permanece e ainda fomenta discussões entre lingüistas e gramáticos, acarretando equívocos na elaboração dos compêndios gramaticais e no ensino de língua portuguesa no Brasil.

Tais equívocos contribuem para a instituição de mais um mito exposto por Bagno (2001a), “Português é muito difícil”. Baseado na norma da gramática de Portugal, o ensino de língua materna impõe regras que não correspondem à língua falada e escrita no Brasil. Esse ensino seria mais eficiente se fosse voltado para o “uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil” (p. 36), considerando que todo falante nativo sabe sua língua e é capaz de reconhecer intuitivamente e empregar as regras básicas de funcionamento. À escola caberia desenvolver a habilidade de expressão dos alunos, e não priorizar o ensino de metalinguagem.

Há ainda a idéia de que o certo é falar como se escreve, mito gerado pela adição da supervalorização da língua escrita ao desprezo pela língua falada. Esse

preconceito inspira a escola a tentar obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se fosse possível anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas. A explicação para essa idéia reside na ênfase dada ao estudo da gramática, que, como vimos, data da Antigüidade Clássica, e tinha o objetivo declarado de “investigar as regras da língua *escrita* para poder preservar as formas consideradas ‘corretas’ e ‘elegantes’ da língua *literária*” (p. 56).

O ensino tradicional de língua, levado a efeito ainda hoje, continua desprezando os fenômenos da língua oral e impondo a língua literária como a única forma legítima de falar e escrever. Embora seja necessário ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, até porque as convenções ortográficas são previstas em lei, “não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma” (BAGNO, 2001a: 52). O fato é que não existe nenhuma ortografia que consiga reproduzir a fala com fidelidade, pois a mera forma escrita não é capaz de expressar as inflexões e intenções do falante. Este mito corresponde ao equívoco descrito por Perini (1997) de que ainda consideramos a língua portuguesa como “correta” e o vernáculo como uma forma “errada”, declarando a hegemonia da modalidade escrita sobre a falada.

Outro equívoco que não apresenta nenhuma evidência que o confirme, é o preceito de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”. Se assim fosse, “todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática” (BAGNO, 2001a: 63). O conceito de gramática, nesse caso, refere-se ao normativismo, que se caracteriza pela postura prescritivista. Esta concepção, porém, não é a única empregada para o termo. Há, por exemplo, a gramática descritiva, utilizada, originalmente, para descrever as diferentes manifestações lingüísticas, sem juízo de valor. Entretanto, conforme Bagno,

Como a gramática (...) passou a ser um *instrumento de poder e de controle*, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua ‘bonita’, ‘correta’ e ‘pura’ (p. 64).

Dessa forma, não caberia à gramática “estabelecer” a norma culta, mas definir, identificar e localizar os falantes cultos, coletar a língua usada por eles e descrever essa língua segundo critérios teóricos e metodológicos coerentes. Geraldi (1996) recorda que a concepção de gramática descritiva, embora não surja propriamente no Estruturalismo, é fortemente impulsionada por esse movimento, que se dedica a delimitar os terrenos, a descrição e a análise dos elementos e suas relações no interior do sistema, a partir da suposição de uma língua pronta e acabada, objeto de ensino do professor e de apreensão do aprendiz.

O autor discorda dessa postura teórica, afirmando que "não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la" (p. 53). É uma concepção de trabalho lingüístico, e não mais de representação, que torna improcedente a idéia do domínio gramatical normativo como pré-requisito para o domínio de língua, pois esta não está de antemão pronta e descrita em compêndios gramaticais (dada como um sistema de que o sujeito se apropriaria para usá-la), mas reconstrói-se no próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem.

Conforme o senso comum, “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. Concordamos com Bagno (2001a), que se contrapõe a essa idéia, afirmando que o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver os problemas de um indivíduo carente” (p.71). A desejada ascensão depende de muito mais: depende de se garantir aos cidadãos o acesso à educação, aos bens culturais, à saúde, à habitação etc.

Como se vê, toda essa mitologia acerca da língua portuguesa gera o preconceito lingüístico porque está atrelada a fatores políticos e sociais e não meramente lingüísticos. Isso porque, segundo Gnerre (1998), a linguagem não é usada apenas para veicular informações, mas também tem a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa ou acha que ocupa em sociedade. Dessa relação social entre falante e ouvinte, surgem regras que orientam a produção dos atos de linguagem, de acordo com as quais o ser humano age verbalmente, ou seja, ele tem que saber quando pode ou não falar e o tipo de conteúdos referenciais que lhe é consentido.

No entanto, nem todos os falantes têm acesso a todas as variedades e a todos os conteúdos referenciais porque “a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como *corpus* definido de valores, fixados na tradição escrita” (p.6). Nesse sentido, a variedade “cultura” ou “padrão” acaba sendo considerada como a “língua” e utilizada na transmissão de informações de ordem política e cultural.

O entendimento de que o estabelecimento da norma padrão passou por um processo de legitimação por conta da posição social dos usuários dessa norma pode ser um primeiro passo para desfazer o mito da unidade lingüística no Brasil e, quem sabe, legitimar também as demais variedades da língua como parte integrante da diversidade cultural e social do país. A iniciativa deve partir da legislação brasileira, afinal, é ela que regula a relação dos cidadãos com seus direitos e deveres, e utilizar a sua variedade lingüística é um direito inalienável, juntamente com o direito de dominar as modalidades de maior prestígio social.

Por essa razão, no próximo capítulo, procuraremos verificar se a legislação educacional brasileira, por meio das LDBs nº 5.692/71 e nº 9.394/96, leva em conta a diversidade lingüística. Analisaremos, igualmente, os pressupostos lingüísticos subjacentes a cada uma das leis.

CAPÍTULO II

EVOLUÇÃO DA POLÍTICA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL: DA LEI 5.692/71 À LEI 9.394/96

Para detectar a política que vem direcionando o ensino de línguas no Brasil, nas últimas três décadas, efetuaremos, inicialmente, o levantamento dos pressupostos teóricos subjacentes às Leis de Diretrizes e Bases da educação brasileira vigentes nesse período. É esse o objetivo do presente capítulo, em que, após refletir sobre as bases filosóficas gerais das Leis 5.692/71 e 9.394/96, nos fixaremos mais detidamente na abordagem do ensino de língua proposta nos momentos históricos abrangidos por ambas as leis. Para tanto, conceituaremos aspectos como concepções de língua e de linguagem, objetivos para o ensino de língua portuguesa, variação lingüística e norma padrão, entre outros. No caso da Lei 9.393/96, analisaremos, ainda, o instrumento por ela utilizado na definição de sua operacionalização, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o ensino de língua portuguesa.

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SUBJACENTES À LEI 5.692/71 E SEU REFLEXO NA LINGUAGEM

A chamada "Reforma do Ensino", instituída com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, ocorreu no seio da ditadura militar no Brasil. Contraditoriamente a esse regime político, a lei, como lembra Saviani (1997), tinha como princípio a *flexibilidade*, visando a garantir: a variedade de currículos; a utilização de metodologias apropriadas a cada nível de ensino; o aproveitamento dos estudos realizados; a combinação do binômio continuidade-terminalidade, de acordo com a idade, interesse e aptidões dos alunos, a capacidade do estabelecimento de ensino e o nível socioeconômico da região, e a possibilidade de adoção do regime de matrícula por disciplina no ensino de segundo grau. O autor enxerga, na adoção desse princípio, grande dose de oportunismo, por parte dos detentores do poder, concluindo que:

(...) o princípio de flexibilidade foi instrumento importante para preservar no âmbito educacional o arbítrio que caracterizava o poder então exercido. Com efeito, pela flexibilidade, as autoridades governamentais evitavam se sujeitar a definições legais mais precisas que necessariamente imporiam limites à sua ação, ficando livres para impor à nação os programas educacionais de interesse dos donos do poder. E com a vantagem de facilitar a busca de adesão e apoio daqueles mesmos sobre os quais eram impostos os referidos programas (SAVIANI, 1997: 27).

Essa legislação alterou consideravelmente a estrutura do ensino até então em vigor. O curso primário, com duração de quatro anos, e o ensino médio, subdividido em curso ginásial de quatro anos e curso colegial de três anos, foram substituídos pelo ensino de primeiro grau, com duração de oito anos, e pelo ensino de segundo grau, com três anos, conforme previa o parágrafo 1º, do artigo 1º: "Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau".

O tema central da reforma do ensino foi a profissionalização, necessidade que se tornara iminente, já que as vagas oferecidas pelas universidades não comportavam mais o número de candidatos, restando à escola a responsabilidade de preparar para o mercado de trabalho parte da demanda. O contexto sócio-político da época revelava a preocupação do governo militar e da sociedade tecnocrata com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade, o que exigia a formação de mão-de-obra técnica e especializada, capaz de produzir em larga escala e a custos reduzidos. Dessa forma, os militares que haviam assumido o poder, entendendo que a eles cabia a tomada de decisões sobre educação, determinaram que a escola se dedicaria a formar a mão-de-obra demandada. Conforme lembra Saviani (1997), aos educadores restou apenas executar as medidas tomadas pela tecnoburocracia.

A preocupação da lei com a formação técnica no ensino de 1º e 2º graus evidenciou-se no currículo, que se organizava da seguinte maneira:

§ 1º - Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º - A parte de formação especial do currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.

b) será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

A relevância da formação profissional perpassa todo o documento e justifica-se pelo momento histórico em questão, indo em direção oposta à orientação política que vigorava até então, regida pela LDB nº 4.024/61, a qual pregava o liberalismo, e não o tecnicismo. Saviani (1997), ao tratar das diferenças entre as duas orientações, recorda que:

enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso (p. 32).

A primeira consequência dessa postura foi o esgarçamento da estrutura do ensino, uma vez que ela se voltava exclusivamente para o 1º e 2º graus, excluindo a educação infantil e o ensino superior, fato que já pode ser detectado pelos grandes eixos organizadores da lei: i) Do Ensino de 1º e 2º Graus; ii) Do Ensino de 1º Grau; iii) Do Ensino de 2º Grau; iv) Do Ensino Supletivo; v) Dos Professores e Especialistas; vi) Do Financiamento. A bem da verdade, a reforma universitária precedeu a do ensino de 1º e 2º graus, pois o regime político autoritário desencadeara entre os universitários uma situação de confronto com o poder, fazendo com que este, em 1968, através da Lei 5.540, se antecipasse a uma reforma iminente por vias civis. Três anos depois, seria decretada a nova LDB, ignorando o ensino superior e a educação infantil e inaugurando a fase da profissionalização compulsória, com a oferta de variadas habilitações profissionais, cuja maior consequência viria a ser a substituição da essência educativa de formação plena pela mera razão técnica, com inegáveis prejuízos ao processo educativo.

A distinção feita por Saviani (1997), na legislação educacional, entre objetivos proclamados e objetivos reais, apresenta-se particularmente útil para a análise dessa questão. Os primeiros indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas,

situando-se em um plano ideal; já os segundos indicam os alvos concretos da ação, em face daquilo que se pretende preservar ou mudar, confrontando-se interesses divergentes das forças que controlam o processo.

Desse modo, a inspiração liberalista que se percebe no artigo 1º da Lei 5.692/71 ("O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania") constitui o objetivo proclamado da lei. O interesse é, então, formar o indivíduo plenamente, de modo que ele exerça seus direitos e deveres como cidadão, tendo o trabalho como fonte de sua "auto-realização" e não simplesmente como alavanca para o projeto de desenvolvimento técnico e econômico do país.

Esses objetivos proclamados divergem dos objetivos reais, os quais visam à profissionalização compartimentalizada do educando, e não a sua formação plena, privilegiando, no currículo, a formação especial para habilitações profissionais em detrimento da educação geral. Com isso, há uma espécie de fragmentação na formação do indivíduo, o que pode acarretar, também, uma fragmentação na própria constituição do sujeito.

Embora afirme pautar-se pelo princípio de flexibilidade e defenda os princípios democrático de exercício da cidadania, a lei acaba revelando em sua redação o autoritarismo da ditadura militar, através de expressões como: "observância de normas fixadas"; "observar-se-ão as seguintes prescrições"; "será fixada"; "será obrigatória"; "será instituída obrigatoriamente"; "exigir-se-á a conclusão", entre outras, evidenciando uma discrepância com os objetivos proclamados pela lei.

2.1.1 O Normativismo

Prescrição, normas, regras, as palavras-chave que delineavam o momento político do país aplicam-se igualmente à abordagem do ensino de língua portuguesa prevista na lei, que inicia dispondo que: "No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial

relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira" (Art. 4º, § 2º).

No momento histórico em que a Lei 5.692/71 foi gestada, duas concepções de linguagem dominavam o cenário teórico relativo ao ensino de língua portuguesa: o Normativismo, concepção subjacente à língua como "expressão da cultura brasileira", e o Estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto "instrumento de comunicação". A escolha de uma ou outra concepção não é fruto do acaso, mas, segundo Geraldi (1985), deriva de uma opção política, envolvendo uma compreensão e interpretação da realidade.

Marcuschi (2001a) ilustra, através de um breve resgate histórico, a forma como se instituiu o ensino tradicional (ou normativo) de língua, no Brasil. Lembra o autor que, no Brasil-Colônia, o ensino de língua voltava-se apenas para a alfabetização e, quando se prolongava um pouco mais, era para o estudo da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética.

O estudo da língua portuguesa, segundo esses aspectos (gramática, retórica e poética), foi oficialmente instituído pela Reforma Pombalina, em 1759, que tomava como modelo de língua os escritores clássicos, e seguia os preceitos da Filologia. A idéia de que a língua formava um grande quadro da identidade nacional e era a depositária da cultura nacional dá origem à visão de língua da Lei nº 5.692/71 como "expressão da cultura brasileira". Na língua estaria, então, o patrimônio e a pátria de um povo, assim como a visão de mundo que a animava.

Também sob o ponto de vista jurídico, a língua é vista como constituinte da identidade nacional. Essa idéia é, segundo Gnerre (1998) fruto da visão oficial conservadora, que, conforme demonstramos no capítulo anterior, da língua, elegeu a variedade lingüística usada pelos grupos de poder como o código aceito "oficialmente" e, portanto, representante da identidade nacional. Contudo, é importante considerar que, por um lado, a variedade lingüística não interfere na constituição da unidade nacional, posto que a natureza da língua é intrinsecamente heterogênea (cf. capítulo I), e, por outro, também não vemos retratados o "patrimônio e a pátria" do povo brasileiro em outros países que falam a língua portuguesa, como em alguns países da África e

mesmo em Portugal. Cada um desses países tem sua identidade nacional marcada pela cultura de seu povo, da qual a língua é parte integrante, mas não a determinante, o que relativiza a imagem da língua como formadora da identidade nacional.

A concepção de língua como expressão do pensamento, que norteou exclusivamente a produção de manuais normativos para o ensino de língua até o final do século XIX, permanece ainda hoje nas visões mais conservadoras, que não admitem outro ensino a não ser o da língua padrão, verificada nos cânones literários. Dessa concepção decorre a noção de erro, associada aos preceitos da gramática normativa, como tudo aquilo que foge à variedade eleita como modelo de correção da linguagem, alimentando o mito de que as pessoas que não conseguem se expressar segundo a modalidade padrão não sabem também pensar.

Esses conceitos têm raízes na tendência filosófico-lingüística, nascida no seio do Romantismo, denominada por Bakhtin (1997) de "subjetivismo individualista", que constituiu uma reação à palavra estrangeira e uma tentativa de reorganizar a reflexão lingüística sobre a base da atividade mental em língua materna, considerada como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento.

Assim, essa tendência apóia-se na enunciação monológica, que se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência. "A categoria de expressão é aquela categoria geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação" (p. 111). A expressão forma-se no psiquismo do indivíduo e exterioriza-se objetivamente para o interlocutor, por meio de um código de signos exteriores.

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

o conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica (...) Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata* (p.112).

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

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

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

2.1.2 O Estruturalismo

Além da concepção de linguagem como expressão do pensamento, uma outra concepção foi ressaltada pela LDB em questão, em decorrência da ênfase ao tecnicismo: a linguagem como instrumento de comunicação. Enquanto a primeira caracteriza a visão tradicional de gramática como um conjunto de regras a serem seguidas, a segunda está presente no estruturalismo, que concebe a gramática como uma relação de estruturas, passível de classificação e descrição científica. Diferentemente do normativismo, o estruturalismo propõe descrever a língua tal como é falada por determinada comunidade, em determinada época (cf. 1.2.1). No entanto, a

operacionalização dessa concepção acaba por limitar-se à descrição da norma culta, uma vez que ao estruturalismo interessa a abstração lingüística e não propriamente a realização lingüística concreta de cada falante.

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

As bases filosóficas dessa tendência encontram-se, segundo Bakhtin (1997), no Objetivismo Abstrato, que privilegia a língua como um sistema estável de formas normativamente idênticas. Alguns dos princípios orientadores do Objetivismo Abstrato são: as leis da língua são leis lingüísticas específicas, objetivas relativamente a toda consciência coletiva; as ligações lingüísticas nada têm a ver com valores ideológicos; os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas.

Foram muitos os desdobramentos do Estruturalismo saussureano, a começar pelo direcionamento dado por Bally e Sechehaye, escribas da obra póstuma que trouxe à luz sua teoria lingüística, e passando pelos membros do Círculo Lingüístico de Praga, pela Escola de Copenhague, pelos mentalistas e funcionalistas. É importante ressaltar, porém, a repercussão do Mecanicismo (ou behaviorismo), tendência estruturalista, gestada por Leonard Bloomfield, nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, inicialmente voltada para o estudo de línguas indígenas.

Dentre os méritos da escola idealizada por Bloomfield, pode-se destacar: a elaboração de uma técnica de reconstrução baseada na lingüística descritiva, independente de um conhecimento concreto de estágios lingüísticos anteriores, e a preocupação com a análise objetiva e restrita de uma língua, sem a orientação normativa que deve ser apreciada como um mecanismo social de diferenciação de classes.

Tamanho foi o vulto alcançado pela tendência mecanicista, que ela é ainda hoje empregada, em inúmeros contextos, como sinônimo de Estruturalismo. Trata-se, entretanto, de uma generalização equivocada, uma vez que Bloomfield, aplicando a teoria skinnereana do condicionamento a padrões frasais, considera a linguagem, a exemplo de outras atividades humanas, uma conseqüência natural de ações e reações dos diferentes elementos que constituem o corpo humano. Enxergando a significação como o conjunto dos elementos práticos aos quais está unido o enunciado, o lingüista afasta-a do âmbito do interesse da ciência da linguagem, voltando-se unicamente ao estudo de seu aspecto formal. Assim é que, segundo Roulet (1978:25):

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

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

Apesar de não dar conta, como declarou Noam Chomsky, do uso criativo da língua, o estruturalismo acarretou grande avanço no estudo dos aspectos formais da língua e o abandono do método dedutivo adotado pela gramática tradicional (apresentação das formas > regras de emprego > exemplos > exercícios-testes) em função do método indutivo (exemplos > exercícios estruturais > testes eventuais), que permitiria aos alunos adquirir automatismos necessários à prática da língua falada.

Chegando ao Brasil na década de 1970, e coincidindo, portanto, com o momento histórico vivido pelo país, pautado no tecnicismo, esse modelo foi adotado pela LDB nº 5.692/71 e passou a dominar, desde então, o cenário do ensino de língua. Propondo um modelo mecânico de aprendizagem, que isenta o aluno da prática da reflexão, a técnica estruturalista aliou-se ao autoritarismo da ditadura militar, para quem o povo era apenas massa de manobra, sem direito de decisão política. Assim, a língua nacional ensinada na escola adquiriu um caráter emblemático, servindo de instrumento de dominação ao poder político e militar, porque a própria concepção de língua corrente eximiu as instituições de propiciar a reflexão e o posicionamento do sujeito, face a um ensino centrado na repetição mecânica da estrutura da língua.

2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SUBJACENTES À LEI 9.394/96 E SEU REFLEXO NA LINGUAGEM

Após a LDB nº 5.692/71, a lei que configurou as maiores mudanças no sistema educacional brasileiro foi a de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A partir de então, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de orientar as instituições de ensino a operacionalizar as mudanças propostas pela nova LDB.

A seguir, discutiremos as bases filosófico-sociais da referida lei e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Tais pressupostos confirmam o educando como ser social e que precisa, portanto, estar apto a posicionar-se face às mais diversas interações sociais. Nesse ponto, destacamos o papel fundamental da linguagem na constituição dos processos interlocutivos vivenciados pelo educando, processos esses que cabe à escola ampliar.

2.2.1 Princípios e Fundamentos da Nova LDB

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 inaugurou no sistema educacional brasileiro a fase da interação, vislumbrando a relação dos indivíduos nos mais diversos segmentos sociais, conforme apresentado no Art. 1º: "A educação abrange os

processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Como a sociedade não tem por princípio a equidade entre seus componentes, as relações sociais são sempre conflitantes e desiguais, com os grupos sociais mais fortes dominando os mais fracos. As leis atuam, então, no sentido de tentar regular essas forças, assegurando os direitos e cobrando os deveres de cada cidadão, para que a vida em sociedade não se torne insustentável.

No entanto, Severino (1998) lembra que "a experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta de direitos" (p. 59). Segundo o autor, isso acontece porque o Estado

não é um agenciador dos interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos da população que constituiu sua sociedade civil. (...) Trata-se, no Brasil, de uma instituição que, apesar de estatal, não é efetivamente pública, mas autenticamente privada, apesar de custeada com o sangue e o suor do trabalho realizado pelo conjunto da sociedade civil (p. 59-60).

Nem por isso, as leis deixam de ser uma ferramenta para aqueles que nelas esperam ter seus direitos respeitados, pois, de acordo com o discurso institucionalizado, são elas que firmam o compromisso do poder público, principalmente, com os excluídos e marginalizados. Contudo, Severino considera esse pensamento uma utopia, enviesado por questões ideológicas:

Se, de um lado, ela é vista pelos que dela dependem para contar com o usufruto de algum direito, de outro ela é usada por aqueles que dela pouco precisam, para salvaguardar seus privilégios. A legislação educacional passa a ser então estratégia ideológica, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder (p. 60).

Trata-se de forças desiguais movendo objetivos diferentes, em que o grupo menos favorecido tem sua luta legitimada pelo seu dimensionamento utópico, ou seja, "é uma reivindicação em nome de uma referência universal, enquanto aquela conduzida pelos já privilegiados é uma luta eminentemente ideológica, ou seja, tem

referências universais falseadas, uma vez que está defendendo, de fato, interesses particularizados" (p. 61).

A LDB, então, no seu regime de lei, é vista como possibilidade para que os desfavorecidos busquem superar este desequilíbrio social através da educação, pois prevê a inserção do indivíduo na vida em sociedade, preservando seus direitos, ao preconizar que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Art. 1º, par.2º).

A palavra de ordem da nova LDB é *cidadania*, visando promover a igualdade de condições para os cidadãos. Nesse sentido, a lei proclama que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Art. 2º).

Esse objetivo apresenta princípios muito semelhantes aos inscritos na Lei 5.692/71, segundo os quais "o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania" (Art. 1º). É evidente que as motivações históricas do nosso tempo levam a um apelo maior aos "princípios de liberdade e solidariedade humana" do que na década de 1970, quando o autoritarismo da ditadura militar tolhia veementemente tais princípios. Ademais, permanece em ambas as leis o interesse no desenvolvimento do educando, no exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho.

Nesse caso, o que mudou foi apenas a ordem em que os princípios de cidadania e de qualificação para o trabalho foram colocados. Ao que parece, essa troca de posição obedeceu a motivações históricas e ideológicas. Na década de 70, como já vimos, a política educacional primava pela educação profissional para suprir a necessidade de técnicos em uma sociedade em vias de desenvolvimento industrial, justificando o fato de se colocar a qualificação para o trabalho antes do preparo para a cidadania. Hoje, a formação de técnicos já não satisfaz às necessidades da nossa sociedade, que necessita de indivíduos que desenvolvam a capacidade de aprender

rapidamente para acompanhar a agilidade com que as informações e a tecnologia são criadas e substituídas - daí a qualificação para o trabalho ser colocada em último lugar.

Se há, então semelhanças nos objetivos gerais, ou seja, nos objetivos proclamados por ambas as leis, podemos dizer que a diferença situa-se na relação entre os objetivos proclamados e os objetivos reais. Como vimos (cf. 2.1), na Lei 5.692/71, havia uma contradição entre esses objetivos, pois enquanto os proclamados permaneciam no plano ideal, anunciando a formação integral do cidadão, os objetivos reais direcionavam-se à compartimentalização dessa formação, ao enfatizar a profissionalização técnica.

Já na Lei 9.394/96, tanto os objetivos promulgados quanto os reais visam à formação plena, voltada ao desenvolvimento da capacidade de aprender e adaptar-se às constantes mudanças. Assim, para cada nível de ensino da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), os dispositivos reafirmam os objetivos promulgados:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades *desenvolver o educando*, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o *exercício da cidadania* e fornecer-lhe meios para *progredir no trabalho e em estudos posteriores*. (...)

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o *desenvolvimento integral da criança* até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a *ação da família e da comunidade*. (...)

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a *formação básica do cidadão*, mediante:

I - o *desenvolvimento da capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o *pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo*;

II - a *compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade*;

III - o *desenvolvimento da capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a *aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores*;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a *vida social*. (...)

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o *prosseguimento de estudos*;

II - a preparação básica para o *trabalho e a cidadania* do educando, para *continuar aprendendo*, de modo a ser capaz de se *adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*;

III - o *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a *teoria com a prática*, no ensino de cada disciplina (grifos nossos).

Os termos grifados demonstram uma contínua preocupação com a formação plena do educando, desenvolvimento da capacidade de aprender (e progressiva autonomia intelectual), exercício da cidadania e todas as suas implicações na vida social. Nesse ponto de vista, a nova LDB busca, segundo Saviani (1997), uma concepção socialista de educação, que supere a contradição entre o homem e a sociedade, garantindo uma formação básica comum e ressaltando a importância de desenvolver o educando em sua totalidade.

No entanto, conforme lembra o autor, nossa sociedade é capitalista, o que torna um tanto utópicos não somente os objetivos proclamados como toda a proposta. O modo de produção capitalista tornou opacas as relações sociais que antes, nas sociedades escravagista e feudal, eram transparentes - o escravo era, real e conceitualmente, propriedade do senhor, enquanto na sociedade capitalista institui-se e ao mesmo tempo omite-se a escravização do trabalho ao capital sob o rótulo dos ideais de liberdade, igualdade, democracia, solidariedade humana etc., instalando-se a cisão entre a aparência e a essência.

Essa cisão expressa a ideologia liberal que se coloca como expressão universal dos ideais de todos os homens, representada pela voz da burguesia, classe que lhe dá sustentação; por isso, jamais discordaremos dos ideais promulgados no art. 1º da nova LDB. Contraditoriamente, esse caráter universal foi obtido por meio de uma concepção abstrata de homem, mantida em pé por força do mecanismo ideológico de silenciamento da real concepção de homem - escravo e não livre (SAVIANI, 1997).

Na nova LDB, portanto, a concepção quase metafísica do ser, visto em sua totalidade, quer formar o homem "globalizado", capaz de compreender a sua realidade e a realidade mundial, face à emergência da informação. No entanto, a globalização implica mundialização do capital (e não do ser humano), estando integrado somente quem dele usufrui. Poucos países participam desse processo, esmagados pela hegemonia de alguns, e o mesmo acontece com os indivíduos, na sua maioria, igualmente alijados.

Dessa forma, temos uma parcela da população consciente e atuante em seu papel nessa sociedade globalizada - e esses encontram na lei o respaldo necessário, ao passo que a grande maioria vive à margem dessa sociedade, sustentando os demais com sua força bruta de trabalho e seu parco poder de consumo. Diante disso, tanto os objetivos gerais (promulgados) quanto os específicos (reais) situam-se no plano ideal, pois a nossa realidade não comporta preceitos democráticos de uma sociedade justa e igualitária, ao passo que na Lei 5.692/71, os objetivos gerais eram igualmente utópicos, mas os específicos remetiam a sua efetivação (formação técnica para o trabalho).

Severino (1998) considera que, no contexto da globalização, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do país buscam alianças com parceiros estrangeiros, visando à inserção do Brasil no modelo neoliberal, no qual a sociedade civil é que conduz os rumos da história e não mais o Estado; as leis que regem esse processo são, então, as leis de mercado, e não as da economia política.

O Brasil, ao tentar enquadrar-se nesse modelo, aproxima-se do modo norte-americano de gerenciamento do poder e da vida social, gerando uma contradição de base. Isso porque

na cultura norte-americana, ao contrário do que acontece na brasileira, a sociedade civil, como comunidade das pessoas, tem vida efetivamente marcada pelo exercício soberano do poder. (...) o Estado funciona mais para uso externo e, internamente, obriga-se a defender e a garantir os interesses dos cidadãos - autenticamente cidadãos, em sua imensa maioria (...). Já no Brasil, na ausência de uma sociedade civil mais articulada, o aparelho estatal assumiu papel preponderante na condução da vida da própria sociedade que, desarticulada e fragmentada, não consegue expressar mediante essa mediação que é então apropriada e manipulada por grupos mais coesos e poderosos (SEVERINO, 1998: 62).

Dessa forma, instalar no Brasil o modelo econômico neoliberal, baseado na livre iniciativa de mercado, sem proporcionar um mínimo de igualdade entre os cidadãos para que, coesos, possam organizar e direcionar seus interesses, torna-se um mecanismo ideológico para que apenas uma pequena parcela da população, detentora do capital, possa beneficiar-se do sistema econômico. Estaríamos, então, diante do procedimento da ideologia que Chauí (2001) chama de *silêncio* (cf. 1.1.1), ou seja, omite-se a contradição existente no Brasil entre modelo econômico e situação real,

gerando no imaginário social a ilusão de igualdade de oportunidades, livre iniciativa, etc.

A LDB 9.394/96 é articulada de acordo com esse modelo de sociedade, no que diz respeito aos seus princípios e fins. Recordemo-nos:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Esses princípios pressupõem uma sociedade igualitária, na qual os cidadãos tenham seus direitos respeitados. Nesses termos, a contradição existente em sociedade estende-se para a legislação educacional, na qual a mesma ilusão se estabelece. A formação desse imaginário se dá através de outro mecanismo ideológico - a *inversão* (cf. 1.1.1), que coloca a educação como fonte para se conquistar a igualdade de condições, quando só tem acesso a ela (ao menos àquela que proporciona os fins propostos pela LDB) os cidadãos que já gozam de privilégio social.

Enquanto formulações universais, esses princípios não podem ser questionados. Porém, como acrescenta Severino (1998),

O problema todo é que a retórica liberal tem servido quase que de maneira exclusiva para encobrir ideologicamente o total descompromisso com a efetivação desses princípios. Em segundo lugar, no próprio texto, os princípios são driblados, ou seja, os dispositivos legais não comprometem os agentes a efetivá-los. São afirmados, mas não se vinculam a eles os meios históricos para sua realização. Desse modo, a lei conceitua mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Assim, tudo passa a depender das medidas que os gestores do sistema venham a tomar (p. 65).

Além da inoperância da lei, gerada pelas questões ideológicas, a falta de compromisso apontada por Severino choca-se com o caráter de *flexibilidade*, considerado por Demo (1997) como elemento inovador da lei, uma vez que preza pela *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pelo pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gestão democrática do ensino público; valorização da experiência extra-escolar, e pela vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais* (Art. 3º), além de referendar, no parágrafo 2º do Art. 8º, que "Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei". O princípio de flexibilidade é aqui revisitado, assumindo uma configuração diferente da que apresentava na Lei 5.692/71, e atendendo a objetivos diferentes: lá, a flexibilidade servia a manobras do poder político, que evitava, assim, sujeitar-se a definições legais mais precisas; aqui, coloca-se como uma exigência aos preceitos de democracia do nosso regime político, teoricamente, diferente do anterior.

Demo (1997) alerta, também, que uma proposta muito flexível facilita o risco de permanecer "letra morta". A liberdade oferecida aos estabelecimentos de ensino pode não ser bem aproveitada e levar à escolha de estratégias cômodas e ineficientes ao cumprimento da lei. Apesar disso, a nova LDB deposita extrema confiabilidade na escola e também no corpo docente, a quem, no art. 13, delega a responsabilidade de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Se o espírito da lei não for respeitado, a proposta de flexibilização pode se prestar a mal entendidos. Aqui compreendemos melhor a afirmação de Severino (1998) segundo a qual os dispositivos legais não comprometem os agentes a efetivá-los. Ora, em relação ao artigo 13, o corpo docente pode ou não cumprir a sua

responsabilidade satisfatoriamente, pois a flexibilidade da lei lhe abre uma brecha para o descumprimento de seus compromissos.

Isso posto, Demo (1997) aponta um defeito e uma virtude, na flexibilidade da lei. O defeito refere-se à flexibilidade como uma concessão a manobras locais, como por exemplo, em sobrecarregar as turmas, nas entidades particulares. Assim, o caráter flexível pode ser confundido com abuso no direito de interpretar a lei, cultivando-se cooperativismos locais e classistas, bem como sendo mal utilizada pelas autoridades locais, a fim de nivelar tudo por baixo sob o pretexto de falta de condições financeiras. Por outro lado, a virtude apontada pelo autor mostra toda uma preocupação em evitar uma rigidez inútil do sistema, pois as relações precisam ser flexíveis em função de as situações serem também muito diversas.

A lei busca, então, introjetar tanto um movimento de liberdade, com base nos princípios democráticos de liberdade para ensinar e para aprender, quanto um movimento de fidelidade ao processo legislativo, como se observa no artigo 26: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". Ou seja, fidelidade às diretrizes da *base nacional comum* e liberdade, no que diz respeito à especificidade de cada estabelecimento de ensino.

Assim, insistimos que, se o texto e o espírito da lei forem respeitados, é possível colocar a forma sob o controle dos fins educativos. Para tanto, a legislação aposta no maior grau possível de liberdade também no processo de classificação dos alunos, visando ao compromisso de aprendizagem adequada, disposto nos incisos II, III e IV, do Art. 24: "A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns":

- II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:
 - a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
 - b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

Certamente, a alínea *c*, do inciso II, é a mais polêmica, por ser também a mais suscetível a manipulações, pois tal avaliação dos alunos pode ser feita de modo a atender a interesses diversos, e não ao bom rendimento discente. Contudo, nota-se, por parte da lei, uma ênfase em garantir ao aluno a aprendizagem e fazê-lo progredir, desde que *com aproveitamento e preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino*. Demo (1997) acredita que, apesar de parecer exagero promover o aluno *independentemente de escolarização anterior*, esta atitude é coerente, face à autonomia que se deseja oferecer à escola, afinal, é compromisso da instituição escolar garantir a progressão do aluno, desde que com o devido aproveitamento.

O inciso V do mesmo artigo trata da "verificação do rendimento escolar", a qual observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Mais uma vez, oferece-se à escola autonomia para verificar o rendimento do aluno em oposição à rigidez, que de fato não cabe a uma proposta de ensino que se supõe democrática. A idéia é de "avaliação contínua e cumulativa" do desempenho do aluno:

a avaliação deve ser tomada como processo intrínseco do fenômeno da aprendizagem, e não como intervenção externa e mais ou menos intempestiva. Daí a prevalência dos critérios qualitativos sobre os quantitativos, com a alusão explícita a resultados ao longo do período, que seriam mais decisivos do que 'eventuais provas finais' (DEMO, 1997: 40).

Portanto, é acertada a visão da lei sobre avaliação constante na primeira alínea, evidenciando a educação como processo e não como produto final. Da mesma forma, também é válida a iniciativa de possibilitar a "aceleração de estudos para alunos com atraso escolar", bem como o "avanço nos cursos e nas séries mediante aproveitamento de aprendizagem" (alíneas *b* e *c*), desde que respeitado o espírito da lei inscrito na primeira alínea.

Na alínea *e*, apesar da boa intenção em promover a recuperação dos alunos, a idéia de fazê-la paralelamente ao ano letivo contradiz a visão de "avaliação contínua e cumulativa" visando aos "resultados ao longo do período"; isso porque recuperação não pode ser algo paralelo, mas da própria lógica e democracia do sistema educacional (DEMO, 1997). Contradizendo essa ótica, no cotidiano escolar, o que se entende por "avaliação paralela" é apenas uma nova oportunidade de prova ou trabalho, com fins quantitativos, sem que o conteúdo seja necessariamente revisto.

A recuperação do aluno feita paralelamente pode tornar-se, então, mero artifício formal para engrossar estatísticas referentes à diminuição do número de repetência, que tanto fere o conceito de educação pública no Brasil, gerando uma imagem ilusória de que esse conceito vem melhorando devido ao rebaixamento no índice de repetência e, conseqüentemente, de evasão escolar.

2.2.2 O Papel da Linguagem na Configuração da Lei: a Pragmática

Com base nos ideais democráticos, voltados para a formação de cidadãos que saibam exercer seus direitos e deveres face à sociedade globalizada, a LDB 9.394/96 promulgou a responsabilidade dos sistemas de ensino quanto ao currículo dos ensinos fundamental e médio da seguinte maneira: "Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, *o estudo da língua portuguesa* e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente

do Brasil" (§ 1º., Art. 26, grifo nosso). Eis o indivíduo que, aparentemente, se quer formar: aquele capaz de desenvolver e fazer uso de suas habilidades e conhecimentos na vida social e política, especialmente do Brasil, mas não somente, pois, considerando o mundo globalizado, esse indivíduo deverá ser capaz também de compreender e participar da realidade social e política mundial, na qual a sua própria realidade está inserida.

O que nos interessa, aqui, são os pressupostos correlatos à *obrigatoriedade no estudo da língua portuguesa*, consumando, implicitamente, sua importância para efetivar o inciso I, do artigo seguinte: "a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática".

A escola é, então, colocada como espaço em que palavras como *cidadania*, *democracia* e *bem comum* são respeitadas. Para que o interesse social seja salvaguardado, é preciso considerar que a sociedade é heterogênea e a escola, enquanto instituição social, não pode deixar de considerar as diferenças existentes entre seus componentes, que se dão em todos os segmentos: econômicos, raciais, etários, sexuais e lingüísticos.

Porém, o papel tradicional da escola vem sendo o de homogeneizar essas diferenças, tratando como único o caminho que leva ao saber. Nesse sentido, prepara-se o aluno para assimilar conteúdos normalmente alheios a sua realidade, acumulados pelas gerações adultas. Isso tudo é mediado pela figura do professor, que exige atitude receptiva dos alunos e transmite o conteúdo sob a forma de verdade a ser absorvida por eles. No trato com a linguagem, essa homogeneização ocorre na eleição e imposição de uma norma lingüística - o padrão culto. Normalmente, essa modalidade, assim como o conteúdo referencial a ela associado, não é comum a todos os alunos, os quais são discriminados quando utilizam outra norma que não a imposta pela escola.

Esse cenário não é próprio ao trabalho com a linguagem de acordo com seu princípio dialógico de interação entre os interlocutores, inerente às relações sociais que ocorrem também na escola. Por isso, é fundamental pressupô-la

como *atividade*, como *forma de ação*, ação inter-individual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 2003:7-8).

Tais atos são realizados graças à linguagem, uma vez que todo ato de fala realiza uma ação, efetivando a máxima de Austin de que todo dizer é um fazer. Logo, assumir direitos e deveres de cidadão, respeitar o bem comum e a ordem democrática são atividades constituídas *na e pela* linguagem e, realizá-las com eficácia, passa pela habilidade que se tem no uso da linguagem.

Essa concepção está presente na Pragmática, vertente teórica que atribui papel central à intersubjetividade, colocando em cena o sujeito enquanto intenção, autoridade, fonte de significação, ao mesmo tempo em que considera o sentido também como construção que leva em conta o destinatário, o outro. Sendo assim, é possível estabelecer regras de uso da linguagem, de acordo com as mais diversas perspectivas e apelar para regras sociais que, uma vez aprovadas por uma comunidade de fala ideal, garantirão o pacto languageiro.

É importante lembrar que a Pragmática estuda as relações da linguagem com os seus usuários; é, portanto, um modo de ver a linguagem que não se apresenta como um conjunto monolítico e único, mas recobre tendências tais como a Semântica da Enunciação e a Análise da Conversação. Há quem classifique como Pragmática também a Lingüística do Texto, postura da qual discorda Marcuschi (2001a), que a classifica como uma escola à parte.

O cenário teórico referente ao ensino de língua preconizado pela nova LDB, além da concepção de linguagem como forma de ação, trazida à lingüística pelos estudos do filósofo britânico John Austin, na década de 60, inclui também as concepções de língua como fenômeno social engajado na realidade sócio-antropológica, e a de língua como atividade sócio-interativa. Segundo Marcuschi, a primeira parte da noção de variação, resultando da verificação sociolingüística de que não há uma unidade lingüística entre os falantes (cf. 1.2). Esse conhecimento, proveniente de estudos realizados também na década de 60, mas que não havia ainda

chegado ao ensino, resultou na tentativa de valorização dos dialetos não-padrão, aqueles que se afastavam do modelo imposto pela tradição. Como consequência, surgiu a necessidade de se combater o preconceito lingüístico, uma vez que a língua não é homogênea e todas as variedades lingüísticas atendem à necessidade comunicativa de seus falantes, que sofrem influência da sociedade em que vivem e nem sempre atendem a padrões ideais de língua (cf. capítulo I).

A concepção de língua como atividade sócio-interativa, proveniente da Lingüística do Texto, institui este como a nova unidade lingüística, valorizando a língua em contextos naturais e reais. Conforme enfatiza Marcuschi (op. cit.), o texto passa a ser visto como espaço para as manifestações lingüísticas produzidas por indivíduos concretos, em situações concretas, sob determinadas condições de produção. "O que se visa, então, é descrever e explicar a (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua..." (KOCH, 2003: 10).

O princípio de interação que rege os aspectos envolvidos no discurso (texto) tem Bakhtin (1997) como precursor. Sua concepção fundamenta-se no fato de que

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (p. 113).

Ao discorrer sobre a "subjetividade da linguagem", Benveniste (1995: 286) reafirma a interação entre os interlocutores no discurso, enfatizando que

a consciência de si só é possível só é experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade - que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. (...) A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a 'mim', torna-se o meu eco - ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática.

Benveniste afirma haver uma transcendência do "ego" em relação ao tu, sem que, no entanto, um exista sem o outro. Bem antes dele, já em 1929, Bakhtin admite a supremacia do locutor, o dono da palavra; contudo, na materialização da palavra enquanto signo, considera que a enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais, ou seja, "*a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*" (Id., 1997: 113). Dessa forma, o locutor deixa de ter transcendência sobre o tu, pois este também realiza um trabalho ativo de compreensão, de acordo com a situação social.

É com Bakhtin, então, que a situação social torna-se determinante na constituição do enunciado. Nesse sentido,

a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes* (p. 124).

A Teoria da Enunciação, formulada nos trabalhos de Benveniste, juntamente com a Teoria dos Atos de Fala, constituem a visão da linguagem como ação intersubjetiva, exigindo uma mudança de postura diante dos fatos lingüísticos. Na Teoria da Enunciação, o tratamento tradicional dado ao termo *frase*, considerado como unidade formal do sistema da língua, cede lugar ao termo *enunciado*, visto sob a ótica da interlocução. Para tanto, não basta descrever o enunciado, mas levar em conta a *enunciação*, "o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isso porque as condições de produção (...) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito" (KOCH, 2003: 11-12).

A partir da linha de pesquisa bakhtiniana, Geraldi (1996) ressalta que, pelo fato de a palavra proceder de alguém e ser dirigida a alguém, o estudo e o ensino de

uma língua não podem deixar de considerar as diferentes instâncias sociais em que a interlocução se estabelece, pois "os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social" - portanto, a língua é fruto da história e condição de produção da história presente, marcada pelos usos e pelos espaços sociais destes usos (p. 28).

Dessa forma,

a língua não pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua 'apreensão' demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico - resultante do trabalho discursivo passado - é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (op. cit.).

Por essa razão, a concepção mais adequada aos novos estudos sobre a linguagem é a sociointeracionista, de acordo com a qual o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social.

Embora constante implicitamente nos termos da lei, quando esta chama a atenção para o convívio social, para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de continuar a aprender, a concepção sociointeracionista da língua situa-se no plano ideal, ou seja, nos limites dos objetivos proclamados, e não é reiterada como se deseja nos objetivos reais, quando, no inciso I, do Art. 36, apresenta-se o currículo do ensino médio que "destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; *a língua portuguesa como instrumento de comunicação*, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania" (grifo nosso).

A LDB em apreço assume, semelhantemente à 5.692/71 (cf. 2.1.2), a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação. Ainda que se acrescente a essa visão da língua a função de "exercício da cidadania" (pertinente à concepção sociointeracionista), a expressão destacada carrega consigo pressupostos lingüísticos

referentes ao Estruturalismo, que considera a língua como um código, cuja principal função é a transmissão de informações. O Estruturalismo acrescentou avanços importantes ao estudo da estrutura da língua, mas sua concepção mostrou-se bastante restrita e foi devidamente revista pela Pragmática, que imprimiu a concepção de (inter)ação dos interlocutores (cf. 2.2.2).

Do fato de a LDB 9.394/96 assumir a língua portuguesa como instrumento de comunicação podem derivar duas interpretações. A primeira delas sugere uma involuntária confusão terminológica, constituindo, na melhor das hipóteses, uma contradição interna ao texto da lei. Já a segunda pode ser mais comprometedor e acentuar, conforme dissemos, a diferença entre os objetivos proclamados e os objetivos reais que dizem respeito ao ensino de língua, uma vez que o documento divulga a concepção sociointeracionista, mas favorece a estruturalista.

Analisando sob esta ótica, ao caracterizar a língua portuguesa como instrumento de comunicação, a LDB pode levar a interpretações parciais da língua como um sistema autônomo, portanto exterior ao indivíduo, descrita em abstrato e fora do contexto de uso. Isso porque quem propaga uma concepção inerente ao Estruturalismo acaba por assumir também as demais informações que compõem o seu quadro de referências teóricas. Essa atitude é, como se viu em 2.1, uma tendência da orientação lingüístico-filosófica do objetivismo abstrato, questionada por Bakhtin (1997). Acrescente-se a posição de Benveniste (1995: 286), para quem "é na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*", o que evidencia a não subserviência da linguagem ao homem, pois ambos se constituem em uma relação dialógica.

Uma colocação aparentemente simples e concisa, como a feita pela LDB de que a língua é um instrumento de comunicação, pode comprometer toda uma rede de significação. Além das implicações já discutidas, a aceitação da língua como sistema de estruturas que o falante encontra pronto para o uso contraria o princípio dialógico de que a linguagem se constrói na relação dos sujeitos com a sociedade.

Portanto, na instituição escolar, considerar a linguagem como instrumento de comunicação implica vê-la como código, do qual se abstraem todas as diferenças no

uso da língua, que se constituem nas também diferentes relações sociais. Embora o Estruturalismo, escola lingüística responsável pela disseminação dessa concepção, pressuponha a gramática descritiva e não a normativa, a preocupação em descrever o padrão culto, tomado de forma abstrata e desconsiderando as concretizações de cada usuário da língua, leva, conseqüentemente, a ignorar as variedades lingüísticas. O resultado será uma prática em sala de aula centrada nas regras gramaticais que compõem esse sistema abstrato da língua, afastando a responsabilidade de "descrever e explicar a (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos" (KOCH, 2003: 10).

Embora possam ser justificados como meras confusões terminológicas, deslizes ou descuidos, os aspectos citados refletem, ao nosso ver, práticas equivocadas e incoerentes, advindas de concepções contraditórias e obsoletas. Reiteramos que tais concepções abrem as portas para práticas da mesma natureza e, por isso, não podem ser ignoradas, jogadas embaixo do tapete, pois, aproveitando-nos da metáfora, o lixo mais cedo ou mais tarde aparecerá e o trabalho para limpá-lo será ainda maior.

2.2.3. PCNs: Instrumento de Operacionalização da Nova LDB

Na sua condição de lei, a LDB nº 9.394/96 é bastante genérica no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, o que nos levou a trabalhar com os pressupostos sobre linguagem que se encontram subjacentes aos termos da lei.

Diferentemente da Lei 5.692/71, a nova LDB conta com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como instrumento para direcionar a prática de cada disciplina do currículo. A seguir, procuraremos evidenciar a operacionalização dada pelos PCNs de Língua Portuguesa à mais recente LDB, contemplando aspectos filosóficos e sociais que envolvem concepção de linguagem e variação lingüística, questões que marcam mais fortemente a posição política do documento.

A natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais seguem o mesmo princípio da LDB que lhes deu origem: o de flexibilidade:

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições de objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente (BRASIL, 1997: 37).

No entanto, assim como na LDB, a esse princípio de liberdade impõem-se, também, o de fidelidade ao documento:

(...) na medida em que o princípio de equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (p. 36).

Mesmo entendendo que a denominação "diretriz", aplicada aos PCNs, não implica obrigatoriedade, o termo sugere uma liberdade cerceada, pois a própria palavra já encerra um sentido de autoritarismo. Essa é uma característica de todas as leis que se impõem em sociedade e que oferecem, no máximo, uma ilusão de liberdade ao indivíduo.

Embora assumam o papel de diretriz, os PCNs reconhecem a importância da participação do aluno na construção do conhecimento, e a necessidade da intervenção do professor neste processo. Reconhecem, também, a noção de conhecimento não como um produto "acabado", mas em sua dimensão de complexidade e provisoriedade. Dessa forma, os objetivos educacionais propõem como eixo o desenvolvimento da capacidade do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades, em que professor e alunos possam ser sujeitos.

O ensino-aprendizagem de língua nesse contexto deve, então, propiciar ao aluno autonomia no uso da linguagem e não prendê-lo a regras impostas, que nem sempre dão conta da realidade da língua. Portanto, "é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto à liberdade

criadora" (FRANCHI, 1991: 7). Essa criação, de que fala Franchi, não está relacionada à originalidade, mas à opção que o falante faz dentre os diversos recursos expressivos, postos à disposição pela língua, daquele mais adequado às suas intenções e ao estilo que se pretende.

O autor situa a atividade criadora em um "contexto vital e social. Ela não se manifesta somente em um ato individual, isolado. Desenvolve-se no diálogo e na contradição. Na multiplicação dos interlocutores. No contraponto de um discurso que se atualiza em um contexto bem determinado. Embora no sujeito, é um processo histórico porque supõe ao mesmo tempo a exploração dos campos já cultivados e o rompimento de limites anteriormente estabelecidos" (p. 11-12).

Reconhecemos aí o princípio dialógico de Bakhtin (1997), com o qual compartilham os pressupostos que fundamentam o ensino de língua portuguesa nos PCNs, que partem da idéia de uma sociedade democrática, cujo projeto "deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais" (BRASIL, 1997: 33).

Concluimos que a única característica que faz de nós uma sociedade democrática é a liberdade, por vezes cerceada, de votar. De resto, a soberania popular está longe de se realizar, fato que o documento reconhece: "Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer seus direitos e interesses fundamentais" (p. 33). Por essa razão, é acertado falar em "processo democrático", em "exercício da cidadania", pois o caminho para se alcançar uma sociedade democrática ainda é longo e depende, essencialmente, da educação como forma de instrumentalizar o indivíduo a lutar por seus direitos de cidadão, de modo a garantir "as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem" (op. cit.).

Assim, o antigo objetivo da escola, previsto na Lei 5.692/71, de capacitar os alunos para especializações tradicionais cede lugar à necessidade de formação dos

estudandos para aquisição e o desenvolvimento de novas competências - ou nas palavras de Franchi, "exploração dos campos já cultivados e o rompimento de limites anteriormente estabelecidos" - característica do perfil do novo profissional, que precisa estar preparado para lidar com novas linguagens e tecnologias, em constante processo de transformação. Para tanto, esse profissional precisa estar apto a "aprender a aprender", exigência que cabe à educação básica desenvolver, com vistas ao processo de educação permanente.

Desse modo, o objetivo que se coloca ao ensino de língua portuguesa é desenvolver a competência comunicativa do educando, ou seja, a ampliação da capacidade de realizar a adequação do ato verbal às mais variadas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2000):

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informações, ao exercício da reflexão (BRASIL, 2000: 30).

Esse objetivo é fundamental para propiciar a participação do aluno na vida social e, nesse campo, algumas habilidades são colocadas em evidência:

O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo" (BRASIL, 1997: 33-4).

O desenvolvimento de tais competências e habilidades passa pelo crivo da linguagem, enfocada, portanto, como atividade transdisciplinar:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 1999: 125).

Assim, para os PCNs (BRASIL, 2000: 15), é responsabilidade da escola “garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”. Esse objetivo existe em função do fracasso escolar no ensino fundamental, que, segundo o documento, exige discussões acerca da leitura e da escrita. Essas habilidades estão relacionadas aos altos índices brasileiros de repetência e “estão diretamente ligadas à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever” (p. 19). O documento reconhece que o fracasso é da escola, mas essa ineficiência vai além da dificuldade em ensinar a ler e a escrever, engendrando questões sociais e ideológicas.

Soares (1991) entende essa dificuldade, apontada agora pelos PCNs, como falha da comunicação pedagógica, que transmite sua mensagem por meio da linguagem “legítima” e desconsidera a heterogeneidade das modalidades lingüísticas existentes no interior da escola. Isso porque essa linguagem é a das classes dominantes, que já chegam à escola em condições de usá-la porque a adquirem por familiarização, em seu grupo social; por outro lado, as camadas populares adquirem outra linguagem por familiarização, a “não-legítima”, e, por isso, não dominam a linguagem da escola nem para compreender nem para se expressar, acarretando fracasso escolar. “Assim, a escola supõe um domínio prévio da linguagem 'legítima', e fixa-se como tarefa apenas a transformação do domínio *prático* dessa língua em domínio *consciente, reflexivo*” (SOARES, 1991: 62).

Isso se dá através de atividades que levam ao *reconhecimento* da língua “legítima”, o que causa uma contradição porque a escola desconsidera a distribuição desigual do conhecimento sobre a língua e almeja o seu reconhecimento uniforme. Assim, os alunos das camadas populares continuam alijados desse saber lingüístico, uma vez que a escola leva a reconhecer, mas não a conhecer essa nova modalidade lingüística, tornando-se um mecanismo de perpetuação das diferenças entre as classes e de opressão das classes dominantes sobre as classes dominadas.

Geraldí (1996) acrescenta que, para levar o aluno a conhecer essa nova modalidade lingüística, a escola precisa inseri-lo, também, nas instâncias públicas de uso da linguagem, proporcionando interações verbais diferentes daquelas apreendidas

nas instâncias privadas. Isso requer o contato com modalidades da língua diversas das que o aluno utiliza em seu grupo social, favorecendo a aquisição de novas formas de expressão e de conhecimentos referenciais a elas associados (GNERRE, 1998).

Negar a expansão do conhecimento às camadas populares da sociedade apresenta, para Soares (1991), funções movidas pela ideologia. Dessa forma, o fracasso escolar deve ser atribuído à opressão que faz com que as *diferenças* se transformem em *deficiências*, fechando o círculo que favorece a legitimação somente da linguagem das classes dominantes.

Nesse sentido, os PCNs compartilham da necessidade de se considerar a heterogeneidade presente na escola:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 2000: 23) (grifo nosso).

Essa é a grande tarefa da escola e na qual ela tem fracassado, por encarar os diferentes níveis de conhecimento prévio não como diferenças, mas como deficiências, conforme discute Soares (1991). Conclamando a escola a realizar essa tarefa, os PCNs afirmam que

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 2000: 24).

É possível perceber que os PCNs não consideram a língua como um bloco compacto, homogêneo e imutável, mas a concebem na sua dimensão histórica e social e que, portanto, muda no tempo e no espaço, de acordo com a situação social do falante. Esses conceitos são compartilhados pela Sociolinguística, que propõe considerar, no estudo da língua, os fatores usados para classificar o falante (idade, sexo, escolaridade etc.) e a maneira como ele fala (sua variedade lingüística).

Além disso, ficam evidentes, no documento, as contribuições de Gnerre (1998), segundo o qual a significação das palavras está associada a um conjunto de valores e crenças, compondo um conteúdo referencial atualizado no uso de tais palavras em determinadas situações sociais. Diante disso, não podemos deixar de lembrar mais uma vez Bakhtin (1997), para quem a linguagem constitui-se nas interações sociais e não como um sistema abstrato de normas. Uma vez que as interações verbais se dão no interior de diversas instâncias comunicativas, diferentes são também as formas de expressão que servem aos interlocutores envolvidos na processo interlocutivo.

No entanto, a consideração da variação decorrente desses fatores não significa ausência de conflitos. Os próprios PCNs admitem que:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (BRASIL, 2000: 31).

Conforme vimos no primeiro capítulo, Castilho (1988), Gnerre (1998) e Bagno (2001a; b) desvelam os fatores político-ideológicos que geram o preconceito lingüístico e chamam a atenção para a necessidade de combatê-lo para que possamos estabelecer uma política lingüística voltada para as reais condições de uso da língua, ou seja, considerando seu caráter heterogêneo face às diferentes situações sociais em que ela se concretiza.

Nesse contexto, os PCNs, em consonância com a nova LDB, entendem que um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento social precisa considerar e respeitar a diversidade, delegando à escola o papel de combater o preconceito lingüístico:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às **falas dialetais** deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar – e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de

falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (grifo nosso) (BRASIL, 2000: 31).

Diante das duas últimas citações dos PCNs, algumas considerações fazem-se necessárias. A primeira delas refere-se à expressão **variedades dialetais**, definida pelo documento, em nota de rodapé, como “diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico” (p.31). Ora, o preconceito lingüístico que os PCNs propõem-se a combater é o que se refere às **variedades** ou **falas dialetais**, o que nos faz supor que o documento chama a atenção para o preconceito lingüístico enquanto discriminação dos “falares regionais”, e não do que decorre do uso de uma modalidade de menor prestígio social - a norma não-padrão.

O documento deixa evidente, na citação acima, que pretende enfrentar “o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às **falas dialetais**”, comprometendo seu discurso no momento em que define de modo parcial, em nota de rodapé, o termo destacado. Dessa forma, podemos ter duas posturas diante do fato: podemos ser otimistas e considerar que a expressão “fala dialetal” foi empregada de maneira parcial, pretendendo referir-se, também, à variação social, ou de modo fatalista, considerando-o um mecanismo ideológico para distorcer a realidade do preconceito lingüístico enquanto forma de discriminar os falantes da variedade lingüística não-padrão, ao desviar a atenção para o preconceito contra as falas regionais, causa igualmente legítima, mas que ocorre com menor freqüência no interior de uma mesma comunidade lingüística.

A segunda possibilidade ganha força na análise das entrevistas com os professores, a maioria dos quais resume também a questão da variação lingüística à variação regional (cf. 4.4.4). Embora possa ter havido mera coincidência, as evidências levam a pensar sobre o discurso ideológico que teria construído o imaginário coletivo dos professores, para, através do mecanismo de silenciamento (cf. 1.1.1), desviar as atenções do dialeto social para o regional, minimizando, dessa forma, a problemática do preconceito lingüístico.

Este tipo de preconceito referente à norma não-padrão é o mais presente na escola e na sociedade, conforme relatam Soares (1991) e Bagno (2001a; b), e é um dos fatores responsáveis pelo fracasso da escola em ensinar a modalidade padrão: o aluno discriminado sente-se ridicularizado devido ao uso da norma não-padrão e incapaz de adquirir uma nova modalidade de língua porque a escola o leva a *reconhecê-la* e não a *conhecê-la*. Esse preconceito gera o que os PCNs chamam de “mutilação cultural”, ao desvalorizar a forma de falar do aluno e a de sua comunidade.

Apesar da confusão terminológica acima explicitada, os PCNs remetem, superficialmente, a dois mitos: o de que “existe uma única forma ‘certa’ de falar”, e o de que “a escrita é o espelho da fala”. Como vimos em 1.2.1, Bagno (2001a; b) acrescenta a esses outros mitos, aos quais o documento poderia dar atenção por se tratar de conceitos equivocados que ecoam na sociedade e são reproduzidos pela escola.

A difusão desses mitos acarreta conseqüências preocupantes ao ensino de língua portuguesa porque atua de acordo com a ideologia da classe dominante na manutenção de seu *status* social, cuja arma, conforme explica Chauí (2001), é a constituição do imaginário social através da imaginação reprodutora (cf. 1.1.1). No caso dos mitos sobre a língua, a ideologia recolhe e reproduz suas imagens diretas e imediatas, transformando-as num conjunto coerente, lógico e sistemático de idéias que funcionam como representações da realidade e como prescrição de normas e regras de conduta e comportamento lingüístico, fazendo parecer uma decorrência natural dos fatos da língua:

A ideologia assegura, a todos, modos de entender a realidade e de se comportar nela ou diante dela, eliminando dúvidas, ansiedades, angústias, admirações, ocultando as contradições da vida social bem como as contradições entre esta e as idéias que supostamente a explicam e controlam (p.175).

Por isso, combater esses mitos torna-se um desafio, que os PCNs sugerem que se enfrente. Isso requer um estudo mais apurado sobre a questão, se o que se deseja é realmente combater o preconceito lingüístico e promover um ensino verdadeiramente mais democrático.

A intenção dos PCNs em discutir o papel da escola em relação à variação lingüística também tem de ser vista de maneira crítica. Nesse sentido, o documento afirma:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é o de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 2000: 32).

Momentos antes, o documento já mostrara o objetivo de prover os alunos de "oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz" da linguagem (p. 22). Diante disso, somos levados a perguntar: será mesmo que a linguagem do aluno não é eficaz em meio à suas interações sociais? Existe um uso pronto, ideal, o qual esse aluno deve "conquistar" para preencher os requisitos de eficácia?

Marcuschi (1998: 10) responde a essas perguntas, discutindo as noção de "adequação" e de "eficácia" no que se refere também aos PCNs:

É conveniente indagar-se o que significa "adequação" e "eficácia" neste contexto teórico. Pois é estranho que no ensino do vernáculo tudo se passe como se a língua falada fosse apenas um instrumento útil para a comunicação adequada. Língua é muito mais do que um instrumento. Pois o uso da língua é também uma atividade em que organizamos o mundo construindo representações sociais e cognitivas. O principal não parece apenas *dizer as coisas adequadamente*, como se os sentidos estivessem prontos em algum lugar cabendo aos falantes identificá-los.

Considerar a língua como um instrumento para acessar o uso ideal remete à idéia de língua como produto. Ao contrário, vimos com Bakhtin (1997) que a linguagem constitui-se com o indivíduo nas interações sociais. Se assim não fosse, teríamos de crer no mito da unidade lingüística, ao concordar que existe uma língua pronta, a qual o aluno deve conquistar para operar o uso eficaz. Desse modo, estaríamos desconsiderando o caráter heterogêneo da língua (cf. 1.1) e mesmo a questão da variação lingüística.

Em texto anterior, Marcuschi e Suassuna (1996) já discutiam a questão da *adequação*, juntamente com a da *eficácia*, termos recorrentes no documento, como se constituíssem, em si, o objetivo maior do ensino/aprendizagem da linguagem:

A noção de *eficácia* se apresenta como um caráter quase mágico, ou seja, uma vez cumpridas determinadas normas ou certos preceitos de textualização, parece que o texto será automaticamente eficaz. O mesmo ocorre com o termo *adequação* que tem características de assimetria, pois a adequação define-se como orientação de 'mão única' e não de 'mão dupla'. Isso significa que existe, em algum lugar (assumido aprioristicamente) algum ideal de correteude (comportamental e lingüística, digno de imitação (p. 12).

A noção de adequação, vista sob esta ótica, limita a idéia preconizada pelos PCNs de que "a língua se realiza no uso, nas práticas sociais..." (p.43), que envolvem não somente um padrão ideal de língua (conforme apregoa o Normativismo), mas também situações reais envolvendo a linguagem não-padrão. É certo que o objetivo da escola é ensinar aquilo que o aluno não domina; no entanto, entendemos que esse procedimento deve ser semelhante ao indicado para o ensino de gramática (cf. 3.4), partindo da gramática internalizada, ou seja, daquilo que o aluno conhece para então introduzir novos conhecimentos. Assim, ao se falar em "adequação", no sentido de substituição do modo do aluno de interagir verbalmente, como se sua linguagem não fosse "eficaz", significa apenas substituir a noção de "certo e errado" pela de "adequado e inadequado".

A linguagem do aluno é eficaz, afinal, ele a utiliza de acordo com suas intenções comunicativas e nas quais é, freqüentemente, bem sucedido. O trabalho deve ser de ampliação das situações de interação verbal, que passam pelas diversas possibilidades de uso da língua. E, nesse sentido, é preciso mostrar ao aluno que a sua linguagem também é adequada e eficaz e não somente aquela a que ele deve "conquistar", tornando explícito um conhecimento que o falante domina, mas que, muitas vezes, não tem explicitado para servir de ponte ao domínio de novos conhecimentos.

Novamente recorreremos a Gnerre (1998) para mostrar que a linguagem é muito mais do que uma disciplina ensinada na escola, pois ela não é usada apenas para veicular informações, mas também tem a função de comunicar ao ouvinte a posição

que o falante ocupa ou acha que ocupa em sociedade; assim, a escolha pela variedade padrão marca o lugar social de prestígio. A noção de “adequação”, nesse sentido, está ligada à teoria da economia das trocas lingüísticas (BOURDIEU, 1996), em que se considera o universo das relações lingüísticas como um mercado; a “aceitabilidade” é uma forma de antecipação dos lucros que o falante acredita poder obter, deixando-se dominar pelo condicionamento exercido pelo mercado lingüístico. Nesse mercado, a norma lingüística mais rentável é aquela pertencente às camadas dominantes da sociedade, à qual o falante procurará adequar-se, anulando e desprestigiando sua própria variedade, em função do retorno que poderá obter com essa negociação.

Assim, “comprar” a norma lingüística das camadas dominantes implica entrar no jogo de sua ideologia, que não significa, necessariamente, ascender aos seus bens econômicos e culturais, pois a ideologia sempre oculta alguma relação de dominação, essencial para sua manutenção no poder. Desse modo, o discurso democrático dos PCNs em relação à variação lingüística pode ocultar os mecanismos ideológicos discutidos por Chauí (2001): inversão, produção do imaginário coletivo e silenciamento.

Podemos, então, considerar que há uma espécie de inversão, quando se colocam os efeitos no lugar das causas, ou seja, pretende-se combater o preconceito lingüístico, uma vez que este é, na verdade, o resultado, e não a causa, do preconceito contra as classes desprivilegiadas, reconhecidas também pelo uso da variedade lingüística não-padrão; cria-se, então, a ilusão de que combater o preconceito lingüístico promove a igualdade social, quando, na verdade, o movimento é contrário: a igualdade social é que poderá promover o fim do preconceito, inclusive o lingüístico. Daí decorre o mito, discutido por Bagno (2001a), de que o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.

Sendo assim, produz-se no imaginário coletivo a idéia de que as classes sociais desfavorecidas não ascendem socialmente porque não dominam a variedade lingüística padrão e, conseqüentemente, quando a escola passar a ensinar o aluno a “adequar o registro às diferentes situações comunicativas”, estará assegurado seu direito à cidadania. Isso, como vimos no capítulo I, constitui uma ilusão, porque o que

garante ascensão social não é o domínio da norma culta, mas o acesso aos bens econômicos, cuja justa distribuição poderia extinguir a divisão da sociedade em classes sociais e os privilégios de poucos .

Tudo isso é conquistado pela ideologia, por meio do silenciamento de que a escola é um objeto ideológico a serviço da classe dominante e que o domínio da norma culta não garantirá igualdade de direitos nem ascensão social, porque isso não é interesse da classe dominante, que poderia perder seus privilégios; assim, dificultar o domínio da variedade padrão pelas classes desfavorecidas constitui mais uma forma de marcar e manter as diferenças entre as classes, cujo fim é a discriminação. Dessa forma, mostra-se que a divisão da sociedade em classes sociais é uma decorrência da capacidade natural de cada um em conquistar os bens materiais, culturais e lingüísticos e silencia-se que a questão é social, constituída historicamente por meio de uma relação de poder.

Para completar esse ciclo, é preciso que essas características sejam convertidas em *idéias comuns*. “Para que isso ocorra é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias idéias, também possa distribuí-las, o que é feito por exemplo, através da educação, da religião, dos costumes, dos meios de comunicação disponíveis (CHAUI, 1998). Por essa razão, os mitos que geram o preconceito lingüístico transitam na sociedade e na escola como verdades ou *universais abstratos*, ratificando as diferenças entre as classes sociais.

É evidente que, uma vez formada a ideologia, a língua passa a ser instituída socialmente e carregada de representações simbólicas (SOARES, 1991). Então, cria-se um padrão e, conseqüentemente, um conjunto de regras e normas a serem seguidas (papel da gramática normativa) para representar o uso que a classe dominante faz da língua, tornando-se motivo de exclusão daqueles que não compartilham esse saber. E tudo parece ser naturalmente assim...

A escola é uma das instituições a serviço da ideologia dominante (BAGNO, 2001b), mas, uma vez instituído o uso da norma padrão em sociedade, não podemos ignorá-la porque, agir assim, constituiria, segundo Chauí (2001), um modo de alienação social e poderíamos sair perdendo nas negociações do mercado lingüístico.

Sendo assim, torna-se legítima (diante da instituição social que é a língua) a intenção dos PCNs de ensinar a adequar a fala ao contexto comunicativo do aluno, porque ele vive em sociedade e precisa dominar os bens culturais da elite, a fim de que possa estar preparado para enfrentar as tensões sociais que o rodeiam. Para isso, o documento afirma que

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais (...) Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 2000: 32).

No entanto, priorizar as situações comunicativas mais formais, como sugerem os PCNs, evitando o contato, na escola, com a língua não-padrão, implica continuar o processo de desprestigiamento da linguagem do aluno e, conseqüentemente, de preconceito lingüístico. Ensinar o aluno a utilizar a linguagem em situações formais sim, mas também mostrar que a variedade não-padrão exerce sua função dentro de determinada situação comunicativa. Bagno (2001c: 59) acredita que “a escola deve dar espaço ao *maior número possível de manifestações lingüísticas*, concretizadas no maior número possível de *gêneros* textuais e de *variedades* de língua...”, por meio de uma pedagogia que abarque o “todo” da língua, e não somente nas situações comunicativas mais formais.

Para tanto, o autor (2001b: 281) sugere uma escola aberta ao múltiplo e ao variável:

Assim, na questão das estratégias de relativização, defendo que o procedimento mais democrático é apresentar as três sintaxes coocorrentes no *continuum* oral-escrito, delimitar os pontos desse *continuum* em que elas ocorrem, mostrar que a estratégia conservadora, considerada [+ padrão] é, sem possibilidade de contestação, tremendamente minoritária, sendo seu uso restrito às manifestação [+ monitoradas] da língua escrita.

Então, é essencial o ensino da norma padrão, baseado em uma análise crítica, porque somente o discurso inflamado do professor sobre o respeito às variedades lingüísticas, sem o devido confronto dessas variedades nas diferentes situações

comunicativas a que servem, pouco adiantaria para combater o preconceito lingüístico e toda sua carga simbólica. A esse respeito, Geraldi (1999: 90) acrescenta que, na escola,

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

Assim, é possível perceber que os PCNs apenas constataam a existência da variação lingüística na escola, mas agem como quem não a escuta, quando priorizam o contato com as situações comunicativas mais formais, evitando, assim, ouvir as vozes dos falantes da variedade não-padrão.

Se esse confronto não é considerado sequer na seção dos PCNs destinada à linguagem oral, no que se refere à linguagem escrita, não há a menor abertura para o trabalho com a variedade escrita não-padrão. Confirma-se, dessa forma, a supremacia da língua escrita culta e, conseqüentemente, ocorre o mesmo descaso com a linguagem de muitos alunos que adquiriram a variedade não-padrão por familiarização e ainda não dispõem do conhecimento oferecido pela escola (SOARES, 1991), resultando, mais uma vez, em preconceito lingüístico.

Deixemos claro: o objetivo da escola é ensinar a norma culta, essencialmente no que diz respeito à modalidade escrita da língua, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa do aluno (cf. 4.4.1). O ensino de gramática também opera nesse sentido (cf. 4.4.2), partindo, porém, do uso. Sendo assim, diante da proposta dos PCNs (BRASIL, 2000) de se trabalhar com textos que circulam socialmente, faz-se necessário o confronto desses diferentes tipos de texto, admitindo-se que a norma não-padrão também faz parte do uso que se faz da língua na modalidade escrita, dependendo do tipo de texto e da situação comunicativa em que ele foi empregado.

Sob o ponto de vista da ideologia, a omissão de que a escrita também apresenta a variante não-padrão pode ser considerado um mecanismo ideológico de silenciamento (ORLANDI, 1997), no sentido de calar a voz daqueles que utilizam essa

variedade em função de ouvir apenas os que dominam a língua de prestígio social e os conteúdos referenciais a ela associados.

Por outro lado,

O essencial é que, numa escola realmente libertadora e formadora de consciência, seja posto à disposição de cada um todo o espectro de usos lingüísticos possíveis, bem como o espectro dos estigmas que acompanham estes usos, para que o indivíduo decida, por sua conta e risco conscientes, quais deles quer ou não aceitar, quer ou não recusar – só que para fazer esta eventual recusa ele precisará saber o que vai recusar. E o que o preconceito lingüístico faz – ao negar a heterogeneidade, ao impor uma ortodoxia da língua – é, de antemão, recusar aqueles que querem conhecer (...). A escola até agora só tem dado voz àqueles que querem preservar a ortodoxia. Mas é preciso reconhecer também o direito de ser heterodoxo (BAGNO, 2001b: 293).

A variação lingüística é uma realidade entre os usuários de uma língua e, como vimos, por estar relacionada a fatores sociais, econômicos e culturais, gera também o preconceito lingüístico contra aqueles que utilizam uma variedade lingüística diferente daquela usada pela classe mais favorecida da sociedade.

Dessa forma, a escola reproduz as mesmas tensões existentes em sociedade, configurando-se, também, como lugar de preconceito lingüístico, o que colabora para o fracasso no ensino de língua portuguesa, pautada na norma padrão do idioma.

Nesse sentido, a análise da variação lingüística executada nos PCNs de Língua Portuguesa mostra que o documento aborda a questão, mas permanece em nível de constatação de que existem variedades lingüísticas e também preconceito (GERALDI, 1999), sem ouvir a voz dos falantes da variedade não-padrão; isso porque sugere apenas o trabalho com a variedade padrão, em situações comunicativas formais.

Além disso, os PCNs também podem ser considerados um recurso da ideologia dominante para a manutenção do *status quo* das classes sociais, pois trabalham, conforme analisado, com os mecanismos ideológicos de inversão, produção do imaginário coletivo e silenciamento através da formação de universais abstratos (CHAUI, 1998; 2001). A formação desse conhecimento comum pela ideologia oculta, por trás da vontade de todos, a vontade da classe dominante. Isso pode ser verificado quando os PCNs defendem “adequar” a fala do aluno às diferentes situações comunicativas. Bagno (2001b) critica essa posição porque se trata de uma

negociação no mercado lingüístico, em que o fato de o aluno adequar a sua fala à determinada situação, pretendendo obter algum retorno, significa renegar sua própria modalidade lingüística, colaborando para manter as diferenças sociais (expressas também pela variedade lingüística utilizada) e o preconceito lingüístico.

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

Somos a favor, portanto, de uma formação libertadora, em que

O acesso à pluralidade lingüística é que permitirá ao indivíduo eleger sua própria norma, compô-la com as regras que bem quiser, aquelas que mais correspondem a seus desejos, suas pulsões, suas crenças, seus apetites. De posse do conhecimento de muitos usos possíveis das estruturas da língua, é que o indivíduo poderá se posicionar diante da norma padrão, criticá-la, aceitá-la ou recusá-la e lutar por sua transformação (BAGNO, 2001b: 293).

Embora os PCNs sejam diretrizes para um ensino de língua portuguesa baseado no respeito às variedades lingüísticas, cabe ao professor operacionalizar, sozinho, esses parâmetros, pois nossa política de ensino sugere uma formação contínua aos professores, mas não a promove, o que favorece a reprodução de práticas tradicionalistas e equivocadas. Além disso, a formação que se tem disponível não prepara o profissional para a análise crítica do ensino, no que diz respeito aos fatores sociais e ideológicos, permanecendo ocultos muitos entraves que dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO III

A TRANSFORMAÇÃO DA TEORIA EM PRÁTICA SOB A ÓTICA DAS DUAS LEIS

Após a abordagem dos fatores ideológicos e sociais constitutivos da língua, e das bases teórico-filosóficas subjacentes a seu ensino, pretendemos, neste capítulo, fazer uma incursão pela Lingüística Aplicada, com a finalidade de delinear o processo de ensino-aprendizagem de língua decorrente das LDBs 5.692/71 e 9.394/96. Focalizaremos especificamente a forma como ambas as leis prevêem a operacionalização das práticas de leitura, escrita, oralidade e gramática.

3.1 O TRABALHO COM A LEITURA

Kleiman (1993), resume bem a prática de leitura decorrente da lei 5.692/71: o que a escola chama de leitura passa pela decodificação, através de atividades que nada modificam a visão de mundo do aluno, como automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as perguntas idênticas em uma pergunta ou comentário; da mesma forma, os exercícios de “interpretação” exigem apenas que o aluno responda a perguntas sobre informações que estão expressas no texto.

Esse posicionamento é fruto das concepções de língua, de base normativista e estruturalista, postuladas por essa LDB (cf. discutido em 2.1.1 e 2.1.2). Evidentemente, essas mesmas teorias, direcionam também a concepção de leitura. Desse modo, de acordo com a visão normativista, o enfoque de leitura é voltado ao autor do texto, consistindo o ato de ler meramente no reconhecimento da intenção do autor. Por conceberem a língua como expressão do pensamento, os adeptos dessa teoria propõem como seu grande objetivo desvendar o conteúdo saído da mente de um escritor, que seria portador do “pensamento lógico” e da linguagem "correta".

Outra concepção de leitura evocada pela lei 5.692/71 é a visão estruturalista, a qual preconiza que ler é extrair sentidos autorizados pelo texto, visto como código a ser decifrado pelo leitor. Essa concepção decorre da idéia de língua como instrumento de comunicação, ou seja, como um objeto autônomo e pronto para ser adquirido. Por

essa razão, o enfoque é dado ao texto, fonte da informação de que o leitor necessita. De acordo com Lefa (1996), nesse caso, o sentido de leitura vai do texto para o leitor; o texto tem o significado que deve ser apreendido pelo leitor na íntegra e, por isso, aconselha-se o uso do dicionário, preconizando-se que se evite a adivinhação de palavras novas, através do contexto.

Dessas visões, decorre uma concepção autoritária de leitura, segundo a qual há apenas **uma** maneira de abordar o texto e **uma** interpretação a ser alcançada – a do professor ou a dos manuais de leitura. A contribuição do aluno é dispensada frente a uma interpretação “autorizada” (KLEIMAN, 1993).

O advento da Lei 9.394/96 vem mudar essa prática em relação à leitura. Calcada nos estudos de teóricos como Benveniste sobre a subjetividade na linguagem, e a decorrente Teoria da Enunciação, a leitura passa a ter como centro o leitor. Ler é atribuir significado ao texto, o que é, então, feito pelo leitor, a partir da sua experiência prévia; por essa razão, o mesmo texto pode despertar visões diferentes em cada leitor e a cada leitura. O significado não está na mensagem do texto, mas nos acontecimentos que este desencadeia no leitor. Isso acontece porque o texto não contém a realidade, mas segmentos dela, entremeados por lacunas que devem ser preenchidas com as experiências prévias do leitor. Assim, o procedimento de leitura baseia-se no levantamento de hipóteses e não mais na construção linear de palavra por palavra.

A instituição da língua como forma de interação desencadeia o que Lefa (1996) chama de definição conciliatória de leitura: ler é interagir com o texto, resultado de uma negociação de sentidos entre leitor, texto e autor. Nesse caso, a compreensão só ocorre se houver afinidade entre o leitor e o texto, se houver uma intenção de ler a fim de atingir a um determinado objetivo, confirmando a tese de que “ o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios” (SOLÉ, 1998: 18).

A concepção de leitura, de acordo com o que sinaliza a lei 9.394/96, volta-se para a concepção de linguagem como interação, visando ao "desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita..." e ao "fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade

humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social" (Incisos I e IV, Art. 32). Quanto mais o desempenho lingüístico do indivíduo é estimulado por meio de práticas interativas, maior é a sua autonomia em aprender e maiores as possibilidades de interação social.

A operacionalização necessária ao cumprimento desse objetivo de leitura está prevista nos PCNs, segundo os quais

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 2000: 53)

O uso das estratégias de leitura é que torna um leitor competente, capaz de selecionar dentre os textos que circulam socialmente aqueles que melhor atendem às suas intenções. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas e estabelecer relações entre o texto lido, seus conhecimentos prévios e outros textos já lidos.

Contudo, para o documento,

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (op. cit.).

Segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico, “ser competente” significa: ser suficiente, idôneo, apto, próprio, adequado (no caso, a praticar qualquer atividade de leitura). No entanto, a leitura, para o documento, acaba exercendo também o papel de modelo e de matéria-prima para a escrita. Embora isso possa efetivamente ocorrer, não deve ser esse o objetivo do trabalho com a leitura: ler para aprender a escrever, tanto no que diz respeito à forma quanto ao conteúdo. A leitura justifica-se em si mesma. Lemos para satisfazer nossa necessidade de fantasia, informação, interação. Além do

mais, quem muito lê torna-se mais competente como leitor e não, necessariamente, como escritor.

Dessa forma, embora proponham uma efetivação de leitura coerente com a concepção teórica socio-interacionista adotada, o documento peca ao atribuir-lhe um papel instrumental, voltado para a formação de um produtor textual competente.

3.2 A PRODUÇÃO ESCRITA

Desde a implantação da LDB 5.692/71, consoante à concepção de língua como instrumento de comunicação, delineou-se um conceito de produção escrita como apropriação do código lingüístico enquanto objeto autônomo, que existe independentemente da posição do sujeito. Vista dessa forma, como lembra Britto (1999), a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, e a escrita torna-se uma prática mecânica e descontextualizada, que pouco contribui para o uso concreto e eficaz da linguagem em situação de interação social.

Esse tipo de atividade, a que Geraldi (1993) denomina *redação*, consiste em produzir textos *para* a escola, em oposição à expressão *produção de textos*, que diz respeito a textos produzidos *na* escola. A mudança da nomenclatura decorreu de outras concepções de linguagem e de educação, não mais voltadas para a prática artificial e descontextualizada dos exercícios de redação escolar, mas para o processo de interação verbal. Essa mudança, encampada pela LDB 9.394/96, confirma a participação do educando nas interações sociais, visando ao exercício da cidadania.

Para isso, é preciso abandonar as práticas de ensino tradicionais, centradas na transmissão/recepção de conhecimentos, em favor da sala de aula como “lugar de interação verbal, de diálogo entre sujeitos portadores de diferentes saberes” (GERALDI, 1993: 21). Isso requer uma dialogicidade constante e o abandono de crenças por parte de professores e alunos, deslocando-se de planejamentos rígidos para programas de estudo elaborados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a substituição de *redação* por *produção de textos* exige que se considere a correlação existente entre os textos já produzidos, observando-se seu

processo de produção, a partir do qual surgirão outros textos. A análise de textos passa, então, a centrar-se não apenas em uma abordagem estritamente lingüística, com base no produto verbal e sua seqüenciação sob a perspectiva da textualidade, mas também na relação entre o lingüístico e suas condições de produção.

Geraldi (1993) parte do princípio de que o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem de língua, uma vez que compreende a totalidade do processo de enunciação, revelando-se enquanto forma e enquanto discurso.

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (GERALDI, 1997: 22).

Dessa forma, o sujeito articula, no texto, um ponto de vista sobre o mundo, que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica. Nesse processo, não há necessidade de criar o novo, uma vez que a novidade está no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos por meio do compromisso do sujeito com a palavra, e de sua articulação individual.

Enquanto operacionalizadores dos preceitos da Lei 9.394/96, os PCNs adotaram essa noção de texto, incorporando concepções da Lingüística Textual que vê o texto como processo que integra aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto... (BRASIL, 2000: 35-6).

Conclui-se que, para efetuar a produção de textos *na* escola é preciso que haja um processo de interação (GERALDI, 1993), no qual: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer; c) se tenha para quem dizer; d) o locutor se constitua como tal; e) escolham-se as estratégias adequadas. Quando assim procede, a escola apresenta-se como espaço de interação, onde o sujeito se desvela com sua própria produção de textos.

Em contrapartida, nas atividades de escrita *para* a escola, as respostas a esses critérios são desconsideradas, favorecendo muita escrita, mas pouco texto (discurso), porque se apresentam respostas desconstruídas para cada um desses aspectos, que, na fala (e no discurso), se harmonizam. Ao não atentar para tais aspectos, a escola estará propondo uma atividade artificial, destinada apenas a cumprir objetivos pedagógicos mecânicos.

No que tange à produção de textos escritos, os PCNs estabelecem como finalidade “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 2000: 65). Assim, um escritor competente, para o documento, é:

- alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo as possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão;
- alguém que planeja o discurso e, conseqüentemente, o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero;
- alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar nota durante uma exposição oral;
- alguém capaz de olhar para o próprio texto como objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto (revisão e reescrita do texto);
- alguém capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos, quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

Dentre as definições desse produtor competente de textos, destaca-se a preocupação com o desenvolvimento da competência textual, que consiste na "capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados" (TRAVAGLIA, 2000: 18). Além disso, os aspectos pragmáticos são postos em evidência, considerando-se as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida. Assim, para os PCNs,

é preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a

eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção do dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê (BRASIL, 2000: 66).

Para os PCNs, considerar o processo de interação verbal significa abandonar as práticas centradas apenas na codificação de sons em letras; isso porque é possível produzir textos sem saber grafá-los, assim como é possível grafar sem saber produzir. É preciso, portanto, oferecer aos alunos condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola, proporcionando o contato com a diversidade de textos escritos, de acordo com as características discursivas de cada um.

Conforme o documento, uma das prováveis razões da dificuldade para redigir encontra-se no fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita, ao propor exercícios e provas de redação em que a linguagem deixa de cumprir sua função real, constituindo aquilo que Britto (1999) denomina uma situação de artificialidade.

Geraldi (1999) acrescenta, ainda, que, em situação de avaliação, o aluno não produz textos como sujeito que diz sua palavra, mas simula o uso da modalidade escrita para uso futuro. Assim, “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (p. 128).

Na verdade, o aluno é avaliado todo o tempo, uma vez que se espera que mostre, constantemente, se sabe escrever. Tal atitude é, para Geraldi (1993), um contra-senso uma vez que o aluno está em sala de aula justamente para aprender a escrever.

Sempre visando ao processo de interação verbal, os PCNs sugerem uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, considerando-se a grande variedade de textos que circulam socialmente, e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos.

3.3. ORALIDADE

Os dois momentos históricos que marcam a legislação educacional que nos propusemos a analisar - LDB 5.692/71 e LDB 9.394/96 - delineiam concepções

diferentes sobre fala e escrita, ora sob uma perspectiva dicotômica ora sociointeracionista.

O primeiro modelo, adotado pela Lei 5.692/71 e ainda muito difundido nos manuais escolares atuais, "sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais", ignorando-se fenômenos dialógicos e discursivos (MARCUSCHI, 2001b: 28).

Perini (1997) descreve esse quadro da seguinte maneira:

Há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de 'português'); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra (o 'português') tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente (p. 36).

A essa língua falada no Brasil o autor chama de *vernáculo brasileiro*, em oposição à língua portuguesa, ou seja, aquela utilizada na escrita. As duas línguas têm cada uma seu domínio distinto: o vernáculo é usado, em geral, na fala informal e em certos textos escritos, enquanto o português é usado na escrita formal ou falado em situações extremamente formais, como discursos de formatura ou de posse de cargos públicos. "Assim, o 'certo' (isto é, o aceito pelas convenções sociais) é escrever o português e falar o vernáculo. Não pode haver troca: é 'errado' escrever vernáculo e é também 'errado' falar português" (p.37).

Dessa forma, fica evidente que a variação no uso da língua não se situa apenas entre o vernáculo e a língua portuguesa, mas permeia cada uma destas modalidades de acordo com as convenções sociais.

Perini entende que, apesar de falado por mais de cento e cinquenta milhões de pessoas, o vernáculo não é reconhecido como língua oficial, pois continuamos a escrever o português e a considerar o vernáculo uma forma errada de falar. O autor não pretende propor a substituição do português pelo vernáculo na escrita, mas defende o estudo e composição de gramáticas adequadas do vernáculo, nossa língua materna.

Com a Lei 9.394/96 e a ênfase na participação do educando nas mais diversas situações de interação social, concebeu-se a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para a prática social. Diante disso, fala e escrita passaram a ser vistas dentro de uma perspectiva dialógica, a qual Marcuschi (2001b) chama de sociointeracionista (cf. 2.2.2). Essa perspectiva apresenta como características, tanto para a fala quanto para a escrita, a dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade.

Assim,

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não tomam as categorias lingüísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido (p. 34).

Os conteúdos de Língua Portuguesa pós-LDB 9.394/96 estão organizados pelos PCNs em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, cuja justificativa encontra-se no fato de que

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que a capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 2000: 43).

De acordo com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno com *a expansão das possibilidades do uso da linguagem*, os PCNs evocam a prática da oralidade como uso social da língua, que deve estar adequado às diferentes situações comunicativas:

As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais,

familiares. Ainda que, de certa forma, boa parte dessas situações também tenha espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo (p.49).

Além de desenvolver a expressão oral, o documento sugere também que se organizem situações contextualizadas de escuta, em que ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas exigência do professor.

A importância de desenvolver a capacidade de uso da modalidade oral da língua deu-se, como vimos, na vigência da LDB 9.394/96 devido à ênfase dada às práticas sociais, em que fala e escrita exercem usos e funções definidos. Desse ponto de vista, as modalidades de *fala* e *escrita*, assim denominadas enquanto produção textual-discursiva, são chamadas de *oralidade* e *letramento*, uma vez que dizem respeito a práticas sociais interativas (MARCUSCHI, 2001b).

A questão central é perceber que "na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de usos, e de não discriminar seus usuários" (p. 22). Assim, a escrita deve ser vista como um fato histórico e não como um bem natural, a fim de evitar argumentos falaciosos referentes à supremacia da escrita, devido à sua relação com desenvolvimento, ou ainda por ela representar o raciocínio lógico e abstrato. A alfabetização, diz Marcuschi, é fundamental; mas é preciso reconhecer que tanto a fala quanto a escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas, que refletem o uso real da língua.

3.4 ENSINO DE GRAMÁTICA

Embora freqüentemente se atribua ao Estruturalismo a forma de abordagem gramatical vigente sob a égide da Lei 5.692/71, também o certo é que esse momento foi fortemente marcado pela gramática normativa (cf. 2.1.1), o que, na prática, ocorre ainda nos dias de hoje, como é do conhecimento geral. É comum a utilização dessa

abordagem por muitos professores e a sua reprodução em grande parte dos manuais pedagógicos, gerenciando o ensino de Língua Portuguesa com base na metalinguagem.

A gramática normativa, de acordo com Possenti (2003), constitui-se no conjunto de regras *que devem ser seguidas*. Para isso, estuda apenas os fatos da língua padrão, com o intuito de ditar normas de bem falar e escrever, segundo o modelo de língua encontrado nos escritores clássicos. O objetivo da gramática normativa é o de fixar um padrão de língua; por isso, considera apenas uma de suas variedades como verdadeira, atuando como "uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade" (TRAVAGLIA, 2000: 31). Como vimos no capítulo II, decorre daí a noção de erro veiculada ainda hoje em sociedade, como tudo aquilo que foge à prescrição da gramática normativa. Conseqüentemente, os usuários da língua que utilizam uma norma diferente da prescrita pela gramática normativa costumam ser alvos de preconceito lingüístico, pois não compartilham da modalidade eleita como a de maior prestígio em sociedade (cf. 1.2.1).

Sendo assim, para esse tipo de gramática, a língua é concebida como expressão do pensamento e este como reflexo do mundo, ou seja,

a realidade se dá com sua organização e propriedades 'percebidas' como traços categoriais, pronta e exterior ao sujeito: nela identificamos e distinguimos objetos, classificamo-los, projetamos as relações que se estabelecem entre eles em uma representação mental que constitui o sistema de referência espaço-temporalmente ordenado pelo qual a conhecemos. A estrutura da língua reproduziria a estrutura do mundo: os modos de significar e de consignificar da linguagem corresponderiam aos modos de ser, estar mudar-se das coisas e aos diferentes arranjos em que as relacionamos. A análise gramatical seguiria paralela à análise do mundo. Neste há pessoas, coisas, animais, lugares, seres que identificam como estáveis no correr do tempo e na mudança das perspectivas (...). Nas línguas, paralelamente, estão os substantivos. Esses 'seres' estão no mundo de um certo modo e se envolvem em certas ações, acontecimentos e 'paixões', assumem acidentalmente propriedades características ou acessórias em diferentes estados de fato sujeitos à variação das circunstâncias. Nas línguas, esses processos, qualidades e circunstâncias são, respectivamente, representados por verbos, adjetivos e advérbios. Falar não é nada mais do que descrever aspectos das coisas... (FRANCHI, 1991: 15).

Por essa razão, os compêndios gramaticais são divididos por categorias, que, segundo os normativistas, refletem a própria realidade. O critério mais adotado para classificar os aspectos da linguagem é o semântico ou nocional, segundo o qual as

relações entre os elementos das expressões estabelecem-se por meio de uma análise lógica das orações.

Essa concepção logo apresentou deficiências descritivas, pois a própria realidade escapava às categorias gramaticais, como, só para citar um exemplo, no caso das nominalizações: "de fato, entre os substantivos logo se encontram ações ('discussão', 'nominalizações', 'ações') e estados ('subjetividade', 'tranqüilidade', 'fome') e qualidades ('beleza', 'rapidez', 'capacidade') e até proposições inteiras ('o fato de que eu estou escrevendo sobre linguagem')" (FRANCHI, 1991: 16).

Nas gramáticas escolares, assevera Franchi, equívocos como esses são freqüentemente encontrados. Assim, não é por elas que os alunos aprendem (quando aprendem), mas por tentativas e erros, que lhes permitem encontrar os critérios variáveis a cada resposta certa. Se o professor deseja utilizar critérios nocionais, é preciso que ele conheça bem não só as intuições da gramática tradicional, mas também as limitações de suas descrições, para não ter uma atitude ingênua.

Por decorrência, a gramática normativa apresenta exercícios situados ao nível da metalinguagem, resumindo-se a "exercícios analíticos e classificatórios com pequena relação com os processos de construção e transformação das expressões, com a propriedade e adequação do texto às intenções significativas, com a exploração da variedade dos recursos expressivos para o controle do estilo" (p. 24).

Mesmo quando voltada ao uso da língua, é por uma questão de disciplina, de obediência a normas face a uma atitude meramente prescritivista e elitista, ou seja, para dizer que este ou aquele uso é o correto ou deve ser rechaçado.

Esses são alguns dos preceitos para o ensino de gramática vigentes na LDB 5.692/71, fundamentados, portanto, na prática de metalinguagem e na homogeneização da língua, visando ao estabelecimento de um único padrão - a norma culta.

Os pressupostos do Estruturalismo também se encontram presentes na LDB 5.692/71 (cf. 2.1.2), que transita entre a gramática normativa e a descritiva. Esta, segundo Possenti (2003), é o conjunto de regras *que são seguidas*. Fruto dos estudos estruturalistas sobre a linguagem, este tipo de gramática "descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto

numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construções possíveis e a função desses elementos, os modos e as condições de uso dos mesmos (TRAVAGLIA, 2000: 32).

Por se preocupar com a língua, passível de generalizações comuns a todos os falantes, e não com sua concretização na fala, fato individual, este tipo de gramática, fruto de uma das vertentes estruturalistas, acaba por eleger apenas um tipo de norma para descrever, a norma culta da língua. Esta equivale, portanto, a uma construção teórica, necessariamente abstrato e homogêneo, pois não prevê variações no sistema ao passo que não trabalha com as variações da fala. Concebendo a língua como instrumento de comunicação, o Estruturalismo exclui o papel do falante no sistema lingüístico, pois não há interlocutores, mas emissor e receptor de uma mensagem codificada no interior do próprio sistema (POSSENTI, 1995). O resultado dessa postura é a ênfase no código e nos exercícios estruturais de "siga o modelo", como forma de adquirir o sistema lingüístico, visto como autônomo.

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

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

Por contemplar a interação entre os usuários da língua, visto que isso implica tanto o conteúdo lingüístico quanto o pragmático, a gramática internalizada decorre da concepção de língua como prática sociointerativa em que as variedades são reconhecidas como pertencentes à língua e utilizadas, cada uma, por determinada comunidade lingüística. Por isso, diz Franchi, ela não se "aprende" da mesma forma

que se aprende uma tabuada, mas se constrói em uma atividade social reciprocamente comprometida.

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

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

porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalingüística (p. 37).

Os PCNs (BRASIL, 2000) propõem também atividades de natureza reflexiva com a linguagem. Na esteira de Franchi (1991), essas atividades de análise lingüística classificam-se em epilingüísticas e metalingüísticas. Para o documento, nas atividades epilingüísticas, a reflexão está voltada para o uso, atentando para os recursos expressivos utilizados pelo produtor do texto, e não para a sistematização gramatical. Já as atividades metalingüísticas estão voltadas para a descrição, "por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos" (BRASIL, 2000: 38), favorecendo o levantamento de regularidades sobre os aspectos gramaticais.

À semelhança de Franchi (1991), os PCNs acreditam que

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

O trabalho de análise e reflexão sobre a língua nos PCNs organiza-se em função do eixo: **uso-reflexão-uso**, assim como sugerem Franchi (1991), por meio das atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, e Possenti (2003), com o passeio pelas gramáticas internalizada, descritiva e normativa.

Interessa que os alunos incorporem a reflexão à sua atividade lingüística, podendo agir sobre ela nas mais diversas situações comunicativas. Essa postura está relacionada ao objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno:

Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas de oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos e ouvidos, etc. (BRASIL, 2000: 80).

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

O documento também acredita, assim como Possenti (2003), que o critério de seleção do conteúdo gramatical a ser trabalhado deve ser o de relevância, a partir dos aspectos identificados como problemáticos na produção do aluno, e não segundo a ordem canônica estabelecida pela gramática tradicional, que se propõe a trabalhar do mais simples ao mais complexo. Assim,

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

Como vimos, tanto a Lei 5.692/71 quanto a 9.394/96 pressupõem concepções de língua diferentes, que gerenciam práticas também diversas. Cada um dos aspectos enfocados neste capítulo foi abordado sob a ótica das duas leis, caracterizando o ensino de língua portuguesa hoje. No capítulo que segue, veremos como alguns professores efetivam, na prática, os conhecimentos lingüísticos subjacentes à legislação educacional, a fim de verificar se nossa hipótese de pesquisa (cf. esboçada na introdução) se confirma ou não.

CAPÍTULO IV

A PRÁTICA EFETIVAMENTE ASSUMIDA PELOS PROFESSORES

Uma vez delineado o perfil do ensino de língua portuguesa proposto pelas LDBs de 1971 e de 1996, julgamos importante ir a campo e verificar em que medida as teorias a elas subjacentes efetivaram-se na prática de sala de aula de docentes que atuaram na vigência de ambas as leis.

Enquanto refletíamos a respeito do assunto, uma imagem instituiu-se, estabelecendo uma analogia com um espetáculo de teatro, para cuja existência são necessários alguns elementos básicos, como o palco, o cenário, o roteiro, os atores e, evidentemente, a platéia. O sucesso ou o fracasso desse espetáculo dependerá da relação harmoniosa entre todos esses elementos. Ou seja, se se conceber o palco e o cenário como meros suportes técnicos, o roteiro como algo a ser decorado, os atores como meros recitadores e a platéia enquanto receptores passivos, então, essa peça estará fadada ao fracasso, pois não despertará emoções, o riso, a catarse, a reflexão... e a platéia sairá do recinto como entrou!

Se, por outro lado, o palco for visto como lugar de interação, o cenário como gerador da ambientação necessária para que os atores dêem vida ao roteiro como simulacro de uma outra vida, tudo em função da platéia, concebida como espectadora ativa, que interage com os demais elementos, e chora, ri, purga-se, reflete... o sucesso do espetáculo estará garantido, pois, mesmo que inconscientemente, ela sairá do recinto modificada!

O ensino de língua portuguesa é o nosso espetáculo. A escola é o palco; as condições de ensino, o cenário; as teorias lingüísticas, o roteiro; os professores, os atores, e os alunos, a platéia. Neste capítulo, comentaremos cada um dos componentes desse espetáculo.

Antes, porém, de inserir qualquer discussão sobre o papel de nossos atores no processo educativo, é preciso lembrar que o ensino é antes de tudo "uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem"

(SACRISTÁN, 1995: 66). Portanto, a prática do professor é influenciada pelas diversas esferas de sua vida social e cultural e não somente profissional. Acrescente-se a isso o fato de que "a educação é objecto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores" (p. 67).

Diante desse quadro, é preciso reconhecer que a profissão docente não detém toda a responsabilidade sobre a atividade educativa, pois está sob a influência de fatores mais gerais (políticos, econômicos, culturais), revelando que a prática não se reduz à ação dos professores. Nos capítulos anteriores, demonstramos a legislação que rege o atual quadro educacional brasileiro e que tem nos PCNs o eixo organizador desse sistema, confirmando as palavras de Sacristán de que "para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos" (p. 71).

A propósito, é cabido perguntar que tipo de professor os PCNs idealizaram como seus leitores. Será que o grande contingente de professores (destaquemos aqui os de ensino fundamental de escolas públicas, com restrita formação acadêmica e continuada), têm o conhecimento prévio necessário para a interpretação do documento?

Em resposta à questão, Marcuschi e Suassuassuna (1996) apontam alguns problemas que afetam diretamente a compreensão por parte do professor. Para eles, há uma certa indefinição quanto à natureza dos PCNs, pois "não fica claro se se trata de um documento que pretende orientar o professor, o autor de livros didáticos, as Secretarias de Educação ou outros; às vezes o texto é detalhado até a exaustão e, outras vezes é demasiadamente frugal; falta-lhe equilíbrio no trato das questões" (p. 22).

Além disso, os autores destacam a inexplicitude na fundamentação teórica de grande parte dos conceitos utilizados, como por exemplo as noções de *intertextualidade*, *análise epilingüística e metalingüística* e *gênero textual*, bem como a falta de objetividade na operacionalização metodológica, principalmente no que diz respeito à questão gramatical e à variação lingüística.

Outro ponto a ponderar, segundo Marcuschi e Suassuna, é que os PCNs não levam em conta o professor como produtor de materiais, mas apenas como reprodutor daquilo que já se tem elaborado. Nesse sentido, ele é colocado apenas como mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (Língua Portuguesa), cuja função restringe-se a "planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno" (BRASIL, 2000: 29), atitudes que dispensam a construção de conhecimento. Desse modo, o documento deixa de estimular a produção do professor, tornando-o apenas reprodutor de um repertório pré-estabelecido. A nossa dúvida paira sobre a real possibilidade de um professor-reprodutor formar um aluno-sujeito, como preconizam os PCNs.

Tudo isso concorre para que as demais orientações teóricas e metodológicas não saiam do papel, levando muitos professores "a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, de tipo pedagógico" (SACRISTÁN, 1995: 78).

Não queremos, com isso, minimizar a responsabilidade do professor no processo educativo, uma vez que a sua prática profissional depende também de decisões individuais, mas favorecer uma compreensão dialética entre fatores internos e externos, que nos permitirá "evitar a afirmação ingênua da autonomia e da criatividade profissional dos professores, mas também o princípio da sua irresponsabilidade em relação à prática docente" (p. 71).

O professor pode, então, assumir duas posturas: adaptar-se às condições impostas pelos contextos preestabelecidos ou assumir uma posição crítica, estimulando a sua capacidade para intervir nos contextos.

4.1 OS ATORES: PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Intitulamos os professores de *atores* por sua condição de agentes condutores do processo educativo. No entanto, essa condição é relativizada por contextos externos que regem o seu campo de ação e, em nosso caso, destacamos as Leis de Diretrizes e

Bases nº 5.692/71 e nº 9.394/96. Segundo Sacristán, quem introduz idéias, hipóteses e valores na prática não são somente os professores, mas todos os que estão ligados a práticas escolares, institucionais e políticas.

Por outro lado, considerar unilateralmente esses contextos externos poderia configurar a idéia de "irresponsabilidade docente", constituindo uma espécie de

justificação da acção individual dos professores, subvalorizando a importância do colectivo profissional na determinação das regras de funcionamento das organizações escolares. O professor tem de intervir em todos os domínios que influenciam a prática docente, no sentido de sua emancipação e desenvolvimento profissional. A definição dos campos de acção do professor consagra uma decisão ético-política sobre o estatuto da profissão docente. A imagem libertadora do *professor investigador* deve aplicar-se ao conjunto do trabalho docente, e não apenas à actividade pedagógica de sala de aula. É preciso enfrentar as questões do poder na educação, não aceitando uma limitação do papel dos professores aos aspectos didáticos (p. 75).

Verificaremos como os sujeitos de nossa pesquisa afirmam atuar em sala de aula, tendo em vista essa relação dialética entre contexto externo e autonomia profissional. Os professores entrevistados não foram selecionados ao acaso, mas devido a sua atuação na vigência das duas LDBs, referidas anteriormente. Dos dez professores, todos com uma média de vinte e cinco anos de magistério no ensino de língua portuguesa, cinco ministram aulas na rede pública de ensino e cinco na particular. Para identificar os professores, utilizamos as letras PP (de 1 a 5) para designar os professores de escola particular e PE (também de 1 a 5) para nos referir aos professores de escola estadual.

Em relação à formação dos professores, todos possuem curso de graduação. Dos professores de escola particular, todos têm curso de pós-graduação, em nível de especialização, e apenas PP2 iniciou o curso de mestrado, mas não deu continuidade. Já entre os professores de escola estadual, os entrevistados PE1 e PE3 afirmam não ter curso de pós-graduação, enquanto os demais concluíram curso de especialização. A média anual de cursos de atualização é a mesma para os professores de ambas as redes de ensino, constituindo de dois a três cursos por ano.

A partir desse panorama, constatamos que a procura por cursos de pós-graduação por parte dos professores da rede particular de ensino é maior, e esse dado

reflete-se nos resultados da nossa pesquisa, pois, conforme veremos no decorrer deste capítulo, esses professores apresentam um domínio teórico mais amplo que os professores da rede pública, conhecimento que não se verifica, necessariamente, na prática.

4.2 O PALCO

São dez os atores da nossa pesquisa (cf. 4.1), mas somente sete escolas constituem o palco de sua atuação. Isso porque, dos cinco professores da rede pública, três trabalham na mesma escola, somando um total de três instituições estaduais. Estas recebem classificações diferenciadas, por parte do Núcleo de Educação, dependendo da localização e do porte, determinado por uma escala referente ao número de salas e de alunos. De acordo com o porte é que são destinadas as verbas estaduais para investir em infra-estrutura e quadro de funcionários. Assim, dentre as escolas, duas são consideradas escolas pertencentes à regiões centrais da cidade, sendo uma de porte 11 (por somar um total de 3.177 alunos e oferecer ensino fundamental e médio) e a outra de porte 5 (com 777 alunos, e acesso apenas ao ensino fundamental), enquanto a outra localiza-se na periferia e oferece ensino fundamental e médio a 1.276 alunos, alcançando o porte 5.

Já em relação à rede particular de ensino, temos um total de quatro escolas, as quais não obedecem aos mesmos critérios de classificação quanto à localização e ao porte, pois não são mantidas pelo Estado, mas pela iniciativa privada. Todas elas oferecem educação infantil e ensino fundamental e médio, somando, cada uma, respectivamente, 750, 1640, 1836 e 1920 alunos.

4.3 O CENÁRIO

As condições de trabalho dos professores entrevistados também variam mais fortemente em relação à rede de ensino. Embora a situação da educação brasileira, como um todo, seja precária, os professores de escola particular encontram condições

mais propícias de trabalho do que aqueles que pertencem à rede pública de ensino. Quando perguntados sobre os recursos didáticos oferecidos pela escola, os professores da rede particular declararam o seguinte:

PP1: A escola dá muitas condições. Eu avalio da seguinte forma: o professor é que não se predispõe a utilizá-los; o que nós percebemos é que ainda fica o giz, a lousa e a saliva. Aqui, por exemplo, a informática está muito evoluída, no estado menos, mas aqui está muito evoluída. Na biblioteca, as obras necessárias são compradas em pequeno número; normalmente, as obras que caem nos vestibulares, a gente solicita a compra no começo do ano, então, compram dois ou três livros para atender o mais imediato.

PP2: Ótimo, excelente. Na escola onde eu atuo, não há o que reclamar sobre o material; tudo o que você precisa é só avisar com antecedência que chega na aula, tá na mão.

PP3: São suficientes. Talvez não estejam complementando tudo aquilo de que nós necessitamos porque sonhar é uma coisa e a realidade é outra. Dispomos de ótimo laboratório de informática, temos ótima biblioteca, equipamentos de multimídia e isso auxilia a gente bastante.

PP4: Nós usamos o ALP que é um suporte, não é a nossa bíblia. É um dos recursos que o professor tem para o ensino de língua. Nós temos a mídia, nós temos o audiovisual, e o livro didático é uma das ferramentas.

PP5: No caso da minha escola ainda é muito deficiente. Falta principalmente material de pesquisa, a biblioteca é muito mal equipada, a informática é muito concorrida.

Com exceção da última professora, os demais estão satisfeitos com os recursos didáticos oferecidos pela escola. Mesmo os que apresentam queixas admitem que, dentro do que é possível ter, mediante o contexto econômico brasileiro, as escolas suprem as necessidades desses recursos.

Curiosamente, e contrariando o senso comum de que as escolas estaduais não dispõem de verbas suficientes para a manutenção técnica, dos cinco professores dessa rede de ensino, três mostraram-se satisfeitos com os recursos didáticos oferecidos pelas escolas:

PE1: Eu acho que melhorou bastante. Esses dias mesmo, eu precisei e estou precisando que os alunos arrumem livros de literatura pra ler e a escola tem proporcionado, não todos eles, mas proporcionado razoavelmente, eu acho que melhorou até; os recursos audiovisuais também melhoraram. A escola oferece computador, mas não é muito bem explorado; agora, os recursos audiovisuais que eu digo são a TV e aquele retroprojeto (...).

PE2: Olha, aqui eu não posso reclamar muito; o Instituto tem uma certa condição, não vou dizer que não tenha, ele tem sim. Temos a sala de redação, tem televisão, tem vídeo, a

biblioteca tem uma certa quantidade de livros, temos computadores, esse aqui é para os professores, quem souber usar, tiver condição de usar, pode usar tranquilamente, fica aí e todo professor pode usar.

E: Os alunos têm acesso?

PE2: Se quiser trazer, pode trazer. Se eu quiser corrigir uma redação, por exemplo, eu trago lá um grupo de alunos, que aí dá pra ver bem os problemas, os defeitos; é muito melhor do que você passar lá no quadro, fica muito mais fácil pra eles, eles estão habituados com essas coisas, difícil hoje em dia. Até tinha aqui uma sala com vários computadores, eu não sei o que aconteceu, foi bom você me perguntar, eu preciso verificar, tínhamos uma professora só para informática aqui e agora não tem mais, cada professor tem que fazer a sua parte.

PE3: A quantidade de livros que nós temos pode ser boa, mas não é suficiente. A biblioteca é boa, oferece condições e oportunidades; do mais, só temos o vídeo, quando possível.

É possível perceber que os docentes não parecem muito exigentes: poucos livros de literatura, um computador para o professor (que eventualmente pode vir a ser usado pelo aluno), TV e vídeo não parecem recursos muito significativos se comparados à quantidade de recursos disponível no mercado. Talvez essa satisfação dos professores justifique-se pela escassez de recursos ainda maior enfrentada pela escola estadual em um passado recente ou, ainda, devido ao despreparo do professor em utilizar recursos tecnológicos de nova geração, como *datashow*, aparelhos de multimídia etc., o que pode causar essa sensação de satisfação quanto aos poucos recursos que a escola oferece. Somente um dos professores relata a deficiência nos recursos didáticos oferecidos pela escola:

PE4: Tudo evoluiu, televisão, tudo evoluiu. E nós estamos ainda no quadro e no giz. Se você quer um texto xerocado tem que pegar dinheiro do seu bolso. A escola não pode. O governo deveria dar! Então, nós estamos como giz e o quadro. E o livro didático que o governo manda - que é um a cada três anos - tem que ir passando. (...) nessa a gente se desgasta muito. Nós não temos recursos, olha aqui: temos carteiras do jeito que você tá vendo aqui e graças a Deus que aqui é bom, porque tem escola que tá pior.

A maior diferença entre as redes de ensino parece estar na oferta de material xerocado, de computadores disponíveis aos alunos e de material de multimídia. Apesar de ser uma tecnologia amplamente difundida, a maioria dos brasileiros, concentrada nas escolas públicas, constitui uma legião de analfabetos na linguagem surgida com a informática. Essa realidade contraria as diretrizes dos PCNs, segundo os quais

a informática encontra-se presente na nossa vida cotidiana e incluí-la como componente curricular da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias significa preparar os estudantes para o mundo tecnológico e científico, aproximando a escola do mundo real e contextualizado (BRASIL, 1999: 186).

Antes mesmo dos PCNs, a nova LDB já destaca a educação tecnológica básica, como requisito para a preparação para o trabalho e para a participação na vida sócio-cultural da qual o computador é parte integrante. A pergunta que não quer calar é a seguinte: como desenvolver essas aptidões somente com um computador disponível ao professor (que muitas vezes nem sabe utilizá-lo)? A única certeza que temos é que, alijados desse conhecimento, os alunos estarão à margem da vida sócio-cultural a ele associada, restringindo sua inserção no mundo do trabalho bem como o exercício da cidadania.

4.4 O ROTEIRO - PRESSUPOSTOS LINGÜÍSTICOS SUBJACENTES ÀS VOZES DOS PROFESSORES

Nesta seção, colocaremos em foco algumas situações de sala de aula, descritas pelos professores entrevistados, que dizem respeito, direta ou indiretamente, à variação sócio-cultural do aluno. Desse modo, os objetivos para o ensino de língua portuguesa, o ensino de gramática, esta vista em sua capacidade de legitimar uma norma lingüística, o desempenho lingüístico oral e escrito do aluno e a variação lingüística são os aspectos mais relevantes para se verificar o estabelecimento de um ensino voltado ao respeito à heterogeneidade ou, por outro lado, à prescrição.

4.4.1 Quanto aos Objetivos para o Ensino de Língua Portuguesa

O ensino de língua materna é norteado pela concepção de linguagem adotada pelo professor. Muitas vezes, contudo, este equivoca-se nesse processo, devido à ausência de duas perguntas básicas: "Para que devo ensinar língua portuguesa?" ou ainda "Para que meu aluno deve aprender língua portuguesa?". Portanto, a fim de evitar

equivocos programáticos e/ou metodológicos, é preciso que o professor deixe claro, para si mesmo e para seus alunos, quais são os objetivos para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa a falantes nativos dessa língua, uma vez que eles já se comunicam em função de suas necessidades imediatas.

Como vimos, os professores entrevistados já estão em sala de aula há uma média de vinte e cinco anos. Durante esse tempo, os estudos lingüísticos mudaram, assim como mudou o modo de se conceber a língua e a linguagem, o que dirige os objetivos para o ensino de língua e interfere na prática de sala de aula. Contudo, nem todos os professores acompanharam essas mudanças e muitos deles se perderam em meio a concepções equivocadas.

Nas entrevistas, as respostas à pergunta "na sua opinião, quais são os objetivos do ensino de língua portuguesa?" foram as mais variadas. Para a maioria dos professores, o objetivo é desenvolver a competência comunicativa do aluno, que é entendido por Travaglia (2000) como objetivo fundamental para o ensino de língua materna, pois requer o desenvolvimento progressivo da capacidade de realizar a adequação do ato verbal às mais variadas situações comunicativas:

PE2: Olha, minha opinião, você disse bem. Para mim, os objetivos da língua portuguesa é primeiro fazer com que o estudante, o aluno (...) consiga entender as coisas a sua volta através da leitura, porque não é isso que acontece; esse objetivo é muito bonito de se falar, mas difícil de se conseguir. Nós temos muita dificuldade com eles ainda no ensino da leitura, da compreensão. Conseguir convencer, se comunicar com as pessoas, saber pedir um trabalho de uma maneira agradável, saber falar com as pessoas, saber redigir até um documento oficial e entender um documento. Então, um objetivo de língua portuguesa pra mim, pessoalmente, é esse: saber se comunicar, compreender, convencer os outros a sua volta, receber as informações e saber interpretá-las e não é bem o que está acontecendo.

PP5: Eu vou resumir em um objetivo principal: é o bom uso da língua. Hoje, você não objetiva mais que o aluno tenha um português castíssimo, puro, mas que ele saiba dominar a língua para usar em qualquer área.

Nesse caso, os professores acreditam que o estudo da língua portuguesa pode melhorar a competência comunicativa do aluno, tornado-o apto a interações sociais diversas. Este, aliás, é o objetivo para o ensino proposto pela LDB 9.394/96 e confirmado pelos PCNs (cf. 2.2.3).

Na seqüência, os professores compartilham essa opinião e enfatizam os níveis de linguagem, com relevo ao ensino da norma padrão da linguagem, colocado por Possenti (2003) como o objetivo central da escola. Na fala de PP3 e PP4, percebemos a concepção de língua como fato social, na medida em que eles chamam a atenção para o respeito ao uso da modalidade não-padrão:

PP1: Bom, o objetivo principal é fazer com que as pessoas se comuniquem e de preferência uma comunicação que se aproxime o máximo possível de uma linguagem não só utilizada no dia-a-dia, mas uma linguagem sem muitos erros, uma linguagem onde você pode comunicar, você pode ter contato com outras pessoas de níveis diferentes, que você tem condições de entendê-las perfeitamente, esse é o objetivo principal.

PP3: Eu acredito que é uma coisa muito simples. Os níveis de linguagem estão aí. Existe a linguagem coloquial, vamos respeitá-la; todavia, a importância que a gente vê é a seguinte: no desenvolvimento profissional é importante que o nosso cliente saiba expressar-se em norma culta. Mas ele deve saber que, numa profissão, ele deve utilizar sua norma coloquial. Então, a importância a gente vê para isso: é direcionar, fazer com que nosso cliente saiba perfeitamente que existe aquilo que ele deve dizer num determinado grupo e aquilo que ele não deve dizer em outro grupo. Então, para que ele saiba discernir, não estamos aqui para criticar "certo" ou "errado"; acredito que, a partir do momento que você transmitiu a sua idéia, está tudo certo, mas não está de acordo. Norma culta, norma culta; norma coloquial, norma coloquial; norma técnica, norma técnica...

PP4: É que ele domine a língua padrão, que ele comunique, que ele também saiba a língua formal, a língua padrão formal, mas nem por isso menospreze a língua coloquial. Que ele se comunique, que a língua sirva para entrosá-lo socialmente, sendo instrumento pra ele no seu dia-a-dia.

Bechara (1987) também defende a conscientização do aluno na busca da adequação idiomática, no sentido de calibrar a sua expressão nas diversas situações da vida e do intercâmbio social. Isso seria ideal se esse intercâmbio fosse impedido simplesmente por uma questão lingüística; mas fica evidente o mecanismo ideológico de inversão (cf. 1.1.1), pois, na verdade, a barreira que impede o intercâmbio social não é lingüística e sim social, econômica e cultural. Diante desse quadro, à escola resta a difícil tarefa de “pelo ensino da norma culta do português conseguir que o aluno tenha acesso a todas as atividades da classe dominante a fim de que possa defender os seus direitos legítimos e inalienáveis” (STAUB, 1987: 29).

Soares (1991) acredita que, diante de uma escola transformadora, consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, pode-se

abrir espaço para a atuação de forças progressistas em direção à transformação social, pela superação das desigualdades, garantindo a aquisição dos conhecimentos e habilidades que instrumentalizem as camadas populares para o processo de transformação social. Um dos instrumentos de transformação é o domínio do dialeto de prestígio. Assim, a aquisição desse dialeto pelas camadas populares é o meio de retirar o controle exclusivo das classes dominantes não só dos bens materiais, mas também do uso da linguagem considerada legítima para que possam lutar por maior participação política e mais justa distribuição da riqueza e dos privilégios.

Outros professores, porém, mantêm uma visão bastante tradicionalista, fundamentados na idéia de língua como quadro da identidade nacional e depositária da cultura brasileira, cuja única variedade aceita como a língua é a norma culta. Associada à tradição escrita, esta visão está de acordo com a Lei nº 5.692/71 (cf. 2.1.1), que ainda permeia a concepção de língua de muitos dos nossos professores:

PE3: Língua portuguesa para quem mora no Brasil é coisa fundamental, é como se fosse o arroz e o feijão, portanto, tem que saber o necessário, porque o emprego exige, a atividade de cultura também exige. Embora os alunos não gostem muito, eu acredito que seja a matéria principal. A importância de se ensinar é que é a língua pátria (...) faz parte da cultura principal na vida da pessoa; então, o ato de se ensinar faz com que o aluno goste, com que o aluno cultive e que o aluno aprimore isto daí.

PE4: É a nossa língua-mãe, né? Eu acho que tem que pelo menos dominar a norma culta, a norma padrão. É, eu acho que a língua portuguesa também abre muito a criatividade, né? No elaborar os textos, eu acho importantíssimo a língua portuguesa.

PE1: No caso do (ensino) fundamental, é ler e escrever corretamente, melhorar o nível de linguagem dos alunos. E, no caso do segundo grau, mais é uma preparação pro vestibular e aprofundamento na área de literatura (...), então, o aprofundamento na área de literatura e também um tanto de gramática para os alunos poderem enfrentar vestibulares e concursos.

Os últimos depoimentos privilegiam um único tipo de linguagem - a norma culta - como correto e vêm na língua uma função instrumental: preparar o aluno para passar em concursos. Em certos momentos da entrevista, outros professores demonstraram preocupação com essa visão instrumentalista do ensino de língua:

PP1: O que nos preocupa de imediato, quando você analisa um concurso, um concurso, por exemplo dos correios, de domingo passado, mais ou menos, você percebe que aquilo que você trabalhava, a forma que você trabalhava de 5ª a 8ª série há 15 anos atrás é o que eles

ainda exigem nos concursos, eu percebi que ainda continua: a acentuação gráfica a análise sintática, regência, concordância, isoladamente, e não na interpretação de textos.

PP2: Aí a gente bate de frente com a questão chamada concurso, seja vestibular, seja concurso público, seja qualquer concurso, que ainda estão vinculados à tal gramática.

Geraldi (1996) diz que essa concepção instrumentalista de fato permeia a função da escola em nossas representações contemporâneas sobre a instituição escolar. Às discussões sobre a "recuperação da qualidade do ensino" alia-se a manutenção da função distributiva, em que o acesso ao conhecimento é visto como exigência prévia a qualquer mudança. E transformação é o que reivindicam os progressistas, para os quais a escola deve instrumentalizar os alunos provenientes das camadas populares a superar a sua condição, ou seja, é a aquisição de conhecimentos e habilidades que tornará possível a definição de um projeto de transformação social. Então, esta função instrutiva da escola percorre o seguinte caminho: "a) graças à escrita, acumularam-se conhecimentos; b) estes conhecimentos, registrados e armazenados, constituem a cultura válida; c) por uma razão salvacionista (Comenius) ou por uma razão 'revolucionária', a aquisição destes conhecimentos é uma *conditio sine qua non* da salvação ou da transformação" (p. 34).

Na prática pedagógica, a ideologia que sustenta a visão instrumentalista do ensino de língua acaba por separar forma de conteúdo como se, primeiro, o aluno aprendesse a linguagem no sentido formal e, depois, o conteúdo transmitido por essa linguagem, ao passo que conhecer a forma não assegura o domínio do seu conteúdo (GNERRE, 1998).

Essas considerações sustentam o risco que se corre no ensino instrumental de língua de se abandonar o significado das expressões ou mesmo de se ensinar a forma das expressões com conteúdos totalmente alheios ao grupo social aprendiz. A linguagem é, como vimos no capítulo I, uma atividade constitutiva de sistemas de recursos expressivos que remetem a um sistema de referências. Assim, aprender uma variedade lingüística é aprender, também, um sistema de referências, o que justificaria o papel da escola de ensinar a norma padrão juntamente com o quadro de referência associado a sua forma.

Segundo Geraldi (1996), isso é possível concebendo-se a linguagem como um fenômeno sociointerativo, de acordo com o qual a interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social.

A partir dos objetivos colocados pelos professores, vejamos como eles vêem o ensino de gramática.

4.4.2 Ensino de Gramática

Basicamente, o termo gramática é visto pela maioria dos professores entrevistados como sinônimo de gramática tradicional. A idéia de regras a serem seguidas está implícita na maioria dos relatos, validando o ensino de metalinguagem e a gramática como objeto exterior ao sujeito; por isso, a opinião de alguns professores é de que ensinar "não vale a pena mesmo", "eles (os alunos) não entendem". Esta é uma atitude rechaçada pelos PCNs:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la (BRASIL, 2000: 39).

PE5 reconhece o ensino de gramática apenas como a aplicação de atividades metalingüísticas: "Se a gente dá uma regra, dá outra regra, eles não aprendem", e nega priorizar esse tipo de abordagem: "(...) é o que eu não dou muito". Embora negue, ela trabalha a gramática da forma mais tradicional possível, enfatizando a metalinguagem e utilizando o critério nocional, próprio da gramática normativa:

PE5: Gramática é o conteúdo mais complexo e é o que eu não dou muito, porque eu acho muito difícil, eles não entendem. Se a gente dá uma regra, dá outra regra eles não aprendem, e através dos exercícios é muito mais fácil, assim em apanhados, por exemplo: eu dou lá substantivo, eu não ponho que ele designa o ser, então eu pergunto: "Vaso é um substantivo?"

É. Que tipo de substantivo? Simples. E qual que é o composto? Aquele formado por dois elementos”. Entende? Então, eu explico assim. Outro exemplo: eu dou um verbo para eles, eu explico que verbo é uma ação, aí eu dou um exercício, peço para eles pesquisarem, aí eu falo: "Eu estudei. Quando foi que eu estudei? Ontem, hoje ou amanhã? Ontem. Então é passado". Então eu explico assim.

Ao revelar que o aluno só aprende gramática se decorar, caso contrário, continuará cometendo erros, a fala de PP 1 deixa implícita uma abordagem igualmente tradicional, pois prevê um conjunto de regras a serem seguidas, a fim de alcançar um nível de linguagem considerado "correto":

PP1: Se o aluno não estudar, se o aluno não decorar, não conhecer os verbos, então, ele não consegue e a aplicabilidade é terrível porque eles continuam cometendo os mesmos erros. (O professor) acaba ficando na regra. Então, ele pega os principais verbos, e as suas regências, meia dúzia comuns, e esse trabalho é feito, não tem outra mudança.

Como consequência da concepção tradicional de língua - sistema imutável, que elege apenas um padrão como "correto" - este depoimento demonstra que o professor não leva em conta a variabilidade da língua e descreve somente a norma culta, comprometendo a noção de uso proposta pela concepção sociointeracionista da língua.

Procedimentos como este são justificados pela escola, em função do ensino da norma culta. A questão torna-se mais complexa quando perguntamos: esta norma refere-se àquela cristalizada nas gramáticas normativas ou àquela utilizada pelos falantes cultos em determinada época e lugar? A esse respeito, Bagno (2001c) demonstra que há uma preferência dos falantes cultos pelo "desvio" a algumas ocorrências gramaticais impostas pela tradição gramatical, como, por exemplo, em *estar à janela/estar na janela, sentar-se à mesa/sentar-se na mesa, ir ao cinema/ir no cinema*, até mesmo em situações de escrita mais monitoradas.

Esses dados revelam que há um abismo entre as prescrições gramaticais e o uso efetivo da língua. E, para que esse abismo deixe de ser intransponível, o caminho é a **reflexão**. Para tanto, o professor pode apresentar e descrever, em letras de música, poemas, jornais etc., casos que rompem com as regras prescritas pela gramática normativa, fazendo o contraponto com as reais situações de comunicação. Desse

modo, é possível que se abandone o estigma de que brasileiro não sabe falar português, e que se veja a norma culta como apenas um dos usos sociais da língua.

Na entrevista que segue, há uma atitude saudosista por parte do professor, quanto à forma de abordagem gramatical proposta pela LDB 5.692/71. Para ele, o ensino de gramática (estrutura da palavra e sintaxe) existia em abundância e, conseqüentemente, o aluno aprendia a ler, escrever, pontuar e a entonar (como se isto, aliás, dependesse de conhecimento gramatical); hoje, na vigência da Lei 9.394/96, para esse professor, o estudo gramatical não existe mais porque professor e aluno não têm o "domínio de outrora", o que nos leva a supor que, por essa razão, o desempenho de leitura e escrita também já não é mais o mesmo:

PE3: Nos anos anteriores, se exigia um pouco mais no conhecimento do aluno, na estrutura de toda palavra, aí entraria até análise sintática que existia com abundância. O aluno então aprendia a ler, aprendia a escrever, aprendia a pontuar, entonação. Hoje não se tem mais isso daí porque o aluno encontra uma dificuldade muito grande para a aprendizagem, e o professor também não tem mais aquele domínio que tinha outrora, porque os alunos não gostam disso daí e acham muito difícil.

Embora não perceba que a ênfase à metalinguagem dada em outros tempos devia-se à proposta teórico-metodológica então adotada, o professor deixa clara sua preferência pela postura pedagógica de então. Acresça-se a isso o fato de a escola ter deixado, paulatinamente, de ser elitizada, de forma que sua clientela já não apresenta o uso da norma culta, o que dificulta o ato de falar sobre essa norma. Com a crescente democratização da escola, um novo contingente de alunos, pertencentes às camadas populares, passou a ter mais acesso à educação institucionalizada e trouxe consigo sua linguagem e sua cultura, desde sempre estigmatizada, por diferenciar-se da linguagem e da cultura das camadas privilegiadas da sociedade.

Com isso, intensificou-se o que Soares (1991) chama de "crise da linguagem", definida como o uso inadequado e deficiente da língua materna e também como a decadência de seu ensino e aprendizagem, pois a escola não se reorganizou diante dessas transformações e continuou a aceitar e divulgar somente a cultura e a linguagem das classes dominantes. A "crise da linguagem" é, na verdade, uma crise da instituição escolar diante do conflito lingüístico que se criou pela diferença existente

entre a linguagem das camadas populares e a linguagem das classes dominantes, que é instrumento e objetivo da escola.

Vejamos outro relato:

PE4: Eu não dou muita importância pra gramática porque não vale a pena mesmo. Porque o que o aluno precisa saber é ler, interpretar, se expressar, escrever. O curso de gramática, se ele pegar em seis meses e estudar (...), ele domina (...). E ler e interpretar é um processo que leva a vida toda, não é?

Nesse depoimento, a professora não enxerga a existência de uma gramática internalizada - o conjunto de regras *que o falante domina* e que permite o uso normal da língua em situações de interação comunicativa (POSSENTI, 2003) - em todas as modalidades da linguagem verbal, mais especificamente no processo de ler e escrever. Além disso, ela desconsidera que o conhecimento sistemático da gramática explícita, que consiste em explicitar a estrutura, constituição e funcionamento da língua, também pode contribuir para a construção do significado do texto (TRAVAGLIA, 2000), desde que a atividade não se limite à metalinguagem.

A atitude de "não dar muita importância" à gramática não estaria equivocada diante da postura consciente de que "o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica" (POSSENTI, 2003: 53). Assim, não seria necessário ensinar o que o aluno já sabe, apenas para seguir uma ordem gramatical canônica, mas ensinar apenas quando os alunos erram: "se os alunos utilizam estruturas como 'os livro', que essas estruturas sejam objeto de trabalho; mas se nunca dizem 'vaca preto', para que insistir em estudar o gênero de 'vaca'?" (op. cit.). Por outro lado, deixar a gramática normativa de lado, sob a alegação de que "o aluno não entende", sem a consciência de que seus critérios muitas vezes são falhos e não fazem sentido para ele, evidencia o despreparo do professor para exercer tal atividade.

A Linguística Textual deu margem ao surgimento de nomenclaturas como gramática do texto e gramática de usos, que geraram confusões aos desavisados. A gramática do texto, por exemplo, passou a ser vista como a aplicação de conteúdos gramaticais normativos ao texto. Essa postura justifica o desabafo da entrevista abaixo:

PP2: O que eu percebo é que o ensino de gramática ficou meio deixado de lado e está meio perdido porque no momento em que você prioriza o texto, infere-se que o aluno que lê interioriza aquela gramática, a correção gramatical impressa nos textos. Então a gente bate de frente com a questão chamada concurso, que ainda está vinculado à tal da gramática. Então, o que a gente vê é a gramática dada hoje pelo texto, o que eu não acho legal. Texto pra mim não é motivo pra dar gramática; você se torna uma hipócrita porque no fundo você quer dar é gramática, você não quer dar texto. Aí você fala: "Bem, nós vamos tirar essa frase aqui e vamos analisar sujeito e predicado, substantivo, sei lá o quê. Isso é hipocrisia. Então, pega a gramática, dê a gramática pura.

De fato, a utilização do texto como pretexto para atividades metalingüísticas, sem associá-las ao significado no contexto, implica apenas uma nova roupagem para a gramática tradicional, a qual simplesmente mudou sua aplicação da frase para o texto. A professora reconhece que esse tipo de abordagem é falha (é hipocrisia), mas demonstra não saber como se faz, ou pior, não acredita que possa ser possível fazer gramática do texto. Então, sugere que se volte à metalinguagem como solução para o impasse.

O depoimento que segue entende a abordagem da gramática textual da forma como condena a professora anteriormente, ou seja, utilizando o texto como pretexto não para descrever e explicar as ocorrências gramaticais, tais como são usadas no texto, mas para prescrever e fixar regras, com ênfase na correção, conforme os preceitos da gramática normativa:

PP4: A cobrança de gramática que nós fazemos é dentro do texto. Então, a gente corrige um texto e vê, por exemplo, a ortografia se está correta, se condiz; então, a correção gramatical, o estudo da gramática, a fixação da gramática são sempre dentro de um texto, nunca isoladas.

Da mesma forma, da noção de gramática de usos também podem decorrer equívocos. Na perspectiva de Possenti (2003), esse tipo de gramática deve assumir um caráter reflexivo, passando, respectivamente, pela gramática internalizada, gramática descritiva e gramática normativa. Ou seja, lembrando que o objetivo da escola é ensinar a norma culta, da gramática internalizada são extraídos os usos que os alunos fazem da língua e que não estão de acordo com aquela norma; por meio da gramática descritiva, o professor explicita as regras que moveram o uso pelo aluno e estabelece

comparações com o uso almejado e, por fim, a gramática normativa, aliando-se à descritiva, descreve e prescreve o uso da língua segundo a norma culta (cf. 3.4). Nesse processo, estudos interdisciplinares podem e devem ser utilizados para desvelar aos alunos as relações de poder que estão em jogo na instituição de uma norma lingüística.

Vejam os dois depoimentos, bem semelhantes em sua essência, que compartilham da idéia de partir do "erro", face à norma que se pretende ensinar, para iniciar o estudo gramatical, ou seja, do uso para a regra:

PE2: Eu trabalho fazendo assim: primeiro o que eles já sabem, onde eles erram, porque eles erram. Se você partir da regra para o uso, eles não aprendem, fica no papel, eles decoram. Você tem que partir do uso para a regra, porque aí fica lá na cabeça deles. Por exemplo, deixa eu citar um exemplo de uma atriz: "Ah! Você está casada? Há quanto tempo?" e ela respondeu assim: "Fazem 17 anos", e para ela estava certo; aí eu perguntei para eles: "Vocês acham que ela acertou? Ou ela errou?" "Ah! Professora ela acertou". "Está tudo certo?". Aí um lá diz: "Não, não, ela disse fazem, e fazem é um verbo com sentido de tempo ocorrido, verbo 'fazem' é impessoal, não pode levar para o plural, então, ela errou". Aí sim consegue explicar a regra: "Ah! Então tal verbo assim, assim também!".

PP3: O ensino de gramática é necessário. Mas não pode ser maçante. Ele deve ser atraente, interessante (...) a importância da gramática está ligada a partir do momento que o aluno precisa colocar isso em prática. Eu ainda acredito que hoje nós vamos buscar na charge, na placa de rua, na propaganda. Mostrar a necessidade de saber gramática é mais fácil do que você tentar inculcar uma determinada regra. Se você tem uma imobiliária que diz: "Vende-se duas casas", será importante que o aluno veja que aquele "vende-se" vai depor contra a própria empresa. Pode ser que a maioria da população não veja problema algum, mas sempre terá aquele que entenderá que ali existe um grande problema de concordância verbal. Então, nós devemos fazer da gramática uma coisa prática, e não decorar, decorar, decorar.

Ambos os professores sugerem partir de exemplos de "erro", destacando a necessidade de colocar a gramática em prática (uso) e partindo das ocorrências em textos diversos, tais como entrevistas, jornais, placa de rua, propaganda. O problema, porém, consiste nos exemplos dados pelos professores, os quais revelam que eles utilizam o "uso" apenas para prescrever a regra segundo a gramática normativa, inculcando a noção de "certo" e "errado" e pulando uma etapa muito importante: a de explicitar também as regras de composição e funcionamento da norma não-padrão.

Nesse sentido, houve apenas uma mudança do método dedutivo, adotado pela gramática normativa por partir da regra ao uso, para o método indutivo, que parte do uso à regra, esta restrita à descrição da norma culta da língua.

Em contrapartida, PP5 imagina estar aplicando a gramática de usos, pois relaciona as regras "com exemplos do cotidiano"; contudo, mantém-se uma postura normativista, utilizando o método dedutivo de ensino. Assim, o uso permanece na condição de exemplo, e não como forma de tornar explícita a gramática internalizada do aluno, diferindo da sugestão de Possenti (2003) à qual nos referimos anteriormente, e do que preconizam os PCNs, no eixo uso-reflexão-uso (cf item 3.4).

PP5: Normalmente, depois que eu normatizo a gramática como ela vem, eu procuro relacionar com exemplos do cotidiano para tornar pelo menos compreensível aquilo que eu estou falando com eles.

Conforme já enfatizamos no item 4.3.1, ao ensinar língua portuguesa, o professor precisa estar atento aos objetivos para o exercício de tal atividade: ensinar a norma culta e desenvolver a competência comunicativa do aluno. Nesse contexto, o ensino de gramática é apenas um dos aspectos que envolvem a língua e, evidentemente, deve visar aos mesmos objetivos.

Grande parte dos professores entrevistados, em maior ou menor grau, dedicam-se ao ensino de metalinguagem, sem levar em conta que essa estratégia não garante o alcance de nenhum dos dois objetivos. Ou seja, conhecer as regras explícitas de uma língua não assegura o seu uso mais eficiente, inclusive no que diz respeito à norma culta.

Diante disso, para se atingir tanto o objetivo de dominar a norma culta quanto o de desenvolver a competência comunicativa do aluno, é preciso colocar o aluno em situações de uso lingüístico e promover com ele uma reflexão, de acordo com o que sugerem os PCNs (cf. 3.4).

4.4.3. Oralidade *versus* Escrita: o Desempenho dos Alunos sob a Ótica do Professor

A dicotomia entre oralidade e escrita é fruto da concepção tradicional de linguagem, em que se verifica a supremacia cognitiva da escrita, ignorando-se as implicações sociais. Nesse sentido, a fala deve reproduzir a escrita, com o mesmo rigor

formal e obediência às normas. A noção de erro, portanto, é a mesma para ambas as modalidades, sem se considerar os níveis de linguagem nem os fatores pragmáticos envolvidos no processo. Temos esse conceito de oralidade pressuposto na LDB 5.692/71, que se fundamenta nas concepções tradicionais e estruturalistas de língua(gem). Embora o Estruturalismo dê relevo à língua falada, a operacionalização dessa concepção acaba por limitar-se à descrição da norma culta, uma vez que interessa a abstração lingüística (associada ao modelo ideal da tradição escrita) e não propriamente a realização lingüística concreta de cada falante (cf. 2.1.2), que continua relegada ao esquecimento.

Diante da pergunta "Como você avalia o desempenho lingüístico oral e escrito dos seus alunos?", muitos dos professores entrevistados revelaram adotar essa dicotomia, considerando a supremacia da modalidade escrita, tal como proclamam os tradicionalistas:

PE5: Ruim, por isso que eu dou, eu sei que é uma coisa antiquada, mas eu dou muito ditado, nós falamos muito sobre os verbos, nós conversamos muito na sala de aula, porque eles escrevem uma coisa e falam outra, é difícil, é complicado isso daí, eles não escrevem bem e não lêem muito bem também. Eles têm muita preguiça de ler, eles não gostam de ler.

E: E para falar?

PE5: Pior ainda, muitos deles ainda falam "nóis foi, nós ficô", aí eu repito a palavra novamente, pergunto: "Como é que você falou? O que você falou? Eu 'truxe'? não, eu 'trouxe'". Aí eu repito a frase novamente, não tentando corrigir, mas que ele perceba, para ele ouvir que ele falou errado e eu retorno a repetir a palavrinha certa e eu acho que assim eu consigo.

Essa professora entende que os alunos diferenciam a oralidade da escrita, pois "escrevem uma coisa e falam outra", mas mostra-se insatisfeita com isso. Em outras palavras: para ela, a diferença é considerada como desvio e a solução seria a homogeneização, ou seja, falar como se escreve. Ainda que negue corrigir a fala do aluno, ela trabalha com o conceito tradicional de "certo" e "errado" e não com a noção de adequação da fala ao contexto. Além disso, é latente na fala da professora uma concepção equivocada de oralidade; para ela, o ato de emitir sons por meio de ditado, ou mesmo de falar sobre os verbos e corrigir oralmente a construção dos alunos são trabalhos com a oralidade, quando, na verdade, não há produção oral por parte deles, mas apenas por parte da professora.

Embora reconheçam que haja diferença entre oralidade e escrita, dependendo da "bagagem" do aluno, as duas entrevistas abaixo assemelham-se à anterior, no sentido de não aceitar a diferença, sugerindo a mesma estratégia de correção para fala e escrita, sem explicitar os mecanismos de elaboração de cada uma das modalidades.

PP5: Muito pobre em todos, os sentidos porque a principal causa seria a deficiência de leitura. (...) Se for na oralidade e ela está contextualizada, se houver um erro de concordância eu corrijo; se ele cometer um erro de pronome ou coisa assim, não. Se for por escrito, com certeza há uma correção ...

Nesse caso, a entrevistada considera os níveis de linguagem, diferentes na fala e na escrita: a esta emprega todo o rigor da norma culta; para aquela admite variação quanto à norma, mas não no sentido de aceitar a natureza variável da linguagem, e sim no de "lavar as mãos", diante do desempenho oral e escrito dos alunos "muito pobre em todos os sentidos". A professora isenta-se da responsabilidade pelo "fracasso" dos alunos e atribui à falta de leitura a causa de todos os problemas. Para ela, a solução estaria, portanto, na prática de leitura e não nas estratégias provenientes de uma concepção de língua adequada.

Se, anteriormente, a função salvacionista era atribuída à leitura, agora, depende do conhecimento anterior do aluno; novamente, não depende do professor o sucesso ou o fracasso do educando:

PE4: Depende do nível que ele veio. (...) Aqui é muito heterogêneo. Depende da bagagem que ele trouxe de casa. Por escrito, então, é um desastre também, né? Porque se ele não tem uma boa bagagem isso influi muito.

(...)

E: O aluno desenvolve uma frase como: "Ontem nós foi no cinema...". Como você reage diante desta frase feita oralmente? E por escrito?

PE4: Eu corrijo na hora. Coloco no quadro e digo: "Ontem nós foi, não! Eu fui, nós fomos...". Eu coloco a declinação do verbo e explico na hora. Por escrito, eu assinalo e mando verificar.

Ademais, os diferentes níveis de linguagem advindos da peculiaridade de cada modalidade da língua (oral e escrita) são desconsiderados, com a atitude de corrigir a produção do aluno sem levar à reflexão sobre a variabilidade lingüística, diante de situações comunicativas determinadas socialmente. A atitude da professora é

tradicionalista e, mesmo nela, comete um deslize terminológico ao trocar o termo *conjugação* do verbo por *declinação*.

A esse respeito, Marcuschi (2001b: 17) esclarece que "oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia". A fala não poderia seguir os padrões da escrita, conforme sugerem os depoimentos acima, porque a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, como tamanho e tipo de letras, bem como cores e formatos, do mesmo modo que a fala apresenta peculiaridades impossíveis de ser reproduzidas na escrita, como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos etc.

Em contrapartida, "ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante" (op. cit.), fatores desconsiderados pelas professoras, ao imporem a supremacia do padrão culto escrito.

Desse modo, as diferenças e semelhanças entre fala e escrita devem ser consideradas sob a perspectiva de seus usos na vida cotidiana, de acordo com a concepção de língua e de texto vistos como conjunto de práticas sociais. Afinal, "são as formas que se adequam aos usos e não o inverso", justificando a análise de usos e práticas sociais e não de formas abstratas (p. 16).

A entrevistada abaixo reconhece os níveis de linguagem, pois menciona a existência de registro formal e informal; porém, não percebe que também a norma culta obedece a graus de formalismo, ou seja, varia do mais ao menos formal. Além disso, revela que busca a padronização da fala e da escrita, segundo a norma culta escrita (formal), uma vez que não explicita as diferenças existentes entre essas modalidades, independentemente da situação de comunicação:

PP4: Eu ouço e digo pra ele que eu entendi o que ele disse. Só que dentro de um português padrão existem normas gramaticais que ele deve seguir: "Fomos ao cinema" (...). Como ele frequenta uma escola, não justifica ele continuar usando no dia-dia o padrão informal. Ele tem que internalizar e fazer uso do que a escola proporciona a ele.

Já PP3 evidencia, além do conhecimento sobre os níveis de linguagem, a sua adequação ao contexto comunicativo. Entende que é papel do professor ampliar a competência comunicativa do aluno, ao ensinar-lhe a norma culta, mas peca ao sugerir que o aluno abandone a norma não-padrão e passe a utilizar somente a norma que aprendeu na escola, independentemente da situação de comunicação e da modalidade oral ou escrita. Novamente, prevalece a idéia de homogeneização da língua, segundo o padrão escrito formal:

PP3: Olha, se "ontem, nós foi pescá, nós peguemo um monte de lambari" que mal há nisso, se isso foi utilizado naquele grupo social que utiliza essa linguagem. Para o meu aluno, será interessante, primeiro, respeitar. Só que é interessante dizer para ele: "Olha, você tem outra forma para dizer isso. não ficaria melhor dizer 'ontem nós fomos, pescamos...?'" (...) Tanto na fala quanto na escrita (...) ele até poderá utilizar isso, mas é interessante que ele saiba que existe outra maneira de dizer e que nós chamamos de norma culta, mas respeitamos a linguagem dele. Agora, ótimo se ele abandonasse aquela maneira; então, está aí o trabalho do professor.

Apesar de considerar a competência comunicativa do aluno, talvez a entrevistada abaixo seja a que mais dicotomiza oralidade e escrita:

PP2: Olha, oral maravilha, porque eles comunicam-se muito bem (...) Agora, o desempenho escrito eu não posso avaliar seguindo o mesmo padrão do oral, porque a escrita pressupõe o domínio da norma culta e essa norma culta é muito complexa para o aluno.

Há pouco mencionamos a afirmação de Marcuschi (2001b) de que as diferenças entre as duas modalidades não chegam a caracterizar uma dicotomia, pois ambas permitem a construção de textos, tanto na linguagem padrão como na não-padrão. A professora, por um lado, está certa em não avaliar fala e escrita de acordo com os mesmos critérios, pois, apesar de pertencerem ao mesmo sistema lingüístico, apresentam características próprias; por outro lado, ela dicotomiza ao acreditar que a escrita pressupõe a norma culta, e a oralidade, a norma coloquial, quando ambas permitem exposições formais e informais. Ao relatar que oralmente seus alunos comunicam-se muito bem, ela parece estar se referindo à interação aluno-aluno, uma vez que eles normalmente apresentam muita dificuldade em adequar a linguagem a

situações comunicativas mais formais, como em uma conversa com a diretora do colégio, apresentação de um trabalho de cunho científico etc.

Para Marcuschi, não há diferenças absolutas entre fala e escrita, pois há gêneros falados que se aproximam da escrita, como em exposições acadêmicas, palestras etc., e há gêneros escritos que se aproximam da fala, como por exemplo, bilhetes, murais, e-mails. Portanto, "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos" (p. 37)

Esses professores, em maior ou menor grau, têm uma postura tradicionalista diante da questão oralidade e escrita, pois elegem a modalidade escrita culta para padronizar o uso da língua na escola.

Assim, nenhum deles afirma fazer um trabalho efetivo com a linguagem oral, respeitando suas peculiaridades, com exceção da professora abaixo, que diz desenvolver um trabalho de contar histórias:

PE2: Na escrita eu acho que melhorou, porque o professor é muito rígido (...) e isso tem melhorado muito; mas o nosso problema é a fala, tanto é que esse ano estou desenvolvendo um trabalho de contar histórias, eu vou explicar pra você em que sentido eu acho que está complicado na fala: eles têm muita repetição, gíria, a minha dificuldade é tirar a gíria, a linguagem falada é complicada.

No mais, ela pouco se diferencia dos outros entrevistados e trabalha para a purificação da língua, ao buscar a homogeneização entre fala e escrita, pois vê a repetição e a gíria, por exemplo, como defeitos e não como características próprias da oralidade. Preti (2002) entende que se justificam, no discurso oral, as repetições; sobreposições de vozes; as tomadas de turno que se alternam e introduzem certos efeitos expressivos como *aí*, *então*, *olhe*, entre outros; o replanejamento contínuo da fala, em função das circunstâncias de interação; frases incompletas, e a limitação do vocabulário, com o aproveitamento da gíria. Isso porque "as nossas interações se regem por um processo de *expectativa* mútua entre falantes, que 'esperam' uma linguagem adequada de seu interlocutor, durante a interação. Uma quebra de expectativa importará no que se costuma chamar de 'erro' (...)" (p. 194).

Ao professor cabe, então, conhecer as características da língua falada, para compreender melhor sua aplicação ao ensino e não as desconsiderar, como demonstraram fazer os professores entrevistados.

A proposta de erradicação da gíria, conforme faz a última professora entrevistada, mostra o desconhecimento daquelas características da língua falada e de seu valor social nas práticas interativas. Além disso, evidencia o preconceito da professora, fruto do mito de que a gíria é utilizada somente por adolescentes ou por pessoas marginalizadas e sem instrução. Porém,

os estudiosos reconhecem que a gíria constitui uma das fontes expressivas da linguagem e se tornou indispensável nas interações do dia-a-dia. Não só os jovens a utilizam, mas também falantes de outras faixas etárias, constituindo mesmo um importante recurso de aproximação entre os falantes, nos mais variados momentos da conversação, e mesmo os chamados 'falantes cultos' fazem uso dela, até fora das situações formais (PRETI, 2002: 196).

Diante disso, Preti sugere que a escola propicie o estudo dos recursos comunicativos da oralidade (e, portanto, da gíria), a fim de ampliar a competência comunicativa do aluno, inserindo-o nas mais diversas situações de comunicação, e não somente nas mais formais. Assim, criar-se-ão condições para que o aluno perceba que a língua está relacionada a contextos sociais e históricos e que, dentro desse quadro, a sua variante culta é a de maior prestígio social, mas, nem por isso, é a única possibilidade de interação verbal.

Os relatos dos professores entrevistados demonstraram que sua concepção de oralidade é muito restrita, não envolvendo as regras sociais que estão em jogo nas mais diversas situações comunicativas. Nas poucas vezes em que apresentam uma proposta de trabalho com a oralidade, esta busca a homogeneização da fala e da escrita, segundo a norma culta escrita.

Entendemos, porém, que este procedimento pouco colabora para o domínio da norma culta, pois, para que isso ocorra, é necessário, antes, tornar explícito o conhecimento que o aluno já tem, para, então introduzir um novo conhecimento, conforme as diretrizes dos PCNs sugerem: considerar o conhecimento prévio do aluno, partindo daquilo que ele já sabe.

Lembrando as considerações, feitas pelos PCNs (cf. 3.3), de expandir as possibilidades de uso da linguagem, evocando a oralidade como uso social da língua em diferentes situações de comunicação, sugerimos que o aluno seja preparado pela escola para pedir, comprar, informar-se, questionar, retrucar, apresentar-se, apresentar pessoas, dirigir-se às mais variadas pessoas, falar ao telefone, contar piadas, deixar implícitos na frase etc, respeitando as regras sociais que envolvem as mais diferentes situações comunicativas. Para tanto, a escola pode tanto colocar os alunos em interações verbais reais como simulá-las em sala de aula, visando sempre a alcançar um objetivo pré-determinado.

4.4.4 O Trabalho com a Variação Lingüística

Como decorrência da visão tradicionalista que os professores entrevistados demonstraram em relação à fala e à escrita, as respostas à pergunta "Você trabalha a questão da variação lingüística em sala de aula?" não causaram muitas surpresas, com exceção dos dois primeiros professores:

PE1: Variação lingüística? Não, atualmente eu não trabalho com variações lingüísticas, mas os alunos também não estão falando "ponhá".

PE5: Em que sentido você fala?

E: Mostrando para o aluno que há diversidade no momento da comunicação.

PE 5: Então, não sei se eu vou te responder a altura. Eu faço assim: eu dou uma prova, por exemplo, e dou lá o verbo "eu suponho", aí eu ponho na frente a palavrinha lá, então será que ele escreveu correto? Então, a gente avalia assim, porque como é que ele vai escrever direito, sendo que ele não sabe falar? Então, eu tenho que avaliar se ele fez errado, aí ele retorna a fazer de novo (...) só que aí eu vou corrigindo todos os erros que ele teve; aí ele passa para mim e eu vou olhar de novo, porque mesmo, às vezes, você passa a matéria no quadro, ele não copia certo, então, como eu vou avaliar esse aluno? Então minuciosamente.

O que nos espantou nesses depoimentos não foi o fato de não se trabalhar com a questão da variação lingüística em sala de aula - o que seria compreensível, por se tratar de um conteúdo relativamente novo, principalmente, aos olhos de professores com mais de vinte anos de profissão. O mais grave é que essas entrevistas revelam que

há professores os quais parecem nunca ter pensado sobre o assunto, não revelando sequer uma intuição sobre a palavra "variação".

Outros professores, contudo, apresentam algum conhecimento sobre variação lingüística, pois falam a respeito da variação dialetal, em sua dimensão regional, como fazem os entrevistados PP1, PE4 e PP4, e em sua dimensão etária, conforme o depoimento de PE2. No entanto, esses conceitos são parciais, pois omitem a variação social e pouco contribuem com objetivo da escola de ensinar a norma culta, desvelando os mecanismos de constituição dessa norma, que ocorreria com o trabalho com a variação social:

PP1: Isso é uma das coisas que nós trabalhamos sim, a variação lingüística, os grupos não é? A forma que se utiliza nos regionalismo, isso aí é trabalhado sim para que o aluno tenha uma visão global da língua portuguesa falada no Brasil, já que é tão diversa nas regiões diferentes desde o Rio Grande do Sul até o Nordeste, e aqui nós temos exemplos muito interessantes já que aqui, no Colégio, as irmãs vêm do Nordeste, e aqui então nós percebemos a variação vocabular, a evolução que teve de uma língua falada pelo nossos avós, então essa variedade lingüística nós trabalhamos sim.

Nessa entrevista, o professor mistura dois tipos de variação dialetal, a regional e a etária, e omite a mais importante, a variação social, por se tratar da mais conflitante dentro e fora da escola. No início do seu depoimento, o professor faz uma pergunta retórica, dando-nos a impressão de que ele não estava bem certo sobre o assunto, justificando, talvez, a confusão feita estabelecida em sua fala.

Na seqüência, confirmam-se os casos de professores que restringem a variação lingüística à variação regional. Obviamente, não podemos afirmar, mas podemos entender que estes professores "compraram" o discurso ideológico de unidade lingüística no Brasil, em que a variação social é vista como um desvio e, portanto, não precisa ser considerada. Vejamos:

PE4: Trabalho, eu sempre cito esse exemplo: quando eu ganhei minha menina, uma nordestina chegou e falou: "eu trouxe uma calunga pra tua filha". Quando eu abri, era uma boneca. Então, a gente vê que o linguajar aqui é diferente. Tem termos regionais no livro e eu sempre falo. A gente faz até pesquisa com palavras diferentes, termos regionais.

Nesse caso, a professora se atém a casos esporádicos e exóticos da variação regional, pouco relevantes para estudo da diversidade e dos usos sociais da língua falada no Brasil.

PP4: Sim, eles observam através dos textos que eles lêem que no Rio Grande do Sul existe uma variante, que no Nordeste existe outra variante; que no interior se fala "porta" e o curitibano fala diferente. Nós trabalhamos e nós respeitamos todas essas variantes lingüísticas, isso aí é a cultura da região e como o Brasil é um grande continente, aí você imagina as variedades.

Nesse relato, percebemos a intenção de combater o preconceito lingüístico, quando a professora menciona o respeito por todas as variantes. No entanto, ela demonstra, assim como a maioria dos outros entrevistados, que considera como variante apenas aquela ocorrida de região para região, com ênfase na variação fonética.

Assim como nos casos anteriores, se esta abordagem, além de limitar-se a um único tipo de variação lingüística, permanecer apenas no âmbito do excêntrico, do exótico, do curioso, pouco contribuirá para desfazer o mito da língua única e homogênea. Ao contrário, concordamos com Bagno (2001b), segundo o qual seria necessário

despejar sobre o pano de fundo homogêneo do cânon lingüístico a heterogeneidade da língua realmente usada. Para tanto, a escola deve dar espaço ao *máximo possível de manifestações lingüísticas*, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas etc. (p. 157).

Na seqüência, a professora entrevistada chega a mencionar outros tipos de variação dialetal, como a histórica, a regional e a etária, sugerindo uma estratégia de abordagem, por meio de entrevista:

PE2: Ah! Eu cito épocas, lugares, exemplos sempre; tem sempre alguém que tem exemplo, idades. Eu trabalho com programa de entrevistas também; agora mesmo, eu estou desenvolvendo um trabalho de entrevistas, eles estão entrevistando pessoas de diversas idades para trabalhar o estilo de roupa que as pessoas usam, porque é uma coisa que interessa para eles, eu tenho pego motivação, senão eles não fazem e, sem eles saberem, eles vão estar trabalhando a variação lingüística, porque cada pessoa vai responder com a sua linguagem sobre a amizade, serão pessoas de 15anos, 20anos, 30anos, 40anos. Vamos ver o efeito que vai surtir, vai terminar dia seis de maio, o prazo.

Contudo, sua hipótese de trabalho não se sustenta. Primeiro, porque seria o caso de perguntar: haveria tanta diferença na fala das pessoas, em função de um espaço tão curto de tempo? Depois, ela diz que seu objetivo é levar os alunos a perceber a variação temporal, limitando a atividade que poderia ser riquíssima e desvelar outros tipos de variação, como a social, por exemplo. Por último, a professora não expõe o objetivo de trabalhar com a variação lingüística aos alunos e espera que eles o façam "sem saber". Ora, esperar que os alunos desenvolvam intuitivamente seus conhecimentos não é papel da escola, ao contrário, é preciso tornar explícitos os conhecimentos implícitos, para que eles construam novos conhecimentos.

Apesar de não evidenciar o que entende por variação lingüística, PP5 procurou demonstrá-lo segundo os fatores pragmáticos, apontando a sua contribuição para as condições de produção do texto, tais como contexto de situação, interação e interlocução:

PP5: Sim. A gramática, quando ela é colocada no texto, uma das preocupações dela é olhar pra essa questão da lingüística, principalmente, da variabilidade, porque você precisa imaginar o tipo de texto, o tipo de leitor, o tipo de assunto com o qual você vai trabalhar. Normalmente, eu trago textos diferentes pra que eles comparem, utilizo a própria produção deles, para eles verificarem o local, as condições sociais, econômicas etc., tudo o que implica na produção do texto.

Desse modo, o estudo das variedades de uma língua favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, se forem trabalhados textos de gêneros e níveis de linguagem diversos.

Já PP3, na ânsia de cumprir o objetivo de ensinar a norma culta aos alunos, sugere o trabalho com a variação lingüística, como pretexto para destacar a supremacia da norma culta.

PP3: A variação lingüística obrigatoriamente tem que ser trabalhada. É importante que ele perceba, senão será um pouco difícil o aluno perceber o que é, na realidade, a norma culta e o que não é norma culta. Mas, em nenhum momento, dizemos: "Está errado". Não, é uma variação.

Dessa postura, pode decorrer uma atitude preconceituosa por parte do professor em relação às outras normas, pois, embora declare não trabalhar com a

noção de "certo" e "errado", torna-se evidente em seu discurso que dar a conhecer as outras modalidades da língua tem apenas a função de confirmar a hegemonia da norma culta. Lembremos o depoimento desse mesmo professor, expresso na seção anterior, que confirma a idéia de desprezo às modalidades que se diferenciam da norma culta: *Agora, ótimo se ele abandonasse aquela maneira; então, está aí o trabalho do professor.*

O conceito ausente nas entrevistas anteriores está marcado na fala de PP2, ou seja, a noção de *adequação* lingüística e, nesse sentido, percebemos o reflexo da mudança na política de ensino de língua quando a professora compara o "antes" (Lei 5.692/71) e o "hoje" (Lei 9.394/96), mostrando que a questão da variação lingüística e da adequação da fala ao contexto não eram considerados, ao passo que, atualmente, são.

PP2: Trabalhamos, claro! Adequação da fala, adequação lingüística ao contexto. Antes não havia isso, como eu te falei; ou falava certo ou falava errado e acabou. Hoje, não. Hoje, a gente mostra pra eles essa variação lingüística de acordo com o contexto em que você está inserido. Então, o que é permitido, o que não é permitido.

Apesar da postura contrária adotada por Marcuschi (cf. 2.2.3), as diretrizes dadas pelos PCNs apontam para a necessidade de adequar a linguagem ao contexto de comunicação, levando em consideração os fatores pragmáticos em jogo na atividade interlocutiva.

Nesse sentido, PP2 está de acordo com o que conclamam os PCNs. Porém, as contradições em seu discurso iniciam-se com a declaração de que, com o estudo da variação lingüística, mostra-se "o que é permitido, o que não é permitido", desvelando um princípio de prescrição, próprio da postura tradicionalista, confirmada na seqüência da sua fala:

E: O aluno desenvolve uma frase como: "Ontem, nós foi no cinema". Como você reage diante dessa frase?

PP2: Ah, não. Isso não tem mais. Na escola particular não existe isso. Mesmo na escola pública quando acontece da gente escutar uma aberração dessa, o próprio colega já corrige o outro e ele já fica com vergonha (...). Parece que isso daí o "nóis vai" já internalizou dentro deles que é um erro grave.

Com isso, desconstrói-se o discurso de adequação da fala ao contexto, em função de uma atitude preconceituosa de desrespeito à variante lingüística do aluno. Esse fato, contraria a concepção sociointeracionista da linguagem, proclamada pela LDB 9.394/96 (cf. item 2.2), aproximando a professora dos preceitos normativistas da LDB 5.692/71 (cf. item 2.1.1).

Ao contrário, a diversidade de textos reais que se utilizam da linguagem não-padrão estão à disposição do professor e demonstram que a utopia consiste no fato de se pretender unificar a linguagem. Desse modo, a fim de tornar explícita ao aluno a realidade da variação lingüística, o professor pode trabalhar com letras de música, como as de Adoniran Barbosa, por exemplo, promovendo o diálogo entre a linguagem padrão e a não-padrão.

4.5 FECHAM-SE AS CORTINAS... NOS BASTIDORES, PASSADO E PRESENTE SE CONFUNDEM

A LDB nº 5.692/71, devido à sua distância temporal, parece fazer parte do passado e, com ela, todos os pressupostos teóricos subjacentes ao ensino de Língua Portuguesa, tais como o Normativismo e o Estruturalismo. O velho, então, deu ao novo o seu lugar, com a promulgação da LDB nº 9.394/96 assentada nos pressupostos teóricos fundamentados na Pragmática. Enfim, cada coisa no seu lugar e no seu tempo... Será?

As entrevistas realizadas com os professores evidenciaram que as três correntes teóricas citadas acima misturam-se, na prática de sala de aula, com forte inclinação para o passado. Muitos professores realmente acreditam que houve mudança, mas a descrição de suas atividades revela que os novos conceitos introduzidos pela LDB 9.94/96, com os PCNs, tais como interação, usos sociais da língua, níveis de linguagem etc., permanecem apenas no discurso dos professores:

E: Algo mudou em relação ao programa da disciplina?

PP5: Com certeza! Nos primeiros anos era mais a gramática normativa e, agora, a gente usa o conteúdo dentro de uma visão mais contextualizada de gramática.

E: Como você trabalha esse conteúdo?

PP5: As primeiras noções são bem normativas e, depois disso, aplicação no texto.

Um dado novo no contexto de ensino-aprendizagem é inserir o texto como unidade de ensino, conforme preconizam os PCNs (BRASIL, 2000). No entanto, isso não é suficiente para configurar mudança de postura, se a prática evidenciar o texto apenas como pretexto para abordagem metalingüística, como faz a professora PP5. Nesse caso, ela inicia o processo pela gramática normativa e não pelo uso, fazendo o caminho inverso ao que sugerem os PCNs, no eixo uso-reflexão-uso, preocupando-se com as regras gramaticais e, ao que parece, sua mera identificação no texto.

Da mesma forma, a entrevista abaixo volta-se para a aplicação da gramática ao texto:

PP3: Língua Portuguesa era mais gramatical, gramática pura, a sua essência. E hoje, talvez estejamos mais voltados para a praticidade, a aplicação. Eu posso dizer: na década de 60, eu tinha um grupo de alunos que decoravam todas as regras; agora, eu já tenho um grupo de alunos que precisa aplicar aquelas regras. O texto, ele existia; porém, a exploração que existia dele não era tão profunda quanto se faz hoje (...).

É difícil saber o sentido atribuído à palavra "aplicação", termo, aliás, muito empregado no contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Ao nosso ver, esta palavra implica uma abstração, no caso gramatical, previamente estabelecida e verificada no texto, não tendo, necessariamente, nada a ver com reflexão sobre o uso.

PP2: (...) antes, o programa priorizava a gramática, era gramática de cabo a rabo. Vez ou outra você dava um texto. Leitura, só se o professor fosse um amante de leitura (...). Agora, o que acontece hoje? O programa é flexível. Se você pegar os PCNs, você vê que a prioridade é texto, é produção de texto, é leitura, é compreensão e interpretação de texto. E é isso que hoje todos os programas, pelo menos os programas mais modernos, afinados com a LDB, priorizam.

A professora mostrou ter tido contato com os documentos oficiais e julga trabalhar de acordo com o conteúdo proposto pelos PCNs: leitura e produção textual. No entanto, gramática, para ela, ainda carrega a mesma concepção tradicional veiculada pela Lei 5.692/71. Certamente, a entrevistada não concorda com esse tipo de abordagem gramatical e, por considerá-la a única maneira de ensinar gramática, não a

contempla no programa de sua disciplina. Contudo, a professora não percebeu que, a partir da Lei 9.394/96 e sua proposta de operacionalização nos PCNs, a noção de gramática foi ampliada e continua a exercer função importante no ensino de Língua Portuguesa, conforme sugerem os PCNs na seção "Análise e reflexão sobre a língua" (cf. 3.4).

Os depoimentos que seguem confirmam o fato de que os professores percebem que a grande mudança ocorrida no ensino-aprendizagem de língua portuguesa situa-se na ampliação de seus domínios, ou seja, antes, ela restringia-se à abordagem metalingüística enquanto, hoje, introduziu-se um elemento novo - o texto. No entanto, eles demonstram não saber ao certo o que mudou nem as implicações metodológicas dessa mudança:

PE5: Eu dou acentuação, pontuação, leitura e interpretação diariamente; dou muita cópia, ditado, dou muita leitura, leitura de livros, literatura e um pouco de gramática, não falando o que é substantivo, eu dou textos e lá de dentro ele tira o substantivo e aí eu explico o que é, mas não dou a regra mais não (...).

E: Algo mudou no programa em relação aos primeiros anos da sua atuação?

PE 5: Mudou bastante, porque antigamente você não tinha texto, você não tinha livros, agora nós temos livros, nós oferecemos textos xerocados, mimeografados, desenhados. Agora, eu procuro ampliar mais do que eu posso.

E: Qual era a prioridade de antes?

F2= Antes era só ler e escrever, agora não, a gente lê, escreve, desenha, pinta, forma estorinhas, faz diálogo, apresentação de teatro; então, a gente apresenta muito trabalho manual para os alunos tudo em função disso daí, antigamente não, era só aula.

O texto é claramente utilizado por esta professora como pretexto para ensinar metalinguagem, embora ela acredite fazer uma abordagem diferenciada. Além disso, uma postura tradicional está fortemente marcada tanto no conteúdo como nas atividades, postas como dissociadas das habilidades de ler e escrever.

Vejamos outra entrevista:

PP1: No enfoque de 5ª a 8ª série houve uma mudança total. Aqui na escola, desde que eu comecei, língua portuguesa significava gramática, foi até uns 15 anos atrás mais ou menos. A partir dali começa uma mudança: partir sempre do texto, inclusive os aspectos gramaticais. Só que o que nos preocupa de imediato, quando você analisa um concurso, por exemplo dos correios, de domingo passado mais ou menos, você percebe que aquilo que você trabalhava, a forma que você trabalhava de 5ª a 8ª série há 15 anos atrás é o que eles ainda exigem nos concursos: a acentuação gráfica, a análise sintática, regência, concordância, isoladamente e não na interpretação de textos.

Nesse caso, observamos que o professor notou as transformações conceituais na disciplina, mas acredita que, na prática, esses novos conceitos não funcionam, devido às exigências sociais de um português instrumental, voltado para a metalinguagem.

Já, para PE1, os livros (didáticos) mudaram e, por isso, o ensino mudou e não mais se baseia nos métodos tradicionais e estruturais; ao mesmo tempo, o conteúdo do seu programa continua a seguir a ordem canônica do ensino tradicional, sem nenhuma menção à leitura e à produção textual propriamente ditas. Além disso, para saber qual é a metodologia utilizada por este professor, teríamos de saber qual é o livro adotado por ele, uma vez que o docente demonstra não ter uma concepção de língua que norteie a sua prática em sala de aula:

PE1: Eu estou trabalhando com literatura e gramática. O conteúdo é sobre o Romantismo, o Realismo, o Simbolismo e vai até o Pré-Modernismo na literatura; e na parte gramatical é sobre análises, conjunções, preposições e períodos compostos (...).

E: Algo mudou no programa em relação aos primeiros anos da sua atuação?

PE1: Eu creio que não muito (...), mudou um pouco. O que eu percebo que mudou, por exemplo, um livro que a gente usava era aqueles de exemplos, modelos de exemplos; hoje, já não tem muito esses modelos e exemplos, assim aqueles livros com os exercícios, hoje os livros já são um tanto diferentes (...).

Na verdade, presumimos que a idéia de mudança foi incutida no discurso do professor, que o repete, muitas vezes, sem ter consciência de que sua prática permanece a mesma daquela apontada na vigência da LDB 5.692/71 (cf. item 2.1.1).

Mais de três décadas depois, ainda continua a dicotomia entre teoria e prática, pois as mudanças previstas a partir da LDB nº 9.394/96 permanecem no discurso, enquanto a prática é regida, na grande maioria das vezes, pelas concepções previstas na Lei 5.692/71.

As entrevistas demonstram que o atual objetivo de ensinar-aprender língua portuguesa para se desenvolver a competência comunicativa dos alunos ainda não encontra respaldo na prática de sala de aula. Alguns professores avançaram alguns passos rumo às mudanças propostas pela nova LDB, mas muito caminho ainda há para percorrer e nossa responsabilidade, enquanto pesquisadores, é torná-lo cada vez mais

curto, fazendo com que os resultados de nossa pesquisa cheguem às mãos dos professores de ensino fundamental e médio, uma vez que estes docentes não apresentam uma tradição de pesquisa.

CONCLUSÃO

A palavra de ordem desta pesquisa é **reflexão** e, por isso, ela aponta mais questionamentos do que respostas para o quadro da educação no Brasil, no que tange, especificamente, ao ensino de língua portuguesa. Como a base de qualquer instituição social, inclusive a escolar, é fundamentalmente política e ideológica, não poderíamos estabelecer nossas reflexões sem analisar a política educacional brasileira, encarnada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Fizemos, então, um recorte no amplo quadro referente ao tema, contemplando as LDBs nº 5.692/71 e nº 9.394/96, que consideramos mais significativas à demonstração da hipótese desta pesquisa, segundo a qual a concepção de língua reproduzida pela escola, e que ecoa na sociedade, ainda é a mesma veiculada pela LDB nº 5.692/71, fundamentada no Estruturalismo e na abordagem tradicional de ensino. Tal concepção não coincide com aquela constituída pelos estudos lingüísticos de base pragmática, subjacentes à LDB nº 9.394/96, o que causa uma contradição interna ao ensino de língua portuguesa.

Iniciamos nosso percurso fazendo uma incursão pelos fatores políticos, ideológicos e sociais que motivaram a legitimação da norma culta da língua, processo que envolve mecanismos de poder e dominação. Verificamos que essa norma tornou-se instrumento de discriminação e de exclusão social, gerando uma série de mitos em torno da língua, os quais ajudaram a salvaguardar a hegemonia da norma culta, em detrimento das outras modalidades lingüísticas, menos prestigiadas socialmente.

Embora seja inquestionável que a norma-padrão deve ser ensinada na escola e conhecida pelos alunos, é preciso cuidar para que ela não se transforme em fonte de discriminação e exclusão social. Para esclarecer dúvidas sobre tais equívocos, nossa primeira reflexão voltou-se para a natureza heterogênea e multifacetada da língua, o que explica as variedades lingüísticas. O respeito a essas variedades, que, em última instância, representa respeito à heterogeneidade entre os seres humanos, é um desafio posterior.

Considerando que um importante mecanismo regulador da função social da coletividade são as leis, particularmente as leis educacionais, refletimos sobre elas, questionando em que medida as diferentes LDBs levaram em conta a concretização lingüística, em toda sua diversidade. As análises realizadas permitiram-nos concluir que esse aspecto recebe tratamento bastante diverso nas duas leis.

A Lei 5.692/71, promulgada no seio da ditadura militar, encontra-se, evidentemente, fortemente marcada pela história de seu tempo. Porta-voz de um projeto de desenvolvimento técnico-industrial para o país, essa LDB propagava o ensino profissionalizante, com vistas a formar técnicos. Esse perfil da lei relegou a um plano “ideal” a educação geral, voltada ao exercício da cidadania, enfatizando os objetivos reais, direcionados ao tecnicismo, à compartimentalização e à adaptação a campos profissionais específicos. A complexidade e a diversidade social cediam espaço à adaptação, à conformidade ao modelo político e tecnocrata adotado na época.

Seguindo o espírito da lei, o ensino de língua então proposto pautava-se na concepção normativista de língua como expressão da cultura brasileira, bem como na visão estruturalista de instrumento de comunicação. À primeira deve-se a prescrição de regras da norma culta, que obscurecem o fenômeno da variação lingüística; a segunda garante a prevalência do tecnicismo, com seus métodos e técnicas de ensino mecânicos e descontextualizados.

A questão da diversidade lingüística, ponto crucial na definição de uma política lingüística voltada ao respeito pela heterogeneidade entre os cidadãos, só foi colocada na ordem do dia quase três décadas depois, com a LDB 9.394/96. A reforma educacional então promovida prega a igualdade de condições e destaca a importância da interação entre os indivíduos que se constituem na prática social, no exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho, visando à formação plena, voltada ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e de adaptar-se às mudanças. Como esses preceitos não coincidem com nossa realidade de desigualdade social, estudiosos como Saviani (1997) e Severino (1998) consideram os princípios da lei uma utopia, pois não se efetivam na prática.

A ênfase dada à interação social remete a uma concepção de linguagem não mais normativista ou estruturalista, mas sociointeracionista, de base pragmática. Nesta, diferentemente da Lei 5.692/71, a diversidade entre os indivíduos é contemplada e reflete-se no respeito às variedades lingüísticas, o que leva a repensar o ensino de língua enquanto um bloco homogêneo e imutável, que tem na norma culta sua única realização.

Contudo, encontramos nos termos da lei uma concepção de língua, cujo embasamento teórico e metodológico destoa da visão sociointeracionista da linguagem: a língua como instrumento de comunicação. Essa concepção remete a teorias lingüísticas já desbancadas pela Pragmática e não deveria ser mencionada, mesmo que involuntariamente, sob pena de desencadear implicações equivocadas na prática.

No mais, a nova LDB conta com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para direcionar a prática dos professores. O discurso oficial presente no documento preconiza a concepção sociointeracionista da linguagem, com ênfase nos princípios democráticos de respeito às diferenças e combate ao preconceito lingüístico. No entanto, os PCNs aderem a certos mecanismos ideológicos que acabam desviando a atenção para fatores secundários, como o combate ao preconceito concernente ao dialeto regional, em lugar do social. Advindo do preconceito social, esse desvio de foco ratifica a supremacia absoluta da norma culta da língua.

O objetivo do ensino dessa norma acaba perdendo a função de desenvolver a competência comunicativa do aluno, ao discriminar as demais variedades da língua. A palavra *adequação* é, muitas vezes, empregada no sentido de se alcançar um ideal de língua única (o que, mais uma vez, faz-nos deparar com o mito da unidade lingüística), exigindo do aluno que abra mão da modalidade lingüística detentora de sua história social e cultural.

As entrevistas com professores que trabalharam na vigência das duas LDBs em questão evidenciaram que, na passagem de uma para outra lei, a prática de sala de aula pouco mudou. O ensino de gramática, por exemplo, continua a priorizar a metalinguagem, conforme preconizava a Lei 5.692/71, embora o discurso de muitos

professores aponte para um conhecimento teórico a respeito de gramática de usos, gramática do texto etc., próprio da concepção sociointeracionista da linguagem, defendida pela Lei 9.394/96. Este pode ter sido o resultado da concepção de língua como instrumento de comunicação assumida por essa lei, concepção que, afinal, mostrou-se não ser tão inofensiva ao ensino de língua.

Outros fatores importantes, não contemplados na Lei 5.692/71, mas que ganham espaço com a nova LDB, tratam do desempenho oral dos alunos e da questão da variedade lingüística, como reflexos da real condição de diversidade existente no uso da língua. Porém, mais uma vez, a transformação não saiu do discurso, pois, na prática, a maioria dos professores entrevistados dominam a teoria, mas, ao aplicá-la, buscam a homogeneização da língua, igualando fala e escrita ao modelo de correção prescrito pela gramática normativa. Esquecem-se, portanto, de que a concretização lingüística dá-se em toda sua diversidade e não recebe cabresto, posto que é viva e dinâmica.

As mudanças teóricas ocorridas de uma para outra lei foram percebidas pelos professores, sem que eles incorporassem, na maioria das vezes, a teoria a sua prática. Ao que demonstra nossa pesquisa, os atores ainda não estão articulados com os demais elementos do espetáculo. Ainda que a abrangência de nossa pesquisa limite-se a um grupo específico de professores, outros estudos confirmam os resultados obtidos com a análise dos nossos dados (WITZEL, 2003; HILA, 1999), mostrando que muito ainda há por fazer para diminuir o abismo entre teoria e prática.

A prática do ensino de língua clama por renovação e esta insere-se em um novo panorama epistemológico que avança rapidamente dentro das ciências humanas: o de contrapor a herança positivista, em que o objeto de estudo era reduzido a uma estrutura sujeita a regras fixas, a um paradigma que leve em consideração a diversidade da língua em sua dimensão social. De nossa parte, esperamos que reflexões como as empreendidas por este trabalho sejam de algum auxílio no tratamento da questão.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J.G. & COX, M. P. A polêmica entre separatistas e legitimistas em torno da língua do Brasil na segunda metade do século XIX. **Revista Polifonia**, Cuiabá, nº 3, p. 31 a 59, 1997.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001(a).

_____. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001(b).

_____. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001(c).

_____. Cassandra, Fênix e outros mitos. In: FARACO, C. A. (org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001(d).

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BECHARA, E. O lingüístico e o pedagógico nos textos de leitura. In: KIRST, M.H.B. & CLEMENTE, E. (Orgs.). **Lingüística Aplicada ao ensino de Português**. São Paulo: Mercado Aberto, 1997.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de lingüística geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BORDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília**. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1999.

BRITTO, Luiz P. L.. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. 2. ed. Coleção: Na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

CASTILHO, A. T. Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**. Coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 53-59.

CHAUI, M. **O que é ideologia?** 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FARACO, C. A. Nacionalismo requentado. Disponível em: <http://www.marcosbagnano.com.br.html>. Acesso em: 10 nov. 2001.

_____. **Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?** (Prelo, 2003).

FIORIN, J. L. Considerações em torno do Projeto de Lei nº 1676/99. In: FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: ALB, Mercado de Letras, 1996.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto em sala de aula**. 2. ed. Coleção: Na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUEDES, P. C. E por que não nos defender da língua? In: FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

HILA, C. V. D. **Quem propõe as tarefas de casa?** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Maringá, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas SP: Pontes. Editora da Unicamp, 1993.

KOCH, I. V. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

LEFA, V. J. **Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. e SUASSUNA, L. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca da historicidade da língua. In: **Cadernos de Educação Municipal**, nº 1. Recife, UNDIME, 1996, p. 9-27.

_____. **Língua falada e língua escrita no português brasileiro: distinções equivocadas e aspectos descuidados**. Colóquio Internacional do Ibero-Amerikanisches Institut Preussischer Kulturbesitz, Berlin, 1998 (mimeo).

_____. O papel da lingüística no ensino de línguas. Disponível em: <http://www.marcosbagnoc.com.br/conteudo/forum/marcuschi.html>. Acesso em: 10 nov. 2001(a).

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, G. M. As línguas brasileiras e os direitos lingüísticos. Em: _____. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. 4. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, S. Gramática e Política. Em: ABREU, M. (Org.). **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

PRETI, D. Oralidade e gíria: como tratá-las no ensino. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC, 2002.

ROULET, E. **Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas**. Trad. Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. Em: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAUB, A. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: KIRST, M.H.B & CLEMENTE, E. (Orgs.). **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - (IPARDES). **Normas para apresentação de documentos científicos**: redação e editoração. Vol. 8. Curitiba, 2002.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Maringá, 2002.

ANEXO

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA

01) **Dados pessoais**

- idade
- sexo
- estado civil
- filhos
- tempo de serviço
- níveis de atuação
- séries em que atua/carga horária total

02) **Formação inicial e continuada**

- Possui curso de graduação? Qual?
- Fez ou está fazendo curso de pós-graduação? Qual?
- Costuma participar de cursos de atualização? Qual a sua média anual? Com que frequência fazia cursos de atualização na primeira década de sua atuação como professora? O que mudou?
- Qual a importância desses cursos?

03) **Condições de trabalho**

- A escola oferece coordenação de área? De que maneira a coordenação assessora o trabalho do professor?
- A escola proporciona estudos pedagógicos sobre os documentos oficiais? (PCNs, Pareceres do MEC etc.)?
- Antigamente, havia este tipo de estudo?
- Como você avalia os recursos didáticos oferecidos pela escola (biblioteca, livros, jornais, revistas, duplicação de textos, material teórico para estudo pelo professor)?

04) Ensino de língua portuguesa

- Na sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?
- Qual é o programa da sua disciplina? Você dá conta dele? Tem autonomia sobre o programa? Recebe orientação? Como você avalia este quadro? Algo mudou em relação aos primeiros anos de sua atuação?
- Qual é o conteúdo mais complexo? Como você trabalha este conteúdo?
- Como você vê o ensino de gramática? Quais estratégias utiliza?
- Você acha interessante a divisão gramática/literatura/redação?
- Como você avalia o desempenho lingüístico oral e escrito dos alunos? Compare com o desempenho de seus alunos em épocas passadas?
- Você percebe diferença entre a fala do alunos com os colegas e com você? Como você lida com essa diferença? Antes era assim?
- O aluno desenvolve uma frase como: "Ontem nós foi no cinema assisti o filme 'Dragão Vermelho'". Como você reage diante desta frase feita oralmente? E se for por escrito?
- Você acha que, de um modo geral, o aluno domina a norma culta? Como você o leva a dominar? Antes era diferente?
- Como você trabalha a variação lingüística em sala de aula?